

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



**4-15 YAŞ ARASI OTİZM SPECTRUM BOZUKLUĞU OLAN
ÇOCUKLARIN ÖĞRETMEN ALGILARININ RESİM ANALİZİ
ARACILIĞI İLE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Asuman Zeynep GÜNAYDIN

**Psikoloji Ana Bilim Dalı
Psikoloji Bilim Dalı**

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Aylin Sözen ÇAPAN

Şubat, 2019

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



**4-15 YAŞ ARASI OTİZM SPECTRUM BOZUKLUĞU OLAN
ÇOCUKLARIN ÖĞRETMEN ALGILARININ RESİM ANALİZİ
ARACILIĞI İLE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Asuman Zeynep GÜNAYDIN
(Y1412.270034)**

**Psikoloji Ana Bilim Dalı
Psikoloji Bilim Dalı**

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Aylin Sözen ÇAPAN

Şubat, 2019

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ



YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Enstitümüz Psikoloji Anabilim Dalı, Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı Y1412.270034 numaralı öğrencisi **Asuman Zeynep GÜNAYDIN**'ın “**4-15 Yaş Arası Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Resim Analizi Aracılığıyla Öğretmen Algılarının İncelenmesi**” adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 28.01.2019 tarih ve 2019/02 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile Tezli Yüksek Lisans tezi 08.02.2019 tarihinde kabul edilmiştir.

<u>Unvan</u>	<u>Adı Soyadı</u>	<u>Üniversite</u>	<u>İmza</u>
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi Aylin Sözen ÇAPAN	İstanbul Aydın Üniversitesi	
Asıl Üye	Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN	Marmara Üniversitesi	
Asıl Üye	Dr. Öğr. Üyesi Mine AKKAYNAK	İstanbul Aydın Üniversitesi	
Yedek Üye	Dr. Öğr. Üyesi Şahide Güliz KOLBURAN	İstanbul Aydın Üniversitesi	
Yedek Üye	Doç. Dr. Bayram BAŞ	Yıldız Teknik Üniversitesi	

ONAY

Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Enstitü Müdürü

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “4-15 Yaş Arası Otizm Spectrum Bozukluğu Olan Çocukların Öğretmen Algılarının Resim Analizi Aracılığı İle İncelenmesi ” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadar ki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve etik geleneklere aykırı düşecek bir davranışımın olmadığını, tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla beyan ederim. (.../.../20..)

Asuman Zeynep GÜNAYDIN

Babama,

ÖNSÖZ

Bu çalışmada “4-15 yaş aralığındaki OSB’li çocukların çizdikleri resimlerdeki öğretmen algıları araştırılmıştır.

Yaşam tüm canlılar için oluşmaya başladığı andan itibaren sürekli ve değişen düzeyde uyum, ifade, iletişim ve yaratıcılık becerileri gerektirir. Resim çizmek tüm bu becerileri içeren bir etkinliktir. Otizm Spectrum Bozukluğu uyum, ifade, iletişim ve yaratıcılık düzeylerinde çeşitli ölçülerde sınırlılıklar barındıran bir durumdur. Resim, çizen için birçok anlama gelebileceği gibi, çizilen resim de bakanlar tarafından birçok anlam ifade edebilen oldukça güçlü ve güvenilir bir kaynak olma özelliği taşır.

Bu çalışmaya karar verilirken OSB’nin anlaşılması zor doğasına resmin anlam yükü ile ışık tutacak veriler edinmek temel amaç olarak seçilmiştir.

Tez çalışmamda planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalışmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren sayın hocam Dr. Öğr. Üyesi Aylın SÖZER’ e, meslekdaşlarıma, anne babaları ile birlikte bana destek veren sevgili, aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Subat, 2019

