

**ZİHİN ENGELLİ BİREYLERLE ÇALIŞAN  
ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN  
PLASTİK SANATLAR EĞİTİMİNE  
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

**Bülent SALDERAY  
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Eylül, 2001**

**ZİHİN ENGELLİ BİREYLERLE ÇALIŞAN ÖZEL EĞİTİM  
ÖĞRETMENLERİNİN PLASTİK SANATLAR EĞİTİMİNE İLİŞKİN  
GÖRÜŞLERİ**

**Bülent SALDERAY**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı**  
**Danışman: Yrd.Doç.Şemsettin EDEER**

**Eskişehir**  
**Anadolu Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Eylül 2001**

## YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

### ZİHİN ENGELLİ BİREYLERLE ÇALIŞAN ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN PLASTİK SANATLAR EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Bülent SALDERAY

Güzel Sanatlar Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül 2001

Danışman: Yrd. Doç. Şemsettin EDEER

Bu araştırma, zihin engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin plastik sanatlar (resim ve heykel sanatlarına verilen genel isim) eğitimine ilişkin görüşlerini almak için gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda belirlenen problemi derinlemesine irdeleyen yedi ayrı alt amaç belirlenmiştir. Bunlar: Özel eğitim öğretmenlerinin plastik sanatlar eğitimine ilişkin eğitim durumları, plastik sanatlar eğitiminin potansiyel gücünün kullanılması, plastik sanatlarla ilintili yaratıcı sanatların kullanımı, sanat atölyelerinin durumu, plastik sanatlar eğitimi destekli bilgisayar eğitimi ve plastik sanatlar eğitimi ile birlikte işlevselleşebilen uyarılma aletleri, ağırlıklar ve çevresel düzenlemelerin kullanımını kapsamaktadır.

Araştırma verilerinin elde edilmesinde görüşme çeşitlerinden biri olan yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın verilerinden elde edilen bulgular, genel veri tabanlı bir döküm çizelgesi ve görüşme formu sorularından yola çıkarak araştırmanın alt amaçlarının içeriğine göre hazırlanmış 7 ayrı tablo ile ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; zihinsel engelli bireylerin eğitiminde plastik sanatlar eğitiminin kullanımı, gerek bu alanda eğitilmiş eğitimciler yönünden gerekse plastik sanatlar eğitimi alanının potansiyel varlığının kullanılması yönünden yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın son kısmında, araştırmanın bulgularından elde edilen bilgilere göre uygulamaya yönelik ve ileri araştırmalara yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

## ABSTRACT

This research has been realized for learning the opinions of special education teachers who are working with mental handicapped persons about plastic art education. In this way there has been determined seven lower goals which deeply examine this determined problem. These include the educational situation of special education teachers about plastic arts education, using the potential strength of plastic arts education, using the creative arts in connection with plastic arts, position of art studios, computer education with supported plastic art education and using the adaptive tools, weights and environmental equipments which ones can be functional with plastic arts education.

For obtaining the datums of the research the technique of formal interview which is a kind of interview has been used. In this way according to obtained datums of the research it has been determined a general enumeration table and seven tabels which are prepared according to the lower goals of the research. It has been determined that using the plastic arts education in the education of mental handicapped persons both about educated educator in this area and about using the potential strength of plastic arts education are not in the adequate level. In last section of the research according to the obtained informations it has been given several suggestions about practices and the future researches.

**JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI**

.....'ın .....

..... başlıklı tezi .....

tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, ..... Anabilim / Anasanat dalında Yüksek Lisans-Doktora / Sanatta Yeterlik Tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

**Adı Soyadı****İmza**

Üye (Tez Danışmanı) : .....

Üye : .....

Üye : .....

Üye : .....

Üye : .....

.....  
Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Plastik sanatlar eğitiminin zihin engelli bireylerin eğitimine sağladığı katkı çağdaş özel eğitim anlayışı içerisinde giderek yaygınlaşmaktadır. Diğer bir deyişle dünya yapısı içerisinde bu olgu her geçen gün kendini biraz daha fazla göstermektedir. Ancak; Türkiye koşullarında bu olgunun çok fazla gündemde olmaması ve bu olgu hakkında az denilecek kadar araştırmanın yapılması, zihin engelli bireylere eğitim veren özel eğitim öğretmenlerinin plastik sanatlar eğitimine ilişkin görüşlerinin alınması düşüncesini gündeme getirmiştir. Bu düşünceden hareketle, bu araştırmaya girişilmiştir.

Araştırmamın başından beri gereksinim duyduğum desteği ve güveni veren, bana her dönemde yol gösteren danışmanım Yrd.Doç. Şemsettin Edeer'e, resmen danışmanım olmasa da beni danışmanım gibi destekleyen ve yönlendiren Yrd.Doç. Oğuz Gürsel'e, tezimin verilerine ulaşabilmem için yapacağım görüşmelerde öğretmenleri bir araya toplayarak bana yardımcı olan Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürü Emel Saraç'a, tezimin içerik düzenininin oluşturulmasında her türlü yardımı gösteren Arş.Gör.Çimen Acar'a, tezimin yazımında ve yazımla ilgili düzende benden yardımını esirgemeyen arkadaşım Baran Gündüzalp'e ve Çağdaş Cengiz'e teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca; benden manevi desteğini hiç bir zaman esirgemeyen anneme, babama ve ablam Songül ve İmren'e gösterdikleri ilgi ve destekten dolayı teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZ .....	ii
ABSTRACT.....	iii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZGEÇMİŞ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem.....	2
1.2 Amaç.....	5
1.3 Önem.....	6
1.4 Varsayımlar.....	6
1.5 Sınırlılıklar.....	6
2. KAYNAK TARAMASI.....	7
2.1. Eğitimin Tarihçesi.....	7
2.2. Eğitim.....	7
2.2.1.Sanat Eğitimi.....	8
2.2.2.Plastik Sanatlar Eğitimi.....	8
2.3. Özel Eğitim ve Özel Eğitimin Tarihçesi.....	9
2.3.1. Özel Gereksinimli Çocuklar.....	9
2.3.2. Özel Eğitim.....	9
2.3.3. Özel Eğitimin Tarihçesi.....	10
2.3.4. Zihinsel Engelli Bireylerin Yaşamında Tarihsel Belirleyiciler... 11	
2.3.4.1. Hayatta Kalma.....	11
2.3.4.2. Batıl İnanç.....	11
2.3.4.3. Bilim .....	13
2.3.4.4. Hizmetler.....	14
2.4. Grossman'nın Amerikan Zihin Engelliler Derneği Tanımı.....	17
2.4.1. Zihinsel Engelliliğin Özellikleri.....	18
2.4.1.1. Demografik Özellikler.....	19

2.4.1.2. Güdüsel ve Sosyal Davranışa Yönelik zellikler.....	19
2.4.1.3. ğrenme zellikleri.....	20
2.4.1.4. Konuşma ve Dil zellikleri.....	20
2.4.1.5 Fiziksel Sağlık zellikleri.....	21
2.5. Özel Eğitim, Sanat ve Plastik Sanatlar.....	22
2.6. Tutum ve Güzel Sanatlar.....	24
2.6.1. Tutum ve Plastik Sanatlar.....	25
2.6.2. Sanat Eğitiminin Bileşenleri.....	26
2.7. Zihin Engelli Bireyler için Plastik Sanatlar Eğitimi.....	28
2.7.1. Ele Yönelik Beceriler.....	29
2.7.2. ğretime Dayalı Teknikler.....	32
2.7.3. Figüre Yönelik çizimlerin ğretimi.....	35
2.8. Sanat Eğitiminin Tedavi Edici Yönleri.....	39
2.8.1. Yaratıcı Oluşum ve Engellilik.....	39
2.8.2. Sanat Eğitimi ve Tedavi.....	41
2.8.3. Zihinsel Engellilik ve Yaratıcılık .....	41
2.9. Yaratıcı alışmalar.....	44
2.9.1. Yaratıcı alışmanın Duygusal Gelişime Katkısı.....	45
2.9.2. Yaratıcı alışmanın Düşünmeye Etkisi.....	47
2.9.3. Yaratıcı alışmaların Diğer ğrenmeleri İlerletmesi.....	48
2.10. Semt ve Okul İçerisinde Yapılan Etkinlikler.....	50
2.11. Zihin Engelli Yetişkinler İçin Sanat Alanında Topluma Temellendirilmiş mr Boyu ğrenme; Bir Rasyonel, Genel Kavram ya da Genel Düşünceye Yönelik Kuruluş ve Destekleyici evreler. ...	51
2.11.1. Topluluk Etkileşimi İçin Boş Vakit Seçeneklerinin nemi.....	53
2.11.2. Topluma Temellendirilmiş mrboyu ğrenme Programlarının Yürütülmesi ve Geliştirilmesi İçin Temeller.....	54
2.11.3. Sanat Eğitiminde Destekleyici evreler.....	55
2.12. Sanat Eğitimi Programlarının Oluşturulma abaları.....	62
2.13. Teizat ve Malzemeler.....	76
2.14. Etkinlikler.....	77
2.14.1. Küçük Yaş Bireyler için Etkinlikler.....	79

2.14.1.1. Küçük Yaş Bireyler için Yapılabilecek Etkinliklere Örnekler.....	81
2.14.2. Büyük Yaş Bireyler İçin Yapılabilecek Etkinliklere Örnekler.....	84
2.14.2.1. Çizim Çalışmaları.....	87
2.14.2.2. Resim Yapımı.....	87
2.14.2.3. Şekillendirme (Modelaj).....	91
2.14.2.4. Baskı ve Şablon Yapımı.....	93
2.14.2.5. Fotoğrafçılık.....	94
2.15. Öğretmenin Görevi.....	95
2.15.1. Sanat ve Beceri.....	98
2.16. Yazıya Yönelik Öğretim Teknikleri .....	98
2.16.1. Hazırlanma.....	98
2.16.2. Yazı Yazımı (El Yazısı).....	103
2.16.3. Yazıyı Öğrenmede Kullanılan Motifler.....	105
2.17. Fiziksel Engeller ve Sinir Kaslarının Tedavi Yöntemi.....	106
2.17.1. Fiziksel ve Meşguliyet Tedavisi.....	107
2.17.1.1. Gösterme.....	109
2.17.1.2. El yazısı.....	110
2.17.2. Ağırlıklar.....	118
2.18. Bilgisayar Eğitimi.....	119
2.18.1. Kişisel Bilgisayarlar.....	119
2.18.2. Fiziksel Engelli Bireyler İçin Bilgisayarlar.....	120
2.18.2.1. Gösterme.....	121
2.18.2.2. El yazısı .....	122
2.18.2.3. Çizim.....	123
2.18.2.4. Renklendirme ve Boyama.....	123
2.18.2.5. İşaret Seçimleri.....	124
2.18.2.6. Yazım.....	124
2.18.2.7. Yaratıcı Sanatlar.....	125

<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>126</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	126
3.2. Yapılandırılmış Görüşme Formunun Oluşturulması.....	127
3.3. Görüşmelerin Yapılması.....	129
3.3.1. Görüşme Kılavuzu.....	129
3.3.2. Görüşme İlkeleri.....	130
3.3.3. Araştırmanın Yapıldığı Okullar.....	131
3.3.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenler.....	132
3.4. Verilerin Toplanması.....	134
3.5. Görüşmeler.....	134
3.6. Verilerin Dökümü ve Analizi.....	136
<b>4. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>138</b>
4.1 Bulgular.....	138
4.2. Yorum.....	151
<b>5. ÖZET, YARGI VE ÖNERİLER.....</b>	<b>162</b>
5.1. Özet.....	162
5.2. Yargı.....	163
5.3. Öneriler.....	165
<b>EKLER.....</b>	<b>168</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>189</b>

## TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1- Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Engelliler Eğitimi ve Plastik Sanatlar Eğitimi Konusundaki Eğitim Durumları.....	139
Tablo 2- Zihin Engelli Bireylere Eğitim Veren Okullarda Uygulanan Plastik Sanatlar Eğitiminin Potansiyel Gücünün Etken Bir Şekilde Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	141
Tablo 3- Okullarda Plastik Sanatlarla İlişkili Yaratıcı Çalışmaların Sistemli ve Çocuğun Çok Yönlü Gelişmesine Katkı Sağlayacak Nitelikte Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	144
Tablo 4- Çocuğun Sosyalleşmesi Konusunda, Plastik Sanatlar Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	146
Tablo 5- Okullarda, Çalışmaların Amaca Yönelik Sistemli, Düzenli Bir Şekilde Yapıldığı, Malzemelerin Kullanım ve Niteliklerine Göre Ayrıldığı Bir Sanat Atölyesinin Bulunmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	148
Tablo 6- Bireyin Engellilik Durumuna Uygun, Bilgisayar Eğitimine Yönelik, Plastik Sanatlar Eğitimi Destekli Bir Bilgisayar Eğitiminin Verilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	149
Tablo 7- Çocuğun Kullandığı Uyarılma Aletleri, Ağırlıklar ve Çevresel Düzenlemeleri, Plastik Sanatlar Eğitimiyle Birlikte Bu Yapılanmaları Destekleyici Nitelikte Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	150

## 1. GİRİŞ

Sanat, insanla varolan ve insanla varlığını sürdürebilen bir olgudur. Öyle ki bu olgu çağlar boyu insanoğlunun toplumsallaşmasına, kültürlenmesine ve kendini ifade etmesine olanak sağlamıştır. Zaman içerisinde insanoğlu sanatın yapısalcı değerini kendi öz yapısını geliştirmek için kullanmış ve kendini bu noktada farklı yönlerle ifade etmiştir.

Değişime dayalı gelişmeler insanoğlunun sanatın farklı yönlerini görüp algılamasına neden olmuştur. Aynı zamanda bu yapılanmalar sanat olgusunun farklı noktalarda ele alınmasını da gündeme getirmiştir. Sanat, kültürel ve toplumsal yapılanmanın dile getirilmesini sağlayan etken bir aracı olsa da temelde insanoğlunun öz yapısını ortaya çıkaran bir nitelik taşımaktadır. İnsanoğlunun değişimi, algısal düşüncesi ve çevreye dayalı mantığı; sanatın insanoğlunun çıkarları doğrultusunda hizmet vermesini gerekli kılmıştır. Bununla birlikte sanatın toplumsal yaşam içerisinde bu tür bir nitelik kazanması bünyesindeki zenginliğin farklı yönlerinin görülmesine neden olmuştur. Sanatın her geçen gün niteliksel olarak değer kazanması toplumsal şekillenmede yer almasını sağlamıştır. Bu noktada, toplumsal şekillenmeyi sağlayan eğitimin sanatla bağdaştırılması sanatın değerini daha da artırmıştır. Diğer bir deyişle, sanatın eğitimle bu kadar içiçe geçmesi “sanat eğitimi” gibi bir olgunun ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Sanat eğitimi, çağdaş eğitim anlayışı içerisinde farklı alanların birleşmesini ve yapılaşmasını sağlamıştır. Toplumsal yapının farklı eğitim alanlarında kendini gösteren sanat eğitimi; eğitimin dikkatli yapılması gereken alanlarda da kendini göstermiştir.

Toplumsal yapı içerisinde, toplumun varolan eğitim sistemi, farklı düzey ve içeriğe sahip bireylere çeşitli eğitim imkanları vermektedir. Bireylerin algılama yapılarının farklı olması onlara verilen eğitimde içerik farklılaşmasını gerektirmektedir. Eğitim, bireyin algısal yapısına uygun olduğu takdirde öğretim gerçekleştirilebilir. Bu bağlamda zihinsel engelli bireylerin eğitimi onların algısal yapılarına ve düzeylerine uygun

olmalıdır. Zihinsel engelli bireylerin eğitimi, eğitim alanında en sistematik ve amaca yönelik çalışma disipliniyle düzenlenmelidir. Oluşturulacak eğitim programları, eğitim verilecek bireyi akademik içeriklerle sıkmadan onun ilgisini ve beğenisini tatmin eder bir tarzda uygulanmalıdır. Buna yönelik bir eğitim sanat eğitimiyle birlikte mümkün olabilmektedir. Sanat eğitiminin her türde alanla bağdaşabilme özelliği onun özel eğitim alanıyla da bağdaşmasına imkan tanımıştır. Sanat eğitiminin, özel eğitim alanıyla bağdaşması “özel eğitimde sanat eğitimi” diye yeni bir olgunun ortaya çıkmasını sağlamıştır (Kirk ve Johnson). Ancak; bu alan içerisinde sanat eğitiminin amacı: Sanatsal olanı ifade etmekten çok (sanatın amaç olarak icra edilmesi ) sanatın işlevsel yapısıyla birlikte bireyin ulaşmak istediği hedef doğrultusunda aracı olmaktır. Sanatın özel eğitim alanında aracı durumuna girmesi, ona daha başka değerleri de yüklemiştir.

Ruh sağlığı ve tedaviye yönelik niteliklerle birlikte akademik becerilerin öğretiminde sanatın kullanılması giderek yaygınlaşan bir olgu haline dönüşmektedir. Özel eğitimde sanat eğitiminin kullanılması engellilik şartlarına sahip bireylerin beceri ve bilgi edinimini kolaylaştırmaktadır. Eğitimsel açıdan bu niteliklerin varolması sanat eğitiminin özel eğitim alanında kullanılmasını olağan ve gerekli bir olgu haline dönüştürmüştür.

### 1.1. Problem

Sosyolojik ve bilimsel açıdan gelişen dünya, sosyal hizmete yönelik birtakım çalışmalara yönelmiş ve bu doğrultuda önemli mesafeler katetmiştir. Sosyal yapıda ve bilimsel alanda gerçekleşen değişimler toplumda yıllardır edilgin insan olarak görünen bireyleri (zihinsel ve fiziksel engelliliği olan bireyleri) toplumda etken ve üretken duruma getirmek için çeşitli girişimler ve programların oluşmasını gerekli hale getirmiştir. Bu doğrultuda zihinsel ve fiziksel geriliği olan bireylerin sosyal yaşam içerisinde rol alabilmeleri için sistemli bir eğitimden geçirilmeleri gerekmektedir. Böyle bir eğitimden geçirilen bireylerin toplumsal yaşam içerisinde etken rol alabildiğinin örneği, gelişmiş birçok ülkede görülmektedir. Gelişmiş birçok ülkede özel gereksinimli bireylere verilen eğitim belirli bir sisteme ve düzene oturtulmuştur. Aynı zamanda

oluşturulan bu sistem içerisinde verilen hizmetler belirlenen amaçlara yönelik, rahatlatıcı ve öğrenimi pekiştirici etkinliklerle de desteklenmiştir. Oluşturulan eğitim programları, bireye neler öğretildiğinden çok bireyin neleri öğrendiğinde elde edeceği yararlarla ilintilendirilmiştir. Bununla birlikte bu bireylere verilen eğitim, doğru zaman ve doğru yaşta gerçekleştirilmelidir. Çünkü; bu bireylerin öğrenim düzey ve potansiyelleri belirli bir sınırlılığa sahiptir. Onlara verilen eğitim onların alıcı yönlerini geliştirirken, bilginin kalıcılığını da sağlamalıdır. Akademik bilgi ve becerilerin öğrenci tarafından algılanması ve kalıcı hale dönüşmesi birtakım etkinliklerin araya sokulmasıyla mümkün olmaktadır. Aynı şekilde küçük kas becerilerinin ve el-göz koordinasyonunun gelişmesi de bu etkinliklerle bağdaştırılabilir. Bu amaçsal yapılanmalar doğrultusunda bu tür bir potansiyele sahip bir alan olarak güzel sanatların özel eğitim alanıyla bağdaştırılması söz konusu olabilmektedir. Bu bağdaşma sonucunda ise özel eğitimde yeni bir alan ortaya çıkmaktadır.

Güzel sanatlar eğitimi veya sanat eğitiminin etken bir aracı olarak özel eğitim (zihinsel engelliler eğitimi) alanında kullanılması bireylerin algılama ve kavrama yapılarının gelişimini sağlamaktadır (Peotter, 1979). Bu doğrultuda, zihinsel engellilere eğitim veren okulların müfredat programlarına dahil edilen sanatsal etkinlikler, plastik sanatların biçimselliğine göre temellendirilmiştir. Plastik sanatlara yönelik etkinliklerde kullanılan malzemelerin edinme kolaylığı ve öğrenciler tarafından beğenilmesi bu tür etkinliklerin daha yaygın olarak kullanılmasını sağlamaktadır. Bu tür etkinliklerin öğrencinin kendi isteği ve beğenisi doğrultusunda şekillenebilmesi, diğer konu alanlarıyla bağlantı kurulup öğretimi pekiştirmesi bakımından özgüveni artıran etkenler olarak belirebilmektedir (Polloway ve Patton, 1993). Bu gelişim sürecinde akademik bilgi ve becerilerin sanatsal etkinliklerle öğrenciye aktarılması bu alanın önemini daha da artırmıştır. Böylece akademik bilgi ve becerilerin sıkıcı yönünü gidererek eğitimi daha zevkli ve kalıcı hale dönüştürmek mümkün olabilmektedir. Akademik alanlarda öğrencinin başarı ve başarı duygusunu elde etmesi daha zor olduğundan akademik bilgi ve becerilerin öğretiminde sanatsal etkinliklerin kullanılması bu duyguların kazanılmasını sağlayabilmektedir (Polloway ve Patton, 1993). Sanatsal etkinliklerin kullanılmasıyla bireyin hem algı yönünün hem de kavram yönünün geliştirilmesi, bireyin cesaretini artırmakta ve onu motive etmektedir. Bu oluşum sürecinde kendini

gerçekleştiren birey, toplum yapısında kendine bir konum bulabilmektedir. Belirtilen bu yöntem ve içerikler doğrultusunda gelişmiş birçok ülkede çeşitli yapılanmalar görülmektedir. Bu yapılanmaların sonuçları ise somut örnekler olarak ortaya çıkmaktadır.

Son dönemlerde gelişmiş birçok ülkede sanat eğitiminin özel eğitim alanında kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Sanat eğitiminin özel eğitim alanında bu denli önem kazanması, sanatsal etkinliklerin çocukların gelişimi üzerindeki etkisini de açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Durum böyle olunca sanatsal etkinlikler daha sistemli bir şekilde amaçlara hizmet edebilmektedir. Sanatın amaca ulaşmada aracı konumda olması onun diğer alanlardaki insancıl ve faal yönünü gözler önüne sermektedir.

Bu yapısal gelişmelerin Türkiye koşullarında varolduğu, alanla ilgilenen kişiler tarafından bilinmektedir (Konrot, 1999) . Yalnız bunun; bu varoluşla birlikte bir düzen içerisinde olmadığı da gözlemlenebilmektedir. Bilginin varoluşunun bir düzen içerisinde olmayışı yapılan etkinliğin hangi amaca yönelik olduğunun bilinmemesine neden olmaktadır. Sanatsal çalışmalarda varolan potansiyel doğru ve sistemli kullanılmadığı için de istenilen somut sonuçlara tam olarak varılamamaktadır. Türkiye’de zihinsel engellilere eğitim veren okulların müfredat programlarındaki plastik sanatlar dersleri çoğunlukla bir boş vakit etkinliğinden öteye gidememektedir. Her ne kadar bu konuda eğitim veren uzmanlar plastik sanatların, akademik bilgi ve becerilerin öğretiminde, küçük kas becerilerinin ve büyük kas becerilerinin gelişiminde ve el göz koordinasyonunun sağlanmasında etkili olduğunu bilseler de tam olarak amaca yönelik aracı pozisyonda kullanamamaktadır. Sanatın bu denli etken ve yararlı olduğu bir alanda, alana hizmet veren uzmanların bu potansiyeli amaçsal yönde kullanamamalarından kaynaklanan sorunlar; eğitim alan bireyin gelişimini etkilemektedir. Türkiye yapısı içerisinde plastik sanatların, zihin engelli bireylerin eğitiminde durumun koşullarına yönelik doğru ve sistemli bir şekilde kullanılmaması bir sorun olarak algılanmıştır. Bunun uzantısı olarak da zihin engelli bireylere eğitim veren özel eğitim öğretmenlerinin içinde bulunduğu yapısal durumu saptamak için “Zihin engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin plastik sanatlar eğitimine

ilişkin görüşleri nedir?" sorusu, problem sorusu olarak belirlenmiş ve sorun çeşitli yönleriyle irdelenip incelenmiştir.

## 1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, zihin engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin plastik sanatlar (resim ve heykel sanatlarına verilen genel isim) eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Alt amaçlar :

1. Okullarda zihin engelli bireylere eğitim veren özel eğitim öğretmenlerinin zihin engelliler eğitimi ve plastik sanatlar eğitimi konusundaki eğitim durumları nedir?
2. Okullarda, zihin engelli bireylere verilen plastik sanatlar eğitimindeki potansiyel gücün etken bir şekilde kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri nedir?
3. Okullarda, plastik sanatlarla ilgili yaratıcı çalışmaların, sistemli ve çocuğun çok yönlü gelişmesine katkı sağlayacak nitelikte uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri nedir?
4. Çocuğun sosyalleşmesinde, plastik sanatlar eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri nedir?
5. Okullarda, çalışmaların amaca yönelik sistemli ve düzenli bir şekilde yapıldığı, malzemelerin kullanım ve niteliklerine göre ayrıldığı bir sanat atölyesinin bulunmasına ilişkin öğretmen görüşleri nedir?
6. Bireyin engellilik durumuna uygun, bilgisayar eğitimine yönelik plastik sanatlar eğitimi destekli bir bilgisayar eğitiminin verilmesine ilişkin öğretmen görüşleri nedir?

7. Çocuğun kullandığı uyarılama aletleri, ağırlıklar ve çevresel düzenlemelerin, plastik sanatlar eğitimiyle birlikte bu yapılanmaları destekleyici nitelikte uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri nedir?

### **1.3. Önem**

Bu çalışma, özel eğitim öğretmenlerinin uyguladıkları eğitim içerisinde, plastik sanatlar eğitiminin olanaklarından ne derecede faydalandıklarının belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Bununla birlikte bu çalışmanın kaynak taraması kısmında verilen bilgiler, zihinsel engelliliğin farklı koşullarına sahip bireylerine verilen plastik sanatlar eğitiminin diğer konu alanlarıyla ilişkilendirilip nasıl bilgi ve beceriye dönüştürebileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca; bu alanda eğitim veren eğitimcilerin, plastik sanatlar eğitiminin potansiyelini görebilmeleri ve plastik sanatlar eğitiminin önemini kavrayabilmeleri açısından önem taşımaktadır.

### **1.4. Varsayımlar**

Belirlenen anket bölgesi (Antalya il sınırları) içerisinde zihin engelli bireylere eğitim veren özel eğitim öğretmenleri veya Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak özel eğitim ile ilgili bir hizmet-içi eğitim programına katılmış eğitimcilerin, onlara yöneltilen sorulara doğru bir şekilde yanıt verdikleri varsayılmıştır.

### **1.5. Sınırlılıklar**

Araştırmanın kapsamı, zihin engelliler eğitimi alanından mezun olmuş özel eğitim öğretmenleri ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak özel eğitim ile ilgili bir hizmet içi eğitim programına katılmış eğitimciler olarak sınırlandırılmıştır. Bunun dışında kalan eğitimciler ise araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

## 2. KAYNAK TARAMASI

### 2.1. Eğitimin Tarihçesi

İnsan kalıtsal güçlerle doğan; çevresiyle bu güçlerini değerlendirerek yüceltebilen; bunlarla yeni değerler yaratabilen bir canlıdır (Başaran, Ethem, s.12, 1994). Eğitim insan için önemli bir unsurdur ve eski çağlardan beri insan gelişimine katkı sağlayan olgulardan biri olmuştur. Bu doğrultuda insan, eğitim sayesinde edindiği tecrübe ve deneyimleri yeni nesillere aktarmış, farklı kültürleri etkilemiş ve etkilenmiştir. Dünya üzerinden gelmiş-geçmiş birçok uygarlıkta eğitimin derin izlerini görebiliriz. Yazının bulunmasıyla nesillere yapılan aktarımlar daha kalıcı kılınmış ve insanlığın gelişimi hızlandırılmıştır. Zaman zaman toplumların eğitimindeki farklılaşmalar insanlığa zarar verse de bu oluşumlardan edinilen tecrübeler insanlığın ilerlemesine engel olmamıştır.

Eski Yunan Uygarlığı'nda felsefe biliminin gelişmesi insanın eğitilmesine farklı boyutlar getirmiştir. Bu doğrultuda eğitim süreci Rönesans'a kadar farklı boyutlarda ele alınmıştır. Rönesans'la eğitimde "felsefe - bilim - teknoloji" sentezi ortaya çıkmıştır. Bu oluşum sayesinde ülkeler kendi kültürleri ve ihtiyaçlarına göre eğitim sistemlerini oluşturmuştur.

Fransız İhtilali (1789) ve İngiltere İşçi Devrimi (1884) gibi toplumsal oluşumlar eğitimin yapılanmasına neden olmuştur. Bu oluşumlar doğrultusunda kendini yenileyen dünya, insanın bireyselliğine de önem verir duruma gelmiştir. Bu gelişmeler sonucu çağdaşlaşan dünya yapısı, eğitimi bireysel boyutlara çekmiş ve bu anlayış içerisinde bireysel ihtiyaçlara yönelik eğitim anlayışı ön plana çıkarılmıştır.

### 2.2. Eğitim

Eğitim, önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkinlikler dizgesidir. (Erden ve Fidan, s.8, 1998). Eğitim bireyin doğumundan ölümüne kadar süren bir süreçtir. Bu süreçte bireye

kazandırılmaya çalışılan nitelikler belirlenen amaçlarla bireye aktarılabilmektedir. Genel anlamıyla eğitim, bireyleri belirli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bununla birlikte eğitim amaçlı bir şekilde bireylerin toplumsallaşmasını ve kültürlenmesini sağlayan aynı zamanda toplumdaki akademik alanlarla etkileşim halinde olan bir süreçtir.

Eğitimin toplum içerisinde yer alan diğer akademik alanlarla kaynaştırılması sonucu farklı eğitim alanları ortaya çıkmıştır: Sanat eğitimi, plastik sanatlar eğitimi, bilgisayar eğitimi...vb. eğitim alanları. Bu yapılanma eğitimin özelleşmesine ve alana yönelik kaliteli hizmetin artmasına neden olmuştur. Diğer bir deyişle eğitimcinin bir alanda uzmanlaşmasını sağlamıştır. Bu doğrultuda eğitim, genelden özele doğru bir yapılanmayı gündeme getirmiştir: Eğitim → Sanat Eğitimi → Plastik Sanatlar Eğitimi.

### **2.2.1. Sanat Eğitimi**

Sanat eğitimi genel olarak güzel sanatların tüm alanlarını ve yapısal biçimlerini içine alan yaratıcı sanatsal etkinlikler dizisi eğitimi olarak belirlenmektedir. Sanat eğitimi, görsel sanatlar, işitsel sanatlar, sözel sanatlar, yazın sanatları ve karma sanatları kapsamaktadır. Resim, heykel, seramik, mimari, grafik, fotoğrafçılık, film, müzik, tiyatro, opera, bale, sinema, televizyon, edebiyat gibi sanat alanlarının sanat tarihi, sanat psikolojisi, sanat sosyolojisi, sanat ontolojisi, sanat coğrafya ve topografya, estetik sanat kuramları ve eleştirisi gibi kuramsal bilgi alanlarıyla kaynaştırılması sonucu sanat eğitiminin sınır çizgileri oluşturulabilmiştir.

### **2.2.2. Plastik Sanatlar Eğitimi**

Plastik sanatlar, resim ve heykel sanatlarına verilen genel isim olarak tanımlanabilir. Bunun yanısıra bu sanatlara yakın olan diğer sanat alanları (seramik, fotoğrafçılık...vb.) da bu kapsam içerisine dahil edilebilmektedir. Unutulmamalıdır ki ortaya konulan sanat yapıtı hiçbir zaman rastgele oluşmaz. Sanat yapıtını ortaya koyan sanatçı belli

düşüncelerden hareket etmekte ve düşüncelerine uygun olan anlatım öğelerini seçmektedir. Nasıl bir müzisyen bestesini geliştirirken uygun sesleri seçerek belli ölçülülük içerisinde düzenlemeye çalışıyorsa, ressam da düşüncelerine uygun gelen çizgi, biçim, renk, doku gibi öğeleri seçerek belli ölçülülük içerisinde kendi plastik düzenini gerçekleştirmeye çalışmaktadır. (Gençaydın, Zafer. s.76 1993) Bu kapsam doğrultusunda plastik sanatlara yönelik öğeler şöyle sıralanabilir: Çizgi, renk, koyu-açık leke, biçim, armoni, denge, ritim, doku, kompozisyon, mekan...vb. Belirtilen bu öğelere göre ortaya konulan sanat eseri plastik sanat eseri olarak nitelendirilmektedir. Bununla birlikte plastik öğelerin eğitim bazındaki sürecine de plastik sanatlar eğitimi denilmektedir.

### **2.3. Özel Eğitim ve Özel Eğitimin Tarihçesi**

#### **2.3.1. Özel Gereksinimli Çocuklar**

Özel gereksinimli çocuklar, özel eğitim ve özel eğitimle ilgili hizmetlere ihtiyaç duyan bireylerdir. Bu bireylerde varolan performansın farkına varılabılırsa, özel eğitime gereksinim duyulması söz konusu olabilmektedir. Genelde, bu bireylerde diğer çocuklardan ayrılan bir veya birden çok nitelik göze çarpabilmektedir. Özel gereksinimli çocuklar, zihinsel engellilik, duygusal rahatsızlıklar, fiziki engeller, konuşma ve dil bozuklukları, işitme rahatsızlıkları, görme engelleri veya özel yetenek veya beceriler gibi bir takım niteliklere sahip olabilirler (Hallahan ve Kauffman, 1988).

#### **2.3.2. Özel Eğitim**

Özel eğitim, özel gereksinimli bir çocuğun eğitim ihtiyaçlarını karşılayan özellikle tasarlanmış öğretim şekli olarak anlaşılmaktadır. Bu oluşumda özel araçlara, öğretim tekniklerine, teçhizat veya kolaylıklara gereksinim duyulabilmektedir. Örneğin: Görme problemi olan çocuklar Braille alfabesine veya büyük yazılar şeklinde yazılmış okuma araçlarına gereksinim duyabilir. İşitme problemi olan çocuklar, ele yönelik iletişim sağlama eğitimine veya işitme yardımcılarında gereksinim duyabilirler. Fiziksel engelli

çocuklar, özel bir tıbbi kolaylık olan tekerlekli sandalyelere, rampalara ve mümkün olan bir teçhizat çeşidine ihtiyaç duyabilirler ve özel beceri ve yeteneklere sahip çocuklar, profesyonel çalışma yardımına ihtiyaç duyabilirler. İlişkilendirilmiş hizmetler, özel taşıtlar, psikolojik değerlendirmeler, fizyoterapi ve meşguliyet terapisi, tıbbi muamele ve önermeler, özel eğitimde etkili ise gerçekleşecek oluşumlarda gerekli olabilmektedir.

### 2.3.3. Özel Eğitimin Tarihçesi

Her zaman özel gereksinimli çocuklar olmuştur. Fakat; her zaman onların ihtiyaçlarına yanıt verecek özel eğitime yönelik hizmetler olmamıştır. Karanlık yıllar dönemini takip eden 18.y.y. içerisinde Amerika ve Fransa devrimleri gerçekleşmiştir. Etkili yardımlar, bu süreçte kör, sağır veya duygusal rahatsızlıkları olan çocukların eğitimi için planlanmıştır. 19.y.y.'ın başlarında ilk sistemli girişimler, bugün zihin engelli veya duygusal rahatsızlığı olan bireyler olarak görülen, o dönemde ahmak veya deli olarak nitelendirilen çocukların eğitilmesi için kullanılmıştır. Devrim öncesi dönemde birçok topluluk, özel gereksinimli çocukların korunmasını önermiştir. Bu dönemde yapılan bu öneri gerçekleşmiş olsa da; özel gereksinimli çocuklar, onlara uygun olmayan, hayatta kalma şanslarının çok az olduğu birtakım acımasız koşullarda yaşama mücadelesi vermiş olacaktı. Fakat; demokrasinin getirdiği fikirlerden olan bireysel özgürlük ve Amerika-Fransa tarzı eşitlik, bu tür tutumlarda bir değişikliğin oluşmasına neden olmuştur. Tıp ve eğitim alanında, siyasal reformcular ve liderler, engelli çocuklar ve yetişkinlerin geliştirilme nedenleri olmuşlardır. Bu doğrultuda engelli bireylerin teşviki, bağımsız ve üretken vatandaşlar olmaları için onlara olanak sağlayacak becerilerin aktarımıyla mümkün olmuş olacaktır. İlk liderler, insana yakışan değerlerden yoksun olanlara değer vermek ve mümkün olan en büyük çaptaki olanakları oluşturmak için özel gereksinimli çocukları normalleştirme yollarını araştırmışlardır.

Özel eğitimin tarihsel kökleri temel olarak 1800'lü yılların başlarına kadar uzanmaktadır. Özel eğitime yönelik çağdaş eğitsel yöntemler bu çağda bilinen teknikleri doğrudan takip edebilmiştir. Bugünün gereksinimlerinden birçoğu ve tartışmaya neden olan yayınlar, özel eğitimin doğmasıyla yaygınlaşmıştır.

### 2.3.4. Zihinsel Engelli Bireylerin Yaşamında Tarihsel Belirleyiciler

Özürlü bireylerin tedavisi ve onların varolan davranışlarına ilişkin etkileri, bireyler ve olaylara yönelik tarihsel akış sürecinde gelişen görüşleri, belirleyici olan dört etken olarak özetleyebiliriz: Hayatta kalma, batıl inanç, bilim ve hizmetler.

#### 2.3.4.1. Hayatta Kalma

Tarihin birçok döneminde gelişen olaylar içerisinde yaşama mücadelesi için belirli bir isteğin oluşması, fiziksel engelli bireyin alın yazısının bir niteliği olmuştur. İlkel insanın yaşadığı dönemde “fiziksel güçsüzlük” doğa koşullarının bir acımasızlığıydı. Yunan ve Roma dönemlerinde ise bu, bireylerin varlıklarına yönelik korkutucu bir etken olmaktan çok yeni doğan çocuğu öldürme yönündeki girişimlerle korunmasız olan bireyin canice bir uygulamaya maruz kalması yönünde belirlemiştir. Savaş, yoksulluk, barbarlık ve hastalık gibi etkenler ortaçağ süresince insanların yaşamlarına bedel olmayı sürdürmüştür. 18. yüzyıla kadar Londra'da doğan çocukların yarısından fazlası on yaşına gelmeden yaşamlarını yitirmişlerdir. Fakir insanlardan yaşamayı başarabilmiş birkaç fiziksel engelli çocuk ancak hayatta kalabilmiştir. Bunlar ise sokak dilencileri ve yoksullar olarak kötü koşullar altında mücadele ederek yaşamaya çalışmışlardır. Eğitim sistemimizde belirtildiği gibi engelliliğin varolan iki genel kategorisi güçsüzlük ve yetersizlik, tarihin birçok sürecinde engelliliğin tanımı için yeterli olmuştur. Her iki etkenin oluşma nedeni; bireyin hayatta kalması için elde etmesi gereken değişikliklerin yetersiz kalmasıyla ilgili olmuştur.

#### 2.3.4.2. Batıl İnanç

İnsanın birbirine olan etkisi ve bilinmeyen korkusuyla insanın arkadaşlarının davranışlarında veya onun dünyasında olup bitenler belki de tarihin çoğu döneminde zihinsel engelli bireylerin alinyazılarının temel belirleyicisi olarak belirlemiştir. Asırlarca üretilmiş olan batıl inançlar, bilinmeyen yüzü içerisinde insanın çaresizliğine ve

sınırsız hayal gücüne tanıklık eder gibi belirmişlerdir. İlkel insan, derin saygı gösterilmiş, ibadet edilmiş, tatmin etme çabası güdülmüş iyi ve kötü ruhların neden oldukları, varolan düzeni bozma eğiliminde olan davranışın varolduğu kanısındaydı. Uygarlaşarak gelişen insanın, cin ve şeytanların varlığına ilişkin ayrıntılı düşünceleri eski birçok toplumda ortaya çıkmıştır. Dualarla kovma törenleri ve kötü ruhlara karşı koruyucu önlemler hem eski dini kaynaklarda hem de putperestlikte kuşaktan kuşağa geçmiştir. Bunlar eski yazıların bazılarında geniş ayrıntılarla tanımlanmıştır. Yunan mitolojisi, zihin hastalığı tedavisi ve kavramsallığı için karışık bir sistem sağlamıştır. Hipocrates' in cesaretle açıkladığı tabiata uygunluk durumu, metafiziksel ve ahlaksal Yunan düşüncesine egemen olmayı sürdürmüştür.

15.yy. ortaçağın başlangıcıyla insan, insan doğasının iyi ve kötü bileşenlerini ilk Hristiyanlar tarafından polarımcı (özel bir anlam veya yön verme) sonucunun geniş bir ölçüsü içinde demonoloji (cin ve şeytanların varlığına olan inancı araştıran ilim dalı) ve karanlık bir dönem içerisinde sokuldu. Zihinsel geriliği olan bireylerden saray soytarıları veya dalkavuklar olarak yararlanıldı. Ayrıca; bu bireyler tanrının hoşgörü göstererek sevdiği bireyler olarak algılandılar. Zihinsel hastalığı veya zihinsel rahatsızlığı olan bireylerin tuhaf davranışları, ilginç ifadeleri, çarpıtılmış inanışlarla birlikte şeytanın onların sahibi olduğu varsayılmıştı. Böylece dindar, dürüst bireyler tarafından zalimce ve acımasızca bir muamelenin hedef tahtası olmuşlardır. Bin yıl kadar zihinsel rahatsızlığı olan kişilerin birçoğuna yapılan uygulama onların zulüm eden canlılar grubu olarak nitelendirilmesiyle sonuçlanmıştır. Herşeye rağmen kilise, devlet ve toplumun beklentileri dışında davranış sergileyen ve inanış gösteren kişiler bulunmuştur. Bu tür olayların yaşandığı bir bin yıl, zihinsel hastalığın bilimsel yönünün daha mantıklı bir zemine oturtulması için yapılanlara karşı (zulümle, acımasızlıklar... vb) zaman zaman da olsa farklı görüşlerin oluşmasıyla devam etmiştir. Fakat; bu gibi görüşlerin yükselmesi, 18.yy'in sonlarına kadar kayda değer bir önem görmemiştir.

### 2.3.4.3. Bilim

Bilim, batıl inanç kökenli ve akla uygun olmayan düşüncelere engel olma konusunda yüzyıllarca mücadele vermiştir. Bilim, deneyim, çalışma ve incelemeyle insan davranışı ve doğal olayların yasal bir açılımını oluşturmak için çeşitli girişimlerde bulunmuştur. İsa'dan 400 yıl önce Hippocrates, zihinsel rahatsızlığın tanrıların kızgınlığından çok doğal nedenlerden dolayı ortaya çıkan bir hastalık olduğunu varsaymıştır. Her ne kadar vücut ve akıl hastalıkları için Hippocrates'in tıbbi ifadesi gerçek olandan çok klinik inceleme ve önsezi üzerine temellendirilmiş olsa da Hippocrates, demonoloji, din ve felsefeden ayrı olarak ilk kez tıp alanına değinmiş oldu. Bu görüş, fiziksel ve zihinsel rahatsızlığın nedenleri olarak görünen doğaüstü olanla doğal olan arasındaki çatışmanın yüzlerce yıl sürmesine neden oldu. İsa'dan sonra ikinci yüzyılda Yunan ve Roma dönemlerindeki tıbbi ilerlemeler bir duraklama dönemine girmiş ve bilim bin yıldan fazla batıl inancın gölgesi altına sokulmuştur.

Ortaçağ döneminde, fiziksel rahatsızlık, yavaşça doğal nedenlerin sonucu olarak görülmeye başlandığında, zihinsel rahatsızlık, hala, çoğunlukla ruhlar ve şeytanlar tarafından sahip olunmanın bir sonucu olarak görüldü ve 18.yy'la birlikte doktorlar, filozoflar ve ilahiyatçılar kötü ruhların etkilediği vücut ve akılla ilgili soruları ayrı bir tarafa bırakarak Hippocrates'in düşüncesine geri döndüler.

19. yy'da psikiyatri, tıptan ayrı bir dal olarak ortaya çıktı. Zihinsel rahatsızlığın açıklanması için fiziksel rahatsızlığın çatısı 18.yy'ın doktorları tarafından bağdaştırılmış ve psikolojik faktörlerin rolünü içermesi azar azar genişletilmiştir. Eğitim alanında Itard'ın Victor'la yaptığı çalışmaların ortaya koyduğu belgeler özel eğitim prosedürlerinin gelişmesini başlatmıştı. Bu belgeler, uzak hedeflere etkisi olan çalışmalar ve incelemeler üzerinde temellendirilmişti.

20.yy'ın başında zihinsel engellilikle ilgili tıbbi, biyokimyasal ve genetik araştırmalar Pavlov, Watson ve diğer araştırmacılar tarafından öğrenme teorilerinin formüle edilmesi şeklinde gündeme geldi. Ayrıca; Binet tarafından bireysel farklılıkların ölçülmesi için uygulamalı bilimsel yaklaşımların olduğu görüldü. Tarihsel süreçlerin seyri, fizik ve

zihin gücünün doğal veya doğaüstü olan açıklamalarıyla birlikte özellikle insanın çabasına göre etken bir hale dönüşmüştür. Son iki yüzyıl içerisinde bilimsel aydınlanmada hızlı bir ilerleme gözlenmiştir. Bu, özürlü bireylere yönelik hizmet ve hizmetin kapsamına ilişkin gittikçe değişen yaşam koşullarıyla birlikte, onların yaşamına katkıda bulunma yönünde kendini göstermiştir.

#### 2.3.4.4. Hizmetler

Tarihsel değişimler ve gelişimler, özürlü bireylerin almış oldukları hizmet ve gördükleri muameleyi kapsayan bir çizelge göstermiştir. İkel dönemlerde fiziksel eksikliği olanlar görmezden gelindi ya da öldürüldü. Zihinsel rahatsızlık, iyi veya kötü cinler tarafından sahiplenilmiş olarak görüldüğünden bu yana, reddetme veya tapınma için belirlenen hedefler oldular. Yunan uygarlığı döneminde Platon, ortaya çıkan diğer eksikliklerin yalıtılması ve zihinsel rahatsızlığın etkinliğinin azaltılması için ailelerin bu konuda dikkatli olması gerektiğini vurgulamıştır.

Zengin Romalılar eğlence nesnelere ve soytarıları olarak zihin engelli bireyleri kullanmışlardır. Zihinsel rahatsızlığın tedavisi ve insani anlayış birtakım bireyler tarafından savunuldu. Fakat; birtakım bireylerse aç bırakma veya zincirle bağlama gibi cezalandırma yöntemlerini savunmuşlardır.

Yunan ve Roma uygarlıkları döneminden sonraki yıllarda, Hıristiyanlığın etkisi ile bazı engelli bireylerle ilgilenme, acılarını paylaşma ve onlar hakkında endişe duyma konusu gündeme geldi. Fakat; zihinsel eksikliği olanlar hala saray soytarısı ve dalkavuk olarak sömürülmeye devam etmiştir. Zihinsel rahatsızlığı olan bireyler, dinsel dualarla kötü cinleri veya şeytanı kovma törenleri, reddetme, işkence ve hatta ölüme varan muamelelere maruz kalmışlardır. Bu dönemde bazı kurumlarda manastırlar, delirmiş insanlar için bir barınma yeri olmuştur. Böylelikle de ilkel tıbbi tedavi yöntemleriyle şefkat gösterme ve girişimde bulunma konusunda birtakım adımlar atılmış oldu. Belçikalı Gheel, çağın her döneminde insan doğasının çok fazla değişmesine tanık olarak kendini göstermektedir. Bu dönemde, zihinsel rahatsızlığa sahip çocukları olan

kimseler bunu, bütün toplumsal olayların doğal bir akışı olarak kabul etmeye başlamışlardır. 16.yy'da zihinsel rahatsızlığın tedavisi büyücülükte varolan inanış doğrultusunda yapılmaya çalışılmış neredeyse evrensel isteri yönünde de etkilemiştir. Böylelikle de son derece zalim ve acımasız uygulamalar şeytanı kovmada savunulabilir bir araç olarak görülmüştür. Konuşmayı sağlayan seslerin yumuşak ve özlü olması, güç kullanımı ve zincire vurmanın kaldırılması zihinsel hastalara yapılan kötü muamele için bir yaklaşımdı. Fakat; kan alma, sandalyeler üzerinde çevirme, başını veya vücudunu suya sokup çıkarma gibi yöntemlerin uygulanması aynı zamanda birileri tarafından destek görmekte idi. Zihinsel hastalarla nezareten ilgilenme, Londra St. Mary of Bethlehem (Londra'da meşhur bir akıl hastanesi)'de başlatılmıştır.

17.yy'da, eğitimle ilgili olarak, fiziksel ve zihinsel rahatsızlığın veya geriliğin tanımlanmasına ilişkin girişimlerde bulunuldu. Bu dönemde sağır ve kör bireyler için özel eğitimle ilgili tekniklerin gelişmesinde atılımlar gerçekleşti. 18.yy'da çocuklar, fabrikalarda kötü koşullar altında çalıştırılarak, ölüm oranlarının artmasının ortaya çıkmasıyla zarara uğradılar. Bu dönemde çocuklar varolan yasaları yıkma girişiminde bulunurlarsa hapishanelere atılıp mahkum edilebiliyorlardı. Ne yazık ki; böylelikle bir çocuğun kaderi toplumsal gelişme denilen olgu adına önceden belirlenmiş oluyordu. Bunlara güçsüz ve engelli bireylerin kaderi de dahil ediliyordu.

Heyecan verici büyük uyanış Fransız Devrimiyle, insan hakları ve insan bireyselliği hakkında yeni bir oluşum başlamış oluyordu. Fransa'da Pinel, zihinsel rahatsızlığı olanların zincire vurulmasının yürürlükten kaldırılmasını sağladı. İngiltere'de Tuke, zihinsel rahatsızlığı olanlar için yardımsever bir şifa yurdu kurdu. ABD'de Rush, bu tür bireyler için daha fazla bir insancıl uygulamanın olmasını sağladı. 18.yy'ın sonlarına doğru sağır ve körler için okullar oluşturulmaya başlandı. Fakat; 19.yy'a kadar oluşturulan bu okulların çok azı fiziksel engelli bireyler için oluşturulmuştu. Zihinsel rahatsızlığın tedavisine yönelik reformlar 1800'lerde daha büyük atılımlar yapmaya başlamıştı. Dorothea Dix Amerika enstitülerinde acınacak halde olan koşulları düzeltmek için girişimlerde bulundu. 19.yy'da Seguin ve Itard'ın yaptığı çalışma, sadece engellilerin eğitimine yönelik bir çalışma değildi. Bu çalışma aynı zamanda her çocuğun sahip olduğu iyimserlik ve heves doğrultusunda onların içinde bulunduğu

sorunun büyüklüğüne bakılmaksızın birşeyler öğrenebileceğini ortaya koymuştur. Seugin ve Itard'ın çalışması özel eğitim alanının başlangıcı olarak görünen teknikler, eğitime yönelik malzemelerin yaratıcılığı ve bireyselleştirmenin bir alanını başlatmış oldu. Fakat; ne yazık ki bu iyimserlik, sabit zeka görüşü ve insan ırkının soyaçekim yoluyla ıslahını gerçekleştirmeye çalışan bilim dalının faaliyetlerinin, bütün dünyayı bir telaşa sürüklemesiyle son bulmuştur. Böylece bu alanda yapılan olumlu çalışmaların varlığı yüzyılımız içerisinde azalmaya başlamıştır. Fakat; olumlu anlamdaki bu çalışmalar engelli bireyler için ulusal bir sorumluluk altında 1960'larda tekrar görülmeye başlanmıştır.

1818'den 1890 yılına kadar özel gereksinimli çocuklar için okullar oluşturulmaya başlanır. Bu dönemde zeka geriliği olan bireylerin bakımı için hükümet sorumluluğunun olması onaylanır. 1860'ta Almanya'da zihinsel geriliği olan kişiler için özel sınıflar devlet okulları içerisinde yer alır. Yüzyılımıza gelindiğinde ise bu tür okulların varlığı Amerika'da görülmüştür. 1869 gibi erken bir dönemde Amerika Birleşik Devletleri'nde özel gereksinimli diğer tür çocuklar için sınıflar oluşturulmuştur. 20.yy'da ABD' de engelli bireyler için eleştirilmiş ve artırılmış olan hizmet imkanları bulunmaktaydı. Freud psikolojisi zihinsel rahatsızlığın psikolojik temelli anlayışı ve çocuğun gelişiminde erken müdahalenin önemiyle ilgili birtakım katkılar sağlanmıştır. 1900'lü yılların başlarında Binet'in uyguladığı test yöntemi, önceleri gözden kaçmış zeka geriliği az olan binlerce kişinin belirlenmesini sağlamıştır. Böylece branşlaşarak kurumlaşmış devlet enstitüleri çalışma kolonilerinin kapsamını değiştirmek zorunda kalmıştır. Bununla birlikte üstün zekalı çocuklar için hızlandırılmış programlarla onlar hakkında önlem alınmış oldu. II. Dünya Savaşı'ndan sonra aşamalı olarak engelli bireylerle ilgili hizmetler giderek artan çalışmalarla belirmeye başladı. 1960lar'da o yılların getirisi ve Başkan Kennedy'in çabasıyla zeka geriliği olan bireyler için özel eğitimde araştırma, eğitim ve programlar konusunda genişlemenin hızlandırılmış bir dönemine girilmiş oldu.

Geçmiş dönemler kıyaslandığında, özel gereksinimli bireylerin varolan problemlerin çözümlenme anlayışı, onların refahı ve gelişimleri için bilimsel katkılar çağımızda daha büyük ölçülerde ele alınmaktadır. Bugün koşullarında, onların potansiyel varlığı,

gelişimi ve onlardan yararlanma yönündeki hizmetler onların hayatta kalma mücadelesine yönelik çalışmalardır. Hayatta kalma mücadelesi için engelli bireylerin sahip olduğu şanslar zaten görünüşte var olanlardır.

Eğitim ve öğretim, Itard ve Seguin'in gösterdiği isteklilik ve iyimserliğin birazını, engelliler (özellikle zihinsel yeniliği olanlar)'in işlevsel seviyelerinin gelişmesinde rol oynayabilen bölümlere ilişkin benimsemiştir. İyimserliğin varolan seviyesi, saf ve iyi niyetli öğretim prosedürleri doğrultusunda zihinsel geriliği tedavi edilebilen bireyleri kapsamamaktadır. Özel eğitim, gerek zeka geriliği gerekse engelliliği olan bütün çocuklarda önemli farklılıklar oluşturabilir. Özel gereksinimli bütün çocuklar birşeyler öğrenmeye her zaman hazırdır. Bu, eğitimciler için ilk ve en önemli düşünce olarak benimsenmelidir.

Tarihsel değişimler ve oluşumlar sonucunda gelinen noktada, özel gereksinimli bireylerin eğitimiyle ilgili 9 çağdaş sınıflandırmayla karşı karşıya kalınmaktadır.

#### **2.4. Grossman'nın Amerikan Zihin Engelliler Derneği Tanımı**

Son zamanlarda, Amerikan Zihin Engelliler Derneği (American Association on Mental Retardation-AAMR-) tarafından kullanılan tanım şekli birçok yetkili tarafından kabul edilmektedir. Bu kurum, zihin engelliler alanında en önemli mesleki organizasyonlardan biridir.

"Zihin engellilik, gelişime dayalı dönemlerde ortaya çıkan ve uyum sağlama davranışındaki rahatsızlıklarla birleşen veya genel zeka düzeyinin ortalamasının altında olunmasıyla gerçekleşen bir oluşumdur."

Amerikan Zihinsel Engelliler Derneği'nin en önemli iki maddesi, şudur: Bireyin engelli olarak sınıflandırılması için hem ölçülmüş zekada hem de uyumsal davranışta ortalamalara uyması gerekmektedir. Amerikan Zihin Engelliler Derneği'nin bildirisi tedavi edilemezlikten söz etmemektedir. Günümüzde zihin engellilik yaşamda bireyin

zorunlu olarak yüklendiği bir koşul olarak görülmemektedir. Bunun yerine, son günlerdeki anlayışa göre her birey yaşamının bir döneminde engelli olabilmektedir. Fakat; bu oluşum diğer dönemleri kapsamayabilmektedir.

Amerikan Zihin Engelliler Derneği'nin (American Association on Mental Retardation - AAMR-) 1992'deki tanımına göre ise (bu tanım "Geri zekalılık" terimi kullanılarak yapılmıştır.): Geri zekalılık, halihazırdaki işlevlerde önemli sınırlılıkları göstermektedir. Bu zihinsel işlevlerde önemli derecede normal altı, bunun yanı sıra zihinsel işlevlerle ilişkili uyumsal beceri alanlarından (İletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur. Geri zekalılık 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır (Eripek, 1998).

#### **2.4.1. Zihinsel Engelliliğin Özellikleri**

Aşağıda belirtilen özelliklerin ele alınması zihinsel engelliliğin genel veya ayrıntılı bir görüntüsünü oluşturmuş olmalıdır. Bu noktada şu hatırlanmalıdır: Bütün zihinsel engelli bireyler bu özelliklerin tamamını gösteremeyebilir. Kabul edilmiş tanımlar ve tanımlanmamış prosedürler zihinsel engelliliğin varoluş doğruluğunu kanıtlamada kullanılmıştır. Bireyler, zihinsel becerilerin ortalamasının altında birleştirilmiş olan özelliklerin bazılarını sergileyecektir. Bazı uyum sağlama davranışı/becerilerinde bazı açıklar oluşacaktır. Bunlar, ortaya çıkan açıklığın derecesi ve davranışın türü içerisinde önemli bir değişiklikle sergileneceklerdir. Aynı zamanda bu, şunu bildirmesi yönünden de önemlidir. Zihinsel engelliliğin ağır olmayan biçimleriyle ilgili davranış, kavramaya ya da idrak etmeye ilişkin beceri içerisindeki farklılıklar veya oluşan açıklıklar belki çocuk okul ortamına girene kadar fark edilmeyecektir. Kız ya da erkek, bu durumda, kavramaya ya da idrak etmeye ilişkin gerekli olan becerinin tamamlanması görevinde istekte bulunacaktır. Çocuk, hergün aynı yaş grubundaki diğer çocuklarla karşılaştırılacak ve ister istemez bir kıyas içerisinde sokulacaktır. Buna karşın daha ağır derecede zihinsel engelli olan çocuklar genellikle daha erken dönemlerde fark edilmektedir.

Aşağıda Bierne Smith (1994)'in önermiş olduğu özelliklerin sınıflandırmaları verilmiştir: Demografik (nüfus sayımı ve toplumsal istatistik bilgisine yönelik), güdüsel ve sosyal davranışa yönelik, öğrenme, konuşma, dil ve fiziksel sağlık.

#### **2.4.1.1. Demografik Özellikler**

Erkekler, kadınlara göre daha fazla zihin engelli olarak tanımlanmışlardır. Özellikle de zihinsel engelliliğin ağır olmayan seviyesinde bu tür farklılıklar kullanılarak başlatılmış olan çalışmaların uygulamaya sokulmasından bu yana birtakım bildirimler gerçekleşmiştir. Son zamanlarda yapılan birçok çalışma bunun doğruluğunu kanıtlamıştır (Wagner, Newman ve Shaver 1989). Bu fark daha ağır seviyede olan zihinsel engelli bireylerde açık olan bir şey değildir.

Etnik azınlık ve beyaz olmayan bir kısım çocuklar en azından 1960lar'dan beri zihinsel engelli olarak etiketlenmiştir.

Sosyo-ekonomik bakımdan alt seviyede olan ailelerin çocukları arasında zihinsel engelliliğin hafif olan düzeyi yaygın olarak görülmektedir. Zihinsel engelliliğin sebeplerini tayin eden sınıflandırmalar (potansiyel nedenler), çevresel etkiler ve fiziksel dezavantajların dahil edilmesiyle daha sağlıklı sonuçlara varılabileceğini gösteren etkenler olarak AAMR (American Association on Mental Retardation) tarafından belirtilmiştir.

#### **2.4.1.2. Güdüsel ve Sosyal Davranışa Yönelik Özellikler**

Zihinsel engelli bireylerin yetersiz düzeyde harekete geçirilmiş olması genel nüfus içerisinde olanlardan daha olası bir olgudur. Böylelikle bireyin başarısız olacağı beklentisine girilebilir. Aynı zamanda zihinsel engelli bireylerin problemlerinin giderilmesinde rehberlik etmesi için dış güçlere veya duruma yönelik nedenlere güvenmek , daha büyük olasılıkla gerçekleşmektedir (Bybee ve Zigler 1992). Bu

özellikler zihinsel engelliliğin tüm seviyeleri için bazı alanlara yönelik uygulanmaktadır.

