

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ
SANAT VE TASARIM ANASANAT DALI

RESİM UYGULAMALARININ HAFİF DÜZEY (RETARDE) ÖZEL EĞİTİM
ÖĞRENCİLERİNİN DİL BECERİSİ GELİŞİMİNE KATKISI

SÜLEYMAN TABAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi MEHMET SAĞ

ANTALYA – 2018



T. C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

Güzel Sanatlar Enstitüsü Müdürlüğü

**BİLİMSEL ETİK SAYFASI**

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

...14/.09../.2018

Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Süleyman Tabak

İmzası

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Süleyman Tabak'.



T. C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Güzel Sanatlar Enstitüsü Müdürlüğü



Tez Savunma Sınavı Tutanak Formu

I. Öğrenci Bilgileri

Adı:	Süleyman	Anasanat Dalı:	Sanat ve tasarım
Soyadı:	Tabak		
Numarası:	20155307015	Sınav Durumu:	<input type="checkbox"/> I.Savunma Sınavı <input checked="" type="checkbox"/> II.Savunma Sınavı
Danışmanı:	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Sağ	Programı:	<input type="checkbox"/> Sanatta Yeterlik <input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans

II. Sınav Bilgileri:

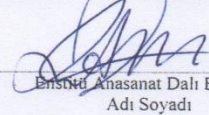
Tarihi	Saat	Süresi
14. 09.2018	14.00	2 saat

III. DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

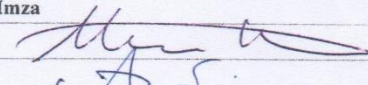
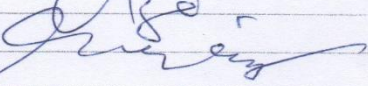
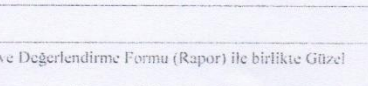
<input checked="" type="checkbox"/>	Savunulan tezin Kabul Edilmesine,
<input type="checkbox"/>	Savunulan tezin Düzeltilmesine,
<input type="checkbox"/>	Savunulan tezin (*) Reddedilmesine,
<input type="checkbox"/>	Öğrenci Sınava Gelmedi

Salt Çoğunluk Oy Çokluğu Oy Birliği ile karar verilmiştir.

Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Öğretim ve Sınav Yönetmeliği hükümleri uyarınca yapılan **Yüksek Lisans/ Sanatta Yeterlik Tez Savunma Sınavı** gerçekleştirilmiş ve adayın durumu bu tutanakla tespit edilmiştir. Gereğini arz ederim.


Enstitü Anasanat Dalı Başkanı
Adı Soyadı

IV. Üyeler

Unvanı	Adı Soyadı	İmza
1	Doç. Dr. Meltem KATIBANCI	
2	Doç. Dr. Aydın ZOR	
3	Doç. Dr. Mehmet SAĞ	
4	Öy	
5	Öy	

Not: Bu belge, Tez Savunma Sınavı'ndan sonra ile gün içerisinde, Tez inceleme ve Değerlendirme Formu (Rapor) ile birlikte Güzel Sanatlar Enstitü Müdürlüğü'ne gönderilmelidir.

*Tezli Yüksek Lisans Tezi Reddedilen öğrencinin Reddedilen tezin bir nüshasını gerekçeli kararla birlikte Enstitüye gönderilmesi gerekmektedir. Sanatta Yeterlik programında tezi red, kabul ve düzeltme kararı verilen öğrencinin kararları gerekçeli olması gerekir.

ÖNSÖZ

Bu çalışmam süresince, her türlü yardım ve fedakârlığı sağlayan ve vaktini benim için ayıran çok değerli Sayın Hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet SAĞ'a, tezimin hazırlanmasında beni cesaretlendiren ve kaynak temini sağlayan Sayın Hocam Doç. Dr. Ramazan Sağ' a ve A. Vahap Kaya' ya sabır ve anlayışıyla bu çalışmayı yetiştirmemde benden maddi manevi desteğini esirgemeyen eşim Şenay Tabak' a, Anne ve Babam Düriye ve Ömer Ali Tabak' a çok teşekkür ederim.

Süleyman Tabak

Antalya-2018



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

Güzel Sanatlar Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Süleyman Tabak
	Numarası	20155307015
	Anasanat Dalı	Sanat ve Tasarım Anasanat Dalı
	Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Mehmet SAĞ
Tezin Adı		Resim Uygulamalarının Hafif Düzey (Retarde) Özel Eğitim Öğrencilerinin Dil Becerisi Gelişimine Katkısı

ÖZET

Modern eğitimde hedeflenen; ideal toplumu oluşturabilecek ideal bireyi yetiştirmektir. İdeal birey; dönemimin gereksinimlerine göre kendi donanımını arttırarak, döneminin ihtiyaçlarının farkına verip bu ihtiyaçlar doğrultusunda kendini donatan bireydir. Bu nedenle bireylerin çocukluk yıllarından itibaren sanat eğitiminin yardımıyla kendilerini tanımalarını sağlamak ve yaşamda ihtiyaç duyacağı yeterlilikleri kazandırmayı hedeflenir. Sanatla eğitilmek çocukların algılarını ve davranışlarını olumlu gelişmesini sağlar. Bunun yanında sorun çözme becerileri, kendilerini tanıma, kendini ifade etme ve yaratıcılıklarını geliştirir.

Özel Eğitim, akranlarından farklı gelişim özellikleri sahip çocukların eğitim ve öğretim ihtiyaçlarını doğrultusunda sunulan eğitim hizmetleridir. Özel eğitim öğrencileri

özel eğitim nedenlerine göre görme, işitme veya farklı engel guruplarına göre sınıflandırılabilir.

Özel Eğitimin başlangıcı, dünyada Itard ve Victor'la (1787-1851) ülkemizde ise 1889 yılında İstanbul Ticaret Mektebi'nde zamanın ileri gelenlerinin sağır çocuklarını eğitmek için Grati Efendi tarafından sağırlar okulunun açılması olarak kabul edilir.

Sanat eğitimi, bireye estetik bir duyarlılık kazandırma sürecidir. İlk olarak Almanya`da yeni bir okul ve eğitim anlayışı arayışlarında ortaya çıkan Sanat eğitimi, çocuğun kendini keşfetme, ifade etmesini zenginleştirmeyi amaçlamaktadır. Bu durum öncelikler resim dersini etkilemiştir. Resim eğitiminden artık çocuğun yönlendirilmesi yerine onu serbest çizim ve doğaya yöneltilmesi önem kazanmıştır.

Sanat eğitimi, bireyin yeteneklerini geliştirerek, izlenimlerini duygu ve düşüncelerini estetik bir çerçevede oluşturma sürecidir. İlk olarak Almanya`da yeni bir okul ve eğitim anlayışı arayışlarında ortaya çıkmıştır. Çocuğun kendini keşfetme, ifade etmesini zenginleştirmeyi amaçlamaktadır. Bu durum öncelikler resim dersini etkilemiştir. Çocuğun yönlendirilmesi yerine onu serbest çizim ve doğaya yöneltilmesi önem kazanmıştır.

Görsel Sanat Dersi, eğitim bilimi, sanat, ve sanat tarihinin eğitim ve öğretimde uygulanan disiplinidir. Resim-İş dersi, MEB tarafından son yıllarda yapılan düzenleme sonrasında, Görsel Sanatlar dersine dönüştürülmüştür. Görsel sanatlar dersi uygulama ağırlıkta bir ders olmasına rağmen okullarda ders süresi 1 saat olarak işlenmektedir. Bazı okullarda buna ek olarak ‘‘Seçmeli Görsel Sanatlar’’ dersi olarak ders süresini 2 saat olarak işlemektedir. Okullar ders dışı saatlerde egzersiz ve yetiştirme kursları adı altında öğrencilerine görsel sanatlar dersine yönelik eğitim ihtiyacını karşılamaktadır. Aynı zamanda resmi kurumlar veya sivil kuruluşların düzenlediği resim yarışmaları ile yetenekli öğrencilerin bu alandaki başarıları pekiştirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hafif Mental, Özel Gereksinimli, Dil Becerileri, Tasarım Elamanları.



T.R.
AKDENİZ UNIVERSITY
Institute of Fine Arts



Student	Name Surname	Süleyman Tabak
	Number	20155307015
	Department	Department of Art and Design
	Advisor	Asst. Assoc. Dr. Mehmet SAĞ
Thesis Name		The contribution of art practice to the low retarded students' language skills

SUMMARY

The purpose of modern education is to raise ideal individual that can form ideal community. Ideal individual is the one who fulfill his needs by recognizing the need of his age, in an artistic, technical and scientific way. For this reason, it aims for individuals to identify themselves by the help of art education and the efficiency that they will need through the life since their childhood. Being educated with the art effects children' behaviors and perceptions in a positive way. Besides, it enhances their problem solving skills, self-knowledge, self-expression skill and creativity.

Special Education is all the education services, which is served to provide the education needs of children who show different development features compared to his/her peers. Special education students can be categorized according to the reason of special education: visual, auditory or other different handicap groups.

The beginning of special education is regarded with the story of Itard and Victor for the entire world, yet, in our country, it is the opening of school for the deaf by Grati Efendi to educate deaf children of notable persons of its time at the Istanbul Trade School in 1889.

Art education is the process that individual improves his skills and forms his impressions, sense and opinions esthetically. For the first time, it showed up while looking for a new school and education system in Germany. It aims to enrich self-discovery and expressing of child. That first influenced art class. In that case, instead of being directed of child, freehand drawing and guiding to the nature gained importance.

Fine arts lesson is the applied discipline of pedagogy, art and art history at the education. Painting lesson was transformed to visual art lesson after the arranging by the ministry of national education. Although visual art lesson is a mainly practice based, lesson time is determined 1 hour. In addition to that, some schools have “Optional Visual Art” lesson and they teach 2 hours. Some schools provide the education need for visual art lesson of students under the name of exercise course and training course. In addition, with the painting contest organized by government agency and civil institution, those skillful students’ success is reinforced.

The need for knowing the surrounding which starts with at birth begins firstly sucking and holding reflex. It turns into expressing process with the language development. The way of expressing, along with oral form, gains physical qualification. These are gestures and writing skills. As thin and thick muscle grow enough and the help of different materials, it changes to scratch phases. Those meaningless scratches gain meaning with the effect of education. Writing and painting are two different canals at gaining meaning. Those canals supply various data for mainly parents and teacher for the child to know

Starting point of the study leans on the question how mild level special education students that are out of learning process can express themselves better. In our daily life, while we are talking and telling something, a random memory, incident or the sounds,

visuals, all stimulants influence us. After these exposures, oral expressing process can either end or go to different topics. This expressing must be below the threshold of our consciousness along with mental flatness to prevent that kind of ending and drifting away in telling process.

Key words: Mild Mental, Special Necessity, Design Elements, Language Skills,

İÇİNDEKİLER

Bilimsel Etik Sayfası	ii
Tez Kabul Formu	iii
Önsöz/Teşekkür	iv
Özet	v
Summary	vii
İçindekiler	x
Kısaltmalar ve Simgeler Sayfası	xv
Tablolar Listesi	xiv
Grafikler Listesi	xvi
Fotoğraflar Listesi (öğrenci çalışmaları, öğretmen görüş ve varsayımları)	xvii
Giriş.....	1
Problem	1
Problem cümlesi: Resim Uygulamalarının Hafif Düzey (Retarde) Özel Eğitim Öğrencilerinin Dil Becerisi Gelişimine Katkısı	2
Amaç	2
Araştırmanın Önemi	3
Varsayımlar	3
Sınırlılıklar	4
Tanımlar	4
BİRİNCİ BÖLÜM- KAVRAMSAL ÇERÇEVE	
ÖZEL EĞİTİM.....	5

1.1 Özel Gereksinimli Bireylerin Dağılımları	5
1.1.2 Zihinsel Engel Grupları	7
1.1.3 Zihinsel Yetersizliği Olan Birey	7
1.1.4 Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Özellikleri.....	8
1.1.5. Zihinsel Engelli Bireylerin Farklı Gelişim Alanı Özellikleri	9
1.5.1 Dikkat.....	9
1.5.2 Bellek	9
1.5.3 Öğrenme.....	9
1.5.4 Dil Gelişimi.....	9
1.5.5 Akademik Başarı.....	9
1.5.6 Sosyal Gelişimi	10
1.5.7 Psikimotor Gelişim.	10
1.1.6. Zihinsel Açından Özel Gereksinimliliğe Yol Açan Nedenler	10
1.1.6.1 Genetik Nedenler	10
1.1.6.2 Çevresel Nedenler.....	10
1.1.6.2.1 Doğum öncesi Nedenler.....	10
1.1.6.2.2 Doğum Sırası Nedenler.....	11
1.1.6.2.3 Doğum Sonrası Nedenler.....	11
1.1.7 Zihinsel Engel Düzeyleri	11
1.1.7.1 Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	11
1.1.7.2 Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizlik.....	12

1.1.7.3 Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	12
1.1.7.4 Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik.....	12
1.1.8 Özel Eğitimin Amaçları ve Temel İlkeleri.....	13
1.1.8.1 Özel Eğitimin Amaçları	13
1.1.8.2 Özel Eğitimin Temel İlkeleri	13
1.1.9 Özel Eğitimin Tarihçesi.....	14
1.2 SANAT.....	16
1.2.1 Toplum Sanat İlişkisi	16
1.2.2 Sanat Eğitimi.....	19
1.2.3 Görsel Sanatlar Eğitimi.....	20
1.2.4 Görsel Sanatlar Eğitimin Genel Amaçları	21
1.2.5 Görsel Sanatlar Dersinin Bireysel ve Toplumsal Amaçları.....	21
1.2.6 Görsel Sanatlar Dersinin Algısal Amaçları	21
1.2.7 Görsel Sanatlar Dersinin Estetik Amaçları	22
1.2.8 Görsel Sanatlar Dersinin Teknik Amaçları.....	22
1.2.9 Görsel Düzenleme Öğeleri (Tasarım Elemanları)	23
1.2.10 Renklerin anlamları(İnsanlar Üzerinde etkileri).....	25
1.3 İLETİŞİM ARACI OLARAK DİL	26
1.3.1 Sözel İletişim Öğeleri	28

1.3.1.2 Göz kontağı kurma	28
1.3.1.3 Ortak İlgi Kurma	28
1.3.1.4 Sıralı Konuşma	28
1.3.2. DİL KURAMLARI.....	28
1.3.2.1 Davranışçı Kuram:	29
1.3.2.2 Bilişsel Kuram:	30
1.3.2.3 Psikolinguistik Kuram:	30
1.3.2.4 Toplumsal/Sosyal Etkileşim Kuramı:	31
1.3.3 Kritik Dönem Hipotezi	31
1.3.3.1 Dil Ediniminde Gelişim Aşamaları:	33
1.3.3.2 Alıcı Dil Yönü:	33
1.3.3.3 İçsel Dil:	33
1.3.3.4 Anlatım Dili	33
İKİNCİ BÖLÜM- UYGULAMA ÇALIŞMALARI.....	36
2.1 Araştırma Modeli	36
2.2 Çalışma Grubu	37
2.3 Veri Toplama Teknikleri	37
2.4 Çalışma İçeriği ve Çalışma Süreci	37
2.5 Verilerin Çözüm ve Yorumlanması	38
2.6 Bulgular	38
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM- BULGULAR (GRAFİKLER VE YORUM).....	50

Öğrenci Çalışmaları, Sınıf Öğretmeni Görüş ve Etkinlik Gözlemi	71
Sonuç	87
Tartışma	91
Öneriler	91
Kaynakça	92
Ekler	100
Ek- 1 Veli İzin Belgesi	100
Ek- 2 Etkinlikte Öğrencilerin Ana Renk Tercihleri	101
Ek- 3 Etkinliğe Katılan Öğrencilerin Ara Renk Tercih Tablosu	102
Ek- 4 Etkinlikte Ara Renkler ve Tercih Eden Öğrenciler	103
Ek- 5 Etkinlikte Öğrencilerin Yardımcı Renk Tercih Tablosu	104
Ek- 6 Etkinlikte Öğrencilerin Nesne Tercih Tablosu	105
Ek- 7 Etkinlikte Öğrencilerin Çizgi Tercih Tablosu.....	107
Ek- 8 Etkinlikte Öğrencilerin Mekan Tercih Tablosu	108
Ek- 9 Etkinlikte Öğrencilerin Geometrik Şekil Tercih Tablosu	109
Ek- 10 Etkinlikte Öğrencilerin Espas(Boşluk) Dağılım Tablosu	110
Ek- 11 Etkinlikte Öğrencilerin Leke Değerleri Dağılım	111
Ek- 12 Etkinlikte Öğrencilerin Figür Analiz Tablosu	112
Ek- 13 Etkinliğe Katılan Hafif Düzey (Retarde) Bireylerin Renk Tercihleri	113
Ek- 14 Etkinlikte Öğrencilerin Kullandıkları Kelimeler	114
Ek- 15 Çalışma Verilerinin Kavram Ağı	118
Özgeçmiş	111

KISALTMALAR VE SİMGELER SAYFASI

MEB(Milli Eğitim Bakanlığı)

RAM(Rehberlik Araştırma Merkezi)

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Dünya Sağlık Örgütü'ne Göre Özel Gereksinimli Bireylerin Dağılımları.....	6
Tablo 2 Zihinsel Engel Grupları Zekâ Düzeyleri	7
Tablo 3 Dil Ediniminde Kritik Dönem	32
Tablo 4 Bebek ve Çocuklardaki Alıcı ve İfade Edici Dil Basamakları	34
Uygulama Katalogları	41
Tablo 5 Katalog No 1	40
Tablo 6 Katalog No 2.....	41
Tablo 7 Katalog No 3.....	42
Tablo 8 Katalog No 4.....	43
Tablo 9 Katalog No 5.....	44
Tablo 10 Katalog No 6.....	45
Tablo 11 Katalog No 7.....	46
Tablo 12 Katalog No 8.....	47
Tablo 13 Katalog No 9.....	48
Tablo 14 Katalog No 10.....	49
Tablo 15 Etkinlikte elde edilen verilerin ön-test ve son-test verileri.....	52

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1- Hafif Düzey (Retarde) Bireylerin Cinsiyete Göre Dağılımı	50
Grafik 2- Hafif Düzey (Retarde) Bireylerin Yaşlara Göre Dağılımı	51
Grafik 3- Öğrencilerden Elde Edilen Ön-Test ve Sontest Veri Grafiği.....	53
Grafik 4- Elde Edilen Verilerin Grup Ön-test ve Son-test Grafikleri.....	55
Grafik 5 Hafif Düzey (Retarde) Öğrencilerin Kullandıkları Kelimelerin Tekrar Grafiği	56
Grafik 6 Hafif Düzey (Retarde) Öğrencilerin Kelime Çeşitlilik Grafiği.....	57
Grafik 7 Etkinlikte Tercih Edilen Renklerin Miktar ve Oranları Grafiği	58
Grafik 8 Etkinlikte öğrencilerin Renk Tercih Miktar ve Oranları Grafiği	59
Grafik 9 Etkinlikte Öğrencilerin Ana Renk Tercih Miktar ve Oran Grafiği	60
Grafik 10 Etkinlikte Öğrencilerin Ara Renk Tercih Miktar ve Oran Grafiği	61
Grafik 11 Etkinlikte Öğrencilerin Yardımcı Renk Tercih Miktar ve Oran Grafiği ..	62
Grafik 12 Etkinlikte Öğrencilerin Nesne Tercih Miktar ve Oran Grafiği	63
Grafik 13 Etkinlikte Öğrencilerin Çizgi Tercih Miktar ve Oran Grafiği	64
Grafik 14 Etkinlikte Öğrencilerin Mekan Tercih Miktar ve Oran Grafiği	65
Grafik 15 Etkinlikte Öğrencilerin Şekil Tercih Miktar ve Oran Grafiği	66
Grafik 16 Hafif Düzey (Retarde) Öğrencilerin Espas (Boşluk)Kullanımları	67
Grafik 17 Hafif Düzey (Retarde) Öğrencilerin Leke Kullanım Dağılımı	68
Grafik 18 Hafif Düzey (Retarde) Öğrencilerin Figür Analizleri	69

FOTOĞRAF LİSTESİ (ÖĞRENCİ ÇALIŞMARI, ÖĞRETMEN GÖRÜŞ VE VARSAYIMLARI)

Fotoğraf - 1	70
Fotoğraf - 2	72
Fotoğraf - 3	74
Fotoğraf - 4	76
Fotoğraf - 5	78
Fotoğraf - 6	80
Fotoğraf - 7	82
Fotoğraf - 8	84
Fotoğraf - 9	85
Fotoğraf - 10	86

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, sayılıtlarına ve sınırlılıklarına yer verilmiştir. Ayrıca tanımlar ve kısaltmalarda bu bölüm içerisinde verilmiştir.

Problem

Eğitim; bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik davranış oluşturma sürecidir (Çağlayan, 2014: 91). Farklı eğitim felsefelerinin eğitim tanımlarına göre ise İdealizm' de eğitim; Tanrı'ya uyum süreci, Realizm' de eğitim; kuşakları topluma uyumlu hale getirme, Natüralizm' de eğitim; kişinin doğal olgunlaşmasını göstermesi, Pragmatizm' de eğitim; kişinin yaşantılarla kendini yeniden inşa etmesi, Marxsizm' de eğitim; doğayı değiştirerek üretme sürecidir. Varoluşçulara göre eğitim; insanın kendisini gerçekleştirme, Postmodernizm' de eğitim; insanı doyuma ulaştırma çabasıdır. Kısaca her eğitim tanımının etkilemeye çalıştığı ortak hedef insan olmuştur. Yani eğitim, çoğu zaman insan yaşamının değiştirilmesi ve geliştirilmesi açısından önemli bir araç olarak görülmüştür (Bagavra, 2016: 1). Bu nedenle tüm dönemlerde yetiştirilmek istenen bireylere göre eğitim sistemleri eğitimin çıktılarında yola çıkarak yeniden düzenlenmiştir.

Özel eğitim; farklı nedenlerle akranlarıyla olan eğitim sürecinin dışına çıkmış bireylere farklı öğrenme ortamlarında kendileri için oluşturulmuş, alanında yetiştirilmiş personel ve programlar çerçevesinde eğitim ihtiyacını karşılanmasıdır. Bu bireyler hafif, orta ve ağır düzey olarak kendi içlerinde Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından birtakım testler sonrasında gruplandırılmakta ve bu düzey gruplarına göre MEB tarafından eğitim ihtiyaçları karşılanmaktadır. Özel eğitimde amaçlanan bu öğrencilerin en az akranları kadar eğitim sürecinden faydalanmaları ve yaşama aktif olarak katılabilmeleridir.

Sanat insanların bir şeyler anlatma ihtiyacı ile doğmuş kendisine taşların, duvarların üzerinde yer bulmuştur. Bazen bir cismi süslerken bazen de bir ideolojiyi görselleştirmiştir. Tarihte kimi zaman bir felsefenin veya dinin etkisine girerek

dönemine göre farklı amaçları üstlenmiştir. 20. yüzyılın başında ise eğitimle kaynaştırılarak sanat eğitimi adı altında bireyin öğrenme sürecine kalıcılık sağlamada etkin bir unsur olarak yer aldı. Ülkemizde ise sanat eğitimi okullarda Görsel Sanatlar Dersi adı altında okutuluyor. Görsel Sanat Eğitimi, eğitim biliminin bir dalı olarak sanatın, estetiğin, sanat tarihinin eğitim ve öğretimle ilgili bütün sorunlarıyla ilgilenen bir disiplindir (Bayraktar, 2007: 14). Bu bireylerin eğitiminde Görsel Sanatlar Dersi önemli bir yer tutmaktadır. Bu bireyler Görsel Sanatlar Dersiyle ifade etmek istediklerini daha rahat ifade edebilmektedirler. Bu bireylerin yaptığı resim çalışmalarındaki çizgi, renk kullanımına dair birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalar Özel Eğitim öğrencilerin sosyalleşmesinde ve herhangi bir konuyu İfade etmelerinde Görsel Sanatlar Dersinin etkili olduğunu göstermektedir.

Bebekler doğduğunda refleksler, çeşitli sesler ve hareketler yaparak çevresini tanımaya başlar. Bu tanıma süreci zamanla anlatmaya dönüşür. Bu anlatım bedensel ve Dil ile gerçekleşir. Büyüme ve olgunlaşma Dil'in önkoşuludur. Dilin belirli olgunluğa erişmesi ve öğrenmeyle birlikte çocuğun kullandığı sesler anlamlı hale gelmeye başlar. Çocuğun ifade sürecinde (el ve kol kaslarının olgunlaşmasıyla) adeta ikinci bir dil görevi üstlenen çizgiler ortaya çıkar. Önceleri bilinçsizce yapılan bu karalamalar zamanla ifade aracı olan çizgilere ve resme dönüştürür. Okul öncesi dönemde çocukların ifade süreçlerin resim dersi önemli bir araç olarak görürler. Resim bu açıdan yansıtıcı bir nitelik taşır. Çocukların iç dünyalarına ışık tutmakta ve onları anlamada anne-baba ve öğretmenler için önemli bir araç niteliğindedir (Akman, 2014: 61).

Problem Cümlesi:

RESİM UYGULAMALARININ HAFİF DÜZEY (RETARDE) ÖZEL EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN DİL BECERİSİ GELİŞİMİNE KATKISI

Amaç

Bu çalışma Davranışçı Kurama Bilişsel Kuramın yöneltmiş oldukları ‘‘Bir davranışın sergilenmiyor oluşu o davranışın öğrenilmediği anlamına gelmez’’ iddiasından yola çıkarak sergilenmeyen öğrenmeleri ortaya çıkarmak için Görsel Sanatlar dersi bir araç

olarak kullanılıp ‘Resim Uygulamalarının Hafif Düzey (Retarde) Özel Eğitim Öğrencilerinin Dil Becerisi Gelişimine Katkısı’’ incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Yapılan bu çalışma farklı nedenlerle akranlarıyla olan öğretim sürecinin dışına çıkmış ‘Resim Uygulamalarının Hafif Düzey (Retarde) Özel Eğitim Öğrencilerinin Dil Becerisi Gelişimine Katkısını’’ incelemesi açısından önemlidir. Bu kapsamda şu sorunun ‘‘Resim Uygulamalarının Hafif Düzey (Retarde) Özel Eğitim Öğrencilerinin Dil Becerisi Gelişimine Katkısı’’ nedir sorusunun cevabı aranacaktır. Görsel sanatlar dersini veri toplama aracı etkililiğini ölçmek, Özel eğitim Öğrencilerin tanılanmasında veri elde etmek, Elde edilen veriler doğrultusunda öğrenme ortam ve yöntemlerini çeşitlendirmesine gerekçe sağlamak, Bu alana yönelik yapılacak yeni araştırmalara kaynak ve ilham olmayı amaçlaması açısından da önemlidir. Çalışmada Tekli Grup-Ön-test Son-test Dizaynı yürütülecektir. Çalışılacak grup kolay ulaşılabilir örneklem tekniğine göre belirlenmiştir. RAM(Rehberlik Araştırma Merkezi) tarafından bilişsel düzeyi raporlanmış 10 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu araştırmada özel eğitim öğrencilerinin ‘‘Aile’’ kavramı hakkındaki görüşleri araştırma verilerini oluşturacaktır. 10 kişilik gruba ön-test sonucu olarak görüşlerinden elde edilen kelimeler ile son testte yaptıkları resimleri anlatırken kullandıkları kelime sayıları, karşılaştırılacaktır. Verilerin analizinde öğrencilerin söylemiş oldukları kelimeler kullanılacaktır. Ön-test-son-test sonrasında verilerin analizi, ön-test ve son-test arasında yüzdelerle karşılaştırma sonrasında saplanacaktır. Yüzdelerle dilimin yüksekliği çalışmanın başarısını belirleyecektir. Aynı zamanda bu öğrencilerin etkinlikte yaptıkları çalışmalardan yola çıkarak öğrenciler çalışmalarını sanat elemanları açısından da incelenecektir.

Varsayımlar

Günlük yaşantımızda konuşurken ve bir şeyler anlatırken zihnimizden geçen herhangi bir anı, olay veya etrafımızdan bize gelen ses ve görsel her türlü uyarıcı bizi etkiler. Bu etkilenmeler sonrasında sözlü ifade süreci sona erebileceği gibi farklı konulara da yönelebilir. Bu ifade etme, anlatma sürecinde bu tarz sonlanma ve konu

kaymalarını önlemek için zihinsel bir durgunluğun yanında çevreden gelen uyarıların en az düzeyde, duyum eşliğimizin altında olması gerekir.

Sınırlılıklar

1- Araştırma Antalya/Kumluca Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullara devam eden Hafif Düzey (Retarde) öğrencilerle,

2- Sanat, Sanat eğitimi, Toplum ve sanatla,

3- Özel eğitim ve Görsel sanatlar eğitimiyle,

4- Bir ifade aracı olarak ‘‘Dil’’ konuları çerçevesinde sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Sanat: Sözlü iletişimin sesle olduğu düşünülürse sanatta gözle gerçekleştirilen görsel bir iletişimdir. Görsel anlatım diyebileceğimiz bu iletişim dilinin ilk örnekleri olan mağara devrindeki resim veya şekiller o zamanki insanlar arasında anlaşmayı sağlamıştır (Sezer, 2016: 3).

Sanat Eğitimi: Bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmede yeteneklerini ve yaratıcı gücünü estetik düzeye ulaştırmak amacı ile yapılan tüm eğitim çabalarına Sanat Eğitimi denir (Bayraktar, 2007: 14).

Görsel Sanat Eğitimi: Sanatın farklı alanlarını ve bu alanların birbiriyle olan ilişkisini birçok farklı kategoride inceleyen alana Güzel Sanatlar Eğitimi denir (Karip, 2016: 7).

Özel Eğitim; bireylerin özellikleri ve yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık göstermesidir (Çağlayan, 2014: 92).

Dil toplumda kullanılan en gelişmiş ve en temel iletişim dizgesidir, başka bir deyişle, bir kurallar bütünüdür. Bireyler arası anlaşmayı olası kılması, dilin bir dizge olmasından kaynaklanmaktadır (Can, 2009: 6).

BİRİNCİ BÖLÜM- ÖZEL EĞİTİM

Çocukların ihtiyaçlarını karşılamaya çalışarak, en az akranları kadar hayata katılımlarını ve uyumlarını sağlamak için sunulan tüm eğitim hizmetleridir (Çay, 2016: 7). Bunu sadece öğretimle değil çocuğun sosyalleşmesi, kendisini tanıması ve ifade etmesi açısından da sağlamaktır. Bazı kaynaklarda ise Özel Eğitimi normalden farklı olan, bebek ve çocukların özel gereksinimlerini karşılamak için desenlenmiş öğretim olarak tanımlanır (Akçamete, 2012: 42). Bu tanımların çizdiği çerçevede Özel Eğitim; öğrencinin akranları düzeyine erişmesi ve yaşama uyum sağlayabilmesine yönelik tüm eğitimleri kapsayan bir süreçtir.

Bu çocuklar kendi içlerinde öğrenmelerine engel oluşturan nedenlere göre sınıflandırılabilir. Ülkemizde 1997 yılında çıkarılan 573 sayılı Özel Eğitim hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 4.maddesi h fıkrasında bütünleştirici bir terim olarak "Özel Eğitim Gerektiren Birey" terimi kullanılmaktadır (Kaya, 2015: 253). Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 1997) 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Özel Eğitim, "Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim" olarak tanımlamaktadır. Yine aynı yönetmelik "Özel Eğitim Gerektiren Birey'i " çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey olarak tanımlamaktadır (Demirci, 2015: 9).

1.1 Özel Gereksinimli Bireylerin Dağılımı

Dünya Sağlık Örgütüne göre, gelişmiş ülkelerde nüfusun %10'u, gelişmekte olan ülkelerde %12'sinin özel gereksinimi olan bireylerden oluşmuştur (Sayın, 2016: 7). Bireylerin özel eğitim sınıflandırmasında yer almasına neden olan evreleri doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrasında olarak gruplayabiliriz.

Tablo 1 Dünya Sağlık Örgütü'ne Göre Özel Gereksinimli Bireylerin Dağılımları

Engel Grupları	%
Görme Engelliler	%0.2
İşitme Engelliler	%0.6
Fiziksel Engelliler	%1.4
Güç /Zihinsel Engelliler	%2.3
Hafif Düzeyde (Eğitilebilir)	%2.0
Orta ve Ağır Düzeyde Öğrenenler	%0.3
Dil-Konuşma Güçlükleri Olanlar	%3.5
Uzun Süreli Hasta Olanlar	%1.0
Uyum Sorunları Olanlar	%1.0
Korunmaya Muhtaç Bireyler	%2.0
TOPLAM	%12.0

Kaynak: (Baykoç, 2014: 22).