Asuman Zeynep GÜNAYDIN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
KISALTMALAR	vi
ÇİZELGE LİSTESİ.....	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	viii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Cümlesi	16
1.1.1 Alt problemler	16
1.2 Araştırmanın Amacı	16
1.3 Araştırmanın Önemi	17
1.4 Sayıtlılar	18
1.5 Sınırlılıklar	18
1.6 Tanımlar	19
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	20
2.1 Otizm Spektrum Bozukluğu.....	20
2.1.1 Otizm spektrum bozukluğunun tarihçesi	21
2.1.2 Otizm spektrum bozukluğunun nedenleri	24
2.1.3 Otizm spektrum bozukluğunun belirtileri	25
2.1.4 Otizm spektrum bozukluğunun sınıflandırılması.....	27
2.1.5 Otizm spectrum bozukluğu olan çocukların gelişim nitelikleri	30
2.1.5.1 Sosyal ve duygusal gelişim nitelikleri.....	30
2.1.5.2 Motor gelişim nitelikleri	32
2.1.5.3 Dil ve iletişim nitelikleri	33
2.1.5.4 Zihinsel (Bilişsel) gelişim nitelikleri.....	35
2.1.5.5 Davranışsal nitelikleri	36
2.1.6 Otizm spectrum bozukluğu olan çocukların eğitim süreci.....	37
2.1.7 OSB'li öğrencilerin sınıfa yerleştirilmesi	43
2.1.8 Bireyselleştirilmiş eğitim programları	46
2.2 Çocuk Resimleri	47
2.2.1 Çocuk resimlerinin incelenmesi ve tarihçesi	47
2.2.2 Resim sanatı	48
2.2.2.1 Resim çiziminin kuralları.....	49
2.2.3 Çocuk resimlerinde yaklaşımlar.....	50
2.2.4 Çocuğun sanatsal gelişimi.....	55
2.2.5 Sanatın çocuklar üzerindeki etkisi	56
2.2.6 Çocuk resimlerinde yaratıcılık	57
2.2.7 Çocuk resminin özellikleri	60
2.2.8 Çocuk resimlerinin dili.....	64
2.2.9 Resim ve oyun arasındaki ilişki	68

2.2.10 Çocuk resimlerinde öğretmen etkisi ve algısı	68
2.2.11 Çocuk resimlerinde içerik	80
2.2.12 Çocuk resmine ilişkin yaklaşım ve görüşler	73
2.2.13 Çocuk çizimlerinin dönemleri.....	75
2.2.13.1 Karalama dönemi (1-4)	76
2.2.13.2 Şema öncesi dönem (4-7).....	78
2.2.13.3 Şematik dönem (7-9).....	78
2.2.13.4 Gerçekçilik dönemi (9-12)	79
2.2.13.5 Görünürde doğalcılık dönemi (12+)	79
2.2.14 Çocuk resminde tip	79
2.2.15 Çocuk resimlerinde insan figürü çizimleri.....	80
2.2.16 Çocuk resimlerinde duygusal göstergeler	85
2.2.17 Çocuk resimlerindeki ev figürleri	86
2.2.18 Zihinsel gelişimin bir göstergesi olarak resim	87
2.2.19 Sosyo-duygusal gelişimin bir göstergesi olarak resim.....	88
2.2.20 Çocuk resimlerinde renkler	89
2.2.21 Resim aracılığıyla çocuğun çevre ile etkileşimi:	90
2.2.22 Çocuk resminde aile olgusu	91
3. YÖNTEM.....	101
3.1 Araştırmanın Modeli	101
3.2 Çalışma Grubu.....	101
3.3 Veri Toplama Aracı.....	106
3.3.1 Kişisel bilgi formu	106
3.3.2 Gelişimsel resim değerlendirme kriter tablosu	106
3.4 Veri Toplaması ve Analizi	107
4. BULGULAR VE YORUM	109
4.1 Karalama Dönemi Bulguları	109
4.2 Şema Öncesi Dönem Bulguları	110
4.3 Şematik Dönem Bulguları	111
4.4 Gerçekçilik Dönemi Bulguları	111
4.5 Görünürde Doğalcılık Dönemi Bulguları.....	112
4.6 Resim Çizme Davranışlarına Dair Bulgular.....	113
4.7 Öğretmen Algılarına Dair Bulgular.....	115
5. TARTIŞMA SONUÇ	119
6. ÖNERİLER	122
KAYNAKÇA	123
ÖZGEÇMİŞ.....	131

