

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OTİSTİK ÇOCUKLARA İLETİŞİMİN ÖĞRETİLMESİNDE
RESİM DERSİNİN ETKİLİLİĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

107179

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Nihat BOYDAŞ - Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN

107179

Hazırlayan

Pınar YAZKAÇ

97102055

Ankara, 2001

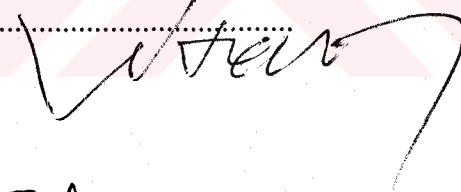
Pınar YAZKAÇ tarafından hazırlanan OTİSTİK ÇOCUKLARA İLETİŞİMİN
ÖĞRETİLMESİNDE RESİM DERSİNİN ETKİLİLİĞİ adlı bu tezin Yüksek Lisans
Tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

Tez Yöneticisi

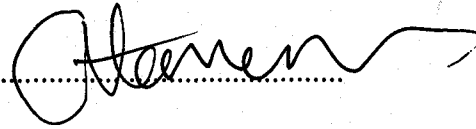
Prof. Dr. Nihat BOYDAŞ

Bu çalışma jürimiz tarafından Resim Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi
olarak kabul edilmiştir.

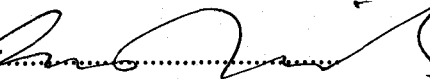
Başkan:.....



Üye:.....



Üye:.....



Bu tez Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygundur.

ÖZET

Otistik çocuklara iletişimin öğretilmesinde resim dersinin etkililiği adlı bu çalışmanın genel amacı, iletişim engelli sayılan otistik çocukların resim dersi yoluyla soru sorma ve soruya cevap verme davranışlarını artırmakta etkili midir değil midir sorusuna cevap aramaktır. Araştırmaya otistik çocuklara eğitim veren bir kurumun (12 kişilik) grup eğitimi alan bir sınıfından iki otistik çocuk dahil edilmiştir. Araştırma tek denekli deneysel desenlerden A-B yöntemiyle desenlenmiştir. Veriler grafiksel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmada tüm uygulamalar ve gözlemler video kamera ile kaydedilmiştir. İki gözlemci tarafından kayıt edilen araştırma verilerinin güvenilirlikleri, sayılan hedef davranışların karşılaştırılmasıyla sağlanmıştır. Araştırmanın bulguları; resim dersinin otistik çocuklara iletişimin öğretilmesinde ve soru sorma, cevap verme davranışlarını artırmada etkili olduğu izlenimini vermektedir. Resim dersi öğretim programına son verilerek, olağan sınıf ortamına geri dönüldüğünde ise çocukların iletişim becerilerinin ve soru sorma, cevap verme davranışlarının azaldığı görülmüştür. Bu da resim derslerinin otistik çocukların iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

SUMMARY

The general purpose of this study, named as the efficiency of painting course in the teaching process of communication with autistic children, is to look forward an answer whether painting courses are affective or not in behaviours of giving reply to questions. In this research two autistic children are included from the classroom of 12 personal of the institution. This research is designed of the unique subject of experiment A-B methods. The data was analysed with graphical analysing method. In the research process all applications and observations were recorded with video camera. The reliability of the data of the research, recorded by two observers, were ensured with comparing the target behaviours. The findings of the research gives the impression that the painting course is effective for autistic children in learning communication and increase behaviours of the asking questions and giving answers. It has been observed that when it was ended the painting course and came back to the normal class environment, the communication skill of children was decreased and behaviours of asking questions and answering were also decreased. This fact shows that the course of painting affects the communication skills of autistic children positively.

TEŞEKKÜR

Araştırma konumu seçtiğimde beni yönlendiren, yüreklendiren, araştırmanın planlanması, uygulama ve raporlaştırılmasında yol gösteren, eleştiren somut öneriler sunarak araştırmanın yapılanmasını sağlayan, hoş görüleri, bilgi ve yardımlarını hiç esirgemeyen değerli hocalarım ve danışmanlarım Sayın Prof. Dr. Nihat Boydaş'a ve Prof. Dr. Ayşegül Ataman'a teşekkürlerimi sunarım.

Uygulama aşamasında yöntem hakkında bilgilerini sunan Sayın Dr. Rüya Güzel Özmen'e, bana duyduğu güven ve verdiği enerjiden dolayı Sayın Yrd. Doç. Dr.Mehmet Şeren'e, video kamera çekimlerinde yardımcı olan sevgili Nigar Yazkaç'a, içtenlikle kapılarını açan Uyum Özel Eğitim Merkezi çalışanlarına, izin konusunda kolaylık gösteren Sayın Ayşegül Fırat'a, yazım aşamasında emeği geçen İleri Dizgi çalışanlarına teşekkürü bir borç bilirim.

Pınar Yazkaç

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA LİSTESİ.....	i
ÖZET	ii
SUMMARY	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER.....	v

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. PROBLEM	1
1.2. AMAÇ	3
1.3. ÖNEMİ	4
1.4. SAYILTILAR.....	6
1.5. SINIRLILIKLAR	6
1.6. TANIMLAR	7

BÖLÜM II

KAYNAK TARAMASI

2.1. OTİZM NEDİR?	11
2.2. SOSYAL ÖZELLİKLER	17
2.2.1. İletişim Özellikleri.....	19
2.3. ÖZEL BECERİLER	22
2.4. ÜLKEMİZDE OTİSTİK ÇOCUKLARA YÖNELİK HİZMET VE ÇALIŞMALAR.....	23
2.4.1. Yapılan Araştırmalar.....	24
2.5. BİR İLETİŞİM ARACI OLARAK RESİM DERSİ	26
2.6. OTİSTİK ÇOCUKLARA RESİM DERSİ İLE YENİ DAVRANIŞ KAZANDIRMA.....	31
2.7. RESİM DERSİNİN (Sanat Eğitiminin Bir Parçası Olarak) NORMAL ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ VE ÖNEMİ	32
2.7.1. Çocuk Resminin İncelenmesinin Kısa Bir Tarihçesi	34
2.7.2. Psikolojik Tanıda Resmin Rolü.....	36
2.7.3. Çocuk Resminde Çizgilerin Yorumu	37

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. DENEKLER VE SEÇİMİ	38
3.2. HEDEF DAVRANIŞ VE TANIMLARI.....	39
3.2.1. Sözel İletişim Becerilerinden Soru Sorma Ve Cevap Verme	
Davranışı	40
3.2.1.1. Tanım İçinde Kalan Davranışlar	41
3.2.1.2. Tanım Dışında Kalan Davranışlar.....	43
3.2.2. Soru Sorma Ve Cevap Verme Davranışı.....	43
3.3. RESİM DERSİNİN İÇERİĞİ VE SÜRESİ	48
3.4. RESİM DERSİNİN UYGULANMASI YÖNTEM VE TEKNİKLER	49
3.5. İLETİŞİMİN ÖĞRETİLMESİNDE RESİM DERSİNİN ETKİLİLİĞİNİ	
GÖZLEMLEMEK İÇİN KULLANILAN BİLGİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	50
3.5.1. Video Kamera	50
3.5.2. Gözlemcilerin Güvenilirliği	50
3.6. ARAŞTIRMA DESENİ	50
3.6.1. AB Deseni Ve Özellikleri	50
3.6.2. Araştırmada AB Deseninin Uygulanması	51
3.7. BAŞLAMA DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ.....	51
3.7.1. Birinci Başlama Düzeyinde Ortam, Öğretim Materyal Öğretim	
Programı Ve Pekiştireçlerin Düzenlenmesi	52
3.7.2. Birinci Başlama Düzeyinde (A1) Soruya Cevap Verme	
Davranışının Gözlenmesi Ve Kayıt Edilmesi	53
3.8. DENEY EVRESİ	53
3.8.1. Deney Evresini Hazırlama	54
3.8.1.1. Hedef Davranışın Tanımı	54
3.8.1.2. Üzerine İnşaa Edilecek Davranış Ve Kullanılacak	
Pekiştirme Ölçütü	54
3.8.2. Resim Dersi Programının Uygulanması.....	55
3.8.2.1. Birinci Deney Evresi	55

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

4.1. DENEK A İÇİN RESİM DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ İLETİŞİM BECERİLERİNDEN SORU SORMA VE CEVAP VERME DAVRANIŞINI ARTIRMAKTA MIDIR? AMACINA İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR ...	60
4.2. DENEK B İÇİN RESİM DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ İLETİŞİM BECERİLERİNDEN SORU SORMA VE CEVAP VERME DAVRANIŞINI ARTIRMAKTA MIDIR? AMACINA İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR ...	63
4.3. DENEKLERDE RESİM DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ İLETİŞİM BECERİLERİNDEN SORU SORMA VE SORUYA CEVAP VERME DAVRANIŞINI ARTIRMAKTA ETKİLİ MİDİR? AMACINA İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR	66

BÖLÜM 5

ÖZET, YARGI VE ÖNERİLER

5.1. ÖZET	67
5.2. YARGI	68
5.3. ÖNERİLER	68
5.3.1. UYGULAMAYA YÖNELİK ÖNERİLER	69
5.3.2. İLERİ ARAŞTIRMALARA YÖNELİK ÖNERİLER.....	69
KAYNAKÇA	70
EKLER	77

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. PROBLEM

Giderek güncellenen bir konu olan otizm ülkemizde de otistik çocuklara yönelik çalışmalar ve hizmetlerle, ancak klinik düzeyde ve özel eğitim kurumlarında verilen çok sınırlı çalışmalar şeklinde yürütülmektedir. Otistik çocuklar Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ya normal sınıflarda kaynaştırma yöntemiyle eğitilmekte ya da zihinsel yetersizliği olan çocukların devam ettiği özel okullarda eğitim görmektedirler. Ancak 1995 yılından bu yana otizmin farklı bir yetersizlik olduğu kabul edilmiş ve otistik çocuklara yönelik programlar hızlandırılmıştır.

İletişimdeki hızlı gelişmeler, bilgisayarların yaşamımıza girmesi, ulaşımın hızlı gelişimi bir iletişim çağının yaşandığını ifade ediyor. Bu çağ, insanların en fazla iletişim sorunu yaşadıkları çağ. Ve bir iletişim yetersizliği olarak kendini gösteren otizmin gelişmiş ülkelerde giderek artan sıklığı gündeme gelmektedir.

Otizimde görülen bazı temel özellikler Yağmur Adam (Rain Man), Şifre Merkürü (Mercury Rising) ve Shine filmleriyle halk tarafından tanındı, kamuoyunun ve resmi kurumların konuya dikkatleri çekildi. Otistik çocukları olan ailelerin ve bu alanda çalışan uzmanların istediği de buydu; çünkü otistikler de bir yetersizlik grubu olduğu halde, mevcut uygulamalar ve devlet organların dahil olmak üzere mevcut kurumların konuya ilgisi, onların gereksinimlerine yanıt verecek nitelikte ve düzeyde değildi.

Otizim ilk kez 1943'te Amerikalı çocuk psikiyatristi Leo Kanner tarafından tanımlanmıştır. Kanner'in kullandığı "otizm" terimi, bu çocukların başka insanlarla ilişki kurmaktansa kendi yarattıkları dünyada yaşama eğilimlerini işaret ediyordu. Hemen hemen aynı yıllarda Avustralya'lı bir başka çocuk hekimi Hans Asperger (1944)'de benzer nitelikte sorunları fark etmiş, çalışmalarını Almanca dergilerde yayımlamıştır. Bu tarihten sonra otizm binlerce çalışmaya konu olmuş, bilim adamları bu konuya ilişkin çok sayıda soruya yanıt aramış tedavi teknikleri

geliştirmiştir. Zamanla bu çocuklarda sıklıkla görülen bazı özel yetenekler fark edilmiştir.

Fransızca bir terim olan “idiot savant” bu tip yetenekli otistik çocuklar için kullanılmıştır. Bu çocuklar tek veya çok sınırlı bir alanda (sayılar, çizim, müzik, ezber gücü, vb) yeteneklidirler.

Otistik çocukların yaklaşık yarısının konuşmayı anlamlı bir iletişim aracı olarak geliştirmedeği saptanmıştır. Otistiklerin konuşmayı belli bir amaca ve iletişime yönelik olarak sürdürme zorlukları tipik özellikleri olmaktadır. Bireysel özellikleri ve yetersizlikleri, zeka düzeyleri farklı olan bu çocuklarda iletişim yetersizliği ve bozukluğu (karşısındakini dinlememe sorulan soruya cevap vermeme, soru sormama, ... vb) ortak bir sorun halinde karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle sohbet etmeleri olanaksız gibidir ve belli bir konu, eylem, istek, düşünce, duygu hakkında konuşmayı sürdürememektedirler. Her otistik çocuk kendine özgü sorunlarıyla oldukça farklı bir tablo sergilese de, otistiklerin bazı ortak öğrenme, sorunlarından söz edilebilir.

Bu sorunların başında iletişim (sözel, sözel olmayan iletişim) yer almaktadır. Son yıllarda davranışsal yaklaşım ve bu yaklaşıma dayalı eğitim/terapi sistemlerinin en etkili yöntemler olduğu gözlenmiştir.

Bu araştırmada; bu amaçla problem olan davranış ve davranışları belirlemek önem derecesine göre araştırmacı tarafından hedef davranışlar olarak seçilmiştir.

Hazırlanan resim dersi öğretim programının pekiştireçlerle desteklenerek daha etkili bir uygulama olacağı düşünülmektedir. Son yıllarda plastik sanatların da otistiklerin eğitiminde yararlı olabileceği saptanmış, yapılan uygulamalarda oldukça olumlu bir görüntü sergilenmiştir. Sembolik yetileri gelişmiş otistiklerle, bir sanat eserinin oluşturulmasında konuşulur, duyguların ve anlayışların paylaşılması beklenir. Sanat terapisi uygulanan otistikler bu süreç içinde birbirleriyle ilişki kurarlar ve etkileşim içine girerler. Çevreye daha uyumlu, kendine daha az zarar verici davranışları göstermeleri mümkün olabilmektedir.

Ancak bu çalışmaların konuşmayan ve ya konuşması yetersiz otistiklere etkili olması beklenememektedir. Bu düşünceden yola çıkılarak daha önce

araştırmacıların saptamış olduğu bulgulara otistik çocukların iletişim ve konuşma becerilerini geliştirmek için pek çok yöntemin aynı anda ve bir arada kullanılabileceği saptanmıştır. Bazı araştırmacılar eğitim programlarına konuşma ve işaret dilinin yanısıra resim, seramik müzik ve dansı da koymuşlardır. Kendi kendine iletişimi beceremeyen dış dünyadan kopuk adeta bir fanusta yaşayan otistik çocuğa bir araç olan sanat dalları ortaya somut beceriler ve ürünler çıkarırken çocuğun rahatlamasını ve kendini ortaya koymasını ifade edebilmesini kolaylaştırmaktadır. Dış etkenlere, dış uyaranlara daha kolay cevap verebilmesi, tepki gösterebilmesini sağladığı gözlemlenmiştir.

Resim dersi öğretim programı sürecinde otistik çocukların iletişim becerilerinden soruya cevap verme ve soru sorma davranışlarından otistik çocukların isteklerini sözel dille ifade etme becerilerini arttırmaları, sözel iletişim becerilerinden, soruya cevap verme, soru sorma davranışını arttırmada resim dersi öğretim programının etkililiği araştırılacaktır.

1.2. AMAÇ

Bu araştırmanın amacı, iletişim yetersizliği olan otistik çocukların sözel iletişim becerilerini arttırmada (soru sorma, cevap verme, bir isteğini sözel dille ifade edebilme) resim öğretiminin etkili olup olmayacağını ortaya çıkartmaktır.

Dış dünyaya tamamen veya kısmen kendilerini kapatmış olan otistik çocukların ağırlıklı olarak resim, heykel, müzik, seramik, canlandırma ve dans eğitimiyle kendilerini dışa vurdukları hayata bu becerilerle tutunabildiklerini gözlemlenmiştir. (San, 1979) Yapılan çalışmalar ve araştırmalar bu öğretim programlarının olumlu bir yönde ilerleyebildiğini göstermiştir. Çocukların dil ve zihinsel süreçlerinin geliştirilmesi, kavramaya ait becerilerinin zenginleştirilmesine olanak tanımaktadır. Birçok çalışmada da belirtildiği gibi, kavramsal becerilerin ve ifade edici dil becerilerinin öğrenilmesi ile, çocukların zihinsel gelişimleri desteklenerek, öğrendiklerini kullanmaları sağlanmaya çalışılmaktadır. (Massaro, D.W., 1984), (Kunzinger, III, E.L. 1985), (Nihal Varol Y.D.T. Eskişehir 1991), (Emine Çınar Y.D.T. Ankara 1995)

Alıcı dil düzeyleri, ifade edici dil düzeylerinden daha iyi olan otistik çocuklar, kendilerine söylenilen sözel uyarıları anlayarak yerine getirebilmektedirler. (Korkmaz, 2000 s.13) Bu amaçla resim öğretimi ile soru sorarak cevap verme davranışının artıp artmadığı araştırılmaya çalışılmıştır.

Bu sebeple iletişim yetersizliği yaşayan otistik çocuklarda resim dersi uygulamasının etkililiği araştırılmıştır.

Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır.

1.2.1. İletişim yetersizliği yaşanan otistik çocuklarda resim dersi uygulaması İletişim becerilerini artırma da etkili midir?

1.2.1.1. Otistik çocuklarda isteklerini sözel dille ifade etme (örn. Resim yapmak istiyorum, kırmızıyı verir misin ... vb) davranışını artırmada etkili midir?

1.2.1.2. Resim dersi uygulaması çocuğun kendini ifade etme, gördüğü gözlemlediği bir olayı bir nesneyi çizebilme becerisini ölçmeyi amaçlamıştır.

1.2.1.3. Resim dersi uygulaması soru sorma davranışını artırma da etkili midir?

1.2.1.4. Resim dersi uygulaması soruya cevap verme davranışını artırmakta etkili midir?

1.2.2. Resim derslerinin çocuğun dış dünya ile uyumunu veya uyumsuzluğunu resim yoluyla yansıtarak öğretmene ipucu vermesinin iletişim kurmada kolaylıklar sağlayabilir mi?

1.3. ÖNEM

1943 yılında Leo Kanner'in otizmi tanımlamasından sonra otizmin nedenleri ve özellikleri konusunda bir çok araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda, otizmin tedavisi üzerinde de durulmuş, ancak kesin bir sonuç elde edilememiştir. Son yıllarda otizmin biyolojik nedenlere dayandırılmasıyla, tedavi için bir takım ilaçların kullanılması yoluna gidilmiş ancak bunun çok fazla bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

1960'lı yıllardan bu yana, otizmin tedavisi ile ilgili yapılan çalışmalarda en iyi tedavinin eğitim olduğu görüşü benimsenmiştir. (Korkmaz, 2000 s. 15)

Bu araştırmanın çıkış noktası, otizmin eğitim yoluyla tedavi edilebilir olmasından kaynaklanmaktadır. Kendisini dış dünyaya tamamen kapatmış olan otistik çocuğun gizli dünyasına sanat yoluyla da girilebileceği düşüncesini doğurmuştur. “Davranış Değiştirme Modeli”ne dayalı eğitim programlarıyla ilerlemeler kaydedilmiştir. Sanat ve eğitimi birleştirdiğimiz zaman ortaya etkili olabileceği düşünülen bir metod çıkmaktadır. Bu etkililiği araştırmacı resim dersleriyle uygulamaya koyacaktır.

Resim, çocukla iletişim kurmakta karşılaştığı güçlükleri aşma konusunda, yetişkine yardımcı olur. Oyun gibi, grafik etkinliklerde çocuğun ilgisini canlı tuttuğu ve haberi olmadan onun kendini ifade etmesini sağladığını bilinen bir gerçektir. Resim, çocuğun dış dünyayı algılayışının bir göstergesi kabul edilir.

Sabahattin Eyüboğlu (1962), “Çocuğun sözlerinde ve çizgilerinde dünya ile bir uyuşma çabası aranabilir ancak, bir sanat kaygısı değil” demektedir. (Yavuzer, 1992, s. 13)

Bu bakımlardan otistik çocukların sanatsal faaliyetlerden resme olan ilgileri kaçınılmaz olmuştur.

Bir iletişim aracı olarak resim dersi uygulamalarının etkili olabileceğini inanılmaktadır.

Genel literatürde, otistik çocukların özelliklerinin birbirinden farklı olduğu bu aralarındaki farklılığında çocukların bireysel özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu farklı kişilik yapılarını ortaya çıkartıp, sözel iletişim kurabilme becerisini, resim dersleriyle; bir başka deyişle, sanatla eğitim yoluyla kurabilmeyi amaçlamaktadır.

Otizim ve sanat özde yaratıcılık bakımından ve sanatçının anlatamadıklarının dışavurumu bakımından bir çıkış noktası oluşturmuştur. Bu araştırmanın yararlı ve etkili olacağı, bu konuyla ilgilenen uzman doktorların

psikolog ve psikiyatrislerin, eğitimcilerin, anne ve babaların yararlanacağına inanılmaktadır.

Araştırmada; uygulamaların yapılacağı otistik öğrencilerle bireysel eğitim yapılması amaçlanmıştır. Her çocuğun bireysel farklılıkları üzerinde ayrı ayrı durulmuştur. Bu uygulamalar belirlenen araştırma modelinin kuralları çerçevesinde sürdürülmüştür. Araştırmanın etik kurallarına uyulmuştur. Bu bakımdan planlı ve sistemli, disipline dayalı bir araştırma olması bakımından elde edilen sonuçların önemine inanılmaktadır.

Bu araştırma sonucunda; otistik çocuklara eğitim veren özel eğitim kurumlarının faydalanması ümit edilmiştir. Öğretim programlarını bir kez daha gözden geçirme, şansına sahip olabileceklerdir. Ülkemizde otistik çocuklar için sınıf ortamında yapılan deneysel araştırmaların sınırlı sayıda olduğu düşünülürse bu araştırmanın yapılacak olan benzeri araştırmalara rehberlik edeceği ümit edilmektedir.

1.4. SAYILTILAR

Bu araştırmada DSM-III-R'nin ortaya koyduğu kriterlerden yola çıkarak otizm tanısı konmuş çocuklar “otistik çocuk” olarak kabul edilmiştir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. Ankara (Bahçelievler) Özel Uyum Özel Eğitim Okulunun 1999/2000 öğretim yılında, 6/B sınıfından resim dersine devam etmiş olan 2 öğrenciyle sınırlıdır.

2. Araştırmada hedef davranış belirlemede kullanılan anekdot gözlem kaydı için kullanılan süre 5 gün (5 ayrı 45'er dakikalık resim dersi süresi) ile sınırlıdır.

3. Araştırmanın birinci (A_1) başlama düzeyi beş gün (oturum), deney evreleri ise 6 gün ile sınırlıdır.

4. Araştırmaya başlarken Tek Denekli Deneysel Desenlerden ABAB deseni kullanılması amaçlanmıştır. Ancak, deneklerden birisinin okuldan ayrılması

sebebiyle deney yarım kalmış, ABAB olarak devam edilememiş, desen AB modeliyle sınırlı kalmıştır.

5. Araştırma deneklerin uygulanılan resin dersi öğretim programında gösterdikleri sözel iletişim becerilerinden soruya cevap verme davranışının sayılmasıyla sınırlıdır.