Zihinsel engelliliğin daha ağır seviyelerinde olan yetişkinler, ergenlik döneminde olan bireyler ve çocuklar, zihinsel engelliliğin daha hafif seviyelerinde olanlara göre daha fazla davranış bozukluğu sergilemektedir.

#### **2.4.1.3. Öğrenme Özellikleri**

Öğrenme özellikleri şu şekilde özetlenebilmektedir. Zihinsel engelli bireyler engelli olmayan bireylere göre daha etkisiz ve yavaş bir şekilde öğrenebilmektedir. Bu farklılık öğrenmenin birçok türü için uygulanmaktadır. Ama özellikle; sık sık akademik öğrenmenin ne olarak adlandırıldığıyla ilgili olarak veya sembollerin uyumu doğrultusundaki öğrenme olarak tanınmıştır. Aşağıdaki öğrenme yöntemleri zihinsel engelli bireyler için daha çok bir problem olarak görülmektedir.

Hafıza, özellikle kısa dönem hafızası, belirli bir zorluk alanı olabilmektedir. (Borkowski Peck ve Damberg 1983, Ellis 1970). Uzun dönem hafızasına ise normal yaklaşılabılır.

Yeni durumları önceki öğrenmeye uygulamak ve yeteneği genelleştirmek, normal yaş düzeyindeki bireylere göre daha az olabilmektedir.

Yönetim kontrolü ve kavrama değişikliği (meta cognition: Bir problemin nasıl çözüleceğinin planı ve denetlik gelişmesi doğrultusunda bile bile düşünme yeteneği) kendiliğinden kullanılamaz (Sternberg ve Spear, 1985).

#### **2.4.1.4. Konuşma ve Dil Özellikleri**

Konuşma ve dil problemleri kavramaya ilişkin dil gelişimi arasında kabul edilen ilişkinin getirmiş olduğu tahmin edilebilen bir özelliktir (Bierne-Smith et al,1994). Dil gelişim seviyelerinin ortalamanın altında olması, çevreyle ilgili faktörlere uygunluğu dil

gelişimi için fırsatın olmaması, işitme güçlükleri, öğrenme güçlükleri ve diğer birçok etkene bağlı olarak açıklanabilir. Fakat; zihin engelli öğrenciler, hemen hemen her zaman yaşlarına göre dil yeteneği konusunda ortalamanın altında özellikler gösterirler. Bu genellemenin varolan istisnaları, normal dil yeteneğine sahip, okula gidebilen, ağır seviyede olmayan zihin engelli öğrencilerdir. Genellikle, bu gibi durumlarda, dil yeteneği , belirli bir zaman döneminde normal olan gruplardaki düzeyden daha az gelişecektir.

#### 2.4.1.5. Fiziksel Sağlık Özellikleri

Ağır olmayan zihin engelli bireylerin fiziksel sağlıkları nüfus genelinden farklı olmayacaktır. Bununla birlikte fiziksel sağlık problemleri, zihinsel engellilik duruma ağır düzeyde olan bireyler arasında varolma olasılığı daha yüksektir. Örneğin: Dawn sendromlu bireyler daha çok zihinsel engelliliğin kliniğe dayalı nedenleridir (Manfredini,1988). Çoğunlukla bu bireylerin doğuştan gelen akciğer hastalığı veya kalp eksikliklerine sahip oldukları görülmektedir. Bu da işitme güçlüklerinin olmasına, şişmanlık ve solunumla ilgili enfeksiyonların varolmasında eğilim oluşturmaktadır. Zihinsel engelliliğin diğer kliniksel çeşitleri aynı zamanda bahsedilmiş olan fiziksel hastalıkların oluşmasına neden olabilmektedir.

Ağır olmayan seviyedeki birçok zihinsel engelli öğrencinin fiziksel görünümü, nüfus genelindeki insanlardan çok az bir oranda farklıdır. Bununla birlikte harekete yönelik daha az gelişmiş olan beceriler doğrultusunda genel bir eğilim gözlenmektedir.

Daha ağır seviyede zihinsel engelli öğrencilerin fiziksel görünümü nüfus genelinden oldukça farklı olabilmektedir. Yaygın olarak en fazla bilinen örnek: Dawn sendromudur. Bu sendroma sahip çocuklar; çoğunlukla kısa boylu, şişman, geniş yüzlü, yukarıya dönük, meyilli gözleri olan, dışarıya doğru çıkıntılı bir dile sahip fiziksel özellikler göstermektedirler.

Zihin engelli öğrencilerin durumu, diğer genetik hastalıklarla veya kromozomlarla ilgili sapmalarla bağdaştırılmaktadır. Ayrıca; bunlar, birçok kez biricik özellikler olarak gözönünde tutulmuş olacaktırlar.

## 2.5. Özel Eğitim, Sanat ve Plastik Sanatlar

Özel gereksinimli bireyler, varolan program hizmetlerinin hem dikkatli gözlemcisi hem de ilgisiz birer takipçisidir. Bu olgu, belirli olan zararların çaresi niteliğinde ve temel becerilerin gelişmesinde birçok müfredat programı hazırlayıcısının vurguladığı gibi açık olan birşeydir. Matematikle ilgili becerileri ve temel dil sanatlarıyla ilgili becerileri geliştirmek için müfredat programına yönelik herhangi bir ihtiyaç sözkonusu değildir. Fakat; bu durum diğer konulara yönelik olduğunda müfredat programına dahil edilmemeleri yönünden oldukça şanssızdırlar. Bu tür müfredat programlarına dahil edilmemenin talihsizliğini yaşayan bir alan olarak, "plastik sanatlar" bu konular arasında yer almaktadır.

Starms (1979) plastik sanatlar, müzik, dans, drama ve edebiyat alanlarının insancıl bir müfredat programı için anlamlı bir şekilde katkıda bulunduğunu belirtiyor.

Eisner (1987) güzel sanatların varolan rolünün içeriğini genişletmiştir. İnsanlar güzel sanatlar doğrultusunda geliştirdikleri hayalleri, inançları, derinlerinde taşıdıkları birçok değeri, tecrübeyi ve anlatımı anlatmaya başladıklarından bu yana eğitim alanında güzel sanatların içerdiği değerleri içeren bir yöntem oluşturmayı başaramamıştır. Benzer bir şekilde de Peotter (1979) şunu savunmuştur: "Güzel sanatlar gerçekten de öğrenmenin tekerlek göbeği ise diğer konular bu tekerleğin, tekerlek parmağıdır" diyor.

Özel kesimler için Peotter'in yaptığı bu benzetmenin uygun olup olmadığı tartışılır. Bununla birlikte drama, müzik, plastik sanatlar gibi konu alanları temel becerilerin öğretimi için bir araç olabilir. Ayrıca; bunun tüm öğrencilerin kavrama eğitimi için gerekli olduğu gözönünde bulundurulmamalıdır. Bazı öğrenciler için bu konular varolan tek güç olabilir.

Kirk ve Johnson (1951): Özel eğitimin öğretim yöntemleri içerisinde çocuklara verilen erken dönem eğitim konuları müfredat programında güzel sanatların rolünü ele almışlardır.

Güzel sanatlar bizim günlük etkinliklerimizin önemli bir bölümünü oluşturduğu gibi, yetenek ve beceriler konusunda da yaşa dair herhangi bir sınırlandırması yoktur. Güzel sanatların varolan bu yönünü müfredat programları içerisindeki diğer konular arasında ilişki kurmasına neden olmuştur. Böylece fikirlere açıklık yönünde hesaplanamaz bir yol katedilmiştir. Çocukların olay veya anlatımları gözönünde canlandırma veya dile getirme çabası göstermelerini sağlamıştır. Sonuç olarak; çocukların anlatımlarında oluşan gelişme, güzel sanatlar alanının müfredat programlarında kullanılmasına fırsat ve cesaret vermiştir.

Yaratıcı sanatlarda öğretim tek bir paradoks sunar. Bu konu alanları özel gereksinimli öğrenciler için verilen eğitimin ana görüşü içerisinde olması açısından bir ilktir. Çünkü bu konu alanları müfredat programlarındaki okuma ve diğer anlatım biçimlerinden daha az istenilmektedir. Fakat; aynı zamanda bazı özel gereksinimli öğrencilerin bu alan içerisinde eğitim alması kaçınılmaz olmaktadır.

Burada belirlenen amaç özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için dramatik sanatlar, müzik ve güzel sanatlar öğretiminde kullanılan teknikleri tanıtmaktır. Özel eğitimciler bu konuları öğretmede becerikli ve uygun koşullara sahip olmalıdır. Çünkü konuya hakim olmadıkları için nereden başlanacağı ve nasıl öğretileceği konusunda heyecan duyabilirler. Daha da önemlisi okul içerisinde problemlerle karşılaşan bazı öğrenciler bu etkinlikleri müfredat veya ilginç bir etkinlik olarak bulacaktır. Böylelikle verilmeye çalışılan eğitim kısır bir döngüye girmiş olacaktır. Fakat; zaman zaman yaşanan bu tür olaylar eğitimci için bir tecrübe olabilmektedir. Bundan başka bu konu alanları diğer konu alanlarıyla bütünleşebilir ve okul dışındaki boş vakit değerlendirme etkinlikleri için de önemli bir potansiyel oluşturabilir.

Sanat araç-gereçleri, sanatın çeşitli biçimleri, güzel sanatların çeşitli yönleri içerisinde (çizim ya da müzik) bu alanların evrenselliği için olsa bile çocuklara verilen eğitim

içerisinde ele alınabilir. Bu alanlar, çocuk için hem anlamlı ve zevk veren bir olgu haline getirilebilir hem de diğer etkinliklere ilişkin kullanılabilir ve öğretilir. Bu doğrultuda, yavaş yavaş çocuğun okul dışında, güzel sanatlar alanının işlevselliği içerisinde, bir kavrama ve anlayış gelişiminin oluşabilmesi için çaba harcanabilir.

Yıllarca sanat ve sanatın olağan arkadaşı beceriler, engelli öğrenciler için özel eğitim müfredatlarında; sınıflardaki meslek eğitimi ve akademik eğitimin olumsuzluklarını azaltma konusunda önemli bir rol oynamıştır. 1970 ve 1980'lerde öğretim becerilerinin yönlendirilmesi, sanat alanlarından farklı bir çizgiye yöneldi ve akademik olarak daha fazla önem kazanmasına neden oldu. Bununla birlikte, geçmiş ya da şimdiki zamandaki, müfredat programlarına bakılmadan özel ihtiyaçları olan öğrenciler için oluşturulan "sanat eğitimi müfredat programları" dar bir alan içerisinde kavramsallaştırılmıştır. Çoğunlukla gerek görülenden ayrı bir alanda, özel ihtiyaçları olan öğrenciler için sanat eğitimi, bağlantı kurulmamış etkinliklerin bir serisi olarak ortaya çıkmıştır. Özel bakıma ihtiyacı olan öğrencilerin ihtiyaçları hakkında bilgisiz olan özel sanat öğretmenleri ve sanat eğitiminde beceriye sahip olmayan özel eğitim öğretmenlerinin oluşturduğu uzun süreli olan bu problemler ne yazık ki özel eğitim sürecinde bir kargaşa yaşanmasına neden olmuştur.

## 2.6. Tutum ve Güzel Sanatlar

Sakatlık koşullarına sahip büyük yaş erkekler ve kızlar müzik, plastik sanatlar, dramayla ilgili alanlar ve danstan hoşlanırlar (Starms, 1979). Bu çalışmalar sadece başarı ve takdir için değildir. Fakat; okul arkadaşlarının benzer ilgilere sahip olmasıyla birlikte oyun ve çalışmada fırsat elde edilmesi için uygulanmaktadır. Bunun çocuklar açısından önemi; grubu birleştirmek isteyen, utanma eğilimi göstermeyen çocuk için katılımdaki acemiliği, göreneklere uymayan (alışlagelmişin dışında) tarzının, öğretmen tarafından tanınmasıdır. Örneğin: Sınırlı el ve kol hareketi olmayan çocuk ayaklarını kullanarak boyama yapabilir veya boya fırçasını taşıyarak boyama yapabilir. Plastik sanatlar, özel gereksinimli çocukların yaratıcılığını geliştirip kendilerinin farkına varmalarına yardımcı olabilir. Genelde normal çocuklar için kullanılan etkinliklerin bir

kısmı özel gereksinimli çocuklar içinde kullanılabilir. Bununla birlikte uygulanan etkinlikler küçük gruplar ve bireysel öğrencilere yönelik uygulanabilir. Genelde bu etkinlikler dört büyük etkeni geliştirmeye yönelik hazırlanmaktadır; kendini ifade etme ve iletişim, duygusal farkında oluş, beceri gelişimi ve orijinallik. Kendini ifade etme etkinlikleri, duyguları ifade edebilme, vücut hareketlerini yapma ve belirtmeye sahip olabilecek türdedir. Bireyler duygusal olarak farkında olan etkinlikleri, avuç içleri, bilekler ve parmaklarla yapılabilen hareketlerin çeşitliliği ve birbirlerinin ellerinin keşfedilmesiyle çözebilirler. Kağıt kesimi, çizim ve ses yankılarının biçiminin yapılması bazı beceri geliştirme egzersizlerinin temelini oluşturabilmektedir. Bununla birlikte çocuklar ses taklidi ve vücutlarının hareketleriyle biçimin konumu doğrultusunda yaratıcılık gösterebilir.

Güven ve övgü sadece, gerçekten değerlere yönelik çaba harcadığında verilmelidir. İçtenlikten yoksun, çocuğun dışında gelişen övgüler veya alkışlamalar doğrultusunda çocuğun kullanılması, çocuğun yanlış bir şekilde cesaretlendirilmesi veya cesaretinin kırılmasına olanak sağlamaktadır. Unutulmamalıdır ki, gelecekte onun çalışması başkalarının değer biçmiş olduğu yargılamalarla karşı karşıya kalacaktır. Çocuğun birtakım çalışmalar oluşturması boyayabildiği anlamına gelmez. Bu doğrultuda onun gelebileceği en üst nokta kendini gerçekleştirme değil; yalnızca resim yapması olacaktır.

### **2.6.1. Tutum ve Plastik Sanatlar**

Plastik Sanatlarda bireyler birçok yöntem içerisinde etken rol alabilmektedirler. Müfredat programına dayalı bir deneyimin oluşmasıyla bu mümkün olabilmektedir. Bu edinim, bir yazı tahtası ve geniş bir kağıt üzerine boya ve suya batırılmış süngerlerin kullanılmasıyla elde edilebilir. Parmak boyası, çocuk için çoğunlukla terapiye yönelik ve tatmin edici bir araçtır. Birey eskiden sanat etkinliğine katılmayı öğrenmişti, şimdi ondan, bu etkinlikte kendi benliğini unutması isteniyor. Fiziksel engelli çocuklar, çoğunlukla etken çocukluk dönemi oyunları sonucunda oluşan kirli eller ve yüzlerden mahrum kalmış, engellenmişlerdir. Bundan dolayı bir resim veya seramik parçası

yaratmak için bir yetişkinin hem duygusal hem de fiziksel yardımına ihtiyaç duyarlar. Bu yardım, çocuğun zorlandığı bir deneyimi elde etmede olumlu koşullar oluşturacak bir etken araç olabilir.

Engelli bir çocuğun oluşturduğu sanat ürünü, daha normal el-göz koordinasyonu olan bir çocuğun ürününden az oranda ayırt edilebilir. Bundan dolayı oluşturulan ürün, etkileyciliğiyle birlikte olgunlaşmamış gibi görünebilir. Bu oluşumun öğretmen için önemi, görüşme yapma, tanıma ve cesaretlendirme için oluşturulan fırsatla birlikte çocuğu hazırladığı süre içerisinde çocuğu kabul etmesiyle bağlantılıdır. Öğretmeni olduğu kadar diğer sınıf arkadaşlarını da içermesi, sanatsal yaratımların değerlendirilmesi konusunda oluşan araştırma ve zevkin geniş bir alanına açık olmuş olacaktır. Çizim, boyama ve diğer yaratıcı sanatsal anlatımlar, üstün zekalı çocuklarda olduğu oran tutarında zihinsel gelişmenin engellemeleriyle karşılaşmış çocuklarla da zenginleştirilebilmektedir. Bu noktada öğretmen, karalama evresinin ötesinde, gelişimle ilgili kalıpları gelişmemiş çocuklar için oluşan beklentinin yeniden değerlendirilmesini isteyecektir: Bu olgunlaşmamanın sonucunda temellendirilmiş bir ürün müdür?, yoksa idrak etmeyle ilgili engellilikle bağdaştırılmış bir ürün müdür?. Bu noktada bireysel çocuklar veya gruplar için meşguliyet terapisti sanat yapıtı hakkında öneriler geliştirmede çok değerli bir öğretmen kaynağıdır.

### **2.6.2. Sanat Eğitiminin Bileşenleri**

Sanat, özel gereksinimli çocukların kendi anlatım, bağımsızlık, duyumsal uyarılma, motivasyon, algıda seçicilik, beceri gelişimi-kariyer ve kişisel ilgilerin gelişmesinde belirli bir potansiyele sahiptir. Eğer sanat eğitimi, sınıf içinde veya dışında, sanatın anlamlı bir şekilde kullanımı ve yaratıcılığı etkileyen bir unsur olarak algılanabilirse, sanatın diğer kullanım alanları içinde farklı bir perspektifte ele alınmasına neden olabilir. Öğretmenler, şimdilerde mekanik olandan daha çok sanatın estetik niteliklerinin olduğunu varsaymaktadır. Böylece de sanat eğitimi ve sanat, onların varolan anlayışlarını genişletme konusunda ihtiyaçlarını gidermektedir. Ayrıca; sanat eğitimi, işlevselliği düşük olan öğrencileri geliştirme ihtiyacı duyar. Bu görüşün özünü

Rubin kendine uyarlamaktadır. Bu görüş sanatın ne olduğu konusundaki görüşü geliştirmede gerekli olabilir. Bu nedenle oluşan bu görüş psikozlu bir erkek çocuğu tarafından boyama işleminde yapılan ritmik tekrarlanan temizleme beziyle silinmesi veya kolejlerde bulunan malzemelerin kolsuz bir çocuk tarafından ayağını kullanarak idare işlemlerini yapabilmesini kapsayabilmektedir. Bir bakıma, bu gibi el ile yönlendirme etkinlikleri, sanatla konuşmanın bir çeşit teknik dili ve ağıdalı kullanım şekli gibidir. Bu yapılanlar biçimsel anlatım için bir hazırlıktır. Orta düzey bir öğrenci için okuma hazırlığında yapılan etkinliklerde olduğu gibi engelliliğin koşullarıyla birlikte yapılacak sanat etkinlikleri belirli bir mantıksal düzen içerisinde oluşturulmalıdır. Sanat eğitiminde öğretim için gerçekleştirilen uygulamalar: işlevsel becerilerin gelişmesi, uzamsal zekanın gelişmesi, estetik değer ve boş vakit etkinlikleri için kullanılabilir. Bununla birlikte bu uygulamalar bir sanat müfredat programının gelişmesi için stratejilerin planlanması ve bir sanat eğitim programı için verilen hedefleri de içermelidir.

Sanat eğitimi sadece uygulamalı sanatlar veya becerilerden daha fazla şeyleri içermektedir. Sanat eğitimi eğitimle ilgili ders programları için zevkli ve işlevsel bir ek olmaktan çok daha fazla bir şeydir. Ayrıca; sanat eğitimi içerik yönünden sanat terapisinden farklıdır. Tartışmasız sanat, sanatın tedaviye dayalı değerleri için tanınmıştır. 1972'de Osdol: Özel eğitim müfredatı içerisinde terapide yaratıcı sanatların kullanılması önemli bir yer tutar ifadesini kullanmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin oluşturduğu sanat yapıtlarından öğrenciler hakkında daha fazla şeyler öğrenilebilir. Yaratıcı etkinliklerle birlikte, öğrencilerin neye dikkat ettiği, neyi algıladığı ve neleri anımsayabildiği yansıtılır. Böylece özel ihtiyaçları olan öğrenciler için sanat tedaviye yönelik bir etkinlik olabilir. Çünkü; böyle bir etkinlik sayesinde bireyler kendi kendileriyle konuşup düşüncelerini yansıtabilirler. Aynı zamanda bu etkinlikler süresince öğretmen şunu hatırlamalıdır: "Sanat terapisinin en son amacı sanatsal olmayandır." Çünkü her türlü sanatsal etkinlik içerisinde sanatın özünde varolan duyguları yansıtmaya isteği yer almaktadır.

## 2.7. Zihin Engelli Bireyler için Plastik Sanatlar Eğitimi

Plastik Sanatlar, öğrencilerin karşılaştığı birkaç ihtiyaca yardımcı olabilir. Bu alan doğrultusunda becerilerin geliştirilmesi, iş çabaları ve yaratıcı fikirlerin olumlu yöndeki sonuçları plastik sanatların yardımcı olmadaki rolünü yansıtmaktadır. Böylece, güvenme ve başarmanın sonucunda oluşan bir duygu yükselmesi sözkonusu olur. Ayrıca plastik sanatlar, çalışma birimleri ve bu birimlerin varolan diğer yararlarıyla birlikte kaynaştırılabilir. (Plastik Sanatlar, gerginliği rahatlatmak olduğu gibi anlatımın sağladığı diğer anlamlardan dolayı da iletişimi sağlayan bir etkidir.) Öğrenciler, plastik sanatlar doğrultusunda sosyal, duygusal, hareket ettirici, duyumsal, kavrama ya da ilişkin becerileri daha fazla geliştirme imkanı bulabilirler. Bundan başka plastik sanatlar, hayal gücü ve algının gelişmesine yardımcı olabilir. Plastik sanatların sınırları yoktur: Plastik sanatlar, gençler ve yaşlılar tarafından beğenilebilir, basitten karmaşık olana doğru hareket edebilir. Harcum'un belirttiği gibi (1972): "Hayat, birçok düşüncüklüğü ve başarısızlığı içerdiği anlarda öğretmenlerin potansiyel başarıyı yönlendirebilecek her türlü tecrübeyi kullanarak birikimlerini harekete geçirmeleri gerekmektedir." diyor.

Böylece varolan birkaç temel neden, özel gereksinimli öğrencilerin müfredat programlarına dahil edilmesine neden olmuştur. Plastik sanatlar bazı durumlarda öğrencilere başarı deneyimi sağlayan fırsatlar sunabilir. Plastik sanatlar, belirli bir konuda başarıya ulaşmada öğrencilerin başarılı olmasını bekleme ya da işi kolaylaştırmak için her zaman gerek duyulan bir aracı değildir. Bazı durumlarda öğrenciler üstesinden geldikleri bir şey için ödüllendirilebilir ve böylelikle başarı elde etmeleri sağlanabilir. Bu tür davranışlar özellikle ağır olmayan engelli öğrenciler için diğer akademik alanlarda sıklıkla yaşadıkları başarısızlığı ve başarının eksikliğinden kaynaklanan problemleri gidermek için önemlidir. Frith ve Mitchell (1983): Plastik sanatlar eğitiminin bu denli dayanak olarak kullanılmasında neden olarak görülen sebepleri şöyle özetlemektedir:

Plastik sanatlar:

- Potansiyeli yüksek olan bir meslektir.

- Boş vakit etkinliğidir.
- Akademik becerilerin öğrenilmesi için bir destekçidir.
- Çevreyle ilişki içerisinde oluşturulan bir olgudur.
- Bağımsız yaşam için katkıda bulunan bir araçtır.
- Tehlikenin tanımı ve güvenlik için renk ayrımında etken olan zorunlu bir yardımcıdır.

(Ayrıca; plastik sanatlar, engelli olmayanlarda olduğu gibi engelli olan bireyler için de önemli olan, estetiksel farkında oluş ve anlama kapasitesini güçlendirmede yardımcı olabilecek bir araçtır.) Rubin (1975)'in önerilerinde olduğu gibi kendini tanımlama ve bağımsız işlevsellikte bulunma plastik sanatlar eğitiminin ele aldığı boyutlarsa, müfredat programı kapsamında bulunan öğeler ihtiyaç duyulan ve istenilir olmalıdır. Bu tür etkinlikler plastik sanatlar eğitiminin öğrencilerin okul yaşamındaki deneyimlerinde oynadığı rolü göstermektedir. Kirk ve Johnson tarafından geliştirilen geleneksel ilkeler ve planladıkları plastik sanatlar programları, öğretmenlere sağladığı rehber olma ve çağ içerisinde geçerliliğini sürdürme rolünü devam ettirmektedir. Bunlar:

- Teknikler ve beceriler maksatlı ve işlevsel durumlarda öğretilmelidir.
- Plastik sanatlar, iletişim alanlarında veya akademik alanlarda olduğu gibi; diğer sınıf etkinlikleriyle karşılıklı bir bağlantı ve bir anlatım yöntemi içerisinde kullanılmalıdır.
- Projenin belirli bir merkez noktasının seçimi, çocukla birlikte başlatılmalıdır.
- Öğrenciler, tamamlanmış, başarılı bir iş sonucunda kişisel bir memnuniyet duymalıdır.
- Öğretime dayalı bir program, okul, akran grupları ve öğrenme doğrultusunda, davranışları geliştirebilir bir nitelikte yenilenmelidir.

### 2.7.1. Ele Yönelik Beceriler

Özel ve biricik yöntemlere, zihinsel engelli bireyin ele yönelik becerilerinin gelişiminde kullanılması için gereksinim duyulmaktadır. Temel olarak aynı ilkeler, diğer becerilerin

öğretiminde uygulandığı gibi bu alanda da uygulanabilmektedir. Varolan ilgi, kanıtın özenli kullanımı doğrultusunda öğretim yapmak için edinilmiş olmalıdır. Bu olgu, beceride olduğu gibi bireysel denetim ve öğretimin devam etmesiyle gerçekleşebilmektedir. Buna yönelik olarak beceri ise kazanılmış olan kazanımlardır.

Fiziksel ve duyuşal (algısal) yönden engelli bireylerin, tekrar etme oranı normal çocuklara göre biraz daha yüksektir. Yine bu bireyler, biraz daha zayıf fiziksel gelişim ve motor becerisine sahiptirler. Bununla birlikte bu bireylerin, fiziksel ve motor gelişimleri daha yakın kroniksel yaş normlarına göre ele alınmaktadır. Bu aynı zamanda zihinsel yaş normlarına göre de ele alınabilmektedir. Bu nedenle zihinsel engelli bireyler fiziksel ve motor beceriler içerisinde aynı zihinsel yaşın normal çocuklarına göre daha üstün nitelikli bir eğitime tabi tutulmalıdır.

Ele yönelik becerilerin uygulandığı alanlarda başarı sağlanması için yapılabilecek ve yapılabilen çalışmaların çeşitleri, belirli bir zekayı gerekli kılar. Genelde bunlar, fiziki etkenlerin oluşturduğu sınırlandırmaların yaptırımları yönünde olmalıdır.

Ele yönelik sanatlar veya beceriler programının amacı; tatmin edici bir doğanın sürdürülen performans yapısını gerekli kılan davranışların gelişimi, malzemeler ve aletlerin bilgisi, motor koordinasyonunun özel bir şekilde ilerlemesinden çok, genel yapıyı sağlamak içindir. Belirlenen program sayısı, sanat ve becerinin öğretimiyle ilgili olarak temel bir tedavi şekli içerisinde başlatılabilmektedir. Bununla birlikte, kitle iletişim araçları anlamlı bir şekilde kişisel ve grup deneyimi ilişkilerinde iletişim ve ifadenin amacı için kullanılmaktadır. Basit aletler aynı zamanda bu seviye içerisinde öğretilmiş olabilir. Aletler ve malzemeler her zaman kullanılan gereçlerdir. Bu kullanım, idare etmeyi öğretmenin koşullarından çok harcanan emeğe değer şeylerin oluşturulması veya yapılmasından kaynaklanan uygulamalı girişimin koşulları içerisinde olmalıdır. Bununla birlikte bu kullanım yalıtım içerisinde de kullanılabilir. Aletler ve malzemeler kullanılırken, uygun kullanım, özen ve korumaya yönelik belirlenen özel eğitim sistemi bu etken içerisine dahil edilmiş olmalıdır. Oluşturulan bu genel program, uygun davranışlar ve kullanım içerisinde sürdürülen vurguyla ön plandaki malzemeler ve aletlerin çeşitlendirilmesi için

genişletilmiştir. Ağaç işleri, metal işleri, servis yapma, basit tür yemekleri hazırlama gibi daha karmaşık etkinlikler de bu genişlemeye dahil edilebilir. Eski ve yeni tarz liselerdeki sınıflar, okulun varolan güzel sanatlar ve beceri olanakları, ev ekonomisi ve evde yapılacak çalışmalar için oluşturulmuş laboratuvarlar ve çeşitli dükkanların kullanımı yönünde genişlemek için başka fırsatlar yaratma olanağını sunar. Bir iş okulu deneyim programına aktarılmış eski lise sınıflarındaki en eski grup öğrencileri, öğrenmiş oldukları genel bilgiler ve becerilerin (hem ele yönelik hem de sosyal alanlar içerisinde) zel bir uygulamasını oluşturmak için belirli bir bilgiyi edinmiş olmalıdır. Onların problemleri, onlar için en büyük değeri oluşturacak olan dönem sonu okul deneyimlerinin planlanmasında, zorunlu bilginin türüyle birlikte sağladığı olanakla da ilgilidir.

Zihinsel engelli bireyler için özel tür beceriler ve mesleklerin ğretimi, oluşturulan müfredat programlarına dahil edilmemiş veya çok az oranda dahil edilmişlerdir. Zihinsel engelli bireylerin iyi veya yetersiz olarak sergilediği elle ilgili olmayan beceriler ve davranışlar, sorumluluk ve tutkular sayesinde herşeyden önce onların işlerini kaybetmelerine veya kaybetmemelerine neden olur. Birçok işveren, becerinin kesin olarak belirtilen seviyesini yerine getirmek için yeni bir işçi beklentisine girmeden önce becerinin öğrenilmesi için bir öğrenme süreci olanağı sunar. Eğer zihinsel engelli geen, temel aletler ve yöntemlerin kullanımlarıyla ilgili belirli bir yakınlık içerisinde ise özel bir işin gerekli kıldığı koşullarda bu bireylerin belirli bir uygulamayı öğrenmesi olağan olmuş olacaktır. Ancak; bu görüş doğrultusunda bir endüstride bir işin performansında gerekli görülen ve kullanılan birtakım beceriler ve aletlerin tamamını önceden temin etmek imkansızdır. Bu doğrultuda eski koşullara göre verilen eğitimin, işe yararlık yönünden gereken özgüveni göstermesi beklenemez. Sonuç olarak; teknolojik değişiklikle ilgili, bugün varolan durumun yarın da varolabileceği konusunda herhangi bir güvencenin verilmesi söz konusu değildir. Böylece çeşitlendirilmiş durumlarda birçok yöntem içerisinde uygulanmış olan temel becerinin, geçmiş yöntemle birlikte endüstri ihtiyaçlarının koşulları içerisinde daha fazla uyarlanması uzak bir ihtimal olacaktır.

### 2.7.2. Öğretime Dayalı Teknikler

Lovano, Kerr ve Savage (1976) Indiana'da özel eğitimcileri incelemişler ve şunun farkına varmışlardır. Gerçekten de sanat içerikli bir müfredat programı, az oranda kullanılmış veya takip edilmiştir. Bunun yerine birçok sınıfta sanat öğretimi programsız ve bir sıraya oturtulmadan yapılmıştır. Turnball ve Schulz (1979) bu probleme de değinmişlerdir. Sanat eğitimi, sistematik üsluptan daha çok bir raslantısallık içerisinde çoğunlukla ilköğretim ve liselerde uygulanmıştır. Sanatta birçok öğretim biçimi, gelişimle ilgili bir oluşumdan çok birleştirilmemiş etkinliklerin bir serisi niteliğindedir. Sanat eğitimindeki bu sistemsizlik hem normal öğrencilerin hem de engelli öğrencilerin gelişen sanatsal ilgilerine, becerilerine ve doğal yeteneklerine ket vurma konusunda etken oluşturabilir. Engelli öğrencilerin azami olarak ilerlemesinde sanatla ilgili genel düşüncenin gelişmesi ve sistematik öğretimin uygulanması temel bir gereksinimdir.

Özel ihtiyaçları olan öğrenciler, sanat eğitiminde başarılı olmaları için planlanmış bir programa ihtiyaç duyarlar. Aynı zamanda bazı öğrencilerse prosedüre dayalı ve belirli konularda memnun edebilecek değişikliklere gereksinim duyabilirler. Birçok sanat etkinliği uygulaması, sağlıklı hareket etme becerisi olmayan öğrenciler için gereklidir. Resimlenmiş bir hikaye, okumada yetersiz olan kişilerin okuma ihtiyacını karşılamada katkı sağlayabilir. Müfredat programında ve öğretime dayalı tekniklerin uygulanmasında değişiklik yapılması, planlama ve uzmanlık konusunda öğretmenleri esnek olmaya zorlar. Verilen örnek, daha kolay işlere aktarılmış bir sanat etkinliğinin değişikliğe uğramasını içermektedir: Genel nesnelere (ağaç gibi) çizmek veya boyamak . Yukarı, aşağı ve karşıya doğru yapılan basit hareketler belirli olan alan genişliği içinde olmalıdır. Düz çizgiler anlaşılır ve kolay çizgilerdir. Yapılan çizimdeki çizgilerin zorluğunun artması ve yuvarlak hareketlerin ortaya çıkması, çizgilerin yeni nesnelere oluşturmasına neden olur. Böylece istenilen nesne çizgilerin değişik hareketlerinin birleştirilmesiyle oluşturulabilir.

Öğrenciler sanat programları içerisinde varolan yapının belirli bir bölümüne karşı gereksinim duyarlar. Kendileri için seçme ya da araştırma yapma aynı zamanda bir

fırsat bulma ihtiyacı gösterirler. Varolan yapı içerisindeki özgürlük düşüncesi bu fikrin özünü oluşturur. Bu oluşum, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitimine sistematik yaklaşmak ve sanat eğitiminin anahtar unsuru olan yaratıcı anlatım için de olanak yaratmaktadır.

Öğretmenler, Wiggin'in önerilerini (1961'de Lovano, Kerr ve Savage tarafından ele alınmış olan) gözönünde bulundurmada yardımcı olması için sanat eğitimi dersi almaları gerekmektedir.

Öğrencilerin yetenek seviyeleri ve yaşları doğrultusunda hafifletilmiş sanat eğitimi:

- Şekille başlama konusunda, yapılandırılmış bir etkinlik olmalı
- Olasılıkları göstermeli
- Yeni birkaç amacın keşfedilmesine neden olmalı
- Bildik olmalı
- Araç-gereçlerin kullanımı elden fazla olmalı
- Üç boyutlu olmalı

Kolstoe (1976), eklemiş olduğu önerileri şu şekilde sunmaktadır: Özürlü olan öğrenciler için sanat eğitimi, çizgi, renk, şekil, denge, boşluk, anlatım, yapı ve ışık gibi temel elemanlar üzerinde sistematik olarak toplanmalıdır. Bununla birlikte bu alanlarda uygun bir öğretimin yapılması sanata karşı bir ilginin oluşmasına neden olmuştur. Ayrıca; sanat doğrultusunda oluşan fikirler ve duyguların ifadesinde de yeteneğin gelişmesine katkıda bulunmuştur. Doğru bir yol içerisinde sanat, harflerin, kelimelerin, sayıların ve diğer birçok genel düşüncenin öğretilmesinde kullanılabilir. Öğretmenler, sanat çalışmalarını süresi içerisinde belirli becerilerin güçlenmesine neden olabilir. Dile yönelik sanatlar veya matematik gibi diğer alanlarla sanat etkinlikleri kaynaştırılabilir.

Ayrı bir merkezde de farklı bir düşünce oluşmuştur. Bu, sanatın, bütün bir müfredat programının genel düşüncesini oluşturmasıdır. Başka bir deyişle; sanatın, bütün beceri alanlarının öğretiminde önemli bir araç olarak kullanılmasıdır. Bu düşünceye göre sanat, özel eğitim müfredat programının özü olmuş olur. Böylece tüm öğrenmenin tekerlek göbeği olarak güzel sanatlar, Peotter'in teorisini (1979) yansıtmaktadır. Her ne kadar öğrencinin hayal gücü kuvvetli olsa da bu tür bir yönlendirme özel ihtiyaçları

olan öğrencilerde ihtiyatla kullanılmalıdır. Sanat etkinliklerinin mümkün kıldığı uzantılar oldukça geniştir. Bunlara örnek olabilecek bazı düşüncelere araç-gereçlerin listelenmiş olduğu bölümde yer verilmiştir ( tablo 2, Ek. I'de).

Buttaglini ve Wert (1981): Öğretmenlerin ele alması gereken etkinlikleri şu şekilde belirtmiştir:

- Çizme ve boyama
- Heykel: Biçimlendirme, kalıba dökme, oyma, konstrüksiyon hazırlama, yorumlama
- İplikler/kumaşlar: Dokuma, kumaş parçalarından kolaj yapımı, kilimler, batık, dikiş-nakış
- Kitle iletişim araçları (gazete, dergi vb. yönelik çalışmalar)
- Baskı yapımı: Rölyef (kabartma) baskılar, şablon baskılar, kazıma-oyma çalışmaları, litografi (taş baskı)

St.John (1986) şunu önermektedir: Bazı öğrenciler kurallı bir sanat müfredat programının istekleri için hazır değildir. Bu öğrenciler için tedaviye yönelik sanat içerisinde oluşturulacak bir sanat hazırlığı programı, kurallı öğretim için bir istekliğinin gelişmesinde yardımcı olabilir. Paletta [ (1979), St.John'u örnek olarak vermektedir] böyle bir programı aşağıda belirtilen amaçlar belirtmektedir.

1. Ele yönelik becerinin gelişmesi
2. Hareketin kalıplarının gelişmesi
3. Sosyal ifadelerin gelişmesi
4. Araç-gereçler ve aletlerin kontrolü doğrultusunda çevreye hakim olma
5. Gözlem yapmayı cesaretlendirme
6. Rengin, şeklin ve dokunun ayrımını yapma
7. Hayal gücünü harekete geçirme
8. Kendini tanıma, yaratıcılık ve anlamlı olan deneyimleri cesaretlendirme

Öğretmenler, bu gibi hizmetleri bireysel öğrenciler için yararlı ve gerekli bir olgu olarak görüyorlarsa; bu, tedaviye yönelik sanatla ilişkilendirilen etkinliklerin birleşmesiyle yerine konulmalıdır.

Seçilmiş akademik alanların önemli bir bölümünün sanatla olan ilişkisini göstermeye yönelik birkaç örnek:

Okuma:

- Hikayelerin görsel tasvirlerini okuma
- Resimlenmiş kelimeler
- Hikaye çerçevesinin sırası
- Ana fikirlerin kitap kapağına yansması
- Karakterlerin genel düşünce haritaları

Sosyal çalışmalar:

- Farklı kültürlerin sanatı
- Resimlenmiş zaman çizelgeleri
- Genel kavramların iki veya üç boyutlu modellerinin öğrenilmesi

Bilim:

- Bilimsel dergilerde etkinliklerin çizimi
- Sıkıştırma yöntemiyle baskı yapımı (fishprinting)
- Çeşitli organizmaların kauçuk kalıpları

Burada önemli olan konular şunlardır: Sanat, diğer konu alanlarını etkili bir şekilde birleştirebilir ve böylece öğretime dayalı birikimlerin çeşitliliği içerisine katabilir. Diğer konularla güzel sanatların bütünleşmesi doğrultusunda en iyi sergilendiği alan olarak sanat eğitimi gösterilebilir. Bu doğrultuda çocuğa gösterilen özel ilgi , okuma, yazma ve bilimle sanatın kaynaştırılması içindir.

### 2.7.3. Figüre Yönelik Çizimlerin Öğretimi

Figürsel çizimlerin öğretiminde, başlangıçta oldukça kolay figürlerden başlanması doğru bir seçim olacaktır. Çocuk, çevresinde en çok insan figürüyle karşılaştığı ve birebir ilişki kurduğu için başlangıç olarak insan figüründen başlanılabilir.

Öğretmen, çocuktan kendisi için bir insan figürü çizmesini rica ettiği zaman, öncelikle çocuğun bunu anlamlandırması ve nasıl çizeceğini bilmesi gerekmektedir. Çocuğa doğru yöneltilen bu taleple birlikte çocuk, algısal yapısındaki genel düşünceye yönelik bir sorunla karşı karşıya gelir. Yaşanılan bu sorun bir kişinin ne olduğu ve nasıl çizilebileceğiyle ilintilidir. Bununla birlikte çocuğun insan figürü çizimi konusunda belirli sistematlere dikkat edilmelidir. Çocuğun insan bedeninde algısal olarak öncelikle insan yüzünü algıladığını gözönünde bulundurursak; insan figürü çiziminin başlangıç aşamasında insan yüzünden başlanması doğru bir seçim olmuş olacaktır.

Öğretmen, çizim için çocuğun önüne bir kağıt ve çeşitli renkte mumlu pasteller koysun. Daha sonra çocuktan bir insan yüzü çizmesini rica etsin. Bu görev belirli bir düzen içerisinde çocuğa aktarılırsa onun bunu yapabilmesi daha kolay olacaktır. İlk aşamada öğretmen çocuktan bir daire çizmesini istesin. Bunu isterken de öğretmen ayrı bir kağıtta bir dairenin nasıl çizilebileceğini somuta dökerek gösterebilir. Daha sonra bu daireye gözler, burun, ağız, kulak ve saç eklenmesi gerektiğini belirtsin ve ayrı bir kağıtta da bunu somutlaştırarak ifade etsin. Bu süreç içerisinde öğretmen, kendisinin yaptıklarını çocuğun taklit etmesini sağlasın. Bir müddet sonra süregelen bu taklit bağımsız çizime doğru yönelecektir. Böylelikle bağımsız çizim yapmayı başaran çocuğun kendine olan güveni artacak ve kendini daha iyi hissedecektir.

Çocuğun yüz çiziminde bağımsız bir hal almasından sonra çocuk, insan figürünün geri kalan kısımlarını öğrenmesi için yönlendirilebilir. Çocuğa uygulanacak eğitimin belirli bir sistemattikte olması için çocuğun, insan figürünün geri kalan kısımlarını ne oranda yapabildiği kesin bir şekilde bilinmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmen, çocuktan kendisine bir baş çizmesini istesin. Daha sonra bu başa vücudun diğer organlarını eklemesini sağlasın. Öğretmen, diğer vücut organlarının öğretimine yöneldiği zaman, çocuktan bir karın yuvarlağı çizmesini rica etsin. Öğretmen karın yuvarlağını gerek kağıt üzerinde nereye yerleştirmesi gerektiğini gerekse de ayrı bir kağıda çizerek nasıl çizileceğini belirtebilir. Çocuğa, karın yuvarlağını baş bölümüne doğru bir şekilde ekledikten sonra vücudun diğer organlarını (kollar, bacaklar) belirlenen sistemattik içerisinde yavaş yavaş öğreterek uygulama yaptırılabilir. Bunların uygulamaya sokulurken detaylardan arındırılmış, şematik olarak basit bir şekilde

aktarılması çocuğun kavraması açısından olumlu sonuçlar doğuracaktır. Vücut bölümleri uygulamaya sokulurken çok fazla bir tekniğe gereksinim duyulmaktadır. Bununla birlikte öğretmenin çocuktan talep ettikleri açık ve net olmalıdır. İnsan figürünü oluştururken çocuğun, insan figürünün baş, vücut, kollar ve bacaklardan ibaret olduğunu bilmesi yeterli olmuş olacaktır. Çocuk, insan figürünün diğer organlarını da eklemeyi başardığında kendine olan güveni daha da artacak ve böylelikle de farklı yönlendirmek için cesaretlendirebilecektir. Bu doğrultuda çocuğun insan figürünü tamamen bağımsız olarak çizebilmesi için çocuğa zaman tanınması gerekmektedir. Çocuktan bir anda insan figürünü eksiksiz olarak yapmasını beklemek yanlış bir beklenti olacaktır. Unutulmamalıdır ki, çocuk ilk önce öykünme yoluyla öğrenir. Öğrenme hemen olan bir oluşum değildir. Bunun da aşamaları vardır. Öğrenmenin kalıcılığı ise tekrara ve tekrarın uzun süreli olmasına bağlıdır. Bununla birlikte eğitim içerisinde öğretmen kendini öğretim yaptığı kişinin yerine de koymalıdır. Öğrencinin içinde bulunduğu koşullar ve algısal yapıyı düşünerek hareket edilmelidir. Zihinsel engelli bir bireye bir şey söylerken kullanılan yöntem ve ele alınan yaklaşım açısından öğretmen ne yaptığının farkında olmalıdır. Öğretmen verdiği eğitimi sistemli ve dikkatli bir şekilde öğretime dönüştürmelidir. Kullanılacak yanlış bir yöntem çocuğun bundan sonra edineceği bilginin pekiştirilmesi yerine zedelenmesine yol açacaktır.

Çocuğun insan figürünü çizme konusunda edindiği ön deneyim aşamasından sonra çocuk insan figürü çizimine yönelik detaylara yönlendirilebilir. İnsan figürünün ilk aşamasında olduğu gibi yine başın detayları (kirpikler, kaşlar, burun deliği,...vb.) öncelikle öğretilmeli sonra vücudun diğer kısımlarıyla (parmaklar, dizler, dirsekler, bilekler,...vb) ilgili detaylara yönelinmelidir. İnsan figürünü çizebilen bir grupta öğrencinin ortak bir sanat dersine girmesi onun kendine olan güvenini sosyalleşme ortamına taşımasına neden olacaktır.

Bir fotoğraf ya da resimde, öğrenciye, ne gördüğü (figürsel anlamda) hakkında bir soru sorulduğunda ve anlatması istendiğinde; gördüğünün genel düşüncesi hakkında ve gördüğüne anlam vermede sorun yaşayabilmektedir. Hele çocuktan, gördüğünü bir kağıda aktarması istendiğinde bu sorun tam anlamıyla bir karmaşaya dönüşebilmektedir. Genelde öğretim içerisinde insan figürüne yönelik çizimde başarı

sağlayan öğrenci, hayvan figürlerini çizmeye yönlendirilebilir. Bununla birlikte çocuğun hayvanları çok fazla göremediği ve bire bir ilişki kurmadığı gözönünde bulundurulmalı ve bu açıdan çocuğa yaklaşılmalıdır. Çalışmaya başlamadan önce çalışılacak hayvan figürleriyle ilgili oyuncakların elde edilmesi doğru bir yaklaşım olacaktır. Çocuğun çalışacağı hayvan figürü seçimini kendisinin yapması, çocuğun kendi düşüncesi ve beğenisinin ön plana çıkmasına neden olacaktır. Örneğin: Çocuğun masası üzerine oyuncak bir fok balığı ve bir penguen konulabilir ve çizimini yapmak için bunlardan bir tanesini seçmesi istenebilir. Çocuğun fok balığını seçtiği varsayılırsa; çocukla birlikte, fok balığı figürü üzerinde bulunan bölümler (vücudu, başı, gözleri, paletleri, bıyıkları,...vb) konuşulup tartışılmalıdır. Daha sonra fok balığı figürünün çizimiyle ilintili basit ve açık öğretim talimatları verilmelidir. Örneğin: "Lütfen fok balığının vücudunu çiz". Bu söylenirken aynı zamanda fok balığının vücudu oyuncak fok balığı üzerinde göstermelidir. Bu şekilde çocuğun fok balığı figürünü çizmesi sağlandıktan sonra fok balığının diğer bölümlerinin de tamamlanmasına devam edilebilir. Çocuğun fok balığı figürünü (bu oyuncak olsa bile) görebilmesi ve ona dokunabilmesi, onun çizeceği fok balığı figüründe daha gerçekçi ifadeleri verebilmesine neden olabilmektedir. Çocukta bu şekilde yapılan birkaç farklı figür çalışmasından sonra çocuğun üç boyutlu gördüğü nesnelere çizimini yapabilmesi daha mümkün olabilmektedir. Diğer bir deyişle çocuk, önüne konulan nesneyi inceleyip kontrol ederek doğru bir şekilde çizimini yapabilir duruma gelmektedir. Bir müddet sonra çocuk çizdiği figürleri bir yere bakmadan çizebilecektir.

Bilindiği gibi çocuğun bağımsız olarak çizim yapması hatırlamasıyla ilintilidir. Çocuğun geçmişte yaptığı tekrarlar onun hatırlamasına yardımcı olacak etkenlerdir. Zihin engelli bireylerle çalışan öğretmenlerin gözönünde bulundurması gereken en önemli etken; kendileri ilk başta bir şey hakkında bilgi edinecekleri zaman nasıl bir anlayış içerisine giriyorlarsa, çocuğa karşı da aynı bilgi edinme anlayışıyla yaklaşmaları gerekmektedir. Zihin engelli bireyin öğretimine yönelik yöntemler geliştirmek; bu tür öğrencilerin anlama yapılarını geliştirmektedir.

Bir eğitim programı oluşturulacağı zaman yalnızca uygulanacağı bireyin yapısına ve durumuna yönelik olmalıdır. Fakat; daha sonra benzer koşullara sahip başka bir bireyle

karşılaşıldığında bu yöntemlere kazanılan edinimler eklenerek ve bireyin varolan durumuna göre yeni yöntemler geliştirilmelidir. Unutulmamalıdır ki uygulanacak yöntem tamamen öğrencinin bulunduğu konuma uygun olmalıdır. Bireysel yöntemler geliştirmek ve bunları uygulamak zor olduğu için birçok eğitimci bu tür sistematik ve bilimsel olan yöntemden kaçmaktadır. Eğitimcilerin bu tür bir yaklaşım içerisine girmeleri eğitimin sağlıklı bir şekilde verilmesini tehlikeye sokmaktadır. Eğitiminin öğretim yeteneği doğrultusunda edindiği olumlu bir değişiklik öğrencinin de öğrenme yeteneğine etki ederek ilerlemesini sağlayabilmektedir. Eğitim sistemi içerisinde öğretmenin amacı; sınıfta gerek çizim gerekse diğer konularda geri olan öğrencileri sınıfın etkin düzeyine çıkarmak olmalıdır. Genelde bu tür öğrencilere uygulanabilecek en iyi yöntem bireysel yapılarına uygun eğitimleri verilirken onları diğer öğrencilerden ayırmadan sosyal bir ortam içerisinde eğitimlerini sürdürmek olacaktır.

## **2.8. Sanat Eğitiminin Tedavi Edici Yönleri**

### **2.8.1. Yaratıcı Oluşum ve Engellilik**

Her zaman insan ruhunun bir karanlığı olmuştur. Bu doğrultuda oluşan en derin inançlardan bir tanesi – bunun nasıl bir bulanıklık içerisinde olduğu fark etmez – bunun olası bir şekilde gelişebilmesi ve alevlenmesiyle hayran kalınacak bir duruma dönüştürülmesidir. Bu oluşumun gelişmesi, insanlar, öğretmenler ve diğer eğitimcilerin gizli bir sorumluluğudur. Bunlar, engelliliğin ilişkileri doğrultusunda ölçülmüş bir toplum olabilmenin ahlaki standartlarıdır. Bireysel yapı içerisindeki yetenekleri geliştirmede varolan gücün kullanılması için birtakım çabalar gerekmektedir. Harcanan bu çabaların nerede durdurulması gerektiğinin belirlenmesinde herhangi doğrulayıcı bir nokta bulunmamaktadır.

İnsanın oluşumundan beri varolan gerçek niteliklerden biri her insana başta bulunmuş yaratıcı bir ruhun varlığıdır. Doğumdan sonra insan yeni maceralar için bu ruhun yeteneklerini araştırmaya, keşfetmeye ve kullanmaya başlar. Psikolojideki yeni gelişmeler bunun temel dürtülerden biri olduğunu varsaymaktadır. Bu dürtü, biz

varolmadan olamamaktadır. Yaratmak için yetenek, daha çok insanı hayvandan ayırt eden bir niteliktir. İnsan yaratır, hayvan yaratamaz.

Engelliler için sanat eğitiminin anlamını, görüş yapımız içerisinde canlandırmamız gerekmektedir. Bu doğrultuda bireyin engellilik durumunun derecesine bakmaksızın onun başlıca potansiyel yaratıcı yeteneğinin varolduğu bilinmelidir. Her insanda gelişim sağlamak için temel felsefemizi zihinde oluşturmamız gerekmektedir. Bireysel ifadenin gerçekleşmediği bir çalışmada yaratıcılıktan söz etmek mümkün görülmemektedir. Çocuklar, zaman zaman diğer bireylerin yaptığı çalışmalarını yalnızca taklit edebilmekte veya yaratıcı çalışmalarını yaptıran kişiler tarafından gruplara ayrılarak keyfi bir muameleye maruz kalabilmekte. Bu prosedür uygulamasını gerçekleştiren eğitimciler bunun doğruluğunu kanıtlamak için kanıtların her türüsünü kullanabilmekte. Çoğunlukla kullanılan kanıtlardan biri, engelli bireylerin işin taklit edilmesinden doğan sonuçların güven ve korumasına ihtiyaç duymasıdır. Bunlar kopya etme veya aktarım yapma olarak belirtilebilir. Fiziksel ve zihinsel engelli çocuklar ve yetişkinlerin eğitiminde yıllarca edinilen deneyimler bunu tam anlamıyla doğrulayamamaktadır. Bu, engelli bireylerin güven duygusunu artırmamakla birlikte kopya ve taklit yöntemlerinin gelişimini artırabilmektedir. Koltuk değneğine yaslanmadan kendi işlerini yapma konusunda güven verilen bireyler kendi inisiyatiflerini kullandıkları için cesaretlendirme sonucunda oluşan özgürlüğe başka özgürlükler katabilmekte. Engelli bireyler kendi yaratıcı başarıları doğrultusunda sadece kendi güvenlerini kazanmazlar, ihtiyaç duydukları bağımsızlık ve tatminin artmasına da neden olabilmekte. Buna yönelik kopyalanan bir iş öğrenci tarafından samimi bir şekilde kabul edilmiş olmalıdır. Aslında bunun olması gerekirken taklide dayalı yöntemler ne yazık ki daha yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Çünkü; bu tür yöntemler öğretmenlere daha kolay gelmektedir. Bununla birlikte yaratıcı yöntemler genellikle eğitimciler tarafından bilinen olgular değildir.

Yaratıcı etkinlikler duygunun serbest bırakılması ve uyumuna ilişkin hizmet ederler, düşüncenin esnekliğini ve bağımsızlığını artırır. Bununla birlikte sosyal etkileşim ve grup dinamiği için kullanılabilirler. Yoğun bir etkileşimi içinde barındıran bu olgu, enstitülerin eğitim anlayışı içerisinde ne yazık ki hala daha yer almamıştır. Bu

doğrultuda “mutluluk” ise özel eğitimde, materyalist bir zamanda, gücü yetmeyen insanlar için hala bir lüks olmayı sürdürmektedir.

### 2.8.2. Sanat Eğitimi ve Tedavi

Sanat Eğitiminin tedavi edici yönünü bilmeden, öğrencilerin geçmişlerine yönelik dışsal terapinin yöntemleri içerisinde, öğretmenler öğrencilere bir takım zararlar vermişlerdir. Unutulmamalıdır ki, her engel, engelin türü ve derecesine göre değişmekte ve çevreden daha çok veya daha az bir ayırımla birleştirilmektedir. Bu, fiziksel ve sosyal engellerde olduğu kadar, duygusal ve zihinsel engeller için de doğru olan bir şeydir. Fakat; bireyin buna daha fazla uyum göstermesi onun yeteneği ve tutumuna göre değişebilmektedir. Bu oluşum, genel olarak sadece engelliliğe göre ayrı bir bakış açısıyla oluşabilmektedir.

### 2.8.3. Zihinsel Engellilik ve Yaratıcılık

Zihinsel engellilerin tedavisine ilişkin yöntemler büyük bir şekilde değişmiştir. Bu, sanat eğitiminde kullanılan malzemelerin değişmesine de neden olmuştur. Yetersiz bir şekilde eğitilen personel ve personelin yanlış alanlarda kullanılması, hem eğitilen hem de eğiten açısından çözümler getirilmesini engellemiştir. Bu noktada şu unutulmamalıdır; “İnsan karışıklığa karşı duyarlı bir canlıdır”.

Genellikle zihin engelli bir birey, aynı yaş seviyesinin normal bireylerindeki zihinsel olgunluğa erişmemiş kişidir. Bununla birlikte bu kişi, diğer anormal koşulları da içermeyebilir. Zihinsel engelli birey, zihinsel ve kroniksel yaş arasında olumsuz bir zıtlığı belirtmektedir. Örneğin; yaratıcı etkinlik içerisinde 8 yaşındaki bir çocuk hala karalama aşamasında bulunabilmektedir. Durum böyle olunca çocuğun motor etkinliğiyle ilgilenilmesi gündeme gelmektedir. Normal düzeyde 8 yaşında olan bir çocuğun, çevresel etkileşimleri çizimlerine çoktan aktarmış olması gerekmektedir. Zihin engelli bir birey de çevresel etkileşimleri çizimlerine aktarabilir. Bununla birlikte zihin engelli bireyin çiziminin tamamen normal bir gelişime uğraması da söz konusu

olabilmektedir. Sadece birey bu oluşuma daha geç bir tarihte başlamış olur ve her gelişim aşamasında birey daha uzun bir süre kalmış olur. Bireyin bu aşamaları gerçekleştirmesi söz konusu olabilmektedir. Bu doğrultuda birey olasılıkla 9 yaşında ön şematik aşamaya ve 20 yaşında da şematik tasvirlere ulaşabilecektir (şematik aşamada bireyin geometrik çizgileri kullanması olası bir durumdur). Bireyin gelişiminin ardarda gelmesi tamamen normal olabilir. Fakat; gelişmenin çeşitli aşamalarında bireyin gelmiş olduğu yaş seviyesi normal ortamlara uymayabilmektedir. Bu doğrultuda gerilik karşılaştırma sonucu ortaya çıkarılabilir. Özellikler ise zihin engelli bireyin yaratıcı çalışmasıyla normal bireyin ürettiği yaratıcı çalışmanın karşılaştırılması sonucu bulunabilir. Hem genel düşünce ve uzay tasvirinde hem de insan figürü tasvirinde veya her ikisinde de bir ayrılık bulunabilmektedir. İnsan oluşumunun gelişim süreci oldukça esnektir ve normal olanın katı ölçüleri geçerli değildir. Gerçeğin ne olduğu ve farklı yaş seviyelerindeki beklentiler arasında farklı bir ayrılığın olduğu bulunabilirse daha güçlü bir uyarılmanın gerçekleştirilmesi için bir şeyler yapılabilir. Bu şu anlama gelmektedir: Harcanan çabanın veya bireyin aktif bilgisinin artması, arzulamayla birlikte çocuğun yaratıcı gücüne yansiyabilmektedir. Teşvik için genelde normal çocukların çabuk kavrayabilmesi beklenir ve bu ulaşılmak istenilenlere kolayca ulaşılmasını sağlar. Fakat; zihin engelli çocuklar uyarılma yerine öneriler doğrultusunda oluşan bir güce ihtiyaç duyarlar.

Normal bir bireyin işi ile zihin engelli bir bireyin işi arasında temel olarak bir farklılık yoktur. Çünkü; engelli birey anlatımın olanaklarından daha az oranda faydalanabilmektedir. Bu doğrultuda yaratıcı etkinlik, duygusal gerginliklerin serbest bırakılmasından kaynaklanan bir takım etkileri oluşturabilmektedir. Diğer bir deyişle Çocuğun yaratıcı ifade konusunda karşılaştığı engeller; daha az sayıda kişisel tecrübeye sahip olması, yavaşlığı ve tecrübelerinden sonuç çıkarmadaki zorlukla ilintilidir.

İnsan gelişiminde yaratıcı etkinliğin daha geniş yöndeki etkisi görüldüğünde yaratıcı etkinliklerin önemi daha kolay kavranabilir. Genel önem ihmal edilse de olumlu etkilerin oluşumu normal psikoloji için oluşturulabilir. Bireyin bireyselliği ve zihinsel ve duygusal yaşamın edilginliği daha az veya daha çok durağan bir durumdan kurtarılır

serbest bırakılabilir. Bu doğrultuda bireyin geleneksel yaşama uyum sağlayabilmesi mümkün olabilmektedir.