Tablo 1 den anlaşılacağı üzere Dünya Sağlık Örgütü' nün verilerine göre en büyük oran dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerdir. Daha sonra güç öğrenenler/zihinsel engelliler, hafif düzeyde (eğitilebilir) ve korunmaya muhtaç bireyler, fiziksel engelliler, uzun süreli hasta olanlar ve uyum sorunları olanlar, işitme engelliler, orta ve ağır düzeyde öğrenenler, görme engelliler gibi engel türleri olarak sıralanmıştır.

1.1.2 Zihinsel Engel Grupları

RAM(Rehberli Araştırma Merkezi)' ın yaptığı testler sonrasında zihinsel engelli bireyler kendi içlerinde Hafif Zihinsel Engelli, Orta Derecede Zihinsel Engelli, Ağır Zihinsel Engelli, İleri Derecede Zihinsel Engelli bireyler olarak sıralanmaktadır. Yapılan bu sıralamaya göre ihtiyaçları doğrultusunda eğitimler almaktadırlar. Bu çocukların düzey grupları doğrultusunda aldıkları eğitimde akranları arasında kaynaşmakta, paylaşım duygusunu kazanmakta ve sosyalleşmektedirler.

Tablo 2 Zihinsel Engel Grupları Zekâ Düzeyleri

Engel Düzeyi	Puan Aralığı
Hafif Düzey Zihinsel	50-55 ile 70 arası
Orta Düzey Zihinsel	35-40 ile 50-55 arası
Ağır Düzey Zihinsel	20-25 ile 35-40 arası
İleri Düzey Zihinsel	20-25'in altında

Kaynak: (Çiftçi, 2007: 17).

Tablo 2 de görüleceği üzere uygulanan zekâ testleri sonrasında öğrenciler aldıkları bu puan düzeyine göre sıralanmakta ve zekâ düzeyine göre oluşturulmuş sınıflarda öğretime tabi tutulmaktadır. Zeka testlerinde 70 ile 50-55 arası alanlar Hafif Düzey Zihinsel Engel, 50-55, 35- 40 arası alanlar Orta Düzey Zihinsel Engel, 35-40, 20-25 arasında alanlar Ağır Zihinsel Engel, 20-25'in altında alanlar ise İleri Derece Zihinsel Engel grubu olarak isimlendirilmektedir.

1.1.3 Zihinsel Yetersizliği Olan Birey

Emsallerine oranla kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya

çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireylerdir (Şimşek, 2007: 8).

Millî Eğitim Bakanlığı özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde zihinsel açıdan bireyleri şu şekilde sıralamaktadır.

- 1-) Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik: Bireyin eğitim dönemi içinde, sınırlı seviyede destek eğitim hizmetleri ihtiyacı duymasındır.
- 2-) Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizlik: Bireyin temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinde yoğun özel eğitim ihtiyacı olması durumunu,
- 3-) Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik: Bireyin öz bakım becerilerinin öğretimi de dâhil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve daha yoğun özel eğitim ve destek hizmet ihtiyacı olması durumunu,
- 4-) Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik: Bireyin zihinsel yetersizliği yanında başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerilere sahip olmamasından dolayı yaşamı boyunca bakım ve gözetim ihtiyacı olması durumunu (MEB, 2000: 2).

1.1.4 Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Özellikleri

Dünya Sağlık Örgütü kriterlerine göre zihinsel yetersizlikte 3 temel özellik vardır:

- 1-) Zekâ düzeyinin normalin altında olması (70 ya da daha altında bir IQ).
- 2-) Bireysel yetersizliklerinin yaşadığı toplumda akranları ile karşılaştırıldığında beceriler, sorumluluk, iletişim, gibi alanlarda geriliğin olması (iki veya daha fazla uyum sağlama alanında yetersizlik).
- 3-) 18 yaşından önce başlamasıdır (Çetin, 2011: 15).

Amerikan Psikoloji Birliği zihin engelini şu şekilde tanımlamaktadır.

- 1-) Genel zihinsel işlevlerde fark edilebilir derecede sınırlılık
- 2-) Zihinsel işlevlerdeki sınırlılıkla beraber uyumsal işlevlerde sınırlılık
- 3-) 22 yaşından önce zihinsel ve uyumsal sınırlılıkların ortaya çıkması (Vuran, 2014: 181).

1.1.5 Zihinsel Engelli Bireylerin Farklı Gelişim Alanı Özellikleri

1.1.5.1 Dikkat

Yetersizliği sahibi olanlarda dikkat problemleri yaygın olarak görülmektedir. Zihinsel engelli bireylerin öğrenme problemlerinin önemli bir bölümü dikkat problemlerinden kaynaklanmaktadır. Bu bireyleri dikkatleri dağınık ve kısa sürelidir.

1.1.5.2 Bellek

Bu bireylerin pek çoğu hatırlamada güçlük çeker. Görsel ve işitsel algıları zayıftır. Zihinsel süreçle ilgili yaşadıkları en önemli problem öğrendikleri bilgileri kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe transfer etmekte yaşamalarıdır. Bu bireylerin büyük bir kısmı genelleme yapmakta zorlanırlar, edindikleri bilgileri gruplamada güçlük çekebilirler. Bu bireylerin yaşlarıyla karşılaştırıldığında bilgileri düzenleme (tekrarlama, gruplandırma, ilişkilendirme) stratejilerini daha az sıklıkta kullandıkları görülmektedir.

1.1.5.3 Öğrenme

Emsalleri gibi öğrenebilirler. Emsallerinden temel farkları öğrenmenin hızındadır, öğrenme hızları daha yavaştır.

1.1.5.4 Dil Gelişimi

Bu bireyler özel eğitim düzeyinde olmayan akranlarıyla dil, konuşma süreçlerinden aynı sıra ile geçerler ama geçiş hızları daha yavaştır. Dil ve Konuşma gelişimindeki yaşanan sorunlar ile kendini düzenleme (tekrarlama, gruplandırma, ilişkilendirme) arasında yakın bir ilişki vardır. Çünkü birçok kendini düzenleme stratejisi dile dayalıdır.

1.1.5.5 Akademik Başarı

En büyük problemleri daha çok okuma-yazmada, okuduğunu anlamada, temel aritmetik becerileri kazanmada yaşarlar. Soyut kavramları daha zor öğrenirler.

1.1.5.6 Sosyal Gelişim

Bu bireylerde çeşitli sosyal problemlere görülmektedir. Çevreyle ilişkilerinde kendilerini sosyal gruplara kabul ettirecek yeterlilikleri düşüktür. Hemcins ve karşı cinsle ilişkide sıklıkla problem yaşarlar. Kendilerine yönelik algıları genellikle düşüktür.

1.1.5.7 Psikomotor Gelişim

Bu bireylerin fiziksel gelişimleri, boy-kilo ise yaşlarının gelişimi ile tutarlıdır (MEB, 2008: 3).

1.1.6 ZİHİNSEL AÇIDAN ÖZEL GEREKSİNİMLİLİĞE YOL AÇAN NEDENLER

1.1.6.1 Genetik Nedenler

Anne ve babanın gen kromozomlarındaki bozukluk ve kromozomal değişiklik nedeniyle ortaya çıkan geriliklerdir. Bu konuda Down Sendromu örnek gösterilebilir. Aynı zamanda anormal kromozom bölünmelerinden dolayı zihinsel geriliğe neden olan etkenler vardır. Bunlar annenin yaşı, hamilelik döneminde herhangi bir nedenle X ışınlarına maruz kalma, gebelik döneminde Sarılık, Asya Gribi, Kızamıkçık gibi hastalıklara yakalanma olarak sıralanabilir.

1.1.6.2 Çevresel Nedenler

Zihinsel geriliğe neden olan ve genetik olmayan nedenler olarak gösterilen çevresel nedenler doğum öncesi, doğum sırası veya doğum sonrası nedenlerdir (Turan, 2004: 49).

1.1.6.2.1 Doğum Öncesi Nedenler

Gebeliğim ilk üç ayında Rubella, Sifiliz, Taksoplosmatis, Frengi, AIDS, gibi geçirilen enfeksiyonlar, annenin hamilelik döneminde sakinleştirici amaçlı nikotin, kafein içeren ilaç ve endüstriyel, kimyasal maddeler kullanması, radyasyona maruz kalınması, beslenme bozuklukları, genetik bozukluklar ve kromozom sapmaları, metabolik hastalıklar, frajil x sendromu, baş-kafa oluşum bozuklukları (Anensefali, Mikrocefali, Hidrosefali), zihinsel geriliğe neden olmaktadır. Anne karnındaki bebeğin gelişimini etkileyen kan uyuşmazlığı, annenin hamilelik döneminde kullandığı eroir, sigara ve alkolün gibi nedenlerde sıralanabilir.

1.1.6.2.2 Doğum Sırası Nedenler

Bebeğin düşük kilo, erken veya geç doğum ve zihinsel gerilik arasında doğrudan bir ilişki bulunmasa da bu bebeklerin hastalıklara ve enfeksiyonlara daha açık olduğu, dolayısı ile bu bebeklerde zihinsel gerilik görülme olasılığı daha yüksek olduğu yapılan araştırmalarla saptanmıştır. Zihinsel engelliliğin nedenleri arasında doğum sırasında beynin zedelenmesi, Hipoksi ya da Anoksi olarak ifade edilen oksijen yetersizliği, göbek kordonunun düğümlenmesi, aşırı derecede kısa ya da uzun doğum süresi ve doğum güçlükleri de yer almaktadır.

1.1.6.2.3 Doğum Sonrası Nedenler

Doğumdan sonrası nedenler arasında kafa yaralanması ve zedelenmesi, beyin iltihabı ve zehirlenmeler, beyin tümörü, kaba beyin hastalığı, enfeksiyonlar, beslenme bozuklukları, yetersiz sağlık koşulları almaktadır (Çiftçi, 2007: 17).

1.1.7 ZİHİNSEL ENGEL DÜZEYLERİ

1.1.7.1 Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik

Yapılan testlerde zekâ puanı 50 – 55 ile yaklaşık 70 arasında olan kişilerdir. Bu puan aralığındaki çocuklar ilkokulda başarısızlıkla karşılaşmaya kadar ayırt edilemezler. Genellikle okula başladıklarında emsalleriyle aralarında öğrenme alanlardaki farklılıkları onları açığa çıkarır. Hafif Düzey bireyler normale yakın oldukları ve zihinsel yetersizlikleri hafif olduğu için çevreye rahat uyum sağlamada zorlanmazlar. Bu gruptaki çocuklar normal okulların özel sınıflarında eğitim görmektedirler. Hafif Düzey bireylerin birçoğu sınıf öğretmenlerine sağlanan danışmanlık hizmetleri ya da bu bireylere sağlanan destek hizmetleri ile normal sınıflarda eğitim görmektedir. Okuma-yazma, matematik gibi dersleri öğrenmede gecikme yaşarlar. Hafif Düzey bireyler ilkokul düzeyinde akademik konularda eğitilebilmekte, toplumda bağımsız yaşayabilecekleri düzeyde sosyal uyumları sağlanabilmekte, kısmen ya da tamamen desteklendiğinde mesleki becerileri kazanabilmektedirler. Hafif Düzey bireyler okul programında, ağırlıklı olarak temel akademik konulara, mesleki eğitime ağırlık veren iş çalışma programını kapsayan

ortaokul-lise öğrenimine yer verilmektedir. Yetişkinlik çağında bütünüyle ya da kısmen geçimlerini sağlayabilecek bir iş becerisi edinebilirler (MEB, 2015: 8).

1.1.7.2 Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizlik

Orta düzey zihinsel yetersizlik; gecikmeli konuşma ve dil gelişimi, sosyal, duygusal ve davranış problemleri ile temel okuma-yazma ve sayma becerilerini kazanmasında ortaya çıkan gecikmedir. Çoğu zaman engelleri okulöncesi döneminde fark edilebilir. Kuralları öğrenmeleri ve uygulamaları zayıftır. Öğrenme hızları yavaş, kavramlaştırma yetileri kısıtlıdır. Okulöncesi dönemde iletişim kurmayı öğrenebilirler. Genelde ağır konuşma bozuklukları ve kendilerini ifade etmede güçlük mevcuttur (Çetin, 2011: 17).

1.1.7.3 Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik

Yapılan testlerde zekâ puanı 20–25 ile 35–40 arasında olan çocuklardır. Bu çocukların neredeyse tamamı doğumda ya da hemen sonrasında fark edilirler. Zihinsel problemlere motor problemler ile konuşma dil problemleri eşlik eder. Bu bireyler öz bakım becerilerini bağımsız ya da gözetimle yapabilirler. Yaşamlarını sürdürebilecek motor ve iletişim becerilerini kazanabilirler. Basit düzeyde işaretleri ve sözcükleri tanıyabilir fakat yazı yazma ve okumada zorlanırlar. Ağır düzey zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin eğitiminde temel gelişimsel becerileri, iletişim becerileri ve uyumsal davranışların geliştirilmesine çalışılmalıdır. Bu bireylerin eğitimlerinde özbakım ve iletişim becerilerinin ağırlık verilmektedir. Öğretim teknolojilerindeki değişimler bu gruba giren birçok bireyin daha önce öğrenemeyeceği düşünülen birçok beceriyi öğrenebileceğini, toplumda yaşamlarını sürdürebileceğini göstermektedir.

1.1.7.4 Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik

Yapılan testlerde zekâ puanı 20-25' in altında olan bireylerdir. Eğitimlerini sürdürememekte, bu bireylerin büyük bir kısmı ailelerinin bakım ve korumasına muhtaç olarak yaşamaktadırlar. Özbakım becerilerini gerçekleştiremezler, konuşamazlar, etrafa ilgileri yoktur, genellikle birden fazla engelleri vardır. Erken yaşta ölüm oranları yüksektir (MEB, 2015: 9).

1.1.8 Özel Eğitimin Amaçları ve Temel İlkeleri

1.1.8.1 Özel Eğitimin Amaçları

1-) Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin;

- a) Yaşadığı toplumda görevlerini yerine getiren, etrafıyla iyi ilişkileri olan, iş birliği içinde çalışabilen, etrafına uyum sağlayabilen, üretken ve mutlu bir birey olarak yetişmelerini,
- b) Yaşadığı toplumda bağımsız yaşamaları ve kendilerine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik yaşam becerilerini geliştirmelerini,
- c) Onlar için özel olarak hazırlanmış eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç-gereç kullanarak; eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir üst düzeye, iş ve meslek yaşamına ve hayata hazırlanmalarını, hedefler.

1.1.8.2 Özel Eğitimin Temel İlkeleri

Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda özel eğitimin temel ilkeleri;

- a) Özel eğitim düzeyindeki bireyler; eğitim ihtiyaçları, ilgi, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.
- b) Özel eğitim düzeyindeki bireylerin eğitimine erken yaşta başlanır.
- c) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri eğitimleri çevrelerinden ve yaşantılarından uzak olmayacak şekilde planlanır ve uygulanır.
- ç) Özel eğitim düzeyindeki bireylerin performansları dikkate alınarak öğretim süreçlerinde ve değerlendirmede uyarlamalar yapıp, sosyalleşmeleri göz önünde tutularak akranları ile birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.
- d) Özel eğitim düzeyindeki bireylerin her kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır.

e) Özel eğitim düzeyindeki bireylerin yeterlilikleri, gelişim özellikleri ve akademik yeterlilikleri göz önüne alınarak, bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilir. Eğitimleri bireyselleştirilerek uygulanır.

f) Bu bireylerin ailelerinin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif olarak katılımları ve eğitimler almaları sağlanır.

g) Özel eğitim düzeyindeki bireylere yönelik eğitim planlarının geliştirilmesinde, üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitim düzeyindeki bireylere yönelik etkinlik gösteren sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çalışılır.

ğ) Eğitim süreçleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin toplumla etkileşim ve uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır (MEB, 2006: 3, 4).

1.1.9 ÖZEL EĞİTİMİN TARİHÇESİ

Dünyada özel eğitimin tarihçesinin Itard ve Victor'un öyküsüyle başladığını belirtilmektedir. Averno ormanlarında çiftçiler nerdeyse ölmek üzere buldukları bir çocuğu Jean Marc Gaspard Itard adlı hekime götürür. Itard, Victor adını verdiği bu çocuğa yaptığı eğitimi kayıt altına alır (Demirci, 2015: 10-11). Bu olay dünyada özel eğitimin başlangıcı sayılmaktadır.

Ülkemizde özel eğitim hizmetleri 1889 yılında İstanbul Ticaret Mektebi'nin bir bölümünde, sağır çocuklarını eğitmek üzere Grati Efendi tarafından sağırlar okulunun açılması ile başlamıştır. Bu okula daha sonra görme engelliler de dahil edilmiştir. Bu okul otuz yıl eğitim hizmeti verdikten sonra 1919 yılında kapanmıştır. Osmanlı döneminde Özel eğitim düzeyindeki bireylerin eğitim ihtiyacına yönelik çalışmalar planlı olarak yürütülmemiş olmasına rağmen Özel eğitim düzeyindeki bireylere yaşlılar evinde korundukları ya da bazılarının yetenekleri çerçevesinde uygun işlerde çalışmalarının sağlandığı görülmüştür. Bu tür adımlar özel eğitim düzeyindeki bireylerin eğitim ve sosyalleşme ihtiyaçlarının karşılanması ve ileride özel eğitimin temellerini oluşturması açısından oldukça önemli yer tutmaktadır (Öztürk, 2012: 32).

1921' de Özel İzmir Sağırlar-Körler Okulu açılmış ve bu okul 1924' den 1950 yılına kadar Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı olarak özel eğitim

hizmetlerini sürdürdükten sonra aynı yıl Millî Eğitim Bakanlığı'na devredilmiştir. Cumhuriyet ilk yıllarında ise “1923 Cenevre Bildirisi” Türkiye Cumhuriyeti adına Mustafa Kemal Atatürk tarafından onaylanmıştır. Bu bildiriyle birlikte 1926 yılında 743 sayılı Türk Medeni Kanunu kabul edilmiştir. Kanununun 264. Maddesi özel eğitime değinilmiştir. Bu maddede “Anne-babaların çocuğu yetiştirmekle ve çocuğu sakat veya zihinsel engelli ise durumuna göre yetiştirilmesine karşı sorumlu” olduğu belirtilmiştir.

İlerleyen yıllarda 1940' a kadar doğrudan özel eğitim düzeyindeki bireylerin eğitimiyle ilgili kanun veya yönetmelikler bulunmamaktadır. 1940 yılından itibaren Özel eğitim düzeyindeki bireylerin eğitimi ile ilgili kanun ve yönetmelikler çıkarılmaya başlanmıştır. Suna Kan ve İdil Biret' in özel olarak yetişmelerine yönelik 1948 yılında bir kanun çıkarılmıştır. 1949 yılında korunmaya muhtaç çocuklar kanunu, 1956 yılında da Güzel Sanatlar alanında üstün yetenekli kişilerin özel olarak yetişmeleri için 6660 sayılı kanun çıkarılmıştır.

1950 yılından 1980 yılına kadar Özel Eğitim Hizmetleri, İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bir şube müdürlüğü tarafından yürütülmüştür. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü 30 Nisan 1992 tarih ve 3797 sayılı kanunla kurulmuştur. Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğün kurulmasında okullarla iş birliği yaparak eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenme farklılıklarından kaynaklanan ihtiyaçlarını zamanında tespit bu ihtiyaçların karşılanması için gerekli düzenleme ve yönlendirmelerin yapılması amaçlanmıştır (Öztürk, 2012: 33).

1.2 SANAT

Yerleşik yaşama geçilmesiyle sanat, mimari öğelerin süslenmesinde kullanılmıştır. Bazen de bir düşüncenin toplum üzerindeki etkisi yansıtmak, kutsal metinlere görsellik sağlamak amacıyla hizmet etmiştir.

İnsan ilişkilerinin dayandığı temel iletişimin kaynağı olan sanat, bize bu ilişkilerin niteliğini dair bilgiler verir. İç dünyayı keşfeden sanatçı, onu sanat eserine de yansıtır. Sanat, sosyal sınırları kaldırıcı ve dışlanmış insanların katılımını sağlayıcı bir araç da olabilir (Altıntaş ve Eliri, 2012: 70). Sanatçılar sanatla toplumsal çelişkileri ve çatışmaları eserlerinde yansıtır. Toplumsal hareketlerin sanat gelişimi üzerindeki etkisi karşılıklı ilişkiye ve somutluk derecesine bağlıdır (Tütüncüoğlu, 2016: 70). Günümüzde ise sanat; Postmodernizm' le birlikte ferdi bir anlam kazanmış kişisel bir bakış açısına bürünmüştür.

1.2.1 Toplum Sanat İlişkisi

Orta ve İç Asya'da doğan Türk Sanatının önemli kültür devreleri neolitik devirde başlar. Neolitik devirle insanlar toplayıcılık evresinden üreticilik evresine geçmişlerdir. M.Ö. 4000-2000 yıllarında bozkırlarda göçebe toplumlar ortaya çıkar. Kalkolitik devirde (M.Ö. 2000-1500) Gök-Yer-Su inançları ve kozmolojisinin temelleri atılmış olmalıdır. Özellikle kurganlar, dikilitaşlar, çadır-kaya resimleri, madeni eserler, dokumalar ve Türk hayvan üslubu kaynakları oluşmaya başlamıştır (Demirbulak, 2012: 5). Bu eserler insanların yaşantılarını ve inançlarını konu edinerek o dönemin yaşantılarının belgesi niteliğindedir.

Din Türk Resim Sanatında büyük etki yapmıştır. Konar-göçer yaşayan Türk toplulukları yerleşik hayat öncesi ve sonrası hayatlarında Şamanizm inancından sonra Budizm'i, Manihaizm'i, Hıristiyanlığı, Yahudiliği ve en büyük boyutta da İslamiyet'i din olarak benimsemişlerdir. Sanat eserinde özellikle de resim, heykel ve kabartmalarda bu dinlerin etkisi görülebilmektedir. Benimsedikleri bu dinleri yorumlayış şekilleri sanat anlayışlarının şekillenmesinde çok etkili olmuştur.

Özellikle İslamiyet’i benimseyen topluluklarda bu etki açıkça görülmektedir. İslamiyet’in kutsal kitabı Kur’an-ı Kerim’de resim ve tasviri yasaklayan kesin bir hüküm olmamasına rağmen bazı müfessir ve din adamlarının Maide (Sofra) Süresi 90’ da yer alan “Putlara Tapınmanın Yasaklanması” ayetini yorumundan kaynaklanmaktadır. Bu müfessir ve din adamlarından birisi de Buhari dir. Buhari “Musavvirler kıyamet gününde şiddetle azaplanacak ve onlara -Haydi Yaptıklarınızı Diriltin- denecek, ama onlar yaptıklarına can veremeyecek ve azap çekeceklerdir” şeklinde yorumlamıştır. Bu gibi hadislerin yasaklama olarak değerlendirilmesi, bu yönde fetvaların vermesine ve İslam’da resim ve heykel gibi plastik sanatların hoş karşılanmamasına neden olmuştur.

İslam’da tasvir yapımı süreci Irak bölgesinde kurulmuş olan Emeviler döneminde görülmeye başlanmıştır. Burada görülmesinde ise bu bölge halkının İslamiyet’ten önce inanç olarak Manihaizm, Yahudilik ve Hıristiyanlık gibi dinleri benimsemiş olmaları yatmaktadır. 750’ li yıllarda görülmeye başlanan İslam’da resim yaşağını Lazkiyeli bir Yahudi’nin, Emevi Halifelerinden II. Yezid’ i resmin yasaklanması konusunda teşvik etmesinin etkisi olduğu da bilinmektedir. Çünkü Yahudilikteki on emirden ikincisi oyma ve kabartmalar yapmayı ve onlara ibadet etmeyi yasaklamaktadır. Önceden Yahudi inancına bağlı olun sonradan İslamiyet’i din olarak benimseyen kişiler kabullendikleri bu yeni dine kendi gelenek ve inançlarından da tam olarak vazgeçmeyerek dâhil olmuşlardır. Bunun sonucu olarak da eski dinlerinde yasak olan bazı durumları yeni inandıkları dine de taşımış olmaları göz ardı edilemez bir durumdur (İlden, 2012: 60-61). Bu yasaklama anlayışın her toplumda farklı karşılık bulmasında ise İslami kaynakların yorumlanış farkı vardır. İslam dinindeki mezheplerin kendi içlerindeki ritüellerle ilgili yorum farklarında da aynı durum söz konusudur.¹ Sanata yönelik bu tutumlar modern anlamda sanatın gelişmesini etkilemiş bunun yerine süsleme ağırlıklı, çiçek ve geometrik şekillerden

¹ Problemlere getirilen çözüm farklılıkları büyük oranda hadislerden kaynaklanıyordu. Zira her şeyden önce, yaşadıkları muhitin Hicâz’ a uzaklığı sebebiyle bir mezhep imâmına ulaşan hadis değerine ulaşmayabiliyordu. Diğer taraftan yaşanan bölgenin siyasal, sosyal ve bunlara bağlı olarak değişiklik gösteren itikâdi yapısı da ulaşılan hadisler arasında bir eleme yapılmasını gerekli kılıyordu. Ayrıca her imamın, hoca-talebe ilişkisi çerçevesinde devraldığı bir ilim geleneği vardı. Böylece mezhepler arasında hadislerin sıhhat değerlendirmesi açısından önemli farklar ortaya çıkmaya başladı. Zira bu durumda imamlardan biri bir hadisi sahih kabul edip onunla hüküm verirken diğeri haberdar olmadığı veya sahih kabul etmediği için rey ve icthâda başvurabiliyordu. Kaldı ki bu imamlar sahih kabul edilen bir hadisin anlaşılması ve yorumlanmasında da farklı esaslar takip ediyorlardı (Kahraman, 2007: 12).

oluşan bir sanat anlayışı gelişmiştir. Bu durumla Müslüman toplumlarda farklı bir karakterde sanat anlayışı gelişmiştir.

Osmanlıda ise batı sanatı ile ilk karşılaşma Fatih Sultan Mehmet döneminde gerçekleşmiştir. Fatih Rönesans ressamlarından Venedikli ressam Gentile Bellini'yi davet edip tablolar yaptırıyor, aynı zamanda Bizanslı Kritovoulos'a kendi tarihini yazdırıyordu (İnalçık, 2011: 168). Sanat alanında gerçekleşen bu etkileşimden sonra Batı dünyasıyla kültürel anlamda kurulan ilk ilişki ise Sultan III. Ahmed (Lale Devri) döneminde Paris'e elçi olarak Yirmi Sekizinci Mehmet Çelebi' nin gönderilmesiyle olmuştur. Kurulan bu ilişkinin etkileri ilk olarak Osmanlı mimarlığında görülmüştür. 16. yüzyılda klasikleşen Osmanlı mimari üslubu, Batı'nın Barok ve Rokoko üslupları etkisiyle değişmeye başlamış, Türk Barok'u olarak adlandırılan yeni bir üslup ortaya çıkmıştır (Papila, 2008: 120). Osmanlı 1839 Tanzimat'tan itibaren birçok alanda yenileşmeye gitmiş geleneksel hukukun terk edilerek batı hukuk sisteminin uygulamaya koymuştur. Bu yenileşme hareketleri III. Selim, II. Mahmut dönemindeki kılık kıyafet reformları olarak devam etmiştir. Bu yenileşme hareketlerine ıslahat ya da reform denildiği gibi, Cumhuriyet dönemindeki hareketlere de inkılaplar denilmiştir. (Yılmaz, (2016): 5) 18). Bu yenileşme hareketlerine ihtiyaç duyulmasının nedeni savaşlarda alınan yenilgilerdir. Özellikle 1699 imzalanan Karlofça ve 1718 imzalanan Pasorofça antlaşmaları Osmanlı'nın askeri alandaki üstünlüğüne gölge düşürmüştür. Askeri alandaki yenilikleri eğitim, teknik, bilim, sanat, mimari gibi birçok alanda devam etmiştir. Bu yenileşme hareketlerine III. Ahmet, I Mahmut, III. Mustafa I. Abdülhamit, II Selim ve II. Mahmut gibi padişahlar öncülük etmişlerdir (Çelebi, 2004: 2). Bu yenileşmenin hareketleriyle Osmanlı artık taklit edilen değil, taklit eden bir devlettir. Sırf ülkesini bu kötü gidişattan kurtarmak için Batılılaşmayı rota olarak belirledi. Lale Devri ile hız kazanan bu süreci daha sonra Tanzimat ve Meşrutiyet dönemi izledi (Ünal, 2011: iii)

Yenileşme hareketlerinin sanat adına en önemli gelişmesi Sultan Abdülaziz dönemindeki hareketlerdir. İlerleyen yıllarda Süleyman Seyyid ve Ahmet Ali Bey'in öncülük ettiği resim eğitimi için batıya gitme yolundan Cumhuriyet Türkiye'sinin ressamları da geçmiş ve bu olay ülkeye sanatsal açıdan yeni teknik ve anlayışlarının

taşımasına neden olmuştur (Başbuğ, 2009: 8). 19. Yüzyıl batılı yaşam tarzına ve Batı sanatına duyulan ilgi artar, bu ilginin artmasında yenileşme hareketleri etkili olmuş artık minyatür sanatının yerini duvar resimlerine almaya başlamıştır. Bu dönemde, saray, konak, köşk gibi görkemli yapıların duvarlarına, genellikle İstanbul Boğazı veya Haliç konulu manzara resimleri yapılır. Bu resimleri yapan sanatçıların çoğunlukla, gayrimüslim azınlık veya yabancı kökenli olduklarına dair görüşler mevcuttur (Aydın, 2016: 6). Yine bu yüzyılda Osman Hamdi Bey tarafından müzecilik ve arkeolojide Osmanlı kültürüne kazandırılmıştır. Müzecilik ve arkeoloji, Avrupa'da doğan birbiriyle bağlantılı iki kültür ve bilim alanı olarak Osmanlı İmparatorluğu kültür hayatına 19. yüzyılda girmiştir (Atlıman, 2008: V).

1.2.2 Sanat Eğitimi

Sanat eğitiminin amacı yaratıcı, üretken aydın bireyler yetiştirmekle birlikte gelecekte bu bireylerin oluşturduğu aynı niteliklere sahip çağdaş, uygar bir toplum yaratma çabası ve isteğini de ortaya koyar (Uz, 2008: 122). Sanat, ayrıca, öğrencilerin iletişim kurmak için uygun yollar bulmalarına yardımcı olmasının yanında; büyük özürlere sahip öğrencilere öfke, hayal kırıklığı, korku, karışıklık ve mutsuzluk gibi duygularını ifade etmede yardımcı olabilir. Ancak sanat, engelli öğrenciler için sadece bir ifade biçimi olmayıp, özsaygı ve özgüven geliştirmelerinde de öneme sahiptir (Mason, 2004: IX). Son yıllardaki sanat eğitimi üzerine olan araştırmalar, sanat ve bilişsel düzey arasındaki ilişkiye ışık tutmuştur. Çocukların sanata yönlendirilmeleri onların algılarını ve yüz yüze öğrenmedeki davranışlarını dikkate değer bir biçimde geliştirir; ayrıca onların ifade tarzlarını zenginleştirir ve yaratıcı düşüncelerine katkı sağlar (Zorpala vd, 2015: 35). Literatürdeki araştırma ve gözlemler özel eğitim öğrencilerinde hem akademik hem de sosyal-duygusal açıdan sanat eğitiminin pozitif etkileri olduğunu vurgu yapmaktadır (Malley, 2014: 15). Özel eğitim düzeyindeki bireylerin akranlarına oranla yaptıkları çalışmalarda (Görsel Sanatlar) ayrıntılara dikkat etmezler. Zekâ düzeyi normal olan çocuğun resim yaparken aklına gelebilecek olan saç, ağız ve ayak gibi detayları zeka düzeyi düşük olan çocuk ihmal eder (Yavuzer, 2013: 134).