6. Resim dersi haftada bir gün 45 dak. süreyle sınırlıdır. Resim dersi, guvaj boyama, pastel boya, renkli fon kartonuyla kesme ve yapıştırma, serbest ve konulu resim tekniğiyle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

OTİZİM

(autizm.n.otizm) içe yönelilik aşırı derecede hayale dalma, gerçeklerden kaçınarak imgesel olaylara bağlılığı geliştirme ve düşünceleri, daha çok dileklerin yönetmesine bırakma durumu. Auti'stic adj. Hayale dalmaktan kurtulamayan. (Oxford, Sabah 1. Cilt s. 99)

Otizim: hastalık olarak ilk kez Kanner (1943) ve Asperger'in (1944) birbirlerinden bağımsız bir şekilde yetersizlik olarak nitelendirmişlerdir. Otizim, o yıllarda 10.000 çocuktan 4'ünde doğumda ya da doğumdan sonraki ilk 30 ayda görülen davranışsal bir sendrom şeklinde tanımlanmıştır.¹ (Frith Lita, 1989)

İLETİŞİM

Berelso ve Steiner, iletişimin bir süreç olduğunu vurgulamışlar, "sözcüklerin, resimlerin, figürlerin, grafiklerin vb. sembollerin kullanılarak bilgi, düşünce, duygu ve becerilerin aktarılması süreci" olarak tanımlamışlardır.

Fringes, iletişimi, organizmanın bir uyarana verdiği ayrıma bir tepki olarak tanımlamışlardır. Miller davranış yönü ile ilgilenerek iletişimin "bir kaynağın, davranışlarını kasıtlı biçimde etkilemek üzere bir alıcıya mesajlar iletmesi" olduğunu söylemiştir (Ergin, 1988; s. 27).

¹ Frith, Lita (1989). Autism Explaining the Enigma. Printed in Great Britain by Billing and Gans Ltd. Worcester.

ÖĞRETİM

Öğrenmenin belli bir amaç doğrultusunda başlatılması, yönlendirilmesi, kolaylaştırılması ve gerçekleştirilmesi sürecidir (Demirel-Ün, 1987; s.127).

RESİM DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

45 dakikalık sürede, belirlenen sınıf ortamında, araç-gereçlerin yardımıyla öğrencilerin hedef davranışlara ulaşmaları için hazırlanmış planlanmış tüm faaliyetleri kapsar.

Materyaller aracılığıyla (resim kağıdı, pastel boya, fırça, suluboya, guvaj vb.) verilen konu ışığında öğrenciyle sözlü iletişime geçilir.

Örneğin;

Öğr. - Bana kırmızıyı verir misiniz?

Öğr. - Bu resimde neler görüyorsun?

Öğr. - Ne çizmek istersin?

YÖNTEM

Eğitimin hedeflerine ulaşmak amacıyla kullanılacak tekniklerin, işlenecek konunun araç-gereç ve kaynakların bütünlük oluşturacak biçimde örgütlenerek hizmete sunular bir öğretme yoludur (Bilen, 1990; s.7).

TEKNİK

Herhangi bir sanat, üretim ve öğretim etkinliği için başvurulması gereken beceri, işlem ya da yol (Oğuzkan, 1993; s.142).

ARAÇ

Öğrencinin öğrenmesi, öğretmenin etken bir öğretme sağlayabilmesi için özel olarak hazırlanmış öğretme-öğrenme yardımcıları (Demirel, 1993; s.12).

GEREÇ

Daha çok basılı ve yazılı öğretme-öğrenme ortamı. Sınıf içinde yer alan karatahta tebeşir, silgi, araçtır. Derskitabı, dergi, pano birer araçtır (Demirel, 1993; s. 44-45).

HAZIR OLUŞ

Bireyin yeni bir öğrenme etkinliğine katılabilmesi için gerekli olan beceri ve yeterlilik olgunluğuna sahip olması (Oğuzkan, 1993; s. 68).

HAZIR BULUNUŞLUK

Bedensel olgunluğa ve davranış öncesi öğrenmeye dayanır (Başaran, 1991; s. 30).

BECERİ

Kas ve sinir sisteminin eşgüdümünü gerektiren davranışlar (Demirel-Ün, 1987; s. 14).

YETENEK

Fiziksel ya da zihinsel bir davranışı yapma gücü (Sönmez, 1991; s. 464).

PEKİŞTİRME

Belli bir uyarıcıya karşı gösterilen belli bir tepkinin tekrar gösterilme veya gösterilmeme ihtimalinin artırılmasıdır. Pekıştirmede kullanılan uyarıcıya pekıştireç denir. Bir başka şekilde tanımlanacak olursa, pekıştirme bir tepkinin iç ve dış etkilerle kuvvetlendirilmesidir (Bacanlı, s. 163).

Sabit Aralıklı Pekıştirme: Belli zaman aralıklarıyla yapılan pekıştirmedir (Bacanlı, s. 163).

Değişken Oranlı Pekıştirme: Bu pekıştirme tarifesinde, belli davranışlarda pekıştirme yapılır (Bacanlı; s. 166).

Sosyal Pekıştireç: Fiziksel ve sözlü uyarılma. (Sözlü aferin, iyi iş) Fiziksel ilişki; öpme, kucaklama, sıvazlama (Kırcaali, Tekin, 1996; s. 13).

SORUYA CEVAP VERME DAVRANIŞI

Öğretmenin sorduğu sözel uyarılara karşılık verme davranışdır. Sözel olarak iletinin gönderilmesi ve alıcının iletiyi tam alıp dönüt yapmasıdır.

ANEKDOTLA GÖZLEM

Oluşan tüm davranışları gözlemektir. Anekdot gözlemiyle belli bir zaman aralığında kişinin davranışlarını ve davranışların olduğu çevresel koşulları betimleyen yazılı metin oluşturulur. Anekdot gözlem hedef davranışların seçimi için kullanılır. Belli bir davranışın sıklığına ilişkin bilgi sağlamaktan çok, kişinin davranış görüntülerinin nasıl olduğuna ilişkin bilgi sağlaması bakımından yararlıdır (Cooper, Heron ve Heward, 1987).

SAYILABİLİR DAVRANIŞ

Başlangıcı ve bitişi olan, birbirinden ayrılan ve açıkça tanımlanabilen davranışlara sayılabilir davranışlar denir (Cooper, Heron ve Heward, 1987).

HEDEF DAVRANIŞ

Başarının gözlenebilir bir ölçütüdür. Bir davranışın öğrenci tarafından edinildiğini kanıtlayacak olan somut gözlenebilen, sayılabilen ve açık seçik şekilde dile getirilmiş davranışı gösterir (Varış, 1996; s. 104)

BÖLÜM 2

KAYNAK TARAMASI

Bu araştırma ile; resim dersinin iletişim yetersizliği olan otistik çocuklarda sözel iletişim becerilerini arttırmada etkili olup olmayacağının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde otizmin ve otistik çocuklarının tanımı ve özellikleri hakkında genel bilgiler verilmiştir. Ülkemizde otistik çocuklara yönelik çalışmalar ve hizmetlerin ne durumda olduğu, eğitim ortamlarının yetersizliği, mevcut bulunan özel okullarda uygulamaların (özellikle resim dersi) yetersiz yönleri ele alınmıştır. Bu çalışmayla ilgili ülkemizde ve yurtdışında yapılan araştırmalardan bahsedilecektir.

2.1. OTİZM NEDİR?

Otizm, yaşamın ilk 3 yılı içinde ortaya çıkan ve yaşam boyu devam eden bir özrürlölük durumudur. Otistiklerde, iletişim vesosyal etkileşim yetileri şiddetli bozukluk gösterir, gelişmede bir uyumsuzluk ortaya çıkar. Otistikler müzik ya da matematik gibi sınırlı alanlarda yetenekli olabilirken,günlük yaşamlı ilgili basit becerilerde ciddi eksiklikleri olur. Otistik kişileri tanımlamak için kullanılan bir çok davranış özelliğı vardır ama genellikle hiçbir otistikte bu özelliklerin tümü bulunmaz ve çoğı zaman hepsi aynı anda görölmez.

Otizm, bir hastalık olarak değil, gelişimsel bir sendrom olarak tanımlanır (Korkmaz, 2000; s. 21).

Kanner'ın otizmi tanımlamasından sonra, otizmin nedenleri ve bu özellikteki çocukların davranışları üzerinde çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda, otizmin nedenleri, genel olarak, psikolojik ve organik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Otizmin ilk tanımlandığı yıllarda ağırlıklı olarak kabul edilen psikolojik teoriye göre; otizm, bir kişilik bozukluğu ya da psikolojik baskıya dayalı duygusal yetersizlik olarak değeriendirilmektedir.

Bu teori, otistik çocukların davranış ve gelişimlerdeki yetersizliklere neden olan anne-babanın rollerini belirlemektedir. Psikolojik teoriyi savunanlar, otizmin nedenlerinde aile çevresini, anne-çocuk ilişkisinin yetersizliğini, patolojik ebeveyn-çocuk ilişkisini çocuğa yetersiz uyarı verilmesi gibi etkenleri tartışmışlardır. Bununla birlikte, psikodinamik görüşü savunanlar kendi görüşlerini destekleyen kanıtlar bulmada yetersiz kalmışlardır.

İlk kez 1960'lı yıllarda, otizmin organik bir yetersizlik olduğu hipotezini ortaya atan diğer araştırmacılar, normal dışı davranışların beynin sol yarım küresinin fonksiyonu ile ilgili olduğunu belirtmektedirler. Otizmin sıklıkla zeka geriliği ile birlikte ortaya çıkması ve otistik kişilerin yaklaşık 3/4'ünde zeka geriliği olması, organik kökenli olduğunu kanıtlayan nedenlerden biri olarak görülebilmektedir.

Organik teoriye göre; otistik çocukların belirli alanlarda zihinsel yetersizliklerinin olduğu ve nedeninin de organik kökene bağlı santral sinir sisteminin fonksiyonunu tam olarak yerine getirememesi olduğu düşünülerek, biyolojik bir temele dayandırılmaktadır. Günümüzde, sosyal ilişki, iletişim ve yaratıcı etkinliklerdeki yetersizlik, otizmin belirtileri olarak kabul edilen üç anahtar şeklinde değerlendirilmektedir. (Gümüşçü Y.D.T., Ankara, 1992)

Otizmin nedenini açıklayan teorilerin yetersiz ve eksik olması, beraberinde otistik çocuklara tanı koymanın güçlüğü de getirmektedir. Bu alana yönelik uygulanan birçok tıbbi test, otizmin tanısı konusunda yardımcı olamamakta, bu yüzden de, sadece otistik çocukları değerlendirebilecek testlerin geliştirilmesine çalışılmaktadır. Bugün tanı konusunda en güvenilir yöntemin, çocuğun özgeçmişini ebeveyninden almak ve çocuğun davranışlarını çok iyi gözlemek olduğu bilinmektedir.

Otistik çocukların, dil gelişim düzeyleri, dolayısıyla konuşma becerileri, yaşları olan normal çocuklardan farklı bir tablo çizmekte ve dili kazanma dönemlerinde çeşitli problemlerinin olduğu görülmektedir. Sıklıkla bu problemler; alıcı ve ifade edici dil gelişimindeki yetersizliklere bağlı olarak konuşulanları anlamada güçlük, ekolali, gramer bozuklukları, zamirlerin yer değiştirilerek

kullanılması, zaman ve yer kavramlarını kullanmada zorluk çekme şeklinde görülmektedir.

Konuşmayı öğrenen her çocuk, dilin yapısını da öğrenir. Dilin yapısını öğrenme, kelimeleri uygun yer ve zamanda kullanma, yeni kelimelerin anlamlarını bilerek öğrenme ve kelime haznesini geliştirme önemli yer tutmaktadır. “önce” ve “sonra” zaman kavramlarının doğru bir şekilde uygun yer ve zamanda kullanılması da, dilin yapısı ve özellikle çocukların alıcı ve ifade edici dillerinin gelişmesi ile ilgili görülmektedir. Otistik çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerine bakıldığında ise alıcı dillerinin ifade edici dil gelişimlerinden daha iyi Olduğu buna rağmen, karşılıklı konuşma ilişkisine girmek hatta isteklerini sözel olarak ifade etmek konusunda yetersizlikleri olduğu görülmektedir. Otistik çocukların konuşmayı, bir iletişim aracı olarak kullanabilmelerini sağlamak için sorulan soruları anlama ve cevap verme becerisinin geliştirilmesinin ne derece önemli olduğu da bilinmektedir.

Önceki yıllarda, otizmin teşhisinde, bu kriterlerin hepsinin görülmesi gerektiği düşünülmekte ve sadece bu kriterlere göre değerlendirme yapılabilmekteydi. Otizmin gittikçe önem kazanması ve bu alandaki çalışmaların da çoğalması sonucu, birbirinden farklı çalışmalarla, değişik davranış özelliklerinin olabileceği öne sürülmüş ve çeşitli yorumlar yapılmaya başlanmıştır. Son yıllarda DSM III (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental - Disorders) olarak bilinen, Amerikan Psikiyatri Derneği'nin kriterleri, Kanner'in kendine özgü tanımlamalarına bağlı alınarak aşağıdaki şekilde düzenlenmiştir.

- Diğer insanların farkında olmama ve yaygın bir tepkisizlik gösterme,
- Dil gelişiminin tümünde görülen bir gecikme olması,
- Konuşmaya ait, özel konuşma örnekleri gösterme,
- Çevreye karşı istenmeyen tepkilerde bulunma,
- Şizofreni ile birleşen ve şizofrenide olduğu gibi hallüsinasyon (mevcut olmayan duygusal uyarıcılara karşı yapılan davranışlar) ve delüzyonların (kişi davranışının önemli bir kısmına yön veren yanlış bir kişisel inanç) olmaması,
- Başlama yaşının 30 aydan önce olması .

DSM III'un teşhisle ilgili görüşlerinin tanınması ve kesin teşhis kriterlerinin kullanımı önemli bir gelişme olmasına rağmen, otizmin "çocukluk" ile ilgili yönüne daha çok ağırlık vermesi bu ölçünün eksik yanı olarak belirlenmiştir. Bu eksiklikten dolayı, DSM III'un kriterleri çok küçük ve daha yoğun davranış bozukluğu gösteren bireylere uygulanabilir olması, özellikle, ortaya çıkış yaşı ile ilgili kriterlerde, büyük sorunlar çıkmasına bağlı olarak bu eksiklikleri düzeltmek ve problem durumlarını azaltmak amacı ile DSM-III-R ölçütü geliştirilmiştir.

DSM-III-R ölçütünde, otizmin "geniş kapsamlı bir gelişim bozukluğu olduğu fikri korurmuş ve çocukluk otizmi terimi; birçok otistik bireyin, bu bozukluğu ilk çocukluk yıllarından sonra da sürdürdüğü gerçeğinin kabul edilmesiyle kaldırılmıştır.

DSM-III-R, otizmi tanımlayıcı 16 kriteri içermektedir. Bu kriterlerden en az 8 tanesinin bir çocukta bulunması teşhis durumunun gerçekleşmesi için yeterli olmaktadır. Otizni teşhisinin konulabilmesi için, en az, A grubundan 2, B grubundan 1, C grubundan 1 kriter saptanmalıdır. DSM III R ölçütünde bulunan kriterler, gelişim düzeyinin normal olmadığını gösteren bazı davranışlardan oluşmaktadır.

Bu davranışlar, aşağıdaki şekilde basamaklandırılmıştır:

A) Sosyal etkileşimdeki bozukluk

1. Çevresindeki bireylerin farkında olmama.
2. Kendisi için rahat olan bir ortamı arama becerisinin olmaması
3. Taklit davranışının yetersizliği ya da hiç olmaması,
4. Sosyal oyun davranışının yetersizliği ya da hiç olmaması,
5. Arkadaşlık ilişkilerindeki bozukluk.

B) Dil, iletişim ve sembolik gelişimde normalden farklı olma

1. İletişim olmaması,
2. Sözel olmayan normal dışı iletişim,
3. Yaratıcı etkinliğinin olmaması,

4. Konuşma üretiminde normalden farklı olma,
5. Konuşmanın içeriği ve biçiminde normalden farklılık,
6. Karşılıklı dialog kurma yetersizliği

C) ilgilerinin ve ilgilenilen etkinliklerin sınırlı sayıda olması

1. Tekrarlanan hareketler sergileme,
2. Nesnelerin ayrıntılarıyla ilgilenme,
3. Çevredeki değişikliklere karşı tepki gösterme,
4. Bazı etkinliklerin uygulanmasında nedensiz olarak ısrar etme,
5. ilginin son derece sınırlı olması,

Yukarıda ayrıntılı olarak bahsedilen otizmin kriterleri, daha sınırlı başlıklarda toplandığında otizmin semptomlarının üç anahtar şeklinde olduğu görülmektedir. Uta Frith'in 1979 yılında, Tıbbi Araştırma Konseyinin Londra'da kurulan Sosyal Psikiyatri ünitesi otizmde sosyal uyumsuzluğun, her zaman, iletişim ve yaratıcı faaliyetlerin yokluğu ile beraber olduğunu belirtmektedir. Bu durumda, otizmin, birbirinden bağımsız gelişi güzel semptomların birleşimi değil, verilen üç semptomu içeren bir durum olduğu söylenebilmektedir. Bununla birlikte, Shea ve Mesibov'un 1985'de yaptıkları araştırmalar, otizm sendromunun öğrenme güçlüğü ile de ilgili olduğu yönündedir.

İlk tanımlandığı yıllarda, 10.000 çocuktan 4 veya 5'inde görülen otizm, Ulusal Otistik Çocuklar ve Yetişkinler Derneği (NSAC) raporunda 10.000 çocuktan 15'inde görüldüğü şeklinde açıklanmaktadır (İŞ, 19). Otizmin ortaya çıkma sıklığı ile ilgili yapılan son araştırmalar, otizmin, doğumdan itibaren yaklaşık 1/1000 oranında olduğu şeklindedir (3). Tahmini yaka sayısındaki bu üç kat artış, büyük oranda Kanner kriterlerinin genişletilmesinden ve tanıların artmasına yol açan bozukluğun anlaşılması konusundaki gelişmelerden dolayıdır. (Landrus, R.I., Mesibov, G.B., 1990)

Otizmin görölme yaşı ile ilgili yapılan ilk araştırmalar, otizmin başlangıcının, 30 aydan önce olduğu şeklinde belirtilirken, son çalışmalar otizmin başlangıcının erken çocukluk dönemiyle sınırlandırılması ile birlikte, bu durumun 36 aylıkken ya da daha geç bir dönemde ortaya çıkabileceği yönündedir.

Cinsiyet farklılığı yönünden bakıldığında ise otizmin erkeklerde, kızlara oranla 4 kat daha fazla olduğu görölmektedir. Bugün bu alana yönelik çalışmalarda genetik nedenler üzerinde durulmakta ve erkeklerde, testosteronun doğumdan önce boşalması, beindeki konuşma merkezini etkileyerek harabiyete uğratmasına ve buna bağlı olarak d kızlardan daha fazla görölmesine neden olduğu görüşü savunulmaktadır.

Otistik çocukların, yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden geldiği düşüncesi ise, otizmin ilk tanımlandığı yıllarda, bir süre için geçerliliğini korumuştur. Fakat 20 yılı aşkın bir süredir yapılan çalışmalar, bu görüşü geçersiz hale getirmekte ve otizmin, etnik, ırksal ve milliyetçi gruplarda eşit olarak göröldüğü savunulmaktadır. (Kaplan, H., Sadocks, B.J., 1985)

Otizmdeki davranış özelliklerini gösteren çocukların kesin teşhis edilmelerine ilişkin karışıklıklar sözkonusu olabilmektedir. Bu ise/otizmin diğer öğrenme, iletişim ve davranış yetersizliklerine benzerlik göstermesinden kaynaklanmaktadır. Otizmin sıklıkla görölmeyen bir yetersizlik olması, Çoğu uzmanın; bu sendrom ve ilgili yetersizlik arasındaki farklılıkları tamamen belirleyen yeterli sayıda durumla karşılaşmamalarına neden olmakta ve bu durum da teşhisteki güçlükleri getirmektedir. Teşhisteki güçlükler, otizmin ilk tanımlandığı yıllarda, otizm ve duygusal güçlükler arasındaki karışıklıktan kaynaklanmaktaydı. Zaman geçtikçe, otizmin tanımlamalarında değişiklikler yapılarak, şizofreni, zeka geriliği, işitme özürü gibi yetersizliklerle açıklanmaya çalışılmıştır. Leo Kanner, durumlar arasında gözlediği benzerliklerden dolayı otizmi, çocukluk şizofrenisinin erken şekli olarak tanımlamıştır . Oysa günümüzde, otizm ve şizofreni birbirinden farklı ve uzak görünmektedir. Otizm sıklıkla, gelişimsel bir yetersizlik olarak görölmekte, şizofreninin ise, yaşamın ileri dönemlerinde, normal bir gelişim süresinden sonra

ortaya çıktığı belirtilmektedir. Diğer önemli farklılık, şizofrenide görülen halusinasyon ve ilüzyonların otizmde görülmemesidir.

2.2. SOSYAL ÖZELLİKLER

Kanner, 1943'de otizmi tanımlarken sosyal çekingenliği (içine kapanıklık) en önemli belirti olarak değerlendirmiştir. Sıklıkla otistik çocukların sosyal özellikleri; fiziksel temastan kaçınmaları, özellikle yaşamlarının ilk yıllarında karşılıklı göz kontağı kurmamaları gülümsendiği zaman gülümseme ile karşılık vermemeleri, diğer insanların varlığından haberdar olmamaları, insanlara karşı ilgisizlik, sosyal kural ve gelenekleri anlamadaki ve oyun becerisindeki yetersizlikler şeklinde belirlenmektedir. Otizmin ilk tanımlandığı yıllarda da otistik çocukların sosyal özelliklerindeki bu farklılıklar bilinmekte ve bu farklılıklar otizmin en belirgin özelliklerinden birisi olarak kabul edilmekteyken, günümüzde otizmdeki sosyal problemler yaygın ve güç olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla ortaya çıkan sosyal yaşamla ilgili problemler, dili, iletişimi, düşünceyi anlamayı okula devam etmeyi, çalışmayı ve aile ilişkilerini engellediği için oldukça karmaşık gözükmektedir. (Landrus, R.I., Mesibov, G.B., 1990)

Otistik çocukların sosyal gelişimlerini açıklayan çok az veri bulunmaktadır. Wing (1971)'in yaptığı bir çalışmada, 6-15 yaşları arasındaki otistik çocukların ebeveynlerine yönelik hazırlanmış soru listesi aracılığıyla çocuklarının 1 yıl içindeki davranışları belirlenmeye çalışılmıştır. Toplanan verilerde, 14 aile doğumdan başlayarak çocuklarında bir farklılık sezdiklerini, 10'u ise çocuklarının kucağa alınmak için kollarını kaldırmadıklarını belirtirken, 7 anne çocuklarının anne sesine çok az tepki verdiklerini, 11 anne ise çocuklarının kendilerine ihtiyaçlarını belirtmek için işaret bile etmediklerini vurgulamışlardır. Aynı problemler, otistik özelliklerin 1. yaşından sonra ortaya çıktığı durumlarda da gözlenmiştir. Bu gözlemlerin, normal bebeklerin aileleri ile yapılan gözlemlerden çok farklı olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya alınan otistik çocuklarda gözlenen bu davranışların hepsi, normal sosyal gelişimin parçası olan davranışlardır. Kucağa alındığında sarılmama, annenin sesine tepki vermeme gibi davranışları gösteren otistik çocukların çoğu normal çocukların

özelliklerinden biri olan anneye bağımlılık davranışının yoksunluğunu göstermektedirler.