Örneğin: A.L. 27 yaşında, davranışları çocuksu, oyuncak bebeklerle oynamayı ve tekrarlamayı seven, en sıradan uyarıcıda bile kahkaha atan, zihinsel yaşı 5 yaşındaki bir çocuğunkine eş bir birey. Ondand bir insan figürü çizmesi istendiğinde sadece bir baş ve ayak çizebildi. Bu 5 yaşındaki bir çocuğun çizimsel olgunluğuna has bir özellikti. Bu bireye verilecek bilgi ilk aşamada vücudu içermelidir. Tüm teşvik bilinçli bir şekilde vücut deneyimi amaçlarına yönlendirilmelidir. Öğrencide oluşabilecek etkiler belirlenen amaçlar doğrultusunda bilinçli bir şekilde kullanılabilir. Örneğin: Kahvaltıda çok fazla gıda almış bireyin karın şikayetleri sanatsal yaratıcılık doğrultusunda hem öğrenmeye hem de yaşadığı acıyı yansıtmaya yönelik kullanılabilir. Verilen bilgiye dayalı bireyin çizimsel ifadesinde değişiklikler olabilir. Böylece bireyin önceki bilgileri, yeni bilgilerin tekrar ve yaşantıya dökülmesiyle unutulabilir ve kullanılmayabilir. Birey bildiği ve tecrübe ettiği şeyi uygular. Bunları uygularken yine bildikleri doğrultusunda hareket eder. Örneğin çizimsel ifadede insan figürünü çizebilen birey, şekillendirmeyi bilmezse bildiği insan figürünü çamurla ifade edemez. Bu genel yapı, pastel boya, sulu boya, kalem boya.....vb. deki farklılıklar için de geçerli olabilmektedir. Yine çevresel etkileşime giren ve bunu sanatsal yaratıcı etkinliklerle ifade etme konusunda tecrübelendirilen birey yaptığı çalışmalarda bu tecrübeleri kullanabilmektedir. Bireysel düşünce ve genel yapı konusunda birey, esnek olmaya yöneltiler. Örneğin: Çiziminde oluşturduğu çocuğun eline bir bebek tutuşturması ve bununla birlikte gezmeye çıkabilecekleri bireye önerilebilir. Çizimlerde bireyin duygularını ve figürlerin vücut hareketlerini, kendi anlatımını güçlendirme yönünde istekli bir şekilde kullanması belirlenen en önemli amaçlardan bir tanesidir. Doğru şekilde yönlendirilebilen birey, çalışmalarında anlatım ve ifadeyi etkili bir şekilde kullanabilir. Tabi bu anlatım ve ifade, normal yaş düzeyindeki çocuklardan farklı bir düzeyde olmuş olacaktır. Çocuğun istekleri doğrultusunda onu yönlendirmek, onun duygusal yapısını etkileyecek ve onu tatmin edecektir. Bununla birlikte bireyin duygusal anlatımındaki özgürlükler, göze çarpabilecek bir şekilde geliştirilebilir. Zihinde anlatılmak istenenin anlamlandırılması, tecrübe edinilmesi, tekrar ve yaşantının farklı yapıcı etkilerle zenginleştirilmesi gibi unsurlar bireyin duygusal ifadesini etkileyebilecek etkenlerdir. Birey bu doğrultudaki

bir eğitimle kakhaha atan bir bireyin dilini ve dişlerini gösterebilir, kulakların iç kısmındaki açığı belirtebilir ve burnu yan açıdan ifade edebilir.

Bununla birlikte at üzerindeki bir insanı ifade edebilir, semeri, ayakların yerleştiği üzenği belirtebilir ve atın ayaklarına verdiği eğimle dört nala giden bir at izlenimini oluşturabilir.

Birey kendini ifadede büyük bir duygusal değişiklik ve özgürlük elde edebilir ve bunu hoşlanarak ve isteyerek gerçekleştirebilir. Bütün bu oluşumlar, zihinsel ve algısal yapısına da etki edebilir. Bununla birlikte bireyin toplumun bir üyesi olduğu, duygusal ve zihinsel yalıtımının dışa vurulmasıyla daha da etken bir şekilde gösterilebilir.

Dawn sendromlu bireyler, sanatsal yaratıcı çalışmaları normal bireylerden farklı olarak oluşturmaktalar. Duygusal gerginlik ve kımlıdayamazlık gibi bir durumdan bağımsız ifade gibi bir duruma yönlendirilmesi büyük bir gelişmedir. Bunların doğrutusunda potansiyel zihinsel yeteneklerin gelişmesi gözönünde tutularak yaratıcı etkinliğin genel önemi açıkça belirtilmelidir. Bununla birlikte gelişimsel engellilik koşullarına sahip bireylerin sanatı, çocuk sanatı olarak görülse de yetişkinlerin deneyimini ve iç dünyasını yansıtabildiği de ayrı bir olgu olarak görülebilmektedir.

## 2.9. Yaratıcı Çalışmalar

Eğitim yönünden normal düzeyin altında olan çocukların sosyal ve eğitimle ilgili sınırlılıkları, bu çocukların okuldan sonraki ortam içerisinde elde ettikleri uygulamalı değerler, davranışla ilgili alışkanlıklar (sosyal eğitim) ve belirli temel becerilerin (okuma ve sayma gibi) kazanılmasına yönelik harcanan çaba ve zamanın belirli bir kısmıyla ilgilidir. Gerçekleştirilen yardımlar, güzel sanatlar ve beceriler, drama, müzik, hareket ve dans gibi yaratıcı ve anlamlı alanlardan türetilmiştir. Yapılan bu yardımlar öyle açık şekilde olan yardımlar değildir. Zaman zaman okulda yapılan ciddi çalışmalardan sonra rahatlama amacıyla bazı etkinliklere yönelindiği görülmektedir. Bu etkinlikler öğrencilerin tam olarak gelişimi için gerekli olan deneyimleri oluşturur.

Bununla birlikte yaratıcı çalışma sırasında bir oyun şeklinde ve tam olarak geniş bir çehrede gelişimi besleme, okul yardımları içerisinde yaratıcı çalışmanın her yönden büyümesi için ihtiyaç duyulan deneyimin çeşitliliğiyle birlikte sağlanmalıdır. Genellikle çocuğun büyüme sürecinde elde ettiği denge ve armoni doğrultusunda anlatılmak istenenler, yaratıcı deneyimin özgürlüğü, etkinliği ve tatmini olacaktır. Bu düzeye ulaşan çocuk, kısmen olsa bile öğrenme için daha çok hazır durumda ve bunu yapabilecek düzeyde olabilecektir. Bununla birlikte malzemelerin çeşitliliğinin rutin olarak bulunur hale getirilmesi ve etkinliklerin açıkça sonlandırılması grup katılımcılarının tercihlerini dile getirmesi ve çalışmalarında ilk adımı oluşturması açısından önem taşımaktadır. Yaratıcı sanat deneyimlerinde bireylerin çalıştırılmasının öğretilmesi, hislerin anlatımının yararlı bir biçimde kazanılması, bilmeye, kavramaya ya da idrak etmeye ilişkin fonksiyonların uygulanması, küçük kas becerileri ve el-göz koordinasyonunun gelişmesi açısından kullanımı işlevsel yapmaktadır.

### **2.9.1. Yaratıcı Çalışmanın Duygusal Gelişime Katkısı**

Çoğunlukla kişisel ve duygusal büyümenin sağlamış olduğu göstergeler, anlatımın anlatmak istediklerini bulma konusunda çocuklara yardımcı olur. Çocukları cesaretlendiren ortamlarda diğer bir deyişle sınıfların mutluluk verici ortamlarında onların rahatlamalarına olanak sağlar. Her öğretmen kağıdın alt kısmında çocuğun engellenmiş küçük çizimlerinde açığa vurduğu kişiliğini anlamada bildik durumları değerlendirir. Detay ve canlılıktan yoksun çizimde veya bağımsız dramtizasyonda, müzik ve hareketi birleştirme konusunda ilk başta başarısızlık gösteren çocuğun grup kenarında kalmasında, öğretmen yine etkinliğini kullanma yönünde çaba sergilemelidir. Yaratıcı ve anlamlı etkinlikler, çocukların kendilerini gerçekleştirmelerine ve yavaş yavaş kendilerini açığa vurmalarına imkan tanır. Çocuklar genelde okul yaşamında daha uyanık ve hevesli bir şekilde katılımında bulunurlar. Öğrencilerin katılımlarının başarıya ulaşması ve gizlilik içerisinde kazanç elde etmeleri bu şekilde gerçekleşmiş olur. Eğitim yönünden normal düzeyin altında olan birçok çocuk, özellikle özel eğitim veren okullara girme konusunda onların yetersizlik duygusunun ve gizliliklerini yitirilmesini sağlamak için yoğun bir şekilde başarı ve başarı duygusuna ihtiyaç duymaktadır. Bu

çocukların birçoğu başarıya ulaşılabilir ya da yaratıcı etkinliklerin birinde onlar için planlanmış olan başarıyı elde ederek amaca ulaşabilir. Bu temel doğrultusunda diğer başarılar akademik konular içerisinde temellendirilmiş olur. Yaratıcı çalışmalar, okul çalışmalarındaki zorluklar ve başarısızlıklar için kayda değer telafi edici bir araçtır. Yumuşama ve ferahlama duyguları, çalışmada bulunma ve çalışmada kullanılan aletlerin dokunma ve işleme tarzından dolayı oluşmaktadır. Örneğin: Film ve romanlarda başkalarının yerine yapılmış duygusal deneyimler, hobiler veya oyunların anlamları doğrultusunda oluşan gerginlikten kurtulmayı başardığımızda, bu zorluk, engelleme ve çaba harcama dönemlerinden sonra ortaya çıkan oluşum rahatlama hissinin elde edilmesini sağlar. Bu nedenle geç öğrenen çocukların sınıfta yaratıcı sanatı isteyerek kullanabilmeleri için bunun ne anlatmak istediğini bilmek zorundalar. Bir öğretmen kendi deneyimlerine dayanarak belirttiği gibi: "Billy, okuma sırasında aşırı yorgunluk ve yanlış okuma eğilimi gösteriyorsa ona, gidip resmini ya da modelajını tamamlamasını ve sonra geri gelip okumasına devam etmesini söylerim." Bu yöntemin, yaratıcı çalışmayla gerçekten bir ilişkisi olduğu ve yakından oluşan biçimsel yardım içerisinde daha da çok dile getirildiği belirtilmektedir.

Davranış problemi sergileyen çocuklarda olduğu gibi duygusal ve bireysel zorlukları olan bazı çocukların yer almadığı bazı özel okullar bulunmaktadır. Bunlar, son derece duygusuz ve içine kapanık, etken ve saldırgan bir yöntem içerisinde duygusal güçlükleri dile getirilmiş çocuklardan oluşturulmuştur. Bu doğrultuda özel okullar, temel konularda belirli öğrenim güçlükleri içerisinde elde etmiş oldukları ilişkiler için daha fazla sorumluluk elde etmektedirler. Yaratıcı ve anlamlı etkinlikler, tedaviye ilişkin bir müfredat programında neyin olacağına ilişkin adlandırılmış en önemli bileşenlerdir. Düşmanlık ve düş kırıklığı duygularının hapsedilmiş olması güvenli bir çıkış noktasının bulunmasına neden olur. Bu durum bağımsız dramada kendini daha kolay gösterir. Bu gibi çıkışlarda ortaya çıkan gerçek, sabırlı bir öğretmen tarafından kontrol edilmiş ve izlenmiş bir durum içerisinde başarıya ulaşabilmektedir. Bununla birlikte sabırlı bir öğretmen, durumun tamamını daha etkili duygusal serbest bırakma sağlamak için görebilmektedir.

Resim, müzik ve dramanın tedaviye ilişkin değerleri, zihin sağlığıyla çalışmayı düşünen diğer alanlarda da ilgi odağı haline gelmiştir. Bununla birlikte özel eğitim okullarında bu çizimler yönünde daha çok deneyime gereksinim duyulmaktadır.

### 2.9.2. Yaratıcı Çalışmanın Düşünmeye Etkisi

Yaratıcı çalışma, sadece büyümenin duygusal yönleriyle ilişkilendirilmiş değildir. Yaratma işlemi hem duyguyu hem de düşünceyi içerir. Kendi deneyimlerinin bazı yönlerini dramatize eden, boyayan veya monte eden çocuk, kesinlikle duygu ve düşünce hakkında daha fazla şeyler öğrenmekte ve daha dikkatli olmaktadır. Çocuk benzer deneyimlerden sonra yorumlamayı, daha hazır durumda olan ve inceleyen bireylerin yaptığı bir iş olarak algılar. Çocuk tecrübe edinmiş olduğu anlatım içerisinde izlenimlerini organize eder ve özümser. Sözlü anlatım içerisinde özel gereksinimli çocuklar (normal çocuklardan daha düşük düzeyde olanlar) normal çocuklara göre daha sınırlı bir yapıya sahiptirler ve anlatımın farklı seçeneklerine gereksinim duyarlar. Descoudres, sanatın zekayı uyardığına inanmıştır. Bunu, çocuğun uygun bir şekilde algılaması ve sonra elle tutulabilir ve doğru bir biçimde anlatması için zorunludur. Descoudres, herşeyden önce " çizim " üzerinde bir konuşma şekli olarak durulması gerektiğini savunmuştur. Zihinsel yönden olgunlaşmamış çocuk veya gençlerin, basit ve kendiliğinden olan çizimleri bu amaca hizmet etmektedir. Bu çocuklar ve gençlerin çizimlerinde ele aldıkları insanlar, evler, kayıklar ve trenlerinde gözlemlemiş oldukları nitelikleri ve onların esas özelliklerini görebiliriz. Bununla birlikte bu resimlerde onların eski yaşantılarına da gidilebilir. Hikayelerle ilgili resimlerin yapılması konusunda birey genellikle, olaylar hakkında konuşmuş, tanık olmuş veya bölüm içinde yer almış olmaktadır. Diğer bir deyişle çocuk, bu olanlar ve kendisi arasında bir ilişki kurmaktadır. Eski öğretim, özdeyişi olan birey için öğrenmenin bir şekli olarak kalır. "Anlatım, izlenimi denetler" düşüncesi, eğitimde uygulanamaz bir olgu değildir. Düşünme aynı zamanda malzemelerin kullanımı ve seçimini de kapsamaktadır. Kullanım araçlarının varolan olasılıkları avantaja dönüşmüş ve istenilen konulara değinilmiştir.

Farklı renkler ve dokularda kağıt veya kumaş seçiminin olması, resim yapımı, planlanması ve seçeneklerin denenmesi, grup boyaması ve dramatizasyonunda çeşitli olasılıkların görüşülmesini gerekli kılar. Amaca yönelik düşünme ve yaratıcı çalışma birkaç müfredat programının görünen bir eki durumunda ise genellikle bu, kışkırtılmış bir olgu haline dönüşecektir. Örneğin: Bir okulda, teknik nedenlerden dolayı öğrenciler için bastırılmış olan birtakım kitapların resimlenmesi başarısız olmuştur. Böylece çocuklar, bu kitaplarda kendi merkezi iç dünyaları hakkında örnekler ve resimlerle kendilerini resimlemeleri için cesaretlendirilmişti. İlgi ve tatminden ayrı başka şeyler bu yöntem aracılığıyla sağlanmıştır. Onları temsil etmenin yolları olduğunu varsaymak ve bir şey hakkında varolan üst noktaları anlama konusunda değeri olan bir yüreklendirme oluşturulmuştur. Eğitimle ilgili olarak normal düzeyin altında olan çocukların göze çarpan özelliklerinden yoğunlaşma zayıflığıdır. Okul içerisinde alışılmış olan başarısızlığın etkilerinden acı duyulduğunda öğrencilerin ilgisi başka yöne çekilmelidir. Bu tür çocuklar mücadele inadından yoksun oldukları için özel eğitim okullarına girebilmektedir. Yoğunlaşmanın niteliği, zeka seviyesi için anlatılmıştır. Fakat; ilginin varolan etkenleri ve başarı veya başarısızlık beklentisi aynı zamanda gerçekleşen etkileri gözler önüne serer. Sınırlılıklar içerisinde, yoğunlaşma yeteneği, sürükleyici ve tatmin edici etkinliğin tekrarlanmış olan deneyimi içerisinde öğrenilebilir. Oyun ve özellikle yaratıcı çalışmalar, bu özelliğin gelişmesi için şartlar oluşturmaktadır. Malzemeler ve meslekler, zihin engelli bir çocuğun ilgisine yönelik dikkati uzun süre korumaya ve onun yetenek seviyesine göre ayarlanmıştır. Özel gereksinimli bir çocuk çok az oyun fırsatı bulabilmektedir. Yapılan yaratıcı çalışmalar bile geniş olarak tasarlanmıştır. Sürükleyici çabanın tatmininden kaynaklanan bazı zevklerin onlara verilmesinde olduğu gibi bu tür bir eksikliği tamamlamak için böyle uzun bir yöntemle başvurulabilir.

### **2.9.3. Yaratıcı Çalışmaların Diğer Öğrenmeleri İlerletmesi**

Özel gereksinimli çocuklar (normal düzeyin altında olanlar) hem sağlık konusunda (olması gereken biçim) hem de büyük hareketler konusunda normal çocuklardan daha beceriksizdirler. Yaratıcı çalışmanın bu noktadaki faydası hareket koordinasyonunu

geliştirmektir. Zayıf koordinasyon egzersiz ve uygulamanın olmayışıyla temel bir sinirsel-kassal (neuro-muscular) zayıflığın karşılaştırılması sonucunda oluşmaktadır. Çocuklar genelde kolay yapamadıkları şeylerden uzak dururlar. Özellikle büyüme yönleri ve sınırlılıklarının daha çok farkına varmalarından dolayı diğer çocuklarla sürekli kendilerini kıyaslarlar. Özel gereksinimli çocuklar (normal düzeyin altında olanlar), koordinasyon gelişmesine yardımcı olacak bu etkinliklerin daha fazlasına ihtiyaç duyarlar. Güzel sanatlar (plastik sanatlar) ve beceriler, hareket ve dans bu tür çocuklara yardımcı olabilecek alanlar arasında gösterilmektedir. Yaratıcı etkinliklerle cesaretlendirilen bir sınıf özellikle diğer alan çalışmalarıyla ilgili olarak ortaya çıkarılıyorsa bu grup katılımının tatmin edici tecrübesini grup içerisinde diğer çocuklarla işbirliği yapmayı öğrenmeyi malzeme ve aletleri paylaşmayı ve onları korumayı öğrenmeyi kazandıran bir nitelik olarak ortaya çıkar. Tesadüfen kazanılmış öğrenmenin çeşitli türlerinin olduğu çalışmalar hem öğrenciye hem de geniş açılı öğrenmeye sınırlama koyar. Dil ve anlatım hakkında eş zamanlı yapılacak olan etkinlikler ve nasıl yapılacağı hakkındaki görüş sonuçları, konuşmada gelişim sağlanması için fırsatlar oluşturmuş olacaktır. Daha sonra yapılacak öğretimler anlama, malzemelerin içeriğini kavrama ve yöntemler konusunda çeşitli yararlar sağlayabilecektir. Bununla birlikte kelimeler içerisinde aletlerin tanımlanması önemli sayılabilecek yararlar sağlayabilmektedir. Çocuklar yaratıcı çalışma doğrultusunda, ses ve hareketle, renk ve biçimde güzellik niteliklerinin daha çok farkına varmaktadır. Okul ortamının bu çekiciliği içerisinde önemli bir bölümü de oyunlar oluşturmaktadır.

Sonuç olarak tatmin edici deneyim ve hoşlanılabilirlik içerisinde birlikte şarkı söyleme, oyunculuk yapmak veya birşeyi yapma konusunda, karşılıklı doğrultusunda iyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisi kurulması, bu tür etkinliklerin kayda değer bir etkisini oluşturmaktadır. Yaratıcı çalışma, genellikle çocuğun ne tür deneyimler edindiğini, onları nasıl gerçekleştirdiğini ve onlar hakkında neler hissettiğini tecrübe konusu edindiğinden çocuğun daha büyük bir anlayışı edinmesine neden olabilmektedir. Bu yapılan etkinlikler, yeni bir aydınlanma çerçevesi içerisinde çocuğu görmek için diğer durumların oluşmasını sağlayabilmektedir. Bu tür bir anlayış tüm çocuklara uygulanan öğretim yöntemi içerisinde gerekli olan bir şeydir. Fakat; bu, özellikle engelli çocuklar için daha çok gerekli olan bir olgudur.

## 2.10. Semt ve Okul İçerisinde Yapılan Etkinlikler

Ergenlik dönemi gibi uzun bir sürede, normal çocuklar somut ve soyut düşünceyi içeren yoğunlaşma ve gelişme becerilerini edinmeye başladıklarında, ağır düzeyde zihin engelli çocukların zihinsel ve duygusal gelişimi için varolması gereken temel hala temellendirme aşamasında olacaktır. Bu nedenle, mümkün görüldüğü gibi ilerleme bir resmi tamamlama olarak görülecek ve meslekle ilgili okul ve semt içerisindeki hazırlık, oyun ve eğitimle ilgili etkinlikler olarak ortaya çıkacaktır. Müdürler ve yuva çalışanlarından, daha zeki ve gezici özellik gösteren çocuklarla yapılanlar doğrultusunda, ağır düzeyde fiziksel ve zihinsel engelli çocukları sık sık harekete geçirmeye neden olacak etkinlikleri bir sıraya koymaları istendi. Ayrıca; öğretmenlerden ortaya çıkarmış olduğu yöntemler veya araç-gereçlerin kullanım koşullarının yapılandırılmış hali veya yeninin detayları istenmiştir.

Yuvalarda çalışan personel, çocukları harekete geçirmek için yapılan müzik, su oyunları ve topla ilgili oyunların çocuklarda güvenceyi sağladığını belirtmiştir: Yalıtılmış uygulamalar, hayvanlar trampelenler, kum oyunları, ritmik hareketler, dans, giyinme, piyano ve davul gibi vurmayla ilintili çalgıları çalmak için oluşturulmuştur. Oldukça ağır engelli çocuklara karşılık verecek nitelikte hazırlanmış etkinlikler müzik çevresinde odaklandırılmıştır. Bundan başka sevgi gösterisi ve kişisel dikkat için birçok referans yer almaktadır.

Beklenti içerisinde olan bireyler için yapılandırılmış etkinliklerden yeni maddeler ve yöntemler türetilmesi sözkonusu olmuştur. Bir okuldaki buluşların başka bir okulda eski moda olduğu düşünülebilmektedir. Aşağıdaki etkinliklerin sözügeçen oluşum sırası şöyledir: Müzik, hareket, su ve kum oyunları, çamur ve plastilin (oyun hamuru/ çamuru) tek olarak uygulanabilecek etkinlikler: hayvanların bakımı, seramik yapımı, uzun bacaklar (stilist), dans, el çantaları, at biniciliği ve trampelen olarak belirlenmektedir. Müdürler tarafından şaşılacak bir şekilde ihmal edilmiş olan eğitim personeli çalışmaları ne yazık ki birkaç etkinlikle sınırlı bırakılmıştır. Bunların birçoğu yemek pişirme, drama, giyinme, yaratıcı sanatlar ve bahçecilikten alıntı yapılarak düzenlenmiş etkinliklerdir. Bu etkinliklerin daha geniş bir listesinin oluşturulması için teşvik edilme

çalışmaları gerçekleştirilebilirdi. Fakat; bu, okul programının arada bir olan ve istenilir özelliklerinden çok rutin bir şekilde olması için daha fazla olasılığı olan etkinlikleri kapsamı içine almıştır.

Bir grup etkinliğinde idareci konumunda olan eğitimci, kendine güven duyma, fiziksel koordinasyonun artması, vücudun farkında olunması, başarı duygusunun gerekliliği, öğrencilerin basit bir şekilde kendilerinden hoşlanabilmelerini bağdaştırmak için çocukların gerçekleştirmeye çalıştıkları yeteneklerin tamamını önemli bir noktada ilişkilendirmelidir. Oldukça farklı olarak birkaç öğretmen, artık enerjinin çocukların kendilerini yönlendirme konusunda ana yardım aracı olduğunu öngörmüşlerdir. Ancak; bu, bir öğrencinin yapamayacağı bir şeydir. Bu, çocuğun öğretiminde yardımla ilgili birçok beklentinin akademik yaklaşımı içerisindeki bir artışı olarak görülmüştür.

### **2.11. Zihin Engelli Yetişkinler İçin Sanat Alanında Topluma Temellendirilmiş Ömür Boyu Öğrenme; Bir Rasyonel, Genel Kavram ya da Genel Düşünceye Yönelik Kuruluş ve Destekleyici Çevreler**

Zihin engelli birçok yetişkin, yaşadıkları topluma katılımında bulunmak ve yaşamak için belirli bir hakka sahiptirler. Onların varolan haklarına özel eğitim yazını, toplum biçimleri, insani hizmet büroları, evlerinde aileler, eğitimciler, sosyal çalışanlar, avukatlar ve diğer insani hizmet çalışanları bir takım dayanaklar oluşturmuştur. Zihin engelli bireyler aileleriyle veya topluma temellendirilmiş ev benzeri ortamlarda yaşamayı veya topluma temellendirilmiş iş ve boş vakit etkinliklerine katılmayı tercih ederlerse dayanak hizmetleri ağır düzeyde zihin engelli yetişkinler için dahi kullanılabilir olmaktadır. Bu gibi etkinlikler, sanatta karlı çalıştırma, yeniden yaratma ve ömür boyu öğrenme gibi olanakların geniş bir sırasını içermektedir.

Zihin engelli birçok yetişkin ve onların savunucuları her ne kadar bu gibi sınırlandırılmış ortamların belirli bir hak oluşturması için bir yol olduğunu düşünseler de ulusal bir araştırma şunu göstermiştir: Yaklaşık olarak 250.000 zihin engelli birey kendi aileleri dışındaki ortamlarda yaşamaktadır. Bu bireylerin %58'i 64 ayrı insanla,

%72'si en azından 16 insanla, %10.5'lik kesimi ise 5 kişiden daha az insanlarla yaşamaktadır. Bununla birlikte bu çalışma aynı zamanda şunu da açığa kavuşturmuştur. Verilen bu son fırsat zihin engelli bireyler için en hızlı toplum büyümesini oluşturmaya elverişli seçeneği göstermiştir (Biklen ve Knoll, 1987).

1990'nın Amerikan Engelliler Hareketi (Americans with Disabilities Act) bu eğilimleri sürdürmek için gerekli cesaretlendirmeyi oluşturmuştur. Bu hareket toplum temelli sanat programlarına daha fazla katılabilmelerine ve zihin engelli bireylerin buldukları toplum içerisinde kendi evlerini oluşturabilmelerine olanak sunmaktadır. Kamu ve özel yapıların iç ve dış tasarımında, barınma kentlerinde, taşımacılıkta, iletişim hizmetlerinde ve iş verme konusunda fiziksel ve programsal olarak zihin engelli bireylerin korunması yönünde birtakım ayrılmış olanaklar sağlanmaktadır.

Zihin engelli yetişkinler için toplum temelli sanat programlarına katılım, insanlar tarafından zihinsel engelliliği etiketlenmiş bireylerin varolan ilişkilerinin yapılandırılması sonucu oluşan fırsatları cesaretlendirmektedir. Bu doğrultuda zihin engelli bireylerin topluma kabulü bu gibi ilişkilere bağlı olmaktadır (Kennedy, Horner ve Newton, 1989). Bu tür ilişkiler ve yaşam tatmininde halk kabulünün oluşturduğu fırsatların önemi herkes tarafından kabul edilmektedir.

Topluluk etkinliklerinde gerekli görülen uygulamalı becerilerin seçim bölgesinin hazırlanmasında özel eğitimciler zihin engelli bireyler için toplum temelli katılımı artırabilirler (Taylor, Racino, Knoll ve Zana, 1987). Aynı zamanda, zihin engelli bireylerin beklentileri, istenilen yaşamın niteliğine göre katılımdaki ihtiyacı tanımlayabilmektedir. Kamu okullarının özel eğitim programlarından mezun olan öğrenciler, buldukları toplum içerisinde yaşamak ve çalışmak için hazır hale getirilmişlerdir (Taylor ve Knoll, 1987). Sonuç olarak, zihinsel engelle etiketlenen insanların birbirini etkilemesi ve topluluk fırsatlarının bir tür avantaj oluşturması bu konuda ümit duyulmasına neden olmaktadır. Zihin engelli birey sayısının artması toplumun yenilenmesini ve ömürboyu öğrenme programlarına geçilmesini gündeme getirmiştir. Bu nedenle sanat eğitimcileri, zihin engelli yetişkinler için toplum temelli uygulanabilir sanat eğitim programlarına gereksinim duymuşlardır. Bu alan zihin

engelli çocuklar ve gençlerin sanat eğitimiyle ilgili ihtiyaçlarıyla ilgilenmiş olsa da sanat alanındaki ömür boyu öğrenme fırsatları için onların haklarını az oranda dikkate almıştır.

### 2.11.1. Topluluk Etkileşimi İçin Boş Vakit Seçeneklerinin Önemi

Özel eğitimciler, zihin engelli yetişkinler için boş vakit seçeneklerini yaşam programlarının kalitesi ve topluluk etkileşiminin bir parçası olarak ömür boyu öğrenme olanakları kapsamında tanımlarlar. Benz ve Kennann (1988), zihin engelli yetişkinlerin büyümelerinde olduğu gibi öğrenmeyi sürdürmede de istek duyduklarını belirtmişlerdir. Bu tür seçeneklerin kullanımı Willer ve İntagliata (1984) tarafından denenmiştir. Willer ve İntagliata'nın araştırması, kendi öz ailesiyle yaşayan zihin engelli bireylerin %49'unun ve aile benzeri çevreler içerisinde yaşayan insanların %85'inin topluma temellendirilmiş boş vakit fırsatlarının avantajlarını yaşayabildiğini göstermiştir. Grup evlerinde yaşayan bu bireylerin topluma temellendirilmiş boş vakit etkinliklerinden hoşlanma oranı ise %97'dir. Katılımın yüzdelik oranı kendi doğal evlerinde yaşayan zihin engelli bireyler arasında daha az olsa da Willer ve İntagliata kendi toplumları konusunda uzmanlaşmış ve ayrılmış etkinliklerden çok kaynaştırma içerisinde en olası biçimde çözümlendirilmiş bir grup olduğunu keşfetmişlerdir.

Putnam, Weeder ve Schleien (1985), zihin engelli bireyler için topluma temellendirilmiş boş vakit etkinliklerinin topluma uyumda gerekli olduklarını vurgulamaktalar. Bu doğrultuda bu oluşumlar, uyum sağlayamayan davranışların azaltılması ve yardımcı becerilerin gelişiminde yardımcı olabilmektedir. Bununla birlikte Pulnam, Weeder ve Schleien toplumların bu gibi fırsatların sağlanması ve planlamasına etken bir şekilde ihtiyaç duyduklarını da belirtmektedirler. Schoultz ve Jessing (1986) ise zihin engelli bireyler için bu gibi etkinliklerin kişisel önemini tanımlamaktadırlar.

1978'de gerçekleştirilen engelli bireyler hakkındaki Beyaz Saray konferansı yaşamın niteliğini artıran boş vakit etkinliklerinin topluma temellendirilmiş olanları arasında güzel sanatları içermektedir. Bu konferans, güzel sanatlar alanında iş verme

olanaklarının geliştirilmesi, siyasetin formüle edilmesi kapsamında zihin engelli bireyleri kapsamı, kısıtlama ve özgürlük çevrelerinin tasarlanması ve katılımı cesaretlendirme gibi planların oluşmasını sağlamıştır.

Bazı araştırmacılar, bu tavsiyelerin anlaşılması için yönlendirilmişlerdir. Bu doğrultuda Schleien, Ray, Soderman-Olson ve Mc Mahon (1987), St Paul'de, Minnesota Sanat Müzesi'nde kaynaştırılmış bir sanat programını değerlendirmişlerdir. Sonuçlar, atölyeler ve galerilerde, zihin engelli katılımcılar arasında uygun sosyal davranışların kanıtına dair, zihin engelli olan ve olmayan katılımcılar arasında sosyal etkileşimlerde bir artış gözlenmiştir. Bununla birlikte zihin engelli katılımcılar hakkında engelli olmayan katılımcıların olumlu yönde davranışsal değişiklikler gösterdiği de gözlenmiştir. Toplumun güzel sanatlarla ilintili ortamlarında gerçekleştirilen bu çalışmalar oldukça önemlidir. Çünkü gerek zihinsel gerekse diğer engellilik koşullarına sahip bireyler bu çalışmalara katılma imkanını bulabilmektedir (Blandy ve Hoffman (1989), Munley ve Hayward (1989)). Topluma temellendirilmiş boş vakit fırsatlarının özel eğitim rasyonelleri, sanat eğitimi yazınında ortaya çıkan ömür boyu öğrenme rasyonelleri için uygundur (Hoffman, 1980). Jennings (1980), güzel sanatların ilk keşfedilebilir zamanı olarak yetişkinlik dönemi, özellikle orta yaş dönemini tanımlamaktadır. Taylor (1987), dostluk kurulması ve kamu kabulünü artırmada olduğu gibi yetişkinler için uygulanabilir bir boş vakit seçeneği olarak sanat eğitimi etkinliklerini önermektedir. Hoffman (1992), özellikle zihin engelli yetişkinlerin ihtiyaçlarını belirten birkaç eğitimciden birisidir. Zihin engelli yetişkinlerin toplum içerisindeki çalışma zamanlarında sanat eğitimcilerinin gözönünde tutabildiği uygulamaları önermektedir.

### **2.11.2. Topluma Temellendirilmiş Ömürboyu Öğrenme Programlarının Yürütülmesi ve Geliştirilmesi İçin Temeller**

Özel eğitim yazını, güzel sanatlar alanında topluma temellendirilmiş ömür boyu öğrenme programlarının yürütülmesi ve geliştirilmesine rehber olabilen sanat eğilimi temeliyle ilgili malzeme alanları için talepte bulunmaktadır. Bu doğrultuda oluşturulan

anketler Wolfensberger (1985) tarafından anlaşılır hale getirildiği gibi sosyal rolün standart tesbitinin ilkesini ve Taylor ve Knoll (1987) tarafından desteklenmiş toplumsal bütünleşmenin ilkelerini içermektedir.

Wolfensberger'in (1985) sosyal rolün standart tespitinin ilkeleri, insanlar için değer verilmiş sosyal rollerin kurulması veya sürdürülmesine olanak tanımak için kültürel ilintili bir biçimde değer verilmiş anlamların kullanımını cesaretlendirmektedir. Bu ilke büyük toplumun üyeleri tarafından katılımcıların olumlu bir algılamasını kolaylaştıracak ve bütünleştirebilecektir. Program yöneticileri, sosyal bir rolün standart tesbiti üzerine temellendirilmiş biçimin, zihin engelli bireyler tarafından katılımın en yüksek belirtisi için stratejiler sağlamaktadırlar. Bununla birlikte program yöneticileri kaynaştırılmış çevrelerde çalışmak için çalışanların yetenekli olması dayanağında ısrarcı olmalıdır. Aynı yaşın ve cinsiyetin normal insanların, en azından çoğunluğu için kullanılabilir olan seçimler, özellikler, değer verilmiş katılımlar, deneyimler, yaşam koşulları ve bir insanın uyum sağlmasına verilen önem, başarılı programlar için verilen olgulardır.

Taylor ve Knoll (1987) toplum bütünleşmesinin başarılmasında ilkeler alanını sağlamıştır. Bu ilkeler, topluma temellendirilmiş ömür boyu öğrenme etkinliklerine katılabilen zihin engelli bireylerin bütünleşmesini içermektedir. Bu birleşme sayısız ortam içerisinde elde edilebilmektedir. Zihin engelli bireyler ve zihin engelli olmayan bireyler arasındaki ilişkiler kolaylaştırılmış olabilmektedir. Bu doğrultuda bu etkinlikler birey merkezli olmalıdır. Zihin engelli bireyler ve onları destekleyenler hizmetlerin gözlenmesi ve işletmenin tasarlanmasında katılımcı olmalıdır.

### **2.11.3. Sanat Eğitiminde Destekleyici Çevreler**

Toplum birleşmesinin elde edilmesi için sosyal rolün standartlara uydurulmuş tespit ve ilkeleri zihin engelli bireylere toplum temeli hizmetlerin sağlanması için özel eğitimcilerin destekleyici çevreler geliştirilmelerinde bir iklim dalgası yaratmaktadır. Destekleyici çevreler zihin engelli bireyler için hizmetler oluşturmaktadır. Bu

doğrultuda zihin engelli bireyler seçtikleri toplum temelli etkinliklere katılabilirler. Bu çevreler, başlıca oturmaya elverişli seçenekler ve iş verme yönünde uygulanmıştır. Boş vakit seçenekleri ömür boyu öğrenme dahil, daha az bir özeni taşımaktadır. Bununla birlikte güzel sanatlar ömür boyu öğrenme fırsatlarının koşullarında destekleyici bir çevre oluşturmaktadır. Diğer bir deyişle oluşturulan seçime güç vermek için ihtiyaç duyulan dayanağın verilmesi söz konusu olmaktadır. Yine bu doğrultuda zihin engelli bireylerin isteklerine göre toplum temelli sanat etkinliklerinde kiminle ve nerede çalışacakları konusunda fırsatlar verilmektedir. Bu gibi amaçlar bağımsızlığı, yaşam kalitesini ve bireysel farklılıkları övmektedir (Bales, Horner ve Bellamy, 1988). Destekleyici bir çevre, önceden gerek duyulan becerileri varsaymamalıdır. Fakat, çevresel adaptasyonlar doğrultusunda artırılmış bireysel beceriler, güzel sanatların topluma temellendirilmiş katılımı için acil bir dayanak oluşturmaktadır (Wilcox, 1988). Öğretime dayalı yöntemler, zihin engelli bireyler veya zihin engelli olmayan bireylerin sanat alanındaki genel ilgileri üzerinde edinimler kazanmasına yönelik bir çevre oluşturmaktadır. Öğretime yönelik yöntemler kullanılamamıştır ve herhangi bir öğrenci için aşırı bir dikkat çekiciliği yoktur.

Sanat eğitiminde yardımcı çevrelerin yürütülmesini verilen bu 3 örnek anlatmaktadır: İlki (Schleien, Ray, Soderman-Olson ve Mc Mahon, 1987) Minnesota Müzesi sanat eğitimi programı içerisinde, orta düzeyden ağır düzeye kadar 9 zihin engelli çocuğun kaynaştırılmasını kapsamaktadır. Her ne kadar bu örnekteki konu denekleri öğrenciler olsa da yöntemler, müze yetişkin programları için genelleştirilebilmiş ve katılımların dayanağı olarak kullanılmıştır. İkinci örnek (Majewski, 1987); Simithsonian Enstitüsü'nden gelmektedir. Devletle ilgili olan bu kuruluş, müze programları içerisinde engelli bireyleri kabul etmiştir. Bu, Ulusal Sanat Galerisi (the National Museum of Art), Amerikan Sanatı Ulusal Müzesi (the National Museum of American Art), Afrika Sanatı Ulusal Müzesi (the National Museum of African Art) ve Hirshhorn Müzesi ve Heykel Bahçesi (Hirshhorn Museum and Sculpture Garden) gibi sanat müzeleri doğrultusunda arz edilen müze programlarını içermektedir. Üçüncü örnek: Şişak fotoğrafın kullanılmasına yönelik topluma temellendirilmiş ev benzeri bir çevre oluşturmak için orta düzeyden ağır düzeye kadar zihin engelli yetişkinlerin yardımcılığında edinilen deneyimlerden oluşmaktadır. Bu örnekler hep birlikte, öğretimle ilgili stratejilerin

topluma temellendirilmiş sanat eğitim programlarına yardımcı olan öğrenme çevrelerine nasıl sağlandığını örneklerle ifade etmektedir.

İlk örnekte orta düzeyden ağır düzeye kadar, zihin engelli 9 çocuk, başarılı şekilde Minnesota Sanat Müzesi'nde engelli olmayan ikinci sınıf 27 öğrenciyle birlikte bir sınıf içerisinde kaynaştırılmışlardır. Schleien, Ray, Soderman-Olson ve Mc Mahon, bu çocuklarla birlikte çalışmışlardır. Bu sanat programına katılan 9 zihin engelli çocuğun, onların engelli olmayan katılımcı arkadaşları tarafından olumlu bir şekilde algılandığı gözlenmiştir. Bununla birlikte tüm katılımcılar arasında sosyal etkileşimler de yükselmiştir. Destekleyici çevre, bütün katılımcılar için uygun olan bir yöntem içerisinde sanatla ilintili olarak, birlikte öğrenme için zihin engelli olan ve olmayan çocuklara olanak sağlayan müze personeli tarafından oluşturulmuştur.

Dayanak yöntemleri, bu tür yetişkinlerin gelecekteki çabaları için öğreticidir. Bu doğrultuda bu örnek, zihin engelli çocuklar için oluşturulmuştur.

Tüm bunlar doğrultusunda bu çalışmada kullanılan yöntemler aşağıda belirtilen maddeleri kapsamaktadır:

1. Zihinsel ve fiziksel engelli katılımcılar için ulaşılabilir olan bu alanlar, Minnesota Sanat Müzesi'nde kullanılmak üzere önceden kararlaştırılmıştır.
2. Tüm katılımcılar için elde edilebilir ve uygun olması için sunum stratejileri ve sanat malzemeleri kullanılmıştır.
3. Çalışmanın ardışık üniteleri, projenin aylık süresinin üzerinde süreklilik göstermesi için cesaretlendirilmiştir.
4. Büyük grup, yardımcı dört gruba dağıtılmıştır. Herbir yardımcı grup ise orta düzeyden ağır düzeye kadar zihin engelli bir katılımcıyı kapsamıştır. Bu doğrultuda yardımcı gruplar sanat yapımında çeşitli konuları içeren alanlarda çalıştırılmışlardır.

5. Engelli olmayan öğrenciler, öğretmenler ve müze personeli (stajyerler, nöbetçiler, sanat eğitimcileri) zihin engelli bireylere yönelik onların davranışlarını açıklamak için bir takım fırsatlar elde etmişlerdir. Bununla birlikte öğretimle ilgili yöntemlerin olumlu sosyal güçlendirmede yararlanılıp kullanılması, bilmeye, kavramaya ya da algılamaya ilişkin açıklıkların dallanıp budaklanması ve özellikler üzerine resmi veya resmi olmayan yapılanmaların uygulanması, eğitim alanına aktarılmıştır.

Smithsonian Enstitüsü Müzeleri, engelli ziyaretçiler için etkili bir şekilde uygulanabilen ve sürdürülebilir bir bağlantı oluşturmuşlardır. Enstitü okutmanlarının oluşturduğu “halkın bir bölümü engellidir” şeklinde bir başlıkla tarihi evler, hayvanat bahçeleri ve müzelerde (Majewski, 1987) rehber olabilmesi için enstitünün basımevi tarafından bir el kitabı yayımlanmıştır. Bu el kitabı, Smithsonian Enstitüsü’nün sunduğu kolaylıkla, bir ziyaretçinin kabullendiği hizmetleri tanımlamaktadır. Bu doğrultuda yardımcı çevre, bütün müzelerin sağlayabildiklerine yönelik örnek olabilecek bir yayını bu çalışmada tanımlamıştır.

Okutmanların hazırladığı el kitabının tatminkarlığı, engelli bireylerin, idare heyetinin yaptığı düzenlemelerden haberdar edilmesi ve özel eğitimdeki araştırmalar üzerine temellendirilmiş olmasında yatmaktadır. Bununla birlikte bu el kitabı, engelli olan veya olmayan müze ziyaretçileri arasındaki benzerlikler hakkında okutmanları bilgilendirmektedir. Engelli bireyler için oluşturulan bir iş düzenlemesinde, engelli olmayan bireyler için de uygun olmayan uyarlamaların üzerinde durmaktadır (Majewski, 1987, s.1). Yine bu doğrultuda tur gruplarının engellilerle birleştirilmesiyle gerçekleştirilen uygulamalar dayanıklılaştırılmıştır.

Zihin engelli bireyler bu el kitabı içerisinde bir seçim bölgesi olarak düşünülmüşlerdir. Bu doğrultuda kitabı hazırlayan okutmanlara yardımcı bir çevrenin nasıl oluşturulacağı hakkında geniş bilgiler verilmiştir. Bunlar: (a) Müze kural ve düzenlerinin etkili bağlantısı, (b) müze zemin planı için yönlendirme (c) işitme duyusu ve organlarıyla ilgili ve görsel dikkati dağıtacak şeylerin bağımsızlığına yönelik öğretimle ilgili alanlar, (d) dikkat anının gözönüne alınması, (e) görüşmelere katılım için fırsat, (f) istenilmeyen davranışlar ve (g) hem resimlerle hem de sözlü olarak bağlantısı kurulmuş

bilgi aktarımlarıdır. Bu el kitabı, zihin engelli bireyleri içeren grupların hazırlanmasında okutmanların katılabildiği alıştırmalarla birlikte referans ve araştırmaların geniş bir listesini de içermiştir. Bu, zihin engelli ziyaretçilere yönelik hazırlanan el kitabında dolaylı olarak belirtilen bir müze ortamıyla, seçim bölgesinin sağlanması için oluşturulmuş bir sorumluluktur. Yine bu doğrultuda okutmanlara mümkün olan doğal uyarlamaların nasıl yapılacağı gösterilmiştir.

şipşak projesi, üçüncü örneğin kaynağıdır. Bu oluşum Ohio Bowling Green'de zihin engelli erkeklerin bulunduğu bir grup evinde, bir şipşak fotoğrafçıyla yaşanılması sonucu motive edilmiştir. Rutin bir şekilde grup evi üyeleri, grup evinin etkinliklerinin (toplumsal olaylar ve birey için önemli olduğunu düşündüğü nesnelere .... vb) belgelenmesi için polaroid bir fotoğraf makinesi kullandılar. Ziyaretçiler ve diğer grup evi üyeleriyle belirli dönemlerde paylaşılmış şipşak resimler koleksiyon defterinde korunmuşlardır.

Grup evindeki fotoğrafçının şipşak resimleri, belgeleme ve onurun bir kaynağı olmuşlardır. Onun fotoğrafları, farklı geçmişlerden gelen bireylerin bir grup içerisinde aileye ait eğilimleri kutlar niteliktedir. Onun albümü, geleneksel aile bağlarından yoksun bir ortamda birleştirme temsilcisi olarak etki yapmıştır. Görsel olarak şipşak fotoğraflar, bu özel evlerde birlikte yaşamanın ne anlama geldiğinin genel bir anlayışını tarihe geçirmiştir. Doğum günleri, tatiller, ayrılmalar, kişisel başarılar hatırlanabilmeli ve üzerinden uzun zaman geçse de tekrar o ana dair deneyim edinilebilmelidir. Başka şipşak fotoğraf koleksiyonlarındaki fotoğraflarda olduğu gibi; bu fotoğraflarda da değerler, davranışlar, fotoğrafçının inanışları ve onun en yakın aile grubu içerisindeki bir görüntüsünü sunmuştur. Fotoğrafçının bulunduğu evin bağlamı içerisinde bu fotoğrafçının şipşak fotoğraflarının önemi ve diğer oturanların durumu, topluma temellendirilmiş ev benzeri ortamlarda zihin engelli yetişkinleri yaşama hazırlamak için bu tür ev benzeri ortamlar içerisinde yapılabilmeyen katkıları kullanıma sunmaktadır. Aile yaşamı için gerekli olan bağlılığa katkı sağlaması gibi şipşak fotoğraflar üzerindeki yazıyla birlikte bir fotoğraf makinesi kullanımını öğrenmeye yönelik bir ilgi de oluşmuştur (Bogardus, 1981; Chalfin, 1987; Lesy, 1980). Fotoğrafçılık, yetişkinler için çoğunlukla beğenilmiş bir boş vakit seğeneğidir. Amerika Birleşik Devletleri'nde

1983'te 11.75 milyar şipşak fotoğraf çekilmiştir. Bir değerlendirme Amerika Birleşik Devletleri ailelerinin % 93.2'sinin bir fotoğraf makinesi sahibi olduğunu, %46.3'nün şipşak fotoğrafçılığı kullandığını ortaya koymuştur (Wolfman raporu, Chalfin de bu raporu bildirmiştir, 1987).

Grup evi personeli, özgür veya yarı özgür yaşamak için müşterilerinin yeteneğini geliştirmede onların amaçlarının dayanağı ve fotoğraf makinelerini nasıl kullanacakları arzusu içinde müşterilerinin desteğine yönelik belirlenmişlerdir. Ürünler Polaroid firması tarafından sağlanmıştır. Bu doğrultuda iki Polaroid fotoğraf makinesi ve 30 film sağlanmıştır. Ev sakinlerinden iki kişi Polaroid fotoğraf makinesi ve filmin kullanımında, haftada bir öğretim olmak üzere toplam 20 haftalık bir eğitim programı için seçildiler. Bu eğitim içerisinde gerçekleştirilen öğretim 2 adımlık bir süreçten oluşmuştur. İlk 2-3 hafta fotoğraf makinesinin nasıl kullanılacağı hakkında 2 katılımcının eğitilmesine harcanmıştır. Gerçekleştirilen adımlar, öğretim için analizleri önceden oluşturulmuş şipşak fotoğraf konularının çekimini içermiştir. Özen, gerekli görüldüğünden uygulamalara sokulmuştur, öğretimle ilgili aracılığın sağlanması açısından sokulmamıştır. Yine bu doğrultuda öğretimle ilgili bir ipucu hiyerarşisi bu amaç için tasarlanmıştır. Oluşum içerisindeki her bir adım teker teker gösterilmiştir. Her bir adımdan sonra katılımcılar sıra ile bu gösterilen adımı tekrar göstermişlerdir. Üçüncü toplantıya kadar her bir katılımcı fotoğraf makinesinin kullanımına hakim olmuştur. Öğretimle ilgili oluşum içerisinde ikinci adım, şipşak fotoğrafların sergilenmesi bölgesel fotoğrafçılarla toplantılar, fotoğraf makinesi ve fotoğraf çekimiyle ilgili araç-gereçlerin teminini yapan firmalara ziyaretler ve fotoğrafların resmi olmayan görüşmelerinin öğretimle ilgili toplantıların arasında katılımcılar tarafından çekilmesini kapsamaktadır. Katılımcıların verdiği yanıtlar bir fotoğraf makinesinin nasıl kullanılacağını öğrenmek için fırsatın değerlendirilmesine yöneliktir. Her iki katılımcı da şipşak fotoğrafların bakım ve korunmasının nasıl yapılacağını ve diğer kimselerle ne zaman paylaşılacağını çözümlerini geliştirmişlerdir. Her iki birey de, diğerleriyle mesleki ve tekrar yaratmayla ilgili ilgileri hakkında günlük sohbetlerin artırılması için kendilerinin şipşak fotoğraflarını kullanmaya başlamışlardır.

Resmi olmayan aylık dönemler haftalık öğretimlerin 20 haftasını takip etmiştir. Bu dönemler sırasında katılımcılar şipşak fotoğraflarını sundular ve fotoğrafla ilgili problemler hakkında tartıştılar. Katılımcılar daha büyük toplulukların fotoğrafla ilgili çalışmalarına kendi işlerini de katabilmek için karar aldılar. Bu doğrultuda bölge halk kütüphanesindeki sergi yerlerinde ve bölgesel idari alanındaki fuarlarda amatör fotoğrafların sergilenmesi, bu amaç için seçilmiş alanlar olmuştur.

Oluşturulan bu örneğin dayanağı birkaç yöntem içerisinde sağlanmıştır :

1. Grup evi personeli ve fotoğrafçı, grup evinde oturanların ilgileri ve özel ihtiyaçları için dikkatli olmuştur. Bu oluşum, şipşak fotoğrafçılığa katılım yönünden gelecekte ve şimdi ev benzeri bir ortamın kurulması için bir fırsat oluşturmuştur.
2. Öğretimle ilgili teknikler tamamıyla gerekli olduğu doğrultuda kullanılmıştır. Katılımcılara beceri gelişimi için pekiştirmenin öneminden bahsedilmiştir.. Ancak; katılım sağlamak için fırsatlar üzerinde sıklıkla durulmuştur.
3. Katılımcılar, fotoğraf değerlendiricileri ve fotoğrafçıların büyük bir toplulukla bağlantı kurmaları yapılandırılmıştır. Bu etkinlik, onların seçiminin topluma temellendirilmiş sergi fırsatlarına yönlendirilmesi, onlarla çalışma doğrultusunda ve bölgesel topluluklar içerisindeki diğer fotoğrafçılara yönelik katılımcıların öğretimi sonucunda başarılı olmuşlardır.
4. Fotoğrafla ilgili araç-gereç dağıtıcılarına yönelik, katılımcılar yönlendirilmiştir. Fotoğrafla ilgili malzemelerin bağımsız tedarikçileri olmaları için onlara olanaklar sağlanmıştır.

Zihin engelli bireylerin büyüme sayıları, topluluk içerisine katılınması ve yaşanılmasıyla ilgili olacaktır. Bu eğilim, 1990'nın Amerikan Engelliler Hareketi (Americans With Disabilities Act - ADA -) tarafından temellendirilmiştir. Bu doğrultuda vatandaş hakları hareketi bu seçmenler için elde edilebilir olan güzel sanatlarda ömür boyu öğrenme programlarını cesaretlendirecektir. Yardımlar, bu gibi

olasılıkları talep eden toplum sanatları enstitüleri tarafından artırılmayabilecektir. Aynı zamanda toplum birleşmesinin temel bir kaynağı olarak bu gibi sanat programlarına katılabilen zihin engelli bireyler tarafından da artırılabilir. Hem özel eğitim hem de sanat eğitimi yazını ömür boyu bir ilgi odağıyla bu oluşuma uygundur.

Sanat eğitimcileri zihin engelli yetişkinler için sanatla kaynaştırılmış ömür boyu öğrenme fırsatlarının kurulmasını özel eğitime bırakmışlardır. Yine bu doğrultuda yardımcı çevreler tanımlanmıştır. Sanat eğitimcileri, bu seçmenler için yönlendirilmiş sanat eğitimi araştırmasının kullanımı doğrultusunda desteklenmiş yetişkin programlarının yürütülmesine katılabilirler. Böyle bir araştırma sanat öğretimi için öğretimle ilgili sayısız stratejinin keşfi ve son günlerdeki özel eğitim eğilimleriyle uygun felsefik bir yönelmeyi içermektedir (Blandy, 1990, 1991).

Bu alandaki kuruluşlar zihin engelli yetişkinlerin sanatta ömür boyu öğrenme fırsatlarının gelişimi için yerindedir. sanat müzeleri, galeriler, yeniden yaratım merkezleri, üniversitede sürdürülen sanat programları, toplum kolejleri ve benzeri toplum sanatları enstitülerinde sanat eğitimcileri bu gibi programların yürütülmesine ve geliştirilmesine ihtiyaç duymaktadır. Bu enstitüler, yardımcı çevrelerin yürütülmesi ve geliştirilmesi için düzenlemelere ve dikkatle yönlendirilmiş özel eğitim yetişkin acenteleriyle çalışmaya ihtiyaç duyacaklardır. Bu doğrultuda yapılacak araştırmalar, dayanak sağlamak için stratejileri, organizasyonla ilgili karşı yardımlaşma prosedürlerini, kesinleştirilmiş değerlendirilme kriterlerini ve politika ve program planlamaya katılabilen zihin engelli yetişkinler doğrultusundaki anlamları, ana hatları belli kriterler üzerine temellendirilmiş örnek programların teşhis edilmesiyle ilgilenmelidir.

## **2.12. Sanat Eğitimi Programlarının Oluşturulma Çabaları**

Eğitime geçişte 1975'in engelli çocukları hareketi (94-142 halk yasası), Amerika Birleşik Devletleri Kongresi, engelli öğrenciler için en azından sınırlayıcı bir çevre içerisinde bağımsız, uygun bir eğitimin verilmesini gerektirmiştir. Politik ve sosyolojik

etkenlerin çeşitliliği, eğitim topluluklarının yanıtlarını ve bu kanun bildirisinin yorumlanmasını etkilemiştir. Sanat eğitimindeki değişiklikler, sanat öğretmenlerinin motivasyonları, kişisel değerler, deneyimler ve üstlenme durumları, sanat eğitimi ve özel eğitimin yazın alanında savunulmuş uygulamalarda görünmesine neden olmuştur.

Özel eğitim gruplarının bireyleri; özel programlar ve öğrencilerin süregelen ayrılıklarının geçerliliği için bir takım ihtiyaçları araştırmışlardır. Sınıflardaki ayrıcalığın genel yapısı varolan çeşitliliğin bir yöntemini vermiştir. Sanat öğretmenleri kaynaştırılmış sanat sınıflarında son derece farklı bir topluluğun ihtiyaçlarını karşılamak için mücadele etmişlerdir.

Ohio Eğitim Bölümü sadece teknik uzman yardımcısı konusunda değil, yayımlanmış tüzük ve bilgiler doğrultusunda da sanat öğretmenlerinin ihtiyaçlarını karşılamak için ilk ulusal eğitim acentelerinden biri olmuştur. Aynı zamanda görsel okur yazarlıkta bir bölümü içermiş olan bütünleşme dili sanatları (Stent, Bonner, Gardner, Myles, Pfeuffer, Redick ve Shindler, 1985), fiziksel eğitim (Wachtel, Drummond, Geary, Pfeuffer, Stent ve Tollifson, 1983) ve güzel sanatların yayını, güzel sanatlar öğretmenleri arasında bir tartışmanın oluşmasına neden olmuştur. Bu belgeler Wolfensberger, Narje, Olshansky, Perske ve Roos (1972)'un aşamalandırdığı (dönemlere ayırdığı), normalleştirme ilkesine uygun engelli öğrenciler için güzel sanatlar eğitiminde bir takım uygulamaları tavsiye etmiştir. Genel anlamda bu ilke içeriği engelli bireyleri kapsamaktadır. Bununla birlikte kültürel biçimlenmedeki düzgüsellik yollarında ve kültürel biçimlenmedeki düzgüsel çevrelerde yaşam tecrübesi için bu olgu olanaklı kılınmış bir fırsat olmuş olmalıdır.

Tavsiyelerin kapsamı:

1. Özel ihtiyacı olan öğrencilerle özel ihtiyacı olmayan öğrencilerin kaynaştırılması.
2. Anlatım, yanıt, önemli eleştirel ve tarihsel deneyimler ve kültürel araştırmalar için fırsatlar içermesi ve bütün öğrenciler için sanat müfredat programlarının oluşturulması.

3. Bütün öğrenciler için öğrenme şekillerinden birinin kullanılması ve uyarlama araç ve yöntemlerinin gruplaşmaya yardımcı olması yönünde öğrenmenin çeşitliliğinin yapılandırılmasına ihtiyaç duyulması.

Bu tavsiyeler birçok sanat eğitimcisini ilgilendirmektedir. Bu oluşumun, çalışmanın yerine getirilmesi ve kavramsallaştırılmasına yol açmış olması, kullanışlı ve uygulanabilir olmasını gerektirmemiştir. Bu çalışmanın, etkili bir uygulamanın tanımlanması ve normleştirilmesi yönündeki gelişimin tanıklığı için engelli öğrencileri içeren sanat programlarına bırakılması tasarlanmıştır. Hem ayrılmış hem de birleştirilmiş özel eğitim alanlarından seçilen görsel sanat eğitimcilerinin uzmanlığı görsel sanat eğitiminin hizmet öncesi ve hizmet içi anlayış ve bilgisinin bir temele yerleşmesini araştırmıştır.

Doğal olayların incelenmesiyle ilgili perspektif kullanımı, yöntem bilimleri, etkinlik alanı, insanların elde ettikleri deneyimleri nasıl yorumladıkları ve ne gibi deneyimler elde ettikleri üzerine odaklanmıştır. Böylece sınıf ortamı müfredat programı, öğretmenin deneyimi ve felsefesi ve öğrencilerin etkileşimi üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Son günlerde Sturgess ve Stokroki sanat eğitimi ile ilgili araştırmalarında gözlem ve görüşme yöntem bilimlerini kullanmışlardır. Sturgess, sanattan yoksun uzmanlar tarafından engelli öğrencilere eğitim verildiğini belirlemiş ve bundan dolayı engelli öğrenciler için örnek niteliğindeki sanat programlarını araştırmıştır.