KISALTMALAR

APA : American Psychiatric Association

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

OSB : Otizm Spektrum Bozukluğu

ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 2.1 : DSM'ye Göre Otizm Spektrum Bozukluğunun Sınıflandırılması	28
Çizelge 3.1 : Çalışma Grubunun Yaşlara Göre Dağılımı	102
Çizelge 3.2 : Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı	102
Çizelge 3.3 : Çalışma Grubunun Tanılarına Göre Dağılımı	102
Çizelge 3.4 : Çalışma Grubunun Kardeş Sayısına Göre Dağılımı.....	103
Çizelge 3.5 : Çalışma Grubunun Anne Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı	103
Çizelge 3.6 : Çalışma Grubunun Baba Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı.....	103
Çizelge 3.7 : Çalışma Grubunun Aile Gelir Durumuna Göre Dağılımı	104
Çizelge 3.8 : Çalışma Grubunun Çocuğun Yaşadığı Kişi Durumu Dağılımı.....	104
Çizelge 3.9 : Çalışma Grubunun Rehabilitasyon Eğitimi Alma Süresi.....	104
Çizelge 3.10: Çalışma Grubunun Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Dağılımı.....	105
Çizelge 3.11: Çalışma Grubunun İlkokul Eğitim Alma Süresine Göre Dağılımı ...	105
Çizelge 3.12: Çalışma Grubunun Ocem Eğitimi Alma Süresine Göre Dağılımı ...	106
Çizelge 4.1 : Çalışma Grubunun Karalama Dönemi	109
Çizelge 4.2 : Çalışma Grubunun Şema Öncesi Dönemi.....	110
Çizelge 4.3 : Çalışma Grubunun Şematik Dönemi.....	111
Çizelge 4.4 : Çalışma Grubunun Gerçekçilik Dönemi	111
Çizelge 4.5 : Çalışma Grubunun Görünürde Doğalcılık Dönemi.....	112
Çizelge 4.6 : Çalışma Grubunun Resim Çizme Süresi	113
Çizelge 4.7 : Çalışma Grubunun Kalkıp Oturma Davranışı	114
Çizelge 4.8 : Çalışma Grubunun Kaygılı Olma Davranışı	114
Çizelge 4.9 : Çalışma Grubunun Soru Sorma Davranışı	114
Çizelge 4.10: Çalışma Grubunun Soruları Cevaplama Davranışı	114
Çizelge 4.11: Çalışma Grubunun Kâğıdı Kullanma Davranışı	115
Çizelge 4.12: Çalışma Grubunun Resim Çizim Sırası.....	115
Çizelge 4.13: Çalışma Grubunun Resim Anlatma Sırası.....	115
Çizelge 4.14: Çalışma Grubunun Çizilen Öğretmenin Cinsiyeti.....	116
Çizelge 4.15: Çalışma Grubunun Çizdiği Öğretmen Türü	116
Çizelge 4.16: Çalışma Grubunun Çizilen Öğretmenin Algısı	116

ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1 : Kırık Kalp Resmi.....	94
Şekil 2.2 : Ev Resmi	95
Şekil 2.3 : Aile İçerisinde Kendi Yerini Çizen Çocuk Resmi	97
Şekil 4.1 : Olumlu Yönde Öğretmen Algısı Resmi	109
Şekil 4.2 : Olumlu Öğretmen Algısı Resmi.....	110
Şekil 4.3 : Öğretmen Algısı Resmi 3	111
Şekil 4.4 : Olumlu Öğretmen Algısı 4	112
Şekil 4.5 : Olumlu Öğretmen Algısı 5	113
Şekil 4.6 : Olumlu Öğretmen Algısı 6	117
Şekil 4.7 : Olumsuz Yönde Öğretmen Algısı	117

4-15 YAŞ ARASI OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN ÖĞRETMEN ALGILARININ RESİM ANALİZİ ARACILIĞIYLA İNCELENMESİ