Otistik çocukların normalden farklı olan sosyal gelişim özelliklerinden birisinin de, normal çocuklarda çok sık gözlenen kendini rahatlatma ve güvende hissetmek için diğer kişilere sokulma davranışının görülmemesidir. (Lewis, Vicky, 1987)

Otistik çocukların sosyal özellikleri içinde oyun becerilerine bakıldığında; bir oyuncakla amacına uygun oynayamadıkları, genellikle ellerine aldıkları materyalleri döndürme, yuvarlama, çevirme şeklinde kullandıkları görülmekte ve oyunlarında yaratıcı öğeler bulunmamaktadır. Birçok otistik çocukta görülen yetersiz oyun becerisi, genellikle özürlü olmayan çocuklarda da görülen yaratıcı ve sosyal yönün eksikliğinden ortaya çıkmaktadır. Sıklıkla oyun becerisinin normal olarak yaşamın ilk iki yılında geliştiği, çocukların öncelikle nesneleri, dokunarak tanımaya çalıştıkları, sonraları nesneleri fonksiyonuna göre kullanarak oynadıkları belirtilmektedir. Oysa otistik çocuklarda oyun becerisi, sembolik düşüncenin kazanıldığı duyu-motor gelişimin diğer yönleri ile paralel olarak gelişmektedir. Black, Freeman ve Montgomery'nin 1975'de yaptıkları bir araştırmaya göre, otistik çocukların oyunu, nesnelerin fonksiyonlarına göre kullanılmaması, tekrarlayıcı bir şekilde nesnelerin çevrilmesi, sosyal ilişkinin eksikliği ile karakterize edilmektedir.

Clark ve Rutter (1981), otistik çocuklardan sosyal tepkilerin istenmesi halinde çocukların istenen sosyal tepkileri verebileceklerini belirtmişlerdir. Bu durum Mc Hale ve arkadaşlarının (1980) bulguları ile bağlandığında otistik çocukların grup olarak yalnız bırakıldıklarında, kendi aralarında hiçbir sosyal iletişim davranışlarının olmadığı fakat öğretmenin çocuklarla birlikte olmasının sosyal iletişim davranışını arttırdığı görülmüştür. Bununla birlikte otistik çocukların diğer insanlarla kurdukları sosyal ilişki, normal çocukların ilişkilerinden çok farklı görülmektedir. Öyle ki, bazı otistik çocukların davranışları diğer insanların yaptıklarını taklit etmedeki yetersizlikle de açıklanabilmektedir. Taklit etme becerisinin yetersizliği sonucu; otistik çocuk, birisi ona gülümsediğinde gülümseme ile karşılık veremeyecek, birisi ona hoşçakal anlamında ellerini

salladığında, aynısını yapmayacak ve birisi alkışlama hareketi yaptığında alkışlamayacaktır.

Otistik çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi sonucunda onların yaşamlarının geri kalan kısmında birbirleriyle olan ilişkilerini artırmada, kendileri ve aileleri için büyük bir değişikliğin olacağı kabul edilmekte ve bu becerilerinin geliştirilmesi ile onların özel yaşamları zenginleştirilerek önemli roller almaları sağlanmış olunacaktır. (Gümüşçü Y.D.T. Ankara, 1992)

2.2.1. İletişim Özellikleri

Çevredeki insanlarla iletişim kurmada yetersiz olma, otizmin en belirgin özelliklerinden birisi olarak belirtilmektedir. Otistik çocukların iletişim kurma becerilerindeki yetersizlik ve sinirlilik, bu çocukların konuşma ve dil becerisini kazanmadaki güçlüklerine bağlanarak açıklanmaktadır.(Frith, Uta., 1989)

Annelerden alınan bilgilere göre, yaşamın ilk yılları süresince, özellikle bebeklik döneminde görülen,

0-3 ay arası ağlama, gıgıldama,

3-7 ay arası babbling

7-10 ay arası lalling (ses taklidi)” gibi dil gelişimine ait safhaların otistik çocuklarda çok az ya da hiç olmadığı veya konuşma şeklinde görülmediği belirtilmektedir. Babıldama dönemini, normal çocuklardan farklı bir şekilde geçiren otistik çocukların bazılarının konuşmayı normal zamanda kazandıkları, daha sonra genel gerilemenin bir parçası olarak bu konuşmalarını kaybettikleri gözlenmektedir. Buna bağlı olarak, otistik çocukların yarısının, dili fonksiyonel olarak kullanmayı öğrenemedikleri de yapılan araştırmalar tarafından vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra, otistik çocukların ilk kelimelerin ortaya çıkışının 5 yaş civarında olduğu belirtilmektedir.

Özellikle 5-6 yaşlarında, normal çocuklara kıyasla, dil gelişimlerinin birkaç kelime ile sınırlı olması, dil ve dile bağlı becerilerdeki belirli güçlüklerin olduğunu ortaya koymaktadır.

Literatürdeki bilgilere bakıldığında; iletişimin sözel ya da sözel olmayan iletişim olarak iki yönlü ele alındığı görülmektedir. Dilin yapısının öğrenilmesi, dolayısıyla konuşmanın kazanılmasında çok etkili rolü olan bu iki safhayı otistik çocuklar yönünden ele alırsak;

Sözel Olmayan İletişim:

Otistik çocuklarda normal dil gelişimini izlerken meydana gelen yetersizlik, bu problemin ilk belirtisi olmakta ve genellikle yaşamın ikinci yılına kadar kelime kullanmadıkları için, kesin teşhis iki yaşından önce yapılamamaktadır. Ancak, yaşamın birinci yılında açıkça gözlenen sözel olmayan iletişimde, gülümseme, el sallama, kucağa alınmak istendiğinde kolunu kaldırma gibi temel bazı hareket ve jestlerin kullanılması, konuşmanın başlangıcı olarak kabul edilmektedir. (Landrus, R.I., Mesibov, G.B., 1990)

İsteklerini ağlayarak, çığlık atarak belirten birçok otistik bebeğin iletişim kurmak için, yürümeyi öğrenir öğrenmez, yetişkinin elinden tutarak, çekerek, isteklerini belirtmekte olduğu, bunu yaparken de yetişkinin yüzüne bakmadığı gözlenmektedir. İletişim kurmak istemedikleri zaman da karşısındaki kişiyi iterek bu duygularını belirtmekte, sıklıkla yüzlerinin donuk ya da ifadesiz olduğu gözlenmektedir.

Anne-baba, çocuklarının ne istediğini çıkar sesin şiddetinden farklı tonlamalardan anladıklarını söylemektedirler. Duyguların seslerle ifade edilmesi ile ilgili Ricks'in (1972, 1975) yaptığı bir çalışmada, konuşma öncesi dönemde, otistik çocukların istek, engellenme, selamlaşma, hoş bir sürpriz ifade eden dört farklı duyguyu sesleriyle ifade edebildikleri, ancak bu seslerin, normal bebeklerin seslerinden farklı olduğu ve çocukların kendilerine özgü seslerinin olduğu belirtilmektedir.

Otistik çocukların dil gelişimlerine ait bu ilk dönemle ilgili bilgiler ancak anne-babalara sorulan belirleyici bazı sorular yardımıyla edinilmektedir. Araştırmacıların anne-babalara yaptığı görüşmelerde, tüm anne-babaların otistik çocukların ses çıkarmaları ve çıkardıkları seslerle mutlu olduklarını ifade ettikleri bir durumu hiç hatırlamadıkları saptanmıştır. Ayrıca anne-babalar, çocuklarının birşeyler söylemeleri için birçok yol denediklerini ancak sonuçta birkaç kelimeyi öğrense bile,

bu kelimeleri kullanmaktan haz duymadıklarını ifade etmişler ve sıklıkla bu kelimeleri genelleyemediklerini belirtmişlerdir. (Wing, L. 1976)

Frith ve arkadaşlarının, 1988'de yaptıkları bir çalışmaya göre otistik çocukların belli el hareketlerini sosyal iletişim amacı ile istenilen şekilde kullanabildikleri belirtilmektedir. Gel-git-bak-sus., gibi ifadelerin anlamlarına uygun el hareketlerini kullanarak iletişim kurabildikleri gibi, mutluluk-üzüntü-arkadaşlık kurma gibi bir duyguyu ifade etmek amacı ile de el hareketlerinden yararlandıkları öne sürülmektedir.

Sözel İletişim:

Sözel olarak iletişim kurabilen otistik çocukların ses tonlarının ve şiddetinin çok farklı, konuşma tonunun ise tek düze olduğu gözlenmektedir. Bu şekilde farklı ses ve tek düze konuşma tonunu kullanan otistik çocukların konuşma gelişimi, normal çocuklarinkinden daha farklı bir tablo çizmekte, konuşmanın başlangıç yaşının gecikmiş olduğu ve konuşmaya başladığında, normal çocuklarda gözlenen istek ve sevincin olmadığı görülmektedir.

Otistik çocukların konuşma ile ilgili problemleri tanımlamaya yönelik çalışma sonuçlarına bakıldığında;

- ekolali,
- gramer bozuklukları,
- zamirlerin yer değiştirilerek kullanılması,
- edatların uygun yer ve zamanda kullanılmaması,
- zaman kavramını kazanmada güçlük,
- telaffuz bozukluğu gibi yetersizliklerin olduğu görülmektedir. (Wing, L.

1976)

Otistik çocukların dil gelişimine ait safhalarda karşılaştıkları güçlükleri daha iyi anlamak amacı ile normal çocukların dil gelişim safhalarındaki gösterdikleri gelişmelere göz atarsak; bilindiği gibi, normal çocuklar, çevrelerindeki yetişkinlerin

sözel ifadelerini taklit ederek dilin yapısını, dolayısı ile konuşmayı öğrenmektedirler. Bu taklitler özellikle iki yaş civarında daha fazla gözlenmektedir. Ancak 2,5-3 yaştan sonra taklit etmenin yanısıra çocuğun kendisi de bazı sözcükler üretmeye başlamaktadır. (DeMyer, M.K., 1979)

2.3. ÖZEL BECERİLER

Otistik çocukların belirli yetersizlikleri ve birçok alanda sınırlı becerileri olmasına karşın, sahip oldukları bazı özel beceriler bulunmaktadır. Bu özel beceriler; diğerlerinden daha iyi durumda olan otistik kişilerin, genelde çoğu insanı ilgilendirmeyen, otobüs çizelgeleri, havaalanı uçuş programları veya sayılar gibi ayrıntılara dikkat etmeleri şeklinde görülebildiği gibi bazı görsel yetenekler şeklinde de ortaya çıkmaktadır. Kendi kendine okuma-yazma öğrenebilen, okuduğunu anlamadan akıcı bir şekilde okuyabilen zihinde tutma veya kısa sürede ezberleme gibi alışılmadık becerilere sahip olan gelişmiş kavramsal veya görsel-motor yetenekleri olan otistik çocuklara da rastlanmaktadır. Bunun yanısıra çok karmaşık bul-yap'ları hiçbir yaratıcılık örneği göstermeden ya da resmin ne olduğuna dikkat etmeden, mekanik olarak birleştirebilir otistik çocuklara rastlanabileceği gibi konuşmadan önce şarkı söyleyebilen, çok iyi çizim yapma yeteneğine sahip, mekanik oyuncakları kolaylıkla bozup takabilen otistik çocuklara da rastlanmaktadır. Sıklıkla otistik çocuklarda görülen bu özel becerilerin, konuşma becerisinden bağımsız olduğu müzik, matematik ve bellekte tutma konularında yoğunlaştığı kabul edilmektedir.

Üstün zekalı otistikler

Tüm otistiklerin 1000'de 1'i üstün zekalıdır. Bir çok yönden eksiklikleri ve özürleri olan otistikler matematik, sanat, müzik, mekanik gibi alanlarda üstün yeteneklere sahip olabilirler.

Üstün zekalı otistiklerin özel becerileri nelerdir?

Bu yetenekler genellikle soyutlama yetisi gerektirmeyen ve belleğe dayalı becerilerdir. Uçuş ve tren tarifelerini, araba plakalarını, tarihi olayları gün ve yerlerini, kimyasal formülleri, telefon rehberini çabuk ezberlemek, yıllar önce

duyulan bir şarkı sözlerini ve müziğini tam olarak hatırlamak gibi ham belleğe dayalı veya uzak geçmişe yönelik bellek kapasitesi gerektiren işlerde başarılıdırlar. Ancak bunları gerekli gereksiz sürekli tekrarlar. Kendi kendine okuma yazma öğrenebilme bir yazıyı anlamadan akıcı bir şekilde okuyabilme, gibi yetilere de rastlanmaktadır.

Otistikler en iyi görsel yönden öğrenirler. Bu nedenle eğitimlerinde resimler ve nesneler kullanılması yerinde olur. (Korkmaz, 2000, s. 104)

2.4. ÜLKEMİZDE OTİSTİK ÇOCUKLARA YÖNELİK HİZMET VE ÇALIŞMALAR

Ülkemizde otistik çocuklarının tanısı ve tedavisi, konuyla ilgili inceleme ve araştırmaların yapılması, tıp fakültelerinin çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları (Çocuk Psikiyatri Klinikleri) Anabilim Dallarından yapılmaktadır.

Tedavi ve eğitim amaçları için Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak hizmet veren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ülkemizde bulunmaktadır.

Ülkemizde özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri (işitme, görme, fiziksel ve zihinsel engelli bireyler) özel eğitim okulları normal ilköğretim okulu bünyesindeki özel eğitim sınıfları ve kaynaştırma yoluyla eğitim şeklinde sağlanmaktadır. Dünyada, 1944 yılından itibaren farklı bir özür grubu olarak nitelenen otistik bireylere de eğitim verilmeye başlanmıştır. Otistik bireylerin özellikleri, mevcut eğitim-öğretim ortamlarından yararlanmalarına engel olmaktadır. Bu nedenle otistik çocukların bireysel özelliklerine yönelik eğitim öğretim ortamları oluşturulması, özelliklerine uygun program geliştirilmesi gerekmektedir. Otistikler konusunda yapılan araştırmalar, otistik bireylerin nüfus içinde 15/10.000 oranında olduklarını göstermektedir. Buna göre ülkemizde 90.000 otistik birey olduğu tahmin edilmektedir. Mevcut okullarda ise 150 otistik bireyin eğitim-öğretim gördüğü saptanmıştır.

Ülkemizde 1995 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde otistik çocukların eğitimleri ile ilgili çalışmalara başlanmıştır. Bu çalışmalar sonucunda “Otistik Çocuklar Eğitim Programı” hazırlanmış ve bu program Talim Terbiye Kurulunca onaylanmıştır. Yine bu çalışmalara paralel olarak bir eğitim uygulama

okulu (İstanbul-Kadıköy Hayriye Kemal Kusun) sadece otistik çocukların eğitimi için tahsis edilmiş, otistik çocuklar eğitim merkezi (Ankara-Çankaya Kültüçü Alibey İlköğretim okulu bünyesinde) açılmış ve bazı valiliklerce de otistik çocuklar özel eğitim sınıfları (İstanbul-Bakırköy Nefuz Nakipoğlu, İstanbul-Şişli Saadet, Balıkesir Özel İdare, Sakarya Namık Kemal) açılmıştır. Milli Eğitim 1999-2000 öğretim yılında uygulanmaya konulduğunda, bu çalışmaların bir proje halinde yürütülmesi kaçınılmaz bir hal almıştır.

Amacı

Projenin amacı; bireysel farklılıkları ve otistik özelliklerinden dolayı mevcut eğitim-öğretim ortamlarından yararlanamayan 3-15 yaş grubundaki otistik çocukların, özelliklerine uygun ortamlarda ve geliştirilen programlarla ülke genelinde eğitim-öğretimlerini sağlamaktır.

Kapsamı

Bu proje, ülke genelindeki 3-15 grubu otistik tanısı konulmuş çocukların eğitimleri ile ilgili iş ve işlemleri kapsar. (MEB Tebliğler Dergisi Ocak 2000-2508, s.149)

2.4.1. Yapılan Araştırmalar

5-8 yaş grubu otistik çocuklara oyuncak ile amacına uygun becerisinin kazandırılmasında model olma ve ipucu verme tekniklerinin incelenmesi adlı araştırmada: otistik çocukların oyun becerilerine ait model olma ve ipucu verme teknikleri arasında farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonunda “model olma” tekniği ile çalışılan grupta fiziksel yardımın kullanılmasının bu gruptaki başarı oranını etkilediği gözlemlenmiştir.

Massaro'nun yaşları dört ve dokuz arasındaki 11 çocuk ve 1-38 arasındaki 11 yetişkin denek üzerinde yaptığı konuşma algılamasında bilginin bütünleştirilmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili çalışmada; görsel ve işitsel verilerin resimli panoların, konuşmanın kavranmasına katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır. (Massaro, D.W., 1984)

Kunzinger; zihinsel engelli çocuklara resimli kitapları tekrar tekrar okuyarak bilmedikleri kelimeleri açıklayarak, resme soru yönlendirerek iletişimlerini hızlandırarak, dil kullanımını destekleyen stratejilere uygun sorular sorarak, destekleyici dil eğitimi vermenin, çocuğun alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeyinde, sözcük dağırıcığının gelişiminde etkili olduğunu bulmuştur. (Kunzinger III, E.L., 1985)

Kavram kazandırmada etkili olmuş bir diğer araştırmada; “zihinsel engelli çocuklara kırmızı, sarı, büyük, daire, üçgen, uzun, birtane, ikitane ve kalın kavramlarını kazandırmada açık anlatım yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş kavram öğretim materyalinin etkili olduğu bulunmuştur. (Nihal Varol Y.D.T. Eskişehir 1991)

Resimli kitaplarla yapılan destekleyici eğitimin zihinsel engelli çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesinde; resimli materyallerin dil gelişimine ve kelime öğrenme davranışını hızlandırdığı gözlemlenmiştir. (Emine Çınar Y.D.T. Ankara, 1995)

5-8 yaş grubu otistik çocukların kavram eğitimlerinde bilgisayar ile eğitimci yönlendirmesinin etkisinin incelendiği bir araştırmada; resimler ve panolar yardımıyla dil becerisinin arttığı gözlemlenmiştir. (Wein, Sylviya. 1987), (Panyan&Marion, 1984)

İşitme engelli çocukların eğitimine yönelik görsel iletişim araçları üzerine bir deneme yapılmıştır. Renkli ve şekilli görsel iletişim araçlarının çocukların dikkat ve algılarını kuvvetlendirdiği saptanmıştır. (Zülfikar Sayın Y.D.T. Ankara, 1989)

Özel eğitimde sanat derslerinin (resim, müzik) iletişim becerilerin artırdığı, öğrencilerin daha dışa dönük, ilgili, dikkatlerini artırdığı gözlemlenmiştir. (Nilüfer Darıca “Özel Eğitimde Sanat” dersi basılmamış ders notları Ankara, 1994)

Resmin insan belleğinde kalma şansı çok daha büyük olmaktadır. Çocuk resimle sembol arasında bir ilişki kurarak kendisine güven duymaktadır. Konuşmayı yeni öğrenenlerde kelime bilgisi duygularını anlatmaya yeterli değildir. Bu karşın

doğuştan anlama, sezme yeteneği vardır. İlk tanıdıkları resimli kitaplar daha çok görme ve işitme duyuvarına hitap edebilmektedir.(Tuncer N. Ankara, 1978)

Yapılan bir araştırma sonucunda, otistik çocuklara “önce” “sonra” zaman kavramlarını sözel olarak ifade etme becerisinin kazandırılmasında, “operant şartlama” ve “tesadüfi öğrenme” yöntemlerinin etkili olduğu söylenebilmektedir. Bu araştırmada, “operant şartlama” yöntemindeki deneklere sözel ödöl, “tesadüfi öğrenme” yöntemindeki deneklere de, kullanılan materyalle oynama ödölü kullanılmıştır. Bu ödöllerin, her iki gruptaki çocukların öğrenmesinde etken rol oynadığı görölmüştür. Sözel ve işaret yardımı kullanılarak etkinliklerin aynı düzeyde olduğu gözlenmiştir.(Şebnem Gümüşçü Y.D.T. Ankara, 1990)

Yapılan bir diğör araştırmada, öğretilabilir düzeyde zihinsel engelli, 8-14 yaşları arasındaki çocukların komutları izleme beceri düzeylerinin gelişiminde sanat eğitimi yaklaşımlarından müzik dersinin etkisi ölçölmüştür. Araştırma bulgularına, göre öğretilabilir zihinsel engelli çocukların komutları izleme becerilerinin gelişiminde müzik terapi etkili bir yaklaşım sergilemiştir. (Zuhal Değirmenci Y.L.T. Ankara, 1993)

Zihinsel engelli çocukların doğal sayıları gerçek nesneleri kullanarak eşleme, resimleri işaret ederek gösterme, rakamlar gösterildiğinde söyleme becerilerinin gerçekleştirilmesinde bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin basamaklandırılmış yöntemle sunulmasının etkili olduğu yapılan bir araştırmada gözlemlenmiştir.(Oğuz Gürsel Y.D.T. Eskişehir, 1993)

Yapılan bir diğör araştırmada, şekil verme işlem sürecinin otistik çocuklarda dikkat süresini artırmaya olumlu bir etkisi olduğu saptanmıştır. (Çığıl Esirgemez, Y.L.T. Ankara, 1999)

2.5. BİR İLETİŞİM ARACI OLARAK RESİM DERSİ

Resim, psiko-pedagojik açıdan çocuğı bize tanıtmaya yarayan bir ölçüt olduğu gibi, onun zeka, kişilik, yakın çevre özellikleriyle iç dünyasını yansıtmaya yarayan bir ifade aracı olarak da büyük önem taşır. (Yavuzer, 2000, s. 12)

Belirli bir kas olgunluğuna eriştikten sonra her çocuk, kağıt üzerinde birtakım çizgi ve figür denemelerinde bulunur. Bireysel zeka ve kişilik faktörlerinin yanı sıra, çocuğun çevre ile olan etkileşimi ve günlük deneyimleri bir çocuğun çizgisini başka bir çocuğun çizgisinden farklı kılan başlıca etmenlerdir. İşte, bu araştırmada otistik çocukların farklı bireysel tutumlarının dikkate alındığı, homojen bir ortamda (sadece otizm tanısı koyulmuş çocuklarla birlikte) bir eğitim ortamı yaratılmaya çalışılmıştır.

Dış dünya ile iletişime zorunlu ihtiyaçları baskı yapmadıkça geçmeyen otistik çocukların; resim faaliyeti sırasında konu seçimi ve yorumlamasıyla bize salt bir resim örneği vermemekte, resimden öte bilgilerde sunmaktadır. Otistik çocuk bize resmiyle adeta kendisinin bir parçasını yansıtmakta, konuşmadığı olaylar hakkında duygu, düşünce ve görüş biçimlerini dile getirmektedir.

Genelde sanat faaliyetleri, özelde resim açısından hiçbir zaman iki çocuk birbirine benzemez. Otistik çocukların da bireysel farklılıkları gözönüne alındığında resim bu çocuklar için açık bir kapı olabilmektedir. Öğretmen, anne-babalar için, her biri büyüme, anlayış ve algılama açısından farklılık gösterir ve çevresini farklı olanak yorumlar. Bu nedenle türlü sanat faaliyetlerinde de farklılıklara rastlanır.