Birkaç araştırmacı engelli öğrencilerin sanat eğitimine ilişkin yöntemleri incelemişlerdir. Arem ve Zimmerman (1976), sanat ürünlerinin yaratıcılığı bastırmadığı aksine daha da artırdığını, tamamlanmış örnekler ve tekniklerle göstermişlerdir. Bununla birlikte sanatın davranışları şekillendirdiğinin farkına varmışlardır. Bryant ve Schwan (1971), 15 ayrı sanat dersinin temel tasarı elemanlarını geliştirmişlerdir. Sistemli eğitim doğrultusunda gerçekleşen deneyimler, uygulamalar ve tekniklerin tekrarı elleri ve elle ilgili fonksiyonları kapsamaktadır. Orijinal tasarıların yaratımı sürecinde sanat bilgisi ve sanat becerilerinde kazanılmış niteliklerin, gelişimsel engellilik koşullarına sahip öğrencilere yarar sağladığı Bryant ve Schwan tarafından

ortaya çıkarılmıştır. Zowenfeld ve Brittain'in modellerinin kullanılmasıyla Musick (1977) şunu kanıtlamıştır: Bireyselleştirilmiş sanat eğitimi, önemli engellilik koşullarına sahip öğrenciler için 33 aylık bir süre yaratıcılığın gelişim aşamasını artırmıştır.

Sanat eğitimi teorisi, bireylerin eğitimi için stratejiler ve modeller oluşturmuştur. Morreau ve Anderson (1986) bir dizi küçük ardışık adımlar içerisinde belirli bir sanat becerisinin azalmasını kapsayan, bir strateji olarak konu analizini tanımlamışlardır. Buna karşılık olarak Morreau ve Anderson şunu önermişlerdir: Öğretmenler herbir ardışık adımı eşlemek için davranışsal amaçları geliştirmeliler. Blandy, Pancsofar ve Mockensturm (1988) öğrenme işleminin gerçekleşmesini uzatabilen veya öğrencinin öğrenememesine neden olan basamaklardan öğrenciyi kurtarmak ve bunu değiştirmek için öğretimi bireyselleştiren kısmi katılım ilkesini özetlemişlerdir.

Blandy (1989): "Bu model, sanattan yoksun akademik amaçların varolması ve sanatın davranış veya tedaviyle ilgili etki içerisinde kullanılmamasından dolayı, engelli bireylerin sanat eğitimine tıbbi veya sıkı kurallar getirilmesini reddeder" açıklamasını getirmiştir. Blandy sanat eğitimi amaçlarının, sanat eleştirisi, estetik, sanat tarihi, sanat ve toplum ve atölye üretimi üzerinde odaklanılmasını tavsiye etmektedir. Anderson (1978), Atack (1982), Clements (1984) ve Rodriquez (1984)'in deneyim ve araştırmalarından yola çıkarak engelli öğrencilerin sanat eğitimi için uygulamalı öneriler sağlayan bir ders kitabı hazırlanmıştır. Rodriquez hariç, diğerleri tıbbi veya sıkı kurallar koyan bir müfredat programı modelini takip etmişlerdir.

Blandy (1991), yeteneğin üzerinde durmuştur. Blandy, engelliğin kategorilerinin belirtilmesinde işlevsel sınırlılıklar üzerinde temellendirilmiş sanat eğitimi uygulamalarını reddetmektedir. Bununla birlikte "insanın değişen ortamları engelliliğin temel kaynağıdır" düşüncesine inanmamaktadır. Blandy, esnekliği, her şeyin dahil edilmesini, uygun programları, uygun siyaset ve uygun müfredat programını cesaretlendirmiştir.

Oluşturulan çalışmanın amaçları :

1. Özel gereksinimli öğrenciler için kaliteli sanat eğitimi dayanağı olan sınıf uygulamalarının bulunması.
2. Bu uygulamaların temelini oluşturan değerler, inanışlar ve sanat öğretmenlerinin kullandığı etkili sınıf yerleştirme düşünceleri, müfredat programları ve eğitimsel araştırmaların oluşturulması.
3. Öğrenci ihtiyaçlarının çeşitliliğiyle, bağlamların çeşitliliği içerisinde kanıtlanmış etkileri olan stratejiler ve teknikler için analiz edilmiş sınıf uygulamalarının oluşturulması.

Öğretmenlerin bunu nasıl yaptığı ve ne yaptıklarındaki farklılık, benzerlik ve bağlam sonucunda bulunanların karşılıklı ilişkisinden doğan birtakım anlamlar, öğretmenlerin yaptığı etkinliklerin araştırılmış olmasını ve öğretmenlerin seçimini gerektirmektedir.

**Konu Seçimi:** Bu çalışmaya katılımcı sağlamak için bilinen öğretmenlere davetiyeler gönderilmiş ve bu etkinlik Ohio Sanat Eğitimi Derneği süreli yayınlardan duyurulmuştur. Öğretmenler, engelli öğrencilerin sanatı öğrenme gereksinimlerini görüşmek ve kendi sanat programlarını tavsiye etmeleri için çağrılmışlardır. Bu öğretmenlerin çalışmada katılımcı olarak yer almaları istenmiştir. Çünkü; araştırma, öğrencinin başarısı, öğretmenin motivasyonu ve çabası ve öğretmen-öğrenci etkileşimi üzerinde daha yoğun bir etki oluşturabilen kişisel etki, genel yapı içerisinde öğretmenin duygusunu göstermektedir (Armor, Conry, Oseguera, Cox, King, Mc Connell, Pascal, Panly ve Zellman, 1976; Ashton ve Webb, 1986; Berman, Mac Laughlin, Bass, Pauly ve Zellman, 1977). Öğretmenler, yüksek oranda bireyselliğin faydalarına inanmaktadırlar. Onların bireysel hareketleri tasarlanmış sonuçlara neden olmaktadır. Bununla birlikte bu sonuçlara ulaşmak için bir takım becerilere sahip olduklarına da inanmaktadırlar (Bandura, 1977, 1982).

On sanat öğretmeni, engelli öğrenciler üzerindeki etkilerini araştırmak ve araştırmaya güven sağlamak için engelli öğrencilerle ilişki kurmuşlardır. Öğretmenlerle, kendi temelleri ve daha geniş alanlardaki sanat danışmanlarının görüşleriyle birlikte bir takım

düşünceler yaratmak için ilişkiye geçilmiştir. Öğretmenler birer birer aranarak, engelli öğrencilere verdikleri sanat eğitiminin etkisi ve kişisel algıları hakkında sorular sorulmuş ve onların çalışmaları hakkında daha fazla bilgi alınmıştır. Bu bildiriye öğretmenler, engelli öğrencilerin eğitiminde kullanılan atölyelerin yeri ve durumlarına yönlendirilmiştir. Sonuç olarak: 21 özel ihtiyacı olan okul doğrultusunda, bir tanesi bir ana okulundan, iki tanesi yaşı küçük çocuklara eğitim veren ortaokul veya liselerden, 8 tanesi 5 ilkokuldan, toplam 8 öğretmeni kapsayan bir kadro çalışma için seçilmiştir. 2 öğretmen, öğretim görev yapılarını değiştirdikleri için elenmişlerdir.

**Çalışmanın Planlanması:** Konuların seçiminden sonra okullara, öğrenciler ve sanat programıyla ilgili konu temellerine yönelik bir anket uygulaması gönderilmiştir. Bununla birlikte sınıflarda fotoğraf çekilmesine izin verilmesi istenmiştir. Araştırmacı olan birey, her bir yapı içerisinde yaklaşık olarak 20 saat harcamıştır. Zaman değişiklikleri öğretmenlerin yönlendirmesi yönünde eğitilmiş engelli öğrencilerin sayı ve farklılıkları için dayanak olmuştur.

Bu yöntemler, sınıflardaki yaşamın niteliği içerisinde iyi bir şekilde odaklaşabilmiş olmalarından dolayı araştırmanın nitel yöntemleri olarak seçilmişlerdir (Wiederhorf, 1989). Böyle bir araştırma, sınıfların fotografik belgesi, aletleri ve öğrenci yapıtlarında olduğu kadar hareket içerisinde sınıfların incelenmesi, öğretmen-gözlemci görüşmeleri, müdürler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeleri içermektedir. Tanımlayıcı görüşme yanıt verileri, öğretmenlerin algılamaları, idari yönetimleri, eğitimsel uygulamalar ve müfredat programları araştırmalar ve çevreler üzerinde toplanmıştır. Resmi olmayan görüşmeler, gösteri veya olayların arka planı veya incelenmiş hareketlerin motivasyonu ve hisleri için araştırılmıştır.

Doğal ortamlarda biriktirilmiş veriler, insan veya insansız olan veri kaynakları, araştırmacıların etkileşimlerinden dolayı gövdenin yapılandırılması için Lincoln ve Guba (1985) tarafından gözönünde tutulmuşlardır. Bu yapılanmalar, ilkeler ve gözlemsel notlar içerisinde bulunmuş dosya kartları üzerinde ayrılmış ve anlamın sağlanması için tümevarımlı bir şekilde analiz edilmiş, sınıflandırılmış ve tanımlanmıştır.

**Katılımcı Öğretmenler:** Tüm konular Ohio sanat eğitim uzmanları tarafından doğrulanmıştır. 2 erkek ve 6 kadın sanat öğretmeni 4 ile 25 yıl arasında bir eğitim deneyimine sahiplerdi. Sadece engelli bireylere eğitim veren 3 binada eğitim verilmiştir. Kalan öğretmenler kaynaştırılmış binalarda bütün öğrencilere eğitim verdiler. Öğretmenlerden sadece 2 tanesi özel eğitimde katılım sertifikası elde etmişti. Diğer öğretmenlerin hiç biri özel eğitimde uzmanlaşmış eğitim, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim bildirimini yapmamıştır. Tamamı engelli olan öğrencilere sanat eğitiminin öğretiminde yöntem ve bilgisizliğin var olduğunu öncelikle bildirmişlerdir. Bununla birlikte bu öğretmenler, deneme-yanılma, deneyim ve özel eğitim personellerine soru sorulması yöntemiyle problemlerin çözülebileceğini belirtmişlerdir.

**Sanat Eğitimi Bağlamları:** Bütün öğretmenler kendi sanat sınıflarında eğitim vermişlerdir. Odaların birçoğu hareket ettirilebilen mobilyalarla döşenmiştir. Öğretmenler, masa ve sandalye düzenlerinin öğrenci etkileşimini cesaretlendirebileceğini veya cesareti kırabileceğini belirtmişlerdir. Odaların tamamında ulaşılabilir lavabolar ve tezgahlar, depolama yerlerinin çeşitli tür ve miktarları, gösterme için alanlar (gösterim alanları) ve kara tahtaların bulunması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca; öğretmenlerin araç-gereçleri, öğrencilerin ulaşım alanları içerisine koymaları gerektiği vurgulanmıştır. Depolama yerlerinin bir kısmının resimlenmesi bir kısmının ise etiketlenmiş olması gerektiği belirtilmiştir. 3 öğretmen ise karıştırılan köşeler ve masalar için yanlış hesaplama veya yetersiz depolamanın yapılmış olabileceğini bildirmişlerdir.

**Listeleme:** Kaynaştırılmış beş alanın dördünde öğretmenler, engelliliğin orta, ağır veya birkaç türüne birden maruz kalmış bireylere verilen hizmeti listeleme konusunda ses getirmişlerdir. Öğretmen A, ana görüşü oluşturan bir liste ilavesiyle engellilik durumunun geliştirilebilir koşullarına maruz kalmış öğrencileri için ayrılmış bir sanat sınıfını gerekli kılmıştır. Öğretmen B, fazla kalabalığın hafiflemesi için ana görüşün bir çözümünü geliştirmiştir. Bu yeni programda müzik ve fiziksel eğitim sınıflarına 35 dakika; sanat sınıflarına 70 dakika sağlanmıştır. Herbir sınıf özel bir eğitim sınıfının üçte birinin ana görüşünü oluşturmuştur. Öğretmen C, engelliliğinin geliştirilebilir koşullarına maruz kalmış öğrencileri ve bunların maruz kaldığı işitme engelleri için

bireysel dikkatin sağlanmasında ayrılmış sınıflar istemiştir. Bununla birlikte engelliliğin ayrı ayrı ağır gelişimsel özelliklerine maruz kalmış öğrencilerine belirli bir sanat programının uygulanması mümkün olamamaktadır. Öğretmen F, bunları kaynaştırmıştır. Fakat; öğrenciye yardım edecek bir yardımcı ile ayrı ayrı masalarda öğrencilere belirli tedavi programları uygulamıştır. Bu, yardımcı grupların kullanılmasıyla ağır ve birkaç engellilik koşuluna sahip öğrenciyi kaynaştırmış olan öğretmen G ve engelliliğin hafif olan koşullarına sahip öğrencilerini daha az ilgilendiren bir olay olmuştur. Öğretmen D, E, ve H ayrılmış binalarda kendi programlarını kontrol etmişlerdir. Bununla birlikte ayrıcalıklı olarak bahsedilen kaynaştırılmış sanat sınıflarıyla öğretmenler aynı atölye problemleri içerisinde tüm öğrencileri çalıştırmayı ümit etmişlerdir.

**İletişim ve Problem Çözme:** Beş öğretmen bir özel eğitim personelinden ihtiyaçlar ve özelliklerin bilgisini araştırmışlardır. Fakat; bu personelin yaygın olmayan iletişiminden dolayı yarısı resmi olmayan şekilde bildirilmiştir. Öğretmen F, herbir öğrencinin ihtiyaçları, ilgileri ve güçlerini belirten bir dosya kart sistem programı geliştirmek için herbir özel eğitim öğretmeniyle 3 ay süreyle resmi bir toplantı yapmıştır. Bu öğretmen, öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programları için sanat amaçları yazımını kaynaştırılmış bir yapı içerisinde konu edinmiştir. 5 öğretmen, problem çözmenin başlıca amaçlarından biri olarak diğer bireylerle anlamlı iletişim kurulması yönünde bildiride bulunmuşlardır. İki öğretmen, gereğinden fazla zemin bilgisinin, sözü edilen ilişkilere yönelik engelli öğrencilerin beklentilerini olumsuz etkileyebileceğini belirtmişlerdir.

Kapalı iletişimin bir sonucu olarak, 2 sanat öğretmeni, öğrencileri ayırmış ve sanat birimlerinin büyütülmesi yönünde özel eğitim sınıfı ihtiyaçlarının öğretimini gerçekleştirmişlerdir. Örneğin: Orta düzey engellilerle çalışılan ölçme ve kek pişirim üniteleri, uygulanacak bir dekorasyonla Van Gogh'un doğum günü kutlamasına dönüşebilir. Bunun yanı sıra Amerikan yerli kültürüne yönelik bir çalışma, çamur veya kuş tüyünden yapılmış fetişlerin tasarlanmasına olanak sağlayabilmektedir. Bir ilk yardım ünitesinde ise ilk yardım teçhizatlarında kullanılan kutuların yontulmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

**Sınıf Yönetimi:** Öğretmenler genelde uyarılma aletlerinin bulunması, el üzerinde el yardımı (fiziksel yardım) ve sözlü övgünün kullanımı doğrultusunda bir sınıf atmosferinin oluşturulmasına yönelik beklentilerini sürdürmektedirler. Genel yapı içerisinde güçlendirme ve cesaretlendirmenin oluşturulmasında sınıfın tamamı üzerinde bir etki sağlamışlardır. Öğretmenler, durgunluk, kişisel yaklaşım ve bireysel gizlilik yönünde işteki bireyselliklerin elde edilmesi için araştırmalar yapmışlardır. Bununla birlikte öğretmenlerin hiçbir zaman aceleci davrandığı gözlenmemiştir. Öğretmenler hem yardıma ihtiyacı olan engellilik durumları hem de olmayan engellilik durumlarını belirledikleri gibi birçok öğretmen rutin bir şekilde yardım sağlamak için masaların eşlerinin oluşturulmasını istemişlerdir. Öğretmenler bir öğrenciden bir diğerine omuzlarına dokunarak hareket etmişlerdir. Bununla birlikte onları cesaretlendirmeye çalışmışlar “en iyi vuruşunu yap” ve “yardım edebilir miyim?” gibi bir takım ifadelerle bunu güçlendirmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin önceden öğrenilmiş teknikle ilgili genel kanıları hatırlamaları ve niyetlerini ifade edecek soruları sormalarını sağlama yönünde yardımlarda bulunmuşlardır. Sık sık sorulan sorular amaçları güçlendirmiş ve sanatsal kelime dağarcığının kullanımını artırmıştır.....nasıl yapmışsın?, .....nasıl yapacaksın? veya .....hakkında bana bir şeyler söyleyebilir misin?. Ayrıcalıksız olarak öğretmenler, sessiz kahkaha ve kolay komiklik doğrultusunda öğrencilerin haz ve hoşlanma duygusunu açığa vurmaya başaramışlardır. Bütün öğrencilere bir takım sorumluluklar verilmiştir. Masa başı liderleri olarak öğrenciler malzemelerin dağıtımı, katılıma geçilmesi, eşler için yönerge oluşturulması, temizliğin kontrol edilmesi ve sanat çalışmaları hakkında masa sohbetlerinin oluşmasını sağlamışlardır. Öğretmen D'nin sınıfında küçük bir lamba, görevlendirilmiş bir öğrenci tarafından kapatılmıştır. Bu eylemi, öğrenci gürültünün çok fazla yükseldiğini anladığı zaman gerçekleştirmiştir. Bununla birlikte sessizliğe dönüldüğünde ise öğrenci, ışığı açmıştır. Öğrenciler, masaların üzerini temizleyip gazetelerle örtme, yerleri temizleme, boya fırçaları ve kavanozlarını temizleme işlemini gerçekleştirebilmişlerdir. Öğrenciler ihtiyaçları olan araç-gereçleri ve sanat çalışmalarını düzenleyip yerlerine yerleştirmişlerdir. Bunların yapılabilmesi için kısmi bir ayrıcalık sağlanmıştır. Ağır düzeyde davranışsal engellilik koşuluna maruz kalmış öğrenciler, araç-gereçler için girişimde bulunmuşlar, fakat; çalışma alanlarının temizliğini yapmayı ise istememişlerdir. Öğretmen E, yanlış yere

yerleştirilen araç-gereçler ve sanatsal çalışma mekanlarının oluşturduğu düş kırıklığını silmek için bir takım görevleri varsaymıştır.

Sınıflara yönelik ayrıcalıklar belirgin bir şekilde yapılandırılmıştır. Tamamında bir takım kurallar uygulanmıştır. Öğretmen H'nin bulunduğu sınıf ise resmi kurallara ihtiyaç olmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte saygı ve paylaşım, kapalı beklentiler, rutinler ve sözlü etkileşimler içerisinde incelenmişlerdir. Kural bir; “önce güvenlik” anlayışının bir sınıfın yapısına rehber olması sağlanmıştır. Bununla birlikte “Otur ve sessizce çalış” bir başka tarafa atılmış ayrı bir kural olmuştur. 5 ayrı kısa kural ise öğretmen E'nin sanat sınıfında egemen olmuştur; “Saygı” (bu, kendine saygı ve diğerlerine saygı olarak yorumlanabilmektedir.), “eller ve ayaklar” (eller ve ayaklar bireyin kendini gerçekleştirme için elde edilen etken araçlar olarak yorumlanabilmektedir.), “alan” (bu, kendi alanında çalışma olarak yorumlanabilmektedir.), “yönergelere uymak” ve “konuşma için el kaldırmak”. Kısaltılmış ifadeler aynı zamanda kişisel olmayan bir şekilde ve sessiz sınıf çalışması sırasındaki uyaranlar olarak konuşma sırasında gerçekleştirilmiştir.

Öğrenciler için ödül ve övgü, yaptığı sanat çalışmasının gösterilmesini ve fazladan atölye fırsatlarının oluşturulmasını içermiştir. Öğretmenler, sanat odalarında, salonlarda ve okul ofislerinde öğrencilerin sanat yapıtlarını sergileyerek onların güvenlerini artırabilmekteler. Aynı zamanda sanat öğretmenlerinin yarısı ise sanatsız ödül sistemlerini kullanmışlardır. Yalnız; bu olgu, bir ayrıcalıkla gerçekleştirilmiştir. Sadece, engelliliğin ağır düzeyde davranışsal engellerine maruz kalmış öğrencilerine uygulanmıştır.

**Müfredat Programları:** Sekiz sınıf içerisinde öğrencilerin, sanatın üretilmesi ve sanatın algılanmasına yönelik geniş bir alan içerisinde çalışma yapmalarına olanak sağlanmıştır. Tablo 2 (Ek. I' de), sanat üretim etkinliklerinin bir özetini oluşturmaktadır. Çağdaş Amerikan kültürünün güncel sanat nesnelere ve batıya ait olmayan kültürler, öğretimle birlikte ilham olayında örnek taşıyacak nitelikte kullanılmışlardır. Bunun yanı sıra reproduksiyonlar da örnek olarak gösterilebilmektedir. Her ne kadar modellerden çizim yapıldığı gözlemlenmiş olsa da öğretmenler, modele dayalı çizimin gerekli

olmadığının ayırımını yaparak belirtmişlerdir. Bununla birlikte baskı ve seramik yapımları sık sık incelenerek atölye etkinlikleri de belirlenmiştir.

Bütün öğretmenler konuyla ilgili, temellendirilmiş sanat çalışmalarının eğitimini yapmışlardır. Örneğin: Okul D’de öğrenciler, doğa ile yapılandırılmış bir çizgide mimariye yönelik Nevelson’un çizgisinde (heykel gibi) görevlendirilmişlerdir. Genellikle ilk seviye üniteleri 3 haftadan 6 haftaya kadarlık bir süre içerisinde bitirilmiştir. Orta ve lise seviyelerine ait üniteler ise bir haftada sonlandırılmıştır. Arada bir olsa da bu durum daha uzun bir süreyi kapsayabilmektedir.

Sanat bütün sınıflarda uygulanmıştır. Öğretmenin biri; “Yoğun yaşamlarımıza kendimizi o kadar kaptırmışız ki sanatı görmüyoruz, öğrencilerimin ise yaşamlarında sanatı görmelerini isterim.” demiştir. Bir başka öğretmen ise öğrencilerin hayal güçlerini geliştirmek için görsel şeyleri (görsel sanatları) kullandığını açıklamıştır. Dergiler, slaytlar, konferanslarda yardımcı olarak gösterilen hareketsiz film serileri ve sanat dergilerinden sanat reproduksiyonları tüm sınıflarda bulundurulmuştur. Birçok sanat tarihi ve araç kitabı öğrenciler için elde edilebilir olmuştur.

**Öğretim:** Sekiz öğretmenin öğretime yönelik rutinlerinin analizi birçok benzerlikler göstermiştir. Bire bir yönlendirme, tekrar, örnek olma ve model olma öğretimin göze çarpan elemanları olmuşlardır. Çoğunlukla sınıf etkinlikleri, merak duygusunu uyandırmak için incelemeler ve sorularla şekillendirilmiş olmalarıyla başlatılmıştır. Motivasyon; hikayeler, oyunlar, görsel nitelikli araçlar ve insan eliyle yapılan materyallere dokunulması yönünde başarılmıştır. Öğretmen veya öğrencilerin yaptığı sanat eserleri, sınıfların yarısında atölye çalışmalarında model olarak kullanılmıştır. Öğretmenlerin hepsi öğrenciden öğrenciye hareket ederek soru sordular, cesaretlendirdiler, hatırlattılar ve sınıflandırmada bulundular. Genelde birçok sınıf, genel düşüncelerin öğreniminin bir incelemesi veya bir paylaşım zamanı olarak sonuca sürüklenmiştir. Öğretime yönelik stratejiler, engellilik koşullarının birine maruz kalınmasına veya bir engelliliğin sınıflandırılmasına bakılmaksızın tüm öğrencilerin benzer öğrenme ihtiyaçları için uygulanabilir olmuştur.

**Akademik Yardıma İhtiyacı Olan Öğrenciler İçin Eğitim:** Fikirler, bulunulan çevre içerisinde tartışılmış ve keşfedilmişlerdir. Ele yönelik her gün yapılan işler ve sanat çalışmaları, görsel çalışmalar niteliğinde sunulmuşlardır. Bununla birlikte zaman zaman oynanan sınıf oyunları bu durumu pekiştirmiştir. Öğretmenler, ipucu hiyerarşisi içerisinde, sözel ipucunu kullanmışlardır. İhtiyaç duyulan zamanlarda ise önceki aşamada kullanılan el üzerinde el yardımını katkısız gösteri aracı olarak kullanmışlardır. Öğretmenin yaptığı renkli afişler, kelimeler ve resimler içerisindeki kelime bilgisi, adım adım teknikleri ve genel düşüncenin planlanmasını göstermektedir. Öğretmenler bir ders süresi içerisinde bir defada veya gerekli görüldüğü takdirde birkaç kez öğrencileri bir araya getirip gösteri yapmışlardır. Bazı durumlarda ise öğretmenler, öğrencilerden kendi kelimeleriyle yönergeleri tekrarlamalarını istemişlerdir.

**Dikkat ve Davranış Problemi Olan Öğrenciler İçin Eğitim:** Öğrencilerin motivasyonu, dersin anahtar parçası olabilmesi için belirtilmeye çalışılmıştır. Ortaokul veya lise düzeyinde slaytlar, video diskleri, filmler ve misafir sanatçılar, ders planları için değişiklik oluşturabilmektedir. Öğretmen F, “ellerimi üzerlerine koyabilmek için (öğrencileri motive edebilmek için) herşeyi ve herkesi kullanırım” diye belirtmiştir.

İlkokul seviyesindeki motivasyon, kişisel cesaretlendirmede olduğu kadar, somut örnekler, ilgilere dikkat, görsel örnekler ve oyunları içermektedir. Öğretmen E, “karmaşık sanat araçları ve zor sanat ürünleri çocuk sanatı değildir” düşüncesi doğrultusunda engelliliğin ağır davranışsal koşullarına maruz kalmış öğrencilerin motivasyonunu sağlamıştır. Öğrencilere kurallı bir sınıf içerisinde bir çalışma alanı vermeye çalışmıştır. Seçilen atölye çalışmalarının oluşturulması öğrencilerin kendi seçtikleri araçlarla gerçekleştirilmiştir. Öğretmen E “en iyi işlerin birkaçı seçim fırsatının oluşturulduğu zamanlarda oluşturulmuştur.” diye bildirimde bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmenler engel olabilecek nedenleri azaltmak için girişimlerde bulunmuşlardır. Öğretmenler, küçük artırımlar yaparak öğretimi gerçekleştirmişler, buna yönelik etkili aletler sağlamışlar ve sorumluluk içeren bir ilişkinin açıklığı ve özenini korumuşlardır.

**Fiziksel Engelli Öğrenciler İçin Eğitim:** Koordinasyon ve kaslarla ilgili bozulmalar sanatta bazı öğrenciler için zorlamalar oluşturmaktadır. Anlayış ve değerlendirmenin gelişmesi için amaçlar, alınan oyuncakların kullanılmasıyla ellerin geliştirilmesine olanak sağlar ve kullanılan nesnelere hem sanat hem de elle yapılan beceriye dayalı işlerin oluşmasına yardımcı olur. Araç-gereç stratejileri; düzenlenmiş çeşitli şekiller ve vücut baskıları üzerine boyama yapılması, bükülmeyi göstermek için esnek kumaş üzerine çizim yapılması ve baskı levhaları yaratmak için önceden yapıştırılmış kapıyalıtım bandı kullanımını içerebilmektedir. Öğretmenler ve öğretmene eş bireyler zaman zaman engelliliğin zorluklarına maruz kalmış öğrenciler için bölümler oluşturmuşlar veya birtakım işleri tamamlamışlardır.

Zaman zaman fiziksel engelli bireyler, özgürlüğü artırmak için dikkatlice seçilmiş, uyarlanmış birtakım araçlara gereksinim duymaktadır. Buna yönelik olarak meşe ağacı ve bodur tıknaz mumlu pastel boyalar kullanım yapısı zor olan ellerin gelişiminde kullanılabilir. Ulaşma konusunda bir takım sınırlılıkları olan öğrenciler için döner masa kullanılabilir. 6 farklı ahşap alet ve 5 farklı makas tarzı sınıflarda kullanım için bulundurulmuştur. Bununla birlikte makas tutma aletleri ve öğretmenin bunlara uygun bulduğu kağıtlar da sınıflarda hazır bulundurulmuştur.

**Normalleştirme, Bağlamlar ve Ortamlar:** Normalleştirme; diğer bireylerden farklılıklarından çok benzer özelliklerin belirli bir tarz içerisinde vurgulanması, bireysel kişiliklerin yorumlanması, tanıtımı, yönetimi, adres verilmesi (kaynak verilmesi) ve etiketlenmesi üzerinde durmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları bütün öğrencilerle bütün alanlarda gerçekleştirilmese de sanat eğitiminin normalleştirilmesinde başarı elde edilmesini sağlamıştır. Öğretmenler, öğrencilerin kaynaştırılması, etkili sınıf organizasyonu, kaynaştırılmış oturma biçimi ve yardımcı masa gruplaması doğrultusunda normalleştirmeyi başarmışlardır. Sınıf yerleştirmesi, eğitimsel yöntemler ve müfredat programları, hafif düzeyde engelli öğrenciler için normalleştirilmeye çalışılmıştır. Zaman zaman ağır engellilik koşullarının orta düzeyine sahip öğrencilerinin algılanmış ihtiyaçlarını karşılamak için bir takım ayırımlar yapılmıştır. Aynı zamanda ağır engellilik koşullarının orta düzeyine sahip öğrencileri ise kaynaştırılmış ortamlarda yaratıcı ve özgür bir şekilde öğrenme için gözlenmişlerdir.

Öğretmenler, zamanında bir yol sağlanmış olunması, güçlendirmenin oluşumunu ve yardımın önemini doğrulamışlardır. (Susi, 1986) Ayrılmış yapılar içerisinde sanat öğretmenleri sanat müfredat programlarını normalleştirmiş ve ayrılmamış alanlarda bu oluşumları benzer sınıf sorumlulukları olan öğrencilerle sağlamışlardır. Bu oluşumlar doğrultusunda bütün öğretmenler bağımsızlık oranını artırmıştır.

**Problem Çözme ve İletişim:** Bu çalışmada 8 öğretmenin 6'sının özel eğitimle ilgili geçmişleri olmasa da; bu çalışma onların rutin bir şekilde sınıf yönetimi ve eğitimle ilgili problemleri çözmüş olduklarını göstermişlerdir. Bazı problemlerin çözümü için özel eğitim personelleriyle bir takım bağlantıların kurulması olumlu ve ileri derecede hareketli bir yaklaşımın oluşumuna olanak sağlamıştır. Bununla birlikte kapalı bağlar, tıbbi ve yapıla gelen bir biçimin bazı kabullerinin gösterilmesiyle, sanat sınıflarında bazı sanat dışı amaçların oluşmasına olanak sağlamıştır. Değerlendirme ve yeniliğin yaratıcı bir oluşumu doğrultusunda problemleri çözmüş öğretmenler, konu içeriği ve sanat içermeyen amaçların kaynaştırılmasını daha az oranda olası kılmıştır.

**Öğretim ve Müfredat Programı:** Araştırmacılar, sınıfları incelemek için bir takım görüşmeler yapmışlardır. Öğretmenler ise yapacakları ziyaretler için hazırlanmışlardır. Böylece olumlu bir bakış açısı ve başarılı deneyimlerin elde edilebilmesi gerçekleşmiştir. İncelenen derslerin analizi, sanatsal fikirlerin uyarlanması ve keşfi için tüm yetenek düzeylerinin izin verdiği öğrencilere dayanak sağlamıştır. Bryant ve Schwan'ın araştırmasının onayına göre (1971); öğretmenler, eğitimsel biçimlerin çeşitliliği içerisinde sanat düşüncelerini tekrarlamışlardır. Resmi olmayan görev analizlerinin kullanımı sınıf başarısı için bir çok oluşum ve araç sunmuştur. Öğretmenler, bireysel öğrencilerin beceri gelişiminde davranışa yönelik amaçlar setini bir alet olarak görev analizinde kullanmamışlardır. (Morreau ve Anderson, 1986). Öğretmenler daha çok Blandy'nin tanımladığı gibi (1988) kısmi katılım içerisinde öğrencileri zamanında çalıştırmış, kişisel yeteneklerini kullanarak sanat eseri yaratmalarına olanak sağlamış ve bireysel anlatımla mücadele etmişlerdir. Aletlerin uyarlanması ve malzemelerle çalışma konusunda alternatif yöntemler araştırılmış olsa da geleneksel sanat araçları ve oluşumları bütün öğrenciler için uygulanabilir bulunmuştur. Öğrencilere, sanatçılar, öğretmenler ve diğer öğrenciler tarafından yapılan

ele yönelik rutinsel çalışmalar ve sanat çalışmaları, konuşma, görme ve dokunma konusunda fırsatlar vermiştir. Öğretmenler, atölye çalışmasında öğrencilerin çalıştırılmasındaki amaçları sorularla güçlendirmiş ve bağımsızlığı artırmışlardır. Bu öğretimsel etkinlikler Anderson (1978), Arem ve Zimmerman (1976), Atack (1982), Clements ve Clements (1984) ve Radriguez (1984)'ün tavsiyelerine uygun bir şekilde oluşturulmuştur.

Wolfensberger (1972), öğretmenlerin beklentileri, inançları ve davranışlarından arta kalan normalleştirme doğrultusunda sosyal seviye değişikliklerini kanıtlamaya çalışmıştır. Tüm bunlar doğrultusunda normalleştirme, farklı yeteneklere sahip öğrencilerin bireysel sanat ve estetik gelişimlerinin yükselmesi için ihtiyaç duyulan teknik ve becerilerin problemin çözümünde kullanılması olarak algılanmıştır. Bununla birlikte sanat öğretmenleri içinse hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin üzerinde durulması gerektiği belirtilmiştir. Aynı zamanda normalleştirilmiş çevre içerisinde daha ileri bir araştırmanın yapılmasına, öğrencilerin maruz kaldığı engellilik koşullarının oluşumu, sanatın yapılması ve algılanması konusunda anlamsal bir gereksinim duyulduğu belirtilmiştir. Belirli bir alan veya rastgele dağıtılmış bir alan ziyaretinde gerçekleşen incelemeler, uzun süreli normalleştirilmiş ortamlarda engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik bir takım ilgilerin oluşmasına neden olmuştur. Oluşan bu ilgiler ise öğretmenleri ve problemleri anlama konusunda araştırmacıya katkı sağlayabilmektedir. Bu doğrultuda yapılacak ders planları, öğretmenlere uygulanacak bir ankete göre belirlenebilmekte; öğrencinin tepkisi, katılım sıklığı, ilgi ve heves doğrultusunda şekillendirilebilmekte; bununla birlikte oluşturulan sanatsal deneyimler çocukların sosyal, duygusal ve fiziksel büyümesine de katkı sağlayabilmektedir. Yetenek, çevresel uyum, kültürel normalleştirmeyi vurgulayan öğretim ve müfredat programı yöntemleri yaygınlaşmalı ve devamlı surette değerlendirilmelidir.

### **2.13. Teçhizat ve Malzemeler**

Bireylerin birçoğu varolan koşulları etkili bir şekilde kullanabilmektedir. Bu gözönünde tutulduğunda, öğretmenler öğrenciler üzerinde belli temel koşulları oluşturmak

isteyebilir. Bu etki içerisinde donatı ve sanat malzemelerine duyulan gereksinim sanat eğitimi müfredat programının doğasına bağlıdır. Gallogher (1979) en düşük olasılık aşığıdaki malzemelerin elde edilmesini önermektedir.

Yağılı parmak boyaları, renkli tebeşirler, kalem boyalar, renkli tükenmezler, renkli mum pastel boyalar, karalama-çizim ve parmak boyası kağıtları (bunlar çeşitli renklerde ve ebatları 9\*12'den 24\*26 cm' e kadar olmalı) afiş tahtası, meşe odunu künyesi (veya artığı), çamur, popsicle değnekleri (popsicle sticks) pamuk veya yün iplikler ve çuval bezi

Öğretmen, temel sanat eğitimcisi olarak hizmet ediyorsa daha yaygın araç-gereçlere gereksinimi vardır. Anderson (1978) bütün bir yıl boyunca ilköğretim seviyesindeki 12 öğrencinin sanat eğitimi için gereksinim duyulan malzemeler ve teçhizatları içeren, sanatın temel taşı olarak görülen teçhizatları, oluşturduğu gereçler listesinde belirtmiştir (Tablo 1, Ek. H'da).

Tüm sanat malzemeleri sistemli bir şekilde düzenlenmelidir. Böylece sanat malzemeleri işe yararlık doğrultusunda denetlenebilir ve yeterli olabilecek miktarlarda depolanabilirler. Malzemeler depolandırılmalıdır. Çünkü; depolandırılmış malzemeler öğrencilerin dikkatinin başka yöne kaymasını engeller.

#### 2.14. Etkinlikler

Disiplin temelli bir sanat eğitiminin birçok yönü zihin engelli bireyler için kullanılabilir. Bununla birlikte sanat eleştirisi etkinlikleri zihin engelli bireylerin görsel algılaması, sözel becerileri ve bağımsızca düşünmeleri için yeteneklerini geliştirebilir. Sanat eleştirisi basamakları; tanımlama, analiz etme, yorumlama ve yargıda bulunma olarak belirlenebilir. "İyi sanat nedir?", "Sanat nerede sergilenmelidir?" gibi felsefik sorular estetik gelişime katkı sağlayabilir. Bununla birlikte sanat tarihi ile ilgili etkinlikler de bu doğrultuda yapılabilir. "Hangi sanat eseri daha eskidir?" sorusu öğrencilerin ipuçlarını bulabilmeleri ve zaman kavramlarını

geliştirmede matematikle ilgili bir beceri gelişimini sağlayabilmektedir. Bu tür etkinlikler sanat eserlerini (farklı dönemlere ait eserleri) tartışma ve tarih bilgisi vermede kullanılabilir. Bu doğrultuda atölye çalışmaları iki boyutlu ve üç boyutlu çalışmalar olarak yapılandırılabilir. Belirlenen amaçlar düşük sayıda olsa bile her sınıf koşuluna uygun olmalıdır. Oluşturulan dersler, yinelemeden öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olabilmek için ünitelerde sunulmuş olmalı ve kurallı sınıflarda öğretilmiş genel kavramlar üzerine inşa edilmelidir. Öğrencilerin seçim yapabilmesi, problemleri çözebilmesi ve sanat hakkında konuşabilmesi gibi etkenler bu oluşumlar içerisinde yer alabilmelidir. Öğretmenler bu doğrultuda kendine saygıyı inşa etmede yardımcı olan bir atmosfer yaratmalı ve olumlu bir davranıştan sonra öğrenciyi cesaretlendirmeli ve bu beklenti içerisinde bulunmalıdır. Bireysel dersler ve çalışma üniteleri için bazı sanatçılar uygun örnekler olabilir: Andy Warhol, Andrew Wyeth, Henry Matisse, Vincent Van Gogh. Etkinlik planları, öğretmen hazırlığını ilerletmek ve özel araç-gereçleri belirlemek için önemlidir.

Uzman sanatçılar ve özel eğitim öğretmenlerinin koordineli bağlantısı sonucu bir takım etkinlikler üretilebilir. Bu doğrultuda dört amaç belirlenebilmektedir: Kendinin farkında olma ve duygusal algılama; kendini ifade etme ve iletişim; sorunlara yaklaşımda özgünlük ve hayal gücü; sanat malzemeleri kullanımındaki beceriyi geliştirme. Bununla birlikte, ders planları; amaç, genel fikir, malzemeler, zaman ve tanıtma yöntemlerine göre düzenlenebilir. Resim konuları “Güneşi çiz”, “Farklı bir yaş dönemini hayal et” gibi yönergelerle şekillendirilebilir. Çizim, boyama, baskı yapımı, seramik, iplikle ilgili çalışmalar, müze deneyimleri, maske ve kukla yapımı gibi görsel sanat oluşumları, motor becerinin gelişimi, algısal gelişim, sanat eğitimi ve genel öğrenime yönelik çeşitlendirilebilen etkinliklerdir. Bu doğrultuda ağır engellilik durumları (cerebral palsy, dawn sendromu, microcephally, hydrocephally ve iletişim engelleri) için gerçekleştirilen etkinlikler çizgi, renk, şekil ve doku üzerinde şekillenmelidir. Her etkinlik; ince ve kaba kas gelişimi, algı uyarması, bilmeye, kavramaya ya da anlamaya ilişkin gelişme ve vücudun farkında olunması gibi gelişimsel alanların güçlendirilmesine yardımcı olabilmelidir. Başlangıç ve bitiş niteliğindeki etkinliklerin ihtiyaç duyulan malzemeleri ve yöntemleri tanımlanmalıdır. Sözel ve görsel ipuçlarıyla taklidin seviyesi, fiziksel yardımla performansın seviyesi ve farkında oluşun seviyesini

belirlemek için beklentilere yönelik etkinlikler belirlenmelidir. Bitirilen etkinlik çalışmaları fotoğraflandıktan sonra sergilenebilir veya fotoğrafla ilgili ayrı bir çalışmaya da başlanılabilir.

Çamurun keşfi, müzikle boyama, baş, omuz, bir vazo veya bir kabin uyarıcı imajlarının içerilmesi, ev şekilleri kesip çıkarma, kağıt ve kumaş kolajı, sünger baskı, demir ve tahta parçalarıyla kolaj yapılması (fish collage), mukavva veya karton çalışmaları, şablona yönelik boyama çalışmaları, kesip çıkarma çalışmalarıyla duvar resmi yapılması, maskeler, grup kolajları, vücut baskıları...vb. çalışmalar etkinlik planlarında yer alabilir. Planlanmış etkinliklerle diğer konu alanlarının öğretimi mümkün olabilir. Bu doğrultuda vücut organlarının öğretilmesi, plastik sanat eğitimi etkinlikleri kapsamında gerçekleştirilebilir. Çocuklar kendi vücutlarını boyayarak vücut organlarının isim ve işlevlerini öğrenebilir, kollarının, bacaklarının renginin değiştiğini görebilir, renkleri tanıyabilir. Bu etkinlik, aynı zamanda çocukların motivasyonunu artırabilir ve öğrenci öğretmen ilişkisine yeni bir boyut katabilir. Bununla birlikte okumanın geliştirilmesinde öğrenciler her gün iki defa 90 dakika, görsel, plastik ve temsili sanat deneyimlerinin çeşitlendirilmesi için bir atölye etkinliğine katılabilir. Bununla birlikte doğrudan okuma eğitimi günlük 45 dakika olarak bir temel üzerinde sanat atölyesi dışına itilebilir. Böyle bir oluşum istenilen amaçlara kolayca ulaşılmasını sağlayabilir. Bu doğrultuda öğrenciler okumada yeni bir beceri veya birden çok beceriye hakim olabilir. Öğrenciler, etkinliklerle istekli ve paylaşımcı olmaları sağlanarak okumanın güçlüklerinin üzerinden gelinmesini sağlanabilir. Okumayı artıracak etkinliklerle birlikte yaratıcı anlatım, sosyalleşme ve kendine güvenle öğrenciler zorlukları aşabileceklerine inandırılabilir ve bu doğrultuda başarı sağlanabilir.

#### **2.14.1. Küçük Yaş Bireyler için Etkinlikler**

5-8 yaş arası gereksinimli çocukların (normal düzeyin altında olanlar) sınıf içi yiyecek ve içecekleri karşılandığından genellikle bu etkinlikler onların yeteneklerini 3-5 yaş arası normal çocukların yetenekleri ile karşılaştırarak aradaki farkı bulmak için

yapılmaktadır. Bundan dolayı onlara uygulanacak program yuvalar (bebek bakım merkezleri) ve anaokullarının temel olarak normal çocuklar için uyguladığı programın aynısı olacaktır. Uygulanması mümkün birçok yöntem içerisinde çizim, boyama ve yapma işlemlerini güdüleyen uygulama ve ilerleme çalışmalarında bu çocukların geniş fırsatlara ihtiyaçları vardır. Bu çocukların el koordinasyonları zayıf olduğu için birtakım etken uygulama biçimlerinin uygulanması gerekir. Geniş kağıt yüzeylerini yağlı pastel boyalarla karalamaları, büyük fırçalarla boyama yapmaları ve yazı tahtasına tebeşirle yazı yazmaları gibi geniş el hareketlerinin kullanımını gerektiren etkinliklerle uygulamalar yapılmalıdır. Bu tür çocukların düşük olan yetenek seviyeleri ve fiziki engellerin varlığı veya deneyiminin olmayışı, boyayı kağıt yüzeyine sürmede uygun boyama biçiminden çok, işlemi gerçekleştirmede belirli bir potansiyeli gerekli kılar. Genelde bu, bütün çocukların gelişim seviyelerinin bu doğrultuda devam ettiği bir evredir. Aynı zamanda çocukların yaptığı boyamanın iyi olmadığı düşüncesine kapılmalarını engellemek için oldukça önemli birşeydir. Öğretmenin öğrencilere yönelik yaptığı takdir ve cesaretlendirme, ilerlemenin göstergeleri için oldukça önemlidir. Ailenin çocuğun başlangıç korkusunun farkında olması ya da çocuğun kararsızlık duygusu yaşaması bu yöntemlerin uygulanmasında daha fazla önem taşımaktadır. Bunun daha da önem kazanması onlara yapılan bu yardımın devam ettirilmesiyle alakalı olacaktır. Bu yardım, malzemelerin ve etkinliklerin geniş çeşitliliği içerisinde mümkün olabilmektedir. Renkli kağıtları kullanarak çalışmalar yaptırılması, keserek veya yırtarak resimler veya basit süslemeler yaptırılması, parmak boylarının kullanılarak çalışmalar yaptırılması ve kile (çamura) yönelik çalışmalar yaptırılmasında olduğu gibi. Her ne kadar bu etkinlikleri hazırlama aşamasında karşılaşılan yoğurma veya kalıba dökme işlemleri, zevki yoğun şekilde içermese de diğer aşamalarla birleştiğinde yoğun bir hoşlanma duygusuna sebep olabilmektedir. Bu aşamada oluşan ihtiyaçlardan bir tanesi, farklı yöntemler içerisinde kullanılmış ve çalışılmış malzemeler için olanıdır. Örneğin: Gelişimin farklı aşamalarında, çocuklar tarafından yerleştirilmesi istenen bir torba tuğla, çamur veya kumun, gelişimin bu farklı aşamalarında farklı kullanım biçimlerini gösterebilmektedir. Yaratıcı çalışmada basit malzemelerin kullanılması, bazı büyük kullanım aletleri ve eğitsel oyuncakların sınıf düzeni içerisinde kullanılması, önemli bir etken haline dönüşebilmektedir. Bununla birlikte, uygulanacak bu yöntem, sonraki sınıf düzenlemelerinde unutulmamalıdır.

Aşağıda belirtilmiş olan sanat etkinlikleri, herbir öğrencinin gelişime dayalı seviyesi ve becerisini, öğretmenlerin belirlediği amaçlar ve çalışmanın güncel üniteleri doğrultusunda uygun olan şekilde değiştirilebilmektedir.

#### **2.14.1.1. Küçük Yaş Bireyler için Yapılabilecek Etkinliklere Örnekler**

1. Öğrenciler, çamurdan (killi çamur veya Play-Doh oyun çamuru) harfleri (isimlerinin baş harfleri veya içinde bulunan harflerden olabilir) veya sayıları şekillendirsin. Onları kurumaya bıraksın. Bu etkinlik öğrencilere hem görsel hem de dokunarak, hissederek sayılar ve harfleri tanımaları için eğitim etkinliklerinde yardımcı olabilir.
2. Büyük kağıtların (gazete matbaalarından elde edilebilir) üzerine, oldukça büyük harflerle (36 inç büyüklükte) öğrencilerin isimlerindeki veya alfabenin diğer harflerinden yazın. Öğrenciler harflerin içini boyalarla (su bazlı boyalarla) boyasın. Bu etkinlik öğrencilere alfabeyi tanıtmada kullanılabilir. Ayrıca; öğrencilerin harfleri hissederek öğrenmelerinde yardımcı olabilir.
3. Öğrencilerin; hayvanlar, yiyecekler, insanlar ve nesnelere yola çıkarak çamuru (kil-oyun çamuru) biçimlendirmelerini sağlayın. Onlara ne yapmaya çalıştıklarını sorun. Etkinlik içerisinde oklavalar ve bisküvi kesicileri (hamur kesicileri) kullanabilirsiniz. Yaratmaya ve hayal gücüne yönelik bu özendirme çalışmaları el koordinasyonu ve konuşmaya yönelik istekleri cesaretlendirerek geliştirir.
4. Toplama, çıkarma ve kesirler gibi matematikle ilgili genel kavramla, çocukların, koparılmış birçok parça halinde bulunan çamur parçalarını veya çamur toplarını sayması veya çeşitli işlemlere tabi tutulmasıyla somut hale getirilmiş olur.
5. Bir sayfa kağıt parçası üzerine bir miktar boya koyun. Öğrenciler kağıt üzerindeki boyayı yaymak için bir kamaşla üflesin. Bu etkinlik yaratıcılığı cesaretlendiren iyi bir başarı sağlama etkinliğidir. (öğrenciler az bir beceriyle güzel bir boyama yapabilirler)

6. Çocukları, oldukça büyük bir kağıt parçası üzerine yatırın. (bu kağıtları gazete matbaalarından temin edebilirsiniz) Çocukların çevresine ayrı ayrı çizimler yapın. Yapılan çizimlerle ilgili olan gözler, burun, ağız ve yüzle ilgili detayları renklendirmelerine olanak sağlayın. Çizilen bu figürlerin giydikleri elbiseleri renklendirsin ve figürleri keserek kağıttan ayırsınlar. Bu etkinlik vücut hayalinin bir fikrinin oluşmasına ve kişisel genel düşüncenin gelişmesine yardımcı olur. Kesme işlemi ise el-göz koordinasyonunun gelişmesine yardımcı olur.

7. Öğrenciler büyük boy makarnaları çeşitli renklerde boyasın. (sulu boya veya su bazlı boyalar kullanılabilir), kurdukları zaman çocuklar makarnaları bir kolye biçiminde dizesin (dizme işleminde ayakkabı bağı veya uçurtma ipi kullanılabilir). Bu etkinlik içerisinde yapılan boyama işlemi yaratıcılığı cesaretlendirir. İpe geçirme işlemi el-göz koordinasyonunu geliştirir. Çocuklar kullanışlı şeyler yapabildiği için kendileriyle gurur duyarlar.

8. Tırtıl yapmak için öğrenciler, pipo temizleme anteni, takma gözler ve bir yumurtanın dış kabuğunu tedarik etsin. Yumurta dış kabuğunun alt kısmının yarısını istenilen renkte boyasın. Kağıt üzerine bir kelebeğin dış çizgilerini çizin ve çocuklar çizilen bu kelebeği renklendirerek süslesin. Keserek kağıttan ayırsın. Sonra bunu bir mandal üzerine yapıştırın. Bu etkinliği uygulamanın nedeni; öğrenciye tırtılların kelebeğe nasıl dönüştüğünü öğretmektir. Etkinlikteki boyama ve süsleme işlemi yaratıcılığı cesaretlendirmekte, etkinlikteki kesme işlemi el-göz koordinasyonunu geliştirmekte, aynı zamanda bu etkinlikte uygulanan proje, bilimsel bir düşünceyi resimlemektedir.

9. Çiçekler, yapraklar, tomurcuklar, ceviz-fındık vb. gibi kabuklu yiyecekler ve tohumlar toplamak için bu nesnelerin bulunduğu yerlerde yürüyüşe çıkın. Toplanan malzemeleri öğrenciler, bir kağıt sayfası üzerine yapıştırarak bir resim yapsın veya balmumu sürülmüş sayfaları ütüleyerek birbirine yapıştırın. (ütüleme işlemi fazla yüksek olmayan yerlerden yapılmalıdır). Böylece mat bir yüzey oluştursun. Bu etkinlik değişen mevsimlerle ilgili bir ifade şeklidir. (sonbahar veya ilkbahar gibi). Bu etkinlik ekolojiyle ilgili bir ünite düzenlemesi veya toplanan nesnelere üzerinde bulunan şekillerle ilgili bir konuşma ortamı oluşturulabilir. Bu etkinlik yaratıcılığı

cesaretlendirir. Öğrencilerin kullanışlı birşeyler yaratmasına olanak sağlar ve bilimsel bir düşünceyi resimlendirerek somut hale getirir.

10. Öğrenciler sonbahardaki yaprakları toplasın ve sınıfa getirsinler. Farklı boyutlardaki beyaz veya kahverengi tonlardaki kağıt parçalarının altına farklı ebatlarda olan yaprakları yerleştirin. Sonra öğrenciler alta yaprakların bulunduğu yerlere mumlu pastel sürerek kağıt yüzeyini boyasınlar. Sonra kağıt yüzeyinde oluşturdukları yaprakların dış hatlarını çizerek belli etsinler ve belirlenen yapraklar kesilerek kağıttan ayrılın. Kesilip dışarıya alınan bu parçalar bir ilan tahtası üzerine asılabilir veya öğrencilerin gazete kopyaları veya resimleri yapıştırmaya yönelik oluşturdukları bir defter (koleksiyon albümü) içerisine yapıştırılabilirler.

11. Öğrencilerin bu etkinliği yapabilmesi için renkli tuvalet kağıdı (suyu emebilen kağıtlar da olabilir), mat bir altlık (kartonpiyer, duralit, kalın mukavva vb. olabilir), sulandırılmış yapıştırıcı (tutkal veya diğer su bazlı yapıştırıcılar olabilir), makas, fırça, tükenmez kalem ve mürekkep gibi malzemelere ihtiyacı vardır. Bu malzemeler tedarik edildikten sonra öğrenciler tuvalet kağıdı kolajı yapmaya hazırdırlar. Öğrenciler farklı renklerdeki tuvalet kağıdı parçalarını üstüste bindirerek farklı renkler ve etkiler oluşturabilirler.

12. Boya mağazalarından elde edilen eski duvar kağıtlarının üzerinde bulunan duvarkağıdı kolajlarına bakarak, öğrenciler, değerlendirme yapılarını geliştirebilirler.

13. Güzel sanatlarla bütünleşen birkaç ders özellikle müfredat programları için değerli görülen ek derslerdir. Hester (1987) öğrencilerin öğrenme eğitimiyle ilgili bir etkinliği tanımlamak için tiyatral yeteneğe ve önceden öğretilmiş olan bir şarkıyı söylemeye başvurur.

14. Sanat ve bilim öğretimle ilgili bir ders içerisinde harika bir birleşim oluşturabilir. Örneğin; öğrenciler, kısa bir doğa yürüyüşüne çıkarılır ve bir ağaç seçmeleri istenilir. Sonra öğrenciler bir takım sorularla teşvik edilmeye çalışılır. (deneme soruları: Ne görüyorsun?, Ne hissediyorsun?). Böylelikle öğrenciler doku, renk, ebat ve fonksiyonun

olduğunu gözönünde bulundurmaları için cesaretlendirilirler. Bu yürüyüş sınıfta bir çizim etkinliğiyle sona erdirilerek öğrencilerin hafızalarının geliştirilmesi sağlanır.

15. Taunton (1983) “küçük çocukların sanata karşı nasıl yanıt vereceğini öğrenmek için çocuklarla diğer konuların sanatla varolan ilişkisi hakkında konuşulmalıdır.” önerisinde bulunuyor. Öğretmenler bu görüşmeleri artırmak için ne tür sorular sorduğunun farkında olmalıdır. Çocuklar ne gördüklerini, bir işin bölümleri arasında ne tür bir bağlantının olduğunu, ana tema veya düşüncenin ne olduğunu ve değerlendirme düşüncesinin nasıl şekilleneceğini sorabilirler.

16. Suni köpükten (strafor) heykel yapımı: Kullanılmış suni köpükleri, elektronik eşya satan mağazaların depolarından, madeni eşya satan mağazalardan veya çiçekçilerden elde edebilirsiniz. Elde edilen bu parçalar, pipo veya boru temizleyicileri, tel şeritleri, lifler, boncuklar, kürdanlar, kurdeleler, ip ve tüyleri içeren bir düzenleme içerisinde kullanılabilirler.

#### **2.14.2. Büyük Yaş Bireyler İçin Yapılabilecek Etkinliklere Örnekler**

1. Bilim kurgu hareketleri (örneğin: Yıldız Savaşları üçlüsü, Star Trek dizileri ve Üçüncü Türün Gizli Karşılaşması -The Close Encounter of Third Kind-) üç boyutlu bir nesne yaratmada bir temel olarak kullanılabilir.

2. Daha büyük öğrenciler çoğunlukla sınıf içerisinde öğretim ile ilgili etkinliklerde bazı sorumluluklar üstlenmek ister. Sanat etkinliklerine karşı biraz ilgi ve yeteneği olan öğrenciler, farklı konuda olan ilan panosunun afiş veya düzenlemelerini değiştirebilir. Bu etkinlik öğrencilerin kendilerini ifade etmesine yardımcı olur.

3. İlköğretim sınıfları çoğunlukla okul gösterileri için oyunlar veya hicivli eserleri uygularlar. Sanat sınıfı üyeleri bu oyunlar ve hicivli eserlerin uyarlanması, tasarlanması ve yapımı doğrultusundaki çalışmalarda yardımcı olabilirler.

4. Öğrenciler okul dansları veya diğer sosyal etkinlikler için dekorasyon aracı olarak kullanılabilen, farklı kültürlerin güzelliklerini yansıtan, kağıt, plastik ve tahta kullanarak fenerler yaparlar.

5. Özel sanat festivalleri ülkeyi baştan başa geliştirmiştir. Öğrencilerin fiziksel gelişimi ve zevklerinin ilişkisi içerisinde olimpik bir başarı sonucunda elde ettikleri bireysel ödüller motivasyona etki eden araçlar olarak tanımlanmışlardır. Öğretmenler, bireysel çalışmalarını veya sınıf projelerini perçinlemek için öğrencileri sanat etkinliklerine yönlendirebilir ve cesaretlerini arttırabilir. Bu kutlamalar, öğrencilerin yetişkin olduklarında sanatın devamı için bir bağ oluşturmada bir ön hazırlık niteliğinde önem taşımaktadır. Bölgesel ve ülke genelindeki festivaller hakkında daha geniş bilgi devletin eğitim bölümlerinden sağlanabilir.

6. Ortaokul öğrencileri genelde, beceri etkinlikleri ile aşağıda belirtilen sanatların birinden veya çoğundan hoşlanırlar: Mücevherat yapımı, değerli taşlara yönelik el sanatları, metal işçiliği, ahşap işçiliği, plastik el sanatları, ipek baskı, deriye yönelik el sanatları, kartonpiyer işleri, dokuma, istiridye kabuğu el sanatları ve seramik. Bu konularla ilgili kitaplar birçok kütüphane ve kitap satan mağazada bulunmaktadır..

7. Makrome bir düğüm bağlama sanatıdır. Öğrenciler, saksılıklar, kemerler, bilezikler veya duvar süsleri yapabilirler. Bu tür bir etkinlik aynı zamanda yapıyı süsleme veya dekore etme becerileri için iyi bir uğraştır.

8. Öğrenciler, telden oluşturulmuş bir eğrilik üzerine, değnekler, otlar, tüyler, kurutulmuş çiçekler, kamışlar ve ağaç kabuğu gibi doğal nesnelerin yerleştirilmesiyle hoşlanacakları duvar süsleri yapabilirler.

9. Vitray bir cam boyama sanatıdır. Gerekli malzemeler: Bir parça cam, mukavva, çizim kağıdı, makas, cam boyası, bant, resim tutaçları (kıskaçlar) ve fırçalardır. Bezemeler boyandıktan sonra oluşturulan renkli cam yüzeyin arkasına destek olması için bir mukavva veya renkli fon kağıdı yerleştirilir. Aynı ebatlarda olan bu malzemeler resim tutaçlarıyla birbirlerine sabitlenir ve duvara asılır.

10. Çöp sepeti yapmak için aşağıdaki malzemelere gereksinim duyulmaktadır. Boya, duvar kağıdı , dergilerden kesilmiş resimler, temiz gomalaka, iplik, 5 galonluk metal kutular veya büyük dondurma küvetleri. Öğrenciler tenekeleri yıkasın, kurumaya bıraksın. Dergilerden kestikleri resimleri, duvar resimlerini vb. gibi malzemeleri tenekeler üzerine yapıştırınsınlar ve üzerlerini gomalaka ile örtünler.

11. Öğrencilerin çevredeki yüzey değişikliğini keşfetmelerine yardımcı olun. Onların dış çevredeki doku pürüzlerinin örneklerinden almaları konusunda yönlendirici bir yol izleyin. Öğrenciler bu dokuları, beyaz kağıt üzerine farklı renklerde mumlu pastelleri sürerek elde edebilirler. Daha sonra yaptıkları bu şekilleri keserek resim kağıdı üzerine yapıştırabilirler.