Genel anlamda XX. yüzyılın başından bu yana sanat eğitimi kavramı, sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi ifade etmektedir (Uz, 2008: 122). Almanya`da pedagojik reform etkisiyle yeni bir okul ve eğitim anlayışı arayışlarının çeşitli sonuçları olmuştur. Bunlar arasında Sanat Eğitimi Hareketi de bulunmaktadır. Eğitimin merkezinde estetiğin olması gerektiğini savunan ve çocuğu temel alan bu yeni anlayış, çocuğun kendini tanımasını ve ifade etmesinde çeşitli yolları keşfetmesini amaçlamıştır. Bu yaratıcı potansiyelini fark edilmesi öncelikle resim eğitimi etkilemiş, geleneksel teknik çizim yerine serbest ve doğaya göre resim eğitimi önem kazanmıştır (Ülkü, 2008: 37). Sanat eğitimi diğer disiplinlerden ayıran en önemli özellik ise diğer disiplinlerde bilgi yapılandırılmış bir şekilde öğrenciye sunulur. Sanat eğitiminde ise bilgi bizzat öğrenci tarafından süreçte yapılandırılarak öğrencinin pasiften aktife geçmesi sağlanır. Sürece dâhil olan öğrencinin öğrenmeleri ise aktif olarak dâhil olmadığı öğrenme alanlarına göre daha kalıcı olur. Yapılandırmacı öğrenme kuramının benimsenmesiyle de eski zamanlarda benimsenmiş olan “daimicilik ve Esasicilik” gibi öğrenme kuramlarının esas aldığı disiplin ve kitap merkezli eğitim anlayışı gelişen toplumlarında yer bulmamaktadır. Bu çerçevede bakıldığında sanat eğitimin diğer disiplinlerle iş birliği yapmasının ne derecede zorunlu olduğu görülebilir. Onun içindir ki bilginin göreceleştigi ve insancılığın eğitimin merkezinde olduğu günümüzde sanat eğitimi bir ihtiyaçtan öte bir zorunluluktur.

1.2.3 Görsel Sanatlar Eğitimi

Görsel Sanat Eğitimi, eğitim biliminin bir dalı olarak sanatın, estetiğin, sanat tarihinin eğitim ve öğretimle ilgili bütün sorunlarıyla ilgilenen bir disiplindir (Bayraktar, 2007: 14). Öncelikli amacı kişinin yaratım gücünü geliştirmek ve estetik bir duyarlılık kazandırmayı amaç edinen Görsel Sanatlar Eğitimi, sadece sanatçı yetiştirmeyi değil; bu süreçten geçen her bireyin, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişim ihtiyaçlarını karşılamayı da amaç edinmiştir (Çıracıoğlu, 2013: 16). Hedeflenen düzeye bireyleri erdirmek için Görsel Sanatlar Eğitiminde tasarım ilke ve elemanları kullanılır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012: 10).

Güzel Sanatlar görme duygusu ile algılanış şekline görsel sanatlar, işitme duygusu ile algılanış şekline işitsel sanatlar denir. Güzel Sanatların hem görme hem işitme duygusu ile algılanan şekline de dramatik sanatlar denir (Taşel, 2013: 3).

1.2.4 Görsel Sanatlar Eğitiminin Genel Amaçları

Resim-İş dersi, MEB tarafından yapılan düzenleme sonucunda, Görsel Sanatlar dersine dönüştürülmüştür. Görsel sanatlar dersi uygulama ağırlıkta bir ders olmasına rağmen okullarda ders süresi 1 saat olarak belirlenmiş. Bazı okullarda buna ek olarak ‘‘Seçmeli Görsel Sanatlar’’ dersi adı altında 2 saat işlemektedir. Okullar ders dışı saatlerde egzersiz kursları ve yetiştirme kursları adı altında öğrencilerine görsel sanatlar dersine yönelik eğitim ihtiyacını karşılamaktadır. Aynı zamanda resmi kurumlar veya sivil kuruluşların düzenlediği resim yarışmaları ile yetenekli öğrencilerin bu alandaki başarıları pekiştirilmektedir.

1.2.5 Görsel Sanatlar Dersinin Bireysel ve Toplumsal Amaçları

1. Öğrencilere yaşadığı çevreyi ve doğayı gözlemleme duyarlılığı kazandırmak,
2. Öğrencilerin analiz ve sentez yeteneğini geliştirmek,
3. Öğrencilerin yeteneklerini fark etmesini, kendine olan güven duygusu geliştirmek,
4. Öğrencilerin görsel yollarla ile kendini ifade etmesini sağlamak,
5. Öğrencilerin ilgisini besleyebilmek (Müze, Galeri, Tarihî Eser), bu yolla geçmişle gurur duyma ve geleceğini yapılandırma bilinci oluşturmak,
6. Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek,
7. Öğrencilerin ulusal ve evrensel düzeyde sanatçıları ve sanat eserlerini tanımasını sağlamak,
8. Öğrencilerin ulusal ve evrensel değerleri farkına varabilmesini ve anlayabilme bilincini sağlamak,
9. Öğrencilerin geçmişten miras kalan sanat yapıtlarından estetik haz alma ve gurur duyma duyarlılığını kazandırmak,

1.2.6 Görsel Sanatlar Dersinin Algısal Amaçları

1. Öğrencilerin algılarını ve hayal gücünü geliştirmek,
2. Öğrencilerin algılarını ve deneyimlerini sanatsal anlatımlara dönüştürebilmesine sağlamak,

3. Öğrencilerin birikimlerini başka alanlarda kullanabilme becerisini geliştirmek,
4. Öğrencilerin bilgiyi, beceriye dönüştürme yeteneği kazandırmak,
5. Öğrencilerin farklı durumlara özgün çözümler geliştirme yetisini geliştirmek.

1.2.7 Görsel Sanatlar Dersinin Estetik Amaçları

1. Öğrencilerin, sanatın ve sanat eserlerinin önemsenecek değerler olduğunu kavramalarını sağlamak,
2. Öğrencilerin doğa, çevre ve sanat yapıtlarından haz alma, gurur duyma ve onları koruma bilincini oluşturmak,
3. Öğrencilerin kendini ifade edebilmede estetik değerlerden yararlanma yeteneği kazandırmak
4. Öğrencilerin, doğada olan ve insan eli ile üretilen her şeyi estetik değerlendirme birikimi kazandırmak,

1.2.8 Görsel Sanatlar Dersinin Teknik Amaçları

1. Öğrencilerin görsel anlatım sürecinde karşılaşacak olduğu sorunlara teknik çözümler üretebilme, becerisi kazandırmak,
2. Öğrencilerin uyguladığı farklı tekniklerin uygulanmasından elde edilen sonuçları tahmin ettirerek ve öğrencilerin değişik deneyimlerden zevk almalarını sağlamak,
3. Öğrencilerin anlatım zenginliği sağlayacak farklı tekniklerin farkına vardırmak,
4. Öğrencilerin yeni teknikler arama isteği uyandırma ve cesaret kazandırmak,
5. Öğrencilerin çalışma türlerine göre uygun malzemeyi seçme becerisi kazandırmaktır (İkiz, 2007: 19). Nesne Belli bir ağırlığı ve hacmi, rengi olan her türlü cansız varlık, şey, obje (Tdk 2018).

Renk: Işığın cisimlere çarptıktan sonra yansiyarak bıraktığı etkidir (Buyurgan ve Buyurgan 2012: 137).

1.2.9 Görsel Düzenleme Öğeleri (Tasarım Elemanları)

Çizgi: iki nokra arasındaki hattır. Bir noktalar bütünüdür. Resim çalışmalarının temeli ve görsel anlatımın bir aracıdır. Aynı zamanda çizgi en karmaşık görsel ifadenin ilk halidir. Oluşum biçimlerine göre üç aşamada inceleyebiliriz.

1-) Dik ve yatay çizgiler: sakin ve hareketsiz etki uyandıran çizgilerdir.

2-) Kırık çizgiler hareket ve dinamik etki uyandıran çizgilerdir

3-)Eğik çizgiler: yoğunluğuyla paralel olarak hareketi arttıran ve zenginleştiren çizgilerdir.

Doku: Maddelerin dış yüzeyindeki doğal görüntüsüdür. Dokular nesnelere estetik bir görüntü kazandırır. Doğal doku ve yapay doku olmak üzere kendi içerisinde iki gruba ayrılır.

1- Doğal dokular: Çevremizi gözlemlediğimizde ağaç gövdeleri, taşlar, yaprak ve otların genel görüntüsüdür.

2-) Yapay dokular: İnsanlar tarafından yapılan pek çok nesnenin yüzeyinde görülen ve algılanan yapıdır. Doğal ve yapay dokuların dışında birde anlık oluşan dokular vardır. Bunlar suya atılan atışın suyun yüzeyinde oluşturduğu dairesel dalgalanmalar, kar yağışı sırasında taneciklerin oluşturduğu görüntü gibi unsurlardır.

Leke: Yüzeye ışığın etkisiyle ortaya çıkan ton değerleridir. Bu değerler açık, orta ve koyu ton değerleridir. Bu lekeler bir rengin kendi içerisinde tonlar olabileceği gibi farklı renklerinde birbiriyle olan ton ilişkisi olarak karşımıza çıkar.

Form ve Şekil: Form ya da bir diğer adıyla biçim, çizgi, renk ve açık koyudan oluşan oluşan yapıdır. Formu meydana getiren bu elamanların tümü veya birkaçı bulunabilir. Form genelde üç boyutlu biçimler için kullanılan bir tanımlamadır. Şekil ise formların dış konturlarını oluşturduğu İki boyutlu biçimlerdir. Form ve şekiller geometrik ve organik olarak ikiye ayrılır.

1-) Geometrik formlar: küp, kare, prizma, dikdörtgen prizmasıdır.

2-) Organik formlar: insan hayvan bitki,

Boşluk: Uygulama çalışmalarında konunun daha etkili hale gelebilmesi için boşluk doluluk(konu-mekân)ilişkisinin ayarlanmasıdır. Çalışmanın etkisini arttırmak için kurulan doluluk boşluk ilişkisidir. Çalışmanın tüm yüzeyi doldurulursa çalışmanın etkisi azalır.

Renk: Işığın cisimlere çarptıktan sonra gözümüzde bıraktığı etkidir. Rengi algılayabilmemiz için ışık gereklidir. Işığın olmadığı bir mekânda renkler görülemez.

1- Ana Renkler: Saf renkler olarak kabul edilen kırmızı, sarı ve mavi renkleridir.

2- Ara Renkler: Ana renklerin birbiriyle eşit miktarda karıştırılması sonucu ortaya çıkan turuncu yeşil mordur. Ana renklerin karışım miktarlarının değiştirilmesi ile çok farklı değerlerde renkler elde edilebilir.

Nüans: Ana renklerin bir biriyle olan ilişkisinde ortaya çıkan renk değerleridir. Sarı ile kırmızıyı karışımından ortaya çıkan turuncu, mavi ve sarı karışımından ortaya çıkan yeşil, kırmızı ve mavi karışımından orta çıkan mor buna örnek verilebilir.

Ton: Herhangi bir rengin nötr renklerle(Siyah- Beyaz) karışımından ortaya çıkan renk değerleridir. Kırmızı ve beyaz karışımından orta çıkan pembe kırmızı ve siyah karışımından ortaya çıkan kahverengi gibi renklerdir.

Nötr renkler: Siyah, beyaz ve her ikisinin karışımından oluşan gri rengidir.

Sıcak renkler: Sarı, turuncu ve kırmızı renkleri sıcak renklerdir.

Soğuk renkler: Yeşil mavi ve mor renkleridir.

Tamamlayıcı Renk Kontrastı: Bir ana rengin kontrastı(zıttı) ve aynı zamanda tamamlayıcısı, kendisi dışındaki iki ana rengin karışımından oluşan renktir.

Sarının kontrastı, mor(kırmızı + mavi)

Kırmızının kontrastı, yeşil (sarı+ mavi)

Mavinin kontrastı, turuncu (sarı + kırmızı)

Doğada kontrast(zıt) renk ilişkisine yönelik çok güzel örnekler görebiliriz. Yeşil yaprakların arasında kırmızı güller mormenekşelerin içerisinde sarı lekecikler gün doğumu ve gün batım saatlerinde mavi gökyüzündeki turuncu renge bürünen güneş gibi.

1.2.10 Renklerin Anlamları (İnsanlar üzerindeki etkileri)

Siyah: Karamsarlık, matem, keder,

Kırmızı: Ateş, sıcaklık, kan.

Turuncu: Güneş parlaklık ve sevinç,

Yeşil: Doğa canlılık ve sakinlik,

Pembe: Aşk, sevgi ve dişilik,

Beyaz: Saflık temizlik ve doğruluk,

Sarı. Sıcaklık, bereket, ışık,

Mavi: Deniz gökyüzü ve huzur,

Kahverengi: Olgunluk, ağırlık.

Valör (değer): Rengin üç temel özelliğinden birisidir. Bu özellikler rengin ton, kroma, ve valör değerleridir. Kroma değeri, rengin matlık ve parlaklık gücünü belirtir. Valör, rengin en açıktan en koyuya olan değerleridir. Diğer bir deyişle rengin siyah, beyaz gibi nötr renkler ve diğer birçok renkle karışımı ile ortaya çıkan ve çok değişik renk değerlerinden oluşan renk yelpazesidir (Buyurgan ve Buyurgan 2012: 130-142).

1.3 İLETİŞİM ARACI OLARAK DİL

Dil; insanlar arasında bilgi ve duygu paylaşımını sağlayan temel iletişim kurma aracıdır (Sayar, 2012: 4). Dil ile konuşma kavramları birbirine karıştırılmaktadır. Dil; konuşma, yazma ve sembollerle ifade etmeyi de içeren geniş kapsamlı bir kavramdır. Konuşma nefes ile üretilen seslerin dil ile iletişime geçilmesidir (MEB, 2008: 3). Kişilerin çevreleriyle ilişkilerini düzenleyen organ ‘dil’ dir. Dil’le birlikte insan zihninde olanlarla çevresindekilerle iletişime geçmiş ve düşüncelerini dil sayesinde aktararak yaşamını sürdürmüştür.

Dil araştırmacılarının yaptığı son çalışmalar, mimiklerin iletişim sisteminin ayrılmaz bir parçası olduğuna işaret etmiş ve aynı çalışmalar çocukların 9 ila 10 ay itibari ile mimik kullanmaya başladığını göstermiştir (Acar, 2015: V). Mimik kullanımı ifade edici dili daha da kuvvetlendirerek dili zenginleştirmektedir. Hatta mimikler bize sözcüklerin ifade ettiklerinden daha fazlasını anlatır ve bizim düşüncelerimizi şekillendirir.

Dil üzerine çalışmalar 1960’ larda başlamış, 1970 ve 80’ li yıllarda dil büyük ilgi toplamıştır. Başlarda kelime kombinasyonları üzerine durulmuş zamanla dil ve zihin üzerine yoğunlaşmıştır. Zamanla dilin öğrenilmesi için çocukların doğuştan bir mekanizmaya sahip oldukları görüşü Psikolinguistik kuram (Chomsky 1969). Dilin taklit pekiştirme ve ödüllendirme ile kazanıldığını savunan davranışçı görüş (Skinner 1957). Dilin bilişsel yeteneklerin gelişmesiyle kazanıldığını kabul eden anlamsal-bilişsel görüş (Bloom 1970). Dilde sosyal çevrenin son derece etkili olduğunu savunan sosyolinguistik görüş (Bruner 1974) ve dilin kalıtım ve çevreyle etkileşimi sonrası kazanıldığını savunan etkileşimci görüştür (Öztürk, 1995: 19-20). Tüm bu kuramlar kendilerince dili açıklamaya çalışmışlardır.

Bazı dil bilimciler Dil’i kısımlara ayırmıştır. Bloom ve Lahey’e (1978) göre dil kendi içinde biçim, içerik ve kullanım olarak üç kısma ayırmışlardır. Biçim bileşeni; konuşma seslerini, sözcüklerin kök ve ekleri ve sözcüklerin cümle içinde dizilişini. İçerik bileşeni, dilin anlamıyla ilgilenir. Anlam bilim tek tek sözcüklerin anlamları ve sözcüklerin farklı etkiler de bir araya getirilmesinden oluşan cümle anlamlarıyla ilgilenir. Kullanım Bileşenin iki yönü bulunmaktadır. Bunlar işlevler ve bağlamlardır. İşlevleri konuşmacının amacı belirler. Bu amaçların doğru mesajlar şeklinde sözlü iletişimde bulunan kişiye ulaştırılabilmesi için doru bağlamların seçilmesi gerekir.

Doğru bağlamı sözcük ve cümle seçimiyle ilgilidir. Örneğin, ders anlatırken tercih ettiğimiz sözcük ve cümle yapılarıyla bir arkadaşımızla konuşurken seçtiğimiz sözcük ve cümleler farklıdır. Her iki konuşmada bilgi paylaşılırken dili kullanma şekli dinleyicilerden dolayı değişir (Özmen, 2000: 2).

Dil zamanla kendi bilimsel yapısını oluşturup insanları iletişim aracı olmaktan öte ‘‘Filoloji’’ ismiyle düşünürler ve eğitimcilerin yoğunlaştığı bir alan olmuştur. Düşüncelerin soyut bir biçimi olan dilin, bir başka deyişle bu soyut biçimlerin, bir zihinden diğerine aktarılması sırasında somutlaştırılması, fiziksel biçimlere dönüştürülmesi gerekmektedir (Can, 2009: 8). Burada devreye konuşma girmektedir. Konuşmayı; Ciğerlerden gelen havanın dil dış ve damak gibi unsurlara çarparak sese dönüşmesi olarak’ ta söyleye biliriz. Burada belirtmemiz gereken iletişimin olabilmesi için o benzer sesteshimler ve mimiklerin olması gerektiğidir.

Dil fiziki olgunluğa erişirken ve çevreyle edindiği etkileşimle kendisinde meydana gelen değişimler paralelinde bireyin zihinsel gelişimine etki eder. Bu gelişim kişilik oluşumun ve zekâ gelişiminde baş aktörlerindedir. Gelişimin bir bütün olduğu düşünülürse dil alanındaki bir aksaklık tüm alanlara etki eder. Bunun içindir ki dil gelişimi bireyin bir bütün olarak gelişmesinde önemli bir faktördür.

Bazen çocuklar öğrendikleri bu dili kullanmakta veya anlamada sıkıntılar yaşamaktadırlar. Bu sıkıntılar dilin sözdizimi, biçim bilgisi, anlam bilgisi, edim bilgisi gibi bileşenlerinden bir veya daha fazla bileşeninde birlikte ve farklı derecelerde görülebilmektedir. Bir problem olup olmadığının kararına da genellikle bu bireylerin çevresel beklentilerle ve benzer gelişen yaşlılarıyla karşılaştırılmasıyla varılmaktadır (Güven, 2014: 6). Dil gelişiminde aileler veya eğitimciler bireyin etrafındaki uyarıcıları zenginleştirmeli ve rol modelliği konusunda dikkat etmelidirler. Çünkü etraftaki uyaranların zenginliği ve rol modelin niteliği paralelinde, dil gelişimi değişkenlik göstermektedir.

Çocuklar evrensel dil ilkeleriyle doğar ve zamanla doğdukları toplumun dilini kavrarlar. Birbirinden farklı dilleri konuşan milletlerin çocuklarında dil gelişimi ilk dönemlerinde benzerlikler gösterirken ilerleyen yıllardaki bu benzerlikler 18-32 aydan sonra, ait olduğu toplumun kimlik özelliklerini sergilemeye başlar (MEB, 2013: 3).

1.3.1 Sözel İletişim Öğeleri

Sözel iletişimin devamlılığı bazı öğelere dikkat edilmesine bağlıdır. Bu öğeler iletişimi kuvvetlendirdiği gibi sözlü iletişimin kalitesini ve konuşmacıların birbirine saygı duymasını sağlar. Aynı zamanda konuşmacıları birbirini dikkate aldığına, ona değer verdiğini gösterir.

1.3.1.2 Göz Konağı Kurma: Konuşma sırasında muhatabın yüzüne bakmak, dikkatini ona yöneltmek, hem kişisel ve toplumsal gelişim hem de alıcı dil ve ifade edici dilin kazanılması için iletişim kuvvetlenmesini destekleyici niteliktedir. Göz konağı kurmanın ilk basamağı yüze bakmaktır. Bu davranış konuşunun dikkate alındığını da gösterir. İletişimiz, mesajlarla birlikte yüz ifademiz, insanlara konuştuklarımız hakkında fikir verir. Çocukların iletişime girerken yüzlerine bakılması onların iletilen mesajı anlamlandırmasını sağlar ve sözel iletişimi kuvvetlendirir.

1.3.1.3 Ortak İlgi Kurma: Sözlü iletişimin gerçekleşmesi için aynı konu üzerinde konuşulmalıdır. Ortak alanın olmayışı veya ortak ilginin kurulamayışı iletişimi zayıflattığı gibi sözel iletişimin kısa sürmesine de neden olur. Öğretmen veya aileler küçük çocuklarla çalışırken onların ilgilendiği ile ilgilenmeli, yavaş yavaş bu ilgiyi kendi ilgilendiği yöne çekmelidir.

1.3.1.4 Sıralı Konuşma: Sıra alma karşılıklı konuşmanın temelidir. Konuşmacıların birbirlerinin sözünü kesmeden, birbirlerine söz hakkı vererek konuşmaları iletişimi kuvvetlendirir. Sıralı konuşma aynı zamanda konuşmacıların birbirlerine saygı duyduklarının göstergesidir. Konuşma karşılıklı bir top oyununa benzer. Biz topu atarız, karşıdaki kişide bize topu tutar ve bize atar. Sözlü iletişimin sağlıklı olarak gerçekleşmesi için konuşan kişilerin birbirini dinlemesi gerekir. Sıra alma, daha konuşmaya başlamadan önce çocuğa öğretilmelidir (Özmen, 2000: 4-5).

1.3.2 DİL KURAMLARI

Dili farkı çerçevelerde açıklamaya onun oluşum ve gelişim sürecini tanımlamaya çalışan kuramlar vardır. Burada Davranışçı, Bilişsel, Sosyal, Psikolinguistik Kurama değinilmiş. Bu kuramların gelişim ve ana fikirleri özetlenmiştir.

1.3.2.1 Davranışçı Kuram

Davranışçı kuramın en önemli özelliği davranışların içsel süreçleriyle değil, sonuçların gözlemlenebilirliği ile ilgileniyor olmasıdır. Watson, Thorndike, Skinner gibi kuramın önde gelenleri öğrenmenin ölçütü olarak gözlemlenebilir ve ölçülebilirliği esas alırlar. Öğrenmenin oluşabilmesi, uyarana verildikten sonra davranışın sergileniyor olmasına bağlıdır. Öğrenmeleri uyarıcı ve davranış bitişikliği ile açıklarlar. Öğrenme sürecinde uyarana verilen tepki belirli tekrarlar sonrasında bitişiklik kazanır ve uyarıcıyla karşılaştığı zaman aynı tepkiyi tekrar eder. Uyarıcının doğal olarak ortaya çıkması bazen mümkün olmamasından kaynaklanan uyarıcı yoksunluğu konusunda ise öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme ortamlarının düzenlenmesi gerekir. Kademeli yaklaşım bu kuramda aşamaların düzenlenmesiyle oluşturulmuş bir davranış kazandırma şeklidir. Davranışçılara göre öğrenmelerin süreklilik kazanmasında ise davranışın sonucu yani pekiştirme etkili olmaktadır.

Davranışçı kurama Rusya’ dan Pavlov köpeği üzerine yaptığı çalışmalarla Skinner ise farelerle yaptığı çalışmalarla büyük katkı sağlamışlardır. Davranışçılar, sadece dil performansının gözlenebilen kısmı ile ilgili çalışmalar yapmış ve dili bu açıdan ele almıştır (Can, 2009: 16).

Bu kurama göre sözcük öğrenme dil öğrenmenin temelidir. Çocuğa gelen uyarıcılar ile çocuğun tepkileri arasındaki bağın kurulmasıyla öğrenme gerçekleşir. Klasik koşullanma yoluyla çocuk “Su” sözcüğünü şöyle öğrenmektedir: Susamış bir çocuğa su verildiğinde çocukta fizyolojik bir tepkiye yol açar. Su koşulsuz, doğal bir tepkidir. Ebeveyn su verme sırasında “Su” derse, bu sözcük koşullu uyarana olur. Süreç içinde sözcük çocukta koşullu tepki olarak anlam yüklenir. İki uyarıcı arasında bir çağrışım ilişkisi kurularak otomatikleşir ve beraber tekrar edilince pekişir (Can, 2009: 17). Eylemin sonucu davranışın sürekliliğini belirler. İstenilen sonuca ulaştıran davranışların kalıcılığı artarken sonuca ulaştırmayan davranışlar zamanla terk edilir.

1.3.2.2 Bilişsel Gelişim Kuramı

Biliş, bilme eyleminden türeyerek farkındalık, algı, kavramlaştırma ve yargıya ulaşma faktörlerini içermektedir (Can, 2009: 17). Bilişsel kuram, davranışçı yaklaşımın aksine öğrenmenin zihinsel ya da bilişsel yönleri ile ilgilenmektedir. Bilişselciler, bilginin yapısı, nasıl elde edildiği, nasıl kavrandığı, nasıl hatırlandığı, problem çözmede nasıl kullanılacağı gibi konuları açıklamaya çalışmaktadır (Can, 2009: 18). Çocukların gelişiminde çevrenin etkisi büyüktür ve çocuklar çevreleriyle olan iletişimleri sonucu nasıl öğrenebileceklerine dair yöntemler geliştirirler. Nasıl öğrenebileceklerine dair öngörü geliştirmelerine ise bilişsel gelişim denir” Piaget bilişsel gelişimi dört aşamada incelemektedir. Bunlar Duyusal Hareket Dönemi, İşlem Öncesi Dönem (Kendi içinde, Sembolik İşlem Dönemi ve Sezgisel İşlem Dönemi olmak üzere ikiye ayrılır.), Somut İşlemler Dönemi ve Soyut İşlemler Dönemi (Kurt, 2014: 12).

Davranışçı kuramla bilişsel kuram arasındaki temel fark ise davranışçılar ürünle ilgilenir yanı çıktılarla bilişsel kuram ise öğrenme süreçleri ile ilgilenir. Birey davranışlarını yalnızca uyaran girdisi ve davranım çıktısı bağlamında açıklamak, davranışın yalın biçimlerinin incelenmesi için uygun olabilir, ancak bu yaklaşım, bireye özgü işlevlerle ilgili ilginç birçok alanı göz ardı etmektedir. İnsanlar düşünür, plân yapar, hatırladıkları bilgiyi temel alarak karar verir ve dikkat gerektiren uyaranlar arasında seçici bir ayırım yaparlar. Davranışçılar insanların bu yönünü ihmal etmiştir (Ünlü, 2001: 7).

Bu kuramın öncüsü İsviçreli bilim adamı Jean Piaget’ tir. Piaget öğrenmenin ön koşulu olarak olgunlaşmayı şart koşar. Ona göre çocuk dili fonksiyonları iki ana gruba ayrılmaktadır: Benmerkezci Dil ve Toplumsallaşmış Dil. Piaget Benmerkezci dilin Yineleme, Monolog ve Karşılıklı Monolog gibi işlevlerinden bahsederken Toplumsallaşmış Dili de Uygun Bilgilendirme, Eleştiri ve Alay, Emirler ve Ricalar, Soru ve Yanıtlar olmak üzere dört gruba ayırmıştır (Can, 2009: 19).

1.3.2.3 Psikolinguistik Gelişim Kuramı: Dilin öğrenilmesi için çocukların doğuştan bir mekanizmaya sahip oldukları görüşünü savunur. Psikolinguistik kuramın Chomsky dir. Psikolinguistik kurama göre, insan beyni dil için gerekli olan bir mekanizmayla dünyaya gelir. Bireyin dil öğrenmeye doğuştan gelen yatkınlığı,

seslerin duyum eşiğine erişmesiyle tetiklenir ve beyin, duyulan dilin yapı ve kurallarını kavramak üzere çalışır. Bu noktada dilin iki temel bileşeninden söz edilebilir: Alıcı Dil (Receptive Dil) ve İfade Edici Dil (Expressive Dil). Alıcı dil, sözel uyarıların duyu-sinir ağı ve işitsel-algısal süreçler aracılığı ile alınması ve anlaşılması olarak tanımlanır. İfade edici dil, anlamlandırılan seslerin ve mimiklerin yansıtılmasıdır (Sayar, 2012: 4).

1.3.2.4 Toplumsal/Sosyal Etkileşim Kuramı: Konuşma dilin temel görevidir ve bu kuramın öncüsü Vygotsky' dir. Vygotsky dilin gelişimini sosyalleşme süreci olarak açıklar. Bireyin dil gelişiminde çevreye en çok önem veren kuram Toplumsal/ sosyal etkileşim kuramıdır. Bu kurama göre dil gelişimini anlamsal gelişim ve dil gelişim diye ayırır ikiye ayırır. Bu kuram, hem dilbilimsel kuramın hem de davranışçı kuramın görüşünü bir arada kullanarak dil gelişimini açıklamaktadır. Sosyal etkileşimsel kuram, bireyin dil edinimi sürecinde hem fiziksel ve bilişsel olgunluğa, hem de yoğun çevresel etkileşime gereksinim duyduğunu savunur (Servi, 2014: 9).

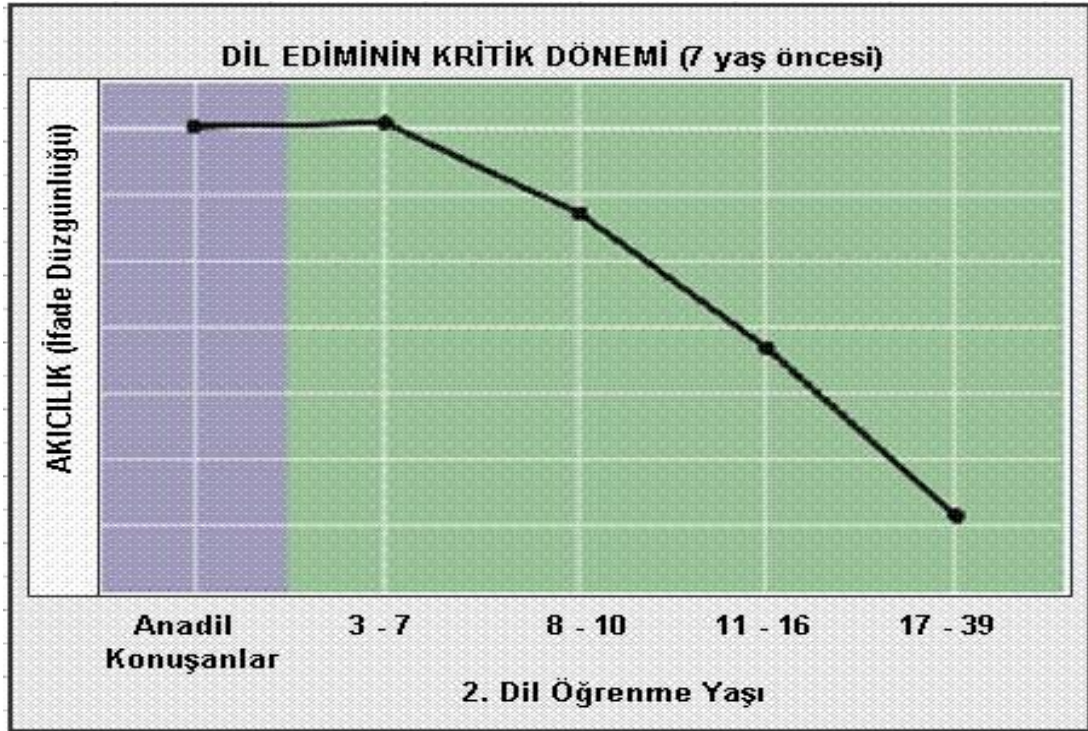
Vygotsky çocuğun bir başkasıyla yapabildiği bu etkileşimi “Yaklaşık Gelişim Alanı” olarak adlandırmaktadır. Yaklaşık gelişim alanı, gerçek gelişim düzeyi ile potansiyel gelişim düzeyi arasındaki farktır (Can, 2009: 24). Kısaca çevrenin dil gelişimine yaptığı etkidir.