Çocuk dinamik bir olgudur sanat onda bir “düşünme dili” şeklinde yansır. Çocuk, dünyayı kendi algıladığı biçimde görür ve kendi ifadeleri içinde yansıtmaya çalışır.

Çocuklar yaratıcı çalışma için özel bir uyanma gereksinimi duymazlar her çocuk, herhangi bir engelleme olmaksızın, kendisinde varolan derin yaratıcılık dürtülerini kullanabilir. Otistiklerde bu dürtüyü uyandırmak yoluyla dış dünyaya belki biraz açılabilieceği düşüncesi yatmaktadır.

Yani çocuk, resim yoluyla dünyayı bize, kendi açısından ve en kestirme yoldan, özentsiz ve yalın bir anlayışla verir. (Yavuzer, 2000, s.12)

Yardımcı yönden veya Araçlarla Sağlanan İletişim (Augmentative Communication)

Bu sistem aslında, konuşmada ifadesi ya da telaffuzu bozuk ama anlaması iyi olan spastik çocuklar (serebral felci olan çocuklar) için geliştirilmiş bir sistemdir; bilgisayar veya başka bazı araçlar ve donanım aracılığıyla iletişim sağlanmasına dayanır.

Araçlı iletişimde en basit teknik işaret dilidir. Ne var ki bu yöntemin otistiklerde kullanımı zordur. Resimli iletişim defterleri de sınırlı bir destek sağlar. İletişim tahtaları da daha çok spastik olan çocuklar içindir. “Picture Exchange Communication System” ise çocuğun isteklerini belirtmek için resimler kullanmasına dayanır. Çocuk bir resim seçerek gösterir ve bunun karşılığında o nesneyi alır. İletişimi sağlaması açısından yararlı bir tekniktir, ancak çıkarılan her resmin tekrar yerine konması kimileri için zahmetli ve sıkıcıdır. Şimdi iletişim desteği olarak daha çok bilgisayarlı sistemler kullanılmaktadır. Bu konuda yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. (Wein, Sylvia. 1987), (Panyan&Marion, 1984), (Ülkü Pişkin, Y.D.T. Ankara, 1995)

Sanat ve Müzikle Tedavi

Otistik çocukların sanat ve resme ilgileri bilinir. Bazıları bu konuda üstün yeteneklidir. Bu eğilimleri tedavi amacıyla da kullanılır. Otistik çocukların iletişim ve konuşma becerilerini geliştirmek için pek çok yöntem aynı anda ve bir arada kullanabilir. Bazı araştırmacılar eğitim programlarına, konuşma ve işaret dilinin yanı sıra müziği de koymuşlardır. Otistik çocukların bir kısmında görülen müzik konusundaki olağanüstü ilgi ve beceri bir yana, müziğin bu çocuklar üzerinde yatıştırıcı ve dikkat yetilerini geliştirici özelliği de fark edilmiştir. Ayrıca müziğin iletişimi otistik çocuklar açısından daha az sıkıcı hale getirdiğini, ritm ve tını özellikleriyle sözlerin takibini ve anlaşılmasını kolaylaştırdığını biliyoruz. Ülkemizde ve yurtdışında bu yönde çalışan merkezler vardır.

Plastik sanatlar da otistiklerin tedavisinde yararlı olabilir. Sembolik yetileri gelişmiş otistiklerle bir sanat eserinin oluşturulması anında konuşulur, duyguların ve anlayışların paylaşılması beklenir. Sanat terapisi uygulanan otistikler bu süreç içinde

birbirleriyle ilişki kurarlar ve etkileşim içine girerler. Ancak bu çalışmaların konuşmayan veya konuşması yetersiz otistiklere yararlı olması beklenmez. (Korkmaz, 2000, s.113)

Bu konuda yapılmış araştırmalar bulunmaktadır. Özel eğitimin temelini oluşturan öğrenmeye hazırlık becerileri farklı yaklaşımlar ve yöntemler kullanılarak bu yeni yaklaşımlardan biri de müzikle terapidir. Araştırmanın bulgularına göre öğretilabilir zihinsel engelli çocukların komutları izleme becerilerinin gelişiminde müzikle terapi etkili bir yaklaşımdır. (Müzik tüm engelli çocukların kendilerine çok rahat ifade edebildikleri, yapmaktan hoşlandıkları ve zaman zaman yetenek – beceri gösterdikleri bir yoldur, bir araçtır. Müzikle terapi zihinsel engelli çocuğun ihtiyaç ve özellikleri, eğitsel amaçları gözönünde bulundurulursa uygun etkinlikler düzenlenerek çocuğa verildiğinde en etkili yollardan biri olur. (Zuhal Değirmenci, Y.L, Ankara, 1993)

Otistiklerle İletişim

İletişim bozukluğu otizmde temel sorunu oluşturur. Bu nedenle bu hastalara verilen mesajların ne ölçüde anlaşıldığını ve en iyi hangi şekilde ulaştırılabileceğini bilinmesi gerekir. Otistik bir çocuk kendisine hitap eden konuşmaların çoğunu kaçırıyor olabilir. Çok yavaş, tane tane konuşmak gerekiyor olabilir. Olabildiğinde olumlu söyleyişleri tercih etmeli, önce yapmaması gerekenden çok yapması gerekeni söylemelidir. Çift anlamlı kelimelerden kaçınmak gerekir. Fikirler tam ifade edilmelidir. Örneğin “Gidiyoruz” yerine “Biz şimdi birlikte çarşıya gidiyoruz” denmelidir. Bir resim gösterilirken “Bu bir portakaldır” yerine “Bu bir portakal resmi” demek gerekir. Güven vermek ve her zaman dürüst tutarlı olmak şarttır. Onun yaptığı olumlu, iyi şeyleri fark etmek gerekir. “Hayır”, “yapma” ya da “yanlış” sözcüklerinden olabildiğince kaçınmak gerekir, çünkü bunlar açıklayıcı değildir ve neyin yapılması gerektiği konusunda bilgi vermez. Bunun yerine doğru olanı, yapılması gerekeni yapmaya davet etmek daha iyi sonuç verecektir. Güzel ve doğru davranışları mutlaka açık ve net bir şekilde övmek gerekir. Neyin, niçin övüldüğü çocuğa iyice açıklanmalıdır. Konu ne olursa olsun, istenen şey, anlaşıldığından emin olunana dek ısrarla anlatılmalıdır. Mesajlar daima net olmalıdır. Örneğin “Hazır

olunca dışarı çıkacağız” denmelidir. Otistik çocuktan bir iş yapması istendiğinde tüm ayrıntılar tek tek açıklanmalıdır. Bir konu hakkında bilgi verilirken hasta az sonra ne olacağı konusunda da bilgilendirilmeli ve yapılan planlara katılması sağlanmalıdır. Otistikler kendilerine anlatılanların ancak bir bölümünü anlayabilirler. Bu nedenle fazla bilgi içeren konuşmalar yapmak, uzun cümleler kurmak yanlıştır. Uzun açıklamalar hüsrana ve karmaşaya neden olabilir. Ayrıca otistiklerin, grup içinde değil birebir ilişki içinde komut almayı sevdikleri unutulmamalıdır. Emirleri parçalara bölerek ifade etmek daha iyi olur. Örneğin; “Şimdi yemek zamanı. Teybi kapat. Elini yıka. Masaya otur. Şimdi yemek yiyelim” tarzında bir sıra izlenmelidir. İletişimde jest ve nesneler kullanılması yararlı olabilir. Yumuşak ve sevecen ama kararlı olmak gerekir. Örneğin “şimdi yatma zamanı” demek “Git ya” demekten ya da “Yatmak ister misin?” demekten daha iyidir. Çocuk verilen emre uymadıysa, istemiyor olabilir veya anlamamış. Bu durumda “Git yat, şimdi yatma zamanı” denebilir. Yine yanıt vermezse “Şimdi yatağını yapıyorum, uyku vakti geldi” yahut “Pijamalarını getiriyorum, artık yatma vakti geldi” gibi çözümler denenebilir.

Otistiklerin çoğu sorulara cevap veremese de bu soruları durup düşünmek için vesile olarak kullanabilirler. Bu nedenle soru sormaktan kaçınmamalıdır.

Çocuğa bir emir verildiğinde ardından mutlaka bilgi verilmelidir. Eğer seçeneği yoksak seçenekli sorulardan kaçınmalıdır.

Onunla ilgili duyguları da (hatta bütün duyguları) sözlü olarak ifade etmek yararlı olur. Örneğin “Vazoyu kırdın, şimdi çok kızdım” gibi.

Otistik bir çocuğun özgüvenini azaltacak yargılardan özenle kaçınmak gerekir. Üstünü başını kirletmişse “Sen çok pasaklı birisin” yerine “Git üstünü değiştir” demek daha iyidir.

Anne babaların sağlıklı çocuklarıyla konuşurken sık kullandığı bilinen bazı sözler, otistikler için anlam ifade etmez: “Sen daha iyi bilirsin... Sana demiştim... Bilseydim...”

Bu tip çocuklarla iletişimde, onları yönlendirmeye çalışırken tehditlerden özellikle kaçınmak gerekir. Çünkü sağlıklı çocukların eğitiminde de yanlış olduğu

bilinen bu yöntem, özellikle otistiklerde ciddi negatif sonuçlar doğurabilir. (Korkmaz, 2000, s. 69)

2.6. OTİSTİK ÇOCUKLARA RESİM DERSİ İLE YENİ DAVRANIŞ KAZANDIRMA

Otistik çocuklara resim dersi yolu ile yeni davranışlar kazandırılabilceği yapılan çalışmalar ve araştırmalar sonunda saptanmıştır. Araştırma yayınlarından; Massaro'nun yaşları dört – dokuz arasındaki 11 çocuk ve 18-38 yaşları arasındaki 11 yetişkin denek üzerinde yaptığı konuşma algılamasında bilginin bütünleştirilmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili çalışmada; görsel ve işitsel verilerin konuşmanın kavranmasına katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır. (Massaro, D.W., 1984)

Yapılan bir diğer araştırmada; zihinsel engelli çocuklara resimli kitapları tekrar tekrar okuyarak, bilmedikleri kelimeleri açıklayarak, dil kullanımını destekleyen stratejilere uygun sorular sorarak, destekleyici dil eğitimi vermenin, çocuğun alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeyinde, sözcük dağarcığının gelişiminde etkili olduğu bulunmuştur. Resimli ve renkli materyallerin kavram kazandırmada etkili olduğuna dair yapılan bir diğer araştırmada; kavram kazandırmada zihinsel engelli çocuklara kırmızı, sarı, büyük, daire, üçgen, uzun, bir tane, iki tane ve kalın kavramlarını kazandırmada açık anlatım yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş kavram öğretim materyalinin etkili olduğu saptanmıştır. (Nihal Varol, Y.D.T. Eskişehir, 1991)

Resim öğretimiyle çocukların fiziksel hareketleriyle birlikte duyuşal, algısal, gelişim düzeyleri saptanabilmektedir. El-göz koordinasyonu, parmak ve el kaslarının güçlendirilmesi, kendi duygu ve düşüncelerini ifade etme yeteneğinin geliştirilmesi amaçlanmalıdır. Çizimle ilgili çalışmada geniş çaplı kuru boya, pastel ve gazlı kalemler tercih edilebilir. Su ile kullanımı gayet rahat olan fırça yardımıyla çalışılan guvaj ve sulu boya tercih edilebilir. Uygun sanat etkinliği ve materyal seçiminde mutlaka çocuğun eğitiminden sorumlu kişilerden danışma alınmalıdır. Çocuklar kağıtla çalışırken kağıdın büyük olmasına dikkat edilmelidir. Kesme-yırtma-yapıştırma çalışmaları basitten zora doğru ele alınmalıdır. Artık materyaller

kullanılarak yapılacak çeşitli üç boyutlu çalışmaları çocuklar kendi duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ortaya koyarak yapabilirler.

Somut çalışmalarda çocuk gördüğü bir nesneyi tüm gerçekliğiyle ele alıp kendi anlatım yolu ile rahatlıkla yansıtabilir. İmgesel çalışmalarda çocuk kendi hayal dünyasını ve bilinç altını bize yansıtabilir.

2.7. RESİM DERSİNİN (Sanat Eğitiminin Bir Parçası Olarak) NORMAL ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ VE ÖNEMİ

Çocuğun bize kendisini yansıtması ve olaylar hakkındaki duygu ve düşüncelerini ifade etmesinde yalın bir anlatım aracı olan resmin önemi büyüktür. Resim etkinliğinin aynı zamanda sözsüz dili oluşturması ve bu yolla anlatımın kolay olması, yaşı ya da kişilik özellikleri dolayısıyla sözlü iletişim kurmakta güçlük çeken çocukları (otistik çocuklar örneği) tanıma da da önemli bir teşhis aracı olmasını sağlamaktadır.

Standart sorularla bireyler hakkında bazı yargılara varmamızı sağlayan zeka ve kişilik testlerine ilginin giderek azaldığı günümüzde, uygulanan inceleme ve tanıma araçları arasında resmin önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir.

Resim faaliyetinin amacı, çocuğu resim yoluyla tanımak, onun iç dünyası ve yakın çevresiyle olan ilişkileri hakkında bilgi edinmektir.

Resim, bireyin kendince düzenlemeye çalıştığı karmaşık dünyasını açıklayış biçimi ve zihinsel gelişimin göstergesi sayılabilir.

Çocukların kendiliğinden yapmış oldukları resimler, iç dünyalarını yansıtıyor olmaları nedeniyle iyi analiz edildikleri takdirde çocukları ve onların gelişmelerini bize ayrıntılarıyla yansıtırlar. Böylelikle kapalı olan iç dünyalarını bize açmış, ipucu vermiş olurlar.

Serbest resim faaliyetlerinde çocuğun kağıdı kullanım biçimi, resimdeki kompozisyon ve kullanılan renkler, uzman gözlemciler için anlamlıdır. Çünkü çocuk, “resim” yaparken kendini özgür bir “oyun” ortamında hissettiğinden tüm davranışlarını kendiliğinden, doğaldır. Bu doğal ortam çocuğu izleyen uzmana onun gerçek duygularından haberdar olma olanağı verir. Bütün bunlara rağmen çocuğun

neyi, nasıl gördüğü çok önemli olmakla birlikte yeterli değildir. Ancak uzmana, öğretmenine veya dikkatli bir anne-babaya açık bir kapı, yönlendirme olabilir. David Olson'un deyimiyle, "hiçbir çizim algı dünyasının otomatik bir basımı değildir." Çocuk resimlerinin başlıca önemi, çocuğun düşünce şeklini ve içeriğini, hayata, ilişkide olduğu insanlara ve doğaya olan bakışını yansıtmasıdır.

Bireyi incelemek konusunda getirdiği avantajlarının yanı sıra, resim bize, konu ve figür seçiminde rol oynayan kültürel ve sosyal belirleyicileri değerlendirme olanağı verir; böylelikle yaşın ve diğer faktörlerin etkisi görülebilir. Kısaca resim, klinik psikoloji alanında olduğu kadar, çocuk psikolojisi ve çocuğun eğitimi çerçevesinde de değerlendirilebilir. (Yavuzer, 2000, s. 11)

Çocuğun estetik eğitiminin ve düşünme gücünün geliştirilmesi, yaratıcı yeteneklerinin kullanılabilmesiyle ilişkili olabilir. Resim dersi insanın eğitilmesinde, yaratıcı yeteneklerini kullanarak kendisini gerçekleştirmesi de önem kazanır.

Kişinin, bütün ve gerçekliği kavramasında bakma, görme, arama, deneme bulma süreçleri, önem taşır. Çünkü çocuğun, yaşamını, deneyimlerini, gözlemlerini, izlenimlerini, ruhi durumlarını ifade edip gerçekleştirmesinde resim eğitimi önemli katkılarda bulunabilir.

Çocukların resim çalışmaları, resim derslerinde düşünme süreçlerine de daha çok katılmalarını sağlayabilir. Çocuk imgelerle düşünmede estetik yönünü, kavramlarla düşünmede soyutlama yeteneğini geliştirebilir. (Örneğin; çaydanlığın resmini çizebilir, ama ne işe yaradığını ifade edemeyebilir).

Çocuk simge, form, kavram ve malzeme arasındaki çok yönlü etkileşimden yararlanarak yaratıcı yeteneğini resimlerle ortaya koyabilir. Resimlerdeki kişiyi özgelik ise, çocuğun ruhi, psikolojik durumu biçimlerle ifade edebilmesine ortam hazırlayabilir.

Çocuklar, resim çalışmalarında; sessiz ortamlarda düşünerek; düşüncesini yorumlayarak, renkleri ve çizgileri bu yorumlara uygun biçimde kullanarak kendilerini gerçekleştirirken estetik heyecanı da yaşarlar. Çünkü resimdeki çizgiler, renkler ve biçimlerin estetik değerleri kişiyi etkiler.

Çocuklar belli düzende toplanan dağınık, birleşen çizgilerle, düzlemlerle duyumlarını, duygularını, fikirlerini ifade ederken, kendi dünyasını da anlatabilir. Böylelikle resim dersleri bir anlatım, kendini ifade etme aktarma aracı olmaktadır.Çocuğun; zengin yaşantıları, deneyleri, tecrübeleri izlenim ve algıları, çevre ile ilgili gözlemleri zihne iletilerek, yaratıcı mekanizma uyarılır. Çocuk gördüklerini izlediklerini, tecrübelerini, düşünerek, arayarak deneyerek ortaya çıkarırken, yaşantılarını da biçim olarak ifade etme ortamı bulur. Bu biçimler ise her zaman somut nesnel gerçekçi değildirler.

Resim dersleri yoluyla çocuklar zihni güçlerini kendi birikimlerinden yararlanarak ortaya çıkarabilirler. Çocukları konuşturarak arayışlarını formüle etmelerine yardımcı olunabilir. Çocuklara duygularını ifade ettirerek ruhsal boşalım için ortamlar sağlanabilir.

Çocukların, rüyalarını bilinçaltını ve hayal güçlerini anlatmalarına, ifade etmelerine ortam sağlanabilir. Çocukların ruhsal (ruhi) ve fizyolojik arayışlarına uygun çalışma ortamları yaratılabilir. Çocuklara psikolojik olarak moral, güven duygusu verilebilir. Her çocuğun yaratıcı, her çocuğun biçiminin kendine göre güzel olduğu kavratılabilir.

Çocuklara renk uyumu hakkında bilgi verilebilir. Çocuklara estetik güzellik kavratılabilir. Çocukların kendi buluşlarına uygun yaratıcı süreçlerde disiplin ve düzenliliği öğrenerek uyumu öğrenmelerine yardımcı olunabilir.

Çocuklarda görsel (görme ile ilgili) öğelerin yüzeyde oluşturulmasında, dokunma ve hareket duygusunun hareket geçirilmesi sağlanabilir.

Çocukların rengi ve çizgiyi kullanarak fiziki ve ruhi yönden kendi arayışlarına uygun ritm, denge, armoniye göre biçimi ortaya çıkarmalarına yardımcı olunabilir.

2.7.1 Çocuk Resminin İncelenmesinin Kısa Bir Tarihçesi

Çocuk sanatına olan ilginin 1885-1920 yılları arasında oldukça fazla olduğu dikkati çekmektedir. Bu dönemde birçok değişik ülkede -kendiliğinden çizilmiş olan- çocuk resimlerini biriktirme, onları betimleme ve sınıflandırma çabaları görülmüştür.

Önceleri birçok araştırmacı tarafından çocuk resminin onun zihnindeki imajın kopyası olduğu görüşü savunuluyor. Bu nedenle de çocuk resmi çocuğun duygu ve düşüncelerinin bir penceresi olarak kabul ediliyordu. Bu dönemde çok sayıdaki çocuk resmi üzerinde araştırmalar yapılmış, resimler çizenin sosyo-kültürel yapısına göre de sınıflandırılmıştır.

Çocuk resmiyle ilgili önemli görüşlerin başında gelişim aşamalarına göre çocuk resmini sınıflandıran görüşler gelir. Belki de çocuk resmiyle ilgili yapılan ilk araştırmaların elde etmiş olduğu en büyük başarı, çocuk resminin gelişim aşamalarını temel alarak sınıflandırma girişimidir. Çocuk resmindeki bu gelişim aşamalarını tanımlama konusunda özellikle Kerschensteiner, Rouma ve Luquet'nin önemli katkıları olmuştur. Kerschensteiner (1905) Almanya'daki okul çocuklarının binlerce resmi üzerinde yaptığı inceleme sonunda yaşları da göz önünde bulundurarak üç temel kategoriye ulaşmıştır. Bunlar;

- 1) Şematik resim
- 2) Görsel görünüşe göre çizilen resim
- 3) Üç boyutlu mekanı temsil eden resimlerdir

Rouma (1913) okul çocuklarının resimlerini zaman içinde incelemiş ve insan figürünün resmedilmesinde birbirinden farklı 10 evre belirlemiştir.

Belki de u ilk sınıflandırmaların en önemlisi Luquet (1913, 1927) tarafından yapılmıştır. Luquet'nin 5 gelişimi evresinden oluşan sınıflandırmasının önemi, kısmen birleştirici bir kuramı içermesinden, kısmen de Piaget'nin daha sonraki çalışmalarını etkilemesindendir.

Luquet çocuk resminin (Piaget'nin deyimiyle zihinsel imge adı verilen) bir içi zihinsel modele dayandığını varsayıyordu. Bununla birlikte gere Luquet, gerekse daha sonra Piage, çocuk resimlerinin esas itibariyle gerçeklik niyetiyle çizildiği savını ileri sürdüler. Yani, uzmanlara göre resmi çizen çocuk, herhangi bir objenin tanınabilir ve gerçekçi bir temsilini oluşturmaya çalışıyordu. Luquet'nin önerdiği resim gelişim evrelerinin sıralanışı, hem düzenleme ve grafik becerilerdeki gelişme evrelerini dikkate alıyordu. Luquet ve diğer araştırmacılar tarafından önerilen ve

gelişim evrelerini temel alan bu görüşlere karşı Goodenough 1926'da resimle zeka ölçümü konulu kitabını yayımladı. Bu çalışma ve bunu izleyen Harris'in çalışmaları geleneksel yaklaşımın dışında, çocuk resmini zihinsel gelişimi değerlendirmek üzere kullanmayı hedefliyordu.

Çocuk resmini araştırmalarına konu edinen bir başka kişi de V.Lowenfeld'dir. (1939) Lowenfeld sanat yoluyla bireyin kendisini ifade etmesinin sağlıklı bir duygusal gelişme açısından temel önemi olduğuna inanıyordu.

1940'tan sonra çocuk resimlerine karşı yeni bir ilgi doğmaya başladı. Bu ilgi, çocukların, resimlerine duygularını ve güdülerini yansıttıkları varsayımından kaynaklanmaktaydı. 1950'li yıllarda ise testlere olan ilginin artmasına paralel olarak çocuğun çiziminin onun zihinsel ve duygusal durumuyla ne ölçüde ilişkili olduğu araştırılmaya başlandı.

Özellikle son 15 yıl içerisinde çizimler, bilişsel süreçlerin bir ürünü olarak bilgi-işleme temelinde deneysel yöntemlerle incelenebilmiştir.