12. Duvar resimleri hemen hemen tüm yaş seviyelerindeki öğrenciler için harika bir sanat projesidir. Önceden belirlenmiş olan konuların ele alınması hem belirli özelliklerin hem de öğrencilerin proje ve planlarına yardımcı olabilecek malzemelerin belirlenmesinde gerekli bir etkidir. Ele alınacak konular; sahil, şehir, olimpiyatlar, bir bahçe veya iş vakti olabilir. Okulla birlikte şehir merkezindeki binalarda bulunan duvar resimlerini görmek için yapılacak bir gezi, motivasyonu geliştirmede yardımcı olabilir.

13. Sanat ve okuma, bir kitabı irdeleyen yazı kolajlarıyla birleştirilebilir. Öğrenciler istedikleri bir kitabı seçsinler ve okuyup bitirsinler. Daha sonra kitabın ana fikrini resimlemek için gazeteler ve dergilerden resimler ve sözcükler kesip anlatımı somuta döksünler.

14. Aşağıda belirtilenleri büyük yaş öğrencilerin tercih ettiği uğraşlar ve istekler olarak ön plana çıkartmak mümkündür: Çamur ve ahşap gibi ağır malzemeler kullanma, pahalı malzemeler ve aletler kullanma, hediyelik ürünler yaratma, heykel ve seramik çalışmalarında gereksinim duydukları aletleri kullanma, tek düze olmasından çok 3 boyutlu veya 2 boyutlu ürünler yaratma gibi.

15. Çocuklar; birbirlerine, öğretimde bilgi alış verişi konusunda etki edebilirler. Öğrenciler, büyük çocuklar için uygun olduğunu düşündükleri bir sanat projesi

seçsinler. Sonra küçük öğrencilere bu projenin uygulanmasını nasıl öğreteceklerinin planını hazırlasınlar. Bu çalışmada başarılı olanlar bir grup çocuğun sanat öğretmeni olarak hizmet edebilir.

#### 2.14.2.1. Çizim Çalışmaları

Genele uymayan veya toplum düzenine aykırı olarak düşünen ve hareket eden kimseler için tanıya yönelik yardımlarda çizimlerin kullanımı uygulanabilmektedir. Çizimlerin özellikleri; zihinsel engelliler, serebral paralizliler (cerebral palsied), beyinle ilgili olarak bir uzvun görevini yapamaması sorunuyla karşılaşan bireyler, sinir sistemiyle ilgili işitme kaybı ve dil bozukluğunu içeren iletişim bozuklukları ve çeşitli bireysel bozukluklar için kullanılabilir. Gösterilen özel ilgi, duygusal yaşamın özellikle aydınlatılmasında olduğu gibi bireyin ailesini yaptığı tasvirlerle aktarması yönünde de kullanılabilir.

#### 2.14.2.2. Resim Yapımı

Resim yapımı, 11-12 yaş düzeyindeki çocukların başlıca ilgi alanlarından bir tanesidir. Bu resimler onların deneyimlerini doğal ve kaygısız bir şekilde ifade etmeleri konusunda olanaklar tanır. Bununla birlikte çocuklar ilgi duydukları nesnelerin tasvirlerini resimlemede eğilim gösterecektir. Öğretmen, farkına varmış mısın? ve düşünüyor musun? gibi belirtme soruları doğrultusunda dolaylı olarak öneri geliştirme veya ifadeye uygun bulmasında dolaylı cesaretlendirmeye gerek duymadan öğrenciyi yönlendirebilmelidir. Birçok öğrenci, onları boyama konusunda teşvik eden öğretmenle yapılan görüşmelere veya güncel tecrübeler doğrultusunda gerçekleşen teşviklere gereksinim duyar.

Çocukların resimlerine gösterilen büyük ilgi, sonuçların kesin kaydedilmesi ve her açıdan analiz edilebilmesinden kaynaklanmaktadır. Bunun yanı sıra sanat ürünleri aracılığıyla çocuğun gelişim dinamiği de izlenebilmektedir. Özellikle özel eğitim

okullarında resmin büyük rolü vardır. Özel eğitim okullarındaki resim eğitimi, şekli, rengi, büyüklüğü, nesnelerin konstrüksiyonunu, nesnelerin boşluk içerisine yerleşimini, algılamayı, nesnelerin özelliklerini tanımlamayı, aralarındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeyi öğretip geliştirerek, öğrencilerin öğrenme faaliyetindeki eksikliklerini gidermeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda çalışmalar sırasında çocukların zihinsel işlevlerinin geliştirilmesi; öncelikle analiz, sentez, karşılaştırma, genelleme, kendi işini planlama ve resmin yapılış sırasını belirleme açısından önemlidir.

Zihin engelli çocukların hareketlerindeki eşgüdümde önemli ölçüde bozuklukların ortaya çıkması, kasların, el bileğinin ve parmakların tam olarak gelişmemesi bu bireylerin yazı tekniğini öğrenmelerini zorlaştırmaktadır. Sanat çalışmaları sırasında motor gelişimde ortaya çıkan bu eksiklikler giderilebilmektedir. Yapılacak çeşitli egzersizler, çocuğun gözünü ve elini geliştirmekte (el-göz koordinasyonunu geliştirmekte) parmakları daha kesin ve koordineli hareketlere alıştırmakta, eline güç ve esneklik kazandırabilmektedir. Sonuçta bu tür oluşumlar, yazı gelişimine de uygun koşulları sağlamaktadır. Başka bir deyişle resim çalışmaları, çocukları yazı çalışmasına hazırlama sistemi içerisinde ilk zinciri oluşturmaktadır (M.F. Gnezdilov, 1965).

Öğrencilerin amaca yönelik çalışmalarının oluşturulmasında, kendi hareketlerinin kontrolünü sağlamada ve yaptıkları hataları düzeltmede resim derslerinin büyük rolü vardır. Realistik resme yönelik temel bilgilerin oluşması; bakarak çizme, dekoratif ve tematik olarak çizmenin basit bilgi ve becerilerinin gelişmesiyle mümkün olabilmektedir. Zihin engelli çocuğun olumlu kişilik özelliklerinin gelişmesi yine bu doğrultuda oluşturulacak eğitime bağlı olarak geliştirilebilmektedir. Bununla birlikte sanat etkinliği sırasında zihinsel işlevler, bilgi ve becerilerin yanında eğitimin etkisiyle öğrencilerin tepkisel-iradei özelliklerinin iyileştirilmesini de gündeme getirmektedir. Bu özelliklerin gelişmesi için resim dersleri, öğrencilerin bağımsızlığını, aktifliğini ve amaçlı faaliyetle bulunulmasını öğretmeye yönelik düzenlenmelidir. Böyle bir amacın uygulamaya sokulması temel sanat becerilerinin ediniminden daha zor ve daha önemli olacaktır.

Resim eğitiminin önemli amaçlarından biri öğrencilerin estetik gelişimini sağlamaktır. Böyle bir eğitim, yaklaşımın temelini, çevre gerçekliğini ve sanat eserlerini estetik olarak algılamaya yarar sağlayabilmektedir. Zihinsel gerilik, algılama fonksiyonlarının düşük olması, duygusal-iradei alandaki bozukluklar bu tür çalışmaları zorlaştırabilmektedir. Estetik algılama sadece güzelliği görme değil aynı zamanda onun özünü, hayatla diğer olaylarla ilişkisini anlamaktır. Estetik algılama, çevreye karşı duygusal sahiplenme, yorumlama, değerlendirme ve keşfetmedir. Tabii ki, zihin engelli bireylerde tam olarak estetik bir algılamanın oluşmasından söz etmek mümkün değildir. Fakat; uygulanan eğitim sayesinde doğru yorumlamada bir düzeye ulaşılması ve belli bir estetik görüşün gelişmesi söz konusu olabilmektedir. Böyle bir programa uyarlanan çocuklar, kitaplardaki sanat örneklerini anlama ve bazı sanat eserleriyle (resim, heykel, dekoratif, el sanatları..... vb) tanışma gibi ön hazırlık programlarıyla ilişkilendirilmelidir. Bu tür bir çalışma görsel, nesnel ve duygusal içeriklidir ve öğrencilerde olumlu etkiler bırakabilmektedir.

Sınıf içerisinde kartpostallar, resimli kitaplar, dergiler veya gazeteleri içeren birçok resim bulunabilmektedir. Bu durum, bu malzemeleri kullanarak onlardan kopya çekilmesi anlamına gelmemelidir. Fakat; bu çocukların ne resmedeceğinin genel düşüncesini belirleme anlamında zaman zaman kullanılabilirler. Ev ortamında bulunan bir çocuk resimlerin (kartpostallar, resimli kitap, dergiler, gazeteler...vb) üzerindeki gözden geçirmek için yeterli fırsata sahiptir. Buna dayalı sonuçlar ise onun yaptığı boyama ve resimlerde farkedilebilmektedir. Özel gereksinimli çocuklar (normal düzeyin altında olanlar), deneyimin daha fazla sınırlandırılmış dizisine sahip olduğu için resimlerin kullanımı onların resimlerinin zenginleşmesine ve gelişmesine yardımcı olur. Birçok çocuğun resmi, ev ve komşuluk ilişkilerinin kendileri üzerinde bıraktığı etkiler doğrultusunda olacaktır. Öğretmen, daha büyük detaylar içerisinde daha açık bir şekilde düşünmelerini sağlamak için onlara yardımcı olabilir. Resimlerin taslağında (çiziminde), odun kömürü veya kalem kullanılması detayların işleniş tarzını görebilmek açısından yapılabilecek en iyi uygulamadır. Fakat; boyamada kalemin sağlayacağı uygun olmayan detaylar ve küçük şekillerdeki sonuçlarından dolayı uzak durulmalıdır. Çocukların oluşturdukları taslakların yetersiz olduğunun farkına varmaları onların cesaretlerinin kırılmasına neden olabilmektedir. Oluşturulan bu taslağın yetersiz olduğu

şaşkınlığını yaşayan çocuklar fırça kullanarak taslak oluşturmak için teşvik edilebilirler. Toz boya veya afiş boyaları, etkili ve istenilen sululuk oranında istenilen kalınlığı oluşturduğu ve kolay kullanıldığı için kitlesel iletişimde kullanılacak en iyi araçlardır. Kağıtların farklı çeşitlerinin ve fırçaların farklı boyutlarının seçim olanağı olmalıdır. Genellikle mutfak kağıtları (paket kağıdı, gıda paketlemede kullanılan kağıtları..vb) yedekte bulunan şeker kağıtları da tavsiye edilebilmektedir. Renkli kağıtlar daha zengin renk etkilerinin oluşmasını sağlar. Örneğin: Siyah renkli bir kağıt gece tasvirlerinde kullanılabilir, mavi renkli bir kağıt deniz veya gökyüzü tasviri için kullanılabilir. Bununla birlikte siyah renkli bir kağıt (koyu tonlardaki bir kağıt da olabilir) açık renkleri belli eder. Mavi renkli bir kağıt daha güç algılanan etkiler oluşturur. Bunlara ek olarak yapılabilecek bir diğer etkinlik çocuklar için önceden kesilmiş olan boyama şekillerini kullanmak olacaktır. Örneğin: Sınıflardan biri, farklı şekillerdeki kuşları gazetelerden keserek elde etsinler ve en dekoratif ve zengin renklere sahip kuşları oluşturmak için birbirleriyle yarışsınlar. Bir diğer sınıfsa bir caddedeki binaların (evler, alış-veriş mağazaları, okul, fabrika) tasviri şekillerini boyasın ve boyanan şekiller bir friz şeklinde düzenlensin. Çocuklar resimlerinde elde ettikleri incelemelerin sonuçlarını kullanmaları için kendi çevrelerindeki caddeleri gidip görmeleri konusunda teşvik edilebilirler.

Bu etkinliklere eklenebilecek bir diğer etkinlik ise; çeşitli renklere şeker kağıtları, farklı renkler ve dokularda ambalaj kağıtları, parça kumaşlar, tüyler, deniz kabukları...vb malzemeleri kullanarak resimlerin oluşturulması olacaktır. Farklı malzemeler için kullanımı uygun olabilecek bir yapıştırıcının kullanılması her türlü malzemenin yapılacak etkinlikte kullanılabilmesini sağlayabilmektedir. Bu yöntemin sağladığı avantajlardan bir tanesi çocukların farklı malzemelerin özelliklerini görebilmelerini sağlamak olacaktır. Çocuklar kağıda bağımlı kalmadan farklı çalışmalarını düzenlemeler yaparak gerçekleştirebileceklerdir. Buna benzer bir teknik ise; kullanılmayan eski resimler, dergilerdeki parlak ve düz reklam ilanlarından kesilmiş renkli kağıtlar ve çeşitli renklere elışı kağıtlarının küçük küçük kesilmesiyle oluşturulan mozaik resim çalışması olacaktır.

Etkinlikler sırasında genel yapılanlardan ayrı olarak ortaya çıkan en büyük değişiklik grup çalışmasında oluşturulmak isteneni ortaya çıkarmak olacaktır. Grup olarak ya da ortaklaşa yapılan resimler hem sınıfın kolayca dinlenmesine hem de az yetenekli çocukların genel tatmininden pay çıkarmasına neden olabilmektedir. Bununla birlikte etkinlik içerisinde oluşan yardımlaşma ortamı bireylerin cesaretlendirilmesine katkı sağladığından dolayı ayrıca önem taşımaktadır. Birkaç çocuğun gerçekleştirebileceği grup çalışmalarından bir tanesi, çocukların çizerek oluşturdukları figürler için friz halinde bir ülke veya caddenin oluşturulması olacaktır. Çocuklar bu etkinlikle birlikte çizme boyama, kesme ve yapıştırma işlemlerini gerçekleştirmiş olacaklardır. Oluşturulan frizlerde her çocuğun aynı oranda katkıda bulunması gerekmektedir. Bununla birlikte oluşturulan friz, sınıftaki çocukların ayrı ayrı bireysel ilgilerini yansıtırsa bu daha ilginç ve doyurucu bir çalışma olmuş olacaktır.

Özel eğitim okulunun amaçları, zihin engelli çocukların tipik, psikobedensel ve potansiyel olanakları gözönünde bulundurularak belirlenmelidir. Müfredat programında yer alan pratik çalışmaların (bakarak çizme, dekoratif ve tematik resim yapma) geliştirilmesi, verilen ödevlerin zorluk derecesi ve hacminin belirlenmesine ve çeşitli çalışmalarla olan bağlantısına ve amaçlı olmasına bağlıdır. Bununla birlikte resim derslerinin değişik basamaklarındaki pratik faaliyetlerin ön seçimi ve programlanması çalışmaların verimliliğini de artırabilmektedir.

### 2.14.2.3. Şekillendirme (Modelaj)

Çocukların şekillendirmeden hoşlandığı konusunda hiçbir kuşku yoktur. Yalnız, zaman zaman bu etkinlik çeşidinin farklı yöntemlerinin de kullanılması gerekmektedir. Oyun hamuru (plasticine) bu kullanımlara sahip bir malzeme olmasına karşın birtakım sınırlılıkları vardır. Koordinasyon çalışmaları içerisinde uygulamanın en iyi şeklini oluşturamaz ve çalışmada model oluşturma konusunda birtakım zorluklar oluşturur. Çamur, tüm yaş düzeyindeki çocuklara yönelik kullanımda daha tatmin edici bir malzemedir. Bununla birlikte çalışma oluşturmak için de çamur oldukça kolay bir malzemedir. Elle itme ve çekme etkinliğinde çamur sayesinde kolayca ürün ve sonuç

alınabilir. Ayrıca; modelde oluşabilecek hatalar kolayca kapatılabilir. Çocuklar genelde başparmaklarıyla hataları kolayca örtebilir. Çocuklar genelde başparmaklarını kullanarak kap-kacak yapmaktan veya halkalar oluşturmaktan hoşlanırlar. Çocukların oluşturduğu insan ve hayvan figürleri kurduktan sonra parlak renklerle boyanıp verniklenirse biçimler daha çekici bir hal alabilir.

Tel şekillendirme çalışması, çocukların yapacağı çalışmalar içerisinde ilginç deneyimlerin oluşmasını sağlayabilir. Fakat; bu etkinlik malzemenin doğasında varolan bir olguya gerekli kıldığı için daha zor bir uğraştır. Bununla birlikte malzemenin sınırlılıkları içerisinde nelerin yapılabileceği düşünülmelidir. Varolan bu sınırlılığa rağmen özel gereksinimli bazı büyük çocuklar (normal düzeyin altında olanlar) uçakların, böceklerin ve hayvanların yapımında bu malzemeyi oldukça iyi bir etki içerisinde kullanabilmektedir. Telden oluşturulmuş biçimler, sıvanarak, kağıt şeritler veya bandajla güçlendirilerek bir iskelet yüzeyi oluşturulabilir ve bu şekilde kullanılabilir. Oluşturulan iskelet yüzeyi boyanarak daha etkili bir hale getirilebilir. Belirli bir yöntem içerisinde telden yapılmış hayvanlar koleksiyonu oluşturulabilir ve bu çocuklar için tatmin edici bir araç olabilir.

Kırıntı-döküntü malzemenin toplanarak modellerin oluşturulması bazı noktalarda kullanışlı olabilir. Karton kutular, kibrit kutuları, bobinler ve bu gibi malzemelerin kullanılmasıyla trenler, gemiler, kamyonlar ve evler yapılabilir. Kişisel modeller yaratılabilir veya caddelerin grup modelleri, kasabalar, limanlar ve kaleler gibi ilgi duyulan merkezler resimlendirilerek yapılandırılabilir. Özellikle erkek çocukları bazı işlenmemiş ahşapların kesimi veya ahşaptan yapılmış kutuların kullanımından hoşlanırlar. Ahşap malzemeler kullanarak çalışmalar oluşturmak onları tatmin eder. Bununla birlikte erkek çocukları, oyma, yontma ve kazıma aletlerini kullanmaktan hoşlanırlar. Başlangıç için kayın, elma, kiraz ağaçlarının kısa dallarından küçük bir totem sırıgının yapılması bu çalışmaya örnek oluşturabilir. Bir çakı ile ağaç kabuğundan ilginç tasarımlar ve şablonlar oluşturulabilir. Oluşturulan bu çalışmalar parlak pastel boyayla boyanıp süslenerek güzelleştirilebilir. Çıkan yürüyüşlerde toplanan dallar ve nehir veya deniz kenarında bulunan odun parçaları, genellikle yüzler ve birtakım figürsel şekilleri çağrıştırdığı için çağrıştırdığı biçimsellik içerisinde yontulabilirler.

Balsa (tahtası çok hafif olup cankurtaran salı yapımında kullanılan tropikal bir Amerikan ağacı) ve diğer yumuşak ahşap türleri kano, uçak, insan ve çeşitli hayvan figürlerinden modeller oluşturmak için kullanılabilir.

Taş oymacılığı, özel gereksinimli bazı çocukların (normal düzeyin altında olanlar) yapamayacağı bir uğraş değildir. Tebeşir veya kumtaşı gibi yumuşak taşlar 6 inçlik bir çivi veya eski bir mutfak bıçağı (genellikle bu iş için en uygun aletlerdir) kullanılarak birtakım sanatsal ürünler üretilebilir. Bu etkinlik çerçevesinde yontu ve yontulacak malzemenin teminatı için seçilebilecek en iyi malzeme alçı olacaktır. Yine yontu işleminde deri sertliğinde çamur da kullanılabilir. Bu işlem için sabun masraflı bir malzeme olacaktır. Tuz oymacılığı ise sürekli bir dezavantaj içermediğinden kullanılabilir. Kullanılması önerilen her iki tür malzemenin de bireysel çocuklar için uygun olabileceği düşünülmüştür. Bazı erkek çocukları daha sert taşların oyma işlemini rahatlıkla yapabilmektedir. Buna örnek oluşturabilecek bir çalışma, daha önce bir grup üzerinde denenmiş ve olumlu bir sonuç alınmıştır.

Çocuklar, metal çalışmalarda kendi kullanımları için keskiner ve ahşap çalışmalarda yine kendi kullanımları için tokmaklar yapabilirler.

#### 2.14.2.4. Baskı ve Şablon Yapımı

Yapılan etkinliklerin ilginç bir sırası da baskının olanakları doğrultusunda önerilmektedir. Birçok çocuk, metal bir paranın üzerine yerleştirilen bir kağıdın, kurşun kalemle paranın bulunduğu alan yüzeyinin karalanmasıyla baskı yapılabildiğini kendiliğinden keşfedebilmiştir. Bu oluşum içerisinde herhangi bir tasvirin kolay bir şekilde elde edilmesinde genelde güç algılanan bir tatminkarlık vardır. Bu tür doku çalışmasına yönelik çalışmalar, balmumundan yapılmış mumlu boyaların ayakkabı tamircilerinin kullandığı topuklar veya ökçeler ve çeşitli ağaç kabuklarının yüzeylerinin kullanılması şeklinde genişletilebilir. Bu tür malzemeler çıkılan doğa yürüyüşlerinde de toplanabilir ve çeşitli yöntemler içerisinde kullanılabilir. Ayrıca, oluşturulan iz veya dokuların üzeri boyanabilir. Buna benzer bir çalışma olarak; yaprağın uç kısımlarının

bir bantla tutturulması ve kuru boyanın kullanılmasıyla da şablon baskı yapılabilir. Tüy gibi genel nesnelere, patates ve ağaç baskılarıyla birlikte şablon baskı içerisinde kullanılabilirler. Bununla birlikte uygulanabilecek bir diğer teknik; kare şeklinde yumuşak bir ahşap veya kartonun üzerine yapılacak ip düzenlemesidir. Bu etkinlikte ahşap veya karton malzeme üzerinde gezdirilen ipler ilginç bir şekil oluşturduğu zaman yapıştırıcıyla zemine sabitlenebilir. Oluşturulan şekil zemine sabitlendikten sonra boyanıp baskısı yapılabilir.

Şablon veya baskı çalışmaları, şablon yapımı, şablon baskı, baskı yapımı....vb., teknikleri içermesi açısından ilginç yöntemler içerisinde kullanılabilir. Bazen patates veya fırça baskısıyla doldurulmuş bir baskı alanı birtakım sınırlamalara neden olabilir. Özel gereksinimli birçok çocuk (normal düzeyin altında olanlar) bu tür bir etkinlikten kurtulmak için herhangi bir cesaretlendirmeye gerek duymaz. Çocuğa daha fazla özgürlüğün verilmesi yalnızca ilginç bir etkinin oluşmasını sağlamaz; aynı zamanda eğitimle ilgili daha geniş değerlerin oluşmasına da neden olur.

#### 2.14.2.5. Fotoğrafçılık

Mümkün ve yapılabilir olunca öğretmenler sanatın bu biçiminin olduğunu varsaymalıdırlar. Fotoğrafçılık birçok öğrenci için heyecan vericidir ve onlara yaratıcı olmaları için şans verir. Bildman'ın öğrenme güclüğü çeken öğrencilerle ilgili söylediği gibi, fotoğrafçılık öğrencileri çevreyle önemli bir temas içerisine sürükleyebilir. Uzay ve zamanın algılanmasıyla birlikte olaylar içerisindeki sıranın anlamını çoğaltabilir, çevreyle ilgili düzenin anlamını çoğaltabilir, çevreyle ilgili düzenin anlamını geliştirmede yardımcı olabilir ve kendi itibarını geliştirebilir. Bu yetenekler özellikle fotoğraf makinesi kullanıldığı an belli olabilmektedir. Fotoğrafçılık diğer konu alanlarıyla kolayca bütünleşebilir.

Fotoğrafçılığın kullanımı: Sınıf projeleri içerisinde bunu uygulamak için yardımcı kaynaklar: Çocuklarınıza Fotoğrafçılık Öğretimi (I.Bölüm İlköğretim seviyesi için,

II.Bölüm ortaokul seviyesi için-Eastman Kodak) ve Kitle İletişim Araçları Yapımı (Laybourne ve Cianciolo, 1978)

### 2.15. Öğretmenin Görevi

Oluşturulan programın amacı personelin doğru algılaması ve engellilik koşulları ile birlikte vurgulanabilir. Bu doğrultuda 10 ayrı aşama belirtilmektedir: (1) Programın ne istediğini tanımlama, (2) ailenin ne istediğini kararlaştırma, (3) program hizmetlerinin tekrar belirtilmesi, (4) aile ihtiyaçları ve mevcut hizmetleri kararlaştırma, (5) görüşme, (6) hizmetlere karar verme, (7) amaçları doğrulama ve takip etme, (8) çocukları ve personeli hazırlama, (9) gerek duyulan değişiklikler için sınıf ortamını inceleme ve (10) varolan dayanağı sağlama.

Öğrencinin ilgi duyduğu alan doğrultusunda eğitimde belirli bir yönlendirmeye gidilmelidir. Öğrenci hangi etkinliklerden hoşlanıyorsa ona verilecek eğitim içerisinde bu etkinlikler faal olarak kullanılmalıdır. Öncelikle çocuğun bulunduğu iç dünyaya girilmeli ve onun güveni kazanılmaya çalışılmalıdır. Onun kendine göre normal olarak algıladığı davranışlar bize göre her ne kadar normal olmasa da onun yaptığı davranışlara benzer davranışlar sergileyerek bizimde onun yanında olduğumuzu ve onun davranışlarının çok farklı olmadığını somut bir şekilde ona göstererek kendi yanımıza çekmemiz gerekmektedir. Bu noktadan sonra ise onun varolan davranış problemlerini düzeltme eğilimine girilmesi gerekir. Böylece hem onu incitmeden kazanabilir, hem de varolan davranış probleminin sindirilerek ilerde ortaya çıkması engellenebilir.

Birçok yaratıcı çalışma türü, çocuğun tamamen katılımı ve bireysel bağlılığı yönünde onların başarısına yönelik değişmektedir. Bu noktada öneri yapması ve yardım etmesi gereken öğretmen için alanla ilgili esas sorunun sorulması gündeme getirilmelidir.

Çocukların kendilerini doğal bir şekilde ifade etmeleri için ne kadar bir süre yalnız bırakırız?, öneri, tavsiye ve etken şekildeki yardımı ne kadar süre yaparız? Birtakım

koşullar içerisinde, yaştan dolayı yanıt verme konusunda bu noktada açık seçiklik olmayabilmektedir. Bu doğrultuda çocuğun önceki deneyimi ve yeteneği açıklama içerisine alınabilmektedir. Fakat; bazı öneriler de rehber olması için istenebilmektedir.

Öğretmen herşeyden önce gereksinim duyulan uygun şartları veya malzemelerin çeşitliliğini sağlama konusunda katkı göstermelidir. Ayrıca; bunların kullanımı konusunda öneride ve yardımda bulunmalıdır. Bu, zaman zaman yaratıcı çalışmanın öğretimi hakkında modern düşünceler doğrultusunda olan birşeydir. Öğretmen sınıfta bulunduğu süre içerisinde, çevresiyle anlaşma yönünde basit davranışlar sergileyen bireye zaman zaman bu tür yardımları azaltılabilmelidir. Fakat; böyle bir uygulama tam olarak doğru kabul edilemeyebilir.

İşleme tarzı farklı olan malzemelerde kullanılan teknikler malzemenin özelliğine göre kendini belli edebilecek şeylerdir. Farklı şekillerde engellenmiş işleme tarzı farklı olan malzemelerin kullanımını serbest bırakma ve kolaylaştırma, anlatımının bir anlamı olabilmektedir. Bu, dramatisasyonda gerçekleşen etkiler ve malların düzeni ve yapımı, modelaj malzemeleri, fırçalar ve boyaların kullanımı konusunda çeşitli öneriler istemeyi gerekli kılar. Yetişkin bir bireyin yaptığı bu tür bir önerinin klişeleşmiş örneğinin taklidi, genellikle bu tür ürünlerden dolayı yapılan önerinin dışında bırakılabilir. Aynı zamanda bu, gelişim anlayışı farklı aşamalarda olan çocukların herhangi bir malzemeyi yerine koyması ve kullanımının farkında olması açısından gerekli birşeydir. Yapılacak öneri için genellikle ipucu, çocukların kendisi tarafından verilmektedir. Örneğin: Gelişimin erken evrelerinde çocuk, insan figürünün şematik tasviriyle tatmin olur. Fakat; çocuk yeni bir döneme girdiğinde, çizimlerin insan figürüne daha fazla benzemesini ister ve bundan dolayı çizdiklerinden tatmin olmaz. Çocuğa bu konularda yardımcı olunabilir. Fakat; bu yardım onlara nasıl yapacaklarını söyleyerek olmamalı. Bu, onların tatmin olmadıkları detaylar ve oran-orantılar için çizim doğrultusunda dikkatleri çekilerek ifade edilmelidir. İlan tahtaları üzerinde bulunan öneriler taslağı yerine, çocukların çizme ve boyama yöntemlerini bulmak ve incelemek daha cesaretlendirici bir olgu olacaktır. Kendi yeteneği konusunda güveni olmayan ve başlamak için daha çok yardıma ihtiyacı olan bir takım çocuklar bulunmaktadır. Genellikle bu noktada çözüm, uygun olmayan davranışların olumlu yönde gelişmesi

için çocukların elde edemediği şansların oluşmasını sağlayacak ortamları yaratmak olacaktır. Örneğin: Eğer çocuk, boyayla resim yapamayacağına inanıyorsa, farklı malzemeler kullanarak resim yaptırabilirsiniz ya da eğer çocuk, şablon çalışmasında kendine güven duymuyorsa onun için şablon tekniğinin farklı yöntemlerini kullanabilirsiniz. Genellikle bu, çocuğun yardımsız ilerlemesini ve öğretmenin oluşturduğu başarıma ve başarı duygusunun oluşmasını sağlamaktadır. Zaman zaman istenilmediği halde bu, sıkıntı ve sınırlamalara neden olmaktadır. Öğretmenin yaptığı aracılığın başarı ölçütü, öğrencinin sonradan, kendiliğinden ve bağımsız olarak çalışmasına imkan tanıyıp tanımadığıyla ilgilidir.

Öğretmenin diğer önemli katkısı, anlatım için çocukların sahip olduğu bazı fikirleri kesinleştirmektir. Canlı (akılda kalıcı) deneyimlerin önemini kanıtlamak için yeni yıl arefesi veya şenlik ateşi gecesi (bonfire night)'nden sonra sanat sınıflarında ürünler oluşturulabilir. Özel gereksinimli (normal düzeyin altında olan) birkaç çocuk hikayelerin seçimi, resimlerin kullanımı ve ziyaretler hakkında, öğretmenin bu tür bir eksikliği iyi bir şekilde kullanması için iyi bir görev fırsatı oluşturur. Bir diğer ve herhalde en önemli olan görev çocukların hergün edinmiş oldukları deneyimleri kullanmayı öğretmektir. Bu tür bir yaklaşım, çocukların kendi çevrelerindeki olaylar ve nesnelere karşı daha fazla dikkatli olunmasını sağlamaktadır. Çocuklarla küçük yaşlarda oyun, oyuncaklar, aile, kendi evleri, ev hayvanları ve doğum günleri hakkında tartışmalar yapılmalıdır. Çocuklar biraz daha büyüdüklerinde ise daha geniş bir çevrenin tartışması yapılmalıdır. Geniş çevre kavramı sadece uçaklar, trenler, itfaiye arabaları ve kalıcı beğenileri içermez. Aynı zamanda konuyla ilgili haberler, keşifler ve uzay yolculuklarını da kapsayabilmektedir. Genellikle fikirlerin anlatılması, ziyaretlerin kaydedilmesi veya hikayeler, okul çalışmalarının farklı yönlerinden türemiş olabilmektedir. Öğretmen, çocukların kendilerini anlatma konusunda duygularını cesaretlendirmede belirli bir atmosferin oluşmasında olduğu kadar önerilerin oluşmasını da sağlayabilmektedir. Bunun tamamen bir yaratım süreci olduğunun farkına varırsak bu tür bir atmosferi oluşturmak için daha uygun yönde davranışlar sergileriz. Büyük olasılıkla bu tür çalışmaların oluşmasında en önemli etken, öğretmenin istekliliği olacaktır.

### 2.15.1. Sanat ve Beceri

Özellikle sanat ve beceri konusunda yetenek ve deneyim elde etmemiş öğretmenler bu alanın varlığını hissedemeyeceklerdir. Bu tür öğretmenler çocukların bu etkinliklerden hoşlanması ve yarar sağlaması konusunda yardımcı olamayacaklardır. Kullanılan tekniklerin birçoğu, bunların kolayca kazanılmış türdeki bilgisi ve basit olan tarzında olmuş olacaktır. Daha önemlisi öğretmen, özellikle geç öğrenen çocukların öğrenmesinde ve çocukların gelişmesinde sanat ve becerinin varolan değerinin gerçek bir değerlendirmesini yapmayacaktır. Geç öğrenen çocuklar, anlatım ve öğrenmenin uygulamalı ve resmedilmiş anlatılmak istenen öğelerine büyük ölçüde gereksinim duyarlar. Bundan dolayı yaratıcı çalışma, okuma eğitimi, doğal çalışma, din eğitimi ve diğer alanlarda sanat ve becerinin yükselmesi için bir ihtiyaç olarak belirlenmelidir. Bununla birlikte özel eğitim öğretmeni, bu yöntem içerisinde sanat ve beceri çalışmalarını kullanabilmelidir. Ne yazık ki bu olgu özel eğitim veren okulların sonraki aşamalarını oluşturmaktadır. Çocukların ortaya koyduğu çabalar daha fazla önem kazanmaya başladığında ilgilerin azalması, onlara verilebilecek isteklilik ve ilhamın katkısı, bu konuya yarar sağlayabilmektedir.

Belirtilen öneriler bir proje içeriğinde tasarlanmamıştır. Farklı yaşlar ve yeteneklere uygulanması için çizim çalışmalarının yapılabileceği etkinlikler ve malzemelerin belirli bir sırası niteliğinde belirtilmişlerdir. Yapılacak seçim, özel gereksinimli çocukların (normal düzeyin altında olan) edindikleri deneyim, sahip oldukları kapasite ve varolan ilgileri doğrultusunda belirli bir karşılaştırma içerisinde olmalıdır.

### 2.16. Yazıya Yönelik Öğretim Teknikleri

#### 12.16.1. Hazırlanma

1. Hantal vücut hareketlerinin yapılması için talimat (örnek olarak: Yukarı aşağı, sol ve sağ, öne ve arkaya, dışa ve içe)'in verilmesi: Bu etkinlikler ilk etapta yazım için kullanılan aletler kullanılmaksızın yapılmalıdır. Örneğin: Çocuğa: "sağ elini yukarı

havaya doğru kaldır. ”, “vücudunun önünde yazıda kullandığın elinle (başat elinle) büyük çemberler yap. ”, “vücudunun ön tarafına doğru kollarını uzat. ”, “yazıda kullandığın elinle (başat elinle) üstten altta doğru gelen uzun düz çizgiler oluştur.” yönergeleri verilebilir.

2. Yukarıda belirtilen alıştırmaların bazıları için yazı tahtası kullanılabilir. Örneğin: Bu doğrultuda çocuğa; “soldan sağa doğru uzun bir çizgi yap. ”, “vücudunun önünde bir çember çiz.”, “alttan yukarıya doğru giden bir çizgi yap.” yönergeleri verilebilir.

3. Birtakım öğrencilere bir yazım aletini nasıl tutacağı öğretilmelidir. Bir boya fırçasıyla yapılan alıştırmaya yönelik boyamalar, bu konuda yardımcı olabilmektedir. Aynı zamanda Mc Kenna (1970) buna yardımcı olabilecek aşağıdaki parmak etkinliklerini önermektedir. Parmakla sıranın üzerine ritmik ve sık bir şekilde hafifçe vurulabilir. Kaldırma ve indirme işlemleri yönlendirme doğrultusunda parmakların yapabileceği tasarıyla şekillendirilebilir. Bir sıranın üzerinde piyano çalma etkinliği yapılabilir veya eller uygun bir şekilde birleştirilebilir ve parmaklar aşağı doğru bastırılabilir.

4. Bazı çocuklar, bir kalemi nasıl tutacaklarını hatırlama konusunda güçlük yaşayabilir. Johnson ve Myklebust (1967): Parmakların nereye yerleştirilmesi gerektiğini belirleyen belirli bir alanın boyanması, kalem üzerine kazınan bir küçük çentikle belirlenmesi veya kalem üzerine yapıştırılan bir parça yapıştırma bandıyla, tutma alanlarının belirlenebileceğini vurgulamaktalar.

5. Geometrik şekillerin kalıpla kopyalarını oluşturmak için bir kalem, tebeşir veya parmakları kullanabilirsiniz. Çocuğun şekilleri bağımsız olarak yapması için azar azar cesaretlendirin. Kalıpları oluşturmada meşe ağacı künyesi, ahşap, plastik, köpük, lastik kullanılabilir.

6. Çizgi sırasını öğretebilmek için kopya kağıdı üzerinde veya yazı tahtası üzerinde şekiller oluşturun. Oluşturulan bu şekilleri noktaları birleştirerek gerçekleştirin. Başlangıçta kareleri ve çemberleri kullanabilirsiniz. Daha sonra bu şekiller, azar azar gerçek harf şekillerini içermeye başlasın.

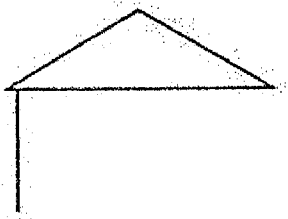
7. Çocuklar; kağıtlar üzerindeki şekillerin aynısını oluşturmak için kopya kağıdı kullanabilirler. Şekillerin bulunduğu kağıdın altına kopya kağıdı yerleştirerek harfler ve şekillerin izlerini oluşturabilirler. İlk etapta kopya kağıdı sıraya raptiyeyle sabitlenerek veya bantlanarak kullanılabilir.

8. Çocukları, ıslak kum üzerinde, tepsiye konulmuş tuzun üzerinde, puding karışımlarında veya parmak boyası etkinliğinde parmaklarıyla şekiller üretmeleri için yönlendirebilirsiniz.

9. Çocukların gözlerini kapatarak ahşaptan yapılmış şekilleri veya harfleri tanımlamalarını isteyin. Eğer ahşaptan yapılmış şekiller yoksa çocuğun vücudunun arkasına veya çocuğun elinin arkasına parmağınızla harfler çizin. Çocuklar ikişer ikişer çetele işaretleriyle de çalışabilirler. Yapılan etkinlikler sırasında özellikle zor şekilleri ve harfleri vurgulayın.

10.Ortak kalem vuruşu (kalemle yazılış biçimi) olan harfleri öğretmek için çocukları cesaretlendiren oyunlar kullanın:

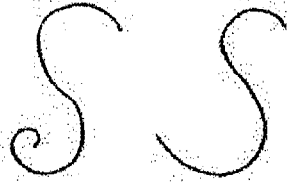
a- Dikey çizgiler (“evin yapımını bitir.”)



b- Keskin uçlar (“kralın başına bir taç yerleştir”)



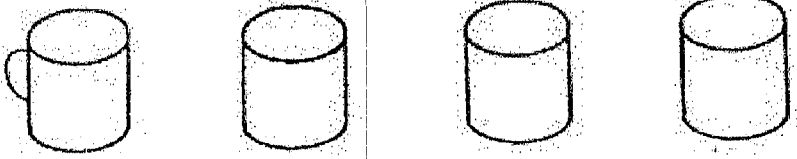
c- Dalgalı uçlar (“kivrıla kıvrıla giden birkaç yılan yap”)



d- Çemberler (daireler) (“adamin yüzünü bitir.”)



e- Yarım daireler (“diğer kupalara kulplarını yerleştir”)



11. Yönlendirme doğrultusunda farklı şekilleri üretmek için çocukları azar azar yönlendirin.

12. Aşağıda belirtilen öğretimlerle ilgili örnek resimlerden oluşan ve çalışma programının kaydedildiği bir liste oluşturun:

“Evin altına bir çizgi çiz”, elmanın üzerine bir “x” işareti koy, “erkek çocuğu daire içerisine al.”

13. Çocuklar; sağ ve sol botları, ayakkabıları, eldivenleri ve elin ana hatlarını tanımlasın ve sınıflandırsın.

14. Büyük boyutta bir kağıt üzerine şehrin büyük bir haritasını yapın; çocuklar bu haritadaki yollar üzerinde oyuncak arabaları yönlendirsin. Sözlü ifadelerle birlikte dönüşler ve yönlendirmelere yardımcı olun. Bununla birlikte çocuğa uyması için özel yönlendirmeler verin ki, çocuk bu yönlendirmeleri kullanarak oyuncak arabasıyla varacağı son noktada, verilen bu yönlendirmeler rehber olabilsin.

15. Farklı renkte tahta çubuklardan birer tane ve bir de delikli tahta temin edin. Çocuğa, delikli tahta üzerine tahta çubukları yerleştirmesi için belirli yönergeler verin. Örneğin: “Mavi tahta çubuğun üzerine yeşil tahta çubuğu yerleştir.”, “mavi tahta çubuğun sonuna kırmızı tahta çubuğu yerleştir.”, “Yeşil tahta çubuğun aşağısına turuncu tahta çubuğu yerleştir”

16. Sözcüklerin kullanıldığı resimlemeler ya da bu tür görüntülerin bulunduğu resimleri kullanarak bir defter hazırlayın. Bu sözcükler, aşağı, yukarı, üstünde, altında, dışında, içinde gibi sözcükler olabilir. Çocuktan, bu tür resimlerde belirtilen sözcükleri bulmasını isteyin.

17. Çocuğun; boncukları, boyutları, renkleri veya şekillerine göre sınıflandırmasını isteyin. Boncukları kullanarak eşleme yapması için bir model belirleyin ve çocuğun kendisinin de bir model oluşturmasını isteyin.

18. Beceriye geliştirmek için kilden bir model oluşturan çocuğun, belirli nesnelere ayırt edici özelliklerini söyleyerek kendisinin de oluşturmasını isteyin. (örneğin: Toplar, meyveler vb. şeyler yaptırılabilir.). Bununla birlikte çocuk kendi şekillerini de oluşturabilir.

19. Beceriye dayalı aletler veya mutfak kapları hareket ettirici iyi bir uygulamalar zinciri oluşturur. Çocuklar çeşitli durumlarda tornavidaları, çekiçleri, İngiliz anahtarlarını, yumurta karıştırıcılarını, kaşıkları ve sofrta takımlarını kullanabilirler.

### 2.16.2. Yazı Yazımı (El Yazısı)

Çizimsel etkinlikler yazma becerisinin gelişmesi için önemli etkinliklerdir. Çizim çalışmalarının başlangıç aşamalarında canlı renklere seçilmiş, kısa boylu, kalın pastel boyalar kullanılabilir. Bununla birlikte etkinlikler içerisinde çeşitli boy ve biçimlerde boya kalemleri ve keçeli kalemler seçeneğe oluşturabilir. Genelde çocuklar kendi başlarına çizim yapmaya başlamadan önce başkalarının yaptığı çizimsel ifadelerle ilgi duyarlar. Bundan dolayı çocuğa bu aşamada çizimsel çalışmalarla model olmak onun çizime karşı ilgi duyup girişimde bulunmasını sağlayacaktır. Böylelikle çocuk, model olarak aldığı bireyin çizdiği şekillere öykünerek öğrenebilir ve yönlendirilebilir. Bu tür etkinlikler yazı yazımının ön koşullarını hızlandırabilir ve gelişime katkı sağlayabilir. Daha sonra ise yazı sistematiğine uygun olarak yazı biçimleri öğretilir.

El yazısının düz yazı ve bitişik yazı olmak üzere iki ayrı biçimi bulunmaktadır. Düz yazı çoğunlukla matbaacılıkta kullanılan yazı karakteri olarak anlaşılıp kabul edilmektedir. Bitişik yazı ise el yazısıyla anlaşılır kabul görmektedir. Genel eğitim yapısı içerisinde çocuklara, birinci ve ikinci sınıflarda düz yazı, üçüncü sınıfın ilk döneminde ise bitişik yazı öğretilmektedir.

El yazısında kullanılan harfler büyük harf ve küçük harf olarak ikiye ayrılmaktadır. Büyük harf ve küçük harf oluşumlarının gerçekleştirilmesi bitişik yazı ve düz yazı biçimlerinin çeşitlendirilmesi konusunda çocuğun bir takım kargaşalar yaşamamasına neden olabilmektedir. Harf ve sayıların oluşumunu sağlayan beceriler sayı ve harflerin büyüklüğü, boşluk bırakma ve sıraya dizme gibi birtakım öğretilerle aktarılabilir.

Öğretmen, her öğrencinin el yazısı becerisini değerlendirmede yazı öğretimini destekler bir düzeltici konumunda davranmalıdır. Bununla birlikte yapılan değerlendirmeye ön yazı aşaması ve yazı becerileri dahil edilmelidir. Öğrenciler önceden düz yazı içerisinde harfleri biçimlendirebiliyorlarsa; dikey, yatay ve eğimli çizgilerin değerlendirilmesine ihtiyaç yoktur. Aynı şekilde öğrenciler bitişik yazı içerisinde harfleri

biçimlendirebiliyorlarsa; onların bir çember, üstten eğri, alttan eğri ve aşağı eğri gibi çizgi oluşumlarının değerlendirilmesine de gereksinim yoktur.

Öğretimle birlikte yapılacak değerlendirmede harf oluşumu ve noktalama işaretlerinin kullanılmasından önce öğrencilerin doğru olarak yazabilmesi daha önemli bir olgu olacaktır. Bununla birlikte kopya ve kopyalama yapma doğrultusunda isimler öğrenciye doğru bir şekilde aktarılmalıdır.

Yapılan değerlendirme sistemli bir şekilde olmalıdır. Öğrenciler kopya yapacakları model ismi istemiş ve kabullenmiş olmalıdır. Daha sonra sözel olarak bir isim verildiğinde ve bir model sunulduğunda çeşitli işaretleri üretebilmelidirler. El yazısı değerlendirmesi için kontrol listesi (Ek. J' de), sistemli bir değerlendirmenin kılavuzluk edebilmesi için öğretmenler tarafından kullanılan bir kontrol listesini içermektedir.

Başlangıç harfleri olarak doğru biçimleri öğretmede yardımcı olması için kutular kullanılabilir. Temel dikey ve yatay harflerin tamamı kutular kullanarak öğretilir. Çocuğun gelişiminde olduğu gibi kutular azar azar değiştirilebilir. Sayfa kenarlarında bırakılan boşluklar ve farklı harf yerleştirmelerinde somut bir ipucu olarak yapışkan kağıt bantlar kullanılabilir. Belirli harfler için ok ipuçlarını kullanabilir veya harfin yazılış yönü doğrultusunda boşlama yerine küçük bir yeşil nokta ve bitiş noktasına da küçük bir kırmızı nokta yerleştirilebilir.

Harflerin sonucunun oluşması için temel kalem yazılış yönünde öğretim yapabilirsiniz. Örnek olarak: İki ayrı kalem çizgisi yönünde oluşan "t" harfini "ı" ve "-" olarak öğretin. Aynı şekilde "h" harfini "ı" ve "ı)" olarak öğretin. Bunun sonucunda da çocuğun temel kalem çizgilerini (kalemın bir tek yöne hareketiyle oluşan çizgi) birbirleriyle birleştirilmesi için cesaretlendirin.

Başta daha kolay kalem çizgileriyle (tek hareketle oluşabilen çizgiler) oluşabilen harfleri öğretin. Aşağıda belirtilen harfler çocuklara öğretmek için zorluğu en düşük olan harfler olarak belirlenmiştir.

c, ı, i, l, o, t, v

Çocuğun sırasına özel, bir alfabe bantlayın, çocuğun çalışma yaptığı kağıtlar üstüne alfabenin bir bölümünü veya alfabenin aynısını tekrarlatın.

Sıraya koyma ve aralık bırakma zorluğu yaşayan çocuklar için beyaz, çizgili kağıtlar kullanın. Ayrıca; aynı şeyin farklı renklerde boyanmış biçimlerini veya renkli, kodlanmış, çizgili kağıtları kullanın.

Bilindik kelimelere göre büyük harfleri tanıttın. Örneğin: Bulunduğu şehir, ulusu veya onun ismi gibi. Aynı teknikleri küçük harfleri öğretmek için de kullanabilirsiniz.

Belirli harfleri yaparken kalem yönündeki çizgileri çocuğun anlatmasını sağlayın. Örnek olarak:

n- Kısa çizgi aşağı, desteklenir, çevresinden ve aşağı

w- Eğim aşağı, eğim yukarı, eğim aşağı, eğim yukarı

i- Kısa çizgi, nokta

t-Uzun çizgi aşağı, kısa çizgi üste yakın bir kısımdan bir yandan diğer yana geçer.

Aralıkları düzenleme güçlüğü olan çocuklar için plastik, ahşap, keçe, meşe ağacı künyesinden yapılmış harfler kullanabilirsiniz. Verilen kelimeler içerisindeki aralığı birleştirmesini sağlayın. Aynı şekilde uygunsuz aralıklı olan kelimeleri belirleyin ve harfler arasındaki açıklığı çocuklara doğru bir şekilde öğretin.

### 12.16.3. Yazıyı Öğrenmede Kullanılan Motifler

-Araba vapurları


Sayfanın karşısına doğru düz hareketler yapmayı öğretebilirsiniz.

-Dalgalar



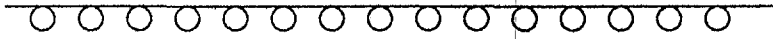
a, c, d, g ve ğ harfleri için temel oluşturabilir.

-İnciler



e, ı, i, h, j, m, n, u, ü, y ve z harfleri için temel oluşturabilir

-Tekerlekler



o, v ve b harfleri için temel oluşturabilir.

-Oklar



k, l, t, r ve f harfleri için temel oluşturabilir.

### 2.17. Fiziksel Engeller ve Sinir Kaslarının Tedavi Yöntemi

Kroniksel engellilik özellikleri bulunan çocuklar için eğitimle ilgili programları son günlerdeki gelişimi, fiziksel uzuvların (kol, parmaklar, bacak,...vb.) görevlerini yapamamaları doğrultusunda, eğitim sürecinde kabul edilen iddiaların kabulünü beslemiştir. Meşguliyet Terapisti (çocuk bakımına veya tedavisine ilişkin meşguliyet çalışmaları yaptıran terapist), fizyoterapist ve konuşma terapisti (konuşma pataloğu, konuşma hastalıkları uzmanı), uzmanlaşmış eğitim doğrultusunda kazanılmış bilgi ve

becerilerle, çoğunlukla meslekle ilgili fiziki ve iletişim problemlerinin yönetimi ve tanınmasında yardımcı olurlar.

Meşguliyet terapisti (occupational therapist) , fizyoterapist, konuşma terapisti ve diğer eğitimciler arasında iyimser bir hava içerisinde bilginin paylaşımı, fiziksel engelli çocukların eğitim programının önceden belirlenmesine yardımcı olur. Bu yapılanların en önemli amacı, fiziksel engelli öğrencilerin yönlendirilmesi konusunda öğretmene üç ayrı bilgi vermektir.

1. Okul sistemi içerisinde fizyoterapist ve meşguliyet terapistinin rolleri
2. Sınıf ortamının sağlayacağı aracılık çeşitlerini tavsiye etmek için bazı gerekçeler öne sürmek.
3. Fiziksel engelli bir öğrencinin ihtiyat yönetimini üstlenen öğretmenin rolü

### **2.17.1. Fiziksel ve Meşguliyet Tedavisi**

Fizyoterapist, duruş ve denge biçimsizliğini giderme, hareket ettirici kaba işlevler (yürüme vb) için program planlamada, odak noktalarının başlıca dikkatini çeken yetki verilmiş profesyonel bir sağlıkçıdır. Bu uzmanlık alanı içerisinde yer alan pediatrik (çocuk bakımına veya tedavisine ilişkin) fizyoterapist, daha zayıf eller, ayaklar ve bedenle ilgilenmektedir. Ayrıca; bu ilgi alanı içerisine omurga, bacaklar ve ayaklar dahil edilebilir. Bunlarda varolan çarpıklığı uygun hale getirme ve oluşumun düzenini korumaya yönelik düzenleme tertibatı, destekler, protezler ve alçıya alma gibi işlemler sayesinde eksiklik destekle faal hale getirilebilir. Bu işlerin evdeki yönetiminin düzenleme şekli pediatrik fizyoterapist tarafından belirtilmektedir. Fizyoterapist, gerek okul dışında ulaşım araçlarıyla gerekse okul ve sınıf içerisinde gerekli olacak diğer araçlarla öğrencinin bağımsız fonksiyonunu azami seviyeye çıkarmak için gerekli araçları ustalıkla kullanır.

Meşguliyet terapisti, fizyoterapistten ayrı bir noktada bulunmaktadır. Fakat; Fizyoterapistle aynı alanlarda ilgilenmesiyle birlikte, duruşla ilgili (normalde elin

işlevsel yapısının yapabileceği hareket biçimleri) kontrol gibi birçok konuyu da ele alır. Örnek olarak: Yeterli bir oturuş dengesi olmayan bireyin yazıyı doğru olarak yazabilecek noktaya ulaşması engellenmiş olur. Meşguliyet terapisti, özellikle program planlama ve değerlendirmede, daha fazla özen gösteren yetki verilmiş profesyonel bir sağlıkçıdır. El-göz becerilerinin geliştirilmesi, yazı yazma veya daktilo kullanma, oturma düzeni (oturulması gereken biçim) uyarlanmasında kendine dikkat etme, eller ve kollardaki çarpıklığı engelleme, beden yapısı, alan ayırımı gibi kavramayla ilgili becerilere aracılık etmek veya değer biçmek, duyuşsal bütünleşmeyi değerlendirme, tüm kurallardan duyuşsal bilgi kazancının uygun bir şekilde yanıtlanması ve organize edilmesi için kapasite, tuvalet, giyinme ve yemek hazırlama gibi günlük yaşam becerilerinde ve bağımsız olarak ilerleme gibi etkinliklerin program planlaması ve değerlendirilmesinde meşguliyet terapisti özel bir çaba harcamaktadır. Aynı zamanda meşguliyet terapisti mesleğe hazırlamada takdir edilen değerın sorumluluğunu üstlenmektedir.

Fizyoterapistler ve meşguliyet terapistleri sağlık ve duruşla ilgili düzenlenmelerde ilgilenmektedir. Bazı insanlar, bu yapılan uygulamaların onların işlevlerinin yerine geçebileceğini varsaymaktadır. Bununla birlikte fizyoterapistler ve meşguliyet terapistlerinin eğitimle ilgili oldukça farklı eğilimleri ve bakış açıları bulunmaktadır. Fakat; her ikisinin de becerilerinin birbirini tamamlayıcı, nitelikte olduğu varsayılmalıdır. Pedyatri uzmanlığı, her iki meslekte de mesleki seçim ve tecrübe meselesidir. Her ne kadar pediyatrilere her iki alanla ilgili, birkaç üniversitede eğitim programı olsa da bu yeterli değildir.

Hem fizyoterapist hem de meşguliyet terapisti, görünüşle, idrak etmeyle ilgili hareket güçlükleri olan çocukların tam olarak değerlendirilmesi ve davranışın üstte kalan belirtilerini adlandırma konusunda birlikte çalışırlar. Eleme prosedürü, önceden fark edilmemiş problemleri olan çocukları belirlemek için kullanılır. Çoğunlukla eleme yöntemi, öğrenciyle yirmi dakikalık bir ilişkiden daha az bir süreyi kapsar. Terapist, kısaltılmış standartlara uydurulmuş, değeri belirleyen bir aletle, buluntuların değışen nitelik ve bileşmelerde ortaya koyduğu çarpıklık ve açıklıklar için birçok temel klinik değerlendirmeyi gerçekleştirir. Eleme prosedürlerine/sonuçlarına daha titiz

değerlendirmelerde ihtiyaç duyulabilir. Bir engellilik belirtisi görüldüğü veya şüphelenildiği zaman, terapi değerlendirmesi, çocuğun fiziksel ve işlevsel durumuna ilişkin veri toplama konusunda kullanılabilir bir yöntemdir. Genellikle bu tür bir değerlendirme öğrenciyle bir saat veya daha fazla ilişki kurmayı gerekli kılar. Klinik değerlendirme, ölçüm için esas tutulan puanın elde edilmesinde kullanıldığından dolayı standartlara uydurulmuş hareketli sağlayan belirlenmiş bir değeri kapsar. Bir anlama; değerlendirmenin sonuçları, öğrencinin eğitimiyle ilgili ihtiyaçlarına uygun program amaçları geliştirmede kullanılır. Tedaviye ilişkin değerlendirme prosedürlerinin, detaylandırılmış bir el şekli (ele yönelik ekler, aracı parçalar) (Zimmerman, Jean 1985) Florida'da geliştirilmiş oldu. Okul temelli terapistler ve öğretmenler arasında iletişimin beslenmesi için genel bir veri tabanı belirlendi. Eğitime yönelik ihtiyaçların üzerinde durulmasını sağlamak için de değerlendirme zamanının azaltılması uygulandı.

#### 2.17.1.1. Gösterme

Bilindiği gibi öğrenciler derslerde veya yanıt verirken konuşmalarında yanıtlarını belirtmek için ve birşeyi işaret etmek için parmaklarını kullanırlar. Öğrenciler, ne düşündüklerini söyleme veya bir soruya yanıt vermede varolan birkaç seçenektan birini gösterirler. Çoğunlukla değişikliğe gereksinimi olan öğrenciler için bir seçenek ve bir uyuşum yanıtı belirtme yöntemleri kullanılmaktadır:

1. Çocuk el ve kolla gösterebilir. Fakat; başka birinin istediği yönde hareket için fiziksel yardıma gereksinim duyabilir. Kişiler fiziksel yardıma kendilerini hareket ettirmek için yeteri kadar güce sahip olmadıkları zamanlarda gereksinim duyarlar. Diğer durumlarda fiziksel yardım, kontrol edilemeyen harekete, dıştan gelen, gereksinim duyulan dayanağı verir. Engelli birey için dikkatli olunulması: Yardım girişiminde bulunmak değil, hareketin yöneleceği yönün belirlenmesini sağlamak olacaktır.

2. Çocuk için nokta ışık yansıtıcısı (light pointer) kullanılabilir. Nokta ışık yansıtıcıları kalem ışıklara benzer fakat; daha güçlüdür. Farkı aydınlatılmış odalarda bile

odaklaştırılmış ışık yayar. Kalem ışıkların kişilerin başına veya bardakların gövdesine takılarak kullanımı, yanıtları gösterme ve vücuttan uzak mesafede gerçekleşen eylemlerde el ve kolun sağladığı seçeneği belirleme işlevinde kullanılabilir. Işıklar, kağıt üzerindeki çalışmaya, kutulardaki malzemelere, yazı tahtasındaki yazıya ve mantıksal düzen içerisindeki herhangi bir hedefe yönelebilir.

### 2.17.1.2. Elyazısı (Çizim, renklendirme ve boyamayı içerir)

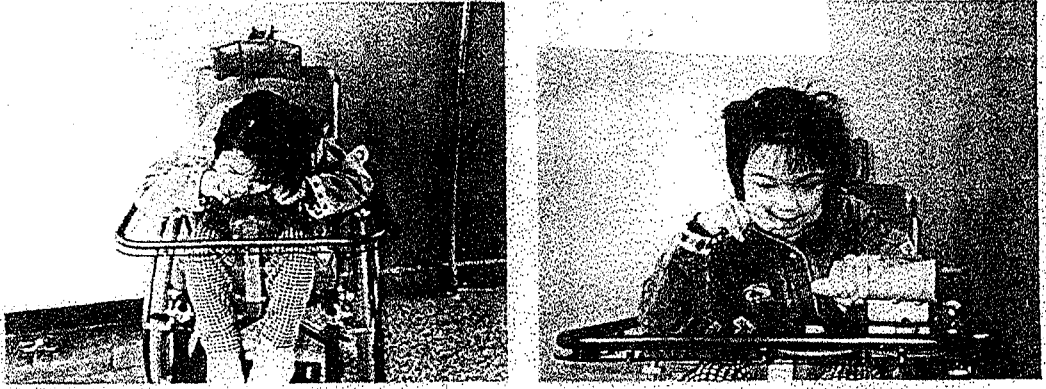
Fiziksel engelli öğrenciler, birçok nedenden dolayı el yazısı, renklendirme ve boyamada zorluk yaşarlar. Bazı fiziksel engelli öğrencilerin bu tür problemleri bulunmaktadır. Çünkü; bu tür öğrenciler işlemin gerçekleşmesinde kullanılan aygıtları kavrayıp tutamazlar (normal bir bebek 2 veya 3 aylıkken kavrama refleksine sahiptir. Serebral paralizili çocuk ise bu durumu devam ettirebilir ve normal kavrama gelişmeyebilir). Bazı öğrenciler ise el yazısı, çizim, renklendirme ve boyama için gerekli olan açı ve görev içerisinde ellerini ve kollarını yönlendiremezler. Hareket uyumsuzluğu, ispazmazlılık (spastiklik), zayıflık ve uzuv eksiklikleri olan çocuklara birtakım ticari ve el yapımı yazım yardımcılarını yardımcı olabilir.