ÖZET

Bu çalışmada amaçlanan, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların, eğitim gördükleri kurumlarda birlikte oldukları eğitimcilerine dair algılamalarının resim analizi aracılığıyla değerlendirilmesidir. Çocukların çizmiş oldukları öğretmen resimleri, çeşitli gelişimsel resim dönemleri (karalama dönemi, şema öncesi dönem, şematik dönem, gerçekçilik dönemi, görünürde doğalcılık dönemi) açısından incelendiği gibi, çizim esnasındaki davranışlar ve buradan hareketle de çizimlerdeki öğretmen algılarının tanımlanması yapılmıştır. Olgubilim modeliyle gerçekleştirilen çalışmanın katılımcıları 4 – 15 yaş arasında olan ($N=30$), İstanbul ilinde özel eğitim veren bir rehabilitasyon merkezinde eğitim gören Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklardır. Verilerin toplanması için ailelerden Kişisel Bilgi Formu alınmış, çocuklardan ise çizdikleri resimlere göre Gelişimsel resim değerlendirme kriter tablosu doldurulmuştur. Verilerin toplanması ve analizlerinin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgulara göre, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların çizdikleri resimlerde karalama dönemi resimleri yüksek düzeyde, şema öncesi dönem resimleri orta düzeyde, şematik dönem resimleri orta düzeyde, gerçekçilik dönemi resimleri orta düzeyde, görünürde doğalcılık dönemi resimleri orta düzeyde gelişimsel seviyesinde oldukları görülmüştür. Ayrıca çocukların çoğunluğu resimlerini on dakika içerisinde bitirirken, herhangi bir kaygılı davranış sergilememişler, sık sık soru sormamışlar ve çizimi yaparken baş-gövde ve ayak yönünde gerçekleştirmişlerdir. Resimlerde olumlu eylemleri gerçekleştiren veya olumlu yüz ifadesi ile resmedilen öğretmen çizimlerinden hareketle, öğrencilerin %76,7'si öğretmenlerini olumlu algılayan resim çizimi yapmışlardır. Bütün bu bilgiler ışığında, OSB'li çocukların öğretmenleriyle genel olarak olumlu bir ilişki kurduklarını göstermektedir ve bu çalışma, özel bir rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen kimliğinin belirlenmesinde yararlı olabilir. Ek olarak, risk altındaki çocuk gruplarının kendilerini ifade edebilmelerinde sanatın büyük bir etkisi olacağı, bu çalışmanın bir diğer önemli noktasıdır.

Anahtar Kelimeler: *Otizm Spektrum Bozukluğu, Resim Çizme, Öğretmen Algısı, Eğitim Psikolojisi.*

**AN INVESTIGATION OF IMAGE ANALYSIS ABOUT TEACHER
PERCEPTIONS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER
AGED BETWEEN 4 TO 15 YEARS**

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate teacher perceptions of children with Autism Spectrum Disorder by means of image analysis. Via the teacher 'drawings, various developmental painting periods (doodling period, pre-schematic period, schematic period, realism period, naturalistic appearance period) were examined in terms of the behaviors during drawing and consequently, the teachers' perceptions in the drawings were defined. The study is made with the phenomenology model and the participants were children aged between 4 and 15 years (N = 30) who had Autism Spectrum Disorder who were educated in a rehabilitation center providing special education in Istanbul. In order to collect the data, the Personal Information Form was obtained from the families, and according to the drawings drawn by the children, the developmental picture evaluation criteria table was filled. According to the findings of the data collection and analysis, the pictures of children with ASD are high in doodling period, the pictures in the pre-schematic period are in the middle level, the pictures in the schematic period are in the middle level, the pictures in the period of realism are in the middle level and the naturalistic appearance period are in the middle level. In addition, the majority of children completed their paintings in ten minutes, did not show any anxious behavior, did not ask questions frequently and did the drawing in the direction of head, body and foot. 76.7% of the students made a picture that positively perceived their teachers. In light of all this information, it can be seen that children with ASD have generally established a positive relationship with their teachers and this study may be useful in identifying the teacher identity working in a private rehabilitation center. In addition, it is another important point of this study that art groups for children at risk will have a great impact in expressing themselves.

Keywords: *Autism Spectrum Disorder, Image Analysis, Teacher Perception, Education Psychology*

GİRİŞ

Bu bölümde, ilk olarak araştırmanın problemi tanımlanmakta, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar açıklanmaktadır.