1.3.3. KRİTİK DÖNEM HİPOTEZİ

Kritik dönemi bir yetinin kazanılmasında bireyin öğrenmeye ve sergilemeye en müsait olduğu dönem olarak tanımlayabiliriz. Bütün çocuklar, kendi dillerinin özelliklerini 2-5 yaşları arasında öğrenmekte ve sergilemeye başlamaktadırlar. Çocuklar, dil yeteneği ile doğsal olarak gelişimleri için gerekli olan ses uyarıcılarını alamazlarsa (işitme engellilerde olduğu gibi) dil becerilerinin köreldiği görülmüştür. Konuşmanın olmadığı bir ortamda çocuğun konuşmayı öğrenemediği ortaya çıkmıştır (MEB, 2013: 3). Bir yetinin kazanılmasında kritik dönem çok önemlidir. Bunun nedeni ise insan gelişimin belirli dönemlerde farklılık göstermesidir. Gelişimin en hızlı olduğu anne karnı, bebeklik ve ergenlik dönemi olduğu düşünülürse bu dönemde yerine getirilmesi gereken gelişim görevlerinin yerine getirilmediğinde takdirde daha sonra yerine getirilmesi zor olduğu olmaktadır.

Dil Gelişimi Açısından Kritik Dönem ise; beyin gelişiminin erken yaşlarda çok hızlı olduğu ve yedi yaşına kadar bu hızlı gelişimin devam ettiği, bu süreç içerisinde de dil becerisinin gelişmeye başladığını göstermektedir. Bu teoriye göre çocukların 2-13 yaşları arasında dil edinimine karşı özel bir eğilimleri bulunmaktadır. Bu eğilim, çocukların ergenlik dönemiyle birlikte yavaşlamaya eğilimindedir. Dil gelişimini biyolojik kurama göre açıklayanlar için dil edinimindeki bu dönemler önemlidir. Doğuşancılar kritik dönemleri organizmanın belli etkilere daha duyarlı olduğu dönemler olarak açıklamaktadır (Can, 2009: 27-28).

Tablo 3 - Dil Ediniminde Kritik Dönem



Kaynak: (Can, 2009: 29).

Grafikte görüldüğü gibi dil gelişimde kritik dönem 7 yaşa kadar olan zaman dilimi diyebiliriz. Bu dönemde öğrenebilme düzeyi çok yüksektir. Bu yaştan sonra öğrenme hızı gittikçe düşer.

Sağır ve dilsiz bir anneyle 6 yaşına kadar bir odada kapalı bir durumda yaşamak zorunda kalan Isabelle’de dile ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır. Klinik tedavi

sonrası uygulanan program sayesinde Isabelle bazı sözcükleri seslendirmeye ve zor da olsa jestlerle iletişim kurmaya başlamıştır. İlk 3 ayda Isabelle “Bu benim bebeğim”, “Bebeğimi seviyorum”, “Bilmiyorum” gibi sözcükleri üretmeye başlamıştır. 2 yılsonunda Isabelle yaşlıtlarının dil gelişim seviyelerine ulaşmıştır. Bu gelişimde Isabelle’in dil ediniminde kritik dönemi aşmamasının payı büyüktür (Can, 2009: 29-30).

1.3.3.1 Dil Ediniminde Gelişim Aşamaları

Dilin kazanmasında etkili olan üç temel boyutun vardır. Bu aşamalar sonrasında dil bütünlük kazanır. Bu aşamalar alıcı dil yönü, içsel dil ve antım dili aşamalarıdır.

1.3.3.2 Alıcı Dil Yönü

Bireyin etrafında konuşulanları anlamlandırma becerisi ile ilgilidir. Sesleri algılama, soyut ve somut sözcükleri anlama, tümcelerin dilbilgisi yapısını anlama, söylenenleri yapma ve eleştirel biçimde dinleme, yargılama yeteneklerini içermektedir. Alıcı dil evresinde birey her ne kadar pasif konumda ise de refleksleriyle etrafı tanımakta çevreden kendisine gelen dönütler sonrasında ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik davranışlarını organize etmektedir.

1.3.3.3 İçsel Dil

Bireyin kendisiyle iletişim kurarken veya düşünürken kullandığı dildir. Bunun gelişimi, sesler, sözcükler ve kavramlar için söze dayalı bir işaret oluşturabilme ve mantıklı düşünme sürecinde gerekli becerileri kullanabilme yeteneklerine bağlıdır.

1.3.3.4 Anlatım Dili

Bireyin çevresiyle iletişim kurarken kullandığı dildir. Anlatım dili için, çeşitli seslerin üretilmesi, sözcük ve tümcelerin oluşturulması, gramer kalıplarının doğru kullanılması ve yeterli dil kavramlarının oluşturulması gerekmektedir (Can, 2009: 30). Anlatım dilinde tüm bu süreçler sonrasında kişide kalmış olan öğrenmeleri ölçülebilir gözlemlenebilir düzeyde ortaya konmasıdır.

TABLO 4 BEBEK VE ÇOCUKLARDAKİ ALICI VE İFADE EDİCİ DİL GELİŞİM BASAMAKLARI

	ALICI DİL	İFADE EDİCİ DİL
1. Ay	Anlık seslerle irkilir. Tanıdığı bir ses ile sıklıkla rahatlar.	Sesler çıkarır. (özellikle sesli sesler).
2. Ay	Konuşulduğunda dinler, gülümseyerek karşılık verir.	İhtiyacı olduğunda ağlar. Huzurlu olduğunu belirten sesleri çıkar ve etrafına gülümsemeye başlar.
3. Ay	Konuşana bakar, farklı seslerle yerini belirler.	Kendisiyle ilgilenildiğinde gülme ve diğer keyifli sesleri çıkarır, gıgıldar.
4. Ay	Seslerdeki duygusal durumları anlar, etrafında görme alanı dışındaki konuşanları gözleriyle arar.	Çevresine farklı sesler çıkartarak cevap verir.
5. Ay	Ses kaynağının yerini tespit edebilir, gelen seslere tepki verir.	Sesleri taklit edebilir. “O” ve “U” gibi sesleri çıkartır.
6. Ay	“bay bay”, “mama” , “dede” gibi iki tekrarlı sözcükleri tanıır.	Sesli olarak karşı koyma ve keyifle çığlık atarak hoşlandığı şeyleri belirtir.
7. Ay	“gel”, “bay bay” gibi ifadelere sesler ve hareketleriyle karşılık verir	Tek heceli sözcükler benzeri sesler çıkarır.
8. Ay	Adı söylendiğinde tepki verir.	Heceleri tekrar eder.
9. Ay	Hayır denince hareketini durdurur.	Sözel uyarılara farklı seslere taklit eder.

10. Ay	Sözel rica üzerine oyuncaklar başkalarına verir.	İlk sözcüklerini söyler “uf-uf” gibi sesler çıkartır.
11. Ay	Basit soruları bakarak ya da göstererek yanıtlar.	Söylenen kelimeleri tekrarlayabilir.
12. Ay	Sözlü uyarılara jestlerle yanıt verebilir. Etrafında konuşanlara yoğun ilgi ve tepki gösterir.	Nesneleri isimlendir. Birkaç sözcüğü kullanır.
12-14. Ay	Hergeçen gün yeni sözcükleri anladığı görülebilir. Karşısında konuşan kişinin duygusunu hissedebilir.	5 veya fazla sözcüğü kullanabilir. İşaretler ve bedenini kullanarak istenen nesnelere elde edebilir.
14-16. Ay	Tanıdığı Bazı nesnelere diğer odadan seçip getirebilir. Sözel uyarıları anladığını gösterir. Vücudun ana parçalarının isimlerini tam olarak algılayabilir.	7 ve daha çok tek heceli sözcükleri kullanır. “T”, “D”, “N”, “H” gibi sessiz harfleri daha sık kullanır. Bazı sözcükleri sık kullanarak daha fazla iletişimde bulunur.
16-18. Ay	Kendisine yöneltilen yönergeleri yerine getirir. Sözcük dağarcığı 150 sözcük civarındadır.	İsteklerini belirtmek için sözcükleri kullanmaya başlar. Konuşma sırasında günlük karşılaştığı sözcükleri kullanabilir. Sözcük dağarcığı aşamalı olarak artar. (her ay 3-4 sözcük)

Kaynak: (Karacan, 2000: 266, 267)

Tablo 4'ten de görüleceği üzere ilk olarak ağlama ve gülümsemeyle başlayan dil süreci küçük sesler çıkarma, ilerleyen aşamalara hecelere ve kelimelere dönüşmektedir. Bunun oluşabilmesi dilin biyolojik olgunlaşma önkoşulu ile birlikte öğrenme düzeylerindeki gelişmelerle orantılıdır

İKİNCİ BÖLÜM- UYGULAMA ÇALIŞMALARI

Her bireyin yeterli ya da yetersizlikleri ne olursa olsun yaşam amacına erişebilmesi ve gizil güçlerini kullanabilmesi, kendini gerçekleştirebilmesi için yardıma gereksinimi vardır. Bireylerin bu gereksinimlerinin giderilebilmesi için en iyi yardım ise eğitimidir (Arslan, 2008: 13). Eğitim yoluyla birey formel, informel eğitim sürecine dahil olmakta, sosyal uyum becerisinden ikili ilişkilere kadar birçok alanda gizil veya açık öğrenmeler gerçekleştirmektedir. Aynı zamanda öz disiplin kazanmaktadır. Bu eğitime özellikle eğitilebilir özel eğitim öğrencilerin ise normal akranlarına göre daha çok ihtiyacı vardır. Eğitimle bu bireyler yetenekleri çerçevesinde daha iyiyi başarabilme, bir üst düzeye erişebilme şansını yakalamaktadırlar ve bu sayede çevreyle iyi ilişkiler geliştirip, kabul edilme ihtiyacını karşıladıkları gibi kendi benlik bütünlüklerine de erişebilmektedirler.

2.1 Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel ve nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmada; betimsel analiz ve doküman analizi, nicel araştırmada; biçimsel mülakat kullanılmıştır. Aynı zamanda veriler grafik formulasyon sistemiyle grafik yüzdeler dağılımları ve miktarları alınmıştır.

Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür (Özdemir, 2010: 336). Doküman analizi, basılı ve İnternet tabanlı materyallerin araştırmanın amacı doğrultusunda incelenmesi veya değerlendirilmesi için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Raukaya, 2015: 23). Biçimsel mülakat daha önceden belirlenmiş standart soru setinden oluşan mülakatlardır. (Altunışık, vd: 2007: 18).

Çalışmada Tekli Grup- Ön-test Son-test Dizaynı yürütülecektir. Tekli Grup-Ön-test Son-test: Araştırmada yer alan tek bir grubun uygulama öncesi bilgileri ölçülür (ön-test), daha sonra uygulama gerçekleştirilir ve uygulama sonunda grup tekrar ölçme işlemine tabi tutulur (son-test). Elde edilen veriler öntest ve sontest arasında anlamlı

bir fark gösteriyorsa bu farkın uygulamadan kaynaklandığı kabul edilir (Tanrıöğen, 2011: 37).

2.2 Çalışma Grubu

Çalışılacak grup kolay ulaşılabilir örneklem tekniğine göre belirlenmiştir. RAM(Rehberlik Araştırma Merkezi) tarafından bilişsel düzeyi raporlanmış 10 öğrenci ile yürütülmüştür.

2.3 Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada literatür taraması yapıldı. Konuyla ilgili kaynaklar, dokümanlar toplandı. Tez, kitap, dergi ve makaleler ve internetten faydalandı. İncelenen çalışmalardan yola çıkarak benzer araştırmaların yapılış yöntem ve tekniklerinden faydalanarak Hafif Düzey (Retarde) bireylerin ‘‘Aile’’ kavramına dair sözlü ifadeleri(Ön-test) kayıt altına alınmıştır. İkinci kısımda aynı kavramı Görsel Sanatlar Dersi aracılığı ile ifade etmeleri(Son-test) istenmiştir ve süreç kayıt altına alınmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin yaptıkları çalışmalardaki sanat elemanları açısından incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda tablolar oluşturulmuş ve grafik dağılımları düzenlenmiştir.

2.4 Çalışma İçeriği ve Çalışma Süreci

Bu araştırmada özel eğitim öğrencilerinin ‘‘Aile,’’ kavramı hakkındaki görüşleri araştırma verilerini oluşturacaktır. 10 kişilik gruba ön test sonucu olarak görüşlerinden elde edilen kelimeler ile son testte yaptıkları resimleri anlatırken kullandıkları kelime sayıları, ön testteki kelime sayıları karşılaştırılacaktır. Verilerin analizinde öğrencilerin söylemiş oldukları kelimeler kullanılacaktır. Ön-test ve son-test sonrasında verilerin analizi, ön-test ve son-test arasında yüzdellik karşılaştırma sonrasında saptanacaktır. Yüzdellik dilimin yüksekliği çalışmanın başarısını belirleyecektir. Aynı zamanda öğrencilerin yapmış oldukları resim çalışmalarından yola çıkarak özel eğitim öğrencilerin sanat elemanları tercihleri incelenecektir. Çalışma için gerekli olan izinler Antalya/Kumluca ilçe Milli Eğitim Müdürlüğünden alınıp Milli Eğitim Müdürlüğünün belirttiği özel eğitim okulları ve öğretmenleriyle iletişime geçilecektir. RAM(Rehberlik Araştırma Merkezi)’in verdiği raporlardan yola çıkarak çalışmaya katılacak olan öğrencilerin ailelerinden çalışmaya öğrencinin

katılmasına izin verdiklerine dair yazılı izinleri alınacaktır. Gerekli izinler alındıktan sonra öğrencilerin ders programı göz önünde bulundurularak ön-test için haftada 2 saatlik dilimler halinde 2 hafta içerisinde öğrencilerin ‘‘Aile, kavramı hakkındaki görüşleri alınıp bu görüşler kamera ile kaydedilecektir. Yapılan bu görüşmede elde edilen kelime ve sözcük sayıları işlenecektir. 3 hafta sonra aynı öğrencilerin 2 haftalık süreç ve haftada 2 saati aşmayacak şekilde son aşamaya geçilecektir. Aynı öğrencilerin son-test için ‘‘Aile’’ Kavramı konulu resim yapmaları istenecektir. Yapılan resimler, resimleri yapan öğrencilerce anlatılacaktır. Ön-test ve Son-test karşılaştırmalarının ölçütü öğrencilerin bu süreçte kullandıkları kelime sayılarından oluşmaktadır. ‘‘ Aile’’ kavramı hakkında ilk yaptıkları sözlü anlatım ile resim yoluyla yaptıkları anlatım arasında kullanılan kelimelerin karşılaştırması sonucunda yüzdeler dilim ve frekans dağılımına bakılarak çalışmanın başarısını belirleyecektir. Çalışmadan elde edilen veriler iki kısımlı bir veri kataloğunda sunulacaktır. Katalogda Ön-test(Sözlü İfade) ve son-test(Görsel Sanatlar Dersi İle İfade) uygulamalarında elde edilen veriler, çalışmanın uygulandığı bireylerin tanısı, yaşı, cinsiyeti, uygulama sürecinde kullandığı kelimeler, renkler, şekiller, leke ve şekil tercihleri bulunmaktadır. Çalışmanın tüm aşamaları kamera ile kayıt altına alınmıştır.

2.5 Verilerin Çözüm ve Yorumlanması

Resim Uygulamalarının Hafif Düzey (Retarde) Özel Eğitim Öğrencilerinin Dil Becerisi Gelişimine Katkısı etkinliğinde elde edilen veriler Wilcoxon işaret testi istatistiği ile saptanacaktır. Bu test, deneysel çalışmalarda kullanmakla birlikte normal dağılım göstermeyen verilere sahip bir grubun (10 öğrenci olması) iki farklı zamanda (öntest ve sontest) puanlarının karşılaştırılmasıyla aralarındaki anlamlılığa bakma olanağı vermektedir. Analizler SPSS 22 paket program aracılığıyla gerçekleştirilecektir.

2.6 Bulgular

Bu çalışmada, çalışmaya konu olan Resim Uygulamalarının Hafif Düzey (Retarde) Özel Eğitim Öğrencilerinin Dil Becerisi Gelişimine Katkısı niteliksel ve niceliksel olarak incelenmiştir. Niteliksel incelemede gözlem ve öğretmenlerinin görüşlerine dayanılmıştır. Niceliksel incelemede ise kelime adedi ölçüt alınmıştır.

Bu bölümde elde edilen verilerin grafiksel dağılımı verilmiştir. Bu dağılımda öğrencilerin Sözlü(Ön-test) ve Görsel Sanatlar Dersi(Son-test) ile ifade sürecinde kullandıkları kelimeler, cinsiyeti, yaşları, kullandıkları renkler, nesne, geometrik şekil, mekan, tercihlerinin yüzdelerle karşılaştırılması, etkinliğe katılan öğrencilerinden elde edilen verilerin değerlendirilmesi bulunmaktadır.

Uygulama Katalogları

Tablo 5 Katalog No 1

KATALOG NO 1	
Adı: Yaşı: Cinsiyeti:	1/12/ Erkek
Tanısı:	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik
Çalışmada Kullandığı Renkler	Turuncu, Mor, Kırmızı, Pembe, Siyah, Yeşil, Turkuaz, Sarı, Gri.
Çalışmanın Boyutu	21x 29,5
Kullanılan Çizgiler	Yatay, Dikey ve Kırık Çizgiler
Mekân Kullanımı	Kullanılmıştır (Ev)
Kullanılan Şekiller	Kare, Dikdörtgen, Daire
Kullanılan Leke Değerleri	Açık, Orta ve Koyu Leke Değerlerine Yakın
Espas	Dengeli Dağılmış
Kullanılan Nesnelere	Hameş, Ev, Top Yatak Odası.
Öğrencinin Sözlü İfadesindeki (Ön-test) Kelime Sayısı ve Kelimler	2 /Anne, Baba
Öğrencinin Görsel Sanatlar Dersiyle (Son-test) İfadesindeki Kelimeler Sayısı ve Kelimeler	8/ Araba, Hameş, Anne, Baba, Yatak Odası, Ev, Top

1 nolu öğrenci (Erkek, 12 yaşında) Ön-Testte 2, Son-testte 8 kelime olmak üzere toplam 10 kelime kullanmıştır.

Tablo 6 Katalog No 2

KATALOG NO 2	
Adı/ Yaşı/ Cinsiyeti.	2/13/ Erkek
Tanısı:	Hafif düzey zihinsel yetersizlik
Kullandığı Renkler	Kırmızı, Mor, Kahverengi, Yeşil, Sarı, Turuncu.
Çalışmanın Boyutu	21x 29.5
Kullanılan Çizgiler	Yatay, Dikey, Kırık ve Eğik Çizgiler
Mekân Kullanımı	Kullanılmıştır (Ev ve Doğa)
Kullanılan Şekiller	Üçgen, Kare, Dikdörtgen, Daire
Kullanılan Leke Değerleri	Açık, Orta Leke Değerlerine Yakın
Espas	Dengesiz Dağılmış
Kullanılan Nesneler	Soba, Yol, Çatı, Kuyruk, Ev, Tümsek.
Öğrencinin Sözlü İfadesindeki (Ön-test)Kelime Sayısı ve Kelimeler	2/ Geniş Aile, Çekirdek Aile
Öğrencinin Görsel Sanatlar Dersiyle (Son-test) İfadesindeki Kelime Sayısı ve Kelimeler	12/ Ben, Annem, Babam, Kuzenim, Sobanın Çatısı, Ev, Gökkuşuğu, Yol, Tümsek, Sobanın Kuyruğu.

2 nolu öğrenci (Erkek, 13 yaşında) Ön-Testte 2, Son-testte 12 kelime olmak üzere toplam 14 kullanmıştır.

Tablo 7 Katalog No 3

KATALOG NO 3	
Adı/ Yaşı/ Cinsiyeti:	3/ 11 /Kız
Tanısı:	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik
Kullandığı Renkler	Mavi, Koyumavi, Yeşil, Turuncu, Koyu Yeşil, Pembe, Kahverengi, Kırmızı, Siyah.
Çalışmanın Boyutu	21x 29.5
Kullanılan Çizgiler	Yatay Dikey, Kırık ve Eğik Çizgiler
Mekân Kullanımı	Kullanılmıştır. (Doğa ve Ev)
Kullanılan Şekiller	Daire, Kare, Dikdörtgen
Kullanılan Leke Değerleri	Açık, Orta Leke Değerlerine Yakın
Espas	Dengesiz Dağılmış
Kullanılan Nesnelere	Ev
Öğrencinin Sözlü İfadesindeki (Ön-test) Kelime Sayısı ve Kelimeler	15/ Kardeş, Oyun Oynamak, Eve, Gittiğimde Bulaşık Yıkıyorum, Yemek Pişiriyorum, Sonra Ödev Yapıyorum, Annemle Gezmeye Gidiyorum
Öğrencinin Görsel Sanatlar Dersiyle (Son-test) İfadesindeki Kelime Sayısı ve Kelimeler	18/ Kardeşim, Babam, Annem, Ben Varım, Güneş, Dağlar, Yağmur, Kuş, Pencere, Çit, Ağaç, Elma, Ağaçlar, Ev, Ay, Yıldız, Çiçek.

3 nolu öğrenci (Kız, 11 yaşında) Ön-Testte 15, Son-testte 18 kelime olmak üzere toplam 33 kullanmıştır.

Tablo 8 Katalog No 4

KATALOG NO 4	
Adı/ Yaşı/ Cinsiyeti.	4/13/ Kız
Tanısı:	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik
Kullandığı Renkler	Sarı, Kırmızı, Siyah, Yeşil, Koyu yeşil, Mor, Turuncu, Pembe, Mavi.
Çalışmanın Boyutu	21x 29.5
Kullanılan Çizgiler	Yatay Dikey ve Kırık Çizgiler
Mekân Kullanılan	Kullanılmıştır (Ev ve Doğa)
Kullanılan Şekiller	Üçgen, Daire, Dikdörtgen
Kullanılan Leke Değerleri	Açık, Orta ve Koyu Leke Değerlerine Yakın
Espas	Dengeli Dağılmış
Kullanılan Nesnelere	Çiçek
Öğrencinin Sözlü İfadesindeki (Ön-test) Kelime Sayısı ve Kelimeler	5/ Öğretmen, Anne, Baba, Eren, Elif.
Öğrencinin Görsel Sanatlar Dersiyle (Son-test) İfadesindeki Kelime Sayısı ve Kelimeler	9/ Annem, Ben, Kardeşim, Babam, Ev, Çiçek, Makyaj Yapan Anne.

4 nolu öğrenci (Kız, 13 yaşında) Ön-Testte 5, Son-testte 9 kelime olmak üzere toplam 14 kullanmıştır.

Tablo 9 Katalog No 5

KATALOG NO 5	
Adı/ Yaşı/ Cinsiyeti:	5/14/ Kız
Tanısı:	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik
Çalışmada Kullandığı Renkler	Mavi, Kırmızı, Pembe, Kahverengi
Çalışmanın Boyutu	21x 29,5
Kullanılan Çizgiler	Yatay Dikey Kırk ve Eğik Çizgiler
Mekân Kullanılan	Kullanılmıştır (Park)
Kullanılan Şekiller	Daire, Kare
Kullanılan Leke Değerleri	Açık, Orta ve Koyu Leke Değerlerine Yakın
Espas	Dengesiz Dağılmış
Kullanılan Nesnelere	Güneş, İp, Çiçek, Ayna, Park
Öğrencinin Sözlü İfadesindeki (Ön-test) Kelime Sayısı ve Kelimeler	4 / Annem, Babam, Abim, Dedem.
Öğrencinin Görsel Sanatlar Dersiyle (Son-test) İfadesindeki Kelime Sayısı e Kelimeler	14/ Güneş, Kardeşlerim, İp Çeken Çocuklar, Mehmet, Çiçek, Ufuk Öğretmen, Ayna, Park, Güneş, Bulutlar, Babam.

5 nolu öğrenci (Kız, 14 yaşında) Ön-Testte 4, Son-testte 14 kelime olmak üzere toplam 18 kullanmıştır.

Tablo 10 Katalog No 6

KATALOG NO 6	
Adı/ Yaşı/ Cinsiyeti.	6/ 13/ Erkek
Tanısı:	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik
Kullandığı Renkler	Mor, Lacivert, Sarı, Turuncu, Turkuaz, Kahverengi, Kırmızı.
Çalışmanın Boyutu	21x 29.5
Kullanılan Çizgiler	Yatay, Dikey ve Kırık Çizgiler
Mekan Kullanılanımı	Kullanılmıştır (Evin içi)
Kullanılan Şekiller	Daire, Dikdörtgen, Kare
Kullanılan Leke Değerleri	Orta ve Koyu Leke Değerlerine Yakın
Espas	Dengesiz Dağılmış
Kullanılan Nesnelere	Güneş, El, Aş, Ev, Pencere, Yemek Masası.
Öğrencinin Sözlü İfadesindeki (Ön-test) Kelime Sayısı ve Kelimeler	4/ Annem, Babam, Ben, Kardeşim.
Öğrencinin Görsel Sanatlar Dersiyle (Son-test) İfadesindeki Kelime Sayısı ve Kelimeler	15/ Ev, Güneş, El, Ben, Abim, Annem(2), Aş, Safa, Evin Üstü, Duman, Pencere, Yemek Masası.

6 nolu öğrenci (Erkek, 13 yaşında) Ön-Testte 4, Son-testte 15 kelime olmak üzere toplam 19 kullanmıştır.

Tablo 11 Katalog No 7

KATALOG NO 7	
Adı: Yaşı: Cinsiyeti:	7/14/ Erkek
Tanısı:	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik
Kullandığı Renkler	Kırmızı, Sarı, Yeşil, Mor, Lacivert, Mor, Kahverengi, Siyah, Mavi.
Çalışmanın Boyutu	21x 29.5
Kullanılan Çizgiler	Yatay, Dikey, Kırık ve Eğik Çizgiler
Mekân Kullanılanımı	Kullanılmıştır (Doğa)
Kullanılan Şekiller	Üçgen, Daire
Kullanılan Leke Değerleri	Orta ve Koyu Leke Değerlerine Yakın
Espas	Düzensiz Dağılmış
Kullanılan Nesnelere	Tekerlek, Cam, Araba, Domates, Ağaç Güneş
Öğrencinin Sözlü İfadesindeki (Ön-test) Kelime Sayısı ve Kelimeler	1/ Anne
Öğrencinin Görsel Sanatlar Dersiyle (Son-test) İfadesindeki Kelime Sayısı ve Kelimeler	17/ Ben, Annem, Babam, Kardeşim, Örümcek Adam, Tekerlek, Cam, Üçgen, Koyun, Arabalar, Güneş, Yağmur, Bulut, Gökkuşluğu, Domates, Ağaç.

7 nolu öğrenci (Erkek, 14 yaşında) Ön-Testte 1, Son-testte 17 kelime olmak üzere toplam 18 kullanmıştır.

Tablo 12 Katalog No 8

KATALOG NO 8	
Adı: Yaşı: Cinsiyeti:	8/13 /Erkek
Tanısı:	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik
Kullandığı Renkler:	Turkuaz, Siyah, Kırmızı, Mor, Pembe, Turuncu, Yeşil, Sarı, Mavi, Lacivert.
Çalışmanın Boyutu:	21x 29.5
Kullanılan Çizgiler:	Yatay, Dikey ve Kırık Çizgiler
Mekân Kullanılanımı	Kullanılmamıştır
Kullanılan Şekiller:	Daire, Dikdörtgen
Kullanılan Leke Değerleri:	Açık, Orta ve Koyu Leke Değerlerine Yakın
Espas	Yarı Düzenli Dağılmış
Kullanılan Nesnelere	Kullanılmamıştır
Öğrencinin Sözlü İfadesindeki (Ön-test) Kelime Sayısı ve Kelimeler	1/ Annem
Öğrencinin Görsel Sanatlar Dersiyle (Son-test) İfadesindeki Kelime Sayısı ve Kelimeler:	10/ Ben, Annem, Abim, Can Abim, Yengem, Mutlular, Müzik Açtım Oynuyorum.

8 nolu öğrenci (Erkek, 13 yaşında) Ön-testte 1, Son-testte 10 kelime olmak üzere toplam 11 kelime kullanmıştır.

Tablo 13 Katalog No 9

KATALOG NO 9	
Adı/Yaşı/ Cinsiyeti:	9/13/ Erkek
Tanısı:	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik
Kullandığı Renkler	Sarı Mavi Kırmızı Yeşil Siyah.
Çalışmanın Boyutu	21x 29.5
Kullanılan Çizgiler	Yatay, Dikey, Kırık ve Eğik Çizgiler
Mekan Kullanılanımı	Kullanılmıştır (Ev ve Doğa)
Kullanılan Şekiller	Daire, Kare, Dikdörtgen
Kullanılan Leke Değerleri	Açık, Orta ve Koyu Leke Değerlerine Yakın
Espas	Düzensiz Dağılmış
Kullanılan Nesnelere	Güneş, Bulut, Ağaç, Ev, Yol.
Öğrencinin Sözlü İfadesindeki (Ön-test) Kelime Sayısı ve Kelimeler	3/ Annem Babam Ailem
Öğrencinin Görsel Sanatlar Dersiyle (Son-test) İfadesindeki Kelime Sayısı ve Kelimeler	9/ Güneş, Bulut, Ağaç, Ev, Annem Kardeşim, Babam, Ben, Yol.

9 nolu öğrenci (Erkek, 13 yaşında) Ön-testte 3, Son-testte 9 kelime olmak üzere toplam 12 kullanmıştır.

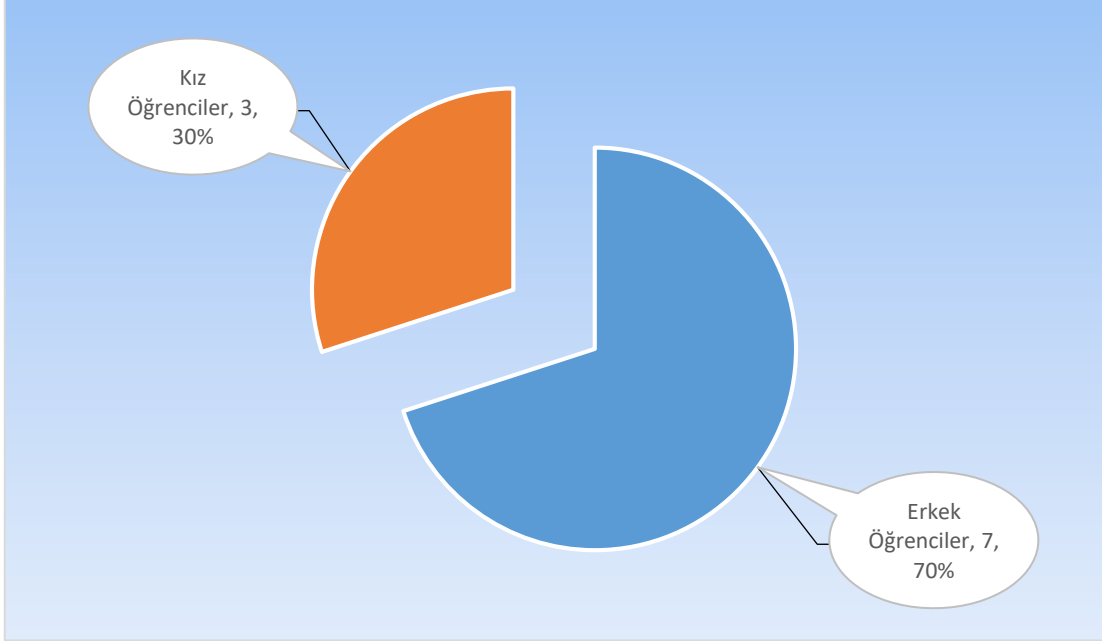
Tablo 14 Katalog No 10

KATALOG NO 10	
Adı/ Yaşı/ Cinsiyeti:	10/13/ Erkek
Tanısı:	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik
Kullandığı Renkler	Mavi, Siyah, Kırmızı, Turuncu, Kahverengi, Sarı, Yeşil.
Çalışmanın Boyutu	21x 29.5
Kullanılan Çizgiler	Yatay dikey ve Kırık Çizgiler
Mekân Kullanılanımı	Kullanılmıştır (Ev ve Doğa)
Kullanılan Şekiller	Üçgen, Kare, Dikdörtgen
Kullanılan Leke Değerleri	Orta ve Koyu Leke Değerlerine Yakın
Espas	Düzensiz Dağılmış
Kullanılan Nesnelere	Güneş
Öğrencinin Sözlü İfadesindeki (Ön-test) Kelime Sayısı ve Kelimeler	4/ Arkadaş, Kardeş, Baba, Anne.
Öğrencinin Görsel Sanatlar Dersiyle (Son-test) İfadesindeki Kelime Sayısı ve Kelimeler	15/ Ailem, Erkan, Kardeşim, İpek Annem Babam, Kuşlar, Sevginin Kalbi, Mutluluğun Simgesi, Yaşadığımız Yer, Bulut, Güneş.