2.7.2. Psikolojik Tanıda Resmin Rolü

Küçük yaşlarda sözcüklerden daha güçlü bir anlatı aracı olan resim, bize çocuğun iç dünyası ve büyüme süreci hakkında önemli bilgiler verir. Çocuğun ben merkezci bakış açısından uzaklaştığını, geniş bir çevrenin üyesi olduğunun farkına vardığını, resim yoluyla anlayabiliriz. Karalama girişimlerinde bulunurken çocuk, henüz kesin olmayan bu belirsiz biçimler içinde bile, birtakım temel duygularını yansıtmaya olanağını bulur. Büyük bir olasılıkla çocuğun oluşturduğu ilk insan sembolü gerçek bir insandan uzak olmakla birlikte, bir bireyin çeşitli özelliklerini yansıtmaya açısından önemlidir.

Çocukların çoğunlukla sevdikleri bir faaliyet olan resim, kişilik, algı, insanlar arası ilişkiler, grup değerleri ve tutumlarının saptanmasında yegane araç değildir. Bu konuda üç ana kaynaktan yararlanılır:

1. Bireysel raporlar.
2. Gözlem.

3. Projektif teknikler (yansıtma teknikleri)

Ne var ki, bu tekniklerden hiçbiri tek başına çocuğun kişiliğini, algı ve tutumlarını tümüyle değerlendirmeye yeterli değildir. Bu nedene çocuğu incelerken birden çok ölçek kullanma yoluna gidilmelidir. Örneğin, resim bir tutum ölçeği olarak tek başına kullanılamaz. Ancak bu amaçla kullanılan başka bir projektif ölçeğin, gözlem ya da çocukla görüşmenin bir tamamlayıcısı olabilir. Bazı uzmanlara göre, kullanılacak ölçek türü bir bakıma çocuktan çocuğa değişir. Örneğin, çekingen ve sessiz bir çocukta ya da konuşma ve dil zorlukları olan çocuklarda resim ve gözlem yöntemlerini kullanmak sağlıklı sonuçlar verir. Resim, kolay bir anlatım aracı olması nedeniyle sınırlı sözcük bilgisine sahip bir çocuk için, kendisiyle dış dünya arasında iletişimi sağlayan bir araçtır. Çizim, cümle tamamlama, kelime çağrışımı gibi diğer projektif tekniklerden farklı olarak, fantezi ve hayal gücü gibi önemli bir boyutu da içerir. Çocuğun gelişiminin erken dönemlerinde çizim kelimelerden çok daha anlamlıdır. Bu nedenler ötürü resim çocuğun iç dünyasını keşfetmek için oldukça ideal projektif bir tekniktir. Çocukların çoğunluğunun resmi sevmeleri ise bu tekniğin kullanımını kolaylaştırmaktadır. (Yavuzer, 2000, s. 14)

2.7.3. Çocuk Resminde Çizgilerin Yorumu

Çocuk resminin projektif önemi üzerinde duran bazı uzmanlar, çizgileri yorumlamaya çalışmışlardır.

Resmin bırakacağı ilk izlenim kadar resmin kağıt üzerinde sunuluşunun da önem büyüktür. Örneğin, bir adam resminde ellerin kalçaya konması, ağza bir sigara yerleştirilmesi, ayakların geniş olması, saldırganlık duygularının bir ifadesi olarak kabul edilir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, iletişim becerisinin (sözlü iletişim) yetersiz olduğu otistik çocuklarda resim dersi öğretim programının iletişim becerilerinden soru sorma cevap verme davranışlarını artırmakta etkili olup olmadığının belirlenmesidir.

Bu bölümde denekler, hedef davranış tanımları, bilgi toplama araçları, araştırma deseni, başlama düzeyi, deney evresi ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1.DENEKLER VE SEÇİMİ

Araştırmanın evrenini, Ankara ili, M.E.B. Özel Uyum Özel Eğitim Okulu'na devam eden yedi-oniki yaşları arasındaki otistik çocuklar bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini M.E.B. Özel Uyum Özel Eğitim Merkezine 1999-2000 öğretim yılında, grup eğitimine devam etmekte olan 14 çocuk arasından iki çocuk oluşturmuştur.

1. Çocukların dil becerilerinden konuşmayı dinleme, sorulan soruya cevap verme davranışlarını gösterebilmelerine dikkat edilmiştir.

2. Çocukların okula başlama süreleri ortalama beş ay olarak belirlenmiş ve hepsinin bu süre içinde öğrenmeye hazırlık becerilerini kazanmış, sözel uyarıları istenilen tepkileri verebilen çocuklar olmalarına dikkat edilmiştir. Bu ölçümler anektod gözlem kaydı ile ölçülmüştür.

3. Çocukların sosyo-ekonomik düzeyleri üst ve orta düzey olarak eşitlenmiş ve eğitimin sürekliliği açısından "Aile Eğitim Programı"na katılan, çocuklarının bakımını kendileri üstlenen ve sürekli Ankara'da oturan ailelerin çocukların seçilmesine önem verilmiştir.

4. Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen 7-12 yaş grubu arasında, okula devam eden sadece bu yaş grubundaki erkek çocuklar alınmıştır. Ancak seçilen erkek çocukların yaşları arasında, çocuk sayısının kısıtlı olması nedeniyle de bir eşitleme yapmak mümkün olmamıştır. Bu nedenle çalışmada yaş ve cinsiyet gibi özellikler dikkate alınmadan değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır.

5. Çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeylerini eşitlemek, amacı ile, herhangi bir Dil Gelişim Testi, çocukların farklı bireysel özelliklerine bağlı olarak gerçek değerleri vermeyeceği düşünüldüğünden uygulanmamıştır. Ancak, bu çocukların alıcı dil yönünden direktifleri anlayabilen, sorulan sorulara sözel veya sözel olmayan ifadeler kullanarak uygun tepki verebilen, ifade edici dil gelişimi yönünden bazı düşünce ve isteklerini kısmen de olsa sözel olarak ifade edebilen çocuklar olmalarına dikkat edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan çocukların hepsinin, fiilleri doğru olarak kullanması da, eşitleme açısından gerekli bulunmuştur.

Böylece, araştırmanın amacına uygun olarak, 7-12 yaşları arasındaki toplam 2 çocuk M.E.B. Özel Uyum Özel Eğitim Okulundan denek olarak seçilmiştir.

3.2. HEDEF DAVRANIŞLAR VE TANIMLARI

Hedef Davranışlar:

(Öğrencinin kazanmasını istediğimiz, azalmasını veya artmasını amaçladığımız olumlu veya olumsuz davranış tespitleridir.) (Bknz Ek1 Ek 2)

Denek A, Denek B’de Gözlem Kayıtlarımız, öğretmen ve ailey’le olan görüşmelerimiz sonucunda görülen ortak, karara varılan, istenen ve istenmeyen davranışları tespit edilmiştir. Video kamera çekimleri, Gözlem Kaydı, Öğretmen ve veli ile görüşmeler sonucunda şu hedef davranışlar ortaya konulmuştur;

- Soru sorma (amaca yönelik)
- Sorulan soruya cevap vermek
- Bir isteğini ifade edebilme.
- Dikkatini toplama, konsantrasyonun azlığı artması
- Göz kontağı kurabilme.
- İstekle iletişim becerisinin artması
- Anlamsız, anlaşılmayan seslerin konuşmaların azaltılması.
- Birlikte çalışma davranışının gelişmesi.

- Kendine zarar verici davranışların azaltılması. (elini ısırması, elini yaralaması..)

- Olumsuz davranışlardan anlamsız bağırımları azaltmak.

Bağımlı değişken, bu belirlenen hedef davranışların arasından seçilmiştir. Bu araştırmada aşağıdaki hedef davranışlar bağımlı değişken olarak incelenmektedir.

- Soru sorabilme.

- Sorulara cevap verebilme

Bir çalışmada belirlenen hedef davranış, sözlü iletişim becerilerinden soru sorma ve cevap verme davranışdır. Sözlü iletişim becerilerinden soru sorma ve cevap verme davranışının gözlenebilir ve sayılabilir kılmak için aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır.

3.2.1. Sözel İletişim Becerilerinden Soru Sorma, Cevap Verme Davranışı

Resim dersinde öğretmenin çocuğa sorduğu soruya göz kontağı kurarak vücudunu da öğretmene yönelterek cevap verme, cevap verme davranışının sıklığı, çabukluğu, sorulan bir soruya anında ilgili bir şekilde cevap verme, bir ders araç-gerecini isteme soru sorma şeklinde ele alınmıştır.

Örneğin,

Öğretmen - Boyayı verir misin?

Öğretmen. - Kırmızıyı ver.

Öğretmen. - Sarıyı verir misin?

Öğretmen. - Ne resmi yapacağız?

Öğretmen. - Tuvalete gidebilir miyiz?

Öğretmenin sorduğu sorulara cevap verme, davranışı olarak tanımlanmıştır.

Örneğin;

Öğretmen. - Bugün ne resmi yapmak istiyorsun?

Denek. – Ev resmi yapmak istiyorum.

Öğretmen. - Hangi renkleri kullanacaksın?

Denek. – Sarıyı

Öğretmen. - Bana kırmızı boyayı uzatır mısın?

Denek. – Uzatırım.

Öğretmen.– Neyin resmini çizdin?

Denek – Köpeğin, evin.

Öğretmen - Bu resimde, neler görüyorsun?

Denek. – Köpeğin kulakları.

Öğretmen. - Bana pasteli uzatırmısın?

Denek – Evet öğretmenim.

Öğretmen. - En sevdiğin hayvanın resmini; yaparmısın?

Denek – Köpek yapıcam.

Öğretmen. - Hangi renkleri kullandın?

Denek – Sarı, mavi, yeşil.

Öğretmen.- Uçurtma resmi yaparmısın?

Denek – Evet.

Öğretmen. - En sevdiğin renk hangisi?

Denek – Sarı

3.2.1.1. Tanım İçinde Kalan Davranışlar

Öğretmen resim dersini uygularken ve öğrenci resim yaparken şu davranışlar tanım içinde kalmıştır.

- Ellerini heyecanlı çırpması
- Şarkı melodilerini söylemesi,
- Esnemesi
- Dans etmesi
- Başını sağa sola çevirmesi
- Kamerayla ilgilenmeleri
- Müzik dinlemeleri
- Göz kontağı kurmaları
- İsteklerini söylemeleri
- Sorulara tek kelimede olsa cevap vermeleri
- Başını öne doğru (tamam) eğmesi.
- Espriye gülmeleri.
- İstedğini sorması.

Öğretmenin ve araştırmacının gözlemleriyle soru sorma ve cevap verme davranışlarını etkileyen (tanım içine girmeyen davranışlar) aşağıdaki gibi belirlenmiş ve bu davranışlar gözlem sırasında sözlü iletişim becerilerinden soru sorma, cevap verme olarak puanlanmamıştır.

3.2.1.2. Tanım Dışında Kalan Davranışlar

Öğretmen resim dersi uygulamasına başladığında, ders süresi içinde deneklerin aşağıdaki davranışları hedef davranışın dışında kalan davranışlardır.

- Ayağa kalkarak zıplaması
- Bağırarak ses çıkarması
- Gözlerini kapaması
- Anlamsız sesler çıkarması
- Kendine zarar verici davranışlar
- Kafasını sağa sola çevirmesi
- Anlamsız mırıldanması
- Kaşınması

3.2.2. Soru Sorma ve Cevap Verme Davranışı

Resim dersi uygulamasında öğretmenle birlikte resim yaparken, göz kontağı kurarak, sorulan bir soruya cevap verebilmesi ve resmi yapmak istediği veya hangi renkle boyamak istediği sorulduğunda cevap verebilmesidir.

Yırtma yapıştırma yaparken makası istemesi, herhangi bir araç-gereci öğretmenden isteyebilmesidir.

Resim malzemeleri ile ilgili sorular aşağıdaki gibidir:

Örneğin;

Denek - Pasteli verirmisin?

Denek - Makası alabilir miyim?

Denek – Fırçayı alabilir miyim?

Deneğin bir isteğini ihtiyacını sözel bir dille sorarak ifade edebilmesidir. Örnekleri aşağıdaki gibidir.

Denek - Resim yapalım mı?

Denek - Guvajla boyuyalım mı?

Denek - Tuvalete gidebilir miyim?

Denek - Köpek çizer misin?

Denek - Bedene ne zaman ineceğiz?

Denek - Dışarı çıkalım mı?

Bir resimde gördüklerini sözel dil kullanarak öğretmenin sorularına cevap verebilmesidir. Resimdeki somut ve soyut konularla ilgili sorulara cevap verebilmesidir. Örnekler aşağıdaki gibidir.

Örneğin;

Öğretmen - Resimde neler görüyorsun?

Denek - Uçurtma çocuk evleri.....vb.

Öğretmen - Hangi renkler var bu resimde?

Denek - Mavi, yeşil, sarı, beyaz... vb.

Öğretmen - Hangi rengi sevdin?

Denek - Sarı.

Öğretmen - Bugün ne resmi yapmak istiyorsun?

Denek - Kuş resmi.

Anektod Gözlem Kaydı

Davranışçı yaklaşımcılara göre davranışın oluşmasını ve sıklığının artmasını yada azalmasını etkileyen etmenler davranış öncesi ve davranış sonrası olaylardır (Cooper, Heron ve Heward 1987). Bunun için davranışın oluşmasına zemin hazırlayan davranış öncesi olaylar ve davranışın sonraki oluşumunu etkileyen

davranışın sonuçlarının neler olduğunun öğrenilmesi gerekmektedir. Bu amaçla Anektod Gözlem Kaydı denilen tekniğe yer verilmektedir. (Bknz Ek 4-5)

Kaynaklar da anektod gözlem kaydında; oluşan tüm davranışların ve çevresel koşulların betimlenmesinin yer aldığını belirtmektedir (Cooper, Heron ve Heward 1987). Gözlemci, gözlem sırasında bu betimlemeleri açıkça yazmalıdır. Anektod gözlem kaydı hedef davranışların belirlenmesinde ve hedef davranışları etkileyen etmenlerin anlaşılmasında kullanılmaktadır. Anektod gözlem kaydının 20 ya da 30 dakika kadar yapılması gerektiği kaynaklarca belirtilmektedir.

Bu amaçla bu araştırma için 5 gün süreyle saat 2⁰⁰-3⁰⁰ arasındaki Resim derslerinde 20 dakikalık 3 anektod kaydı yapılmıştır. Anektod gözlem kaydında çevre betimlemeleriyle beraber sınıftaki öğrencilerin ve öğretmenin tüm davranışları betimlenerek yazılmıştır. Daha sonra anektod gözlem kaydı sonucu olaylar davranış öncesi, davranış ve davranış sonrası olaylar olarak ayrılmıştır.

Anektod gözlem kaydı sonunda Denek A'nın sürekli olarak gösterdiği davranış özellikleri

- Sürekli bağırdığı (2 dakikada bir)
- Anlamsız sesler çıkardığı
- Dikkatinin dağınık olduğu
- Resim yaparken ancak 2 dakika dikkatini verebildiği
- Gözlerinin sürekli başka alanlara kaydığı
-Yerinde zıpladığı, ellerini sürekli çırpıtığı
- Resim yapmadığı
- Soruya kısa cevap verdiği
- Sınıf olarak söylenen şarkılara eşlik ettiği
- Anlamsız gülmeler
- Sürekli beden dersine gitmek istediğini söylemesi
- Sabırsızlandığı
- Soru sorabildiği
- Tuvalet ihtiyacını söyleyebildiği
- Oldukça hareketli espiyi yapabildiği neşeli olduğu
- Yemek konusunda oldukça iştahlı olduğu

gözlemlenmiştir.

Anektod Gözlem Kaydı sonunda Denek B'nin göstermiş olduğu davranış özellikleri

- Devamlı suskunluk hali
- Çevreye bakmamak çevresi ile hiç ilgilenmediği
- Öğretmenin sorularına duymamak cevap vermediği
- Öğretmenin konuşmalarını dinlemediği
- Arkadaşları ile hiç ilgilenmediği
- Öğretmeni ve arkadaşları ile göz kontağı hiç kurmadığı
- Hiç konuşmadığı
- Hiç soru sormadığı
- Sorulan sorulara hiç cevap vermediği
- Resme dikkatini verebildiği
- Dersde hareket olarak sırasının arkasına bile dönmediği
- Sessiz ve sakin yerinde sabit oturarak yalnızca resim yaptığı

gözlemlenmiştir.

Denek A ve B'nin Göstermiş Oldukları Ortak ve Zıt Davranış Özellikleri

Davranış Özellikleri	Denek A	Denek B
Zıt Yönleri	Hareketli	Hareketsiz
	Konuşkan	Suskun
	Neşeli	İçine Kapanık
	Aceleci	Sabırlı
	Şarkı söyler	Şarkı söylemez
	Toplu hareket edebilir	Bireysel hareket eder
	Resme ilgisi az	Resmi çok seviyor
	Dikkatsiz	Dikkatli
	İştahlı	İştahsız
Ortak Yönleri	İki kardeş olmaları, ortak sosyo ekonomik ve kültürel düzeyde aileye sahip olmaları.	
	Otizm sendromu taşımaları	

3.3. RESİM DERSİNİN İÇERİĞİ VE SÜRESİ

Otistik çocuklara uygulanan resim dersi öğretim programı haftada 1 gün 45 dk'lık bir süre içinde kalmıştır. Resim dersinde öğrencilere teknik ve konu bakımından: suluboya, pastel, guvaj, karakalem, kağıt yırtma yapıştırma, kağıt katlama teknikleri uygulanmıştır. Konu olarak imgesel (hayali) çalışmalar, peyzaj, natürmort, lekesel ve konulu resim çalışmaları uygulanmıştır. Sınıfta malzemelerin ortaya koyulduğu bir masa ve iki sandalye yer almıştır.

3.4. RESİM DERSİNİN UYGULANMASI YÖNTEM VE TEKNİKLER

Resim dersi öğretim programında konuları araştırmacı belirlediği gibi öğrenciden yola çıkılarak da uygulama yapılmıştır. Soyut bir konudan (örneğin; rüya, mutluluk, kızgınlık, hüznün, neşe ... vb.) yola çıkılarak, teknik olarak guvaj, suluboya, pastel renkli eliş kağıdı, makas ve fırça yardımıyla resimler yapılmıştır. Somut bir konudan (örneğin; masanın üstünde vazodaki nergizler, fanta şişesi, bahçedeki ağaç ... vb.) yola çıkılarak öğrenciye sorular yönelterek;

Öğretmen – Ağacın yaprakları ne renk?

Denek – Yeşil

Öğretmen – Ağacın gövdesi nasıldı?

Denek - Uzun

Öğretmen – Çiçeklerinin rengi neydi?

Denek – sarı beyaz

Öğretmen – Şişenin biçimi nasıl?

Denek – Uzun yuvarlak

Öğretmen - Nergizin yaprakları ne renk?

Denek – Yeşil yaprakları var.

tamamen öğrencinin uyguladığı başlayıp bitirdiği resimler ortaya çıkmıştır. (Bkz Ek 7 Resim 9,10,11)

Araştırmacı öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini özgün bir şekilde ortaya çıkartmalarına özen göstermeye çalışmıştır. Su kabını, fırçanın kullanımını, boyaların kullanımını, palette renk karıştırmayı öğrencilere göstermiştir.

3.5. İLETİŞİMİN ÖĞRETİLMESİNDE RESİM DERSİNİN ETKİLİLİĞİNİ SAPTAMAK İÇİN KULLANILAN BİLGİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.5.1. Video Kamera

Başlama düzeyinde ve deney evresinde Resim dersinde öğrencilerin dersteki tüm davranışlarını kasede kaydetmek ve görüntülerini izlemek amacıyla araştırmada kamera kullanılmıştır.

Araştırmada V8'lik kaset kullanılan Sony Marka elektrik ve şarj aleti ile çalışabilen, kısa ve uzun mesafe renkli ve sesli çekim yapabilen çekim yaparken tarih ve saati kaydedebilen, ayakları üstünde sınıfın belirli bir yerinde sabitleştirilebilen ayrıca kayıt edilmiş görüntüleri televizyondan izlemek için player olarak da kullanılabilen bir kamera kullanılmıştır.

3.5.2. Gözlemcilerin Güvenilirliği

Araştırmada toplanan verilerin güvenilirliğini saptamak amacıyla iki gözlemci tarafından her bir denek için ABC kayıt formu tutulmuştur. Hedef davranışlardan soru sorma ve cevap verme davranışları sayılmıştır. Ardından gözlemcilerin saymış oldukları hedef davranışlar karşılaştırılarak kontrol edilmiştir.

3.6. ARAŞTIRMA DESENİ

Bu araştırmanın deseni tek denekli deneysel desenlerden A-B desendir. Önce AB deseni ve özellikleri genel olarak açıklanmış sonra da desenin araştırmada nasıl kullanıldığına yer verilmiştir.

3.6.1. A-B Deseni ve Özellikleri

Yararları

AB modeli, uzun ve kararlı bir başlama düzeyi evresinden sonra, uygulama evresinin başında hedef davranışta anibir değişiklik olduğu durumlarda, uygulamanın bağımlı değişkeni etkilediğine ilişkin çıkarsamada bulunmayı sağlayabilir. Yapılan çıkarsama, denek sayısını artırma yoluyla güçlendirilebilir. AB modelinin bir diğer

yararı, anlaşılmasının ve uygulanmasının kolaylığıdır (Alberto ve Troutman, 1990; Gay, 1987; McGuigan, 1990; Tawney ve Gast, 1984; Wiersma, 1995).

Sınırlılıkları

AB modeli “Bağımsız değişken uygulanmasaydı bağımlı değişkenin durumu ne olurdu?” sorusunu yanıtlamaya olanak tanımaz. Diğer bir deyişle, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya olanak vermez. Bu sınırlılığın nedeni, bağımlı değişkendeki değişikliğin, ortamda varolan diğer değişkenlere bağlı olabileceği kuşkusudur. Dolayısıyla AB modeli, hem iç hem de dış geçerlik açısından zayıf bir modeldir (Alberto ve Troutman, 1990; Gay, 1987; McGuigan, 1990; Tawney ve Gast, 1984; Wiersma, 1995).

3.6.2. Araştırmada A-B Deseninin Uygulanması

Araştırmada Resim derslerinin iletişim becerilerinden (sorulara cevap verme ve soru sorabilme) davranışının artırılmasında etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla, tek denekli desenlerden A-B desenine yer verilmiştir.

Deneklerin resim dersinde bağımlı değişken olan iletişim becerilerinden de soru sorma ve cevap verme davranışlarının doğal sınıf ortamında gözlemlendiği oturumlar araştırmanın başlama düzeyini, A evresini; Bağımsız değişken olan Resim Dersi Öğretim Programının uygulandığı oturumlar araştırmanın deney sürecini B evresini oluşturmaktadır. Birinci başlama düzeni (A_1) verilerinin 5 gün (5 oturum) toplanmasından sonra, Resim Dersi Öğretim Programının uygulandığı 7 günlük süre birinci deney evresi (B_1) aşamasını oluşturmaktadır. Denek A ve Denek B için haftada bir gün (Pazartesi günleri), 2.00-2.45 saatleri arasında kayıt tutulmuştur. Uygulama süresi bir ders süresi kadardır. (45 dak.)