İnsan yaşamı kendi içinde iki önemli etkeni barındırır. Bunlardan ilki sperm ve yumurtanın birleşmesinin sonucunda bir bebeğin dünyaya gelmesi, büyümesi, gelişmesi ve hayatını devam ettirmesidir. Bebek dünyaya gözlerini açtığı anda hayat ile ilgili hiçbir bilgisi yoktur. Anne figürü olarak ya da ona bakan kişi olarak bir nesneye bağlıdır. Onun hayatta kalmasını sağlayan annesi ya da ona bakan kişidir. İşte hayat ile ilgili ikinci etken burada devreye girer. İkinci etken; bebeğin hayatı ve yaşamayı öğrenmesidir. Yani; kendisini ifade etmeyi, ayakta durmayı, yürümeyi ve zamanla koşmayı, yemek yemeyi, kalem tutmayı, eğlenmeyi, kopya çekmeyi, arkadaş edinmeyi... Akla gelecek her türlü fiziksel, zihinsel işlevlerin öğrenilmesi birey için mucizedir (Yeşilyaprak, 2013). İnsanlara daha doğru tabirle canlı olan her şeye yaşam atfedilmiştir. Her canlı kendi ekosistemi içerisinde ortama adapte olur ve yaşamın bir parçası olarak hayatını devam ettirmeye çalışır. İnsanoğlu bahsedildiği gibi hayata geldikten sonra hayatı anlamayı ve anlamlandırmayı öğrenir. Birey doğası gereği etrafında yapılan davranışlara karşı çeşitli tepkiler gösterir. Bu tepkilerden bazıları reddetme, kabullenme, yok etme gibi davranışsal hareketlerdir. Tüm bu hareketleri çevresiyle yaşadığı etkileşimler sonucunda öğrenir. Yani hayatı anlamlandırmayı öğrenir.

İnsanlar bir yaşam döngüsü içindedir. Bu döngü içerisinde hayatı anlamayı ve hayata tutunmayı öğrenirler. Bu süreçte geçirdiğimiz birkaç dönem vardır. Bunlardan bazıları bebeklik, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemleridir. Bu dönemler kendi içerisinde de dönemlere ayrılmaktadır. Bu dönemler her çocukta farklı zamanlarda görülebilir.

Bireyin gelişimi bebeklik döneminde oldukça hızlıdır. Boy uzaması, kilo artışı gibi fiziksel özelliklerde değişimler görülür. Bunların yanı sıra bebeğin bilişsel gelişiminde de farklılaşma olabilir. Yabancı birini gördüğünde geri çekilme, eline

aldığı nesneyi atma, seslere karşı farklı tepkiler vermek gibi özellikler görülebilir. Yani bebeğin gelişimi belli bir süreçten ibarettir. Adım adımdır ve gelişim dönemlerine göre farklı hızlar gösterebilir. Gelişim birbirini takip eder ve devamlıdır. Bu durumu somut bir örnek ile açıklamak gerekirse; sınava hazırlanan bir öğrenci kendisine aşamalar hazırlayabilir. Ünite ünite veya konusal olarak adımlar oluşturur ve bu adımları sırasıyla takip eder. Sadece ders çalışırken değil gündelik hayatı sürdürürken bile kendimize yollar çizeriz. Markete gitmek istediğimizde ilk olarak üstümüzü giyer, dışarı çıkar, apartmandan iner ve markete doğru gideriz. Yani yaşamımızda çoğu aktiviteyi bir plan dâhilinde adım adım yaparız. İşte gelişimde bu şekildedir. Birbirini takip eder ve aşamalardan oluşur. Okul çağına gelen çocuk daha farklı aktiviteleri yapmaya başlar. Bu aktiviteler kalem tutma, çizgi çizme, resim yapma gibi aktivitelerdir.