10 nolu öğrenci (Erkek, 13 yaşında) ön-testte 4, son-testte 15 olmak üzere toplam 19 kelime kullanmıştır.

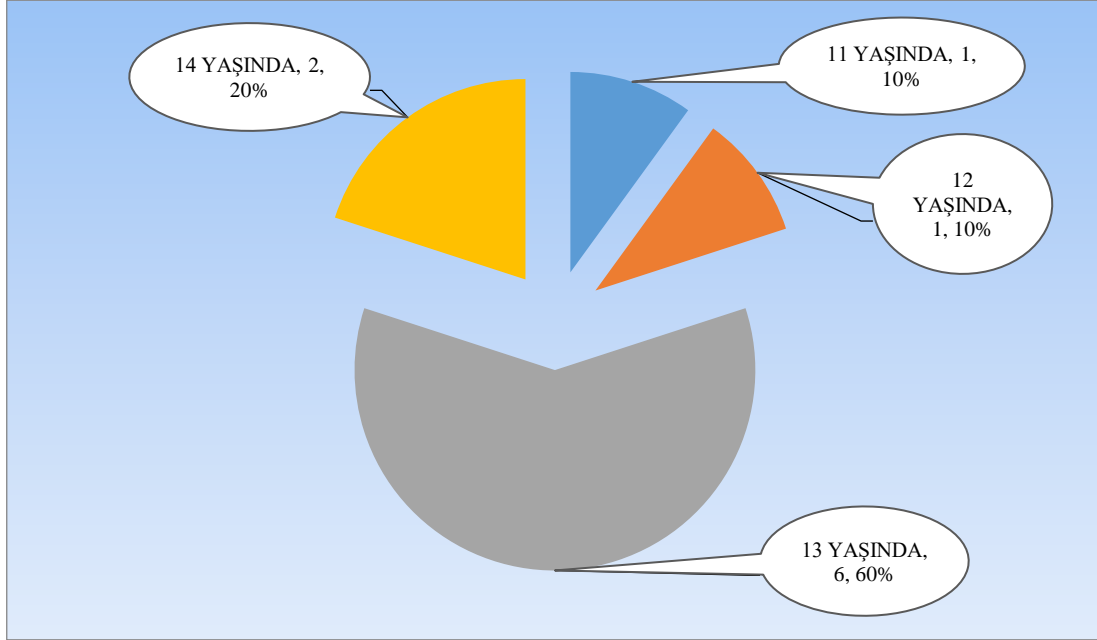
GRAFİKLER VE YORUM

Grafik 1 Hafif Düzey (Retarde) Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı



Etkinlikte yer alan Hafif Düzey (Retarde) bireylerin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir. Grafiğe göre çalışmaya katılan öğrencilerin 3 (%30)' ü Kız öğrenci, 7 (%70)' si Erkek öğrenciden oluşmaktadır.

GRAFİK 2 Etkinliğe Katılan Hafif Düzey (Retarde) Bireylerin Yaşlara Göre Dağılımı

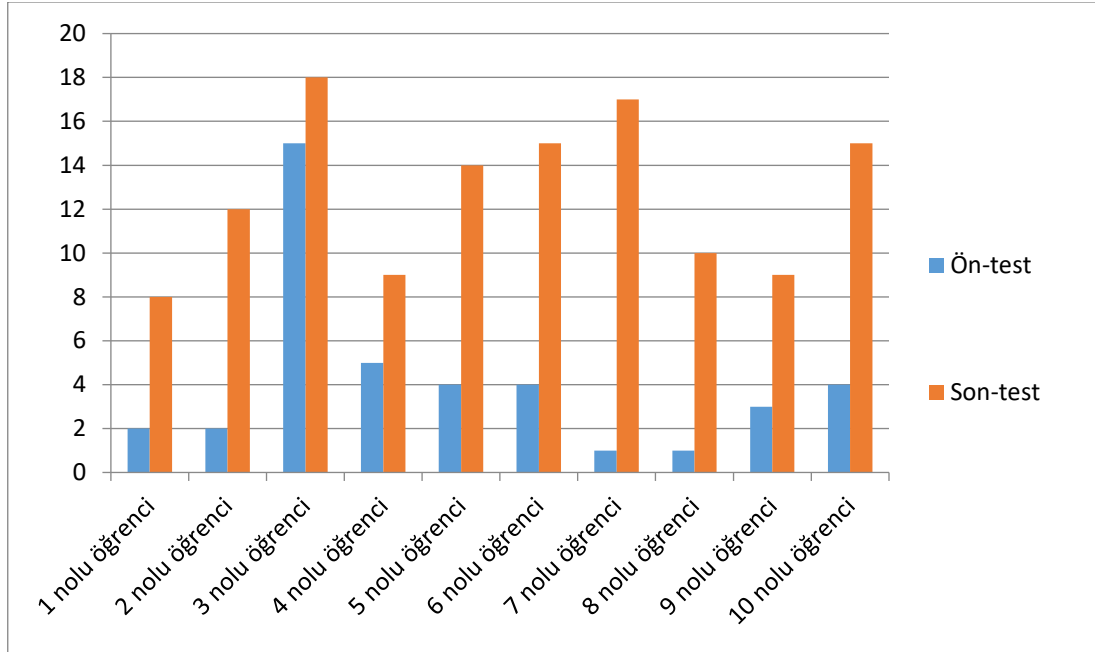


Yukarıdaki grafikte Hafif Düzey (Retarde) bireyleri yaş guruplarına göre dağılımı vermiştir. Bu grafiğe göre etkinliğe katılan öğrencilerin 6 (%60)'ı 13 yaşında, 2 (%20)'si 14 yaşında, 1 (%10)' i 12 yaşında, 1 (%10)' i de 11 yaşındadır.

Tablo 15 Etkinlikte elde edilen verilerin ön-test ve son-test dağılımı

	Ön-test	Son- test	Toplam
1. öğrenci	2	8	10
2. öğrenci	2	12	14
3. öğrenci	15	19	34
4. öğrenci	5	9	14
5. öğrenci	4	14	18
6. öğrenci	4	15	19
7. öğrenci	1	17	18
8. öğrenci	1	10	11
9. öğrenci	3	9	12
10. öğrenci	4	15	19
Toplam	41	128	

Tabloda etkinlikte öğrencilerin kullandığı kelimelerin ön-test ve son-test dağılımları verilmiştir. Tabloda öğrencilerden elde edilen veriler incelendiğinde öntest ve son-test dağılımında öğrencilerin son testte daha çok kelime kullandıkları görülmektedir. Bu durumdan öğrencilerin ‘Resim Uygulamalarının Hafif Düzey (Retarde) Özel Eğitim Öğrencilerinin Dil Becerisi Gelişimine Katkısı’ na olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

GRAFİK 3 - Öğrencilerden elde edilen Ön-test ve Son-test verilerinin grafiği

1 nolu öğrenci: Her iki ifade türünde toplam 10 kelime kullanmıştır. Bu 10 kelimenin 2 tanesi ön-test, 8 tanesi de son-testte kullanılmıştır.

2 nolu öğrenci: Her iki ifade türünde toplam 14 kelime kullanmıştır. Bu 14 kelimenin 2 tanesi ön-test, 12 tanesi de son-testte kullanılmıştır.

3 nolu öğrenci: Her iki ifade türünde toplam 34 kelime kullanmıştır. Bu 34 kelimenin 15 tane ön-test, 19 tanesi de son-testte kullanılmıştır.

4 nolu öğrenci: Her iki ifade türünde toplam 14 kelime kullanmıştır. Bu 14 kelimenin 5 tane ön-test, 9 tanesi de son-testte kullanılmıştır.

5 nolu öğrenci: Her iki ifade türünde toplam 18 kelime kullanmıştır. Bu 18 kelimenin 4 tane ön-test, 14 tanesi de son-testte kullanılmıştır.

6 nolu öğrenci: Her iki ifade türünde toplam 19 kelime kullanmıştır. Bu 19 kelimenin 4 tane ön-test, 15 tanesi de son-testte kullanılmıştır.

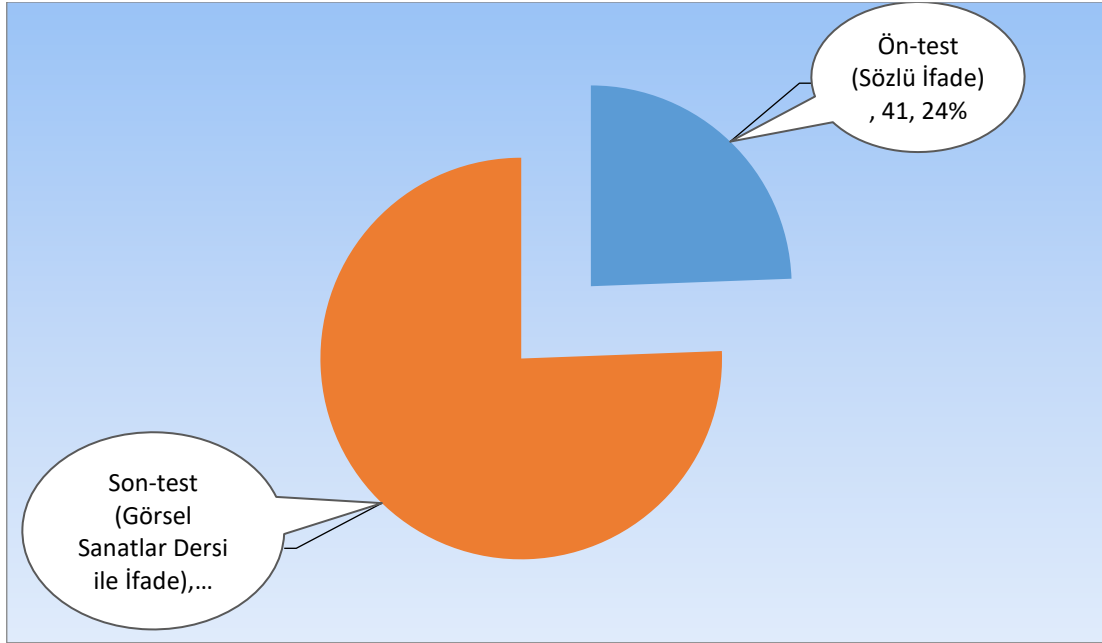
7 nolu öğrenci: Her iki ifade türünde toplam 18 kelime kullanmıştır. Bu 18 kelimenin 1 tane ön-test, 17 tanesi de son-testte kullanılmıştır.

8 nolu öğrenci: Her iki ifade türünde toplam 11 kelime kullanmıştır. Bu 11 kelimenin 1 tane ön-test, 10 tanesi de son-testte kullanılmıştır.

9 nolu öğrenci: Her iki ifade türünde toplam 12 kelime kullanmıştır. Bu 12 kelimenin 3 tane ön-test, 9 tanesi de son-testte kullanılmıştır.

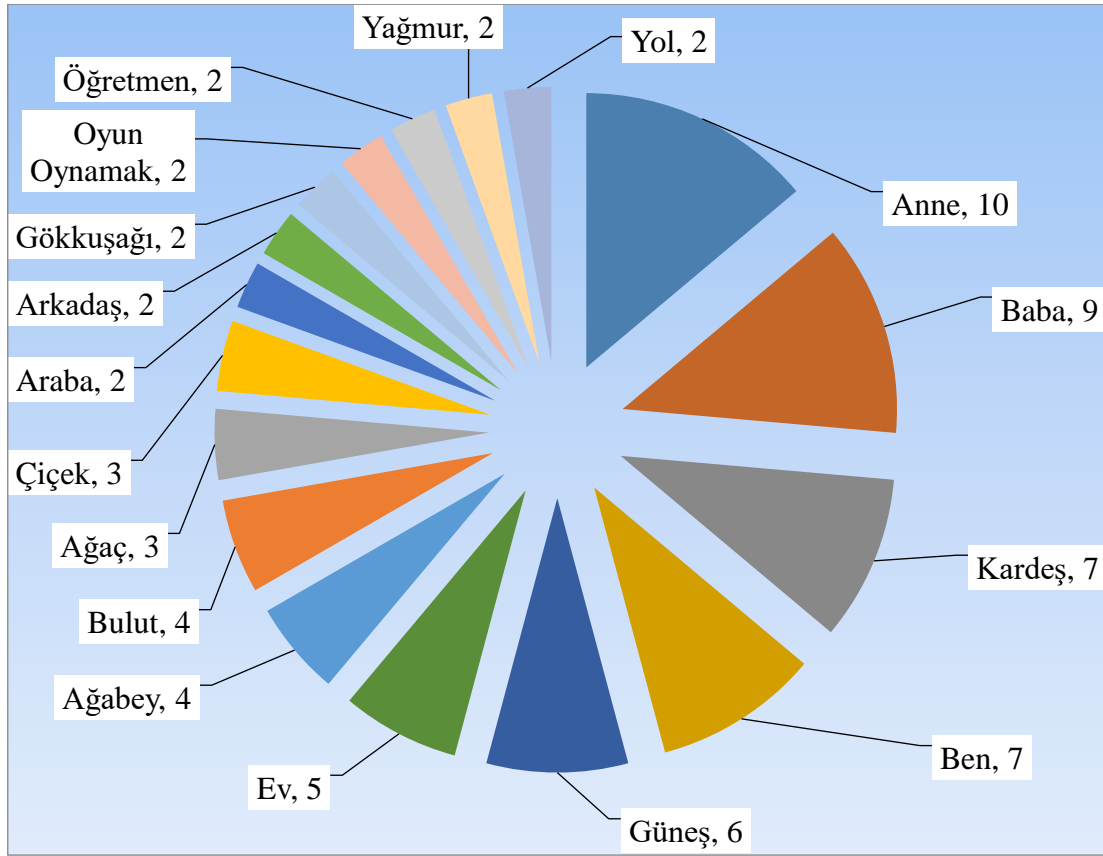
10 nolu öğrenci: Her iki ifade türünde toplam 19 kelime kullanmıştır Bu 19 kelimenin 4 tane ön-test, 15 tanesi de son-testte kullanılmıştır.

GRAFİK 4- Elde Edilen Verilerin Grup Ön-Test ve Son-Test Grafiği



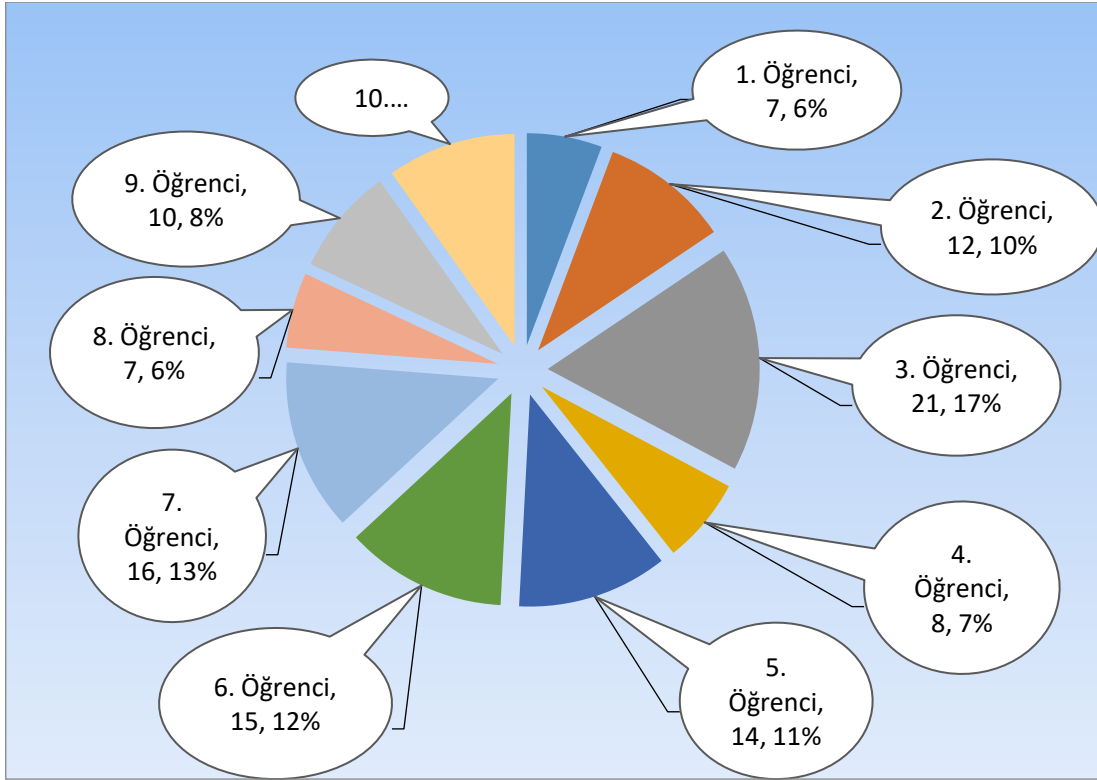
Etkinliğe katılan öğrenciler her iki ifade biçiminde toplamda 168 kelime kullanmıştır. 168 kelimenin oransal dağılımı %24 ön-test (sözel ifade), %76 da son-test (Görsel Sanatlar Dersi ile ifade) olarak belirlenmiştir. 168 kelimenin miktar olarak dağılım ise 41 kelime ön-test (sözel ifade), 127 kelime son-test (Görsel Sanatlar Dersi ile ifade)' de elde edilmiştir.

GRAFİK 5- Hafif Düzey (Retarde) Öğrencilerin Kullandıkları Kelimelerin Tekrar Grafiği

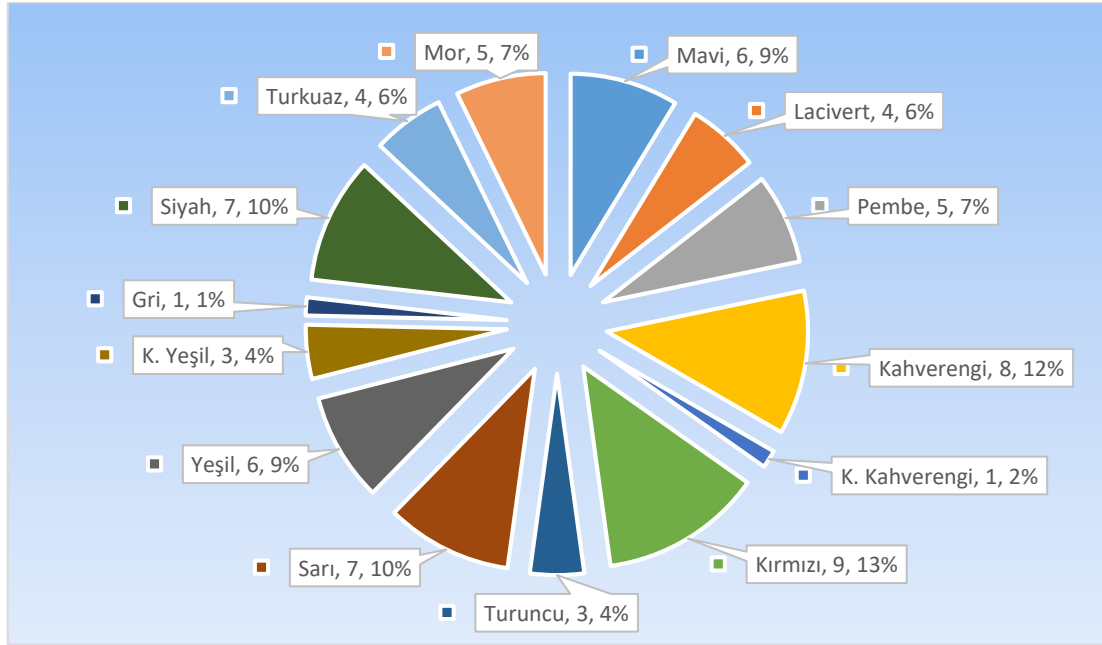


En çok tekrar edilenler Anne, Baba, Kardeş Ve Ben, Güneş, Ev, Ağabey ve Bulut, Ağaç ve Çiçek, Araba, Arkadaş, Gökkuşuğu, Oyun Oynamak, Öğretmen, Yağmur kelimeleri kullanılmıştır. Burada dikkat çeken her 10 öğrenciden 7' sinin ben kelimesini kullanmasıdır. Bu durumdan yola çıkarak bu öğrencilerin benlik algısının olduğu ve kendilerini ailenin bir parçası olarak gördükleri varsayılmaktadır. Öğrencilerin kullandığı toplam 168'nin 72' si tekrarlanan, 96'sı ise tekrarlanmayan kelimelerden oluşmaktadır.

GRAFİK 6- Hafif Düzey (Retarde) Öğrencilerin Kelime Çeşitlik Dağılımı

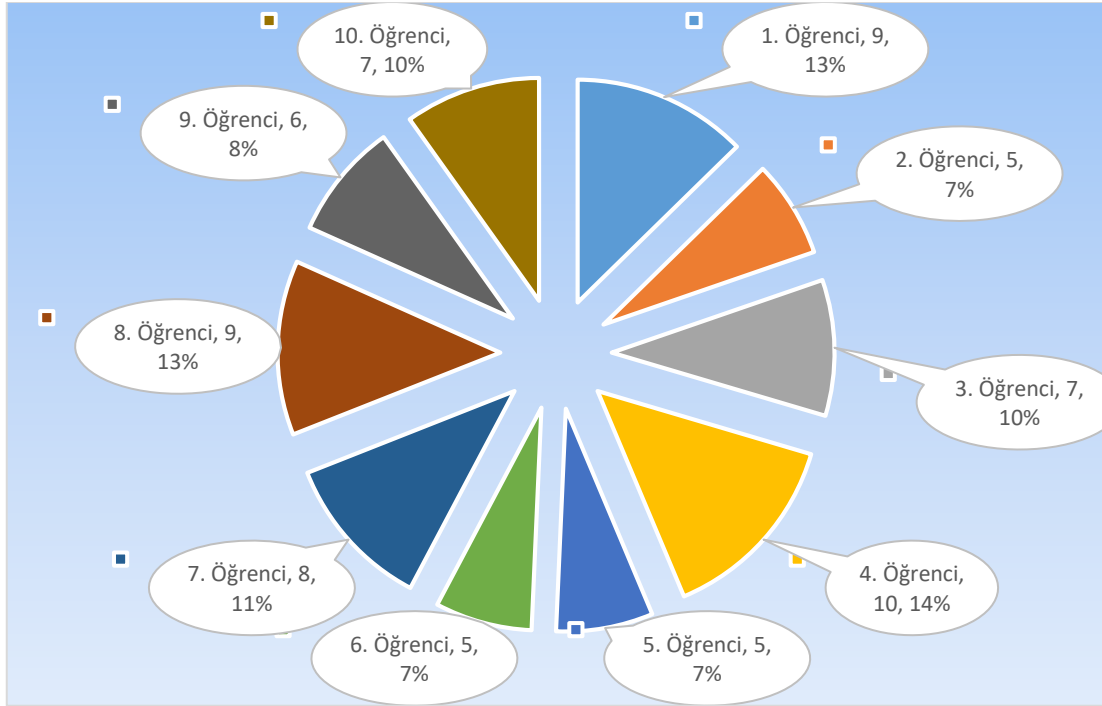


Kelime çeşitliliğine göre öğrenciler sıralandığında çeşitliliği en fazla olan öğrenciler 3, 7, 6, 5, 10 ve 2, 9, 4, 1 ve 8. Öğrencilerdir. Burada dikkat çeken 3. Öğrencinin her iki test kısmında emsallerine oranla fazla kelime kullanmasıdır. Bu durum 3. Öğrencinin bilişsel düzeyinin sınıf arkadaşlarına oranla daha iyi durumda olduğunu söyleyebiliriz.

GRAFİK 7- Etkinlikte Kullanılan Renklerin Tercih Miktar ve Oranları

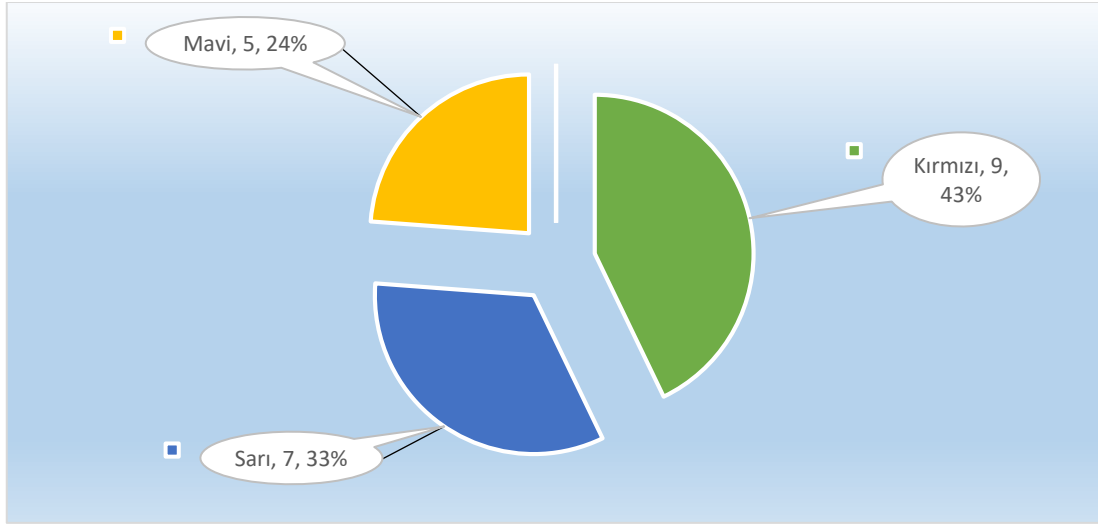
Çalışmaya katılan 10 öğrenciden: Kırmızı 9(%13) kişi, Kahverengi 8(%12) kişi, Yeşil 6(%9) kişi, Sarı 7(%10) kişi, Siyah 7(%10) kişi, Mavi 6 (%9) kişi, Pembe 5(%5) kişi, Mor 5(%5) kişi, Lacivert 4(%6) kişi, Turkuaz 4(%6) kişi, Koyu Yeşil 3 (%4) kişi, Turuncu 3 (%4) kişi, K. Kahverengi 1(%1)kişi, Gri 1(%1)kişi tarafından tercih edilmiştir. Veriler ışığında etkinlikte öğrencilerin en çok tercih ettiği rengin kırmızı olduğu görülmektedir. Kırmızı rengin insan üzerinde etkisi Ateş, sıcaklık, kan (Buyurgan ve Buyurgan 2012: 130-142) iken renk psikolojisinde ise enerjisi çok kuvvetlidir. Kırmızının bizlere aşladığı en önemli duygu, sıcaklık, heyecan ve bir an önce harekete geçme istemidir. Kırmızı rengin negatif etkisi ise kalabalık, umursamazlık, inatçılık halleri, çabuk ve ince titreşimlere sahip olduğundan çoğu defada, kızgınlık ve saldırganlık sık rastlanan belirginlikleri arasında yer alır (Nuhoğlu: 2006: 79).

GRAFİK 8- Etkinlikte Öğrencilerin Renk Tercih Miktar ve Oran Grafiği



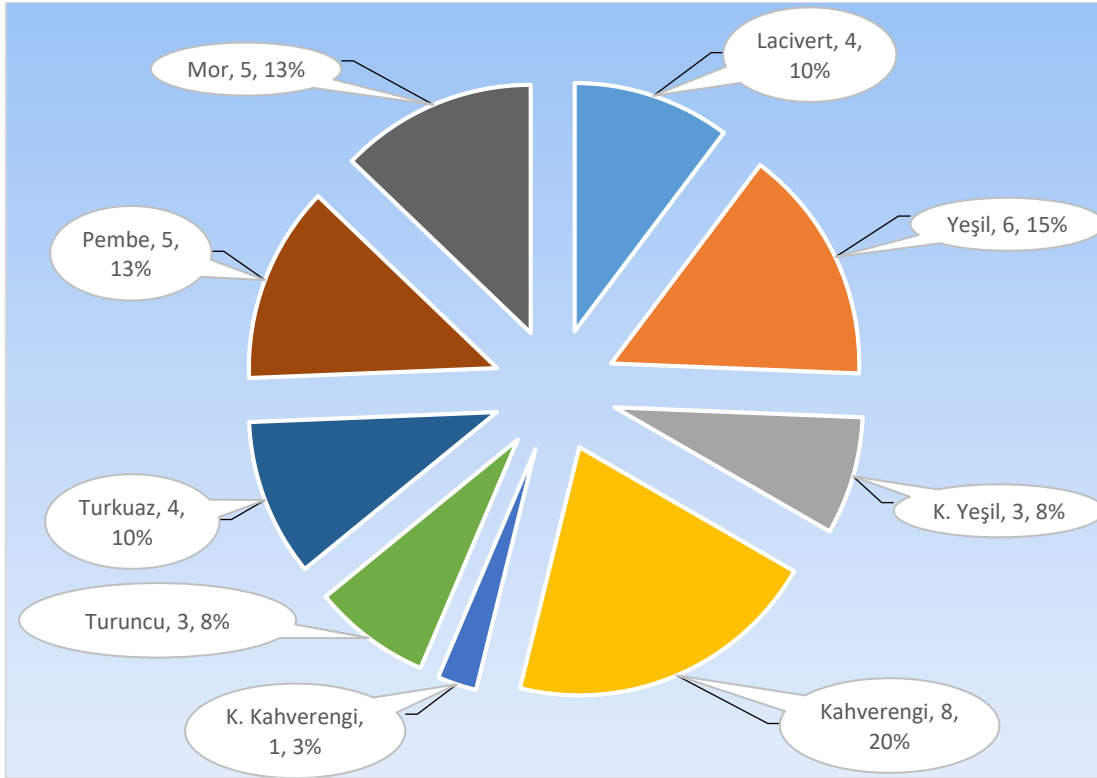
Etkinlikte 1. Öğrenci 9 renk (%13), 2. Öğrenci 5 renk (%7), 3. Öğrenci 7 renk (%10), 4. Öğrenci 10 renk (%14), 5. Öğrenci 5 renk (%7), 6. Öğrenci 5 renk (%7), 7. Öğrenci 8 renk (%11), 8. Öğrenci 9 renk (%13), 9. Öğrenci 6 renk (%8), 10. Öğrenci 7 renk (%10) Tercih etmiştir. Toplamda 71 renk kullanılmıştır. Öğrenciler renk tercih sayılarına göre en fazladan en aza doğru sıralandığında: 4 nolu öğrenci, 1 ve 8 nolu öğrenciler, 7 nolu öğrenci, 3 ve 10 nolu öğrenciler, 9 nolu öğrenci, 2, 5, 6 nolu öğrencilerdir.

GRAFİK 9- Etkinlikte Öğrencileri Ana Renk Tercih Miktar ve Oran Grafiği



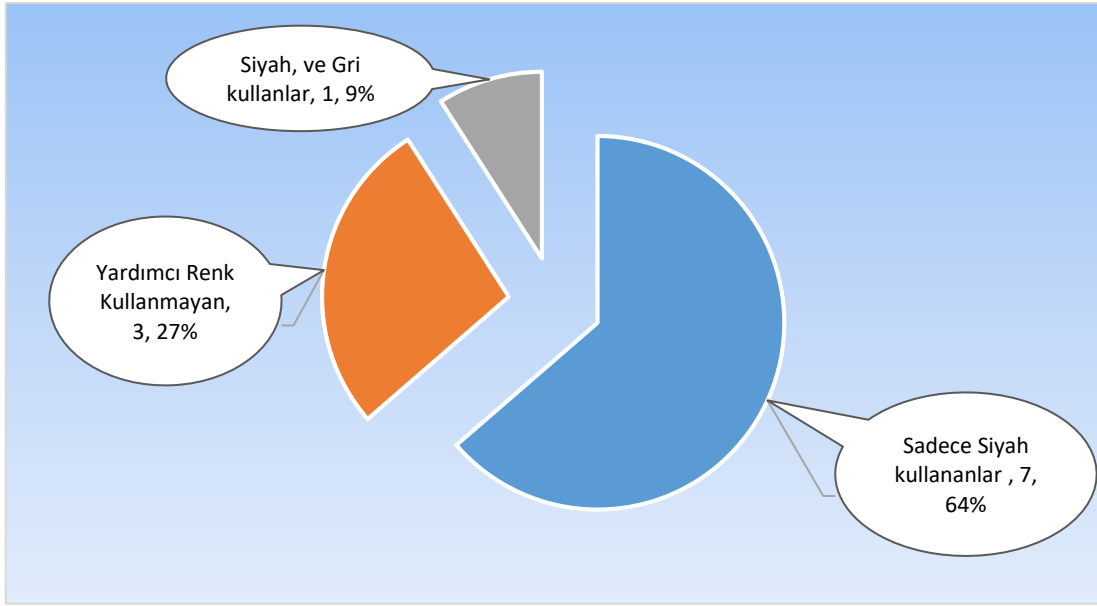
Grafikte etkinlikteki öğrencilerin ana renk dağılımı: 9(%43) kişi Kırmızı, 7(%33) kişi, Sarı, 5(%24) kişi Mavi ana renklerini tercih etmişlerdir. Etkinlikteki öğrenciler en fazla kırmızı, sarı ve mavi renklerini tercih etmişlerdir.