3.7. BAŞLAMA DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ

Araştırmanın bağımlı değişkeni otistik çocuklara iletişim becerilerinden soru sorulduğunda cevap verme davranışının artırılmasıdır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise Resim Dersi Öğretim Programı sürecinin uygulanmasıdır. Araştırmada kullanılan A-B deseninin gereği olarak bir kez başlama düzeyi belirlenmiştir. İlk başlama düzeyi olan (A_1) resim dersinin geleneksel öğretimi sırasında hiçbir dış

etken eklemeyen, sorulan sorulara cevap verme sayısının kaydedildiği ilk beş gündür. A-B desenlerinin de kararlılık elde edinceye kadar en az üç oturum üst üste kaydetmek gerekmektedir.

Başlama düzeyinde, oturum öncesi öğrencilerin başlangıç düzeylerinin tespiti yapılmıştır. Öğrencilerin iletişim becerilerinin kurdukları cümle sayısı, cümle içindeki kelime sayısı, cümle yapıları, sordukları soru ve sorulan sorulara cevap verme performansları dikkate alınmıştır.

Hazır bulunuşlukları; deneklerin göz kontağı kurabilmeleri, dil gelişimlerinin normal olması, soruya cevap verme, cümle kurabilme (en az iki kelimeden oluşan) istenilen bir şeyi yapma, dinleme, el becerisinin yeterli düzeyde olması (Örn.: Kalem tutabilme, fırça kullanabilme, makasla kağıt kesebilme, ... vb) şeklinde düşünülmüştür.

3.7.1. Birinci Başlama Düzeyinde (A₁) Ortam, Öğretim Materyali ve Pekiştireçlerin Düzenlenmesi

Birinci başlama düzeyinde (A₁) okuldaki resim dersi her zamanki geleneksel öğretim metodunu uygulamış ve araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Araştırmacı 12 kişilik grup eğitimi alan 2A sınıfında en arka sıraya oturarak, öğretmen ve öğrencilere hiçbir etkileşime ve iletişime girmeden ortamı gözlemlemiş ABC Olay Kaydı formunu oluşturmuştur. Okulda resim öğretmenin her zaman uygulamış olduğu geleneksel resim dersinde hedef davranışlarımız belirlenmeye çalışılmıştır.

Gözlenen resim dersinde uygulanan öğretme yönteminin davranışçı bir model olduğu, ödül, ceza, pekiştireç (sosyal pekiştireç; aferin, bravo, çok güzel olmuş ... vb) kullanıldığı, davranışa davranışla karşılık verme, davranış değiştirme modeli, uygulandığı saptanmıştır. Resim dersinde malzemelerin sınırlılığı, azlığı göze çarpmıştır. Resim dersinde öğrencinin daha özgün ve özgüvenli hareket etmesine boyamasına, çizmesine, fırçayı kendisinin kullanabilmesine imkan tanımak gerekirken oldukça ezberci bir tutum izlendiği görülmüştür.

Her öğrenci fırçayı kendisi tutup boyayabilmeliyken, su kabını kendisi kalkıp doldurabilme ve malzemelerini kendisi kullanabilme becerisine sahip

olmalıyken öğrenciler pasif kalmış bütün bu faaliyetler öğretmen tarafından kontrollü olarak uygulanmıştır. Öğretmen tarafından her öğrenciye ayrı suluboya takımı, su kabı, fırça vb. sağlanamadığı gözlemlenmiştir.

Sınıfın resim dersi uygulamalarına göre kalabalık, heterojen olduğu, dikkati dağıtan bir düzende kurulduğu, öğretmenin tek tek bireysel olarak iletişim kurabilmesinin güç olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmenin bireysel farklılıklar gösteren çocuklarla bire bir öğretim yapmasının oldukça zor olabildiği, soru sorma ve cevap verme davranışının oldukça az olduğu saptanmıştır.

Ayrıca farklı yaş ve problemlerdeki çocukların farklı düzey ve yeteneklerde olduğu bu öğrencilere bir anda resim dersi yapmak için oldukça fazla enerji harcamak gerektiği görülmüştür.

Öğretmen günün konusunu belirledikten sonra, kendisi de uygulayarak resim dersini işlemeye başlamıştır. Öğretmen neyin resmi yapılacağını öğrencilere söyledikten sonra konuyu betimleyerek, öğrencileri uygulamayla baş başa bırakmıştır.

Resmini tamamlayanlara, “Aferin, çok güzel, harika olmuş vb” pekiştireçlerini kullanmıştır.

3.7.2. (A₁) Evresinde İletişim Becerilerinden Soruya Cevap Verme Davranışının Gözlenmesi ve Kayıt Edilmesi

Birinci başlama düzeyi olan (A₁) evresinde öğrencilerin kamerayla beş gün süre ile kasede kayıt edilen görüntüleri izlenerek, iletişim becerilerinden sorulan soruya cevap vermeleri, soru sorma davranışları ABC olay formuna kayıt edilmiştir. Hedef davranışlar 2 ayrı gözlemci tarafından ayrı ayrı sayılmış ve sonuçların güvenilirliği denetlenmiştir. (Gözlem için iki PDR öğrencisi seçilmiştir).

3.8. DENEY EVRESİ

Bağımlı değişken olan çocukların iletişim becerilerinden soru sorma ve cevap verme davranışının artırılması, bağımsız değişkenimiz olan Resim Dersi

Öğretim programının pekiştireçlerle desteklenerek (bkz Ek 6) araştırmanın deney evresini oluşturmaktadır. Başlama düzeyleri (A_1) ve deney evresi (B_1) hedef davranışları kamerayla kayıt edilmiş ve ABC Olay Kayıt formuna işlenmiştir.

Bu bölümde Resim Dersi Öğretim Programının deney evresini hazırlama ve Resim Dersi Programının uygulamasına yer verilmiştir.

3.8.1. Deney Evresini Hazırlama

Bu bölümde deney evresi olan Resim Dersi Öğretim Programına yer vermeden önce yapılan hazırlıklar yer almıştır. Aşağıda sırayla hedef davranışa, pekiştirme ölçütüne nasıl karar verildiğine, pekiştireçlerin oluşturulmasına ve ortam düzenlemesine, hedef davranışa ulaşabilmek için deney evresinin ana hatlarını oluşturmaya nasıl başlanacağına yer verilmiştir.

3.8.1.1. Hedef Davranışının Tanımı

Deneklerin Resim Dersinde, iletişim becerilerinde soru sorma-cevap verme davranışlarını denek A'da %50, denek B'de %1 düzeyinde olduğu başlama düzeylerinde anektod gözlem kaydı ile ölçülmüştür. Araştırmacı deneklerin soru sorma ve cevap verme davranışlarını %80 düzeyinde artırmayı hedeflemiştir.

3.8.1.2. Üzerine İnşa Edilecek Davranış ve Kullanılacak Pekiştirme Ölçütü

Deneklerde var olan alt performanslarının tespiti yapılarak, hedef davranışımızın ve kullanacağımız pekiştireçlerin derecesini ve sıklığını belirlemeye çalışılmıştır.

Olağan resim dersinde DENEK A ve DENEK B'nin sözel iletişim becerilerinden soru sorma ve cevap verme davranışlarının sıklığı, azlığı, kurdukları cümle sayıları, cümle içindeki kullanabildikleri en uzun kelime sayıları (eşikleri), sınıfta öğretmenin kullandığı alışılmış pekiştireç uygulamaları dikkate alınmıştır.

Bu gözlemlere göre; deneklerin alt performansları aşağıdaki gibidir;

DENEK A (45 dakikalık resim dersinde)

Kurabildiği en uzun cümle 5 kelimeden oluşmaktadır.

Öğretmenin sorduğu sorulara cevap verme davranışının sıklığı; % 50'dir.

Toplam 6 kez soru sordu.

DENEK B

Kurabildiği en uzun cümle 4 kelimeden oluşmaktadır.

Öğretmenin sorduğu sorulara cevap verme davranışının sıklığı; % 1'dir.

Toplam 1 kez soru sordu.

3.8.2. Resim Dersi Öğretim Programının Uygulanması

Tek denek desenlerden A-B desenine göre desenlenen bu araştırmada araştırmanın deseni gereği (A_1) evresinde kararlılık elde edildikten sonra, bir deney evresine yer verilmiştir. Bu bölümde Resim Dersinde, bağımsız değişken Resim Dersi Öğretim Programının nasıl uygulandığından bahsedilmiştir.

3.8.2.1. Birinci Deney Evresi

Araştırmanın birinci deney evresi öğrencilerin olağan resim derslerini yaptıkları 2A sınıfından alınarak araştırmacının bağımsız değişkeni olan Resim Dersi Öğretim Programını uygulayacağı 2B sınıfına alınmasıyla başlamıştır.

Ortamda öğrencilerden (Denek A-B) başka bir öğrenci olmamasına dikkat edilmiştir. Sessiz gürültüden uzak bir sınıf seçilmiştir.

Öğrencilerin materyalleri rahat kullanabilecekleri geniş uygulama masaları yer almaktadır. Beş günlük bir (A_1) evresinin kaydından sonra, tam yedi günlük (Haftanın bir günü, pazartesi günleri) bu uygulama evresinden geçilmiştir.

Video kamera için sınıfın köşesinde bir yerleştirme yapılmıştır. Hep aynı yerde olmasına dikkat edilmiştir. Resim dersi uygulamasında kullanacağımız tüm materyallerin ismini söyleyerek ve tekrar denetlere sorarak araç-gereçlerimizin ismini öğrenmiş aldık.

Örneğin;

Suluboya, guvaj boya, fırça, kalem, pastel boya, silgi, resim defteri, fon kartonu, su kabı, palet, kalemtraş, elışı kağıdı, makas, yapıştırıcı vb.

Renk bilgisi; sarı, mavi, kırmızı, turuncu, yeşil, mor vb.

Bütün bu materyallerimizi masanın bir köşesine koyarak tek tek adlarını sorarak istenilmiştir. Soru formatlarına örnekler aşağıda verilmiştir.

Öğretmen – Bana kırmızıyı verir misin?

Öğretmen – Makası uzatır mısın?

Öğretmen – Kağıdın rengi ne?

Öğretmen – Mavi pasteli verir misin?

Öğretmen – Kaç tane guvaj boya var, önünde?

Öğretmen – Turuncu kağıdı verir misin?

Öğretmen – Ne istiyorsun adını söyle?

Öğretmen – Kırmızı pasteli istediğinde, vereceğim.

Öğretmen – Rengini söyler misin?

Öğretmen – Kalemi uzatabilir misin?

Araştırmacı her bir oturumun başında materyallerini önceden hazırlamış video kamera kayıt için sınıfın köşesine yerleştirmiştir.

Araştırmacı dersin başlamasından sonra; öğrencilerine derste ne yapacakları hakkında bilgiler vermiştir. Araştırmacı öğrencilerini sınıfa kendisi götürerek çalışmaya başlamıştır. Önce öğrencilerine tek tek;

Öğretmen.- Nasılsın? İyi misin?

Öğretmen.- Bugün ne resmi yapmak istiyorsun?

Öğretmen.- Resmi hangi boyalarla yapmak istiyorsun?

Öğretmen. - Neyin resmini çizeceksin?

gibi sorular sorarak deneklerle iletişime başlamıştır.

Sorularını sorarken; öğrenciyle göz kontağı kurmaya, öğrencilerin göz hizasının aynı seviyede olmasına, beden dili olarak bedenlerin karşı karşıya olmasına özen gösterilmiştir.

Resim Dersi Uygulama süresi bir resim dersinin uygulama süresi olan 45 dakikalık süreyi içerir. Bu sürede başlayıp, bitirilmesine dikkat edilmiştir. Sadece bu 45 dakikalık resim dersi süresi içindeki davranışlar kaydedilip, sayılmıştır.

Öğretim programında kullanılan pekiştireçlerin listesi, aşağıdaki gibidir;

Sosyal pekiştireçler

- Aferin çok güzel cevap verdin!
- Çok çabuk söyledin!
- Ne kadar güzel cevap verdin!
- (Alkışlayarak) Bravo! Harikasın!
- Mükemmel söyledin!
- Gülümseme, başını okşama.

Etkinlik Pekiştireçleri;

- Aferin! Bugün (5 dak) müzik dinleyebilirsin.
- Aferin! Bugün (5 dak) şarkı söyleyebilirsin.
- Aferin! Bugün (5 dak) sana kısa bir masal anlatacağım.
- Çok güzel!! Bugün beraber çay saatinde çay içebiliriz.
- Bugün dersin sonunda “Daldan Elma Toplayalım” oyunu oynayabiliriz.
- Bugün 10 dakika parka gidebiliriz.

Uygulamada; araştırmacı malzemeleri öğrencilere kendisinden istemesi halinde (sorarak) verebileceğini söylemiştir. Dersin başından sonuna kadar soru sorarak ve cevap vererek ders işlenmiştir. Diyaloglardan örnekler aşağıda verilmiştir.

Öğretmen – Resim yapman için ne lazım?

Denek – Resim defteri.

Öğretmen – Defteri benden istediğin zaman vereceğim.

Denek – Defteri verir misin?

Öğretmen – Alabilirsin. Aferin! Çok güzel sordun.

Konuyla ilgili olarak; öğrencinin yaptığı resimden yola çıkılarak sorular sorma şeklinde ders işlemiştir. Öğrencinin soruya verdiği cevap, sıklığı, seriliği dikkate alınmıştır.

Örneğin;

Öğretmen - Bugün ne resmi yapalım?

Denek - Ev yapalım.

Öğretmen - Nasıl bir ev yapmak istiyorsun?

Denek - Büyük bir ev!

Öğretmen - Evin pencereleri de büyük mü?

Denek - Evet!

Öğretmen - Evin bahçesi de var mı?

Öğretmen - Bahçesinde köpek var mı?

Denek - Evet var!

Öğretmen - Sizin evin bahçesinde de köpeğiniz var mı?

Öğretmen - Köpeğin ismini söyler misin?

Denek - Karabaş!

Öğretmen - Hangi renkleri kullanmak istiyorsun?

Öğretmen - Resimde neler görüyorsun anlatır mısın bana?

Denek - Ev, çiçekler, köpeğim.

Öğretmen - En çok hangisi hoşuna gitti.

Denek - Köpek.

Uygulama bittiğinde, kaydedilen ders süresi iki gözlemci ve araştırmacı tarafından izlenerek hedef davranış sayılmıştır.



BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

İletişim yetersizliği olan otistik çocukların resim dersi öğretim programında soru sorma, cevap verme davranışını artırmada sosyal pekiştireçlerle ve soru cevap yöntemi kullanılarak etkili olup olmadığını belirlemeye yönelik olan araştırmanın bu bölümünde önce her bir denek için Resim Dersi Öğretim Programında olan bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. DENEK A İÇİN RESİM DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ, İLETİŞİM BECERİLERİNDEN SORU SORMA VE CEVAP VERME DAVRANIŞINI ARTIRMAKTA MIDIR AMACINA İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR

Denek A için birinci başlama düzeyinde ve birinci deney evresinde oturumlara göre oturum süreleri, deneye yöneltilen soru ve cevap sayısı ve bunların yüzde oranları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

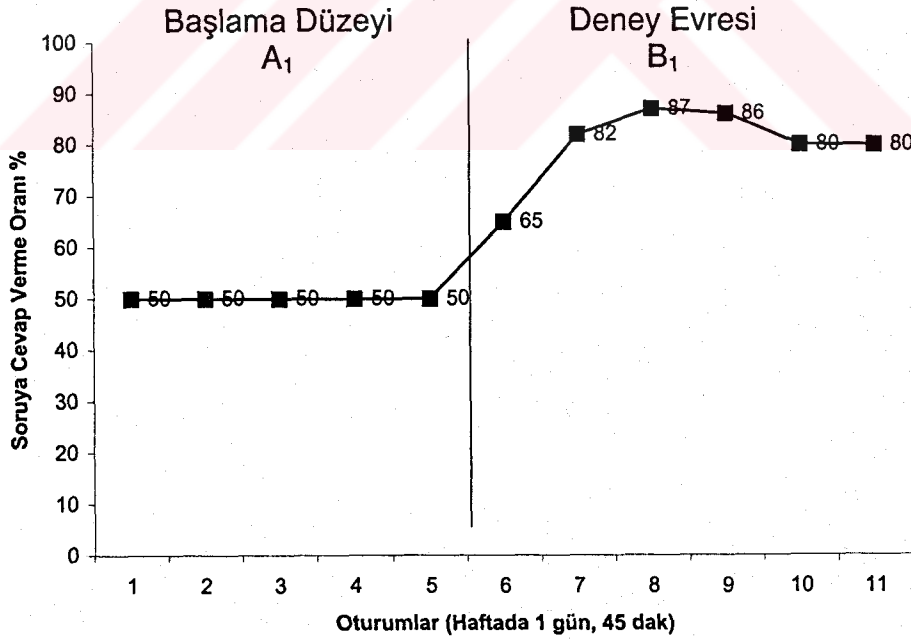
Tablo 4.1. Denek A'nın birinci başlama düzeyinde oturum sürelerine göre soru sorma cevap verme davranışı.

A ₁ Oturumlar	Oturum Süresi (dk)	Soru Sayısı	Cevap Sayısı	Soru-Cevap Oranı (%)
1	45 dk	12	7	50
2	45 dk	10	5	50
3	45 dk	40	21	50
4	45 dk	30	16	50
5	45 dk	11	5	50
Ortalama	45 dk			50

Tablo 4.2. Denek A'nın birinci deney evresinde soru sorma ve cevap verme davranışının ortalaması

B ₁ Oturumlar	Oturum Süresi (dk)	Soru Sayısı	Cevap Sayısı	Soru-Cevap Oranı (%)
1	45 dk	60	39	65
2	45 dk	60	49	82
3	45 dk	60	52	87
4	45 dk	60	51	86
5	45 dk	60	48	80
Ortalama	45 dk	60	48	80

Denek A'nın Resim Dersinde iletişim becerilerinden soru sorma ve cevap verme davranışını artırmaya yönelik uygulanan Resim Dersi Öğretim Programının sonunda elde edilen veriler Şekil 4.1'deki grafikte gösterilmiştir.



Şekil 4.1: DENEK A'nın birinci başlama düzeyinde ve resim dersi öğretim programının uygulandığı birinci deney evresinde soru sorma ve sorulara cevap verme davranışının yüzde oranları

Şekil 4.1'deki grafikte görüldüğü gibi birinci beş günlük başlama düzeyi olan resim dersinde soru sorma ve cevap verme davranışında Denek A birinci oturumda % 50 düzeyinde sorulan sorulara cevap verme davranışını göstermiştir. İkinci oturumda yine % 50 düzeyinde sorulan soruya cevap vermiştir. Bunları izleyen üçüncü, dördüncü ve beşinci oturumda ise gözlenen sonuç kararlılıkla devam etmiş % 50 oranını değiştirmemiştir.

İletişim becerilerinden soru sorma ve cevap verme davranışının geleneksel resim dersi öğretiminin uygulandığı birinci beş günlük başlama düzeyi evresinde Denek A'nın sorular soruya cevap verme davranışı ortalama % 50 düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Denek A 45 dakika resim dersi oturum süresi boyunca ortalama % 50 düzeyinde sorulara cevap vermiştir.

Denek A'nın doğal sınıf ortamından alınıp, uygulamanın yapıldığı odaya ve Resim Dersi Öğretim Programına alınarak araştırmanın birinci deney evresi başlatılmıştır. Oturum yine 45 dakikalık zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Bu süresinin dışına çıkılmamayı dikkat edilmiştir. Araştırmanın iç geçerliliğini artırmak için bağımlı değişken de gerçekleşen değişkenliğin, yalnızca bağımsız değişkene bağlı olmasına özen gösterilmiştir.

Deney evresinin birinci oturumunda sorulan sorulara cevap verme davranışı % 65 düzeyinde gerçekleşmiştir. İkinci oturumunda bu oran artışa geçmiş ve % 82'ye ulaşmıştır. Üçüncü oturumda sorulan sorulara cevap verme sayısı yine aratarak % 87 oranına ulaşmıştır. Dördüncü oturumda bu oran % 86'ya yakın bir çizgide devam etmiştir. Beşinci oturumda ise azalarak % 80'e düştüğü gözlemlenmiştir. Altıncı oturumda bu oran sabitlenmiş % 80 oranında kalmıştır.

Resim Dersi Öğretim Programının uygulama sürecinde uygulanmasıyla 6 günlük deney evresinde Denek A'nın sorulara cevap verme davranışının ortalama % 80 düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Denek A 45 dakikalık oturum süreleri boyunca ortalama % 80 oranında sorulara cevap verme davranışı gerçekleştirmiştir.

Derste değişten aralı uygulanan sosyal ve etkinlik pekiştiricilerinin ve soru-cevap yöntemiyle uyarılan ve pekiştiricilerle motivasyonunun olumlu yönde arttığı gözlemlenmiştir.

Birinci başlama düzeyinde (A1) % 50 düzeyinde saptanan sözlü iletişim becerilerinde soru sorma ve cevap verme davranışı, birinci deney (B1) evresinde Resim Dersi Öğretim Programının uygulanmasıyla % 80 düzeyine çıkmıştır.

Birinci başlama düzeyini gösteren (A1) eğri ile birinci deney evresini gösteren eğriler karşılaştırılıp, başlama düzeyinde soruya cevap verme yüzde oranını gösteren dikey eksene göre arada önemli bir ölçüde fark olması nedeniyle uygulanan Resim Dersi Öğretim Programının Denek A'da sorulan sorulara cevap verme davranışını artırdığı izlenimini vermektedir.

4.2. DENEK B İÇİN RESİM DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ, İLETİŞİM BECERİLERİNDEN SORU SORMA VE CEVAP VERME DAVRANIŞINI ARTIRMAKTA MIDIR AMACINA İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR

Denek B için birinci başlama düzeyinde ve birinci deney evresinde oturumlara göre oturum süreleri, deneğe yöneltilen soru ve cevap sayısı ve bunların yüzde oranları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Denek B'nin birinci başlama düzeyinde oturum sürelerine göre soru sorma cevap verme davranışı.