Yazım yardımcılarının kullanımı çocuk için birtakım verimliliklerin oluşmasını sağlamaktadır. Çocuk için hareketin iyimserlikle ilgili niteliğinin yararı, destek ve istikrarı içeren iyimser bir yerleştirmenin elde edilmesi temeline bağlıdır. Genellikle başarılı bir kullanım, kolun kontrolünü ve omuzun dengesini gerekli kılar. Fiziksel engelli öğrencilerle bu, omuz dengesi, çoğunlukla uygun oturuş, elverişli pelvis (kalça kemiği arasındaki boşluk) ve beden yerleşmesi doğrultusundaki cesaretlendirilmeyle yönlendirilmelidir.

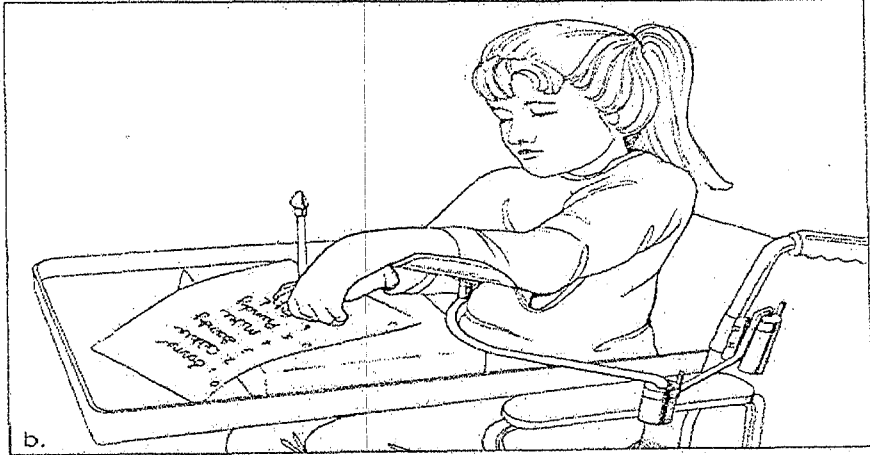
Şekil 1-a da, destek yazım yardımcılarının kullanımında denge, iyi olan duruşun önemini hatırlatan bir olgu olarak hizmet vermektedir. Dört yaşındaki bir çocuğu gösteren 2 resim, geliştirilmiş üst organı hareket ettirme işlevi, sunulan fırsatlar ve duruş içerisinde gerçekleştirilmektedir. Şekillendirilmiş dengeleyici bir koni oluşan şansları somut olarak gösterebilir. Şekil 1- a'daki koni, çocuğun bilek ve kolunu daha

fazla uzatmasına olanak sağlar. Fleksör kas (bükülme hareketini yaptıran kas) modelinin bozulmasının giderilmesinde yardımcı olur. Bu nedenle bu araç, öğrencinin özel durumuna uygunluğundan dolayı yatay olarak gerçekleştirilmiştir. Koninin sonu serbest bırakıldığından öğrenci bağımsız olarak koni üzerinde parmaklarını kaydırabilecektir. Aygıt, bir emme kabıyla çocuğun kucağındaki ayaklı tepsiye bağlanmış böylece aygıt, diğer yüzeyler için kolayca hareket ettirilebilmektedir.

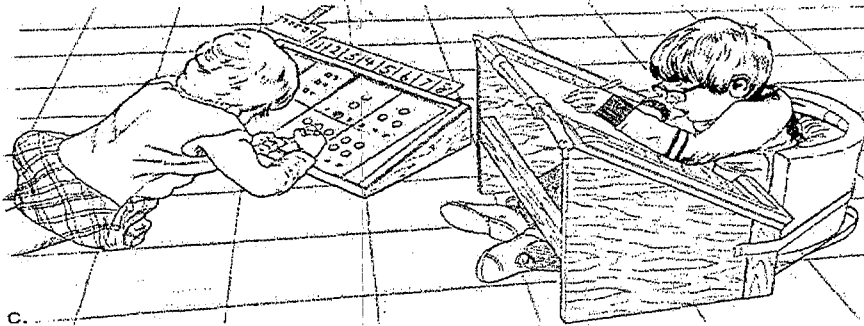
Şekil 1



a.



b.

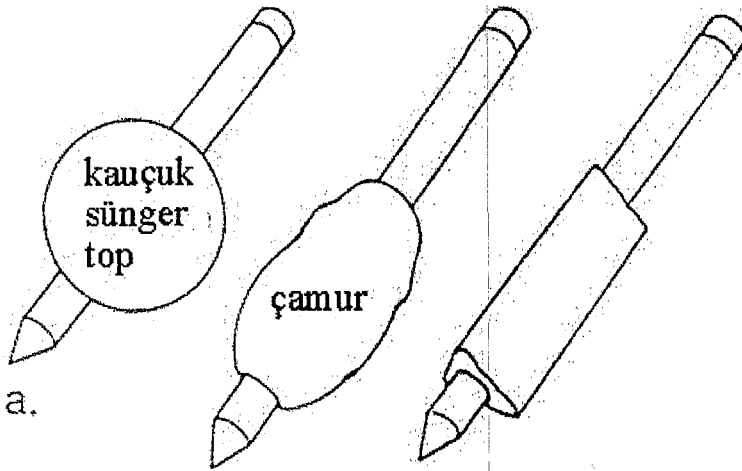


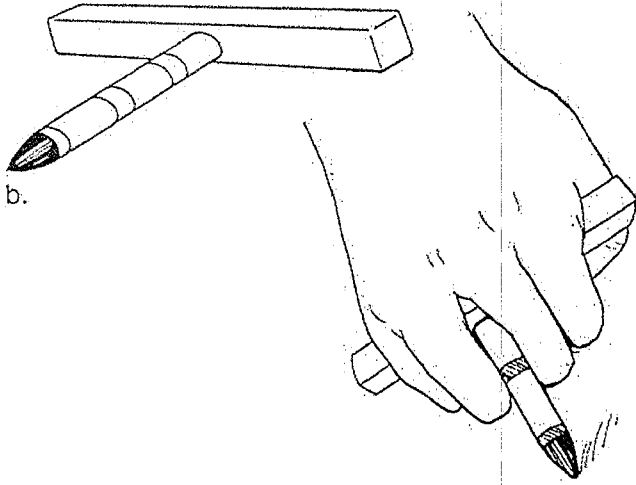
c.

Şekil 1-(a) Sarah, San Fransisco State Üniversitesinde rehabilitasyon mühendisliği teknolojisi öğrencisi Diana Lion tarafından geliştirilmiş dengeleyici bir kavrama konisi kullanmıştır. (b) Top taşıma besleyicileri (ball bearing feeder), kol ağırlığına dayanak oluşturur. Böylece yemek yemek, yazma veya diğer etkinlikleri yapmada, kolu hareket ettirmek için az bir çaba harcamak yeterli olmaktadır. (c) Eğimli masalar (farklı şekillerde olabilirler) vücut dengesi için doğru olarak açlandırılmış yazım yüzeyi oluşturmaktadır.

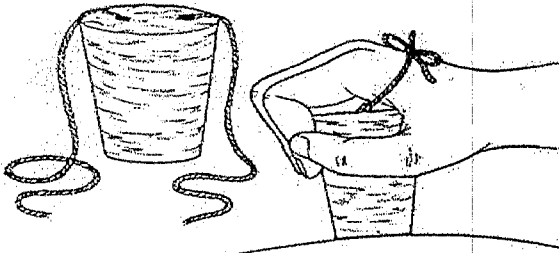
Yazım yardımcısının temel amacı, kalemin kontrolünü sağlamak için yazım ve işaret yardımcısına yeterli dengeyi verebilmektir. Bu yazım yardımcıları, boya fırçaları, işaretleyiciler ve mumlu pastellerin kullanımında da uygulanabilir. Şekil 2’de fiziksel engelli öğrenciler için yazım yardımcılarının önerilmiş çeşitlerini görebilirsiniz. Bunlar, tutma ve kavrama ihtiyacı olan öğrenciler için oluşturulan yardımcıları kapsamaktadır. Çünkü; bu öğrenciler, el yazısı, çizim, renklendirme ve boyama için gerekli olan açı veya pozisyon içerisinde ellerini ve kollarını yönlendiremezler. Diğer bir deyişle öğrenciler aletleri ve uyarlamaları kavrayamazlar.

Şekil 2

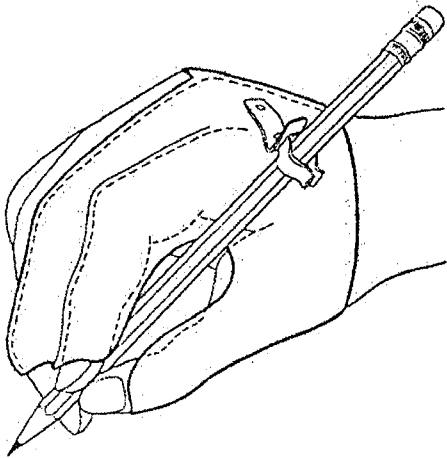




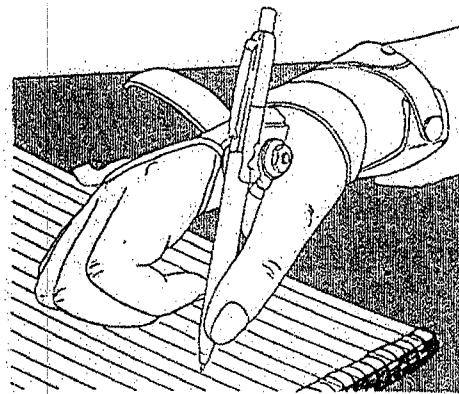
b.

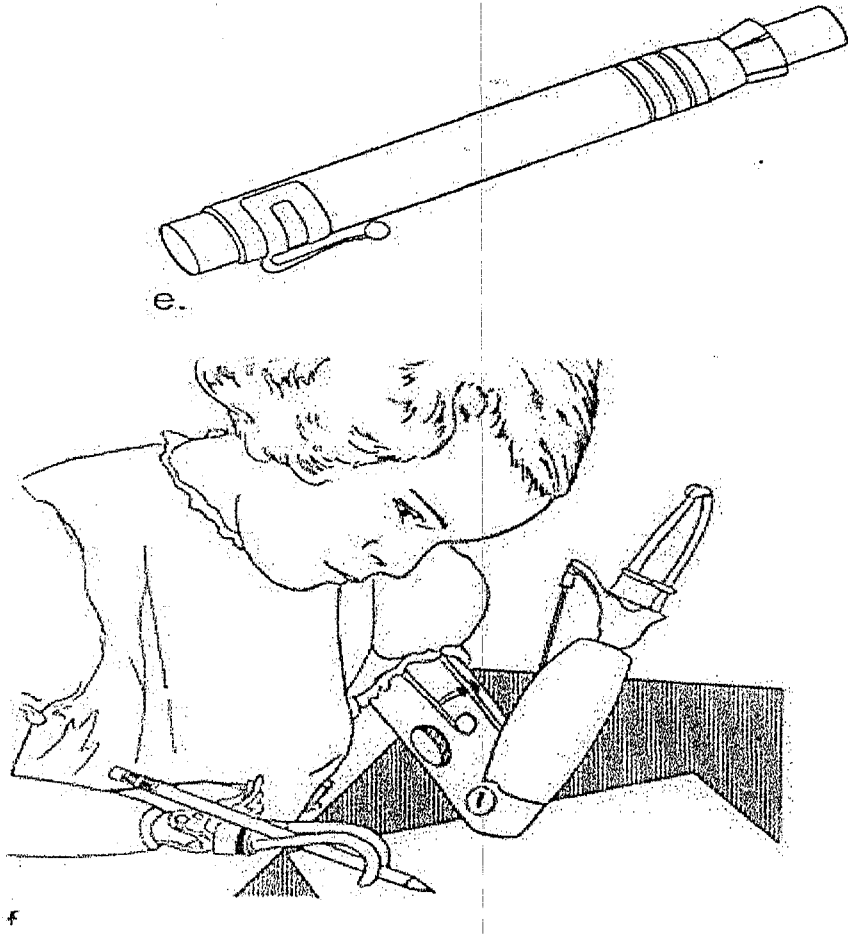


c.



d.



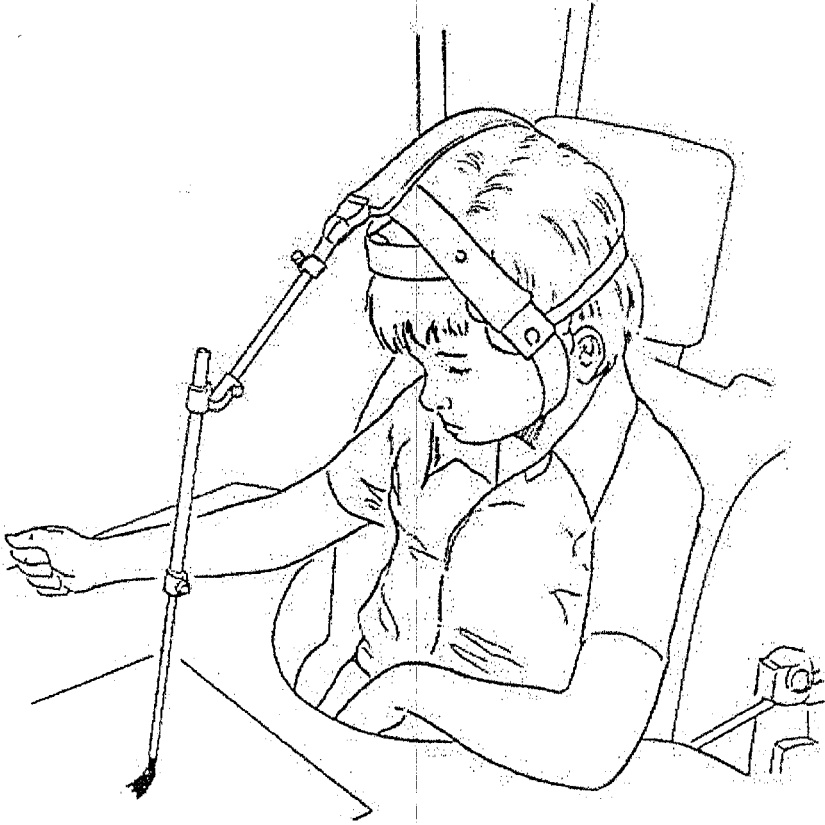


Şekil 2: Aletleri kavrama, tutma ve yönetme güçlüğü olan öğrenciler için büyüme ve yaşamaya yönelik yardımcı araç gereçleri göstermektedir.

(a) Elyapımı ve ticari tutaçlar öğrencinin sıkıca kavramasını sağlamaktadır. (b) Mumlu pastel taşıyıcıları, elin açısı ve elin kavrama potansiyeline göre tasarlanmışlardır. (c) Büyük mumlu pastelin bir ucuna bağlanmış iplik ve bir kağıt bardak içerisine eritilmiş mumlu pastel taneciklerinden biçimlendirilmiştir. (d) Kırık kemiği sarmaya yönelik ince tahta (vb şeyler) ve kolluklar, yaşamsal aletleri tutmaları için çok güçsüz olan öğrencilere yardımcı olurlar. (e) Tebeşir ve mumlu pastel taşıyıcısı protez bir sıkıştırıcı sayesinde kırılmalar engellenmiş olmaktadır. (f) Protezin kullanımı.

Şekil 3’de öğrenci işaretleme, yazma, çizme, renklendirme ve boyama için vücudun diğer bölümlerini kullanmıştır. Öğrencilerin başları üzerine monte edilen ve yazıda kullanılan aletler de bu konuda başarılı bulunmuştur.

**Şekil 3**



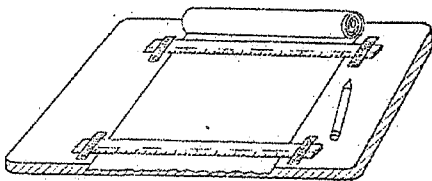
Yardımcı kağıt tutaçları ve iş alanı sınırı değişiklikleri, kağıdın karışmasını, yırtılmasını ve kaymasını önler. Şekil 4’de öğrencilerin yazarken dikkatlerini dağıtacak bütün şeylerden uzak durmaları için yedi tane yol resimlenmiştir. Bundan başka; öğrencilere daha büyük özgürlükler veren kağıt tutaçlarının kullanımı, standart boyutta olan kağıtların dar olanları içerisinde yazım ve işaretlemeyi sınırlandıramayan imkanlar sunmaktadır. Bu öğrenciler genelde bırakılan aralıklardan daha geniş bir aralığa gereksinim duyulmaktadır. Bu koşullar içerisinde kullanım sınırlarını genişletmek önemli bir etkidir. Diğer durumlarda, belirli bir fiziksel alan için öğrencilerin çalışmalarını sınırlandıran teknikler doğrultusunda yardımcı olunabilir. Böyle bir durumda sınırların oluşturulması istenilir birşeydir.

Böylece öğrenciler çeşitli ders etkinlikleri için şekiller üretebilirler. İşaret yönetmelikler normalde görme engelli bireyler için kullanılır. Bunların fiziki problemi olan öğrencilere de yardımcı oldukları söylenebilir. Çünkü; bazı çalışmalar kontrollü hareketle zorlanarak yazabilen kişinin etkinlik alanını sınırlandırır. Yazım için kullanılan uyarlamaların çeşitleri, sayıların yazımı ve okullarda anlatılan matematik konuları için de kullanılabilir. Sayıların yazımı için bir alternatif de mürekkep damgalarının kullanımudur. Öğrenciler, uzun saplı kauçuk mürekkep damgaları üzerindeki sayılarla, sayıları yazacaklarından daha iyi baskı yapabilirler.

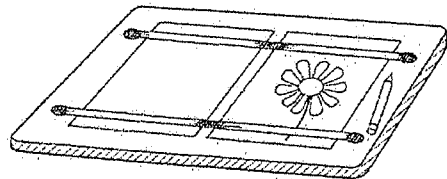
Öğretmenler derslerin içeriğinde elyazısı kullanma çabasından çok kullanışlı uyarlamalarla öğrencilerin seçenekleri araştırmasını tercih ederler. Seçenekler, öğrencilerin düşüncelerinin anlatımından çok, harfler ve sayıların biçimlendirilmesi sürecinde, enerjilerini harcamış olmalarından kaynaklanan dikkatlerinin dağılma riskini azaltabilir. Kasetlere öğrencilere yazdırılan imlaların kaydedilmesi, öğretmenlerin daha sonra dinleyebilmesi açısından oldukça güzel bir düşüncedir. İletim aygıtları üzerinde kelimeler ve harfleri işaret ederek yazdırma elektronik daktilolarda olduğu gibi bazı öğrenciler için işe yarar belirli seçeneklerdir.

**Şekil 4:** Yardımcı kağıt taşıyıcıları ve çalışma alanı değişikliği:

(a) Kağıt üzerine yerleştirilen cetveller yanlardan bantlanır. Bu, kağıt rulosunun bir ucunu uzatmaya ve kağıdı kesmeye olanak sağlar. (b) Esnek bantlar kağıtların kaymasını engeller. (c) Taslak bandı, kağıtları tutar ve kağıdın çıkarılma işleminde yırtılmasını engeller. (d) Klipsli tahtalar, kağıtları tutarlar. (e) Temiz bir plastik yüzey üzerine yerleştirilen kurulama kağıtları, yırtılma, kırılma ve salyadan kaynaklanan nemlenmeden uzak bir yazım yüzeyi oluşturur. (f) Öğrenciler yanıtları, dar alanlardan çok geniş alanlar içerisinde rahatça işaretleyebilir. (g) APH işaret kılavuzu.

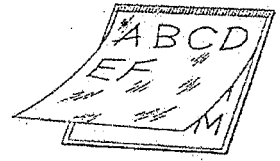
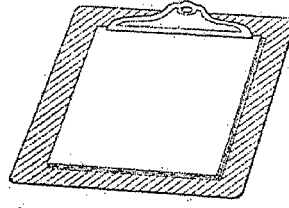
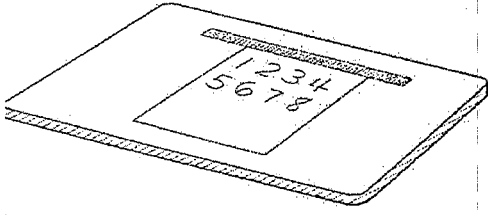


a.



b.

c.

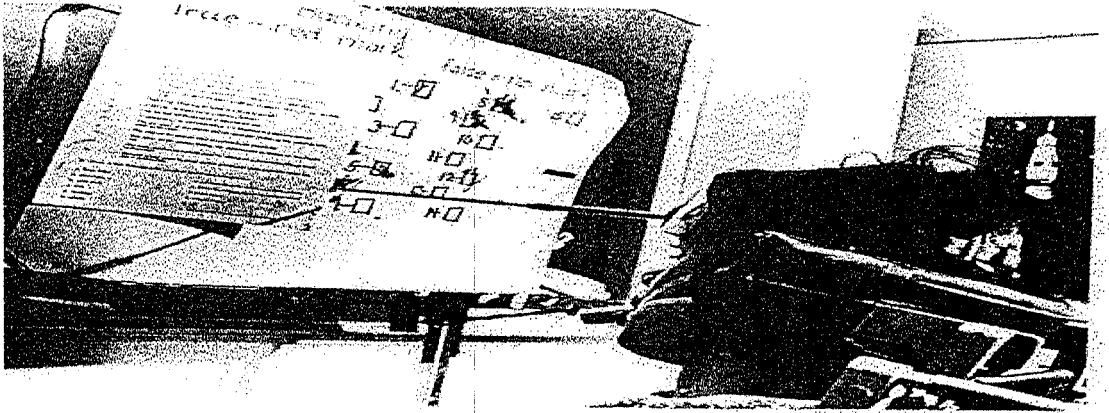


f

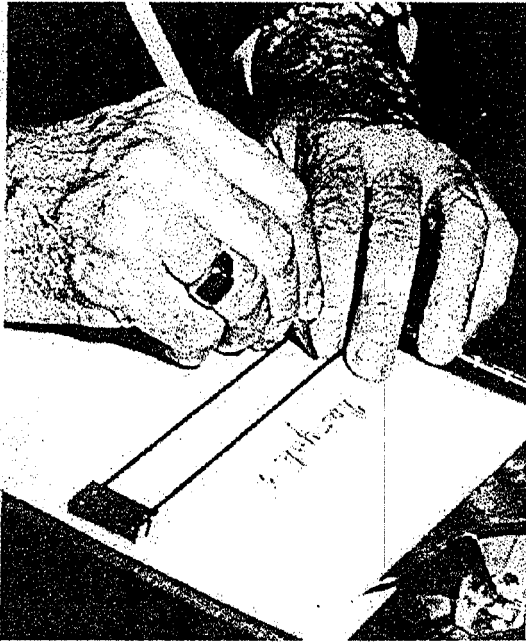
d.

e.

d.



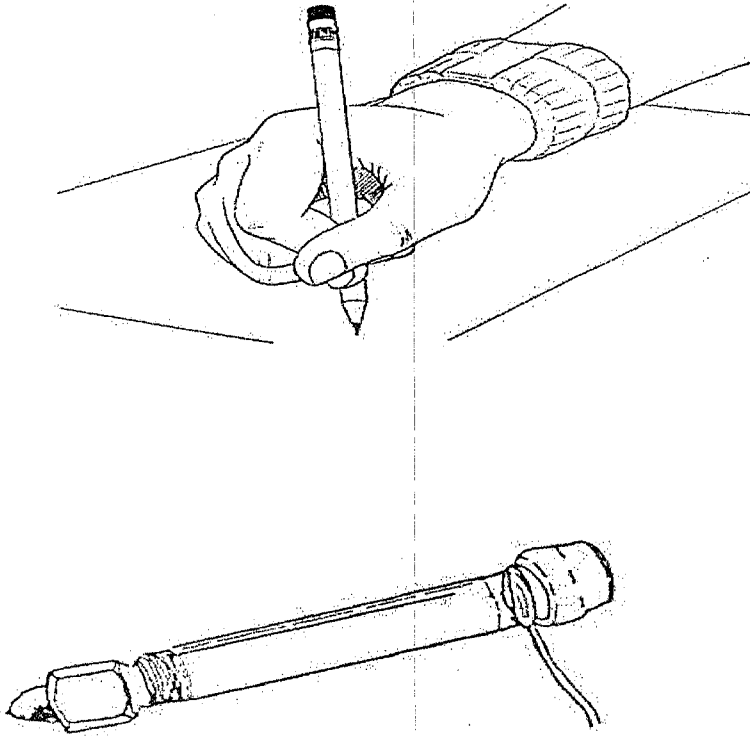
g



### 12.17.2. Ağırlıklar

Ağırlıklar, serebral paraliz (cerebral palsy)'in athetoid türüne sahip çocukların, hareket ettirici kontrolünü kolaylaştırabilen ayarlamalardır. Ağırlıklar, aşırı ve düzenlenmemiş (istençdışı) hareketleri engeller. Şekil 5'de ağırlık, bilek üzerine takılmıştır. Bir diğer taraftan ağırlıklar omuz, kol ve el hareketinin kontrolsüzlüğünü sabitleştirir. Bir kalem üzerine takılan ağırlıklar istenç dışı hareketlerin aynı türde olanlarında direnmeyi sağlar ve bundan dolayı daha kontrollü sonuçların alınmasına neden olur. Vücudun diğer bölümleri de el yazısı ve anlatım etkinlikleri için kullanılabilir. Bazı öğrenciler, ellerini kullanamadığından dolayı, ağız koruyucuları içerisine monte edilmiş aletlerle ağızlarının kullanılması tercih edilebilir.

Şekil 5



Şekil 5 - Ağırlıklar, kol ve elin istenç dışı olan hareketlerini engeller.

- El yapımı veya ticari olarak satın alınan ağırlıklar.

- Hırdavat mağazasından temin edilebilen, kalemlerde kullanılan, kalem kurşunu borusu.

## 2.18. Bilgisayar Eğitimi

Bilgisayarlar ve onlara yüklenen sistemler 21.y.y.'da öğretmenler için eğitim tüneline bir ışık oluşturabilir. Bilgisayarlar çeşitli yöntemler içerisinde teknolojiden sağladıkları yararı bu doğrultuda oluşan fırsatlarla sunan aletlerdir. 21.y.y. çocukları için en iyi bilgisayar aksamı ve yazılımını teşhis etmek öğrencilerin çeşitli ilgi ve ihtiyaçlarından dolayı zor olan bir şeydir. Bununla birlikte sınıf dışındaki bir laboratuvarın varlığı öğrencilerin ve öğretmenlerin günlük ihtiyaçları gözönünde tutulduğunda kabul edilebilir bir seçenek olamamaktadır.

Çocukların bilgisi, bilgisayar teknolojisinin uygun bir şekilde kullanılmasıyla büyük oranda artırılabilir. Bilgisayar sistemleri, sınıf içerisinde ve dışında birçok dünyayı keşfetme, öğrenmeyi hızlandırma, becerileri geliştirme ve yapılmamış görevleri tamamlamada çocuklara imkan tanıyabilmektedir. Bununla birlikte özel gereksinimli bireyler için özel düzenler oluşturulabilir. Ayrıca, şaşırtıcı bir şekilde bilgisayar kullanımı, özel eğitim öğretmenine eş görülebilmekte ve toplumsal artışın makinesi olarak algılanabilmektedir.

### 2.18.1. Kişisel Bilgisayarlar

Süper boyama (super painting) ve Microsoft işleri Macintosh bilgisayarlarda yeteneklerin geniş bir sırasını sağlayan iki programdır. Süper boyama, Macintosh (Mac) bilgisayarlarda resimleri boyama ve çizme doğrultusunda öğrencilerin yaratıcılığını ortaya çıkaran bir programdır. Bu program, yaratıcı çizgilerin birçok farklı yöntemini ve rengini birleştirebilmektedir. Temel yaratıcılık yanında öğrenciler, boyutlar, ölçü, büyüklük ve bu üçünün birleşimini ifade edebilirler. Bu programı öğrenmek kolaydır. Bu doğrultuda hem ileri durumlara hem de basit durumlara yönelik eğitim içerisinde başvurulabilmektedir.

### 2.18.2. Fiziksel Engelli Bireyler İçin Bilgisayarlar

Bireylerin birkaç engel koşuluna birden sahip olabilecekleri gözden çıkarılmamalıdır. Örneğin: Zihin engelli bir birey aynı zamanda fiziksel engellilik koşuluna da sahip olabilmektedir. Engel koşulunun artması bireyin ihtiyaçlarının özelleşmesini artırabilmektedir. Böyle bir gereksinim de eğitimiye bağlantılı bir çalışma içine itmektedir.

Başkalarıyla işbirliği yapma, anlama ve aracılık eden fikirler hakkında kararları uygulamaya koymak veya bunlara rehberlik etmek, fiziksel engelli öğrencilerle çalışan eğitimcilerin genel amaçlarıdır. Yerleştirme, oturma ve değişkenliğin varolan temel amaçlarının bilgisi istenir. Ayrıca, bu istenilmeyen örneklerin nasıl tanımlandığı hakkında da bilgi içermektedir. Eğer eğitimciler bu amaçlarla karşı karşıya gelmişlerse bu oldukça önemli bir olgu haline dönüşmektedir. Bazı farklı değişiklikler fiziksel engelli öğrenciler için mümkün görülmektedir. Mimari girişlerdeki değişiklikler; kullanılan yapı ve iş alanındaki değişiklikler, çevre ve nesneye yönelik değişiklikler, denge, sınırları oluşturma ve kavramayla ilgili yardımcıları belirleme, teknolojik ticari yardımcıları, özellikle fiziksel engelli bireyler için tasarlanmış aletler, kalem tutacıları ve özel makaslar, çevreyle ilgili kontrol değişiklikleri; işe yarar değişikliklerin bazıları elektrik düğmeleri gibi şeyleri düzenlemektir. Büyük ve düşük düzeydeki teknolojik değişiklikler, aynı zamanda daha önemli roller oynar. Uyarılma ve yardımcı olmayla ilgili bilgisayar donanımının kullanılmasındaki ilerleme, kolay bulunma olanağı olan bilgisayar donanımının kullanılmasındaki ilerleme, açık alanın mümkün kıldıkları içerisinde etken hale getirilmiştir. Yazım, bankacılık ve bir çevrenin kontrolü gibi etkinliklerin tamamı, temellendirilmiş küçük bir işlemci teçhizat doğrultusunda oluşturulabilmiştir. Bu işlem, kalem tutacıları (taşıyıcıları) ve özel oturma düzenlemeleri gibi düşük maliyette olan teçhizat değişikliklerinde, elin yapısına göre oluşturulmuş yardımcıları engel olmaz. Bir eğitimci mümkün olan işe yarar değişiklikleri bilir düzeydeyse, bir problem olduğunda birkaç bilim dalıyla ilgili yapılan çalışmalarda fikirlere katkıda bulunmak veya müdahale etmek açısından işi daha kolaylaştırmış olur. Müdahale, yaşam için oldukça gerekli olan bir önem taşır. Çünkü, hareket etme güçlüğü olan öğrenciler için mücadeleyi sürdürme konusunda, günlük yaşamın tüm yönleri

içerisinde fiziksel katılımı hareket ettirme doğrultusunda kolaylık sağlayan bir kaynaktır. Müdahalede ilk adım, etkinlikler sırasında karşılaşılan problemleri tanımlamak için yapılmalıdır. İkinci adım, hareket ve durumun amaçlarına uygun uyarlamalar için izlenimde bulunmaktır. Bu, fiziksel engelli öğrencilerin daha fazla fiziksel hareket yapmasına da yardımcı olacaktır.

Fiziksel engelli öğrenciler için öğretmenler, onların tekerlekli sandalyenin dışına alınarak halı döşeli zemine yatırılmasına ve oturtulmasına izin vererek onları cesaretlendirebilir. Tüm etkinlikler sandalyede yapılabildiği gibi her bir etkinlik temel fikre, motivasyon önerilerine, materyal gereksinimlerine ve etkinlikteki değişiklikleri belirleyerek sandalye dışında da uygulanabilir. Her zaman öğrencinin gereksinimleri olacağından bahsetmek önemli bir nokta olacaktır. Bir öğrencinin belirli bir durumda ileriye yönelik nasıl edinimler elde edeceğini görmek için beklemekten çok, gelecek zaman sürecinde kullanılacak çözümler geliştirilmelidir. Bu yapılan hazırlık, yapılmış olan değişiklikler ve varolan beklentiler için daha ölçülü davranmayı gerekli kılmaktadır. Bu nedenle, öğrenciler katılım için gerekli olabilen herhangi bir fırsatı kaçırmazlar.

Bir öğrencinin gereksinimlerinin başarılı bir analizi, uygun olan uyarlama aletleri hakkında varolan bilgiye başvurulmasıyla bağdaştırılabilir. Bu değişikliği oluşturma uyarlaması ve eğitimle ilgili varolan toplam tecrübe fiziksel engelli bir öğrenci sayesinde aktarılabilmektedir. Eğitimciler boşuna bir uğraş olarak görünen bir çevre içerisine bu olguları yavaş yavaş yerleştirmelidir.

#### **2.18.2.1. Gösterme**

Etkinlik veya konu alanı ne olursa olsun öğrenciler, sık sık işaret etmeyi, bulmayı bakmayı veya seçmeyi ister. Başka stratejiler sağlanmadan bunların yönlendirilmesine uygun olmayan fiziksel sınırlamaları olan öğrenciler için bir seçenek oluşturulmuştur. Bu, Boston Çocuk Hastanesi'nin iletişimi artırma kliniğinden Dr. Howard Shane tarafından geliştirilen bir bilgisayar program yazılımıdır. Bu, yönlendirmelere yanıt

vermek için öğrencinin bir tek düğmeye basarak işlemi harekete geçirmesine ve işlemi gerçekleştirmesine olanak sağlayan bir alettir. Hedef, inceleme amacının tatmini, inceleme alanlarının boyutları ve inceleme sırasının açıklanmasında araştırma görevlileri veya hocalara olanak sağlamak için tasarlanmıştır. Örneğin: Etkinlikte çeşitli renkleri işaret etmek için öğrenciye gereksinim duyuluyorsa; bu noktada hedef, bilgisayardaki renklerle tasarlanmış olan, saydam filmi örten bir tabakta ve renkleri gösteren alanlarla birlikte programlanabilir. Bundan dolayı, olumsuz koşul yaratan bir etken olarak bir alandan diğer alana hareket eder. Farklı renkler, seçimin yapılma anına kadar göze en çok çarpan kısımlar olarak kalırlar. Öğrencinin verilen rengi işaret etmesi veya bulması için yönlendirildiğinde, inceleme harekete geçirilmiş olur ve renk kaplama üzerinde olumsuz şekilde göze çarpan kısımlar ve değişiklikler oluştuğunda seçim gerçekleşmiş olur.

“Adım adım” (Stanford'da Rehabilitasyon Mühendisliği Merkezi), iki değişiklik veya tek değişiklik kullanım seçiminin yapılmasıyla, sürekli birleştirilmiş eğitim becerileri için tasarlanmış olan "Echo" konuşma sentezini birleştiren ve "Apple II" ailesi için oluşturulan bir yazım programıdır. Beyaz alanlar bir monitör üzerinde gösterilmiştir. Sözcük haznesindeki sözcük sayısı monitör ekranına bağlanmış veya bu sözcüklerin sesleri banda alınmıştır. Aynı zamanda bu program içerisinde gerçekleştirilen seçimler, bilgisayardan alınan bilgi sesiyle düzenlenebilmektedir. Bu da kullanıcıyla daha da güçlendirilmektedir. Akımlar ve kendiliğinden hareket eden çizgisel gözlem sistemi, işitme duyusu ve organlarıyla ilgili incelemede olduğu gibi bu program kullanıldığı sürece de öğretilebilir.

#### 2.18.2.2. Elyazısı

Fiziksel sınırlılıkları olan bir öğrenci, el yazısı kullanımını gerektiren herhangi bir işlemin yerine getirilmesini gerçekleştiremeyecektir. Ne yazık ki, birçok küçük bilgisayar yazılım programları fiziksel sınırlılığı olan öğrencilerin iş üretimine yönelik kolaylıklar sağlayamamaktadır. Fakat, bir devir üst bilgisayarlara, taşınabilme özelliği

de eklenmiştir. Böylece bu tür özellikleri olan bilgisayarlarla çalışan fiziksel sınırlılıkları olan öğrenciler, karşılaştıkları sorunun üstesinden gelebilirler.

### 2.18.2.3. Çizim

Grafik yazılım, standart aletlerin kullanımında yetersiz ve mümkün görünmeyen durumlar sergileyen öğrenciler için olanaklar yaratır. Çizim etkinliklerinde bir çıkış noktası elde etmelerini sağlar. Tek bir değişikliği harekete geçirebilen küçük çocuklar için Pic Man (Don Johnston gelişim ile ilgili araç-gereçler) Ontario Sakat Çocuklar Merkezi tarafından birtakım araçlar geliştirmiştir. Ontario Sakat Çocuklar Merkezi, sanatsal yaratıcı çalışmalar doğrultusunda öğrenciye yardımcı olmak için harf ve sözcük (logotype) temelli bir çizim programı oluşturmuştur. Harf veya sözcük (logotype) bilgisayar sisteminkinden olan, harf veya sözcük yardımcılarının, varolan standart aletlerin, başka bir alternatif oluşturacak aleti talep etmesi, bir sözcük işlem programıyla bir harf veya sözcük grafik programının güçlerinin birleştirilmesini gerekli kılar.

### 2.18.2.4. Renklendirme ve Boyama

Grafik yazılım, fiziksel sınırlılıkları olan bireylerin oluşturdukları sanat çalışmalarına renk katması için bir fırsat oluşturmaktadır. Öğrenciler, çocuklar için oluşturulmuş boyama kitaplarında karşılaştıkları hayal kahramanlarını boyayabilme veya yeniden başkalarını yaratma konusunda olanak bulurlar. Göz Kamaştırıcı Çizim (Dazzle Draw), Broderbund yazılımdan Fantavision ve Baundville'den Blazing Paddles, program içerisinde öğrencilere bir düşünceyi çizme ve renklendirme konusunda elektronik palet olanağı sunar. Verilen bu örnekler, varolan grafik programlarından birkaç örneği teşkil etmektedir. Boya Beni (Color Me) gibi elektronik boyama kitapları, bilgisayar renklendirme teçhizatı (Mindscape) Gökkuşağı Boyacısı (Rainbow Painter) ve yapıştırıcılar (başlangıç noktası için) ekran üzerinde gösterilmiş renk seçeneklerinden bir renk seçerek renklendirilebilen ön çizim grafikler arasında gelir. Bunlar seçilen grafiğin bir bölümünün belirlenmesiyle renklendirilir.

### 2.18.2.5. İşaret Seçimleri

Bilgisayar, bir sözcük oluşum programının kullanımı doğrultusunda oluşturulacak herhangi bir uzunluğun yazımında kullanılabilir. Yapılan yönlendirmelerde verilen bir sözcüğün altına çizme konusunda öğrenciye gereksinim duyuluyorsa, sorulan sorudan sonra anlatılmak istenen bilgisayarda tanıtılır. Sözcük metod uygulayıcısı üzerinde alt çizginin kontrolü, öğrencinin sözcüğü seçmesine ve onu göze çarpan bir hale getirmesine olanak sağlar. Bu işlemi gerçekleştirmek için öğrenci, sözcüğün altına bir çizgi koyma konusunda bilgisayarı yönlendirir. Microsoft çalışmaları gibi sözcük yöntem uygulayıcılarıyla birlikte çalışan çizim programları, öğrencinin iki seçenekten birini seçip çizgi çizmesine olanak sağlar. Örneğin: "Doğru yanıtı yuvarlak içerisine al", "uygun yanıtın çevresine bir kutu çiz." veya "yanlış yanıtı sil ya da o doğrultuda işaretle."

### 2.18.2.6. Yazım

Sözcük işlemi, fiziksel engelli öğrenciler için bilgisayarın kullanılmasında verilen saatlerden bir tanesidir. Bir tek değişikliğin veya tüm klavyenin kullanılıp kullanılmaması, sözcük işleminde, kendilerini ifade etme konusunda önceden olanaksızlıkları olan öğrenciler için yazım etkinliklerinde çözüm yolu oluşturabilir. Hartley Courseware'den My Words gibi programlar sadece sözcükleri kırtaran programlar değildir. Bu programlar, çocukların bildiği sözcükleri ekran sözlüğü üzerinde toplamakla birlikte tek tuşa basarak onların ekranda tekrar görünmelerini sağlayan yazım araçlarıdır. Bu programlar içerisinde yazılan her sözcüğün aynı zamanda seslendirilmesi de yapılmıştır. Muppet Slate, küçük çocuklar için oluşturulmuş başka bir sözcük işlem programıdır. Bu program, ekran üzerinde bir 20'lik sütun biçimi içerisinde gösterilmektedir. Aynı zamanda bu program, büyük boy baskıda birçok kopya sağlamaktadır. Bir bildirinin veya bir hikayenin resimlenmesine olanak sağlar. Bank Street Writer III (Scholastic Software) gibi sözcük işlem sistemleri yazım işleminin tamamlanmasını kolaylaştırmak için sözlük içerisinde kuramlar dizini ve kavram oluşturmaya ilgili tamamlayıcı programlar sunmaktadır. Mindreader (Brown

Boy Software) öğrenciye, bir sözcüğün birkaç harfini yazması için olanak sağlayan tek sözcük işlem programıdır. Ekranda beliren küçük bir pencerede öğrencinin önceden yazdığı bu harflerle başlayan sözcükler belirli bir düzen içerisinde gösterilmektedir. Öğrenci, sözcüğü ekran penceresinde gösterilen yazımı için istemişse bir anahtar seçim tuşu konu içerisinde bütün sözcüğü yazacaktır.

### 2.18.2.7. Yaratıcı Sanatlar

Yazılımın diğer bölümleri, güzel sanatlar ve müziğin eğlence yönünü belirtmesi için kullanılabilir. Print Magic (Epyx) ve Print Shop (Broderbund) gibi grafik programlarının kullanımının kolaylaşmasıyla, fiziksel engelli bireyler programlanmış olan bu grafik programlarıyla tebrik kartları, işaretler (levhalar), mektup kenarı veya başlığı süsleri ve çeşitli bayraklar yaratabilirler. Öykülerin resimlenmesi ve yaratıcı yazım: Pelikan yazılımından Monters ve Make- Believe, Dinosaur Days ve Creation gibi programlarla kolay hale getirilmiş oldu. Özgün grafik tasarımları, Dazzle Draw, Fantavision (Broderbund) veya Blazing Paddles (Baudville) gibi programlarla yaratılabilir, canlandırılabilir veya baskısı yapılabilir.

Müzik programları, aynı kolaylık içerisinde fiziksel sınırlılıkları olan öğrenciyi, bir kaya şeridi içerisinde bir sıra davulun arkasında veya bir kuyruklu piyanonun tuşlarını çalması için yerleştirilebilir. Jam Sesion (Broderbund) önceden kaydedilmiş müziklerle birlikte çalma ve sizin isteğiniz doğrultusunda seçtiğiniz favori müzik tarzıyla kolay ve eğlenceli bir müzik oluşturulur. Müzik Stüdyosu 2-0 (Activision) müzik oluşturma ve yayına hazırlama işlemlerini çocuklar için bir enstrümanlar kütüphanesi, ses etkileri ve müziği tamamlama olanağını sunar. Çocuklar kendi oluşturdukları kompozisyonları dinleyebilir ve başkalarıyla paylaşmak için bunların çıktısını alabilir.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın yapıldığı okullar, öğretmenlerin özellikleri, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin plastik sanatlar eğitiminin varolan etkenliğini ve potansiyelini, uyguladıkları eğitim içerisinde ne oranda kullandıklarını belirlemek amacıyla görüşme çeşitlerinden biri olan yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Görüşme; sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. Görüşme çoğunlukla yüzyüze yapılmakta ise de, telefon ve televizyonlu telefon gibi anında ses ve resim ileticileriyle de olabilir. Ayrıca; sağır ve dilsizlerle gerçekleştirilen simgesel iletişim de görüşme sınıfına girer (Karasar, 1995). Görüşme tekniği okuma-yazma bilmeyenler dahil herkese uygulanabilir ve verilen yanıtlarda da bireyselliğin korunması söz konusudur. (Karasar, 1995)

Görüşme tekniği üç şekilde gruplandırılmaktadır (Acar, 2000).

- a. Yapılandırılmış görüşme
- b. Yarı-yapılandırılmış görüşme
- c. Yapılandırılmamış görüşme

**Yapılandırılmış görüşme;** önceden ne tür soruların nasıl sorulacağını ve hangi verilerin toplanacağını ayrıntılı bir şekilde saptayan görüşme şeklidir (Karasar, 1995). Görüşmeciye bırakılan hareket özgürlüğü en düşük düzeyde tutulur (Karasar, 1995). Yapılandırılmış görüşmeler genel olarak, kendisiyle görüşülen kişinin, araştırmanın konusuna ilişkin düşünce, tutum ve önerilerini bir grup soru sorarak almak üzere hazırlanmaktadır (Batu, 2000). Bu tür görüşmelerde sorulara verilecek olan yanıtların sayılaştırılması kolaydır (Karasar, 1995).

**Yarı-yapılandırılmış görüşme;** yapılandırılmış görüşmelerle yapılandırılmamış görüşmeler arasında kalan ve en çok kullanılan görüşme tekniğidir (Karasar, 1995). Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile yapılacak tüm görüşmelerde kullanılmak üzere sorular hazırlanır. Bu sorular görüşülecek olan kişilere aynı sırayla sorulur, ancak; görüşülen kişinin görüşme sırasında soruları istediği genişlikte yanıtlamasına izin verilir (Batu, 2000). Bu tür görüşmelerde görüşmeci soruları sorarken görüşmenin yapıldığı kişiye gerekirse ek açıklamalar yapabilir (Gay, 1997).

**Yapılandırılmamış görüşme;** görüşmeciye büyük hareket ve yargı serbestliği veren, esnek, kişisel görüş ve yargıların kökenlerine inmeyi sağlayan bir görüşme şeklidir (Karasar, 1995). Yapılandırılmamış görüşmeler açık uçlu görüşmelerdir; görüşülen kişi konuşmaya cesaretlendirilir, onun yönlendirilmesiyle ve araştırmannın yönü şekil alır (Acar, 2000). Bu tür görüşmelerde, görüşmeci tarafından konuyla ilgili olarak sorulacak olan sorular önceden hazırlanmaz, yalnızca konu başlıkları belirlenir. Görüşmeci görüşmede gelişmelere göre yeni sorular sorabilir (Karasar, 1995). Yapılandırılmamış görüşme tekniği kullanılarak yapılan görüşmelerden toplanan verilerin değerlendirilmesi oldukça güç olmaktadır.

### **3.2. Yapılandırılmış Görüşme Formunun Oluşturulması**

Araştırmacı, araştırmaya başlamadan önce Türkiye’de konu ile ilgili daha önce yapılmış araştırma ve tezlerin bir irdelemesini yapmıştır. Gerçekleştirilen bu irdeleme sonucunda araştırılacak konu ile ilintili bir teze rastlanmamıştır. Bununla birlikte konuyla ilintili birkaç araştırmaya ulaşılmış fakat; konunun içeriği gözönünde tutulduğunda ulaşılan bu araştırmalar da yeterli görülmemiştir. Bu nedenden dolayı araştırmacı konuyla ilgisi olabilecek özel eğitim alanında yetkin kişilerle ( Gönül Kırcaali, Oğuz Gürsel, Atilla Cavkaytar, Ahmet Konrot, Ali Öztürk, Debby Kenchington, Emine Yazıcı) görüşmüş ve araştırılan konu ile ilintili bilgilere yabancı kaynaklardan ulaşabileceği araştırmacıya belirtilmiştir. Böylece araştırmacı, özel eğitim alanında Türkiye’de yetkin kişilerle ve araştırmacının yurtdışında özel eğitim alanında çalışmalar yaptığını bildiği

kişilerle gerçekleştirdiği görüşmeler sonucunda araştırmasının nasıl devam edeceği konusunda kendisine bir yol belirlemiştir. Belirlenen bu yol doğrultusunda konuyla ilgili internet sayfaları, çeşitli kütüphanelerdeki kaynaklar ve süreli yayınlar taranmış ve istenilen birtakım bilgilere ulaşılmıştır. Edinilen bilgiler doğrultusunda ulaşılan elektronik posta adresleri ile yazışmalar yapılmış ve bir kısım bilgilere bu şekilde ulaşılmıştır. Ayrıca; özel eğitim alanında çalışmalar yapmış birtakım yabancı eğitimcilerle gerçekleştirilen birebir görüşmelerle de bilgi ediniminde bulunulmuştur. Bu süreç içerisinde toplanan kaynakların çevirisi araştırmacı tarafından yapılmış ve akıcı Türkçe'ye dönüştürülmüştür. Bu doğrultuda ulaşılan kaynaklardan edinilen bilgilere göre araştırılan konu ile ilintili bilgi şekillenmesi gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte ulaşılan bilgilerin Türkiye koşullarında ne oranda uygulanıp uygulanmadığının belirlenebilmesi açısından bir görüşme formunun oluşturulmasına karar verilmiştir. Bununla ilintili olarak araştırma verilerinin toplanması, görüşme çeşitlerinden biri olan yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla araştırmacı tarafından bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunu geliştirmek amacıyla öncelikle sorulacak sorular ana başlıklar şeklinde oluşturulmuş, daha sonra oluşturulan ana başlıkların alt başlıkları belirlenmiştir. Alt başlıklar belirlenirken, ana başlıkların detaylı irdelenmesini oluşturacak sorular şeklinde olmasına dikkat edilmiştir. Oluşturulan sorular nitelik ve kalıpları yönünde eleştirilip düzeltilmeleri için bir uzmana gösterilmiştir. Elde edilen bilgiler sonucunda yenilenen soru kalıpları ön bir çalışma oluşturmak için iki öğretmende uygulanmış ve tekrar düzeltilmiştir.

Bu ön çalışmanın gerçekleştirilmesinde araştırmacının çalıştığı okuldaki öğretmenlerden önce biri seçilmiş onunla görüşülmüş ve araştırma soruları ona uygulanmıştır. Uygulanan araştırma sorularına verilen yanıtlara göre araştırmanın niteliğine uygun olmayan sorular elenmiş ve soru şekilleri değiştirilmiştir. Bu kapsamda değiştirilen sorular, yine araştırmacının çalıştığı okuldaki ikinci bir öğretmene uygulanmış ve verilen yanıtlara göre son düzeltmeler yapılmıştır. Son düzeltmeleri yapılan sorular ise son bir kez eleştirilmeleri için ilk başta gösterilen uzmana tekrar gösterilmiş ve bu kapsam doğrultusunda şekillendirilmişlerdir. Tüm bunlar sonucunda sorular genel soru ve genel soruyu irdeleyen alt sorular şeklinde hazırlanmıştır. İstenilen bilgiyi almaya yönelik olarak hazırlanan soruların yanıtları “evet” ve “hayır” şeklinde

oluşturulmuştur. Bu tür bir soru sistematiği, görüşme sırasında sürece hız kazandırılabilmesi ve bulguların elde edilmesinde kolaylıklar sağlayabilmesi için seçilmiştir.

Araştırmada kullanılacak olan görüşme formunun içerik geçerliliğini saptamak amacıyla, görüşme formu ilk gösterilen uzmandan sonra alandan 3 uzman (Çimen Acar, Şemsettin Edeer, Tülay Kayador )' a daha gösterilmiş ve forma son şekli verilmiştir. Bu amaçla uzmanlardan, genel soru ve genel sorunun alt sorularını inceleyerek, bu soruların ele alınan konuyu kapsayıp kapsamadığını, soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını ve gerekli olan bilgileri sağlama olasılığını gözönünde bulundurarak kontrol etmeleri istenmiştir. Bu çalışmalar sonucunda genel sorular ve genel soruları irdeleyen alt soruların geçerliliği saptanmış ve hazırlanan sorular yeterli görülmüştür .

### **3.3. Görüşmelerin Yapılması**

#### **3.3.1. Görüşme Kılavuzu**

Yapılacak görüşmeler başlatılmadan önce görüşmeci tarafından hangi soruların hangi sırayla sorulacağını ve soruların sorulması sırasında ne kadar detaya inileceği gibi bir takım ilkelerin belirtildiği yazılı bir görüşme kılavuzu hazırlanmıştır.(Ek. B,C'de) Görüşme kılavuzu, görüşmecinin denek ile karşılaştığı anda başlayan ve denekten ayrıldığında sona eren görevlerini değişen ayrıntılarda içeren bir belgedir (Karasar, 1995). Görüşme kılavuzunda, görüşmecinin kendini nasıl tanıttacağı, görüşülen kişiden beklentilerinin neler olduğu, kendi amacının ne olduğu, görüşme kaydının nasıl olacağına ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Bu doğrultuda araştırmacı kendisinin Zihinsel Yetersiz Çocukları Yetiştirme ve Koruma Vakfı Antalya Şubesi Rehabilitasyon Merkezi'nde Resim-İş Öğretmeni olarak çalıştığını açıklamıştır. Ayrıca, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Resim İş Öğretmenliği Programında Yüksek Lisans öğrencisi olduğunu ve bu araştırmadan elde edilecek verilerin Yüksek Lisans tezinin verilerini oluşturacağını da belirtmiştir.

Araştırmacı görüşülen her bir öğretmene araştırmanın amacının, öğretmenlerin uyguladıkları eğitim içerisinde plastik sanatlar eğitimi ve bu kapsam doğrultusunda yapılan çalışmalara yönelik görüşlerini almak olduğunu ifade etmiştir.

Ayrıca araştırmacı, soruların kendisi tarafından sorulacağını belirterek istenirse sorunun birkaç kez okunabileceğini, sorular yeterince açık değilse açıklama yapılabileceğini veya sorunun ne anlatmak istediğini kapsamlı bir şekilde belirtecek örneklerle desteklenebileceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda verilen örneklerin tezin kaynak taraması sürecinde elde edilen bilgilere dayalı olduğu da ifade edilmiştir. Ayrıca; öğretmenlerden uyguladıkları eğitim içerisindeki plastik sanatlar eğitimine ilişkin sınıf içi yaşantılardan faydalanabilecekleri belirtilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmene; soruların, genel soru ve genel soruyu irdeleyen alt sorular; yanıtların ise “evet” ve “hayır” şeklinde kısa yanıtlar olarak hazırlandıkları ifade edilmiştir. Bu şekilde hazırlanan bir yapılandırmanın hem görüşmeye hız katacağını hem de verilerin analizini kolaylaştıracağını belirtmiştir.

### 3.3.2. Görüşme İlkeleri

Görüşme soruları kesinleştirildikten sonra belirli bir sıraya konmuş ve soruların belirlenen bu sırayla sorulmasına karar verilmiştir. Görüşme sırasında öğretmene yöneltilen bir soruya öğretmen net bir yanıt vermemişse, öğretmene; “Bu konuyla ilgili olarak yaptığınız çalışmalara yönelik örnekler verebilir misiniz?” diye başka bir soru yöneltmek öğretmenin soruyu daha net ve anlaşılır bir şekilde yanıtlamasının sağlanmasına karar verilmiştir. Görüşmeler sırasında sorulan sorulara, öğretmen tarafından soru içeriği dışında yanıtlar verilmişse öğretmeni yönlendirmeyecek şekilde öğretmenden yaptığı çalışmalara yönelik örnekler vermesi istenmiştir. Bununla birlikte tezin kaynak taraması sırasında elde edilen örnekler, öğretmenin açıklamasından sonra konu hakkında daha fazla açıklık getirmesi için öğretmene aktarılmıştır. Görüşmeler yapılırken, görüşme yapılacak öğretmenlerin isimlerinin kullanılmamasına karar verilmiş ve bu karar öğretmenlere iletildiğinde, birkaç öğretmen dışında diğer öğretmenlerin kullanılmasında herhangi bir sakınca olmadığını belirtmişlerdir. Bununla

birlikte araştırmacı, görüşme sırasında görüştüğü oğretmene ismiyle hitap etmesi gerektiğinde ise ‘‘siz’’ Şeklinde hitap etmeyi uygun bulmuştur.

### 3.3.3.Araştırmanın Yapıldığı Okullar

Araştırma konusunun ‘‘oğretmenlerin uyguladıkları eğitim kapsamında plastik sanatlar eğitimine ilişkin görüşlerini belirleme’’ olmasına karar verilmiştir. Bu nedenle Antalya il sınırları içerisinde yer alan ve zihin engelli bireylere eğitim veren Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullar ile özel özel eğitim okullarının isimleri, İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile Rehberlik ve Araştırma Merkezinden oğrenilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı, özel özel eğitim okullarıyla telefonla; Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı özel sınıfların bulunduğu okullarla ilgili olarak ise Antalya Rehberlik ve Araştırma Merkezi yetkilileriyle görüşerek istenilen kapsamı kesin olarak belirlemiştir. Diğer bir deyişle araştırmacı, isimleri alınan bu okulların hangilerinde zihinsel engelliler eğitimi oğretmenliğinden mezun olmuş özel eğitimciler veya Milli Eğitim Bakanlığı’nın amuş olduğu özel eğitim ile ilgili hizmet-içi bir eğitim programına katılmış eğitimcilerin bulunduğunu belirlemiştir.

Araştırmacı, araştırma kapsamına alınan okullardaki oğretmenlerin belirlenen konuyla ilgili görüşlerini almak üzere Antalya Valiliği’nden araştırmasını gerçekleştirebilmek için gerekli izin belgesini almış ve araştırmasını yönlendirmiştir (Ek.K’de). Ayrıca; araştırmacının çalıştığı okul (Zihinsel Yetersiz ocukları Yetiştirme ve Koruma Vakfı Antalya Şubesi Rehabilitasyon Merkezi) görüşme formunun oluşturulmasında denek olarak kullanıldığı için kapsam dışında bırakılmıştır. Konuyla ilgili olarak araştırmaya alınan okulların listesi Ek. D’de yer almaktadır.

### 3.3.4. Araştırmaya Katılan Oğretmenler

Araştırma yapılacak okulların ve oğretmenlerin belirlenmesinden sonra, araştırmacı, özel özel eğitim okullarına telefon ederek okul müdürü ile görüşmüştür. Bu telefon

önceden hazırlamış olduğu sözleşmeyi okuyarak imzalamasını istemiştir. (Ek. E'de) Oluşturulan bu sözleşmede, araştırmanın amacı, nasıl gerçekleştirileceği açık bir şekilde belirtilmiştir.

Görüşülen 28 okuldan istenilen niteliklere uyan 28 öğretmenin tamamı İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan resmi izin belgesi (Ek. D'de)' nin onlar için yeterli olduğunu ve araştırmacıya güvendiklerini belirterek sözleşmeye gerek olmadığını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan 28 öğretmenden 7'si Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihinsel Engelliler Eğitimi Öğretmenliğinden, 16'sı Sınıf Öğretmenliğinden, 2'si Ziraat Fakültesi ile ilgili bir bölümden, 1'i Fen Fakültesi Biyoloji Bölümünden, 1'i Edebiyat Fakültesi Sanat Tarihi Bölümünden, 1'i İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümünden mezun olmuştur. Bu öğretmenlerden Zihinsel Engelliler Öğretmenliğinden mezun olan öğretmenler hariç diğerleri Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim programını bitirmiştir. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerden bir tanesinin halen yüksek lisans öğrenimini sürdürmekte olduğu da görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 16'sı bayan, 12'si erkektir. Mesleki deneyimlerine bakıldığında ise öğretmenlerin deneyimlerinin en az bir, en çok 17 yıl olduğu görülmektedir. Ayrıca; araştırmaya katılan öğretmenlerin 4'ü 12:00 – 17:30, 2'si 12:20 – 17:20, 2'si 8:30 – 14:30, 4'ü 8:30 – 15:00, 3'ü 8:00 – 15:00, 1'i 12:00 – 17:20, 2'si 9:00 – 15:00, 1'i 6:50 – 12:00, 1'i 12:10 – 17:20, 1'i 7:00 – 12:00, 1'i 8:30 – 18:30, 1'i 9:00 – 17:00, 3'ü 8:30 – 18:00, 1'i 9:00 – 18:00, 1'i 9:00 – 14:30 (Çarşamba günleri 15:00'a kadar) arası çalışmaktadır.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 20 Ocak 2001 – 26 Mart 2001 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşmeler, okul müdürleri ve Antalya Rehberlik ve Araştırma Merkezi yetkililerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda öğretmenlere uygun olan yer ve zamanlarda gerçekleştirilmiştir (Ek. F'de görüşme takvimi yer almaktadır.). Özel özel eğitim okullarıyla yapılan görüşmeler, okul müdürleriyle yapılan telefon görüşmeleri ve bu

telefon görüşmeleri sonucunda alınan randevulara göre gerçekleştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel sınıfların bulunduğu okullarla yapılan görüşmeler ise, Antalya Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nin, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel sınıflarda eğitim veren öğretmenleri, görüşlerin gerçekleştirilmesi için bir araya getirmesi sonucu gerçekleştirilmiştir. Bu toplantı sırasında yapılan tüm görüşmeler; toplantı odası dışında, ayrı bir odada her bir öğretmenle ayrı ayrı görüşülerek yapılmıştır. Görüşmeler sırasında her bir görüşmeci için bir tane görüşme formu (Ek A.'da), görüşme klavuzu (Ek.B-C' de), Sözleşme (Ek.F' de), yazı altlığı, 4 ayrı dosya (görüşme formu, görüşme klavuzu, sözleşme ve doldurulan görüşme formlarını koymak için) bir kalem ve silgi kullanılmıştır. Görüşmeler 2 dakika ile 70 dakika arasında sürmüştür.