Ericsson'a göre bireyler her gelişim döneminde bir sorun ve değişim noktasıyla baş etmek zorunda kalır. Bu sorunla başa çıkıldığında kendi gelişimlerine ve psiko-sosyal gelişimine katkıda bulunurlar. Bu sorunlarla başa çıktıkları sürece birey kendilerini geliştirmiş ve bir sonraki döneme hazırlanmış olur. Ericsson'un gelişim evreleri 8 aşamadır ve psiko-sosyal gelişimi oluşturmaktadır. Bu dönem sonucunda birey iyi ya da kötü bir nitelik kazanmış olur. Önemli olan bu dönem sürecinde bireyin hangi niteliği kazanacağıdır. Ericsson'un 3. Evresi olan ve 3-6 yaşları kapsayan Girişimciliğe Karşı Suçluluk Duygusu evresinde bahsettiği gibi değişik karakterleri tanıyarak kendisine rol model alan çocuk sadece hayalinde o karaktere bürünmekte kalmaz, yaşamı sırasında bu karakteri canlandırmaya devam eder (Dereboydan aktaran (Arslan & Arı, 2008)).

Okul öncesi evresindeki bireyin ileriki yaşamın da etkili olabilecek temeller oluşturulur. Birey doğduğu andan itibaren birçok alanda gelişim göstermektedir. Bu alanlar fiziksel, ruhsal ve kişisel alanlardır. Kitap çocuğun hayatına on bir aylıkken girer. Çocuğun iletişim açısından gelişimine katkıda bulunurken hem de eğlenceli oyun olarak görür iyi zaman geçirmesini sağlar. Oyun çocuk için öğrenme araçlarından biridir. Resimler sayesinde çocuğun hayatına kitaplar girmiştir. Okul öncesi çocuğuyla iletişim kurmanın yollarından biri de kitaptır (Şahin, 2014).

Her birey kendi kapasitesine göre içinde yaratıcılık ve yetenek barındırır. Bu özelliklerin açığa çıkması bazen eğitim yoluyla yani üzerinde çalışarak olabilir.

Ayhan'a (2011) göre; eğitimin temel işlevi, bireyde doğuştan var olan zihinsel ve bedensel becerileri geliştirmek, topluma ayak uydurmasını ve kişisel gelişiminin olumlu bir şekilde gelişmesini sağlamaktır. Yani eğitim hem bir olgu hem de bir sonuçtur.

Bu yetenek ve yaratıcılık yani zihinsel süreçler eğitim yoluyla açığa çıktığı gibi kendiliğinden de açığa çıkabilir. Oyun oynarken ya da matematik etkinliği yaparken, bazen deney yaparken bazen de resim yaparken ortaya çıkar. Tüm bu etkinlikler yapılırken çocuklar kalabalık bir ortamda bulunabilirler. Bu ortamlar okul, park, gezi gibi yerler olabilir. Bu ortamlarda çocuklar çoğu zaman kendi yaşlılarıyla iletişime geçerler. Sonucunda dil gelişimlerine katkı sağlarlar.

İnsan sosyal bir varlıktır ve diğer insanlarla etkileşim içerisinde olup onlarla paylaşımlarda bulunmak zorundadır. Bunun için kendilerini ifade edip anlaşılma isterler. Dil gelişimi okul öncesi yıllarında kazanılmaktadır. Bu dönemde dil gelişimi kazanılmadığı takdirde ileriki dönemlerde açığı kapatmakta zorluk yaşanılır (Öz, Cole & Morgan'dan akt., Dereli ve Koçak, 2005). Çocuklar da kendilerini ifade ederken değişik yöntemler kullanırlar. Çünkü her zaman çocuklar dil ile iletişim kurmakta başarılı olamayabilirler. Bu sebepten düşüncelerini farkında olmadan resimlere aktarırlar veya oyun ile duygu ve düşüncelerini iletme gereksinimi duyarlar.

Çocuk çizimleri kişisel gelişimi hakkında bilgi sahibi olmamızın yanında çevresindeki yaşananların çocuktaki yansımalarını görmek için de kullanılır. Davranış sorunu yaşayan çocukların da bilinçaltlarındaki düşüncelerini anlamamıza da yardımcı olur (Batı, 2012).