GRAFİK 10- Etkinlikte Öğrencilerin Ara Renk Tercih Grafiği



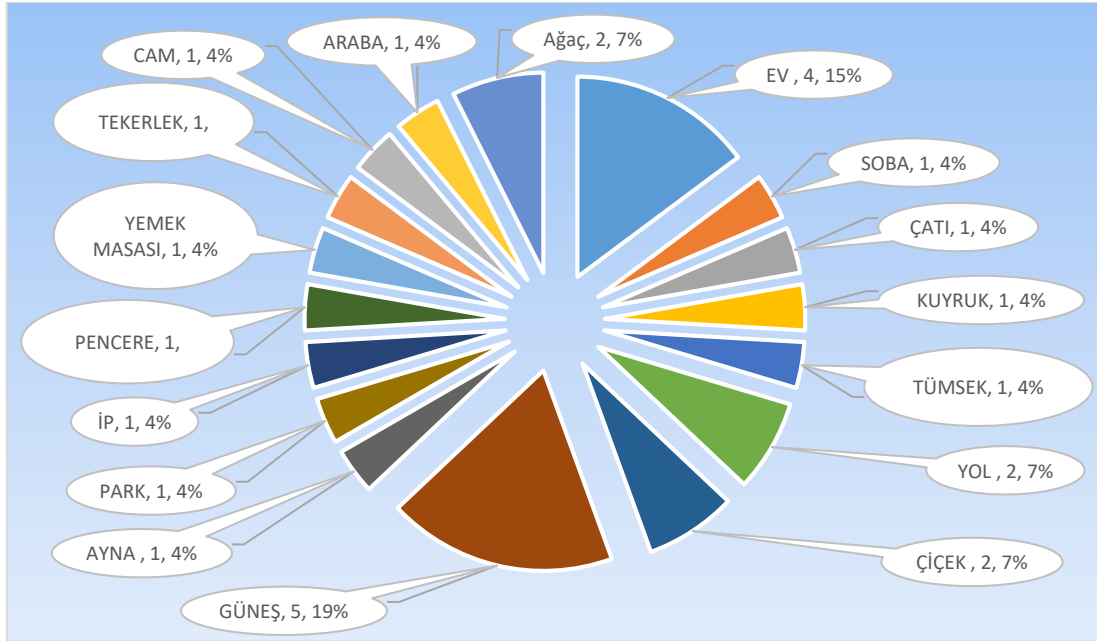
Ara Renkler tercih edilmiş sırasına göre en fazladan en aza doğru sıralandığında: Kahverengi, yeşil, pembe ve mor, lacivert ve turkuaz, turuncu ve koyu yeşil, koyu kahverengi ara renkleridir.

GRAFİK 11- Etkinlikte Yardımcı Renk Tercih Grafiği



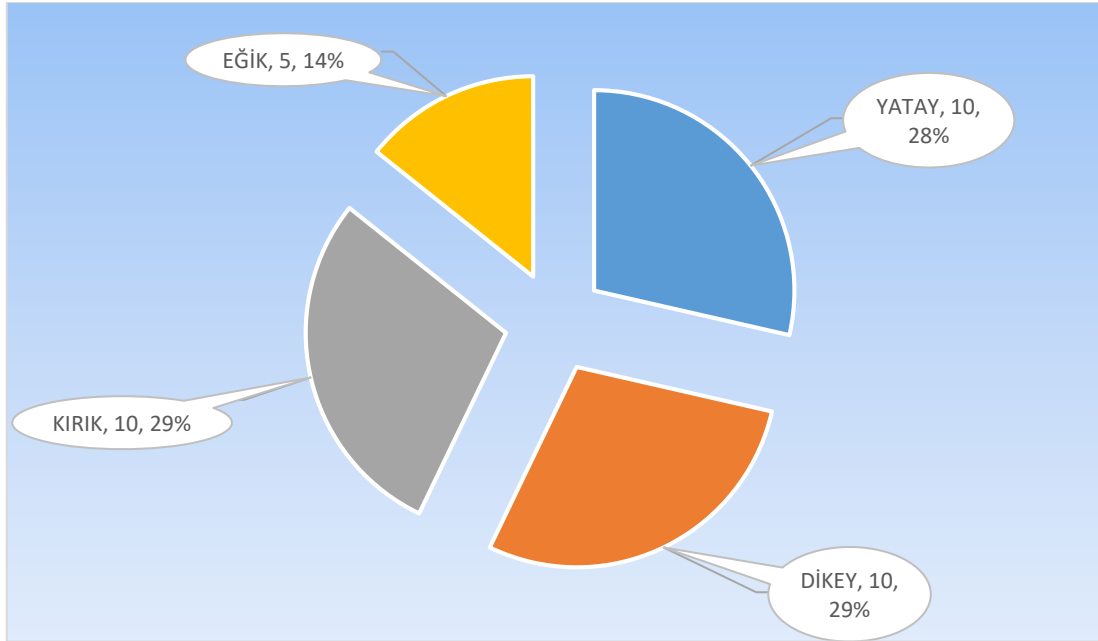
Sadece Siyah 7(1, 3, 4, 7, 8, 9, 10.) Öğrenci, Gri ve Siyah 1(1) Öğrenci tarafından tercih edilmiştir. 3 (2, 5, 6) Öğrenci öğrenci ise Yardımcı Renk kullanmamıştır.

GRAFİK 12- Etkinlikte Öğrencilerin Nesne Tercih Grafiği



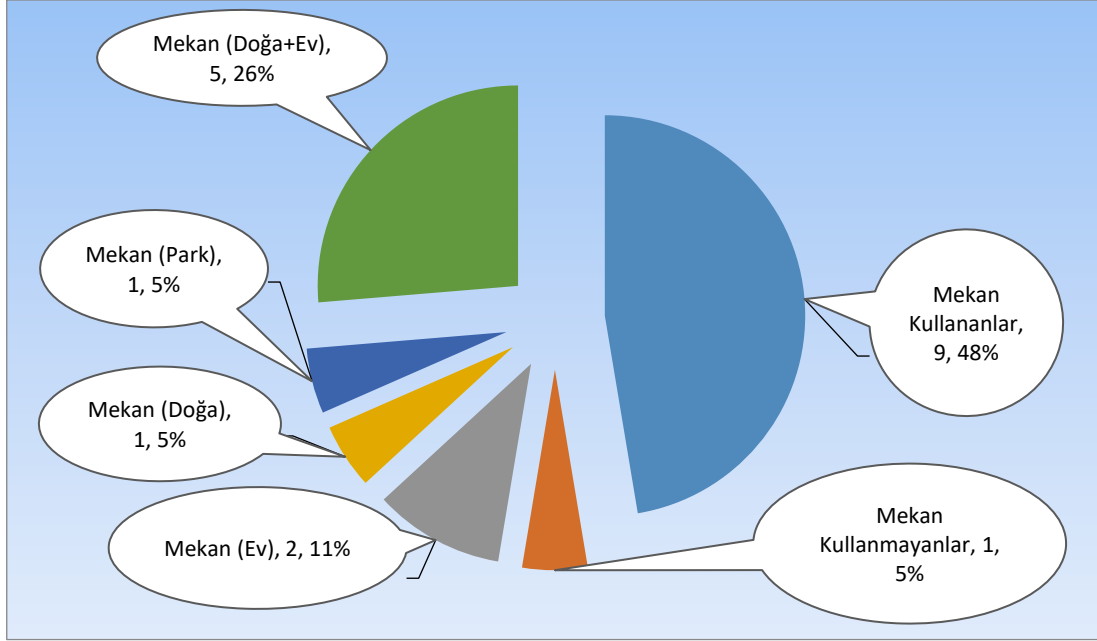
Öğrencilerin nesne tercihleri; Güneş(5), Ev(4) Yol, Çiçek, Ağaç (2), Çatı, Kuyruk, Tümsek, Ayna, Park, İp, Pencere, Yemek Masası, Tekerlek, Cam, Araba, Domates, Bulut, Hameş, Top, Soba, Yatak Odası (1), şeklinde olmuştur. Burada dikkat çeken öğrencilerin nesne tercihlerinde en çok güneşi etmesi ve renk tercihlerinde kırmızı tercihlerindeki anlam ilişkisidir. Kırmızı anlam olarak ateş, sıcaklık, (Buyurgan ve Buyurgan 2012: 130-142). Gibi anlamları barındırırken bu anlamları doğuran kaynağın güneş olmasıdır. Farklı bir ifadeyle öğrencilerin renk ve nesne tercihleri oluşturdukları bütünlük itibariyle ilişkili olmalarıdır.

GRAFİK 13- Etkinlikte Öğrencilerin Çizgi Tercih Grafiği



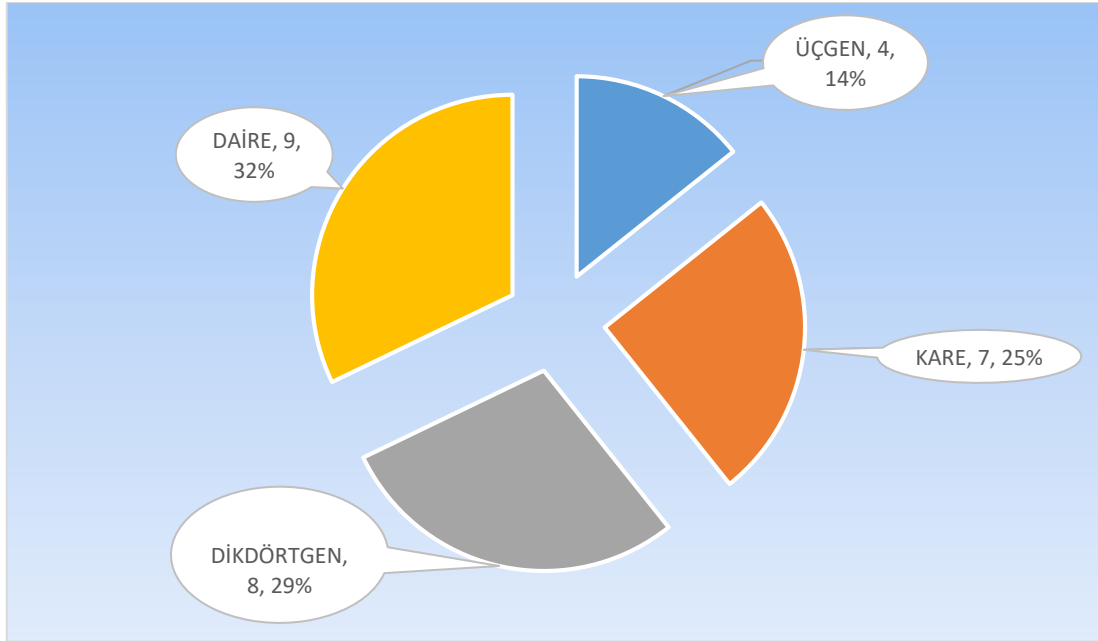
10 Öğrenci yatay, dikey ve kırık çizgileri tercih ederken, eğik çizgileri ise 5 öğrenci tercih etmiştir. Grafikte görüleceği üzere öğrenciler yatay ve dikey çizgileri yoğun olarak tercih etmişlerdir. Bu çizgiler sakin ve hareketsiz etki uyandıran çizgiler (Buyurgan ve Buyurgan, 2012: 130). Bu çizgilerin öğrencilerin temel ihtiyacı olan sosyalleşme topluma dâhil olma ihtiyacını yansıttığı düşünülmektedir.

GRAFİK 14- Etkinlikte Öğrencilerin Mekan Tercih Grafiği



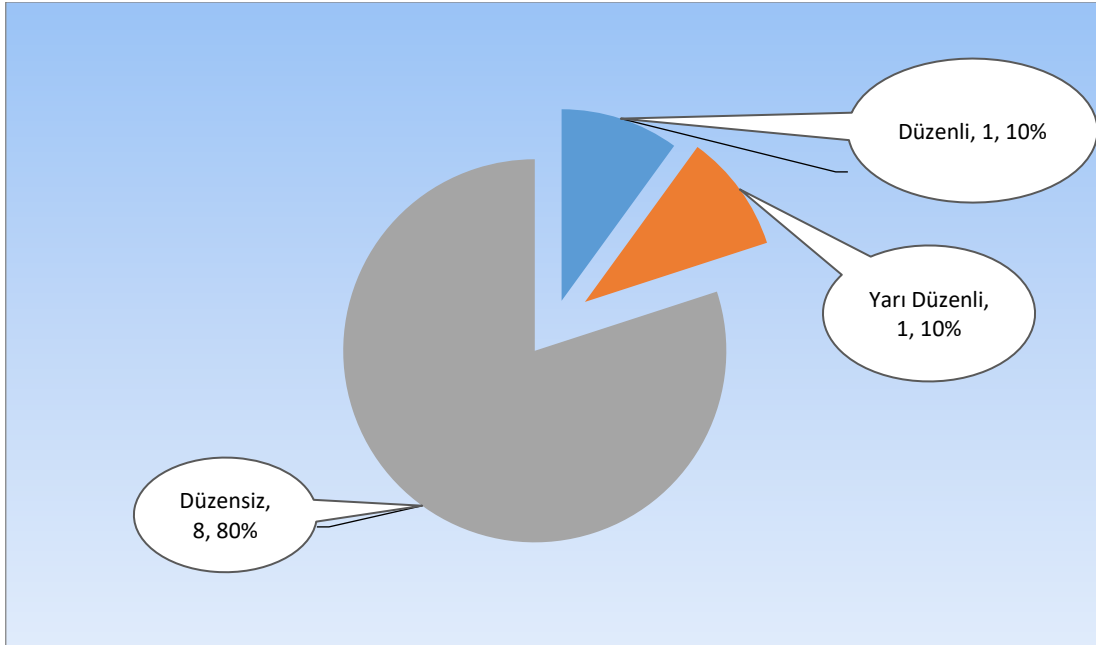
Etkinlikte 10 öğrenciden 9’u resim çalışmalarında mekân çizimine yer verirken 1(8) öğrenci mekân çizimine yer vermemiştir. Mekân çiziminde 2 öğrenci(1, 6,) sadece Ev, 1 öğrenci (7) sadece Doğa, 1(5) öğrenci de mekan olarak sadece Park’ı tercih etmiştir. 5 öğrenci(2,3,4,9,10) Ev ve Doğayı mekan çiziminde birlikte tercih etmiştir. Ev, park ve doğayı mekân tercihinde birlikte kullanan öğrenci olmamıştır. 9 öğrencinin etkinlikte mekan tercihinde bulunması ve bu tercihlerin ağırlığının Ev ve Doğa olmasından dolayı bu tercihlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını yansıttığı düşünülmektedir. Bu ihtiyacın ise aidiyet ve etrafını tanıma isteği olduğu varsayılmaktadır.

GRAFİK 15- Etkinlikte Öğrencilerin Şekil Tercih Grafiği



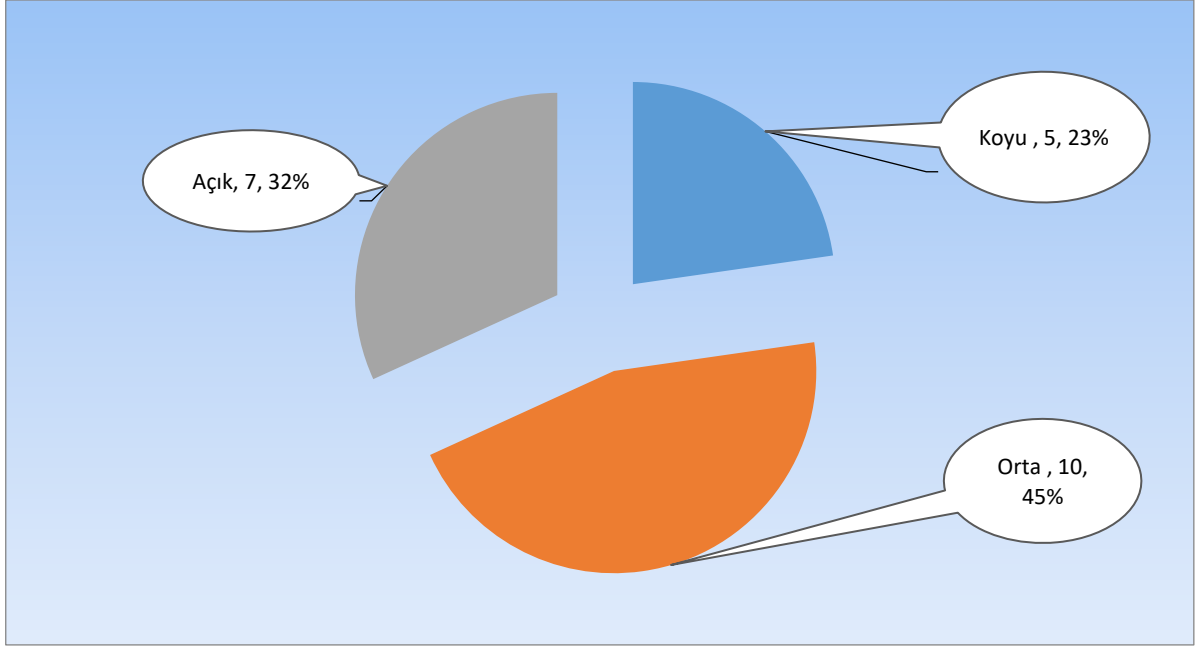
Etkinlikte öğrenciler geometrik şekillerden 9(1,2,3,4,5,6,7,8,9) öğrenci daire, 8(1,2,3,4,6,8,9,10) öğrenci dikdörtgen, 7 öğrenci(1,2,3,5,6,9,10) kare, 4 öğrenci(2,4,7,10) de üçgeni kullanmıştır.

GRAFİK 16- Hafif Düzey (Retarde) Öğrencilerin Espas (Boşluk) Kullanımları

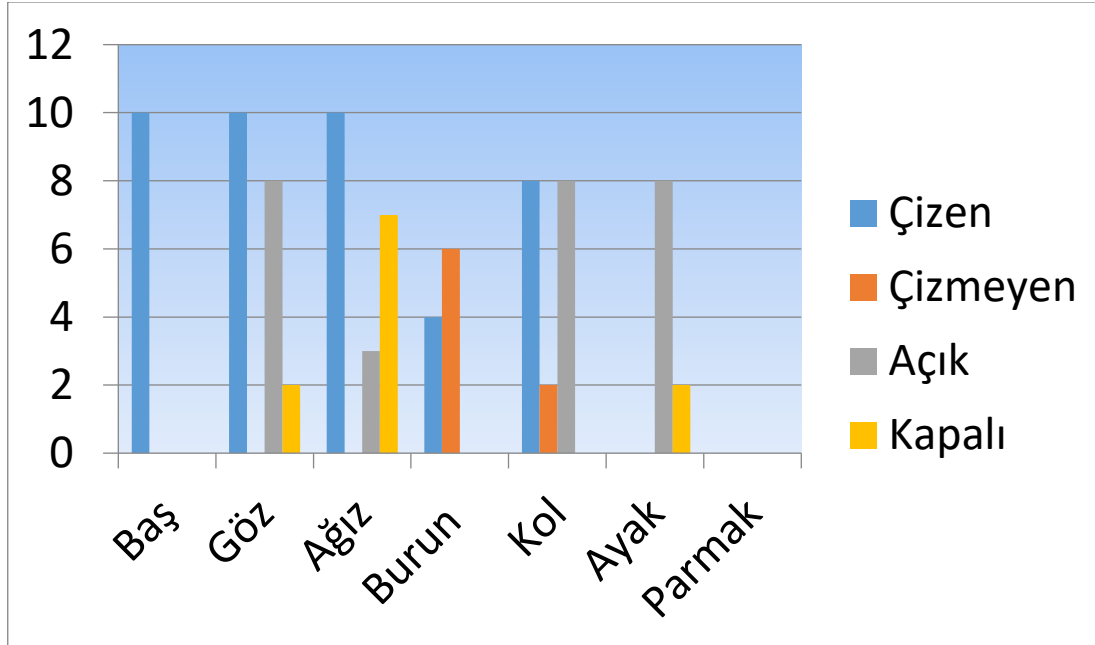


10 kişilik etkinlik grubunun yaptığı çalışmalar incelendiğinde boşluk kullanımına 1 öğrencinin(1) dikkat ettiği, 1 öğrencinin kısmi(8) olarak, 8 öğrencinin(2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10) ise dikkat etmediği görülmüştür. Espas kullanımına dikkate etmemelerinin bu durumun öğrencilerin dikkatlerini belirli bir alanda toplama sıkıntısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu öğrencilerle etkinliğimiz dışındaki Görsel Sanat dersi saatlerinde yapılan sınırlandırılmış alan boyama çalışmalarında bu öğrencilerin büyük bir kısmın etrafı çizilere belirli bir alanı taşırmadan boyamakta zorlandıkları görülmüştür. Bu durum etkinlikte elde edilen espas kullanımlarını incelemesinden elde edilen verileri desteklemektedir.

GRAFİK 17- Hafif Düzey (Retarde) Öğrencilerin Leke Kullanım dağılımı



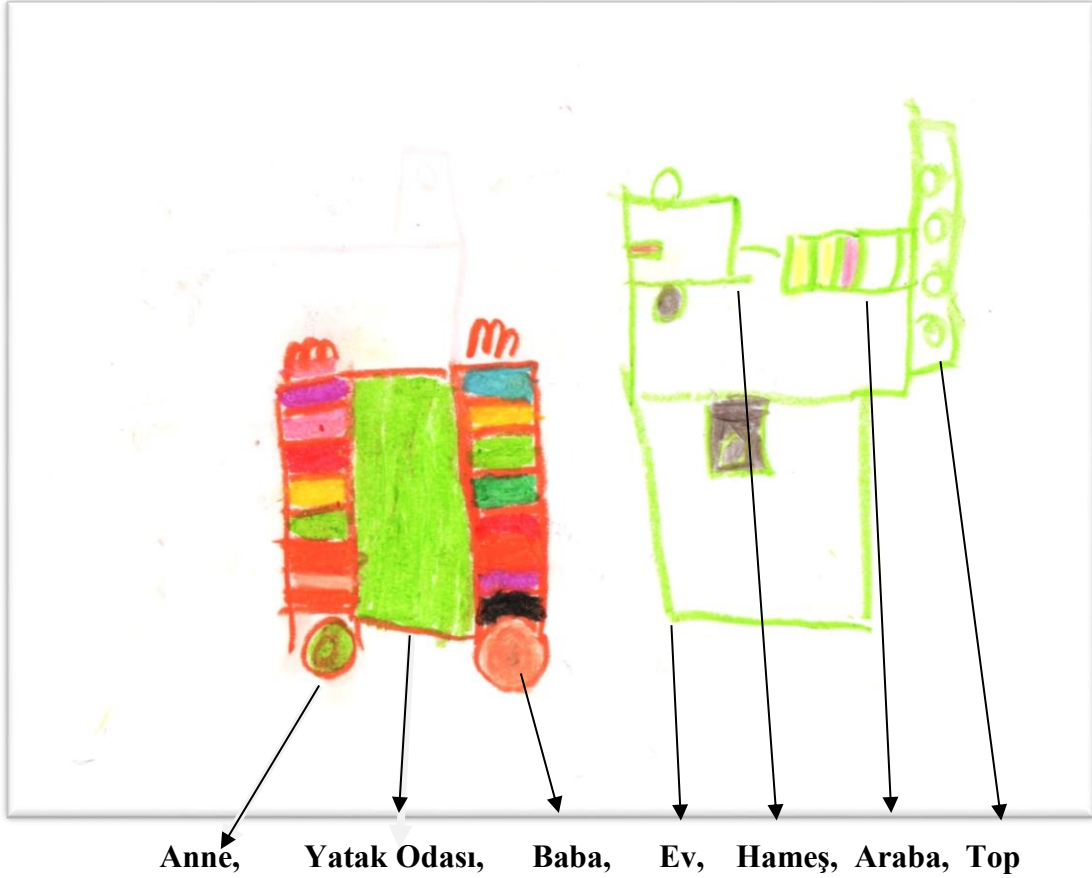
Öğrencilerin etkinlikte yaptıkları çalışmalar incelendiğinde 10 çalışmanın tamamının orta koyulukta lekeler, 7'sinde açık değerde lekeler, 8'inde ise koyu değerde leke dağılımı görülmektedir. 5(1,4,5,8,9) çalışmada 3 tür leke dağılımının tamamı görülürken 4(2,3,6,7,10) çalışmada 2 tür leke dağılımı görülmektedir. 2(2,3) çalışmada açık ve orta, 3(6,7,10) çalışmada ise koyu ve orta leke dağılımına rastlanmaktadır.

GRAFİK 18- Hafif Düzey (Retarde) Öğrencilerin Figür Analizleri

Baş 10 öğrenci (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10), Göz/Açık 8 öğrenci (2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10), Göz/Kapalı 2 öğrenci (1, 3), Ağız/Açık 3 öğrenci (1, 4, 9), Ağız/Kapalı 7 öğrenci (2, 3, 5, 6, 7, 8, 10), Kulak 5 öğrenci (2, 3, 4, 5, 6), Burun 4 öğrenci (2, 3, 5, 7), Kollar Açık 8 öğrenci (2, 3, 4, 5, 6, 8, 7, 8, 9, 10) Kollar Kapalı 0(-), Ayaklar 10 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10) Ayaklar/Açık 8 öğrenci (2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10), Ayaklar Kapalı 2 öğrenci (1, 3), El/Ayak Parmaklar 0(-). Grafikte de görüleceği üzere bu çocukların (Görsel Sanatlar) figür çizimlerinde ayrıntılara dikkat etmedikleri (Yavuzer, 2013: 134). Görülmüştür. Buradan yola çıkarak bu öğrencilerin kaba motor becerilerinde daha başarılı olduğunu varsayabiliriz.

ÖĞRENCİ ÇALIŞMARI, SINIF ÖĞRETMENİ GÖRÜŞÜ VE ETKİNLİK GÖZLEMİ

1 Nolu Çalışma



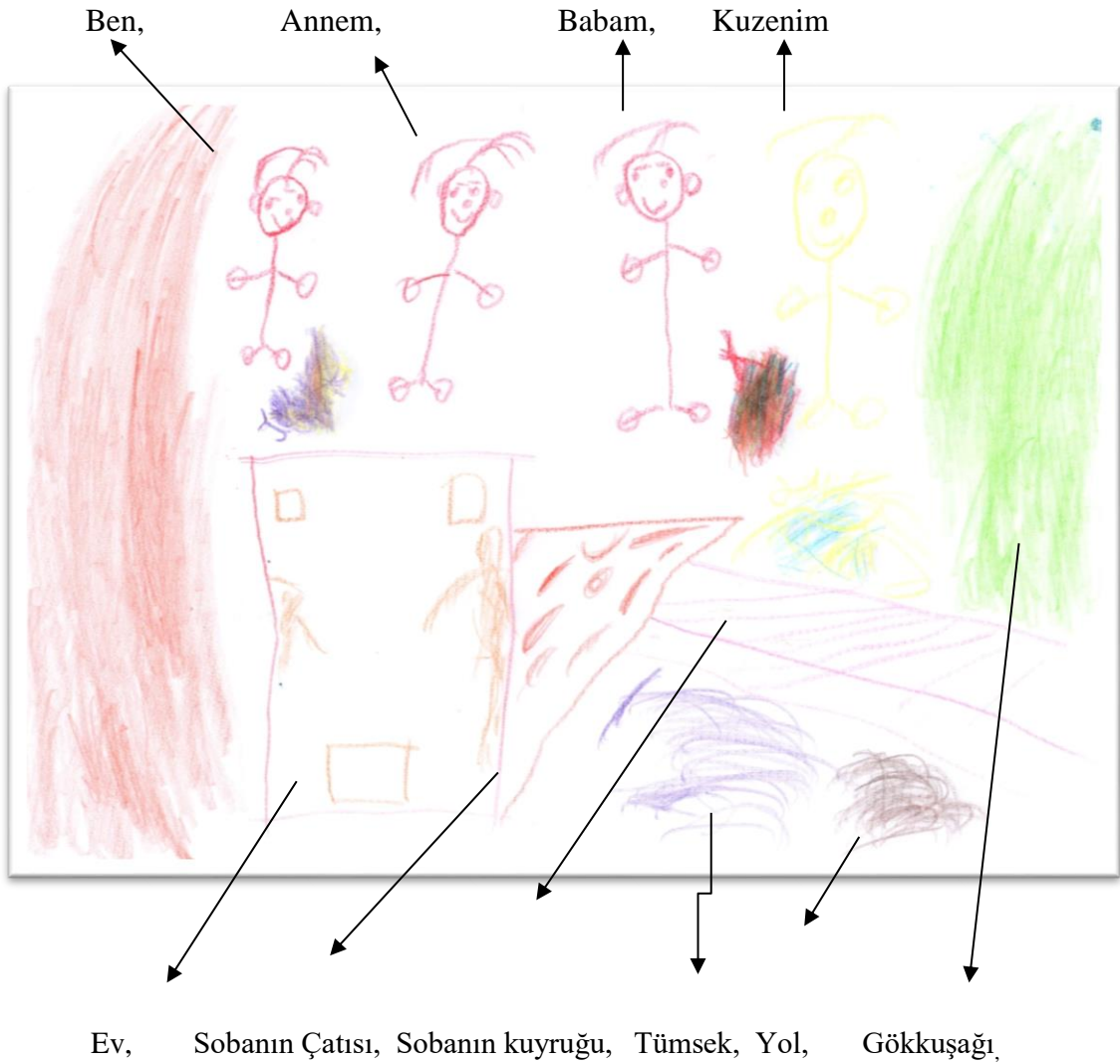
Sınıf Öğretmeni Görüşü ve Etkinlik Gözlemi: (1. Öğrenci, 12 yaşında, erkek)

Bu öğrenci ödev yapma ve okula devamlılık göstermede sıkıntı yaşıyor. Okula devam ettiği günlerde ise arkadaşlarıyla sorun yaşayabiliyor. Kendisine verilen ödev ve sorumlulukları yerine getirmekte zorlanıyor. Kendisini disiplin altına almak istemiyor. Oyuncaklarla oynamayı ve resim yapmayı çok seviyor. Davranışlarıyla ilgiye ihtiyacı olduğunu belli ediyor. Bunun için bazen okulun koridorlarında veya sınıfta kendisini yere atarak ağlama davranışları gösterip kendisiyle ilgilenildiğinde ise isteklerinin yerine getirilmesi konusunda bu ilgiyi kullanmaya çalışıyor (Sınıf Öğretmeni görüşü, 28/05/2018).