### 3.5. Görüşmeler

Araştırmacı görüşmelere başlamadan önce Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığı ile İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden görüşme izni almak amacıyla, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bir dilekçe ile başvuruda bulunmuştur. Bu dilekçede görüşmelerin ne amaçla yapılacağı ve hangi okullarla ilgili olduğu açık bir şekilde belirtilmiştir. Araştırmacı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden okuldaki öğretmen ile görüşme yapılmasında sakınca bulunmadığını belirten resmi yazılı izin belgesini aldıktan sonra görüşme yapma amacı ile Antalya Rehberlik ve Araştırma Merkezi ve özel özel eğitim okullarıyla irtibata geçmiştir. Bununla birlikte Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü görüşme yapılacak tüm okul müdürlerine bu resmi yazılı izin belgesini göndermiştir.

Antalya Rehberlik ve Araştırma Merkezi yetkilileri araştırma ile ilgili görüşlerin gerçekleştirilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile bağlantı kurup bir toplantı yapılmasını sağlamıştır. Bunun sonucunda İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel sınıflarda eğitim veren öğretmenler Antalya Rehberlik ve Araştırma Merkezi binasında bir araya getirilmiştir. Bu toplantı sırasında her bir öğretmenle toplantı odası dışında ayrı bir odada ayrı ayrı görüşme yapılmıştır. Araştırmacı bu şekilde 20 öğretmenle görüşme yapmıştır. Diğer 8 öğretmenle yapılan görüşmeler ise, öğretmenlerin çalıştığı özel özel

eğitim okulları telefonla aranarak okul m¼d¼rlerinden randevu alınması sonucu geręekleřtirilmiřtir. Belirlenen randevu g¼n¼ ve saatinde araştırmacı okula giderek g¼r¼ř¼lecek ¼đretmenle y¼zy¼ze g¼r¼řerek g¼r¼řme yapmıştır. 8 ¼đretmenle geręekleřtirilen bu g¼r¼řmelerin 5'i ¼đrencilerin sınıfta olmadığı bir zamanda, sınıf içerisinde, 3'¼ ise okul m¼d¼r¼n¼n odasında araştırmacı ve ¼đretmen yalnız olarak geręekleřtirilmiřtir.

Yapılan g¼r¼řmeler sırasında araştırmacı, kendisini tanıtımış, ęalıřmasının amacını kısaca ağıklamış ve ¼nceden hazırlamış olduğu s¼zleřmeyi ¼đretmene vererek; okuyarak imzalamasını istemiştir. S¼zleřmeyi okuyan her bir ¼đretmen, araştırmacıya g¼vendıđini ve bundan dolayı s¼zleřmeye gerek olmadığını ifade etmiştir.

G¼r¼řmelerin tamamı araştırmacı tarafından birebir olarak geręekleřtirilmiřtir. Araştırmacı geręekleřtirdiđi her bir g¼r¼řmede, g¼r¼řt¼đ¼ ¼đretmene araştırmanın; uyguladıkları eğitim kapsamında plastik sanatlar eğitimine ilişkin g¼r¼řlerini almak amacı ile geręekleřtirildiđini s¼ylemiřtir. Bununla birlikte ¼đretmenlere soruların genel soru ve genel soruyu irdeleyen alt sorular şeklinde hazırlandığı, istenilen bilgiyi almaya y¼nelik olarak hazırlanan bu soruların yanıtlarının ise "evet" ve "hayır" şeklinde oluşturulduğu belirtilmiştir. Ayrıca; bu t¼r bir soru sistematığinin g¼r¼řme s¼recine hız katması için tercih edildiği vurgulanmıştır. Bunun dışında g¼r¼řme formuna ilişkin verilerin, tezin y¼nlendirilmesinden sorumlu bireyler dışında hiç kimseye g¼sterilmeyeceđi de ¼đretmenlere belirtilmiştir.

G¼r¼řmeye başlamadan ¼nce ¼đretmenlere; kendi seğimlerine y¼nelik olarak ister kendi isimleri, isterlerse de seğecekleri kod isimlerin araştırmada kullanılacağı belirtilmiştir. Bununla birlikte ¼đretmenlere hitap etmek gerektiğinde ise "siz" şeklinde hitap edileceği de dile getirilmiştir.

G¼r¼řmeler sırasında ¼đretmenlere 11 soru sorulmuştur. Bu soruların 10 tanesi genel soru ve genel soruyu irdeleyen alt soru ve sorular şeklinde hazırlanmıştır. Buna y¼nelik olarak ¼đretmenin genel sorulara verdiği evet cevabına g¼re alt soru veya sorulara geğilmiştir. Her bir g¼r¼řme 2 dakika ile 70 dakika arasında s¼rm¼řt¼r.

Araştırmacı, araştırmanın amacını ve verilen yanıtların gizli tutulma esasını uygun bir şekilde açıklamıştır. Görüşme kapsamında sorulacak sorular öğretmene önceden gösterilmemiştir. Sorular görüşmenin gerçekleştiği anda öğretmene sorulmuştur. Ayrıca; sorulan sorular her öğretmene birinci sorudan başlanarak sıra ile sorulmuştur. Öğretmenlerin yöneltilen sorulara verdiği yanıtlar, genellemeye dayalı olduğu durumlarda araştırmacı uygun bir dil ile yanıtın “evet” veya “hayır” şeklinde netleştirilmesi gerektiğini öğretmene hatırlatmıştır. Bu kapsam doğrultusunda araştırmacı, öğretmenlere, yanıtların verilmesi sırasında uyguladıkları çalışmalara yönelik örnekler verebileceklerini de hatırlatmıştır.

### 3.6. Verilerin Dökümü ve Analizi

Araştırma verileri niceliksel olarak analiz edilmiştir. Araştırmacı, hazırlanmış olan görüşme klavuzuna uygun olarak her bir öğretmenle gerçekleştirdiği yüz yüze görüşmelerini tamamladıktan sonra; kayıtların dökümünün yapılmasına başlamıştır.

Görüşme formu oluşturulurken, görüşme formunun genel soru ve genel soruyu irdeleyen alt sorular şeklinde; istenilen bilgiyi almaya yönelik olarak hazırlanan soruların yanıtlarınınsa “evet” ve “hayır” şeklinde oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Böyle bir soru sistematigi verilerin dökümü ve analizinde kolaylık sağlayabileceği için düşünülmüştür.

Araştırmacı, genel bilgilerin dökümü için bir kayıt döküm çizelgesi hazırlamıştır. Bu kayıt döküm çizelgesi, öğretmenlere yönelik genellenmiş verilere ulaşmak için kullanılmıştır. Araştırmacı, daha sonra görüşme formundaki verilerin veri tabanını oluşturmak için ayrı bir döküm çizelgesi oluşturmuştur. Bu döküm çizelgesinde öğretmenlerin genel sorulara, genel soruyu irdeleyen alt soruya veya sorulara verdiği yanıtlar “+” (Evet) ve “-” (Hayır) şeklinde sembolize edilerek belirtilmiştir (Ek.G’de) Oluşturulan bu veri tabanlı döküm çizelgesi doğrultusunda yeni bir detaylı döküm çizelgesi hazırlanmıştır. Hazırlanan bu döküm çizelgesi, genel soru, genel soruyu irdeleyen alt soru ve soruları, bu sorulara verilen “evet” ve “hayır” yanıtlarının oranını

ve bu yanıtların yüzdeler hesaplamasını göstermektedir. Verilen yanıtların yüzdeler hesaplaması araştırmaya katılan öğretmen sayısının oranı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin genel sorulara verdiği “evet” yanıtı ile genel soruyu irdeleyen alt soru veya sorulara geçilmesindeki düz mantık baz alınarak bu tür alt soru veya soruların yanıtlarının yüzdeler hesaplaması ise “evet” yanıtını veren öğretmen sayısının oranı doğrultusunda ayrıca gerçekleştirilmiştir.

Alt amaçların içeriğine göre gruplandırılmış çizelgeler 7 ayrı çizelge ile ifade edilmiştir: 1., 2. ve 3. sorular için, 4. soru için, 5. soru için, 6. soru için, 7. soru için, 8. soru için, 9., 10. ve 11. sorular için ayrı ayrı birer çizelge oluşturulmuştur.

## 4. BULGULAR VE YORUM

### 4.1 Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen bilgiler sonucunda oluşan araştırmanın bulguları yer almaktadır.

Görüşme formuna kaydedilen bilgiler doğrultusunda formda bulunan herbir soru içerik ayrımlarına göre incelenmiştir. Araştırmanın bulgularının oluşturulmasında kullanılan 11 genel soru ve bu soruları irdeleyen alt soru ve sorular araştırmanın alt amaçlarının içerik ayrımları gözönünde bulundurularak 7 ayrı çizelge ile ifade edilmiştir. Bununla birlikte oluşturulan bu çizelgeler bu sorulara verilen “evet” ve “hayır” yanıtlarının oranını ve yüzdeleri hesaplamasını da içermektedir. Buna göre araştırmanın bulgularının oluşturulmasında kullanılan sorular ve ayırım sınıflamaları şöyle gösterilebilir.

Tablo 1

**Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Engelliler Eğitimi ve Plastik Sanatlar Eğitimi  
Konusundaki Eğitim Durumları**

Görüşme Soruları	“Evet” yanıtını veren kişi sayısı	“Evet”yanıtını veren kişi sayısının yüzdelerik hesaplaması	“Hayır” yanıtını veren kişi sayısı	“Hayır” yanıtını veren kişi sayısının yüzdelerik hesaplaması
1.Okulunuzda zihin engelli bireylere eğitim veren sanat eğitimi öğretmeni (resim-iş öğretmeni) bulunuyor mu ?			28	%100
1.1. Okulunuzda zihin engelli bireylere eğitim veren sanat eğitimi öğretmeni (resim-iş öğretmeni) sanat eğitimi (plastik sanatlar eğitimi) konusunda eğitim almış mı?				
2. Okulunuzda zihinsel engelliler eğitimi alanında eğitim almış özel eğitim öğretmeni bulunuyor mu?	7	%25	21	%75
2.1. Okulunuzda eğitim veren özel eğitim öğretmeni sanat eğitiminin (plastik sanatlar eğitimi) önemi ve uygulaması konusunda herhangi bir eğitim almış mı?			7	%100
3. Okulunuzda hem özel eğitim alanında hem de sanat eğitimi (plastik sanatlar eğitimi) alanında deneyimli eğitim almış bir eğitimci bulunuyor mu?			28	%100

Tablo 1, görüşme başlangıcında sorulan ilk 3 soruyu ve bu 3 sorunun ilk ikisinin alt sorularını içermektedir. 1. soruda “Okulunuzda zihin engelli bireylere eğitim veren sanat eğitimi öğretmeni (resim-İş öğretmeni) bulunuyor mu?” sorusu sorulmuş ve araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı bu soruya “hayır” yanıtını vermiştir. Bu soruyla ilgili olarak “evet” yanıtı verilmediğinden bu soruyu irdeleyen 1.1. sorusuna geçilememiştir. 2. soruda “Okulunuzda zihinsel engelliler eğitimi alanında eğitim almış

özel eğitim öğretmeni bulunuyor mu?" sorusu sorulmuş ve bu soruya araştırmaya katılan öğretmenlerin 7'si "evet" 21'i "hayır" yanıtını vermiştir. Bu soruya araştırmaya katılan 7 öğretmenin "evet" yanıtını vermesiyle bu soruyu irdeleyen alt soruya geçilmiş ve öğretmenlere bu alt soru sorulmuştur. 2.1.'si sorusunda "Okulunuzda eğitim veren özel eğitim öğretmeni sanat eğitimi (plastik sanatlar eğitimi)'nin önemi ve uygulanması konusunda herhangi bir eğitim almış mı?" sorusu sorulmuş bu soruya 7 öğretmenin yedisi de "hayır" yanıtını vermiştir. 3. soruda "Okulunuzda hem özel eğitim alanında hem de sanat eğitimi (plastik sanatlar eğitimi) alanında deneyimli, eğitim almış bir eğitimci bulunuyor mu?" sorusu sorulmuş ve araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı bu soruya "hayır" yanıtını vermiştir.

Tablo 2

**Zihin Engelli Bireylere Eğitim Veren Okullarda Uygulanan Plastik Sanatlar  
Eğitiminin Potansiyel Gücünün Etken Bir Şekilde Kullanılmasına İlişkin  
Öğretmen Görüşleri**

Görüşme Soruları	“Evet” yanıtını veren kişi sayısı	“Evet” yanıtını veren kişi sayısının yüzdeleri hesaplaması	“Hayır” yanıtını veren kişi sayısı	“Hayır” yanıtını veren kişi sayısının yüzdeleri hesaplaması
4. Okulunuzda sanat eğitimi (plastik sanatlar eğitimi) veriliyor mu?			28	%100
4.1. Çocukların engellilik durumuna uygun özel bir sanat eğitim programı (plastik sanatlar eğitimi programı) kullanılıyor mu?				
4.2. Sanat eğitimcisi, özel eğitimci, fizyoterapist, meşguliyet terapisti, konuşma terapisti ve öğrencinin eğitiminden sorumlu diğer bireyler öğrenci için izlenecek yöntemin belirlenmesinde işbirliği içerisinde çalışıyorlar mı?				
4.3. Okulunuzda yapılan sanatsal etkinlikler, küçük yaşta ve büyük yaşta çocukların seviyelerine göre ayırımı yapılarak uygulanmakta mı?				
4.4. Sanat eğitimi öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri, koşulları geliştirme, yeni müfredat programları hazırlama ve farklı seviyelere uygun teknikler geliştirme konusunda fikir alışverişinde bulunuyorlar mı?				
4.5. Plastik sanat eğitiminin tedavi edici yönünü uyguladığınız eğitimde kullanıyor musunuz ?				

4.6. Çocukta başarı ve başarı duygusunu sağlamak için sanat eğitiminden (plastik sanatlar eğitiminden) faydalaniyor musunuz?				
4.7. Çocuğun gelişimsel yapısının artırılmasında sanat eğitiminden (plastik sanatlar eğitiminden) faydalaniyor musunuz?				
4.8. Yapılan sanatsal etkinlik sonucunda çocuğun ne tür bir beceri kazanabileceğinin ölçümünü önceden yapıyor musunuz?				
4.9- Uygulanan sanat eğitiminde (plastik sanatlar eğitiminde) çocuğun algılama yapısına, neyi önce, neyi sonra algıladığına dikkat ediyor musunuz?				
4.10- Çocuğun güven duygusunu geliştirmek için sanat eğitiminden (plastik sanatlar eğitiminden) faydalaniyor musunuz?				
4.11. Çocuğun cesaretini artırmada sanat eğitiminden (plastik sanatlar eğitiminden) faydalaniyor musunuz?				
4.12. Çocuğun fiziksel ve duygusal yapısını geliştirmede sanat eğitiminden (plastik sanatlar eğitiminden) faydalaniyor musunuz?				
4.13. Çocuğun motivasyonunu artırmak için sanat eğitiminden (plastik sanatlar eğitiminden) faydalaniyor musunuz?				
4.14. Çocuğun kavrama ya da idrak etmeye ilişkin becerisini geliştirmek için sanat eğitiminden (plastik sanatlar eğitiminden) faydalaniyor musunuz?				
4.15. Çocuğun duyumsal ve duygusal yapısını geliştirmek için sanat eğitiminden (plastik sanatlar eğitiminden) faydalaniyor musunuz?				
4.16. Çocuğun zihinsel yapısını geliştirmede sanat eğitiminden (plastik sanatlar eğitiminden) faydalaniyor musunuz?				

4.17. Akademik beceriler ve motor becerilerin geliştirilmesinde sanat eğitiminden (plastik sanatlar eğitiminden) faydalanıyor musunuz?				
4.18. Akademik becerilerin geliştirilmesinde sanat eğitiminin (plastik sanatlar eğitiminin) sonradan öğrenilecek kavram ve becerileri destekler nitelikte olmasına dikkat ediyor musunuz?				
4.19. Bir yıl içerisinde, sanat etkinliklerinde kullanacağımız teçhizatlar, malzemenin türü, miktar ve oranları, tavsiyeler ve temin edilecek yerlere ilişkin bir program çizelgesi kullanıyor musunuz?				
4.20. Sanat eğitimi (plastik sanatlar eğitiminin) diğer konu alanlarının (okuma, yazma, matematik, sosyal çalışmalar ve bilim alanlarının) kaynaştırılmasında kullanıyor musunuz?				
4.21. Öğrencilerin çevreyle teması, uzay ve zamanın algılanması ve zamansal sıranın belirlenmesinde fotoğrafçılıktan faydalanıyor musunuz?				
4.22. Sanat eğitiminin (plastik sanatlar eğitiminin) var olan etkenliğini ve potansiyelini tam olarak kullanabiliyor musunuz?				

Tablo 2, 4. soru ve 4. soruyu irdeleyen 22 tane alt soruyu içermektedir. 4. soruda “Okulunuzda sanat eğitimi (plastik sanatlar eğitimi) veriliyor mu?” sorusu sorulmuş ve araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı da bu soruya “hayır” yanıtını vermiştir. Bu soruya “evet” yanıtını veren öğretmen olmadığından bu soruyu irdeleyen 22 tane alt soruya geçilememiştir.

**Tablo 3**  
**Okullarda Plastik Sanatlarla İlişkili Yaratıcı Çalışmaların Sistemli ve Çocuğun Çok Yönlü Gelişmesine Katkı Sağlayacak Nitelikte Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Görüşme Soruları	“Evet” yanıtını veren kişi sayısı	“Evet yanıtını veren kişi sayısının yüzdelik hesaplaması	“Hayır” yanıtını veren kişi sayısı	“Hayır” yanıtını veren kişi sayısının yüzdelik hesaplaması
5. Okulunuzda yaratıcı sanatsal çalışmalar (plastik sanatlarla ilintili çalışmalar) yapılıyor mu?	10	%35.71	18	%64.29
5.1. Yapılan yaratıcı sanatsal çalışmalar belirli bir düzen içerisinde gerçekleştirilmekte mi?	5	%50	5	%50
5.2. Yapılan yaratıcı sanatsal çalışmaları duygusal gelişime katkı sağlaması açısından kullanıyor musunuz?	1	%10	9	%90
5.3. Yapılan yaratıcı sanatsal çalışmalar sırasında çocuğun istenileni anlamlandırması ve yapılan etkinliği benimsemesine özen gösteriyor musunuz?	5	%50	5	%50
5.4. Yapılan yaratıcı sanatsal çalışmalar diğer öğrenmeleri ilerletmede sağlayacakları katkı açısından kullanıyor musunuz?	1	%10	9	%90
5.5. Yapılan yaratıcı sanatsal çalışmaları, düşünmeye sağlayacakları etki açısından kullanıyor musunuz?	1	%10	9	%90

Tablo 3, 5. soru ve 5. soruyu irdeleyen 5 tane alt soruyu içermektedir. 5. soruda “Okulunuzda yaratıcı sanatsal çalışmalar (plastik sanatlarla ilintili çalışmalar) yapılıyor mu?” sorusu sorulmuş ve araştırmaya katılan öğretmenlerin 10’u “evet” 18’i “hayır” yanıtını vermiştir. Bu soruya 10 öğretmenin “evet” yanıtını vermesiyle bu soruyu irdeleyen 5 tane alt soruya geçilmiş ve bu öğretmenlere bu alt sorular sorulmuştur. 5.1.

sorusunda “Yapılan yaratıcı sanatsal çalışmalar belirli bir düzen içerisinde gerçekleştirilmekte mi?” sorusu sorulmuş 10 öğretmenin 5’i “evet”, 5’i “hayır” yanıtını vermiştir. 5.2. sorusunda “Yapılan yaratıcı sanatsal çalışmalarını duygusal gelişime katkı sağlaması açısından kullanıyor musunuz?” sorusu sorulmuş ve 10 öğretmenin biri “evet” 9’u “hayır” yanıtını vermiştir. 5.3. sorusuda “Yapılan yaratıcı sanatsal çalışmalar sırasında çocuğun istenileni anlamlandırması ve yapılan etkinliği benimsemesine özen gösteriyor musunuz?” sorusu sorulmuş ve 10 öğretmenin 5’i “evet” 5’i “hayır” yanıtını vermiştir. 5.4. sorusunda “Yapılan yaratıcı sanatsal çalışmalarını diğer öğrenmeleri ilerletmede sağlayacakları katkı açısından kullanıyor musunuz?” sorusu sorulmuş ve 10 öğretmenin biri “evet” 9’u “hayır” yanıtını vermiştir. 5.5. sorusunda “Yapılan yaratıcı sanatsal çalışmalarını, düşünmeye sağlayacakları etki açısından kullanıyor musunuz?” sorusu sorulmuş ve 10 öğretmenin biri “evet” 9’u “hayır” yanıtını vermiştir.

**Tablo 4**  
**Çocuğun Sosyalleşmesi Konusunda, Plastik Sanatlar Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Görüşme Soruları	“Evet” yanıtını veren kişi sayısı	“Evet” yanıtını veren kişi sayısının yüzdelik hesaplaması	“Hayır” yanıtını veren kişi sayısı	“Hayır” yanıtını veren kişi sayısının yüzdelik hesaplaması
6. Çocuğun sosyalleşmesinde sanat eğitiminden (plastik sanatlar eğitiminde) faydalıyor musunuz?	3	%10.71	25	%89.29
6.1. Verilen sanat eğitimini (plastik sanatlar eğitimini) çocuğun gruba uyum sağlaması veya topluma katılması sürecinde kullanıyor musunuz?	1	%33.33	2	%66.66
6.2. Verilen sanat eğitiminde (plastik sanatlar eğitiminde) sosyal içerikli gezilerde elde edilen deneyimleri veya tabiatı tanımaya ilişkin yapılan doğa yürüyüşlerinde toplanılan materyalleri kullanma ve edinilen bilgiyi pekiştirmeye yönelik çeşitli sanatsal çalışmalardan faydalıyor musunuz?			3	%100
6.3. Verilen sanat eğitimi (plastik sanatlar eğitimi) çocukların organize yapabilme yönlerini geliştirebilecek nitelikte mi?			3	%100
6.4. Çocuğun toplumsal yaşam içerisinde adaptasyonu için topluma temelleştirilmiş sanat eğitiminden (plastik sanatlar eğitiminden) faydalıyor musunuz?			3	%100

Tablo 4, 6. soru ve 6. soruyu irdeleyen 4 tane alt soruyu içermektedir. 6. soruda “Çocuğun sosyalleşmesinde sanat eğitiminden (plastik sanatlar eğitiminden) faydalıyor musunuz?” sorusu sorulmuş ve araştırmaya katılan öğretmenlerin 3’ü “evet” 25’i “hayır” yanıtını vermiştir. Bu soruya 3 öğretmenin “evet” yanıtını vermesiyle bu soruyu irdeleyen 4 tane alt soruya geçilmiş ve bu öğretmenlere bu alt sorular sorulmuştur. 6.1. sorusunda “Verilen sanat eğitimini (plastik sanatlar eğitimini) çocuğun gruba uyum sağlaması veya topluma katılması sürecinde kullanıyor musunuz?” sorusu sorulmuş ve üç öğretmenin biri “evet” ikisi “hayır” yanıtını vermiştir. 6.2. sorusunda “Verilen sanat eğitiminde (plastik sanatlar eğitiminde) sosyal içerikli gezilerde elde edilen deneyimleri veya tabiatı tanımaya ilişkin yapılan doğa yürüyüşlerinde toplanılan materyalleri kullanma ve edinilen bilgiyi pekiştirmeye yönelik çeşitli sosyal çalışmalardan faydalıyor musunuz?” sorusu sorulmuş ve üç öğretmenin üçü de bu soruya “hayır” yanıtını vermiştir. 6.3. sorusunda “Verilen sanat eğitimi (plastik sanatlar eğitimi) çocukların organize yapabilme yönlerini geliştirebilecek nitelikte mi?” sorusu sorulmuş ve üç öğretmenin üçü de bu soruya “hayır” yanıtını vermiştir. 6.4. sorusunda “Çocuğun toplumsal yaşam içerisine adaptasyonu için topluma temellendirilmiş sanat eğitiminden (plastik sanatlar eğitiminden) faydalıyor musunuz?” sorusu sorulmuş ve üç öğretmenin üçü de bu soruya “hayır” yanıtını vermiştir.

Tablo 5

**Okullarda, Çalışmaların Amaca Yönelik Sistemli, Düzenli Bir Şekilde Yapıldığı,  
Malzemelerin Kullanım ve Niteliklerine Göre Ayrıldığı Bir Sanat Atölyesinin  
Bulunmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Görüşme Soruları	“Evet” yanıtını veren kişi sayısı	“Evet” yanıtını veren kişi sayısının yüzdeleri hesaplaması	“Hayır” yanıtını veren kişi sayısı	“Hayır” yanıtını veren kişi sayısının yüzdeleri hesaplaması
7. Okulunuzda çocukların sanatsal etkinlikte (plastik sanatlarla ilintili etkinlikte) bulunabilecekleri bir “sanat atölyesi” bulunuyor mu?	4	%14.29	24	%85.21
7.1. Sanat atölyesinde çocukların yaptığı çalışmalar amaca yönelik yapılmakta mı?	1	%25	3	%75
7.2- Sanat atölyesinde yapılan çalışmalar sistemli ve birbirini tamamlar nitelikte mi?	1	%25	3	%75
7.3. Sanat atölyesinde kullanılan malzemeler niteliklerine ve kullanımına göre düzenlenmişler mi?			4	%100

Tablo 5, 7. soru ve 7. soruyu irdeleyen üç alt soruyu içermektedir. 7. soruda “Okulunuzda çocukların sanatsal etkinlikte (plastik sanatlarla ilintili etkinlikte) bulunabilecekleri bir sanat atölyesi bulunuyor mu?” sorusu sorulmuş ve araştırmaya katılan öğretmenlerin dördü “evet” yirmi dördü “hayır” yanıtını vermiştir. Bu soruya dört öğretmenin “evet” yanıtını vermesiyle bu soruyu irdeleyen 3 tane alt soruya geçilmiş ve bu öğretmenlere bu alt sorular sorulmuştur. 7.1. sorusunda “Sanat atölyesinde çocukların yaptığı çalışmalar amaca yönelik yapılmakta mı?” sorusu sorulmuş dört öğretmenin biri “evet” üçü “hayır” yanıtını vermiştir. 7.2. sorusunda “Sanat atölyesinde yapılan çalışmalar sistemli ve birbirini tamamlar nitelikte mi?” sorusu sorulmuş ve dört öğretmenin biri “evet” üçü “hayır” yanıtını vermiştir. 7.3. sorusunda “Sanat atölyesinde kullanılan malzemeler niteliklerine ve kullanımına göre düzenlenmişler mi?” sorusu sorulmuş ve dört öğretmenin dördü de “hayır” yanıtını vermiştir.

Tablo 6

**Bireyin Engellilik Durumuna Uygun, Bilgisayar Eğitime Yönelik, Plastik Sanatlar Eğitimi Destekli Bir Bilgisayar Eğitiminin Verilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri.**

Görüşme Soruları	“Evet” yanıtını veren kişi sayısı	“Evet” yanıtını veren kişi sayısının yüzdeleri hesaplaması	“Hayır” yanıtını veren kişi sayısı	“Hayır” yanıtını veren kişi sayısının yüzdeleri hesaplaması
8. Okulunuzda verilen eğitim içerisinde bilgisayar eğitimi veriliyor mu?	6	%21.43	22	%78.57
8.1. Çocuğun yaratıcılığını, akademik bilgi ve becerisini geliştirmede bilgisayar destekli, sanat içerikli (plastik sanatlara yönelik içerik) özel hazırlanmış programlardan faydalıyor musunuz?			6	%100
8.2. Çocuğun engellilik durumunun engel teşkil ettiği durumlarda onun sanatsal bilgi ve becerilerini geliştirici özel hazırlanmış bilgisayar destekli programlardan faydalıyor musunuz?			6	%100

Tablo 6, 8. soru ve 8. soruyu irdeleyen iki alt soruyu içermektedir. 8. soruda “Okulunuzda verilen eğitim içerisinde bilgisayar eğitimi veriliyor mu?” sorusu sorulmuş ve araştırmaya katılan öğretmenlerin altısı “evet” yirmi ikisi “hayır” yanıtını vermiştir. Altı öğretmenin “evet” yanıtını vermesiyle bu soruyu irdeleyen 2 tane alt soruya geçilmiş ve bu öğretmenlere bu alt sorular sorulmuştur. 8.1. sorusunda “Çocuğun yaratıcılığını, akademik bilgi ve becerisini geliştirmek bilgisayar destekli, sanat içerikli (plastik sanatlara yönelik içerik) özel hazırlanmış programlardan faydalıyor musunuz?” sorusu sorulmuş ve altı öğretmenin altısı da bu soruya “hayır” yanıtını vermiştir. 8.2. sorusunda “Çocuğun engellilik durumunun engel teşkil ettiği durumlarda onun sanatsal bilgi ve becerilerini geliştirici özel hazırlanmış bilgisayar destekli programlardan faydalıyor musunuz?” sorusu sorulmuş ve altı öğretmenin altısı da bu soruya “hayır” yanıtını vermiştir.

Tablo 7

**Çocuğun Kullandığı Uyarılama Aletleri, Ağırlıklar ve Çevresel Düzenlemeleri,  
Plastik Sanatlar Eğitimiyle Birlikte Bu Yapılanmaları Destekleyici Nitelikte  
Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Görüşme Soruları	“Evet” yanıtını veren kişi sayısı	“Evet” yanıtını veren kişi sayısının yüzdeleri hesaplaması	“Hayır” yanıtını veren kişi sayısı	“Hayır” yanıtını veren kişi sayısının yüzdeleri hesaplaması
9. Çocuğun engellilik durumuna uygun özel uyarılama aletleri kullanıyor musunuz?	9	%32.14	19	%67.86
9.1. Belirlenen sanat eğitimi programı, çocuğun gereksinimlerini karşılayacak uyarılama aletinin, işlevsel çalışmasına yardımcı olacak nitelikte mi?			9	%100
10. Çocuğun istem dışı hareketini kontrol altına almak için ağırlıklar kullanıyor musunuz?			28	%100
10.1. Kullanılan ağırlıkla birlikte hareketin istemli hale dönüşmesine yardımcı olmak için sanat eğitiminden faydalıyor musunuz?				
11. Çocuğun ihtiyacına yönelik çeşitli çevresel düzenlemeler kullanıyor musunuz?	5	%17.86	23	%82.14
11.1. Bu çevresel düzenlemeleri sanatsal etkinliklerle birlikte çocuğun hareketini kolaylaştırmak, eksik işlevsel yapısını geliştirmek için kullanıyor musunuz?			5	%100

Tablo 7, 9., 10. ve 11. soruları ve bu soruları irdeleyen bu sorularla ilintili birer alt soruyu içermektedir. 9. soruda “Çocuğun engellilik durumuna uygun özel uyarılama

aletleri kullanıyor musunuz?” sorusu sorulmuş ve araştırmaya katılan öğretmenlerin dokuzu “evet” on dokuzu “hayır” yanıtını vermiştir. 9 öğretmen “evet” yanıtını vermesiyle bu soruyu irdeleyen alt soruya geçilmiş ve bu öğretmenlere bu alt soru sorulmuştur. 9.1. sorusunda “Belirlenen sanat eğitimi programı, çocuğun gereksinimlerini karşılayacak uyarılama aletinin, işlevsel çalışmasına yardımcı olacak nitelikte mi?” sorusu sorulmuş ve dokuz öğretmenin dokuzu da “hayır” yanıtını vermiştir. 10. soruda “Çocuğun istem-dışı hareketini kontrol altına almak için ağırlıklar kullanıyor musunuz?” sorusu sorulmuş ve araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı bu soruya “hayır” yanıtını vermiştir. Bu soruya “evet” yanıtını veren öğretmen olmadığından bu soruyu irdeleyen alt soruya geçilememiştir. 11. soruda “Çocuğun ihtiyacına yönelik çeşitli çevresel düzenlemeler kullanıyor musunuz?” sorusu sorulmuş ve araştırmaya katılan öğretmenlerin beşi “evet” yirmiyüçü “hayır” yanıtını vermiştir. 5 öğretmenin “evet” yanıtını vermesiyle bu soruyu irdeleyen alt soruya geçilmiş ve bu öğretmenlere bu alt soru sorulmuştur. 11.1. sorusunda “Bu çevresel düzenlemeleri sanatsal etkinliklerle birlikte çocuğun hareketini kolaylaştırmak, eksik işlevsel yapısını geliştirmek için kullanıyor musunuz?” sorusu sorulmuş ve beş öğretmenin beşi de “hayır” yanıtını vermiştir.

#### 4.2. Yorum

Bu bölümde, bulgulardan elde edilen öğretmen görüşlerinin yorumu yer almaktadır.

Bu araştırmanın bulgularından elde edilen bilgilere göre; zihinsel engelli bireylere eğitim veren okullardaki eğitimcilerin plastik sanatlarla ilgili herhangi bir alandan mezun olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte zihinsel engelli bireylere eğitim veren eğitimcilerin de sadece %25’inin zihinsel engelliler eğitimi öğretmenliğinden mezun olduğu görülmektedir. Ayrıca; zihinsel engelliler eğitimi öğretmenliğinden mezun olan bu öğretmenlerin, plastik sanatlar eğitiminin zihinsel engelli bireylerin eğitimindeki önemini belirtecek ve uygulama şeklini gösterecek herhangi bir eğitim almadığı da belirlenmiştir. Bu sonuçlar; hem zihinsel engelliler eğitimi hem de plastik sanatlar

eğitimi alanında, eğitim almış deneyimli herhangi bir eğitimcinin olmadığını göstermiştir.

Amerika Birleşik Devletleri, Ohio Eğitim Bölümü yalnızca teknik uzman konusunda değil, yayımlanmış tüzük ve bilgiler doğrultusunda da sanat ğretmenlerinin (resim-iş eğitimi ğretmenlerinin..vb.) ihtiyaçlarını karşılamak için oluşturulmuş önemli Amerikan ulusal eğitim merkezlerinden biridir. Bu doğrultuda Wolfensberger, Narje, Olshansky, Perske ve Roos (1972)'un aşamalandırdığı normalleştirme ilkesine uygun engelli öğrenciler için güzel sanatlar eğitiminde birtakım uygulamalar tavsiye edilmektedir. Lovano, Kerr ve Savage (1976) Indiana'da özel eğitimcileri incelemişler ve şunun farkına varmışlardır: Gerçekten de sanat içerikli bir müfredat programı, az oranda kullanılmış ve takip edilmiştir. Bunun yerine birçok sınıfta sanat ğritimi programsız ve bir sıraya oturtulmadan yapılmıştır.

Polloway ve Patton (1993): Özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçları konusunda bilgisiz olan sanat ğretmenlerinin (resim-iş eğitimi öğretmenleri) ve plastik sanatlar eğitiminde beceriye sahip olmayan özel eğitim ğretmenlerinin oluşturduğu problemlerin özel eğitimde sanat eğitiminin uygulanması konusunda kargaşa yaşanmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Yine Polloway ve Patton (1993): Öğretmenlerin, Wiggin'in önerilerini (1961'de Lovano, Kerr ve Savage tarafından ele alınmış olan) gözönünde bulundurmada yardımcı olması için sanat eğitimi dersi almaları gerektiğini de vurgulamışlardır.

Sturgess, sanattan yoksun uzmanlar tarafından engelli öğrencilere eğitim verildiğini belirlemiş ve bundan dolayı öğrenciler için örnek niteliğindeki sanat programlarını araştırmıştır.

Yine bu araştırmanın bulgularından elde edilen bilgilere göre; zihinsel engelli bireylere eğitim veren okullarda bu bireylere yönelik plastik sanatlarla ilgili bir eğitim programının uygulanmadığı görülmektedir. Plastik sanatlarla ilgili bir eğitim programının uygulanmaması bu alanda varolan potansiyel gücün etken bir şekilde kullanılmaması sorununu da gündeme getirmektedir.

Polloway ve Patton (1993)'un belirttiği gibi; geçmiş ya da şimdiki müfredat programlarına bakılmadan özel ihtiyaçları olan öğrenciler için oluşturulan “sanat eğitimi müfredat programları” dar bir alan içerisinde kavramsallaştırılmıştır. 1970 ve 1980’lerde öğretim becerilerinin yönlendirilmesi, sanat alanlarından farklı bir çizgiye yöneldi ve akademik olarak fazla önem kazanılmasına neden oldu.

Rubin’e göre sanat eğitimi: İşlevselliği düşük olan öğrencileri geliştirme ihtiyacı duyar. Bununla birlikte Frith ve Mitchell (1983), plastik sanatlar eğitiminin bu denli dayanak olarak kullanılmasının nedenlerini şöyle özetlemektedir: Plastik sanatlar: Potansiyeli yüksek olan bir meslektir; boş vakit etkinliğidir; akademik becerilerin öğrenilmesi için bir destekçidir; çevreyle ilişki içerisinde oluşturulan bir olgudur; bağımsız yaşam için katkıda bulunan bir araçtır; tehlikenin tanımı ve güvenlik için renk ayırımında etken olan bir yardımcıdır.

Polloway ve Patton (1993) : Rubin (1975)’in önerilerindeki kendini tanımlama ve işlevsellikte bulunma, plastik sanatlar eğitiminin ele aldığı boyutlarsa; müfredat programı kapsamında bulunan öğelerin ihtiyaç duyulan ve istenilir olan olduğunu belirtmektedirler.

Lovano, Kerr ve Savage (1976), özel ihtiyaçları olan öğrencilerin sanat eğitiminde başarı sağlamaları için planlanmış bir programa ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Polloway ve Patton (1993): 1961’de Lovano, Kerr ve Savage tarafından ele alınan; öğrencilerin yetenek seviyeleri ve yaşları doğrultusunda gerçekleştirilen sanat eğitimini şöyle açıklamaktadır: Sanat eğitimi: Şekille başlama konusunda yapılandırılmış bir etkinlik olmalı; olasılıkları göstermeli; yeni birkaç amacın keşfedilmesine neden olmalı; bildik olmalı; araç-gereçlerin kullanımı elden fazla olmalı; üç boyutlu olmalı.

Peotter (1979): “Güzel sanatlar gerçekten de öğrenmenin tekerlek göbeği ise diğer konular bu tekerleğin tekerlek parmaklarıdır” şeklinde sanat eğitiminin önemini savunmuştur.

Paletta [ (1979) , St. John'u örnek olarak vermektedir.]' nın oluşturduğu sanat eğitimi programını şu amaçlar belirlemektedir: Ele yönelik becerilerin gelişmesi; sosyal ifadelerin gelişmesi; araç-gereçlerle aletlerin kontrolü doğrultusunda çevreye hakim olma; gözlem yapmayı cesaretlendirme; rengin, şeklin ve dokunun ayrımını yapma; hayal gücünü harekete geçirme; kendini tanıma; yaratıcılık ve anlamlı olan deneyimleri cesaretlendirme.

Bryant ve Schwan (1971), 15 ayrı sanat dersinin temel tasarım elemanlarını geliştirmişlerdir; sistemli eğitim doğrultusunda gerçekleşen deneyimler, uygulamalar ve tekniklerin tekrarı, elleri ve elle ilgili fonksiyonları kapsamaktadır. Bununla birlikte özgün tasarımların yaratımı sürecinde sanat bilgisi ve sanat becerilerinde kazanılmış niteliklerin gelişimsel engellilik koşullarına sahip öğrencilere yarar sağladığı da Bryant ve Schwan tarafından ortaya çıkarılmıştır.

Kolstoe (1976), özel gereksinimli bireyler için sanat eğitimi; çizgi, renk, şekil, denge, boşluk, anlatım, yapı, ışık gibi temel elemanlar üzerinde sistematik olarak toplanması gerektiğini belirtmiştir.

Polloway ve Patton (1993); Anderson (1978), Atack (1982), Clements (1984) ve Rodriquez (1984)'in deneyim ve araştırmalarından yola çıkılarak özel gereksinimli öğrencilerin sanat eğitimi için uygulamalı öneriler sağlayan bir ders kitabı hazırlandığını belirtmişlerdir.

Bu konuyla ilintili diğer bir alan olarak plastik sanatlarla ilgili yaratıcı çalışmaların bu araştırmanın bulgularından elde edilen bilgilerine göre ise zihin engelli bireylere eğitim veren okullarda uygulanma oranı %35,71 olarak görülmektedir. Ancak; yapılan çalışmaların belirli bir düzen içerisinde gerçekleştirilmesi konusunda ise bu oran, uygulanan oran (%35,71)'in yarı oranında uygulanmaktadır. Bu çalışmaların zihin engelli bireylerin duygusal gelişimine katkı sağlaması açısından kullanılması konusunda ise bu oran uygulanan oran (%35,71)'in 1/10'ni içermektedir. Yapılan çalışmalar sırasında çocuğun istenileni anlamlandırması ve yapılan etkinliği benimsemesine özen

gösterilmesi konusunda ise bu oran uygulanan oran (%35,71)'in yarı oranını içermektedir. Bu çalışmaların diğer öğrenmeleri ilerletmede sağlayacakları katkı açısından kullanılması konusunda ise bu oran uygulanan oran (%35,71)'in 1/10'ni içermektedir. Yapılan çalışmaların düşünmeye sağlayacakları etki açısından kullanılması konusunda ise bu oran uygulanan oran (%35,71)'in yine 1/10'ni içermektedir. Bu doğrultuda ulaşılan sonuç; zihin engelli bireylere eğitim veren okullarda plastik sanatlarla ilgili yapılan yaratıcı çalışmaların, sistemli ve çocuğun çok yönlü gelişmesine katkı sağlayacak nitelikte tam olarak kullanılmadığını göstermektedir.

1972'de Osdol “ özel eğitim müfredatı içerisinde terapide yaratıcı sanatların kullanılması önemli bir yer tutmaktadır” ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte özel gereksinimli öğrencilerin oluşturduğu sanat yapıtlarında öğrenciler hakkında daha fazla şeyler öğrenilebileceği, yaratıcı etkinliklerle birlikte öğrencilerin neye dikkat ettiği, neyi algıladığı ve neleri anımsayabildiğinin yansıtılabileceği ve özel ihtiyaçları olan öğrenciler için sanatın tedaviye yönelik bir etkinlik olabileceği vurgulanmıştır.

Lowenfield (1987), yaratıcı etkinliklerin duygunun serbest bırakılması ve uyumuna ilişkin hizmet ettiğini, düşüncenin esnekliğini ve bağımsızlığını arttırdığını, yaratıcı ve anlamlı etkinliklerin çocukların kendilerini gerçekleştirmelerine ve yavaş yavaş kendilerini açığa vurmalarına imkan tanıdığını, yaratıcı çalışmaların, okul çalışmalarındaki zorluklar ve başarısızlıklar için kayda değer telafi edici bir araç olduğunu, yaratıcı çalışmanın sadece büyümenin duygusal yönleriyle ilişkilendirilmiş olmadığını yaratma işlevinin hem duygu hem de düşünceyi içerdiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda eski Yunan filozoflarından Descoudres sanatın zekayı uyardığına inanmıştır. Ayrıca; Lowenfield (1987), yaratıcı çalışmaların, hareket koordinasyonunu geliştirdiğini, çocuğun genellikle ne tür deneyimler edindiğini, onları nasıl gerçekleştirdiğini ve onlar hakkında neler hissettiğini tecrübe konusu edindiğinden çocuğun daha büyük bir anlayışı edinmesine neden olabileceğini ve yapılan etkinliklerin yeni bir aydınlanma çerçevesi içerisinde çocuğu görmek için diğer durumların oluşmasını sağlayabileceğini belirtmiştir.

Yine bu araştırmanın bulgularından elde edilen bilgilere göre zihinsel engelli bireylerin sosyalleşmesinde plastik sanatlar eğitiminden faydalanma oranı %10,71 olarak görülmektedir. Verilen plastik sanatlar eğitiminin bireyin gruba uyum sağlaması veya topluma katılması sürecinde kullanılması konusunda ise bu oran uygulanan oran (%10,71)'ın 1/3'ni içermektedir. Verilen plastik sanatlar eğitiminde, sosyal içerikli gezilerde elde edilen deneyimleri veya doğayı tanımaya ilişkin yapılan doğa yürüyüşlerinde toplanılan materyalleri kullanma ve edinilen bilgiyi pekiştirmeye yönelik çeşitli sanatsal çalışmalardan faydalanma konusunda ise uygulanan bu oran (%10,71) görülmektedir. Bununla birlikte plastik sanatlar eğitiminin bireylerin organize yapabilme yönlerini geliştirebilecek nitelikte kullanılması konusunda ve bireyin toplumsal yaşam içerisine adaptasyonu için topluma temellendirilmiş plastik sanatlar eğitiminden faydalanılması konusunda ise uygulanan bu oran (%10,71) görülmemektedir. Bu doğrultuda ulaşılan sonuç; bireyin sosyalleşmesi konusunda plastik sanatlar eğitiminden tam olarak yararlanılmadığını göstermektedir.

Blandy (1993); zihin engelli bireyler aileleriyle veya topluma temellendirilmiş iş ve boş vakit etkinliklerine katılmayı tercih ederlerse dayanak hizmetlerinin ağır düzeyde zihin engelli yetişkinler için dahi kullanılabilir olabileceği belirmiş ve bu gibi etkinlikleri, sanatta karlı çalıştırma, yeniden yaratma ve ömürboyu öğrenme gibi olanakların geniş bir sırasını içerdiğini vurgulamıştır. 1990'nın Amerikan Engelliler Hareketi (Americans with Disabilities Act) bu eğilimleri sürdürmek için gerekli cesaretlendirmeyi oluşturmuş ve zihin engelli bireylerin toplum temelli sanat programlarına daha fazla katılabilmelerini ve buldukları toplum içerisinde kendi evlerini oluşturabilmelerine olanak sağlamıştır. Kennedy, Horner ve Newton (1989), zihin engelli bireylerin topluma kabulünün bu gibi ilişkilere bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Blandy (1993), zihin engelli birey sayısının artmasını toplumun yenilenmesini ve ömürboyu öğrenme programlarına geçilmesini gündeme getirdiğini; bu nedenle sanat eğitimcileri, zihin engelli yetişkinler için toplum temelli, uygulanabilir, sanat eğitim programlarına gereksinim duyduklarını belirtmiştir. Ayrıca; Putnam, Weeder ve Schleien (1985), zihin engelli bireyler için topluma temellendirilmiş boş vakit etkinliklerinin topluma uyumda gerekli olduklarını vurgulamaktalar. Bununla birlikte 1978'de gerçekleştirilen engelli bireyler hakkındaki

Beyaz Saray konferansı yaşamın niteliğini arttıran boş vakit etkinliklerinin topluma temellendirilmiş olanları arasında güzel sanatları (plastik sanatları) içermektedir.

Schleien, Ray, Soderman-Olson ve McMahon (1987), St. Paul'de, Minnesota Sanat Müzesi'nde kaynaştırılmış bir sanat programını değerlendirmişler ve atölyeler ve galerilerde, zihin engelli katılımcılar arasında uygun sosyal davranışların kanıtına ilişkin; zihin engelli olan ve olmayan katılımcılar arasındaki sosyal etkileşimlerde bir artış gözlenmiştir. Bununla birlikte zihin engelli katılımcılar hakkında engelli olmayan katılımcıların olumlu yönde davranışsal değişiklikler gösterdiği de gözlenmiştir.

Zihin Engelli Çocuklar Ulusal Topluluğu (ABD,1973) bir grup etkinliğinde idareci konumunda olan eğitimci: "Kendine güven duyma, fiziksel koordinasyonun artması, vücudun farkında olunması, başarı duygusunun gerekliliği ve öğrencilerin basit bir şekilde kendilerinden hoşlanabilmelerini bağdaştırmak için çocukların gerçekleştirmeye çalıştırdıkları yeteneklerin tamamını önemli bir noktada ilişkilendirmelidir" şeklinde bir açıklamada bulunmuştur.

Polloway ve Patton (1993)' un belirttiği gibi; eğer sanat eğitimi, sınıf içinde veya dışında, sanatın anlamlı bir şekilde kullanımı ve yaratıcılığı etkileyen bir unsur olarak algılanabilirse, sanatın diğer kullanım alanları içinde farklı bir perspektifte ele alınmasını sağlayabilir.

Yine bu araştırmanın bulgularından elde edilen bilgilere göre; zihinsel engelli bireylere eğitim veren okullarda bireylerin plastik sanatlarla ilgili sanatsal etkinlikte bulunabilecekleri bir sanat atölyesinin bulunmasına ilişkin oran %14,29 olarak görülmektedir. Sanat atölyesinde çocukların yaptığı çalışmaların amaca yönelik yapılması konusunda ise bu oran uygulanan oran (%14,29)'ın 1/4'ni içermektedir. Sanat atölyesinde yapılan çalışmaların sistemli ve birbirini tamamlar nitelikte uygulanması konusunda ise bu oran yine aynı şekilde uygulanan oran (%14,29)'ın 1/4'ni içermektedir. Sanat atölyesinde kullanılan malzemelerin niteliklerine ve kullanımlarına göre düzenlenmeleri konusunda ise uygulanan bu oran (%14,29) görülmektedir. Bu doğrultuda ulaşılan sonuç; zihin engelli bireylere eğitim veren okullarda, çalışmaların

amaca yönelik sistemli ve düzenli bir şekilde yapıldığı ve malzemelerin kullanımı ve niteliklerine göre ayrıldığı bir sanat atölyesinin bulunmadığını göstermektedir.

Morreau ve Anderson öğretmenlerin her bir ardışık adımı eşlemek için davranışsal amaçları geliştirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Guay'ın Ohio Sanat Eğitimi Derneği'yle ilişkilendirip gerçekleştirdiği araştırmaya katılan öğretmenler: Sanat odalarının birçoğunu hareket ettirebilen mobilyalarla döşetmişlerdir. Öğretmenler; gerçekleştirilen masa ve sandalye düzenlerinin öğrenci etkileşimini cesaretlendirebileceğini veya cesareti kırabileceğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda odaların tamamında ulaşılabilir lavabolar ve tezgahlar, depolama yerlerinin çeşitli tür ve miktarları, gösterme için alanlar (gösterim alanları) ve kara tahtaların bulunması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca; öğretmenlerin, araç-gereçleri öğrencilerin ulaşım alanları içerisine koymaları gerektiği de vurgulanmıştır. Depolanma yerlerinin bir kısmının resimlenmesi bir kısmının ise etiketlenmiş olması gerektiği belirtilmiştir. Guay'ın araştırmasının sonucuna göre öğrenciler için ödül ve övgü yaptığı sanat çalışmasının gösterilmesi ve fazladan atölye fırsatlarının oluşturulmasını kapsamaktadır.

Polloway ve Paton (1993): "Bireylerin birçoğu varolan koşulları etkili bir şekilde kullanabilmektedir. Bu gözönünde tutulduğunda, öğretmenler öğrenciler üzerinde belli temel koşulları oluşturmak isteyebilir. Bu etki içerisinde donatı ve sanat malzemelerine duyulan gereksinim sanat eğitimi müfredat programının doğasına bağlıdır" şeklinde bir açıklamada bulunmuşlardır. NewYork Eğitim Kurulu Eğitimsel Değerlendirme Ofisi (NewYork City Board of Education, Brooklyn, N.Y. Office of Educational Evaluation)'nin yıllık değerlendirme raporu (yaz, 1981)'na göre öğrenciler hergün iki defa 90 dakida; görsel, plastik ve temsili sanat deneyimlerinin çeşitlendirilmesi için bir atölye etkinliğine katılabilir. Bununla birlikte doğrudan okuma eğitimi günlük 45 dakika olarak bir temel üzerinde sanat atölyesi dışına itilebilir ve böyle bir oluşum istenilen amaçlara kolayca ulaşılmasını sağlayabilir.

Yine bu araştırmanın bulgularından elde edilen bilgilere göre zihinsel engelli bireylere eğitim veren okullarda verilen eğitim içerisinde bilgisayar eğitiminin kullanılma oranı %21,43 olarak görülmektedir. Bireyin yaratıcılığını, akademik bilgi ve becerisini

geliştirmek için bilgisayar destekli sanat içerikli (plastik sanatlara yönelik içerik) özel hazırlanmış programlardan faydalanma konusunda ise uygulanan bu oran (%21,43) görülmemektedir. Bununla birlikte bireyin engellilik durumunun engel oluşturduğu durumlarda onun sanatsal bilgi ve becerilerini geliştirici özel hazırlanmış bilgisayar destekli programlardan faydalanma konusunda da yine uygulanan bu oran (%21,43) görülmemektedir. Bu doğrultuda ulaşılan sonuç; bireyin engellilik durumuna uygun, bilgisayar eğitimine yönelik plastik sanatlar eğitimi destekli bir bilgisayar eğitiminin verilmediğini göstermektedir.

Kathleen (1995), bilgisayar sistemlerinin sınıf içerisinde ve dışında birçok dünyayı keşfetme, öğrenmeyi hızlandırma, becerileri geliştirme ve yapılmamış görevleri tamamlamada çocuklara imkan tanıyabileceğini; bununla birlikte özel gereksinimli bireyler için özel düzenler oluşturabileceğini, ayrıca; şaşırtıcı bir şekilde bilgisayar kullanımı, özel eğitim öğretmenine eş görülebileceğini ve toplumsal artışın makinesi olarak algılanabileceğini belirtmektedir. Yine Kathleen (1995), Süper Boyama (Super Painting) ve Microsoft işleri Macintosh (Mac) bilgisayarlarda resimleri boyama ve çizme doğrultusunda öğrencilerin yaratıcılığını ortaya çıkaran bir program olduğunu belirtmekte ve bu programın, yaratıcı çizgilerin birçok farklı yöntemini ve rengini birleştirebileceğini, temel yaratıcılık yanında öğrencilerin boyutlar, ölçü, büyüklük ve bu üçünün birleşimini ifade edebileceğini belirtmektedir.

Fiziksel sınırlamaları olan öğrenciler için Boston Çocuk Hastanesi'nin iletişimi artırma kliniğinden Dr. Howard Shane bir bilgisayar programı yazılımı geliştirmiştir. Bu yazılım, yönlendirmelere yanıt vermek için öğrencinin bir tek düğmeye basarak işlemi harekete geçirmesine ve işlemi gerçekleştirmesine olanak sağlayan bir alettir. Bununla birlikte, Ontairo Sakat Çocuklar Merkezi sanatsal yaratıcı çalışmalar doğrultusunda öğrenciye yardımcı olmak için harf ve sözcük temelli bir çizim programı oluşturmuştur.

Bigge (1991), Göz Kamaştırıcı Çizim (Dazzle Draw) Broderbund yazılımdan, Fantavision ve Baundville'den Blazing Paddles, program içerisinde öğrencilere bir düşünceyi çizme ve renklendirme konusunda elektronik palet olanağı sunduğunu, ayrıca; Boya Beni (Color Me) gibi elektronik boyama kitapları, bilgisayar renklendirme

teçhizatı (Mindscape), Gökkuşuğu Boyacısı (Rainbow Painter) ve yapıştırıcıların ekran üzerinde gösterilmiş renk seçeneklerinden bir renk seçerek renklendirilebilen ön çizim grafikler arasında geldiğini ve özgün grafik tasarımların, Dazzle Draw, Fantavision (Broderbund) veya Blazing Paddles (Baudville) gibi programlarla yaratılabileceğini, calandırılabilceğini veya baskısının yapılabileceğini belirtmektedir.

Yine bu araştırmanın bulgularından elde edilen bilgilere göre bireyin engellilik durumuna uygun özel uyarlama aletlerinin kullanılma oranı %32,14 olarak görülmektedir. Ancak; belirlenen sanat eğitimi programının, bireyin gereksinimlerini karşılayacak uyarlama aletinin, işlevsel çalışmasına yardımcı olacak nitelikte kullanılması konusunda ise uygulanan bu oran (%32,14) görülmemektedir. Bununla birlikte yine bu araştırmanın bulgularından elde edilen bilgilere göre istem dışı hareketleri kontrol altına almak için kullanılan ağırlıkların kullanılmadığı görülmektedir. Bu konuyla ilintili diğer bir alan olarak bireyin ihtiyacına yönelik çeşitli çevresel düzenlemelerin bu araştırmanın bulgularından elde edilen bilgilerine göre kullanılma oranı %17,86 olarak görülmektedir. Ancak; bu çevresel düzenlemelerin sanatsal etkinlikle birlikte bireyin hareketini kolaylaştırmak, eksik işlevsel yapısını geliştirmek için kullanılması konusunda ise uygulanan bu oran (%17,86) görülmemektedir. Bu doğrultuda ulaşılan sonuç; bireyin kullandığı uyarlama aletleri, ağırlıklar ve çevresel düzenlemelerin, plastik sanatlar eğitimiyle birlikte bu yapılanmaları destekleyici nitelikte tam olarak uygulanmadığını göstermektedir.

Kayıhan (1995), fiziksel engelli öğrencilerin birçok nedenden dolayı elyazısı, renklendirme ve boyamada zorluk yaşadığını çünkü; bu tür öğrencilerin işlemin gerçekleşmesinde kullanılan aygıtları kavrayıp tutamadığını belirtmektedir. Bigge (1991), bazı öğrencilerin ise elyazısı, çizim, renklendirme ve boyama için gerekli olan açı ve görev içerisinde ellerini ve kollarını yönlendiremediğini, hareket uyumsuzluğu, ıspazmozluk (spastiklik), zayıflık ve uzuv eksiklikleri olan çocuklara birtakım ticari ve el yapımı yazım yardımcılarının yardımcı olabileceğini, yazım yardımcılarının kullanımının çocuk için birtakım verimliliklerin oluşmasına neden olacağını vurgulamaktadır. Ayrıca; Bigge (1991), yazım yardımcısının temel amacının, kalemin kontrolünü sağlamak için yazım ve işaret yardımcısına yeterli dengeyi verebilmek

olduğunu ve bu yazım yardımcılarının, boya fırçaları, işaretleyiciler ve mumlu pastellerin kullanımında da uygulanabileceğini belirtmektedir. Bununla birlikte yardımcı kağıt tutaçları ve iş alanı sınırı değişikliklerinin, kağıdın kırışmasını, yırtılmasını ve kaymasını önlediğini de belirtmektedir. Bigge (1991), başkalarıyla işbirliği yapmanın, anlama ve aracılık eden fikirler hakkında kararları uygulamaya koymanın veya bunlara rehberlik etmenin fiziksel engelli öğrencilerle çalışan eğitimcilerin genel amaçları olduğunu belirtmektedir. Ayrıca; mimari girişlerdeki değişiklikler, kullanılan yapı ve iş alanındaki değişiklikler, çevre ve nesneye yönelik değişiklikler, denge, sınırları oluşturma ve kavramayla ilgili yardımcılarını belirleme, teknolojik ticari yardımcılar, özellikle fiziksel engelli bireyler için tasarlanmış aletler, kalem tutaçları ve özel makaslar, çevreyle ilgili kontrol değişiklikleri (işe yarar değişikliklerin bazıları elektrik düğmeleri gibi bazı farklı değişiklikler) fiziksel engelli öğrenciler için mümkün olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte ağırlıklar, serebral paralizin athetoid türüne sahip çocukların, hareket ettirici kontrolünü kolaylaştırabilen ayarlamalar olduğunu, ayrıca; ağırlıkların, aşırı ve düzenlenmemiş (istenç dışı) hareketleri engellediğini, omuz, kol ve el hareketinin kontrolsüzlüğünü sabitleştirdiğini belirtmektedir. Bundan başka bir kalem üzerine takılan ağırlıkların istenç dışı hareketlerin aynı türde alanlarında direnmeyi sağladığını ve bundan dolayı daha kontrollü sonuçların alınmasına neden olduğunu da vurgulamaktadır.