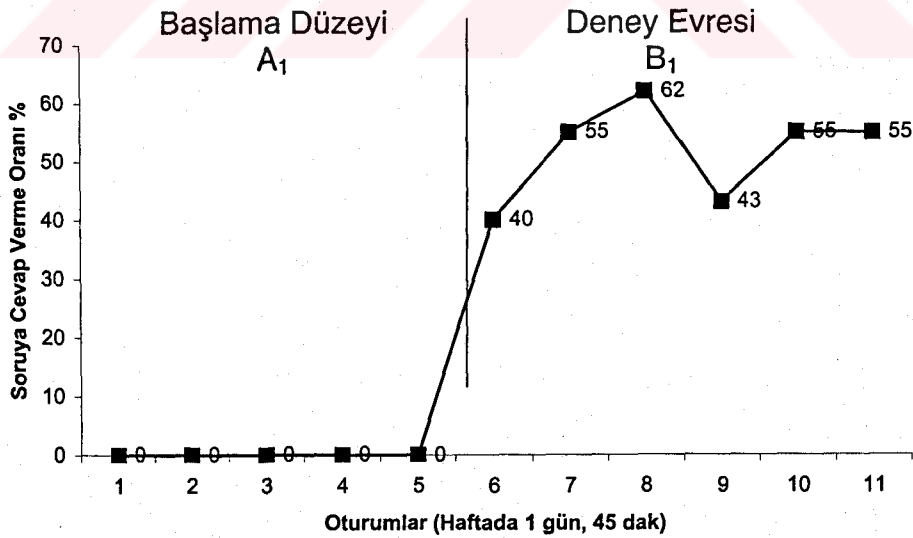
A ₁ Oturumlar	Oturum Süresi (dk)	Soru Sayısı	Cevap Sayısı	Soru-Cevap Oranı (%)
1	45 dk	0	0	0
2	45 dk	6	0	0
3	45 dk	5	0	0
4	45 dk	6	0	0
5	45 dk	2	0	0
Ortalama	45 dk			0

Tablo 4.4. Denek A'nın birinci deney evresinde soru sorma ve cevap verme davranışının ortalaması

B ₁ Oturumlar	Oturum Süresi (dk)	Soru Sayısı	Cevap Sayısı	Soru-Cevap Oranı (%)
1	45 dk	60	24	40
2	45 dk	60	33	55
3	45 dk	60	25	62
4	45 dk	60	26	43
5	45 dk	60	33	55
Ortalama	45 dk	60	30	50

Şekil 4.2.'deki grafikte görüldüğü gibi birinci beş günlük başlama düzeyi olan geleneksel resim dersinde soru sorma ve cevap verme davranışının Denek B'de birinci oturumda, 45 dakikalık resim dersinde % 0 düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir. İkinci oturumda yine % 0 düzeyinde tespit yapılırken üçüncü oturumda 6 kez soru yöneltilirken 0 yanıt alınmıştır. Dördüncü ve beşinci oturumda grafiğin eğrisi değişmemiş ve sabit bir şekilde gitmiştir.

Sorulan sorulara cevap verme oranı % 0'dır.



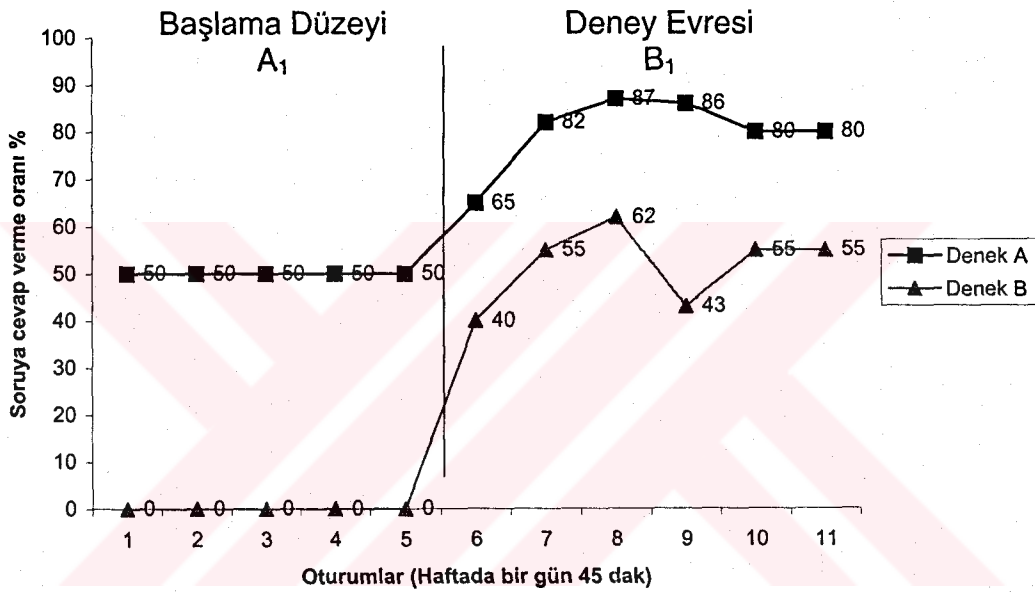
Şekil 4.1: DENEK B'nin birinci başlama düzeyinde ve resim dersi öğretim programının uygulandığı birinci deney evresinde soru sorma ve sorulara cevap verme davranışının yüzde oranları

Birinci uygulama evresinde; Resim Dersi Öğretim Programının sözel iletişim becerilerinde soru sorma ve cevap verme davranışını artırmakta etkili olması için uygulanan sosyal pekiştireçlerin ve soru-cevap öğrenme yönteminin uygulanması sonucunda şu sonuçlar çıkmıştır. Birinci oturumda 45 dakikalık ders süresince, % 40 düzeyinde büyük bir artış gözlenmiştir. İkinci oturumda bu oranın daha da artarak % 55'e çıktığı gözlemlenmiştir. Üçüncü oturumda ise bu artış devam etmiş % 62'ye kadar çıkmıştır. Dördüncü oturumda bu artış % 43'e düşerken beşinci oturumda % 55 olarak gözlemlenmiştir. Altıncı oturumda bu oran kararlılık göstermiş % 55 olarak kalınmıştır.

Birinci başlama düzeyinde soru sorma ve cevap verme davranışının sayısını gösteren eğrinin beş günlük ortalaması % 0 düzeyinde, Resim Dersi Öğretim Programının uygulandığı birinci deney evresini gösteren eğrinin 6 günlük ortalaması % 55 düzeyinde gerçekleşmiştir. Birinci başlama düzeyini gösteren eğri ile birinci deney evresini gösteren eğriler karşılaştırılıp, başlama düzeyinde soru sorma ve cevap verme davranışını gösteren dikey eksen göz önüne alındığında, deney evresinde, soru sorma ve cevap verme davranışını gösteren dikey eksene göre arada önemli bir ölçüde fark olması nedeniyle Denek B'de Resim Dersi Öğretim Programının sözlü iletişim becerilerinden soruya cevap verme davranışını arttırdığı izlenimi vermektedir.

4.3. DENEKLERDE RESİM DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ İLETİŞİM BECERİLERİNDEN SORU SORMA VE SORUYA CEVAP VERME DAVRANIŞINI ARTIRMADA ETKİLİ MİDİR? AMACINA İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR

Deneklerde Resim Dersi Öğretim Programının iletişim becerilerinden soru sorma ve cevap verme davranışını artırmadaki etkileri Şekil 4.3'deki grafikte gösterilmiştir.



Şekil 4.3: Deneklerde Resim Dersi Öğretim Programının iletişim becerilerinden soru sorma ve cevap verme davranışını artırmadaki etkileri

Resim Dersi Öğretim Programının Denek A'daki birinci başlama düzeyi % 50 iken deney evresinde % 80 düzeyine çıktığı gözlemlenmiştir. Denek B'de birinci başlama düzeyi % 0 iken deney evresinde % 50 düzeyinde kalmıştır.

Bu sonuçlara bakıldığında Resim Dersi Öğretim Programının otistik öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinden sorulan sorulara cevap verme davranışlarını artırdığı izlenimini vermektedir.

BÖLÜM 5

ÖZET, YARGI VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma özetlenmiş, araştırmanın sonunda yargı ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. ÖZET

Otistik çocukların, eğitim ve öğretimlerinde gerek özel eğitim gerekse normal eğitim veren okullarda homojen olmayan sınıf ortamlarında etkili iletişim öğrenemedikleri görülmektedir. Bireysel farklılıkların ön planda olduğu otistik çocuklarında sanat eğitimi yoluyla, yeni davranış kalıpları kazandıkları görülmüştür. Sosyal ve etkinlik pekiştireçleri ve soru-cevap yöntemi ile desteklenen resim dersine otistik çocukların olumlu yönde cevap verdikleri gözlemlenmiştir. Ülkemizde ve dünyada sanat eğitimi yoluyla otistiklerin kapalı dünyalarına bir pencere açılabilirdiği, iletişim becerilerinin geliştirilebildiği, yeni davranışlar öğretilerildiği görülmüştür.

Araştırmanın deneklerini 1999-2000 öğretim yılında Uyum Özel Eğitim Merkezine devam eden 12 kişilik grup eğitimi sınıfından iletişim becerileri yetersiz iki çocuk oluşturmuştur.

Araştırmanın verileri anekdot gözlem kaydı ve ABC olay kaydı formuna not edilerek çalışılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin güvenilirliğini saptamak amacıyla iki gözlemci tarafından her bir denek için ayrı ayrı form tutulmuştur. Gözlenen bulgular video kamera çekimi ile kaydedilmiş olup hedef davranışlar iki gözlemci tarafından kontrol edilmiştir.

Araştırmanın deseni tek denek desenlerden AB desenidir. Doğal resim dersi ortamında kaydedilen davranışlar, resim dersinde sorulara cevap verme davranışı birinci başlama düzeyi (A1) aşamasını oluşturmuştur. Birinci başlama düzeyi (A1) toplam beş oturumdan oluşmaktadır. Resim dersi öğretim programının uygulandığı altı günlük süre birinci deney evresi B1 aşamasını oluşturmuştur.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde grafiksel analiz kullanılmıştır. Bu araştırmada bağımsız değişken olan resim dersi öğretim programının bağımlı

değişken olan otistik çocuklara iletişim becerilerinden sorulan soruya cevap verme davranışına uygulanması sonucundaki neden sonuç ilişkisine bakılmıştır. Bunun için birinci başlama düzeyini gösteren eğri ile birinci deney evresindeki eğri karşılaştırılmış işlevsel bir ilişkinin olup olmadığına bakılmıştır.

Araştırmada elde edilen belli başlı bulgular şunlardır: Sözlü iletişim becerilerinden soru sorma ve cevap verme davranışını artırmada sosyal ve etkinlik pekiştiricilerinin kullanılması soru-cevap öğretim yönteminin resim dersi öğretim programının etkili olduğu gözlenmiştir. Geleneksel sınıf ortamından alınarak yalnızca otistik tanısı konulan çocuklarla bir arada gerçekleşen resim dersi programının öğrencilerin sorulan sorulara cevap verme ve iletişim kurmada olumlu yönde etkilendikleri gözlemlenmiştir.

5.2. YARGI

Araştırmanın bulgularına göre; resim dersi öğretim programıyla otistik çocukların sözel iletişim becerilerinden sorulan soruya cevap verme davranışının etkili bir şekilde arttığı gözlemlenmiştir. Resim dersinin geleneksel kalabalık bir sınıf ortamında (heterojen: engel bakımından farklı özellikler gösteren çocukların birarada olması. Örneğin; otistik, Down sendromu, hiperaktivite, mongol vb.) uygulandığı zaman soru sorma ve cevap verme davranış sayısının çok düşük olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmacının homojen (aynı özellikte) bir sınıf ortamında sadece bağımsız değişkenin uygulanmasıyla: hedef davranışlardan soru sorma ve cevap verme davranışının arttığı gözlemlenmiştir.

5.3. ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları doğrultusunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

İletişim yetersizliği görülen otistik çocuklara uygulanan öğretim programında pekiştireçlerin daha belirgin ve etkili uygulanmasına dikkat edilmelidir. Sosyal ve etkinlik pekiştireçlerin otistik çocuklara iletişimin öğretilmesinde olumlu bir ivme kazandıracığı düşünülmektedir.

Özel eğitim veren kurumlarda uygulanan resim dersi öğretim programının öğretmen tarafından çocukların bireysel farklılıklarını da dikkate alarak işlenmesi, birebir öğrenci ile iletişim kurmaları, uygulamayı tamamen öğrencinin yapması sağlanmalıdır.

Resim derslerinin haftalık ders programındaki saatleri arttırılmalıdır.

5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırmada kullanılan tek denek desenlerden AB deseni, tek denek desenlerden AB AB'ye çevrilerek araştırmanın iç ve dış geçerliliği kuvvetlendirilebilir.

KAYNAKÇA

BACANLI, Hasan

1998 Eğitim Psikolojisi, İstanbul: Alkım Yayınevi.

BAŞARAN, İ.Ethem

1991 Örgütsel Davranış, Ankara.

BİLEN, Mürüvvet

1990 Plandan Uygulamaya Öğretim, Ankara.

COOPER, O.J., Heron, E.T. & Heward, L.W.

1987 Applied Behavior Analysis. Ohio: Merrill Publishing Company.

CORLETT, Sophie

1994 Students with Disabilities on Fine art Degrees. Journal of Art And Design Education, Vol: 13, 267-273.

ÇINAR, Emine

1995 Resimli Kitaplarla Yapılan Destekleyici Eğitimin Zihinsel Özürlü Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

DEMİREL, Özcan ve Ü. KAMİLE

1987 Eğitim Terimleri. Ankara.

DEMİREL, Özcan

1993 Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara.

DARICA, Nilüfer, Ü. PİŞKİN ve Ş. GÜMÜŞÇÜ

1992 Otizm ve Otistik Çocuklar. Ankara: Uyum Özel Eğitim Okulu.

DARICA, Nilüfer

1994 “Özel Eğitimde Sanat” Basılmamış Ders Notları, Ankara.

DEMEYER, M.K.

1979 Parents and Children in Autism, A Halsted Press Book, Washington, D.C.

DEĞİRMENCİ, Zuhâl

1993 Zihinsel Özürlü Çocukların Komutları İzleme Becerisinin Gelişiminde Müziğin Etkisi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

ESİRGEMEZ, Çıgıl

1999 Şekil Verme İşlem Sürecinin Derse Dikkat Süresini Artırmaya Etkisi (Otistik Çocuklar Örneği) Ankara, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

ENGİN, Akif

1998 Öğretim Teknolojisinde İletişim. Ankara. Arı Yayınları.

FRİTH, Uta

1989 Autism. Explaining the Enigma. Pprinted in Great Britain by Billing and sons Ltd. Wonchester.

GAY, L.R.

1987 Educational Reserarch: Competencies for analysis and therapy. (3rd end). Colombus: Mernill Publishing Company.

GÜRSEL, Oğuz

- 1992 Zihinsel Engelli Çocukların Doğal Sayıları Gerçek Nesneleri Kullanarak Eşleme, Resimleri İşaret Ederek Gösterme, Rakamlar Gösterildiğinde Söyleme Becerilerinin Gerçekleştirilmesinde Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Basamaklandırılmış Yöntemle Sunulmasının Etkililiği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

GENÇAYDIN, Zafer

- 1998 “Resim-iş İlke ve Amaçları”. A.Ö.F. Dergisi II Şubat,AÖF Yayınevi, Eskişehir.

GÖKAYDIN, Nevide

- 1990 Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı.Ankara: Sedir Yayınevi.

GÜMÜŞÇÜ, Şebnem

- 1990 6-9 Yaş Grubu Otistik Çocuklara “önce” ve “sonra” Zaman Kavramlarını Sözel Olarak İfade Etme Becerisinin Kazandırılmasında, “Operant Şartlama” ve “Tesadüfi Öğrenme” Yöntemlerinin Etkilerinin İncelenmesi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

KAPLAN, H., Sadock, B.J.

- 1985 “Pervasive Developmental Disorders” Modern Synopsis of Comprehensive Text Book of Psychiatry.

KIRCAALİ – İFTAR, Gönül ve E. TEKİN

- 1997 Tek Denekli Araştırma Yöntemleri. Ankara: Türk Psikologları Derneği Yayınları.

KIRIŞOĞLU, Olcay Tekin

1991 Sanatta Eğitim. Ankara. Demircioğlu Matbaası.

KUNZINGER, III, E.L.

1985 A Short Term Longitudinal Study of Memory Development During Early Grade Scholl. Developmental Psychology. 21, 4.ss.642-646.

KAYNAK, Nilgün

1995 6-12 Yaş Grubundaki Zihinsel Engelli İşitme Engelli ve Cerebral Palsy'li Çocukların İnsan Figürü Çizimlerinin İncelenmesi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.

KORKMAZ, M. Barış

2000 Otizm Nedir? İstanbul: Doğan Kitap.

LANDRUS, R.I., Mesibov, G.B.

1990 Preparing autistic students for Community living: A functional and sequential approach to training. Chapil Hill, North Carolina; University of North Caroline. Division Teach.

LEWIS, Vicky

1987 Development and Handicap Great Britain, Basil Blackwell Ltd.

M.E.B.

2000 "Otistik Çocukların Eğitim Projesi" Tebliğler Dergisi, Milli Eğitim Yayınları: Cilt: 63, Sayı: 2508.

MASSARO, D.W.

1984 "Children's Perception of Visual and Auditory Speech".Child Development. Vol: 55. ss, 1777 – 1788.

OĞUZKAN, Ferhan

1993 Eğitim Terimleri Sözlüğü, Ankara.

OXFORD

Sabah, I. Cilt.

PİŞKİN, Ülkü

1990 5-8 Yaş Grubu Otistik Çocuklara Oyuncak ile Amacına Uygun Oynama Becerisinin Kazandırılmasından Model Olma ve İpucu Verme Tekniklerinin İncelenmesi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

PİŞKİN, Ülkü

1995 5-8 Yaş Grubu Otistik Çocukların Kavram Eğitimlerinde Bilgisayar İle Eğitimci Yönlendirmesinin Etkilerinin İncelenmesi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

PANYAN & MARION

1984 "Computer Technology for Autistic Students" journal of Autism and Developmental Disorders. Vol: 14, No: 4, pp: 375-382.

SAN, İnci

1983 Sanat Eğitimi Kuramları. Ankara: Tan Yayınları.

SAN, İnci

1998 Güzel Sanatlar Eğitimi. A.Ö.F. Dergisi (Şubat – 45) Eskişehir.

SAN, İnci

1979 Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.

SAYIN, Zülfikar

- 1989 İşitme Özürlü Çocukların Eğitimine Yönelik Görsel İletişim Araçları Üzerine Bir Deneme. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi)

SÖNMEZ, Veysel

- 1991 Öğretmen El Kitabı, Ankara.

TAWNEY, James W. ve David L. GAST

- 1984 Single Subject Researchin Special Education. Columbus: A Bell ve Howell Company.

TÜRKDOĞAN, Galip

- 1984 Sanat Eğitimi Yöntemleri (Resim-iş Öğretimi). Ankara: Kadioğlu Matbaası.

TUNCER, N.

- 1978 “Çocuk Edebiyatı” Ders Notları. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Bölümü.

VARIŞ, Fatma

- 1996 Eğitimle Program Geliştirme. Ankara.

VAROL, Nihal

- 1991 Zihinsel Engelli Çocuklara Kırmızı, Sarı, Büyük, Daire, Üçgen, Uzun, Bir Tane, İki Tane ve Kalın Kavramlarını Kazandırmada Açık Anlatım Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Kavram Öğretim Materyalinin Etkililiği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.

YAVUZER, Haluk

2000 Resimleriyle Çocuk. İstanbul: Remzi Kitabevi.

WING, L.

1976 Early Childhood Autism. Oxford: Pergamon Press.

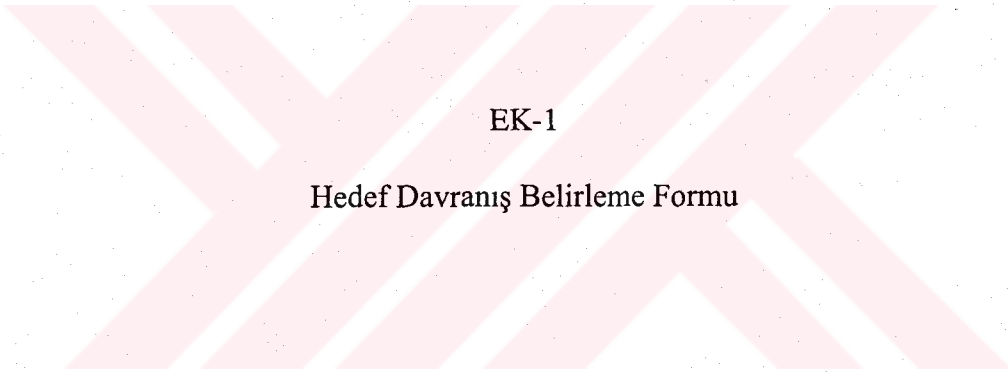
WEIN, Slviya

1987 Cultivating Minds: A Logo Case Book. Harper U Row, Publishers Inc. New York.



EKLER

- EK-1 Hedef Davranış Belirleme Formu
- EK-2 Hedef Davranışların Toplumsal Önemi Değerlendirme Formu
- EK-3 ABC Kayıt Formu
- EK-4 Anektod Gözlem Kaydı Örneği
- EK-5 Anektod Gözlem Kaydı Analizi Örneği
- EK-6 Pekiştireç Belirleme Formu
- EK-7 Denek A ve B'nin Resim Dersi Öğretim Programında Ortaya Çıkardıkları Resim Çalışmalarına Örnekler (Resim 1, Resim 2, Resim 3, Resim 4, Resim 5, Resim 6, Resim 7, Resim 8, Resim 9, Resim 10, Resim 11)



EK-1

Hedef Davranış Belirleme Formu

HEDEF DAVRANIŞ BELİRLEME FORMU

Hedef Davranış:	Tarih:		
Gözlenen:			
Gözleyen:			
	Evet	Hayır	Yorum
1. İşlevsel mi?			
2. Pekiştireç sağlayıcı mı?			
3. Önkoşul niteliğinde mi?			
4. Başka ortamlara girmeyi kolaylaştırır mı?			
5. Kişilerarası ilişkilerde kolaylık sağlar mı?			
6. Yaşa uygun mu?			
7. Bağımsız yaşama katkı sağlar mı?			
8. Azaltılmak istenen bir davranışsa, alternatifi var mı?			
Toplam:			
Özet:			

EK-2

Hedef Davranışların Toplumsal Önemi Değerlendirme Formu

**HEDEF DAVRANIŞLARININ TOPLUMSAL ÖNEMİNİ
DEĞERLENDİRME FORMU**

Gözlenen:										Tarih
Gözleyen:										
I. Hedef Davranış:					II. Hedef Davranış:					
Öncelik Ölçütleri	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Sakınca derecesi										
2. İleride kullanılma olasılığı										
3. Sorunun süregenlik derecesi										
4. Pekiştireç sağlama olasılığı										
5. Önkoşul özelliği-nin derecesi										
6. İstenmeyen dikkati azaltma derecesi										
7. Değiştirme kolaylığı										
8. Değiştirme maliyetinin uygunluğu										

Toplam:

Hedef Davranış Dereceleme Ölçeği

5- çok yüksek

4- yüksek

3- orta

2- zayıf

1- çok zayıf

EK-3

ABC Kayıt Formu

ABC KAYIT FORMU

[illegible]

EK-4

Anektod Gözlem Kaydı Örneği

ANEKTOD GÖZLEM KAYDI ÖRNEĞİ

Tarih: 10.04.2000

Gözlemci: Pınar Yazkaç

Gözlenen: Denek A Denek B

Süre: 45 dk.

DENEK A, DENEK B

Ortam / Mekan: Uyum Özel Eğitim Okulu, 2/A Sınıf, Resim Dersi.

Gözlem:

Denek A ve Denek B ile önce yemekte karşılaştık. Sonra sınıfa arka sırada boş bir yere ben oturdum. Öğretmen benim misafir olarak geldiğimi derslerini izleyeceğimi söyleyerek beni tanıştırdı.

Resim dersi sınıfta başladı Öğrenciler yerlerine oturdular. Saat: 1.45

Denek A (12-1988) arka sırada yanında bir arkadaşıyla beraber oturuyor, paralelliz birbirimize. Ders başladı sınıfta 3 ayrı öğretmen var. Saat 1.48 Denek A bağırarak, şarkı sözleri ritim tutma şeklinde sesli mırıldanıyor, şarkı söylüyor. Susuyor, başını koyuyor sıraya , dalgın bakışlarıyla bakıyor sınıfa, sanki sınıfta hiç yokmuş gibi, bambaşka hayaller içinde gibi, gidiyor. Öğretmenin anlattıklarını hiç ama hiç dinlemiyor, elini ağzına götürüp dişleriyle oynuyor. Dalgın, sürekli dalgın umursamıyor kimseyi. 5 dakika bir kızılderililer gibi elini ağzına vurarak (Auv, auaua au av...) ritm tutuyor.