Öğrenci bu resmi yaparken çalışmasına odaklandığı, agresif davranışlar sergilemediği ihtiyaç durumuna göre arkadaşlarından boya alışverişinde bulunduğu gözlenmiştir. Bu öğrencinin Görsel Sanatlar dersinde herhangi bir noktaya uzun süre

odaklanabildiği ve sınıf arkadaşlarına oranla resim çalışmalarında daha çok ayrıntı odaklı çalışabildiği gözlenmiştir. Resimde anne babasının üzerindeki örtüyü kısımlara ayırarak farklı renklere boyaması bu görüşü desteklemektedir. Çalışmanın alt kısmında yer alan ve öğrencinin anne ve babası olarktan tanımladığı bireyleri aynı yatakta ama mesafeli çizmesi ve anneye ağız ve göz çizerken babanın yüzünü tamamıyla boyaması dikkat çekmektedir. Bu durumdan çocuğa yaklaşımın ebeveynler arası farklılık göstermesi ve çocuğun daha çok anne ile iletişim halinde olduğu varsayılmaktadır. Bu yorumu destekleyen bir çalışmada öğrenci ile otobüs çizimi yapılmış ve öğrenciye - Bu otobüsle gezmeye gidelim. Yanımızda kimler olsun? diye sorulduğunda öğrencinin anne başta olmak üzere aile fertlerini sayıp sadece babayı dahil etmediği dikkat çekmiştir. Çocuğa peki baban nerede? diye sorulduğunda çocuk el işaretiyle onun otobüsle olan geziye dahil olmasını istemediği şeklinde olmuştur. Resim üst kısmında yeşil renklerle çevrelenmiş alanı ev, araba, hameş (Romörk) ve sebze kasaları olarak tanımlamasından öğrencinin yaşadığı alanın bilincinde olduğunu varsayıyoruz. Yapılan gözlemlerde öğrencinin resim yapmadığı zamanlarda agresif davranışlar sergilediği, materyalleri sadece kendi istekleri doğrultusunda kullanılması yönünde ısrarcı olduğu gözlenmiştir. Öğrencinin damağındaki şekil probleminden dolayı kelimeleri telaffuz etmekte zorluk yaşıyor. Bu durum birçok isteğini işaretle veya el hareketleriyle ifade etmesine neden oluyor. Bu durumun olumsuzluğu ise öğrenci bu şekilde ihtiyaçlarını karşıladığı için dil becerilerini geliştirmek için çaba gösterme ihtiyacı duymuyor ve durumun bu öğrencinin zekâ gelişimini de olumsuz etkilediği düşünülmektedir (Etkinlik gözlemi 10/01/2018).

2 Nolu Çalışma



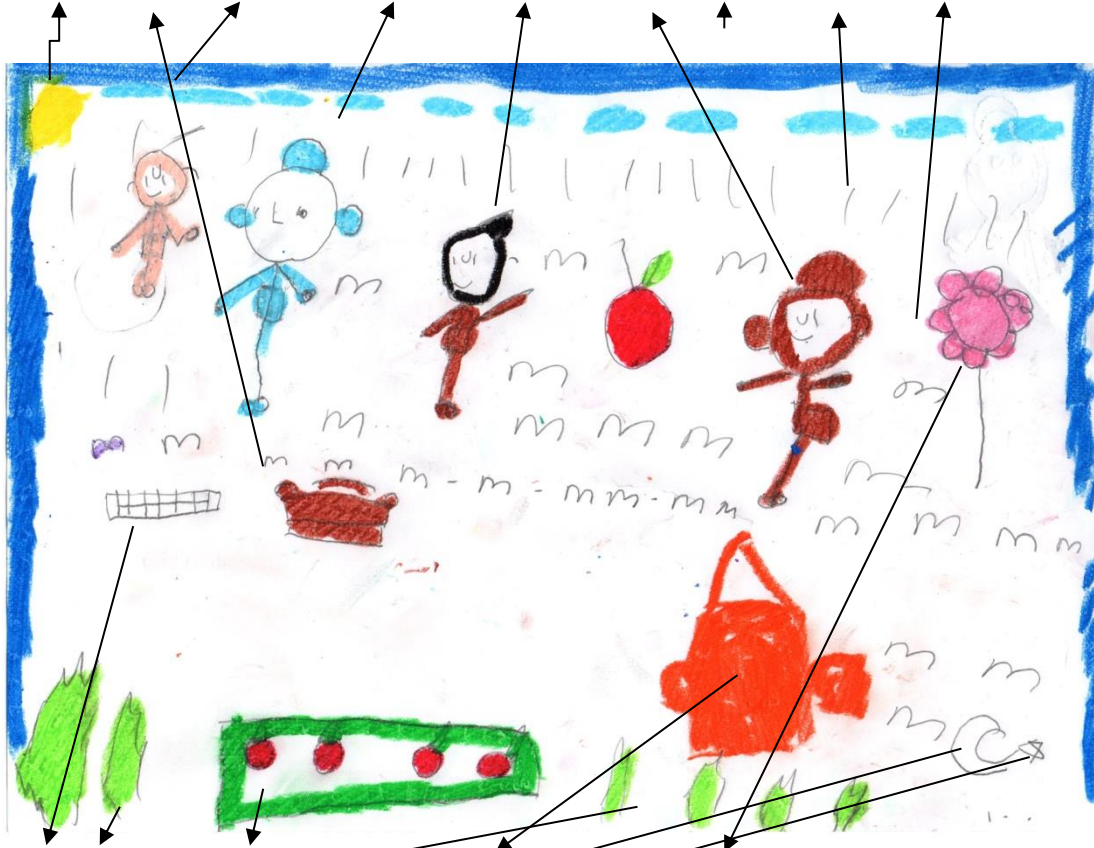
Ev, Sobanın Çatısı, Sobanın kuyruğu, Tümsek, Yol, Gökkuşağı,

Sınıf Öğretmeni Görüşü ve Etkinlik Gözlemi: (2. Öğrenci, 13 yaşında, Erkek) Bu öğrenci temizlik konusunda takıntılı düzeyde titizlik gösteriyor. Yemek yemeyi sevmiyor. Arkadaşlarından çok etkileniyor. Arkadaşları ile beraberken çok neşeli oluyor. Resim çalışmaları sırasında çevresiyle iyi ilişkiler içinde olduğu arkadaşlarıyla sohbet ettiği zaman çok mutlu oluyor. Bazen de ödevlerini aksatabiliyor (Sınıf öğretmeni görüşü 23/05/2018) Etkinlik sürecinde arkadaşlarıyla resim malzemelerine dair alışverişte bulunduğu, etkinlik sürecinde mutlu olduğu ve etkinlik devam ederken bazen kendi kendine bazen de arkadaşlarıyla konuştuğu gözlenmiştir. Gözleme dayanarak bu öğrencinin sosyalleşmesine ve çevresiyle olan iletişime Görsel Sanatlar dersinin olumlu yönde etki ettiği varsayılmaktadır. Yaptığı çalışmada

ailesinin evin üzerinde gökkuşuğunu içinde çizerek Görsel Sanatlar dersi ile ifade sürecinde gerçeküstücü bir anlatım benimsemiştir bu durumu yaptığı çalışmayı anlatırken sobanın kuyruğu ve sobanın çatısı gibi gerçeküstücü kelimeler kullanarak desteklemiştir. Yaptığı çalışmayı anlatırken akıcı bir dil kullanmıştır. Bu durumdan dolayı 2. Öğrencinin bilişsel düzeyinin emsallerine oranla biraz daha farklı olduğu varsayılmaktadır(Etkinlik gözlemi 11/0172018).

3 Nolu Çalışma

Güneş, Pencere, Kardeşim, Babam, Annem, Ben Dağlar, Yağmur, Kuş,

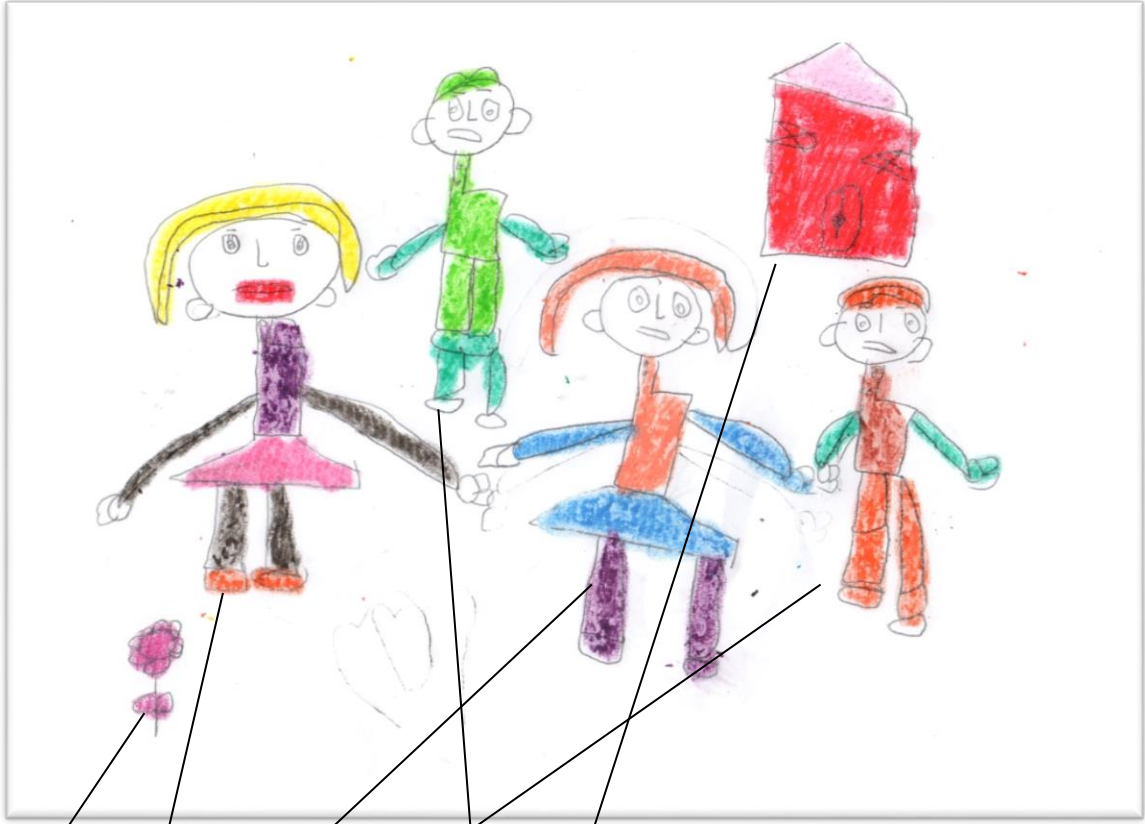


Çit, Ağaç, Elma, Ağaçlar, Ev, Ay, Yıldız, Çiçek.

Sınıf Öğretmeni Görüşü ve Etkinlik Gözlemi: (3. Öğrenci, 11yaşında, Kız) 3 nolu öğrenci dikkat eksikliği ve hiperaktivite özellikleri gösteriyor. Bu özellikler okula ilk başladığı zamanlara oranla gittikçe azalma gösteriyor. Müzik dinlemeyi çok seviyor. Konuşkan bir özelliğe sahip, çevresiyle barışık ve insanlara karşı hızlı bir duygusal bağ kurabiliyor. İnsanlara yardımcı olmayı seviyor. Ödevlerini aksatmıyor. Dikkatini bir noktaya toplamada zorluk yaşamıyor (Sınıf öğretmeni görüşü, 28/05/2018). Bu öğrenci resimlerinde ayrıntısız bir çalışma biçimi benimsiyor. Uygulama sonrasına elde edilen veriler değerlendirildiğinde en sıra dışı dağılımı bu öğrenci gösteriyor. Ön-test ve son-test arası puan dağılımının en düşük olduğu olması ve emsallerine oranla heriki test sürecinde en fazla kelimeyi bu öğrencinin kullanması öğrencinin konuşkan bir özellik sahip olmasına bağlanabilir. Bu durumdan öğrencinin bilişsel düzeyinin akranlarından farklı olduğunu varsayıyoruz. Öğrenci çiziminde doğaya da yer

vermiştir. Bu durumdan dolayı öğrencinin yaşadığı çevrenin bilincinde olduğu ve çevreyle etkileşim halinde olduğu düşünülmektedir (Etkinlik gözlemi, 11/02/2018).

4 Nolu Çalışma



Çiçek, Annem, Ben, Kardeşim, Babam, Ev,

Sınıf Öğretmeni Görüşü ve Etkinlik Gözlemi: (4. Öğrenci, 13 Yaşında, Kız) 4 nolu öğrenci sessiz sakin ama tanıdığı kişilere karşı konuşkan, evde yaşananları arkadaşlarıyla veya sınıf ortamında sık sık paylaşıyor. Ödevlerinde başarılı ve derslerini dinliyor. Bazı durumlara karşı duygusal tepki verebiliyor. Çoğu zaman hem cinsleriyle iletişime geçmeyi seviyor. Kendisini dinleyen birilerini bulursa çok konuşkan olabiliyor. Dâhil olduğu ortamlarda ciddiye alınmak istiyor. Sınıf arkadaşlarından birisinin uzun süre boyunca 4 nolu öğrencinin parasını uzun süre habersiz alması olayını ortaya çıkmasının ardından kendisine sorulan –neden öğretmenlerine söylemedin? Sorusuna –Arkadaşımı seviyorum- şeklinde cevap verdi. (Sınıf öğretmeni görüşü 28/05/2018). Etkinlikte öğrencinin arkadaşlarına karşı kibar ve nazik davrandığı gözlemlendi. Arkadaşlarıyla yaptığı resme dair konuşmalar gerçekleştirdi. Kendisine sol taraftaki figürün dudaklarını -Neden kırmızı yaptın? Diye sorulduğunda-Çünkü annem makyaj yapıyor.- şeklinde veriyor. Çalışmaya

bakıldığında babasına resmin arka kısmında yer verirken annesiyle kendisini yan yana çizmiştir. Bu durumdan 4 nolu öğrencinin annesiyle iletişimin kuvvetli olduğu, çevresini gözlemlediği ve rol modellerini çevresindeki yakınlık duyduğu bireylerden seçtiğini söyleyebiliriz. (Etkinlik gözlemi, 15/01/2018)

5 Nolu Çalışma

Kardeşlerim Güneş, Çiçek, Ayna, Ufuk Öğretmen, Park, Bulutlar, Güneş,



İp Çeken Çocuklar, Mehmet, Babam.

Sınıf Öğretmeni Görüşü ve Etkinlik Gözlemi: (5. Öğrenci, 14 yaşında, Kız) Bu öğrencinin annesi kuralcı baba ise kural konusunda biraz daha esnek ve öğrencinin babasıyla iletişimi kuvvetli. Arkadaş ortamında bazı arkadaşlarından çok etkileniyor. Kendisine karşı nazik davrananlara karşı duygusal bağ kuruyor. Ayaklarından doğuştan gelen sorunlardan dolayı sık sık düşüyor ve bu durumdan dolayı çok üzülüyor. İletişim ihtiyacını soru sorarak karşılıyor. Sorularına karşılık verilmezse mutsuz oluyor bu durumu yüz ifadesi ve hareketlerinden belli ediyor. Kendisiyle konuşacak birisini bulamadığı zamanlarda oyuncak telefonuyla sanki telefonun karşısında birisi varmışçasına kendi kendine konuşarak iletişim ihtiyacını karşılamaya çalışıyor. Buradan 5 nolu öğrencin Piaget in benmerkezci dönem olarak belirttiği(2-6 yaş) dönemim özelliklerini gösterdiğini söyleyebiliriz. Öğretmeninin kızını sınıfa getirdiği bir günde öğretmeninin kızını kıskanıyor ve ağlama başlıyor.

Öğretmeniyle yaşadığı bir diyalogda- Öğretmeni- size ev ziyareti yapacağız. Diyor. Öğretmenin ziyaret dilimi belirtmediği bu konuşmanın akşamı gece saat 23'te 5 nolu öğrenci öğretmenini annesinin telefonundan arayıp öğretmenine ‘neden ziyarete gelmediğini’ soruyor. Öğretmenin hasta olduğum için gelemedim demesi üzerine 5 nolu öğrenci öğretmenine bana neden ödev vermedin diye soruyor. Öğretmeni ise ödevini yarın vereceğini bugün için ödevi olmadığını söylüyor.(Öğretmen görüşü 30/05/2018). Burada dikkat çeken okuma ve yazma becerilerini yeni kazanan bir öğrencinin annesinin telefonundan öğretmeni araması ve öğretmenine o günkü konuşmalarına dair soru sormasıdır. Diğer dikkat çeken bir nokta ise öğrenciye ‘Aile’ deyince aklına ne geliyor? Sorusuna anne baba veya kardeşten önce ‘Öğretmen’ olarak cevap vermesidir. Bu durumun aile dışında biriyle kurduğu güven temelli ve kendisine emek ve zaman veren birisini duygusal olarak benimsemesine bağlayabiliriz. Sınıf öğretmenin kızını sınıfa getirdiği birgün de 5 nolu öğrencinin ağlama ve krize girmesi davranışını göstermesi bu düşüncemizi desteklemektedir. 5 nolu öğrencinin yaptığı çalışmadan dikkat çeken bir başka konu ise öğrencinin parkta ip çekme oyunu oynayan çocuklar çizmesidir. Bu oyun güç ve dengeye dayanan bir oyun olması nedeniyle 5 nolu öğrencinin ayaklarından kaynaklanan probleminden dolayı denge, güç sorunu yaşamasına ve güç, denge ihtiyacından kaynaklandığına düşünülmektedir. Aynı zamanda bu durum çevresinin gözlemleyip gözlemlerini çizimlere yansıtabilmesi açısından yetenekli bir öğrenci, çevreyi çalışmasında kullanması ise çevrenin bilincinde olduğu düşüncesini uyandırmaktadır. Diğer bir nokta ise öğrencinin çalışmasında çalışmanın ortasında yer alan sınıf arkadaşı, resmin üst kısmında sınıf öğretmeni ve resmin sağ tarafında ayrıntılı şekilde yer alan babası olmasıdır. Burada dikkat çeken bu üç figüre yer verirken çizimde anneye yer vermemesidir. Öğrencinin çalışmasında annesine yer vermemesini annenin 5 nolu öğrenciyle olan ilişkisinden kaynaklandığı varsayılmaktadır. Sınıf ortamında yapılan gözlemlerde öğrencinin görselliğine önem verdiği ve bu durumu resim çalışmasında aynaya vererek belirttiği düşünülmektedir. Bu öğrencin çalışmasının günlük yaşamda baskın olan unsurlar ve bu öğrencinin gözlemlerinde oluştuğunu söyleyebiliriz (Etkinlik gözlemi 11/01/2018).

6 nolu çalışma



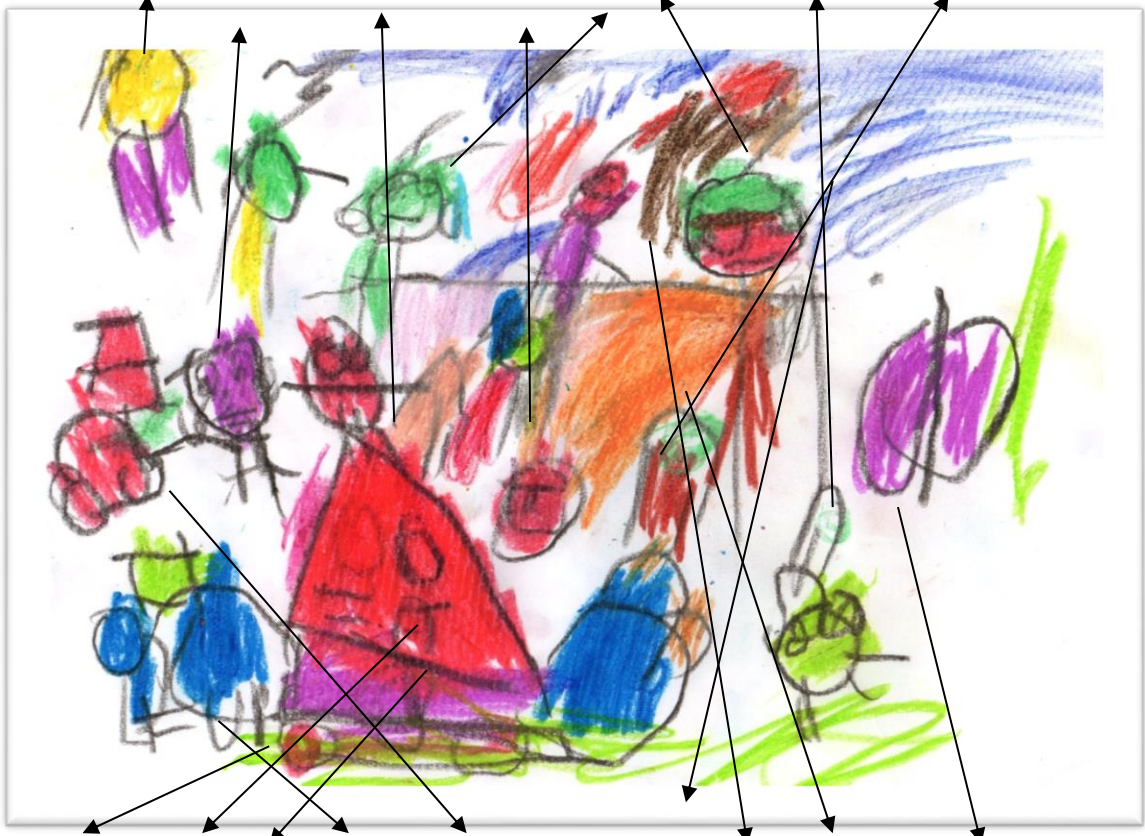
Sınıf Öğretmeni Görüşü ve Etkinlik Gözlemi: (6 nolu öğrenci, 13 yaşında, Erkek)

Çok hareketli, kurallara uymuyor, her şeyden şikâyet ediyor. Bu öğrencinin ergenlik döneminden olmasından kaynaklanan cinsel eğilimleri çok fazla ve bazen kendini kontrol etmekte zorlanıyor. Bu öğrenci bazen çok kibar davranışlarda sergileyebiliyor. Heyecanlanınca ellerini birbirine vuruyor veya bir elinin ısırıp diğer elini havada sallayarak farklı sesleri çıkarıyor. Derslerini dinliyor ama ödevlerini olsun bitsine getiriyor. Bazen yalan söyleme davranışları gösteriyor(28/05/2018). Bu öğrencinin en çok dikkat çeken özelliği canlı renkler kullanması ve hemen hemen her yaptığı resme adını yazmasıdır. Kendisine neden resimlerine ismini yazdığı sorulduğunda çünkü - onu ben yaptım- diye cevapladı. Bu durumun yaptıklarını benimsemesinden kaynaklandığını var sayıyoruz. Dikkat çeken bir başka özellik ise figür çalışmalarında baş kısmında çizdiği göz, ağız gibi ayrıntılarının üzerini çalışmanın sonuna doğru tamamıyla boyayarak kapatıyor. Bunun nedeni sorulduğunda ise bilmediğini söylüyor. Diğer dikkat çeken bir özellik ise figür çizimlerinde gövdeye yervermeyip başı direk

ayaklarla birleştirmesidir. Bu çalışmada 6 nolu ğrenci anne karakterine resim çalışmasında 2 defa yer vermiştir (Etkinlik gözlemi 11/0172018).

7 Nolu Çalışma

Güneş, Babam, Annem, Kardeşim, Ben, Örümcek Adam, Ağaç



Tekerlek, Cam, Üçgen, Koyun, Arabalar, Yağmur, Bulut, Gökkuşaağı, Domates.

Sınıf Öğretmeni Görüşü ve Etkinlik Gözlemi: (7. Öğrenci, 14 yaşında, Erkek)

Kendi halinde, hareketi sevmiyor. Yemek yemeyi çok seviyor ve doyumsuzluk yaşıyor. Derslerinde başarılı, ailesi ödevlerine destek oluyor. Elinin iş makinelerine benzeterek oynuyor. Emsallerinden küçük çocuklarla oynamayı tercih ediyor. Film izlemeyi seviyor ve odaklanma sorunu yaşamıyor. Bazen diğer arkadaşlarından etkileniyor. Öğretmenin olmadığı durumlarda farklı davranışlar sergileyebilirken öğretmen ortadayken kurallara uyma eğilimi gösteriyor. Emsallerinin oyunlarına dâhil olmak istese de bunu başaramıyor. Oyuna dâhil olmaya yönelik yaptığı hareketler ve çıkardığı sesler emsallerince farklı algılanıp 7 nolu öğrenciyi oyunlarına dâhil etmek istemeyebiliyorlar (Öğretmen görüşü, 29/05/2018). Bu öğrencinin çalışmalarında bir karmaşa görülmektedir. Bu durum öğrencinin durağan yapısıyla çelişmektedir. Bu karmaşanın onun duygusal durumundan kaynaklandığını

varsayılmaktadır. Öğrenci yaptığı bu çalışmada kendisine 2 defa yer vermiştir. Bu çalışmada dikkat çeken öğrencinin yaptığı resmin altsağ kısmında yer verdiği çizimdir. Bu çizimi öğrenci örümcek adam olarak isimlendirmiştir. Aileye çizgi film karakterini dâhil etmesi televizyonun yaşamında belirli bir etkisinin olduğunu varsayılmaktadır. Aynı zamanda bu öğrencinin resim çiziminde Koyun, Arabalar, Güneş, Yağmur, Bulut, Gökkuşuğu, Domates, Ağaç çizimine yer vermesinden dolayı yaşadığı çevrenin ve doğanın bilincinde olduğu varsayılmaktadır (Etkinlik gözlemi, 10/01/2018).

8 Nolu Çalışma

Ben, Annem, Abim, Can Abim, Yengem,



Sınıf Öğretmeni Görüşü ve Etkinlik Gözlemi:(8. Öğrenci, 13 yaşında, Erkek) Uyumlu, saygılı söz dinleyen sorumluluk sahibi, ödevlerinde çok başarılı, öğrenmeye açık, yazısı çok güzel, sınıf arkadaşlarını ve öğretmenlerini seviyor. Babasını vefat etmiş olduğu için yaşamındaki olumsuzlukları buna bağlıyor. Çok duygusal ve alınganlık gösterebiliyor (Öğretmen görüşü, 29/05/2018). Bu öğrencinin çalışmasında dikkat çeken özellik resimdeki aile bireylerinin gülümseyen yüzler sahip olmasıdır. Bu durumdan mutlu bir aile ortamının olduğu ve aileye yengeyi' de dâhil etmesi geniş bir aile yapısına sahip olduğunu, kendisinin müzik eşliğinde oynayan ve annesini de gülümseyerek kendisini seyreden birisi olarak resmetmesinden yola çıkarak anneye karşı güvenli ve mutlu bir bağlanma yaşadığını varsayıyoruz. Resim çalışmasının diğer bir özelliği ise resimde doğaya veya aile bireylerin dışında bir şeye yer verilmemesinden dolayı bu öğrencinin aileye dair düşüncelerinin gerçekçi bir özellikler gösterdiği düşünülmektedir. Etkinlik sırasında öğrencinin çevresiyle iletişim halinde olduğu ve eşyalarını da paylaşma davranışlarında bulunduğu gözlenmiştir (Etkinlik gözlemi, 11/01/2018).

9 Nolu Çalışma

Güneş, Bulut, Ev,



Ben,

Babam,

Kardeşim,

Annem,

Yol,

Ağaç,

Sınıf Öğretmeni Görüşü ve Etkinlik Gözlemi: (9. Öğrenci 13 yaşında, Erkek)
 Yetişkin birey özellikleri sergiliyor, akli başında davranıyor. Kişisel bakımına özen gösteriyor. Okula devam sorunu var. Kardeşlerine bakıyor ve ailesinin iş yaşamına destek oluyor. Bundan dolayı derslerinde ilerlemede sorun yaşıyor. Bazen arkadaşlarına karşı sinirli davranışlar sergileyebiliyor (Öğretmen görüşü 29/05/2018). Öğrencinin çalışmasında dikkat çeken öğrencinin yaptığı resmi anlatırken emsallerine oranla akıcı bir dil kullanmasıdır. Aynı zamanda resminde yaşadığı ortama, doğaya da yer vermesi ve aile fertlerinin resmin ön kısmında yan yana çizmiştir. Resimde dikkat çeken nokta ise kardeşine ağız çizmemesidir. Kendisine –Neden kardeşine ağız çizmedin? Diye sorulmasına –Unuttum olarak cevap vermektedir. Yaptığı çalışmadan yola çıkarak ailesiyle mutlu bir ilişkisi olduğu varsayılmaktadır (Etkinlik gözlemi 10/01/2018).

10 Nolu Çalışma

Bulut, Sevginin Kalbi, Mutluluğun Simgesi, Kuşlar, Güneş.



Babam, Annem Ailem, Kardeşim, Erkan, Yaşadığımız Yer.

Sınıf Öğretmeni Görüşü ve Etkinlik Gözlemi: (10. Öğrenci, 13 yaşında, Erkek) bu öğrenci kendi halinde çevreyle iletişimi zayıf bir özellik gösteriyor. İlk dahil olduğu ortamlarda güvensizlik yaşıyor. Günlük yaşama dair rutinleri var. Odaklanma sorunu yaşamıyor. Uyumlu ve bireysel sorumluluk alıp bu sorumluluklarını yerine getirebiliyor. Çevreyle iletişim zayıf.(Öğretmen Görüşü 29/05/2018) 10 nolu öğrencinin çalışmasında en dikkat çeken resmin orta kısmında yer alan sevginin simgesi, mutluluğun kalbi olarak tanımladığı kalp çizimidir. Burada simgesel bir anlatım kullanması açısından ilginçtir. Aynı zamanda doğaya da yer verilen çalışmada gökyüzünde gülümseme şeklinin ve öğrencinin yaptığı çalışmaya adını yazması dikkat çeken noktalar arasındadır. Öğrencinin yaptığı çalışmaya adını yazmasını çalışmaya benimsediğine, simgesel bir anlatımı benimsemesini ise soyut anlatım becerilerine yatkınlık, çalışmadaki sadelik ise günlük yaşamındaki sadelik olduğu varsayılmaktadır. Çalışmasında yer alan ev çizimine dair ne söylemek istersen denildiğinde -yaşadığımız yer- olarak cevap vermiştir (11/01/2018).

SONUÇ

Etkinliğe katılan Hafif Düzey (Retarde) bireylerin etkinliğin ön-test kısmında ‘‘Aile’’ kavramı hakkında görüşleri kayıt altına alınıp son-test kısmında ise etkinlik resim etkinliği grup halinde gerçekleştirilip her birey kendi çalışmasına dair açıklamalarında bulunduğu bir süreçte çalışma tamamlanmıştır. Aynı zaman’ da çalışmalardan yola çıkarak öğrencilerin tasarım elamanları açısından incelenmiştir. Çalışma Ram(Rehberlik Araştırma Merkezi) tarafından bilişsel düzeyi ‘‘Hafif Düzey’’ olarak tespit edilmiş öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin çalışmaları, Sözlü Anlatımda (ön-test) kullandıkları kelimeler ve Görsel Sanatlar Dersi (son-test) ile yaptıkları anlatımda kullandıkları kelimelerin oran ve miktarlarına bakılarak öğrencilerin ‘‘Resim Uygulamalarının Hafif Düzey (Retarde) Özel Eğitim Öğrencilerinin Dil Becerisi Gelişimine Katkısı’’ incelenmiştir.

Etkinliğe katılan öğrenciler her iki ifade biçiminde toplamda 168 kelime kullanmıştır. 168 kelimenin oransal dağılımı %24 sözel ifade(ön-test), %76 da Görsel Sanatlar Dersi ile ifade(son-test) olarak belirlenmiştir. 168 kelimenin miktar olarak dağılım ise 41 kelime sözel ifade(ön-test), 127 kelime Görsel Sanatlar Dersi ile ifade de(son-test) elde edilmiştir.

Görsel sanatlar dersi kapsamında ‘‘aile’’ kavramına yönelik yapılan resim çalışmalarının Hafif Düzey (Retarde) öğrencilerin dil becerisine olan katkısı öntest ve sontest olarak eşleştirilmiş bir grubun puanlarının değişiminin anlamlılığı Wilcoxon İşaret Testi istatistiği ile gerçekleştirilmiştir. Bilgiler, Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15 Sanatsal çalışmaların çocukların kavramsal zenginliğine yönelik etkisinin Wilcoxon İşaret Testi sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra ortalaması	SH	z	p
Negatif Sıra	-	4,1	9,79	2,81	,005
Pozitif Sıra	10	12,7			
Eşit	-	-			

$p < .05$

Tablo 15’den görüleceği üzere grubun öntest puan sıra ortalaması 4,1 iken sontest puan sıra ortalaması 12,7’dir. Öntest ve sontest sıra puanlarının arasındaki değişimin anlamlılığına yönelik Wilcoxon işaret testi sonuçları sontest puanları lehine anlamlı ölçüde farklılaştığını göstermektedir ($z = 2,81$, $p < ,05$). Buradan görsel sanatlar dersinin Hafif Düzey(Retarde) öğrencilerin aile kavramını ifade ederken dil becerilerine anlamlı düzeyde katkı sağladığı ileri sürülebilir.

Etkinliğe katılan öğrencilerin yaptıkları resimler tasarım elamanları açısından incelendiğinde şu sonuçlar elde edilmiştir.