## 5. ÖZET, YARGI VE ÖNERİLER

Bu bölümde, bundan önceki bölümlerin özeti, araştırma sonucunda ulaşılabilen yargılar, uygulamacılar ve araştırmacılar için önemli görülen bazı öneriler yer almaktadır.

### 5.1 Özet

Bu araştırma, zihin engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin plastik sanatlar (Resim ve heykel sanatlarına verilen genel isim) eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi için gerçekleştirilmiştir. Bu amaca yönelik yedi alt problem oluşturulmuştur. Araştırmanın evreni, Antalya il sınırları içerisinde zihin engelli bireylere eğitim veren okullarda çalışan özel eğitim öğretmenleri ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak özel eğitim ile ilgili bir hizmet-içi eğitim programına katılmış eğitimciler olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu evren kapsamında araştırmanın niteliklerine uygun 28 okuldan 28 öğretmen belirlenmiştir.

Araştırmada temel veri toplama aracı olarak görüşme çeşitlerinden biri olan yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Oluşturulan görüşme formu (Ek .A'da), genel soru ve genel soruyu irdeleyen alt soru ve sorular şeklinde hazırlanmıştır. Bu amaçla 11 genel soru ve bu genel soruları irdeleyen 41 tane (1. soru için 1, 2. soru için 1, 4. soru için 22, 5. soru için 5, 6. soru için 4, 7. soru için 3, 8. soru için 2, 9. soru için 1, 10. soru için 1, 11. soru için 1) alt soru hazırlanmıştır. Hazırlanan bu soruların yanıtları ise "evet" ve "hayır" şeklinde düzenlenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi niceliksel olarak analiz edilmiştir. Bu doğrultuda araştırma verilerinin veri tabanını oluşturmak için genel veri tabanlı bir çizelge oluşturulmuştur (Ek.H' de). Bununla birlikte alt problemlerin içerikleri gözönünde bulundurularak görüşme formuna yönelik yedi ayrı çizelge oluşturulmuştur. Bu çizelgelerde öğretmenlerin sorulara verdiği "evet" ve "hayır" yanıtlarının dağılımı ve yüzdelik hesaplaması yer almaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın bulgularından elde edilen bilgilere göre; hem zihinsel engelliler eğitimi hem de plastik sanatlar eğitimi

alanında, eğitim almış deneyimli herhangi bir eğitimcinin olmadığı; zihinsel engelli bireylere eğitim veren okullarda bu bireylere yönelik plastik sanatlarla ilgili bir eğitim programının uygulanmadığı; yine zihinsel engelli bireylere eğitim veren okullarda plastik sanatlarla ilgili yapılan yaratıcı çalışmaların, sistemli ve çocuğun çok yönlü gelişmesine katkı sağlayacak nitelikte yeterli düzeyde kullanılmadığı; bireyin sosyalleşmesi konusunda plastik sanatlar eğitiminden tam olarak faydalanılmadığı; zihinsel engelli bireylere eğitim veren okullarda, çalışmaların amaca yönelik, sistemli ve düzenli bir şekilde yapıldığı ve malzemelerin kullanım ve niteliklerine göre ayrıldığı bir sanat atölyesinin bulunmadığı; bireyin engellilik durumuna uygun, bilgisayar eğitimine yönelik, plastik sanatlar eğitimi destekli bir bilgisayar eğitiminin vermediği ve bireyin kullandığı uyarılama aletleri, ağırlıklar ve çevresel düzenlemelerin, plastik sanatlar eğitimiyle birlikte bu yapılanmaları destekleyici nitelikte yeterli düzeyde uygulanmadığı görülmektedir.

## 5.2 Yargı

Bu araştırma, zihin engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin plastik sanatlar (Resim ve heykel sanatlarına verilen genel isim) eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi için gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın bulgularından elde edilen bilgiler ve araştırmanın alt problemlerinin ele aldığı içeriklere göre; aşağıdaki yargılara varılmıştır.

1. Okullarda, zihin engelli bireylere eğitim veren özel eğitim öğretmenlerinin plastik sanatlar eğitimi konusundaki eğitim durumlarının yeterli olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte hem zihinsel engelliler eğitimi hem de plastik sanatlar eğitimi alanında eğitim almış deneyimli bir eğitimcinin olmadığı da görülmüştür.

2. Zihin engelli bireylere eğitim veren okullarda bu bireylere yönelik plastik sanatlarla ilgili bir eğitim programının uygulanmadığı belirlenmiştir. Diğer bir deyişle zihin engelli bireylere yönelik plastik sanatlar eğitimi dersleri müfredat programları içerisinde

yer almamaktadır. Müfredat programlarında plastik sanatlar eğitiminin yer almaması bu alandaki potansiyel gücün etken bir şekilde kullanılmamasına neden olmaktadır.

3. Zihinsel Engelli bireylere eğitim veren okullarda plastik sanatlarla ilgili birtakım yaratıcı çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir. Ancak; plastik sanatlarla ilgili yapılan bu yaratıcı çalışmaların sistemli ve çocuğun çok yönlü gelişmesine katkı sağlayacak nitelikte kullanılması açısından yeterli düzeyde kullanılmadığı görülmektedir.

4. Zihin engelli bireyin sosyal davranış kazanması konusunda plastik sanatlar eğitiminden az da olsa faydalandığı görülmektedir. Ancak; zihin engelli bireyin sosyalleşmesinde plastik sanatlar eğitiminin potansiyel gücü düşünüldüğünde bu düzey yeterli görülmemektedir.

5. Zihin engelli bireylere eğitim veren okulların birkaçında bir sanat atölyesi bulunduğu belirlenmiştir. Ancak çalışmaların amaca yönelik sistemli ve düzenli bir şekilde yapıldığı ve malzemelerin kullanım ve niteliklerine göre ayrıldığı bir sanat atölyesinin bulunmasına yönelik düşünüldüğünde varolan bu durum yeterli olmamaktadır.

6. Zihin engelli bireylere eğitim veren okulların bir kaçında bilgisayar eğitimi verilmektedir. Ancak; zihin engelli bireyin engellilik durumuna uygun, bilgisayar eğitimine yönelik plastik sanatlar eğitimi destekli bir bilgisayar eğitiminin verilmesine yönelik düşünüldüğünde varolan bu durum yeterli olmamaktadır.

7. Zihin engelli bireylere verilen eğitim içerisinde basit oranda da olsa bir takım uyarılama aletleri ve çevresel düzenlemelerin kullanıldığı belirlenmiştir. Ancak; zihin engelli bireyin kullandığı uyarılama aletleri, ağırlıklar ve çevresel düzenlemeler, plastik sanatlar eğitimiyle birlikte bu yapılanmaları destekleyici nitelikte uygulanmasına ilişkin düşünüldüğünde varolan durum yeterli görülmemektedir.

Belirlenen bu eksiklikler plastik sanatlar eğitiminin zihin engelli bireylerin eğitiminde gerek eğitilmiş eğitimciler açısından gerekse plastik sanatlar eğitimi alanının potansiyel varlığının kullanılması açısından yetersiz olduğunu gözler önüne sermektedir.

### 5.3 Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik birtakım önerilerde bulunulabilir.

#### Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Özel eğitim öğretmenleri, zihin engelli bireylerin eğitiminde kullanılan plastik sanatlar eğitimi konusunda bilgilendirilmelidir.
2. Zihin engelli bireylere eğitim veren okullarda, hem zihinsel engelliler eğitimi hem de plastik sanatlar eğitimi alanında eğitim almış deneyimli bir eğitimci görevlendirilmelidir.
3. Zihin engelli bireylere eğitim veren okullarda, plastik sanatlar eğitiminin potansiyel gücünü kullanmaya yönelik etkin bir plastik sanatlar programı hazırlanmalıdır.
4. Plastik sanatlarla ilgili yaratıcı çalışmaların, sistemli ve bireyin çok yönlü gelişmesine katkı sağlayacak nitelikte uygulanılmasına çalışılmalıdır.
5. Bireyin sosyalleşmesinde, plastik sanatlar eğitiminin olanaklarından faydalanılmalıdır.
6. Zihin engelli bireylere eğitim veren okullarda, çalışmaların amaca yönelik sistemli ve düzenli bir şekilde yapıldığı ve malzemelerin kullanım ve niteliklerine göre ayrıldığı bir sanat atölyesi yer almalıdır.
7. Zihinsel engelli bireylere eğitim veren okullarda, bireyin engellilik durumuna uygun, bilgisayar eğitimine yönelik, plastik sanatlar eğitimi destekli bir bilgisayar eğitimi verilmelidir.

8. Bireyin kullandığı uyarılama aletleri, ağırlıkları ve çevresel düzenlemeler, plastik sanatlar eğitimiyle birlikte bu yapılanmaları destekleyici nitelikte kullanılmalıdır.

9. Uygulanacak eğitim programı içerisinde, bu araştırmanın kaynak taraması bölümünde yer alan, zihinsel engelli bireylere yönelik plastik sanatlar eğitimine ilişkin yöntem ve bilgilerden faydalanılmalıdır.

### İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Böyle bir araştırmanın, Türkiye'deki tüm zihinsel engellilere eğitim veren okulları kapsayacak şekilde yapılması önerilebilir.

2. Plastik sanatlar eğitimiyle ilgili alanlar (resim, heykel, seramik, baskı yapımı, fotoğrafçılık...vb.) ayrıştırılarak zihin engelli bireylerin eğitime sağladıkları katkının değerlendirilmesi önerilebilir.

3. Özel eğitimci, sanat eğitimcisi, fizyoterapist, konuşma terapisti ve meşguliyet terapistinin koordineli çalışması sonucu oluşturulan bir plastik sanatlar eğitimi programının bireyin eğitimindeki rolünün değerlendirilmesi önerilebilir.

4. Zihin engelli çocuğa sahip ailelerin çocuklarına verilen eğitim içerisinde plastik sanatlar eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi önerilebilir.

5. Hem zihinsel hem de fiziksel engeli olan bir çocuğa sahip ailelerin çocuklarına verilen eğitim içerisinde plastik sanatlar eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi önerilebilir.

6. Hem zihinsel hem de fiziksel engelli olan bireylerle çalışan fizyoterapistlerin plastik sanatlar eğitimine yönelik görüşlerinin alınması önerilebilir.

7. Plastik sanatlar eğitiminin akademik bilgi ve becerilerin kalıcı hale dönüştürülmesindeki rolünün değerlendirilmesi önerilebilir.

8. Bu araştırmanın kaynak taraması kısmında yer alan bilgilerin aile tarafından zihin engelli bireyin eğitiminde kullanılması durumundaki etkililiğinin değerlendirilmesi önerilebilir.
9. Plastik sanatlar eğitiminin meslek eğitimindeki rolünün değerlendirilmesi önerilebilir.
10. Plastik sanatlar eğitiminin kaynaştırma eğitimindeki etkisinin değerlendirilmesi önerilebilir.
11. Zihin engelli bireylerin eğitiminde bireyselleştirilmiş plastik sanatlar eğitiminin rolünün değerlendirilmesi önerilebilir.
12. Zihin engelli bireylere verilen plastik sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemlerin rolünün değerlendirilmesi önerilebilir.
13. Zihinsel engelli bireylere verilen plastik sanatlar eğitiminde kullanılan araç-gereçlerin katkısının değerlendirilmesi önerilebilir.
14. Sanat eğitimcilerinin (resim-iş eğitimi öğretmenlerinin) zihin engelli bireylerin eğitimindeki rolünün değerlendirilmesi önerilebilir.

**EKLER**

<b>EK</b>	<b><u>Sayfa</u></b>
A. GÖRÜŞME FORMU ÖRNEĞİ.....	169
B. GÖRÜŞME KLAVUZU 1.....	174
C. GÖRÜŞME KLAVUZU 2.....	175
D. ARAŞTIRMA KAPSAMINA ALINAN OKULLARIN LİSTESİ.....	176
E. SÖZLEŞME.....	177
F. GÖRÜŞME TAKVİMİ.....	178
G. VERİ TABANLI DÖKÜM ÇİZELGESİ.....	179
H. TABLO 1.....	180
I. TABLO 2.....	184
J. ELYAZISI DEĞERLENDİRMESİ İÇİN KONTROL LİSTESİ.....	186
K. T.C. ANTALYA VALİLİĞİ MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ GÖRÜŞME İZİN BELGESİ ÖRNEĞİ.....	187
L. T.C. ANADOLU ÜNİVERSİTESİ'NİN ANTALYA VALİLİĞİ'NE YAZDIĞI DİLEKÇE ÖRNEĞİ.....	188

## EK A . GÖRÜŞME FORMU ÖRNEĞİ

		Tarih:
Görüşenin,		
Adı Soyadı/ Kod Adı	:	
Çalıştığı Okulun Adı	:	
Cinsiyeti	:	
Eğitim Alanında Çalışma Süresi	:	
Mezun Olduğu Alan	:	
Özel eğitim alanından (Zihinsel engelliler alanından) değilse, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak özel eğitim ile ilgili bir hizmet içi eğitim programına katılım durumu		
Yüksek Lisans/Doktora Durumu	:	
Mesai Saatleri	:	
Görüşme Süresi	:	

## Sorular

- 1- Okulunuzda zihin engelli bireylere eğitim veren sanat eğitimi öğretmeni (resim-iş öğretmeni) bulunuyor mu ?
- Evet      Hayır  
.....      .....
- Cevabınız "evet" ise
- 1.1- Okulunuzda zihin engelli bireylere eğitim veren sanat eğitimi öğretmeni sanat eğitimi (plastik sanatlar eğitimi) konusunda eğitim almış mı?
- Evet      Hayır  
.....      .....
- 2- Okulunuzda zihinsel engelliler eğitimi alanında eğitim almış özel eğitim öğretmeni bulunuyor mu?
- Evet      Hayır  
.....      .....
- Cevabınız "evet" ise
- 2.1- Okulunuzda eğitim veren özel eğitim öğretmeni sanat eğitiminin (plastik sanatlar eğitimi) önemi ve uygulaması konusunda herhangi bir eğitim almış mı ?
- Evet      Hayır  
.....      .....
- 3- Okulunuzda hem özel eğitim alanında hem de sanat eğitimi (plastik sanatlar eğitimi) alanında deneyimli eğitim almış bir eğitimci bulunuyor mu?
- Evet      Hayır  
.....      .....

4- Okulunuzda sanat eğitimi (plastik sanatlar eğitimi) veriliyor mu?	Evet	Hayır
	.....	.....
	Cevabınız “evet”se	
4.1- Çocukların engellilik durumuna uygun özel bir sanat eğitim programı (plastik sanatlar eğitimi programı) kullanılıyor mu?	Evet	Hayır
	.....	.....
4.2- Sanat eğitimcisi, özel eğitimci, fizyoterapist, meşguliyet terapisti, konuşma terapisti ve öğrencinin eğitiminden sorumlu diğer bireyler öğrenci için izlenecek yöntemin belirlenmesinde işbirliği içerisinde çalışıyorlar mı?	Evet	Hayır
	.....	.....
4.3- Okulunuzda yapılan sanatsal etkinlikler, küçük yaştaki ve büyük yaştaki çocukların seviyelerine göre ayırımı yapılarak uygulanmakta mı?	Evet	Hayır
	.....	.....
4.4- Sanat eğitimi öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri, koşulları geliştirme, yeni müfredat programları hazırlama ve farklı seviyelere uygun teknikler geliştirme konusunda fikir alışverişinde bulunuyorlar mı?	Evet	Hayır
	.....	.....
4.5- Plastik sanat eğitiminin tedavi edici yönünü uyguladığınız eğitimde kullanıyor musunuz ?	Evet	Hayır
	.....	.....
4.6- Çocukta başarı ve başarı duygusunu sağlamak için sanat eğitiminden (plastik sanatlar eğitiminden) faydalıyor musunuz?	Evet	Hayır
	.....	.....
4.7- Çocuğun gelişimsel yapısının artırılmasında sanat eğitiminden (plastik sanatlar eğitiminden) faydalıyor musunuz?	Evet	Hayır
	.....	.....
4.8- Yapılan sanatsal etkinlik sonucunda çocuğun ne tür bir beceri kazanabileceğinin ölçümünü önceden yapıyor musunuz?	Evet	Hayır
	.....	.....
4.9- Uygulanan sanat eğitiminde (plastik sanatlar eğitiminde) çocuğun algılama yapısına, neyi önce neyi sonra algıladığına dikkat ediyor musunuz?	Evet	Hayır
	.....	.....
4.10- Çocuğun güven duygusunu geliştirmek için sanat eğitiminden (plastik sanatlar eğitiminden) faydalıyor musunuz?	Evet	Hayır
	.....	.....
4.11- Çocuğun cesaretini artırmada sanat eğitiminden (plastik Sanatlar Eğitimi) faydalıyor musunuz?	Evet	Hayır
	.....	.....
4.12- Çocuğun fiziksel ve duygusal yapısını geliştirmede sanat eğitiminden (plastik sanatlar eğitiminden) faydalıyor musunuz?	Evet	Hayır
	.....	.....

4.13- Çocuğun motivasyonunu artırmak için sanat eğitiminden (plastik sanatlar eğitiminden) faydalıyor musunuz?	Evet	Hayır
	.....	.....
4.14- Çocuğun kavrama ya da idrak etmeye ilişkin becerisini geliştirmek için sanat eğitiminden (plastik sanatlar eğitiminden) faydalıyor musunuz?	Evet	Hayır
	.....	.....
4.15- Çocuğun duyuşsal ve duygusal yapısını geliştirmek için sanat eğitiminden (plastik sanatlar eğitiminden) faydalıyor musunuz?	Evet	Hayır
	.....	.....
4.16- Çocuğun zihinsel yapısını geliştirmede sanat eğitiminden (plastik sanatlar eğitiminden) faydalıyor musunuz?	Evet	Hayır
	.....	.....
4.17- Akademik beceriler ve motor becerilerin geliştirilmesinde sanat eğitiminden (plastik sanatlar eğitiminden) faydalıyor musunuz?	Evet	Hayır
	.....	.....
4.18- Akademik becerilerin geliştirilmesinde sanat eğitiminin (plastik sanatlar eğitiminin) sonradan öğrenilecek kavram ve becerileri destekler nitelikte olmasına dikkat ediyor musunuz?	Evet	Hayır
	.....	.....
4.19- Bir yıl içerisinde, sanat etkinliklerinde kullanacağınız teçhizatlar, malzemenin türü, miktar ve oranları, tavsiyeler ve temin edilecek yerlere ilişkin bir program çizelgesi kullanıyor musunuz?	Evet	Hayır
	.....	.....
4.20- Sanat eğitimini (plastik sanatlar eğitiminin) diğer konu alanlarının (okuma, yazma, matematik, sosyal çalışmalar ve bilim alanlarının) kaynaştırılmasında kullanıyor musunuz?	Evet	Hayır
	.....	.....
4.21- Öğrencilerin çevreyle teması, uzay ve zamanın algılanması ve zamansal sıranın belirlenmesinde fotoğrafçılıktan faydalıyor musunuz?	Evet	Hayır
	.....	.....
4.22- Sanat eğitiminin (plastik sanatlar eğitiminin) var olan etkenliğini ve potansiyelini tam olarak kullanabiliyor musunuz?	Evet	Hayır
	.....	.....
5- Okulunuzda yaratıcı sanatsal çalışmalar (plastik sanatlarla ilintili çalışmalar) yapıyor mu?	Evet	Hayır
	.....	.....
	Cevabınız "evet" ise	
5.1- Yapılan yaratıcı sanatsal çalışmalar belirli bir düzen içerisinde gerçekleştirilmekte mi?	Evet	Hayır
	.....	.....
5.2- Yapılan yaratıcı sanatsal çalışmalarını duygusal gelişime katkı sağlaması açısından kullanıyor musunuz?	Evet	Hayır
	.....	.....
5.3- Yapılan yaratıcı sanatsal çalışmalar sırasında çocuğun istenileni anlamlandırması ve yapılan etkinliği benimsemesine özen gösteriyor musunuz?	Evet	Hayır
	.....	.....

- 5.4- Yapılan yaratıcı sanatsal çalışmalar diğer öğrenmeleri ilerletmede sağlayacakları katkı açısından kullanıyor musunuz? Evet Hayır  
.....
- 5.5- Yapılan yaratıcı sanatsal çalışmaları, düşünmeye sağlayacakları etki açısından kullanıyor musunuz? Evet Hayır  
.....
- 6- Çocuğun sosyalleşmesinde sanat eğitiminden (plastik sanatlar eğitiminde) faydalıyor musunuz? Evet Hayır  
.....  
Cevabınız “evet” ise
- 6.1- Verilen sanat eğitimini (plastik sanatlar eğitimini) çocuğun gruba uyum sağlaması veya topluma katılması sürecinde kullanıyor musunuz? Evet Hayır  
.....
- 6.2- Verilen sanat eğitiminde (plastik sanatlar eğitiminde) sosyal içerikli gezilerde elde edilen deneyimleri veya tabiatı tanımaya ilişkin yapılan doğa yürüyüşlerinde toplanılan materyalleri kullanma ve edinilen bilgiyi pekiştirmeye yönelik çeşitli sanatsal çalışmalardan faydalıyor musunuz? Evet Hayır  
.....
- 6.3- Verilen sanat eğitimi (plastik sanatlar eğitimi) çocukların organize yapabilme yönlerini geliştirebilecek nitelikte mi? Evet Hayır  
.....
- 6.4- Çocuğun toplumsal yaşam içerisinde adaptasyonu için topluma temelleştirilmiş sanat eğitiminden (plastik sanatlar eğitiminden) faydalıyor musunuz? Evet Hayır  
.....
- 7- Okulunuzda çocukların sanatsal etkinlikte (plastik sanatlarla ilintili etkinlikte) bulunabilecekleri bir “sanat atölyesi” bulunuyor mu? Evet Hayır  
.....  
Cevabınız “evet” ise
- 7.1- Sanat atölyesinde çocukların yaptığı çalışmalar amaca yönelik yapılmakta mı? Evet Hayır  
.....
- 7.2- Sanat atölyesinde yapılan çalışmalar sistemli ve birbirini tamamlar nitelikte mi? Evet Hayır  
.....
- 7.3- Sanat atölyesinde kullanılan malzemeler niteliklerine ve kullanımına göre düzenlenmişler mi? Evet Hayır  
.....
- 8- Okulunuzda verilen eğitim içerisinde bilgisayar eğitimi veriliyor mu? Evet Hayır  
.....  
Cevabınız “evet” ise
- 8.1- Çocuğun yaratıcılığını, akademik bilgi ve becerisini geliştirmede bilgisayar destekli, sanat içerikli (plastik sanatlara yönelik içerik) özel hazırlanmış programlardan faydalıyor musunuz? Evet Hayır  
.....

- 8.2- Çocuğun engellilik durumunun engel teşkil ettiği durumlarda onun sanatsal bilgi ve becerilerini geliştirici özel hazırlanmış bilgisayar destekli programlardan faydalıyor musunuz? Evet Hayır  
.....
- 9- Çocuğun engellilik durumuna uygun özel uyarlama aletleri kullanıyor musunuz? Evet Hayır  
.....  
Cevabınız “evet” ise
- 9.1- Belirlenen sanat eğitimi programı, çocuğun gereksinimlerini karşılayacak uyarlama aletinin, fonksiyonel çalışmasına yardımcı olacak nitelikte mi? Evet Hayır  
.....
- 10- Çocuğun istem dışı hareketini kontrol altına almak için ağırlıklar kullanıyor musunuz? Evet Hayır  
.....  
Cevabınız “evet” ise
- 10.1- Kullanılan ağırlıkla birlikte hareketin istemli hale dönüşmesine yardımcı olmak için sanat eğitiminden faydalıyor musunuz? Evet Hayır  
.....
- 11- Çocuğun ihtiyacına yönelik çeşitli çevresel düzenlemeler kullanıyor musunuz? Evet Hayır  
.....  
Cevabınız “evet” ise
- 11.1- Bu çevresel düzenlemeleri sanatsal etkinliklerle birlikte çocuğun hareketini kolaylaştırmak, eksik fonksiyonel yapısını geliştirmek için kullanıyor musunuz? Evet Hayır  
.....

## EK B. GÖRÜŞME KLAVUZU 1

Zihinsel Yetersiz Çocukları Yetiştirme ve Koruma Vakfı Rehabilitasyon Merkezi'nde resim-iş öğretmeni olarak çalışmaktayım. Ayrıca; Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-iş Öğretmenliği Programında Yüksek Lisans öğrencisi olarak öğrenimimi sürdürmekteyim. Sizinle gerçekleştireceğim bu çalışma yüksek lisans tezimin verilerini oluşturacağı için önem taşımaktadır.

Size önceden de bahsettiğim gibi bugün yüksek lisans tezimin verilerine ulaşabilmem için uyguladığımız eğitim kapsamında plastik sanatlar eğitimine ilişkin görüşlerinizi almak amacıyla sizinle bir görüşme yapacağız. Bu nedenle öncelikle size yapacağımız görüşme hakkında açıklayıcı bir takım bilgiler vermek istiyorum.

Görüşme ile ilgili sorular benim tarafımdan birinci sorudan başlanarak sırasıyla sorulacaktır. Soruların cevapları “evet” ve “hayır” şeklinde kısa cevaplar olarak hazırlanmıştır. Eğer soruda anlayamadığınız bir yer varsa veya sorunun tekrar sorulmasını istiyorsanız lütfen belirtiniz.

Bu açıklamalar doğrultusunda sizce sakıncası yoksa bu sözleşmeyi okuyarak imzalamanızı rica ediyorum (sözleşme verilerek imzalaması beklenir). Görüşmede isminizin kullanılmasını istemiyorsanız lütfen kendinize bir kod ismi bulunuz (kod isim vermesi beklenir, kod ismi vermişse yazılır, vermemişse kendi ismi yazılır.).

Tüm bu açıklamalardan sonra görüşülen öğretmene ait kimlik bilgileri öğretmene sorularak doldurulur.

## EK C . GÖRÜŞME KILAVUZU 2

Zihinsel Yetersiz Çocukları Yetiştirme ve Koruma Vakfı Rehabilitasyon Merkezi'nde resim-iş öğretmeni olarak çalışmaktayım. Ayrıca; Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-iş Öğretmenliği Programında yüksek Lisans öğrencisi olarak öğrenimimi sürdürmekteyim. Sizinle gerçekleştireceğim bu çalışma yüksek lisans tezimin verilerini oluşturacağı için önem taşımaktadır.

Antalya Rehberlik ve Araştırma Merkezi, yüksek lisans tezimin verilerine ulaşabilmem için sizleri bugün biraraya getirmiştir. Size önceden de bahsettiğim gibi bugün, uyguladığımız eğitim kapsamında plastik sanatlar eğitimine ilişkin görüşlerinizi almak amacıyla sizinle bir görüşme yapacağız. Bu nedenle öncelikle size yapacağımız görüşme hakkında açıklayıcı bir takım bilgiler vermek istiyorum.

Görüşme ile ilgili sorular benim tarafımdan birinci sorudan başlanarak sırasıyla sorulacaktır. Soruların cevapları “evet” ve “hayır” şeklinde kısa cevaplar olarak hazırlanmıştır. Eğer soruda anlayamadığınız bir yer varsa veya sorunun tekrar sorulmasını istiyorsanız lütfen belirtiniz.

Bu açıklamalar doğrultusunda sizce sakıncası yoksa bu sözleşmeyi okuyarak imzalamanızı rica ediyorum (sözleşme verilerek imzalaması beklenir). Görüşmede isminizin kullanılmasını istemiyorsanız lütfen kendinize bir kod ismi bulunuz (kod isim vermesi beklenir, kod ismi vermişse yazılır, vermemişse kendi ismi yazılır.).

Tüm bu açıklamalardan sonra görüşülen öğretmene ait kimlik bilgileri öğretmene sorularak doldurulur.

**EK D. ARAŞTIRMA KAPSAMINA ALINAN OKULLARIN LİSTESİ**

1. A.Ferda Kahraman İ.Ö.O.
2. Barbaros İ.Ö.O.
3. Merkez Beşkonak İ.Ö.O.
4. Dr.İlhami Tankut İ.Ö.O.
5. Demirgöl İ.Ö.O.
6. Erenköy İ.Ö.O.
7. Fatih İ.Ö.O.
8. Hakkı Tatoğlu İ.Ö.O.
9. İ.Hakkı Kaya İ.Ö.O.
10. Yenimahalle İ.Ö.O.
11. Turgut Reis İ.Ö.O.
12. 100. Yıl İ.Ö.O.
13. Gültekin İ.Ö.O.
14. Habibler İ.Ö.O.
15. N.Havva Manavuşak İ.Ö.O.
16. Şehit Kahraman Çelikbaş İ.Ö.O.
17. M.Asım Cula İ.Ö.O.
18. Sefa Akın İ.Ö.O.
19. Akdeniz İ.Ö. ve Mesleki Eğitim Merkezi
20. Özel Antalya Yeni Ufuklar Zih.Eng.Rehabilitasyon ve Eğitim Merkezi
21. Özel Antalya Lara Yeni Ufuklar Zih.Eng.Rehabilitasyon ve Eğitim Merkezi
22. Özel Can Akdeniz Zih.Eng.Rehabilitasyon ve Eğitim Merkezi
23. Özel İlgi Zih.Eng.Rehabilitasyon ve Eğitim Merkezi
24. Özel Öykü Akdeniz Zih.Eng.Rehabilitasyon ve Eğitim Merkezi
25. Özel Antalya Zih.Eng.Rehabilitasyon ve Eğitim Merkezi
26. Özel Gelişim 2000 Zih.Eng.Rehabilitasyon ve Eğitim Merkezi
27. Özel Özgün Zih.Eng.Rehabilitasyon ve Eğitim Merkezi
28. Spastik Çocuklar Rehabilitasyon Merkezi

Not : Zihinsel Yetersiz Çocuklar Yetiştirme ve Koruma Vakfı Antalya Şubesi Rehabilitasyon Merkezi araştırmacı tarafından görüşme formunun şekillenmesinde denek olarak kullanıldığı için araştırma kapsamına alınmamıştır.

**EK E. SÖZLEŞME**

Değerli meslektaşım;

Öncelikle görüşme için bana zaman ayırmanıza teşekkür ederim. Bu araştırmayı Milli Eğitim Müdürlüğünden almış olduğum resmi izin ile yapıyorum. Bu çalışma plastik sanatlar eğitimine ilişkin görüşlerinizi almak amacıyla gerçekleştirilmektedir.

Bu görüşme esnasında size yöneltilen sorulara evet ve hayır, şeklinde vereceğiniz kısa cevaplar tamamen bilimsel veri olarak kullanılacaktır. Vereceğiniz cevaplar tezin yönlendirilmesinden sorumlu olan bireyler dışında hiçkimseye gösterilmeyecektir. Cevaplarınız grup verisine dönüştürüldükten sonra iptal edilecektir. Eğer isterseniz araştırma sonuçları size tarafımca iletilecektir.

Bu açıklamaları okuyarak yapacağım çalışmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve araştırmacı olarak benim de verdiğim sözleri tutacağımı belirten bir sözleşmeyi imzalamamızın uygun olacağını düşünüyorum. Verdiğiniz bilgilerden dolayı size hiçbir şekilde rahatsızlık vermeyeceğime söz veriyorum.

Görüşen

Bülent SALDERAY

Görüşülen

.....

## EK F. GÖRÜŞME TAKVİMİ

İsim/Kod İsim	Görüşme Tarihi
Can	20.01.2001
Gönül	22.01.2001
Hasan	29.01.2001
Ali	29.01.2001
Sevim	29.01.2001
Nimet	30.01.2001
Alpay	20.02.2001
Murat	20.02.2001
Bayram	20.02.2001
Nurettin	20.02.2001
Sehban	20.02.2001
Merve	20.02.2001
Ayşe	20.02.2001
Kerim	20.02.2001
Zeynep	20.02.2001
Aysun	20.02.2001
Zeliha	20.02.2001
Fethiye	20.02.2001
Nefise	20.02.2001
Cafer	20.02.2001
Yıldız	20.02.2001
İbrahim	20.02.2001
Nebahat	20.02.2001
Esmâ	20.02.2001
Şakir	20.02.2001
Hülya	20.02.2001
Nilüfer	23.03.2001
Fitnat	26.03.2001

## EK F. VERİ TABANLI DÖKÜM ÇİZELGESİ

Görüşme Soruları	Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Öğretmen Cevapların Sembolize Edilmesi																												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
1.1																													
2	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	-	+	-	+	-	
2.1				-																-	-	-	-	-	-	-	-	-	
3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
4.1																													
4.2																													
4.3																													
4.4																													
4.5																													
4.6																													
4.7																													
4.8																													
4.9																													
4.10																													
4.11																													
4.12																													
4.13																													
4.14																													
4.15																													
4.16																													
4.17																													
4.18																													
4.19																													
4.20																													
4.21																													
4.22																													
5	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	+	+	-	+	-	+	+	
5.1					-	+									-	+				-		+	-		+		+	-	
5.2					-	-									-	-				-		-	+		-		-	-	
5.3					-	+									+	-				-		+	+		-		+	-	
5.4					-	-									-	-				-		-	+		-		-	-	
5.5					+	-									-	-				-		-	-		-		-	-	
6	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	
6.1					+												-											-	
6.2					-												-											-	
6.3					-												-											-	
6.4					-												-											-	
7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	+	+
7.1																						+		-				-	-
7.2																						+		-				-	-
7.3																						-		-				-	-
8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+	-	+	+	+
8.1																						-	-		-		-	-	-
8.2																						-	-		-		-	-	-
9	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	-	+	+
9.1				-	-										-							-	-	-		-		-	-
10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10.1																													
11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-	+	+
11.1																						-	-	-				-	-

## Müfredat Programı – Araçlar - Teknikler

	Gelişimsel Engellilik	Birden fazla engellilik koşuluna sahip Engellilik (Ağır, orta, etkili gerilikler)	Ortopedik Engellilik	Bir türe özgü (belirli) öğrenme engelliliği	Ağır Davranışsal Engellilik	İşitme Engelliliği
<b>RESİM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Otoportrenin yapılması (kendi portresinin yapılması)</li> <li>- Renk değeri</li> <li>- Renk teorisi Ortaokul/Lise birinci sınıf düzeyi</li> <li>- Çizgi – Doku Ortaokul/Lise birinci sınıf düzeyi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Otoportrenin yapılması (Kendi portresinin yapılması)</li> <li>- Renk karışımı</li> <li>- Soyut çalışma</li> <li>- Ebru tekniği</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Naturmort (Ölü doğa)</li> <li>- Ebru tekniği</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soyut çalışma / renklerin üst üste sürülmesi</li> <li>- Renk teorisi Ortaokul/Lise birinci sınıf düzeyi</li> <li>- Çizgi – Doku Ortaokul/Lise birinci sınıf düzeyi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Akrilik – Tuval</li> <li>- Renk teorisi Ortaokul/Lise birinci sınıf düzeyi</li> <li>- Çizgi – Doku Ortaokul/Lise birinci sınıf düzeyi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soyut çalışma</li> </ul>
<b>ÇİZİM (Desen)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Natürmort (ölü doğa) / Gölgeleme</li> <li>- Taslak çizimleri (Kır manzarası / Peyzaj)</li> <li>- Tebeşir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tebeşir</li> <li>- Kokulu Damgalar</li> <li>- Kumaş üzerine mumlu pastel boyalarla resim yapılması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mangal kömürü-karakalem (Yaşamdan alıntılar)</li> <li>- İspiritolu kalemler (Tasvirler)</li> <li>- Kalem (Tasvirler)</li> <li>- Mumlu pastel boya / Gratit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tebeşir/Renkli tebeşirler de olabilir (Deniz manzarası)</li> <li>- Kalemle yapılmış taslaklar</li> <li>- İspiritolu kalemler</li> <li>- Mumlu pastel boyalar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bodur, tıknaz mumlu pastel boyalar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kalemle yapılmış taslaklar</li> </ul>

<b>SERAMİK</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Çimdik baskısı</li> <li>- Çimdikleme yöntemiyle seramik kapların yapılması</li> <li>- Sucuk tekniğiyle seramik kaplarının yapılması</li> <li>- Heykel / Büstler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Düş ürünleri</li> <li>- Kır manzarası – Peyzaj</li> <li>- Ortaokul/Lise birinci sınıf düzeyi</li> <li>- Yapılan heykellerin isimlendirilmesi</li> <li>- Sucuk tekniğiyle kapların yapılması – Altılıkların oluşturulması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kaba seramik kaplar</li> <li>- Heykel tasvirleri</li> <li>- Sucuk tekniği ve çamur toprak kullanarak uygulanan teknikler</li> <li>- Uygulanan teknikte kutuların yapılması</li> <li>- Kaba seramik kaplar üzerine süslemelerin yapılması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kuyumculukta kullanılan boncukların yapılıp, süslenmesi</li> <li>- Sucuk tekniğinde vazoların yapılması</li> <li>- Ortaokul/Lise birinci sınıf düzeyi</li> <li>- Gelecekteki manzara düzenlemeleri</li> <li>- Bilinen karakterlerle kapların bezenmesi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kuyumculukta kullanılan boncukların yapılıp, süslenmesi</li> <li>- Mozaik yapımı (Seramik mozaik-çini mozaik)</li> <li>- Sucuk tekniğinde vazoların yapılması</li> <li>- Ortaokul/Lise birinci sınıf düzeyi</li> <li>- Heykel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elle şekillendirme</li> </ul>
<b>KAĞIT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kağıt dokuma çalışması</li> <li>- Kolaj yapımı (Kuşlar)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kağıt kullanarak kesme – katlama işlerinin yapılması</li> <li>- El yapımı kağıt yapılması</li> <li>- Kartonpiyer çalışmaları (Kartonpiyer alçısı)</li> <li>- Kuklalar, heykeller</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kartonpiyeden (Karton piyer alçısı) hayvan yavrularının çalışılması</li> <li>- Kağıt dokuma çalışması</li> <li>- Diazon baskı yapımı</li> <li>- Collografi baskı yapımı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El yapımı kağıt yapılması</li> <li>- Kağıt kullanarak kesme-katlama yöntemiyle maske yapımı (Farklı kültürlerin özelliklerini yansıtacak masklar yapılabilir)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kağıt kullanarak kesme-katlama yöntemiyle maske yapımı</li> <li>- Ortaokul/Lise birinci sınıf düzeyi</li> <li>- El yapımı kağıt yapılması</li> <li>- Karton piyerden (kartonpiyer alçısı) kukla yapımı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pozitif-negatif yöntemiyle tasarımların yapılması</li> <li>- Şekle yönelik kolaj çalışmalarının yapılması</li> </ul>

<b>KUMAŞLAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dügüm atma, bağlama yöntemiyle kumaşların boyanması (Basit olarak renkli çaylar ve çeşitli meyve ve çiçekler kullanılabilir)</li> <li>- Şablon baskı yöntemiyle kumaş üzerine baskı yapılması</li> <li>- Andinkra kumaşı</li> <li>- Çuval bezinin sökülerek çeşitli çalışmaların yapılması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Çuval bezinin sökülerek çeşitli çalışmaların yapılması</li> <li>- Şablon baskı yöntemiyle kumaş üzerine baskı yapılması</li> <li>- Mumlu pastel boylarla oluşturulacak tasarımlar</li> <li>- Andinkra kumaşı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kumaş germe</li> <li>- Çeşitli çizimler</li> <li>- Kurdele kullanılarak dokuma yapılması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dügüm atma, bağlama yöntemiyle kumaşların boyanması</li> <li>- Batik yöntemiyle bezemelerin yapılması Ortaokul/Lise birinci sınıf düzeyi</li> <li>- Dokuma</li> <li>- Andinkra Kumaşı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Datik yöntemiyle bezemeler yapılması Ortaokul/Lise birinci sınıf düzeyi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dügüm atma bağlama yöntemiyle kumaşların boyanması</li> </ul>
<b>ALÇI İŞLERİ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Düşe yönelik kır manzaraları, peyzajların yapılması</li> <li>- Rölief çalışmalarının yapılması (kalıplar da kullanılabilir)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rölief çalışmalarının yapılması (Kalıplar da kullanılabilir)</li> <li>- Nesneleri alçı içerisine koyarak düzenlemeler yapmak</li> <li>- Alçıya sokulmuş bandajların şekillendirilerek çalışmalar yapılması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Düşe yönelik kır manzaraları, peyzajlar yapmak</li> <li>- Rölief çalışmalarının yapılması (Kalıplar da kullanılabilir)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Çamura yönelik düzenlemeler (Mısır uygarlığına özgü çalışmalar olabilir)</li> </ul>

<b>BASKI YAPIMI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Önceden hazırlanmış plakaların basılmasıyla baskı yapılması</li> <li>- Nesne kütlelerinin kullanılmasıyla baskı yapılması</li> <li>- Makasla keserek oluşturulan şablonlardan baskı yapılması</li> <li>- Mono baskı (tek tip baskı) yapılması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Önceden hazırlanmış plakaların basılmasıyla baskı yapılması</li> <li>- Makasla keserek oluşturulan şablonlardan baskı yapılması</li> <li>- Mono baskı (tek tip baskı) yapılması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- İpek kumaşla baskı yapılması</li> <li>- Yalıtım bantlarının kullanılmasıyla baskı yapılması</li> <li>- Röliefler baskı yapılması</li> <li>- Diazen baskıların yapılması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mono baskının üzerinin kaplanmasıyla baskı yapılması</li> <li>- Strafordan yapılmış röliefler kullanılarak baskı yapılması</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Strafordan yapılmış röliefler kullanılarak baskı yapılması (Dışa vurumcu tarz kullanılabilir)</li> </ul>
<b>DİĞER ÇALIŞMALAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kek süsleme</li> <li>- Ahşap yontu, heykel yapımı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Yüz boyama</li> <li>- Ahşap yontu, heykel yapımı (Gökyüzünün herhangi bir kısmıyla da ilgili olabilir)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ahşap yontu, heykel yapımı</li> <li>- Doğal malzemelerden kolaj çalışması</li> <li>- Ahşaptan oyuncak yapımı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kiremit veya çini kullanarak mozaik yapımı (Birçok kültüre özgü çalışmalar yapılabilir)</li> <li>- Ahşap yontu, heykel yapımı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kiremit veya çini kullanarak mozaik yapımı Ortaokul/Lise birinci sınıf düzeyi</li> <li>- El yapımı kağıtlar içerisine birtakım nesnelere konularak çalışmaların yapılması</li> <li>- Kachinas ahşabından çalışmalar yapılması</li> </ul>	

**NOT :** Ortaokul ve Lise birinci sınıf düzeyi : sadece ortaokul öğrencileri ve lise düzeyinin ilk ve daha küçük düzeylerinde gözlemlenmiş atölye verilerini belirtmektedir. Diğer atölye görevleri bir veya daha fazla sınıf ortamında incelenmiştir.

## EK I. TABLO 2

## Sanatın Temel Taşı Olarak Görülen Teçhizatların Alım Listesi

Malzemeler	Miktarları ve Oranları	Yorumlar	Temin Edilecek Yerler
Fırçalar	16 1/2inch (c 1cm), kısa saplı yassı: 4 1/2 inch (c 1/2cm) genişlik: 6 numaralı suluboya fırçası da kullanılabilir. Fırçaların tamamı kısa saplı olmalıdır.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pahalı fırçalara para vermeye gerek yoktur. Çünkü fırçalar çok çabuk eskiyebilmektedir.</li> <li>- Fırça sapları eğer çok uzunsa kesilebilir.</li> <li>- Kullanım yılından sonra da bazı fırçaları muhafaza edebilirsiniz.</li> </ul>	Bölgedeki indirimli mağazalardan temin edebilirsiniz.
Çamur	25 pounds (c 11kg) su bazlı çamur (kil) (veya) 10 pounds (c 4,5 kg) ve 10 pounds tuz (c 4,5 kg)	<p>Fırın için okul planını kontrol ediniz. Eğer fırın kullanılacaksa 4 pints (c 1840 gr) sir siparişine ihtiyaç vardır.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Çamurun tavsiye edilmiş olan türünü sanat danışmanlarıyla birlikte kontrol ediniz.</li> <li>- Su bazlı çamur sınıfta karıştırılıp hazırlanabilir. Daha ucuza gelebilir ancak daha fazla zaman harcanır.</li> <li>- Sıvı taşıma kapları veya rüzgar çanı yapımı için kullanamazsınız.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Okul bölgesindeki merkezi toptan satış yerlerinden veya posta ile sipariş kabul eden mağazalardan temin edebilirsiniz.</li> <li>- Okul mutfağından veya bakkaliyeden temin edebilirsiniz.</li> </ul>
Kağıt	- 8 paket, her biri 50 sayfalık çeşitli renklerde 12X18 inch (30X45 cm)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Daha küçük sayfalar elde etmek için ortadan kesilebilirler. Eğer kağıt kesicisi mevcutsa kağıtlar daha büyük boyutlarda alınabilir ve para harcanmadan kesilip düzenlenebilirler.</li> <li>- En ucuz temin yeri herhalde herhalde merkezi toptan satış yerleri veya posta siparişi kabul eden mağazalardır.</li> </ul>	Okul bölgesindeki merkezi toptan satış yerlerinden veya posta ile sipariş kabul eden mağazalar, bölgesel tuhafiyeler ve sanat mağazalarından elde edilebilir.
Yağlı pastel	- Çeşitli renklerin bulunduğu 8lik kutulardan her bir öğrenci için bir kutu. Ayrıca yeniden doldurmak için fazladan 4 kutu daha.	- Büyük çocuklar daha ince yağlı pastelleri kullanabilirler. Bazı sınıflarda herkes kendi	- Yukarıda belirtilen bazı yerlerden temin edilebilirler.

		malzemesini getirebilir.	
<b>İzim (Eskiz) Kağıdı</b>	- Herbiri 50 sayfalık, 12 paket 12X18 inch (c 30X45 cm), krem rengi manila kenevirinden yapılmış 10 pound ağırlıkta (c 27 kg) sağlam ambalaj kağıdı veya beyaz kağıt.	- Daha küçük tasarılar için kağıtlar ortadan kesilebilir. Eğer kağıt kesicisi mevcutsa kağıtlar daha büyük boyutlarda alınabilir ve para harcanmadan kesilip düzenlenebilirler. - Eskiz kağıdı aynı zamanda boyama için de kullanılabilir. Elde edebileceğiniz en ucuz temin yeri toptan satış mağazaları, posta satışı yapan mağazalardır.	- Yukarıda belirtilen bazı yerlerden temin edilebilirler.
<b>Yapıştırıcı</b>	-1/2 galon (c 21) beyaz, zehirsiz veya 12 3/4 oz. (c 350 gr) çocuklar için olan kutularda ve üç tane daha büyük 16 oz. (c 145 gr) kutularda	Bir galon yapıştırıcı (c 41) ortak olarak satın alınabilir ve diğer öğretmenlerle paylaşılabilir.	- Yukarıda belirtilen bazı yerlerden temin edilebilirler.
<b>Ambalaj Kağıdı</b>	Bir rulo 36 inçlik (c 1 m) genişlikte.	- Toptan alınıp diğer sınıflarla paylaşılabilir. - Ambalaj kağıtları çoğunlukla başmüdürlüklerde bulunur. - Ambalaj kağıtları ve eskimiş dolaplar birçok etkinlikte kullanılabilir. - Geniş bir boyama alanı oluşturabilir. - Beyaz ambalaj kağıdı kahverengiden daha pahalıdır.	- Yukarıda belirtilen bazı yerlerden temin edilebilirler.

En önemli nokta bütün sanat malzemelerinin zehirsiz olmasıdır. Malzeme etiketlerinde zehirsiz olduklarına dair etiket bulunmalıdır. Bu noktada herhangi bir ifade söz konusu değilse bunu satıcıyla birlikte kontrol ediniz.

## EK J .EL YAZISI DEĞERLENDİRMESİ İÇİN KONTROL LİSTESİ

Öğrencinin ismi \_\_\_\_\_

Tarih \_\_\_\_\_

## Kopyalar



Dikey çizgi üstleri alta doğru çizilmiş

\_\_\_\_\_



Dikey çizgi alttan üste doğru çizilmiş

\_\_\_\_\_



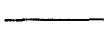
Sola doğru eğri çizgi

\_\_\_\_\_



Sağa doğru eğri çizgi

\_\_\_\_\_



Yatay çizgi soldan sağa doğru

\_\_\_\_\_



Çember

\_\_\_\_\_



Üstten eğri

\_\_\_\_\_



Alttan eğri

\_\_\_\_\_



Aşağı eğri

\_\_\_\_\_



İlmik, ilik

\_\_\_\_\_

**EK K. T.C. ANTALYA VALİLİĞİ MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ**  
**GÖRÜŞME İZİN BELGESİ ÖRNEĞİ**

T.C.  
ANTALYA VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI: B.08.4.MEM.4.07.00.15-326

KONU:Bülent SALDERAY

VALİLİK MAKAMINA  
ANTALYA

Antalya Valiliği Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 1/2001 tarih ve BO55VLK4070300.16.12/110 tarihli yazıları ekinde ; Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitim Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Bülent SALDERAY "Zihin Engelli Bireylerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Plastik Sanatlar Eğitimine İlişkin Görüşleri" konulu Yüksek Lisans Tez çalışmasını yürütmekte olduğu ve bu öğrencinin çalışmasını tamamlayabilmesi için Müdürlüğümüze bağlı özel sınıfların bulunduğu okullardan bilgi toplanması gerektiği belirtilmektedir.

Adı geçen Bülent SALDERAY'ın belirtilen okullarda gerekli çalışmayı yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarımızca uygun görüldüğü takdirde OLUR larınıza arz ederim.

M.Süleyman AKYÜZ  
Milli Eğitim Müdürü

**EK L. T.C. ANADOLU ÜNİVERSİTESİ'NİN ANTALYA VALİLİĞİ'NE  
YAZDIĞI DİLEKÇE**

T.C.  
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

SAYI: B.30.2.ANA.070.00.01.-400-14-31

TARİH: 03 Ocak

2001

KONU:

ANTALYA VALİLİĞİNE  
ANTALYA

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Bülent SALDERAY “Zihin Engelli Bireylerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Plastik Sanatlar Eğitimine İlişkin Görüşleri” konulu Yüksek Lisans Tezi çalışmasını yürütmektedir. Adı geçen öğrencinin çalışmasını tamamlayabilmesi için iliniz Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel sınıfların bulunduğu okullardan bilgi toplaması gerekmektedir.

Bilgilerinizi, sözkonusu çalışmanın yapılabilmesi için gerekli iznin verilmesini olurlarınıza arz ederim.

Prof. Dr. Atila BARKANA

Rektör a.

Rektör Yardımcısı

## KAYNAKÇA

- Abel, Lee Georgia, Stanley H. Ainsworth, Charlotte B. Avery, Fredericke M. Bertram, Rudolph J. Capobianco, Frances P. Connor, William M. Cruickshank, James M. Dunap, G. Orville Johnson, William C. Morse, Paul H. Voelker, **Education of Exceptional Children and Youth**, The United States of America: Prentice-Hall, INC.; Englewood Cliffs, N.J., 1958.
- Acar, Çimen. "Zihin Özürlü Çocuklarla Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılaştıkları Problem Davranışlarla İlgili Görüş ve Önerileri" Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2000.
- Başaran, İbrahim Ethem. **Eğitime Giriş**, 4. Basım. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1994.
- Batu, E. Sema. **Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Yayınları, 2000.
- Berg, Artene. **Development, "Imptementution and Evaluation of Art Activities for Trainable Mentally Retarded Students."** Master's Field Project and Research Report, National Collage of Edicati on, 1985.
- Bigge, June L. ve Bilgisayar Uygulaması Vicki R. Casella. **Teaching Individuals with Physical and Multiple Disabilities**. The United States of America : Merrill, an imprint of Macmillan Publishing Company-Newyork, 1991.
- Blandy, Doug. **"Community-Based Litelong Learning in Art for Adults with Mental Retardation: A Rationale, Conceptual Foundation and Supportive Environments**. Studies in Art Edication. XXXIV. 3:167-175, Eylül 1993.
- Blume, İna. Staatlich Anerkannte Heilerziehungsplegerin and Staatlich Anerkannte Heilpädagogin, Spielstunden Nach dem Ansatz Von Virginia Exline. "Tez ile ilgili görüşme". Almanya: Rotenburger Werke Der Inneren Mission, Aralık 2000.
- Bos, Condace S. Ve Sharon Vaughn. **Strategies for Teaching Students with Learning and Behavior Problems**. 3. basım. The United States of America: Allyn and Bacon A Division of Paramount Publishing; Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore, 1994.
- Burst, Judy. **An Art Activity Guide for Teachers of Severely Handicapped**. The United States of America : Indiana: Arts Unlimited, 1605 East 86th St., Indianapolis, In 46240, 1983.
- Cummings, Peter M., **Education and the Severely Handicapped Child**. London and Southampton: The Millbrook Press Limited: National Society for Mentally Handicapped Children, 1973.

- Di Leo, Joseph H. . **Young Children and Their Drawings**. New York: Brunner/Mazel Publishers, 1970.
- Eripek, Süleyman . **Özel Eğitim: Ünite 4: Zihin Engelliler**. Birinci Basım. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Kasım 1998.
- \_\_\_\_\_ . **Zihinsel Engelli Çocuklar**. İkinci basım. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1996.
- Fidan, Nurettin ve Münire Erden. **Eğitime Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınları, 1998.
- Gay, L. R. **Educational Research**. Columbus: Merrill Publishing Company, 1987.
- Gearheart, Bill R., Mel W. Weishahn ve Carol S. Gearheart. **The Exceptional Student in the Regular Classroom**. Altıncı basım. The United States of America: New Jersey: Prentice-Hall, Inc., A Simon and Schuster Company, Englewood Cliffs, 1996.
- Gençaydın, Zafer ve Editör Süleyman Eripek. **Sanat Eğitimi: Resim-İş Lisans Tamamlama**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 1993.
- Gil, Linda L., Karen Sue Wend. **Generic Preschooll in the Community: Step by Step Inclusion of Children with Special Needs**. The United States of America: Washington: Nortwest Center Child Development Program, Seattle, 1986.
- Guay, Doris M. Pfeuffer. **Cross-Site Analysis of Teaching Practices: Visual Art Education with Students Experiencing Disabilities**. Studies in Art Education. XXXIV. 4.222-232, 1993.
- Hallahan, Daniel P. Ve James M. Kauffman. **Exceptional Children Introduction to Special Education**. Dördüncü basım. The United States of America: Prentice-Hall International, Inc., 1988
- Harlon, Jane E.. **Yes We Can: Overcoming Obstacles to Creativity**. The United States of America: Indiana: 117. Amerikan Zihin Engelliler Derneği Yıllık toplantısında sunulmuştur, Washington, DC, 3 Haziran 1993.
- \_\_\_\_\_ . **A Guide to Setting Up Creative Art Experiences Program for Older Adults with Developmental Disabilities**. The United States of America: Indiana, Univ. Bloomington. Inst. For the Study of Developmental Disabilities, 1992.
- Hewett, Frank M. Ve Steven R. Forness. **Education of Exceptional Learners**. The United States of America: Boston: Allyn and Bacon, Inc. , 1974.

- Junger, Michael. Dipl. Behindertenpädagoge, Dipl. Sozialpädagoge, Sportpädagoge, Familientherapeut: Zusatzausbildungen; Psychomotorik, Frühförderung, Autogenes Training. ZILGREI. "Tez ile İlgili Görüşme". Almanya: [www.psychomotorik.com/akp@psychomotorik.com](http://www.psychomotorik.com/akp@psychomotorik.com), Ağustos 2000.
- Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. Yedinci Basım. Ankara: 3 A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., 1995.
- Kayihan, Hülya ve Editör Hülya Kayihan. **Serebral Paralizili Çocuk ve Bağımsız Yaşam**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fizik Tedavi Rehabilitasyon Yüksekokulu Yayınları, 1995.
- Kelchner, Thomas A. **Art for the Mentally Retarded: Methodology and Techniques for a Broad Based Approach**. The United States of America: Pennsylvania: Ulusal Sanat Eğitim Derneğinin yıllık konferansında sunulmuştur. Atlanta, G.A., 20-24 Mart 1991.
- Koçaner, Sevgi. **Sanat Eğitimi: Özürlü Çocuk ve Gelişimsel Amaçlar. 1**. Ankara: SHÇEK Saray Rehabilitasyon: Üç aylık bilim dergisi. Sayı: 2. sayfa: 10-12, Nisan-Haziran 1999.
- Konrot, Ahmet. Dil ve Konuşma Terapisti. "Tez ile İlgili Görüşme". Eskişehir: Kasım 1999.
- Low, Antoniette. Özel Eğitim Öğretmeni. "Tez ile İlgili Görüşme". Yeni Zelanda: [NET.NET@xtra.co.nz](mailto:NET.NET@xtra.co.nz), Mayıs 2000.
- Lowenfield, Viktor. **Therapeutic Aspects of Art Education**. American Journal of Art Therapy, XXV. 4: 111-146, Mayıs 1987.
- Mc Coy, Kathleen. **Teaching Special Learners in the General Education Classroom: Methods and Techniques**. İkinci basım. The United States of America: Love Publishing Company, 1995.
- Mercier, Nana ve Susan Davison Jensen. **Art**. The United States of America: Iowa: Robinsin, Greg A., Ed. and others, Best Practices in Mental Disabilities, 1988.
- New York City Board of Education, Brooklyn, N. Y. Div. of Special Education: New York City Board of Education, Brooklyn, N. Y. Office of Educational Evaluation. **Learning to Read through the Arts**, The United States of America: New York: New York City Board of Education, Brooklyn, N. Y. Div. of Special Education: New York City Board of Education, Brooklyn, N. Y. Office of Educational Evaluation'ın Yıllık Değerlendirme Raporu, Yaz 1981.
- Pieterse, Moira, Robin Treloar ve Sue Cairns. **Küçük Adımlar: Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı: 5. kitap: Küçük Kas Becerileri**. Türkçe'ye uyarlayan Elif Tekin, Editör Gönül Kırcaali İftar. Birinci basım. İstanbul: Zihinsel Özürlülere Destek Derneği, (İngilizce'si 1989) 1996.

- Polloway, Edward, A. ve James R. Patton. **Strategies for Teaching Learners with Special Needs**. Beşinci basım. The United States of America: New York: Merrill, an Imprint of Macmillan Publishing Company, 1993.
- Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü. **Alt Özel Sınıflarda Resim-İş Eğitimi**. Kütahya, 1988.
- Rodriguez, Susan. **The Special Artist's Handbook: Art Activities and Adaptive Aids for Handicapped Students**. The United States of America: California: Dale Seymour Publications, 1984.
- Rosenthal, Judy Sirota. **Ideas for Kids: A Multi-Arts Approach to Fostering Creativity**. New Haven, C T.: Area Cooperative Educational Services, 1978.
- Sözen, Metin ve Uğur Tanyeli. **Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü: Resim, Heykel, Mimarlık, Geleneksel Türk Sanatları, Uygulamalı Sanatlar ve Genel Sanat Kavramları**. Dördüncü basım. İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş., 1996.
- Stephans, Thomas M.. **Teaching Skills to Children with Learning and Behavior Disorders**. The United States of America: Columbus, Charles E. Merrill Publishing Company, A Bell and Howell Company 1977.
- Sturtz, Shirley ve Jonny H. Ramsey. **Exploring My World: A Visual Arts Handbook for Teachers of Special Learners**. The United States of America: Washington, DC.: District of Columbia, Special Education Programs (ED/OSERS), 1982.
- Şif, Petrova ve Tolovina. **Özel Okulda Yapılan Düzeltme Çalışmasının Psikolojik Problemleri**. Rusya: Moskova "Pedagogika", 1980.
- Tansley, A. E. ve R. Gulliford. **The Education of Slow Learning Children**. Great Britan: Bristol: Western Printing Services Limited, 1967.
- Varış, Fatma. **Eğitim Bilimleri: Eğitim Bilimine Giriş**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Kasım 1987.
- Virginia State Dept. of Education, Richmond. Div. of Humanities and Secondary Administration. **Art and the Handicapped**. The United States of America: Virginia: Virginia State Dept. of Education. Div. of Humanities and Secondary Administration, 1980.
- Wallance, Gerald ve James M. Kauffman. **Teaching Students with Learning and Behavior Problems**. Üçüncü basım. The United States of America: New York: Macmillan Publishing Company, 1986.
- White, Alan. **Project Search Multi-Arts Curriculum: Lessons Plans for Fostering Exceptional Creative Potential Among Children with Handicaps: Working**

**Draft.** Capitol Region Education Council, Bloomfield, CT. : Area Cooperative Educational Services, New Haven, C.T., 1976.