Öğretmen- Denek A ne yapıyorsun?

Burası neresi Denek A uyanıyor.

Denek A - Okul (kısa bir tek kelime)

Öğretmen- Şu an resim yapmanı istiyorum.

Denek A ise dalgın, boş bakışlarla dinledi. Boşluğa baktı durdu.

Denek B ise, çok daha sakin, dirgin, sessiz, alabildiğine sessiz, suskun görünüyor. Ön sırada oturuyor yanında arkadaşı oturuyor. Denek A gibi, ani bağırımlar, sallanmalar, yerinde zıplamalar yok. Kurallara uyan bir çocuk. Dersin kural ve gereği ne ise onu yapıyor. Matematikse problemini çözüyor, resim ise hiç durmadan resmini yapıp bitiriyor. İşini yaparken kimseyle konuşup söz söze gelmiyor.

Denek A 3 dakika sonra tekrar kızılderililer gibi elini ağzına vurarak ses çıkartmaya tekrar başladı. Pasteli elinde ama 5 dakika resme bir türlü başlayamadı. Başlamak istemedi. Sıklaştı bağırımlarını, şarkılarının hakaret kısımlarını, reklamlarda duyduğu sıkça izlediği şarkıları söylüyor.

Denek B; resmini sessizce yapmaya devam ediyor, hiç konuşmuyor, ağzını bile açmıyor. (Çok sessiz, uslu tabiri uygun)

Denek A; tam tersi Yavuzun; konuşuyor, hareketli, zıplıyor, yerinde duramıyor, istediği bir şey varsa sıkılmadan hemen söylüyor, aklındakini söylüyor, şarkıyı hiç çekinmeden söyleyebiliyor.

Denek A - Canım öğretmenim bedene gitçemmi? Alo!.... İstiklal Marşının ezberlediği kıtalarını mırıldandı. Doğru söyledi ama seslerin ve kelimelerin biçimini değiştirip, bozarak yatarak adeta yeni bir beste yaparmış gibi söyledi.

Denek A Korkma sönmez bu şafaklarda yüze ala ala lolol olla.....(bozdu)

Denek A, Korkma! (kita aklına birden geldi)

Denek A, çık çık çık çık çık.... (kuş sesi)

Öğretmen, Ne resmi yaptın?

Denek A Ağaç, ev, bulut, ku, (çok net kısa ama, ilgisizce, önemsemeden (beni rahatsız etme) anlamında hazırcevap bir tarzda)

Öğretmen; beden dersi yapalım mı?

Denek A, kendi kendine;

Denek A, geç kaldın...!

Yemeğini ye.!... (kendisinin sık sık duyduğu uyarıları geribildirim yaparak, kendine sık sık tekrarladı)

Öğretmen, Denek A resmini bitirdin mi?

Denek A: Bitti. (Tek kelime)

Dikkati sınıfta, öğretmende hiç değil. (İçine yönelmiş durumda) Duvarların bovalarıyla ilgileniyor şu an. Soymaya çalışıyor bovaları. Eli durmuyor yerinde. Ortamdan çıkmak istiyor, beden dili sınıftan ortamdan sıkıldığını hiçbir şey almadığını gösteriyor.

Öğretmen: Denek A oyun oynayalım mı?

Öğretmen: Ne istiyorsun Denek A?

Denek A: Ağzını kapatıp açarak eliyle, vurarak kızılderililer gibi, (2 dakika bir yapıyor) giderek sesleri çıkarması sıklaştı.

Denek B ; hala 10-15 dakikadır sesini bile çıkarmadan sanki kilitlenmiş gibi, resmine devam ediyor. Çok sessiz, sakın, kimseyle ilgilenmiyor, soru dahi sormadı, sağa sola dönme, şarkı söyleme mırıldanma hiç yok. Oldukça sessiz, sınıfa tepkisiz.

Öğretmen şimdi şarkı söyleyelim mi çocuklar haydi bakalım! dedi.

Ne Denek A ne Yavuz ilgilendi, heyecanlandılar, bir hazırlık, bir hareketlenme olmadı. Bütün öğrenciler, yaşasın dediler, hareketlenip beklentiye cevap vermek için güdülendiler ama Denek B ve Denek A hiçbir farklılık hissetmediler. Öğretmene bakmadılar bile.

Biran önce şarkılar mırıldanan Denek A şimdi sustu, sesi bile çıkmıyor. Elini duvara vuruyor. Sanki şarkının sesini duymuyor gibi, duyarsız. Akli ve bedeni beden dersine gitmekte. Denek B; sussun hiç katılmadı şarkıya. Resmine ve önüne bakıyor sürekli. (20 dk. oldu).

Şu andan; öğretmen ilkbahar şarkısını söylüyor.

Denek A şimdi kırmızıyla resmini tamamlıyor.

Denek B; ise sadece bakıyor, şarkıya eşlik etmiyor.

Denek A, sınıfın beraber yaptığı hiçbir toplu etkinliğe katılmıyor, sevgiyle öğretmeni uzun uzun baktığı zaman, bakıyor söz iletişimi kuruyor, gülümsüyor, 3 dakikada bir yapıyor bunu. Diğer zamanlarda dalsın, kaymış beklentili bakışlarla, sabırsızlıkla, sınıfın açık duran kapısına bakıyor.

Şarkı bitti. Bitince;

Denek A; gidiyoruz... dedi.

Hep dalgın, masayla ilgileniyor. Eliyle ağzına, dişlerine vurarak sesler çıkartıyor.

Öğretmen. Denek A neden böyle yapıyorsun?

Denek A; bedene gidelim mi?

Öğretmen: Burası neresi?

Denek A: Bedene gidelim mi? Şimdi gidiyoruz bedene. (istediği şeyi takılıyor) Saat 2⁰⁰

Denek B; hala aynı yerinde uslu, sakın, kendi halinde değişen hiçbir şey yok. Tam 35 dakika olmasına rağmen hiçbir, konuşma, iletişim anlamında bir cümle, hareket gözlemlemedim.

Denek A; sabırsız, yerinde zıplıyor, artık. Sabırsızlanıyor iyice (saat: 2)

Öğretmen, neresi burası, Denek A. (Öğretmen resmine bakarak soruyor)

Denek A: Evin çatısı

Denek A: Bacası

Öğretmen: Nerenin resmini yaptın?

Denek A: Zonguldak'ın resmi.

Yanındaki arkadaşının saçına dokundu, çenesiyle başını okşadı. (Bedensel iletişimi Denek A iyi)

Öğretmen: Muhlis burası neresi?

Denek A: Ankara.

Denek A: Bedene gidiyormuyuz? (5 dak. bir bu soruyu soruyor)

Denek B: 35 dak. oldu arka sıraya şöyle bir baktı. Hala sessiz, sakın içine kapanık, suskun.

Denek A. Televizyondan duyduğu, reklam ve spor haberlerinden konuşuyor.

Denek A: İzmir –Sarıyer maçı. Beşiktaş.. Saat: 2:10 geçiyor.

Denek A: Sık sık 2 dakikada bir konuşan bir çocuk, sabırsızlanıyor, yerinde duramıyor, hareket halinde.

Denek A: Beden dersine gidelim mi? (Vucüt dili, beden dersine gitmek için sabırsızlandığını gösteriyor)

Denek B: Kendi halinde eliyle masayı boyuyor, eli şakağında dalıp gitmiş, çok dalgın, sessiz görünüyor. 2:17 geçiyor.

Denek A: önündeki kız arkadaşının tokasına dokundu (sevgiyle).

Hala sabırsız, dikkati dağınık, boş bakışlarla bakıyor. (Hala benmerkezci yaklaşımda sosyal bir ortamda olduğunu kabullenmek istemiyor)

Öğretmen: Herkes arkasına yaslansın.

Denek A yaslandı.

Denek B: Bu söylenen uyarıyı hiç duymamış gibi aynı formda oturuşuna devam etti. Eli şakağında, dalgın, düşünüyor. Diğer eliylede pastel kırıntılarını oynuyor. Arkasına uyarıya rağmen yaslanmadı,

Öğretmen: Çiçek olsun bakiyim dedi.

Denek B çiçek olmadı.

Denek A ise, arkasına ve yaslandı ve çiçek oturuşuna geçti.

Öğretmen, aferin aferin dedi Denek A'ya

Denek A etkilendi bu uyarıdan. Çiçek olmaya devam etti. 4 dak durdu bu oturmuştu.

Denek B öğretmeni uyarıda bulunduktan sonra Denek B arkasına yaslandı. Sakin, suskun, önüne bakarak tepkisizce oturuyor.

Öğretmen kısa bir hikaye anlattı, bitirdi sınıf tamamen alkışlarken Denek A'da Denek B'de alkışlamadılar. Sanki hiçbir şey duymadılar.

Kısa bir drama oynadılar. Nasrettin Hoca'nın kazanını oynadılar. Drama şeklinde olduğu için galiba; Denek A çok eğlendi, güldü, tepkileri doğaldı. Ardından hemen ağzını eliyle açıp kapatarak kızılderililer gibi tam tam sesleri çıkartmaya başladı.

Denek A: avo, avo, avo, avo.....

Öğretmen; Denek A neredeyiz biz?

Denek A: Sustu, tekrar dinleme pozisyonuna geçti. Ama dikkati 1 dak bile sürmedi, boş boş gülmeye başladı, masanın üstündeki pastel boyalarla ilgilendi.

Denek B, hala aynı pozisyonda, değişik hiçbir şey yok.

Denek A, bir başka dünyaya girdi daldı, bakışlarla bakıyor, 2 dak bir kızılderililer gibi bağırıyor.

Öğretmen, Denek A bağırırsan beden dersine gidemezsin dedi. (ceza şeklinde)

Denek A, gidicem!

Öğretmen: Hayır! Gidemezsin.

Denek A Bağırmayı kesti düzeltti.

Denek B, eli şakağında (2:17) Sessiz, dalgın, düşünceli, boya kırıntılarıyla ilgileniyor. Hiç tepkisi, espirisi, alkışlama, gülme, o andan zevk alma olayı olmadı.

Öğretmen: "Bak postası geliyor" şarkısını dramatize ederek söylemeye başladı.

Denek B; yine aynı tepki, ilgi, alaka yok.

Denek A, cıvıl cıvıl., heyecanlandı, eşlik etti, 1 dak ancak sürdü. Ellerini sallayarak hareket etti.

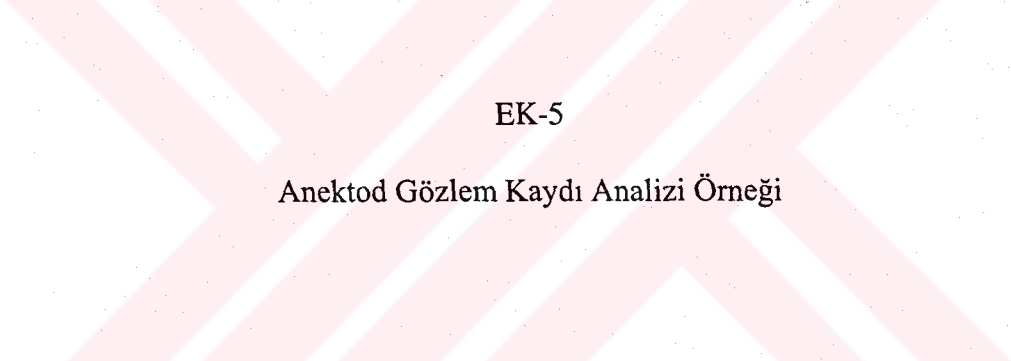
Denek B, öğretmenin ısrarıyla sallamaya başladı ellerini (3 kez ısrardan sonra ancak)

Denek A hemen kalktı yerinde

Denek A Canım öğretmenim bedene gidecekmiyiz, bedene inelim mi? Ama Denek B hala aynı dersin bitişine aldırış etmiyor, hala yerinde dalgın, sessiz oturuyor.

Öğretmen Denek B dersimiz bitti. Hadi kalk bakalım dedikten sonra kalktı yerinden.

Denek A sıra olurken kimseyle arkadaş olarak hiçbir diyalogu sohbeti, sorusu yok. (Bireysel davranıyor) Herşeyi kendi içinde yaşıyor görünüyor.



EK-5

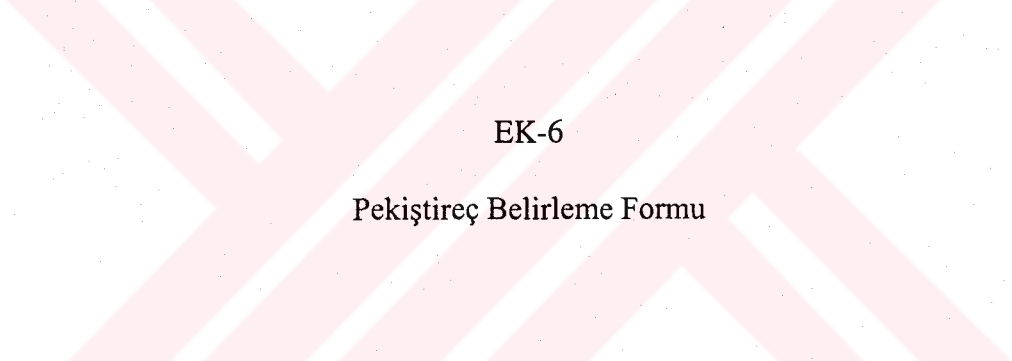
Anektod Gözlem Kaydı Analizi Örneği

ANEKTOD GÖZLEM KAYDI DAVRANIŞ ANALİZİ

Davranış Öncesi	Davranış	Davranış Sonrası
1.Öğretmen ne yapıyorsun diye soruyor.	1. Denek A bağılıyor, elini ağzına vurarak sesler çıkartıyor.	1. Öğretmen burası neresi diye soruyor.
2. Öğretmen burası nere diye soruyor.	2. Denek A “okul” diye cevap veriyor.	2. Öğretmen şu an resim yapmanı istiyorum diyor.
3. Öğretmen Denek A’ya şu an resim yapmanı istiyorum diyor.	3. Denek A susuyor. Boşluğa bakıyor. Denek B ise hiç kıpırdamadan sakın sessiz oturuyor.	3. Ne resmi yaptın diye soruyor. Denek A’ya.
4. Öğretmen Denek A’ya ne resmi yaptın diye soruyor.	4. Denek A şarkı söylüyor bağılıyor, Denek B ise sessizce resmini yapmaya devam ediyor.	4. Öğretmen Denek A’ya ne resmi yaptın diye soruyor.
5. Öğretmen Denek A’ya ne resmi yaptın diye soruyor.	5. Denek A ağaç, ev, bulut, ku...	5. Öğretmen beden dersi yapalım mı diye soruyor.
6. Öğretmen Denek A’ya beden dersi yapalım mı diye soruyor.	6. Denek A kendi kendine geç kaldın, geç kaldın diye konuşuyor.	6. Öğretmen Denek A’ya resmin bitti mi diye soruyor.
7. Öğretmen Denek A’ya resmin bitti mi diye soruyor.	7. Denek A bitti diye cevap veriyor. Denek B hala sessizliğini koruyor, ve resim yapmaya devam ediyor.	7. Öğretmen Denek A’ya oyun oynayalım mı diye soruyor.
8. Öğretmen Denek A’ya oyun oynayalım mı diye soruyor	8. Denek A ağzını kapatıp açarak anlamsız sesler çıkartıyor. Denek B onbeş dakikadır çok sessiz kıpırdamadan resmini yapıyor.	8. Öğretmen şarkı söyleyelim mi çocuklar haydi bakalım diyor.

9. Öğretmen şarkı söyleyelim mi çocuklar haydi bakalım diyor.	9. Denek A ve B hiç ilgilenmeden hareketsiz heyecansız ilgisizler.	9. Şu anda öğretmen ilkbahar şarkısını söylüyor.
10. Şu anda öğretmen ilkbahar şarkısını söylüyor.	10. Denek A resmini tamamlıyor. Denek B ise sadece bakıyor şarkıya eşlik etmiyor. Şarkı bitince Denek A gidiyoruz diyor.	10. Öğretmen Denek A'ya neden böyle yapıyorsun diye soruyor.
11. Öğretmen Denek A'ya neden böyle yapıyorsun diye soruyor.	11. Denek A bedene gidelim mi diye soruyor.	11. Öğretmen burası neresi diye soruyor.
12. Öğretmen burası neresi diye soruyor.	12. Denek A bedene gidelim mi şimdi gidelim diyor. (Sabırsızlanıyor sıkılmış görünüyor.) Denek B tam 35 dakika olmasına rağmen hiçbir konuşma hiçbir iletişim anlamında bir cümle, hareket göstermiyor.	12. Öğretmen Denek A'nın resmine bakarak soruyor. Neresi burası.
13. Öğretmen Denek A'nın resmine bakarak soruyor. Neresi burası.	13. Denek A evin çatısı, evin bacası diyor.	13. Öğretmen Denek A'ya nerenin resmini yaptın diye soruyor.
14. Öğretmen Denek A'ya nerenin resmini yaptın diye soruyor.	14. Denek A Zonguldak'ın resmi diyor.	14. Öğretmen Denek A'ya yaşadığımız neresi diye soruyor.

15. Öğretmen Denek A'ya yaşadığımız neresi diye soruyor.	15. Denek A Ankara diye cevap veriyor. Denek tekrar soruyor bedene gidecekmiyiz. Denek A televizyonda duyduğu reklam ve spor haberlerini konuşuyor. "İzmir-Sarıyer maçı. Beşiktaş.	15. Öğretmen herkes arkasına yaslınsın diyor. Çiçek olun bakayım diyor.
16. Öğretmen herkes arkasına yaslınsın diyor. Çiçek olun bakayım diyor.	16. Denek A arkasına yaslandı ve çiçek oturuşuna geçti. Denek B çiçek olmadı.	16. Öğretmen Denek A'ya aferin dedi. Öğretmen Denek B'ye uyarıda bulundu. Denek B tepkisiz kaldı.
17. Öğretmen kısa bir hikaye anlattı.	17. Denek A ve Denek B bütün sınıf alkışlarken alkışlamadılar. Sanki hiçbir şey duymadılar.	17. Denek A'ya öğretmen neredeyiz biz diye sordu.
18. Denek A'ya öğretmen neredeyiz biz diye sordu.	18. Denek A sustu sonra gideceğim diye tutturdu. Denek B eli şakağında sessiz dalgın boya kırıntılarıyla ilgileniyor. Hiçbir tepki espri alkış, gülme o andan zevk alma olayı olmadı.	18. Öğretmen "bak postacı geliyor" şarkısını canlandırarak söylemeye başladı.
19. Öğretmen şarkıyı söylüyor.	19. Denek A heyecanlı bir dakika eşlik etti. Denek B ise kıpırdamadan sessizce oturdu. Öğretmenin ısrarıyla ellerini salladı. Beş saniye ancak sürdü.	19. Öğretmen Denek B'ye dersimiz bitti. Haydi kalk bakalım yerinden dedikten sonra Denek B yerinden kalktı.



EK-6

Pekiştireç Belirleme Formu

Pekiştireç Belirleme Formu

Etkinlikler ve Sosyal Ödül	Öğrenci	Anne-Baba	Öğretmen
1. Top oynamak	()	()	()
2. Bahçede dolaşmak	()	()	()
3. Resim boyamak	()	()	()
4. Resim yapmak	()	()	()
5. Müzik dinlemek	()	()	()
6. Salata yapmak	()	()	()
7. Alkışlanmak	()	()	()
8. Saçın okşanması	()	()	()
9. Aferin denmesi	()	()	()
10. Kitap okumak	()	()	()
11. Şarkı söylemek	()	()	()
12. Su kabını doldurmak	()	()	()
13. Oyuncaklarla oynamak	()	()	()
14. Çay saatinde öğretmenle birlikte çay içmek	()	()	()

EK-7

Denek A ve B'nin Resim Dersi Öğretim Programında Ortaya Çıkardıkları Resim
Çalışmalarına Örnekler



Resim 1 (Denek A Guvaj Tekniği)



Resim 2 (Denek B Guvaj Tekniği)



Resim 3 (Denek A Pastel Tekniği)



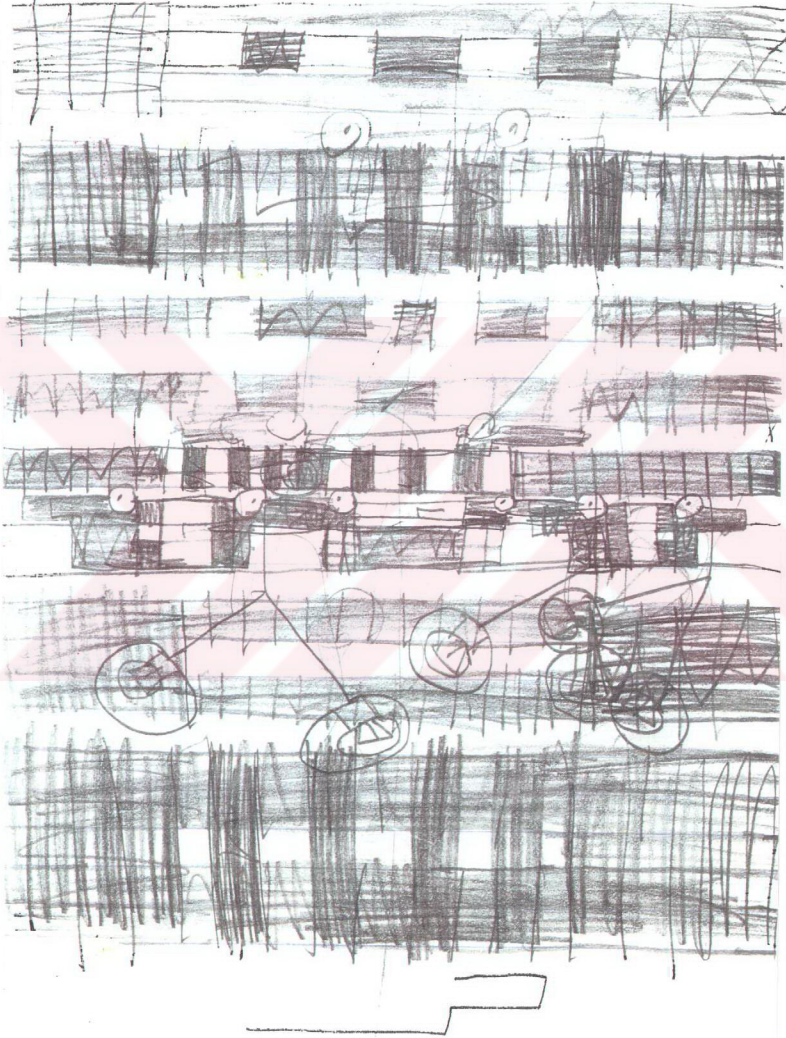
Resim 4 (Denek B Pastel Tekniği)



Resim 5 (Denek A Sulu Boya Tekniği)



Resim 6 (Denek B Sulu Boya Tekniği)



Resim 7 (Denek A Kağıt Kesme)



Resim 8 (Denek B Kağıt Kesme)



Resim 9 (Denek A Pastel Tekniği)



Resim 10 (Denek B Pastel Tekniği)



Resim 11 (Denek A Suluboya Tekniği)