Öğrencilerin renk olarak en çok kırmızıyı tercih etmişlerdir. Kırmızı rengin Etkinlikte öğrencilerin en çok tercih ettiği ana renk olarak Kırmızı rengin insan üzerinde etkisi Ateş, sıcaklık, kan (Buyurgan ve Buyurgan 2012: 130-142) iken renk psikolojisindeki karşılığı ise enerjisi çok kuvvetlidir. Kırmızının bizlere aşıladığı en önemli duygu, sıcaklık, heyecan ve bir an önce harekete geçme istemidir. Kırmızı rengin negatif etkisi ise kalabalık, umursamazlık, inatçılık halleri, çabuk ve ince titreşimlere sahip olduğundan çoğu defada, kızgınlık ve saldırganlık sık rastlanan belirginlikleri arasında yer alır (Nuhoglu: 2006: 79).

Renklerin kendi içerisinde Ana renk, Ara renk ve Yardımcı renk sıralamasında ise: En çok tercih edilen Ana renkler sırasıyla Kırmızı, Mavi ve Sarı' dır.

Ana renk dağılımınının 10 kişilik etkinlik grubundan 1 öğrenci Ana renk olarak sadece Mavi' yi tercih ederken 2 öğrenci Kırmızı ve Mavi' yi, 4 Öğrenci Kırmızı ve Sarı'yı, 3 öğrencide Sarı, Mavi ve Kırmızı'yı tercih etmiştir

Ara Renk tercihinde ise; renkler en fazla tercih edilenden en az tercih edilene göre sıralanmıştır. Kahverengi, Yeşil, Pembe ve Mor Turkuaz, Lacivert, Koyu Yeşil ve Turuncu, Koyu Kahverengi.

Yardımcı Renk tercihleri; Siyah 7(1, 3, 4, 7, 8, 9, 10.) Öğrenci, Gri 1(1) Öğrenci tarafından tercih edilmiştir. 3(2, 5, 6) öğrenci ise Yardımcı Renk kullanmamıştır.

Etkinlikte öğrenciler Ana Renk olarak Kırmızı, Ara Renk olarak Kahverengi, Yardımcı Renk olarak Siyah'ı tercih etmişlerdir.

Öğrencilerin nesne tercihleri; Güneş(5), Ev(4) Yol, Çiçek, Ağaç (2), Çatı, Kuyruk, Tümeşek, Ayna, Park, İp, Pencere, Yemek Masası, Tekerlek, Cam, Araba, Domates, Bulut, Hameş, Top, Soba, Yatak Odası (1), şeklinde olmuştur. Burada dikkat çeken öğrencilerin nesne tercihlerinde en çok güneşi etmesi ve renk tercihlerinde kırmızı tercihlerindeki anlam ilişkisidir. Kırmızı anlam olarak ateş, sıcaklık, (Buyurgan ve Buyurgan 2012: 130-142). Gibi anlamları barındırırken bu anlamları doğuran kaynağın güneş olmasıdır. Farklı bir ifadeyle öğrencilerin renk ve nesne tercihleri oluşturdukları bütünlük itibariyle ilişkili olmalarıdır.

Etkinlikte 10 öğrenciden 9'u resim çalışmalarında mekân çizimine yer verirken 1 öğrenci(8) mekân çizimine yer vermemiştir. Mekân çiziminde 2 öğrenci(1, 6,) sadece Ev, 1 öğrenci (7) sadece Doğa, 1(5) öğrenci de mekan olarak sadece Park'ı tercih etmiştir. 5 öğrenci(2, 3, 4, 9, 10) Ev ve Doğayı mekân çiziminde birlikte tercih etmiştir. Ev, park ve doğayı mekân tercihinde birlikte kullanan öğrenci olmamıştır. 9 öğrencinin etkinlikte mekân tercihinde bulunması ve bu tercihlerin ağırlığının Ev ve Doğa

olmasından dolayı bu tercihlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını yansıttığı düşünülmektedir. Bu ihtiyacın ise aidiyet ve etrafını tanıma isteği olduğu varsayılmaktadır.

Geometrik şekillerden 9(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) öğrenci daire, 8(1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10) öğrenci dikdörtgen, 7 öğrenci(1, 2, 3, 5, 6, 9, 10) kare, 4 öğrenci(2, 4, 7, 10) de üçgeni kullanmıştır.

10 kişilik etkinlik grubunun yaptığı çalışmalar incelendiğinde boşluk kullanımına 1 öğrencinin(1) dikkat ettiği, 1 öğrencinin kısmi(8) olarak, 8 öğrencinin(2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10) ise dikkat etmediği görülmüştür. Espas kullanımına dikkate etmemelerinin bu durumun öğrencilerin dikkatlerini belirli bir alanda toplama sıkıntısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu öğrencilerle etkinliğimiz dışındaki Görsel Sanat dersi saatlerinde yapılan sınırlandırılmış alan boyama çalışmalarında bu öğrencilerin büyük bir kısmın etrafı çizilere belirli bir alanı taşımadan boyamakta zorlandıkları görülmüştür. Bu durum etkinlikte elde edilen espas kullanımlarını incelemesinden elde edilen verileri desteklemektedir.

Öğrencilerin etkinlikte yaptıkları çalışmalar incelendiğinde 10 çalışmanın tamamının orta koyulukta lekeler, 7'sinde açık değerde lekeler, 8'inde ise koyu değerde leke dağılımı görülmektedir. 5(1, 4, 5, 8, 9) çalışmada 3 tür leke dağılımının tamamı görülürken 4(2, 3, 6, 7, 10) çalışmada 2 tür leke dağılımı görülmektedir. 2(2, 3) çalışmada açık ve orta, 3(6, 7, 10) çalışmada ise koyu ve orta leke dağılımına rastlanmaktadır.

Baş 10 öğrenci (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10), Göz/Açık 8 öğrenci(2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10), Göz/Kapalı 2 öğrenci(1,3), Ağız/Açık 3 öğrenci(1, 4, 9), Ağız/Kapalı 7 öğrenci(2, 3, 5, 6, 7, 8, 10), Kulak 5 öğrenci(2, 3, 4, 5, 6), Burun 4 öğrenci(2, 3, 5, 7), Kollar Açık 8 öğrenci(2, 3, 4, 5, 6, 8, 7, 8, 9, 10) Kollar Kapalı 0(-), Ayaklar 10(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10) Ayaklar/Açık 8 öğrenci(2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10), Ayaklar Kapalı 2 öğrenci(1, 3), El/Ayak Parmaklar 0(-). Grafikte de görüleceği üzere bu çocukların (Görsel Sanatlar) figür çizimlerinde ayrıntılara dikkat etmedikleri (Yavuzer, 2013: 134). Görülmüştür. Buradan yola çıkarak bu öğrencilerin kaba motor becerilerinde daha başarılı olduğunu varsayabiliriz

TARTIŞMA

Uluslararası ve ülkemizde yapılan çalışmalarda Görsel Sanatlar Eğitiminin, çocukların kendini ifade edebilmesine olanak sağlayarak davranış problemlerinin azaltılması ile birlikte öğrenmenin etkinliğini ve kalıcılığını sağlayarak eğitimin niteliği yükselttiği, (Bayraktar, 2007: 85). Engelli öğrenciler için sadece bir ifade biçimi olmayıp, özsaygı ve özgüven geliştirmelerinde de öneme sahip olduğu, (Mason, 2004: İX), Aynı zamanda öğrencilerin görsel algılarına da olumlu etkilediği, (Doğru 2014: 71). Bu öğrencilerin hem akademik hem de sosyal-duygusal açıdan gelişimine Görsel Sanat Eğitiminin pozitif etkileri olduğunu, (Malley, 2014: 15). Sonucuna varılmıştır. Yapılan çalışmalar aynı zaman bu çocukların sanata yönlendirilmeleri onların algılarını ve yüz yüze öğrenmedeki davranışlarını dikkate değer bir biçimde geliştirdiği ayrıca onların ifade tarzlarını zenginleştirip ve yaratıcı düşüncelerine katkı sağladığı, (Zormpala vd, 2015: 35). Çalışmalardaki figür analizlerinde ise bu çocukların (Görsel Sanatlar) figür çizimlerinde ayrıntılara dikkat etmedikleri (Yavuzer, 2013: 134). Sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Bu çalışmadan ‘‘Resim Uygulamalarının Hafif Düzey (Retarde) Özel Eğitim Öğrencilerinin Dil Becerisi Gelişimine Katkısı’’ve büyük bir farkla(%24 sözel ifade, %76 da Görsel Sanatlar Dersi ile ifade) görsel sanatlar dersinin özel eğitim öğrencilerinin dil becerilerine olumlu yönde katkısı sonucuna varılmıştır. Bu çalışmadan yola çıkarak sanat eğitiminin bu çocukların özbakım becerilerine, bilişsel, duyuşsal, psikomotor, alanlarına etkisi, aynı zamanda beden dillerine, empati becerilerine, taklit yeteneklerine, sosyalleşme becerilerine etkisinin araştırılması konuya dair yapılan çalışmaların çeşitliğine katkı sağlayacaktır. Yapılacak bu çalışmalar doğrultusunda bu bireylerin eğitim programları, öğrenme ortam ve süreçleri şekillendirilerek gelişim süreçlerindeki öğrenmeler daha kalıcı hale getirilebilir. Bu durum bu çocukların toplum hayatına daha kolay uyum sağlamalarını kolaylaştırır.

KAYNAKÇA

Abdullah, Ayaydın (2010). Okul Öncesi Dönemde Görsel Sanatlar Eğitiminin Bireye Kazandırdığı Değerler, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt-Sayı: (12-1) Yıl: 2010, 187-200.

Acar, Naziye Güneş (2015). Küçük Yaştaki Çocuklarda Dil ve Mimik Kullanımı: Sözel ve Sözel Olmayan Çalışan Belleğin Dil Gelişimi ve Mimik Kullanımı Üzerindeki Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akçamete, Gönül (2012). Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (4.Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Akman, İlke (2014). Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Kendini İfade Etmesinde Resmin Önemi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aksoy, Veysel (2016). Özel Eğitim. 1. Baskı: Pegem Yayıncılık. Ankara.

Altıntaş, Osman ve Eliri, İsa (2012). Birey Toplum İlişkisinde Kent Kültürü, Kamusal Alan ve Onda Şekillenen Sanat Olgusu. İDİL, 2012, Cilt 1, Sayı 5/ Sayfa: 70.

Altunışık, Remzi, Recai Coşkun, Serkan Bayraktaroğlu, ve Engin Yıldırım (2007) Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, Sakarya Yayıncılık, Sakarya.

Artut, Kazım (2004). Okul Öncesi Resim Eğitiminde Çocukların Çizgisel Gelişim Düzeylerine İlişkin Bir İnceleme, Ç.Ü. Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Cilt 13. Sayı 1, 223-234.

Aslan, Dilek (2008). Ankara Kız Meslek Liseleri Nakış Bölümüne Devam Eden Eğitilebilir Özel Eğitim Gerektiren Öğrenciler İçin Uygulanan Kaynaştırma

Uygulamalarının Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Atlıman, Selin Adide (2008). 19. Yüzyıl Osmanlı İmparatorluğu Batılılaşma Sürecinde Müzeolojik ve Arkeolojik Çalışmalar, Yüksek Lisans Tezi, The Graduate School Of Social Sciences Of Middle East Technical University.

Aydın, Onur (2016). Türk Sanatında 1980 Sonrası Kent Teması, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Bagavra, Ümit (2016). İsmayıl Hakkı Baltacıoğlunda Bir Eğitim Modeli: Rüyamdaki Okullar, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Başbuğ, Fatih (2009). 1914 Çallı Kuşığı'nın Türk Resim Sanatı ve Eğitime Etkisi, Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Baykoç, Necate (2014). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim, (2. Baskı). Ankara, Eğiten kitap Yayınları.

Bayraktar, Evrim (2007). Görsel Sanatlar Eğitiminin Otistik Çocuklar Üzerindeki Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Buyurgan, Serap ve Buyurgan, Ufuk (2012). Sanat Eğitimi ve Öğretimi (3. Baskı). Ankara, Pegem Yayıncılık.

Can, Eda (2009). İşitme Kayıplı Türk Çocuklarda Alıcı Ve İfade Edici Dil Becerilerinin Gelişimi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Çağlayan, Nuray (2004). Zihinsel Engelli Bireylerin Eğitiminde Görsel Sanatlar

Dersinin Yeri ve Önemi, Sosyal bilimler enstitüsü dergisi, cilt 4, sayı 1, 91.

Çay, Ezgi Şaziye (2016). Özel Eğitim Gereksinimi Olan Çocukların Ebeveynleri İle Özel Eğitim Gereksinimi Olmayan Çocukların Ebeveynlerinin Bedensel Duyumları Abartma Düzeyleri ve Empatik Eğilim Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çelebi, Elif Meryem (2004). 18. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğunda Batılılaşma Dönemi ve Bir 18. Yüzyıl Örneği Üsküdar Ayazma Külliyesi, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çetin, Fatma (2011). Bireysel ve Grup Etkinliklerinin Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Dikkat Süresi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Çıracıoğlu, Yılmaz (2013). Üç Boyutlu Görsel Sanatlar Çalışmalarının, Beyin Felci (cp) Vakasında Devinsel Becerilerin Gelişimine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çiftçi, Hakan (2007). Zihinsel Engelli Çocuklara Renk Kavramını Kazandırmada Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Bireysel ve Grup Eğitimindeki Etkisinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Demirbulak, Ayşegül (2012). Erken Devir Türk Sanatının Kaynakları, Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3, 5.

Demirci, İman (2015). Renk Öğretimine Yönelik Hazırlanan Aile Eğitim Programının Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güven, Orhan Selçuk (2014). İki Dil Testinin (Tedil ve Todil) Tipik ve Atipik Dil Gelişimi Gösteren Çocuklarda Ayırt Ediciliğinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

İkiz, Ayşe Ekiz (2007). Otistik çocukların gelişiminde, resim-iş eğitiminin yeri ve önemi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

İlden, Serkan (2012). Türk Minyatür Sanatının Gelişiminde Dinin (İslamiyetin) Etkisi, Akdeniz Sanat Dergisi, 2012, cilt 5, sayı 9, 60.

İnalçık, Halil (2011). Rönesans Avrupası Türkiye'nin Batı Medeniyetiyle Özdeşleşme Süreci, (4. Baskı) Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

Kahraman, Hüseyin (2007). Hadis Şerhinde Mezhep Faktörü, Usûl dergisi sayı 7, 12.

Karip, Fatih (2016). Farklılaştırılmış Görsel Sanatlar Öğretiminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı, Tutum ve Çalışmalarına Etkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaya, Uğur (2015). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların Tanılanmasında tanı ölçütlerinin tarihsel gelişim ve Değişimi. (1907 yılı tanı ölçütleri ile 2013 yılı dsm-5 tanı Ölçütlerinin karşılaştırılması), Hacettepe university faculty of health sciences journal vol 1, suppl 2, 12 Mayıs Salı, Sözel Bildiriler VIII, Kırmızı Salon, Saat: 13.30-15.00, 175-191.

Kurt, Elif (2014). Trt Çocuk Kanalının 4-6 Yaş Grubu Öğrencilerinin Dil Gelişimine Etkisi Hakkında Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Macpherson, Hannah. Hart, Angie. and Heaver, Becky. (2013). Building resilience through group visual arts activities: findings from a scoping study with young people

Öztürk, Hamiyet (1995). Okul öncesi kurumlara giden ve gitmeyen ilkokul birinci Programının Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Papila, Aytül (2008). Osmanlı İmparatorluğu'nun Batılılaşma Döneminde Resim Sanatının Ortaya Çıkışı ve Osmanlı Kimliğinin Resimsel Anlatımı, Sanat ve Tasarım Dergisi, 1, 1.

Raukaya, Mefire Njoya (2015) Psikolojik Danışma ve Rehberliğin Tarihsel Ve Karşılaştırmalı Temelleri, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Salderay, Bülent (2008). Türkiye'deki Zihin Engelliler İş Okullarında Görsel Sanatlar Dersinin Öğrencilerin Beceri, Davranış ve Meslek Edinimindeki Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşleri, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sayar, Gül (2012). Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde İşitme İmplantı Kullanmanın Zihinsel ve Dil Gelişimine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi,

Servi, Ceyhun (2014). Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuk Annelerinin Dil Edinimine ve Desteklenmesine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sezer, Tuğba (2016). Görsel İletişimde Grafiti Kullanımının Toplum İçin Sanat Sınıf Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şimşek, Zeynep (2007). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Bireylerin Özel Eğitime Gereksinimi Olmayan Kardeşlerinin Umutsuzluk Düzeylerinin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Tanrıöğen Abdurrahman (2011) Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Anı Yayıncılık

Taşel, Zübeyde (2013). Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Okulu) Görsel Sanatlar Ders Kitabı, (MEB) Yayınları Yardımcı ve Kaynak Kitaplar Dizisi, Ankara Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Turan, Ali (2004). Zihinsel Engellilerde Resim Eğitimi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tütüncüoğlu, Melike (2016). Gönüllülük ve Sivil Toplum Etkileşiminde Sanatın Rolü, Yüksek Lisans Tezi, Yaşar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Uz, Ayfer (2008). Köy Enstitülerinde Verilen Görsel Sanatlar Eğitiminin Günümüz Görsel Sanatlar Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ülkü, Candan (2008). Sanat Eğitimi, Sanat ve Köy Enstitüleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, Sayı 1, Haziran 2008, 37-45.

Ünalın, Özgül (2011). Osmanlı Devleti'nde Batılılaşma Döneminde İzlenen Siyasetin, Erken Cumhuriyet Dönemindeki Siyasal ve Toplumsal Yapıya Yansımaları, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Ünlü, Sezen (2001). Psikoloji, Anadolu Üniversitesi Yayın No:1288, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Önlisans Programı, Eskişehir.

Vuran, Sezgin (2014). Özel Eğitim, (1. Baskı) Ankara: Maya Akademi, 2013.

Yavuzer, Haluk (2013). Resimleriyle Çocuk (3.Basım), İstanbul, Remzi Kitabevi.

Yılmaz, Yusuf Ahmet (2016). Osmanlı Hukukunda Batılılaşma Süreci (1808-1920), Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Zormpala, Marina Sotiropoulou- Trouli, Kalliopi- Linardakis, Michalis (2015) Arts education in Greek Universities for future kindergarten and primary school teachers: departmental programs and students' views, Laboratory of Pedagogical Research & Applications Department of Preschool Education, University of Crete doi: dx.doi.org/10.12681/ppej.105. Erişim adresi: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/viewFile/1868/1824.pdf>
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/viewFile/1868/1824.pdf>

EKLER**Ek-1** Veli İzin Belgesi

Velisi bulunduğum okulunuz özel eğitim öğrencisi.....nin’’Hafif
Düzey (Retarde) Bireylerin Dil Becerilerine Görsel Sanatlar Dersinin Etkisi, nesne ve
renk tercihlerinin incelenmesi’ ’konulu çalışmaya katılmasına izin veriyorum.
Gereğini arz ederim

ADI SOYADI

VELİ

İMZA

Ek-2 Etkinliğe Katılan Öğrencilerin Anarenk Tercih Tablosu

Renk	Tek Ana Renk Tercih edenler	İki Ana Renk Tercih edenler	Üç Ana Renk Recih Edenler
Sarı.	-	-	-
Mavi.	1(3.öğr)	-	-
Kırmızı.	-	-	-
Kırmızı, Mavi.	-	2(4, 6. öğr)	-
Mavi Sarı.	-	-	-
Kırmızı, Sarı.	-	4(1, 2, 9, 10. Öğr)	-
Kırmızı, Mavi, Sarı.	-	-	3(5, 7, 9. Öğr)

Ek-3 Etkinlikte Öğrencilerin Ara Renk Tercihleri

1. Öğrenci	Turuncu, Yeşil, Turkuaz, Pembe, Mor.
2. Öğrenci	Kahverengi, Yeşil, Mor.
3. Öğrenci	Lacivert, Kahverengi, Turuncu, Yeşil, Pembe.
4. Öğrenci	Lacivert, Koyu Yeşil, Kahverengi, Turuncu, Yeşil, Pembe, Mor,
5. Öğrenci	Kahverengi, Pembe.
6. Öğrenci	Kahverengi, Pembe, Turkuaz.
7. Öğrenci	Koyu Yeşil, Kahverengi, Mor.
8. Öğrenci	Lacivert, Koyu Yeşil, Kahverengi, Yeşil, Turkuaz, Mor.
9. Öğrenci	Lacivert.
10. Öğrenci	Koyu Yeşil, Kahverengi, Yeşil, Turkuaz.

Ek-4 Etkinlikte Ara Renkler ve Tercih Eden Öğrenciler

1	RENKLER	ÖĞRENCİLER
2	LACİVERT	3, 4,8, 9.
3	KOYU YEŞİL	4, 8, 7.
4	KAHVERENGİ	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10.
5	KOYUKAHVERENGİ	10.
6	TURUNCU	1, 3, 4.
7	YEŞİL	1, 2,3, 4,8, 9.
8	TURKUAZ	1, 6, 8, 10.
9	PEMBE	1, 3, 4, 5, 6.
10	MOR	1, 2, 4, 7, 8.

Ek-5 Etkinlikte Öğrencilerin Yardımcı Renk Tercih Tablosu

Renk	1 Yardımcı Renk	2 Yardımcı Renk	3 Yardımcı Renk	Yardımcı Renk Kullanmayanlar
Siyah	7(1, 3, 4, 7, 8, 9, 10.) Öğrenci	-	-	-
Beyaz	-	-	-	-
Gri	-	-	-	-
Siyah-Beyaz	-	-	-	-
Siyah-Gri	-	1(1) Öğrenci	-	-
Beyaz-Gri	-	-	-	-
Siyah-Beyaz-Gri	-	-	-	-
Yardımcı Renk Kullanmayanlar	-	-	-	3(2, 5, 6) Öğrenci

Ek-6 Etkinlikte Öğrencilerin Nesne Tercih Tablosu

Nesneler	Öğrenciler										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Ev	X		X			X		-	X		4
Soba		X						-			1
Çatı		X						-			1
Kuyruk		X						-			1
Tümsek		X						-			1
Yol		X						-	X		2
Çiçek				X	X			-			2
Güneş					X	X	X	-	X	X	5
Ayna					X			-			1
Park					X			-			1
İp					X			-			1
Pencere						X		-			1
Yemek masası						X		-			1
Tekerlek,							X	-			1
Cam,							X	-			1
Araba,							X	-			1
Domates							X	-			1
Ağaç							X	-	X		2

Bulut								-	X		1
Hameş	X							-			1
Top	X							-			1
Yatak odası	X							-			1
	4	5	1	1	5	4	6	0	5	1	

Ek-7 Etkinlikte Öğrencilerin Çizgi Tercih Tablosu

Öğrenciler	ÇİZGİLER				
	Yatay	Dikey	Kırık	Eğik	
1	X	X	X	-	3
2	X	X	X	X	4
3	X	X	X	X	4
4	X	X	X	-	3
5	X	X	X	X	4
6	X	X	X	-	3
7	X	X	X	X	4
8	X	X	X	-	3
9	X	X	X	X	4
10	X	X	X	-	3
	10	10	10	5	

Ek-8 Etkinlikte Öğrencilerin Mekan Tercih Tablosu

Öğrenciler	Kullanılmış	Kullanılmamış	Ev	Doğa	Park
1	X	-	X	-	-
2	X	-	X	X	-
3	X	-	X	X	-
4	X	-	X	X	-
5	X	-	-	-	X
6	X	-	X	-	-
7	X	-	-	X	-
8	-	X	-	-	-
9	X	-	X	X	-
10	X	-	X	X	-
Toplam	9	1	7	6	1

Ek-9 Etkinlikte Öğrencilerin Geometrik Şekil Tercih Tablosu

Öğrenciler	ŞEKİLLER				
	Üçgen,	Kare,	Dikdörtgen	Daire	
1	-	X	X	X	3
2	X	X	X	X	4
3	-	X	X	X	3
4	X	-	X	X	3
5	-	X	-	X	2
6	-	X	X	X	3
7	X	-	-	X	2
8	-	-	X	X	2
9	-	X	X	X	3
10	X	X	X	-	3
	4	7	8	9	

Ek-10 Etkinlikte Öğrencilerin Espas(Boşluk) Dağılım Tablosu

Öğrenciler	Düzenli	Düzensiz	Yarı düzenli
1	X		
2		X	
3		X	
4		X	
5		X	
6		X	
7		X	
8			X
9		X	
10		X	
Toplam	1	8	1

Ek-11 Etkinlikte Öğrencilerin Leke Değerleri Dağılım Tablosu

	LEKE DEĞERLERİ			
Öğrenciler	Açık	Orta	Koyu	Toplam
1	X	X	X	3
2	X	X		2
3	X	X		2
4	X	X	X	3
5	X	X	X	3
6		X	X	2
7		X	X	2
8	X	X	X	3
9	X	X	X	3
10		X	X	2
Toplam	7	10	8	

Ek-13 Etkinliğe Katılan Hafif Düzey (Retarde) Bireylerin Renk Tercihleri

	RENKLER	ÖĞRENCİLER										
		1.	2.	3	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
1	MAVİ			X	X	X	X	X		X		6
2	LACİVERT			X	X				X	X		4
3	K. YEŞİL				X			X	X			3
4	KAHVERENGİ		X	X	X	X	X	X	X		X	8
5	K.KAHVERENGİ										X	1
6	KIRMIZI	X	X		X	X	X	X	X	X	X	9
7	TURUNCU	X		X	X							3
8	SARI	X	X			X		X	X	X	X	7
9	YEŞİL	X	X	X	X				X		X	6
10	GRİ	X										1
11	SİYAH	X		X	X			X	X	X	X	7
12	TURKUAZ	X					X		X		X	4
13	PEMBE	X		X	X	X	X					5
14	MOR	X	X		X			X	X			5
	Toplam	9	5	7	10	5	5	8	9	6	7	

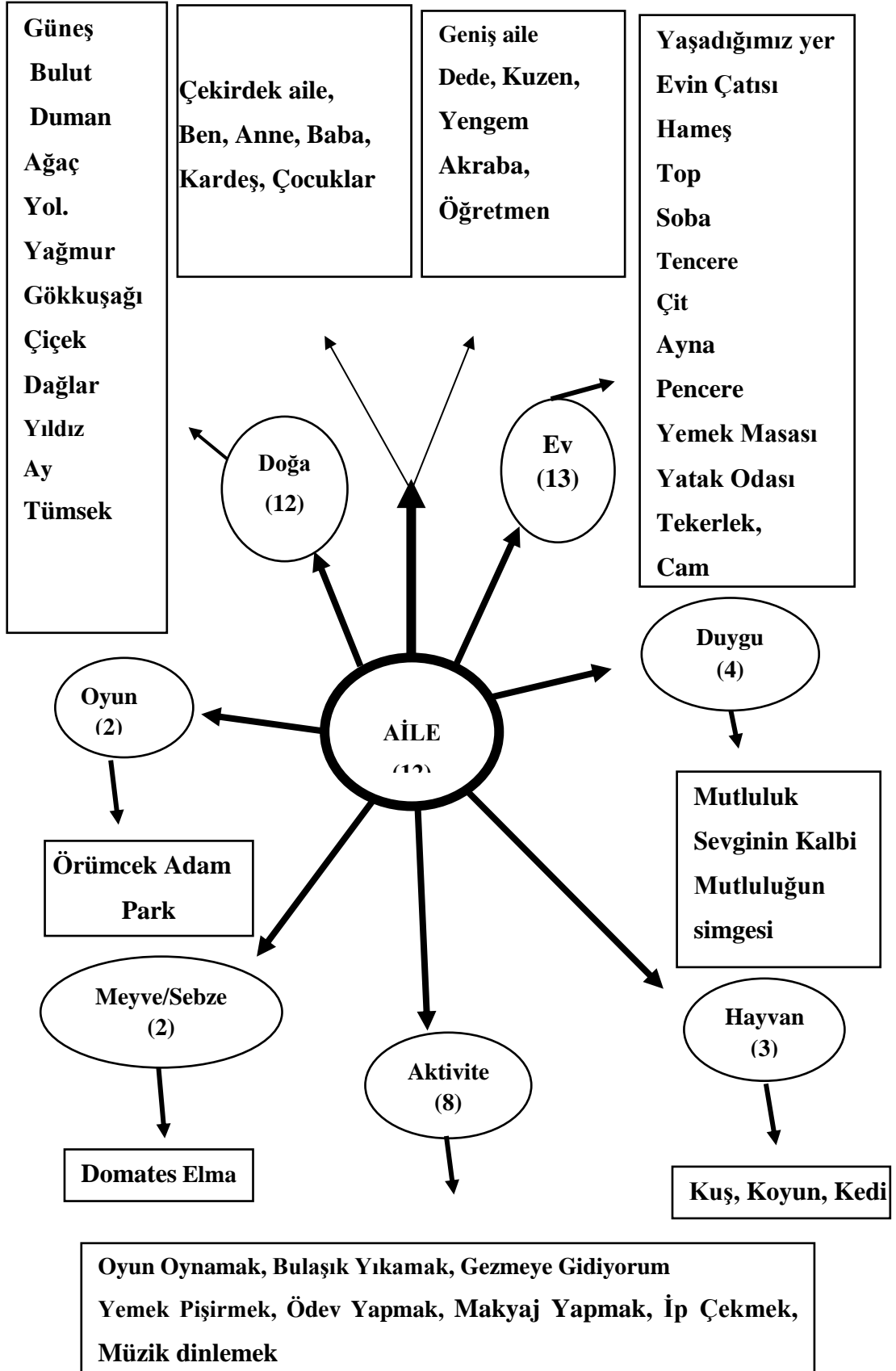
Ek- 14 Etkinlikte Öğrencilerin Kullandıkları Kelimeler

No	Kelimeler	Öğrenciler										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	Ağaç			x				x		x		3
2	Abi					x	x		x		x	4
3	Aile										x	1
4	Ailem									x		1
5	Anne	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
6	Araba	x						x				2
7	Aş						x					1
8	Ay			x								1
9	Ayna					x						1
10	Arkadaş					x	x				x	2
11	Baba	x	x	x	x	x	x	x		x	x	9
12	Ben		x	x	x		x	x	x	x		7
13	Bulaşık Yıkamak			x								1
14	Bulut					x		x		x	x	4
15	Cam							x				1
16	Çekirdek Aile		x									1
17	Çiçek			x	x	x						3
18	Çocuk					x						1
19	Dağlar			x								1
20	Dedem					x	x					2

21	Domates							x				1
22	Duman						x					1
23	El						x					1
24	Elma			x								1
25	Ev	x	x	x	x					x		5
26	Eve Gitmek			x								1
27	Evin Üstü						x					1
28	Geniş Aile		x									1
29	Gezmeye Gitmek			x								1
30	Gökkuşığı		x					x				2
31	Güneş			x		x	x	x		x	x	6
32	Hameş	x										1
33	Kardeş			x	x	x	x	x		x	x	7
34	Kedi						x					1
35	Kuşlar										x	1
36	Koyun							x				1
37	İp Çekmek					x						1
38	Kuzen		x									1
39	Kuş			x								1
40	Makyaj Yapmak				x							1
41	Mutluluk								x		x	1
42	Müzik Açmak								x			1

63	Tekerler							x				1
64	Tencere			x								1
Toplam		7	12	21	8	14	15	16	7	10	12	120

Ek- 15 Etkinlikte Öğrencilerin Kullandıkları Kelimelerin Kavramağı





T. C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Güzel Sanatlar Enstitüsü Müdürlüğü



ÖZGEÇMİŞ

<i>Kişisel Bilgiler</i>	
Adı Soyadı	Süleyman Tabak
Doğum Yeri	Antalya/Korkuteli
Doğum Tarihi	07/08/1982
<i>İletişim Bilgileri</i>	
Telefon	5078769307
e-posta	renginefendisi@gmail.com
Adres:	Eski cami mah. 802 sok. Pırlanta Konutları. B/Blok Kat:3 Daire 6 Kumluca Antalya
<i>Eğitim Bilgileri</i>	
Lise	Açıköğretim Lisesi
Lisans	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/ Görsel Sanatlar Eğitimi/ Resim-iş Eğitimi Öğretmenliği
Yüksek Lisans	Akdeniz Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Sanat ve Tasarım Anasanat Dalı
<i>Kariyer Bilgileri*</i>	
İş Deneyimi	Siirt/Pervari İMKB Lisesi Görsel Sanatlar Öğretmenliği (12.10.2012-25.09.2014) Kumluca Kasapçayırı Orta Okulu/ Görsel Sanatlar Öğretmenliği(25.09.2014-Halen)
İmza	

* Doldurulması zorunlu değildir.