Çoğunlukla çocuklar bilinçaltındaki düşünceler ile yaşadığı ortam arasındaki iletişimi resim ile gerçekleştirirler. Çocukların çizimleri genellikle onların duygu ve düşüncelerinin bir sonucudur. Bu sebeple okul öncesi dönem çok önemlidir. Çocuk konuşarak anlatamadığı bazı olayı resim yolu ile aktarır. Resim çizimi çocuk için iletişimde bulunmasına yardımcı olur. Çocuk çizdiği resimde tavırlarının ve kabiliyetinin belirtileri vardır. Çocuk gözlemlediği tüm yaşanmışları ve tavırları çizimlerine yansıtır. Çocuktan resim çizmesi istenildiği zaman ona kendini keşfetmesi için olanak sağlanmış olur. Çocuk etrafındaki nesnelere algılayıp kendi bakış açısıyla farklı bir şekilde yorumlar (İlhan, 1995).

Erken çocukluk döneminde çocuk etrafından olan bitenle çok fazla ilgilenir. Bundan dolayı çocuğun neredeyse bütün gelişim alanlarını tamamıyla etkilemektedir (Bertan, Haznedaroğlu, Koln, Yürdakök, & Güçiz, 2009). Bazı çocuklar özellikle çocukluk döneminde kendilerini resimle daha iyi anlatmaktadırlar. Bundan dolayı çocukları resim yaparken serbest bırakmak onların kendilerini ifade etmeleri için bir seçenek olacaktır. Aynı zamanda çocuklar bu evrede rol model olarak gördükleri karakterleri sıklıkla çizdikleri resimlere yansıtırlar. Bu süreçte çocukların geniş hayal güçleri yaratıcılığının gelişmesine katkıda bulunulur.

Bireyin birbirinden ayıran özelliklerden biri de kişiliktir. Kişilik her bir kişiye özel olan ve birbiriyle çelişmeyen davranışların hepsidir. Kişilik gelişimini etkileyen birçok faktör vardır bunlar; kişi doğduğu andan itibaren olan kişiliği, genlerle gelen ve zaman içerisinde çevresindeki kişilerden kazandığı kişilik özellikleri. Kişilik gelişimi konusunda çeşitli kuramlar ortaya konulmuştur. Bu kuramları ortaya koyarken kalıtsal etmenler, çevresel etmenler ve çevresel etmenlerin önem sıralamasıyla hakkında ortaya koydukları görüşler. Kişilik kuramı ile ilgili görüşlerini sunan kişiler; Freud ve Ericsson'dur. Freud'un kişilik yapısı, örgütlenmesi ve gelişimine ilişkin kuramsal yaklaşımları şunlardır (Yeşilyaprak, 2013) ;

- Topografik Kişilik Kuramı
- Yapısal Kişilik Kuramı
- Psikoseksüel Gelişim Kuramı

Freud'un görüşlerinden Psikoseksüel gelişim kurama bakacak olursak. Kişinin doğumdan sonra altı yaşına kadar olan sürenin çok önemli olduğunu söylemektedir. Bu dönemde kişinin yaşadığı durumlar ve bunların sonuçlarının etkisinin, ileriki yaşantısında da kişilik özelliğini etkilediği görüşündedir. Freud kuramında kişilik gelişimin bir süreç olduğunu ve bu süreçlerin beş ayrı dönemden oluştuğunu söylemektedir. Bunlar; oral, anal, fallik, gizil ve genital dönemlerdir. Bu kuramdaki oral dönem, anal dönem, fallik dönem 0-6 yaş kapsamaktadır. Bu üç dönem diğer gizil dönem ve genital dönemdeki kişilik özelliklerini fazlasıyla etkilemektedir. Freud kuramında oral, anal, fallik, gizil ve genital dönemlerinden herhangi birinde çözümlenmemiş bir sorunun olması ve bu dönemlerden herhangi birinde çocuğun ihtiyacının karşılanmaması halinde

kişinin kişilik gelişiminde sorun olacağı görüşündedir. İhtiyaçları karşılamamak kadar ihtiyaçları fazla karşılamak da kişiyi olumsuz etkiler görüşündedir Freud. Psikoseksüel kişilik kuramları dönemlerinden oral döneme bakacak olursak, oral dönem doğumdan sonraki ilk dönemdir ve çocuğun çevresini keşfetmeye başlar. Bu dönemde çocuk çevresini ağız ve ağız çevresiyle keşfeder. Oral dönemdeki haz kaynağına ağız yoluyla ulaşır. Bu durumlar emme, ısırma, çiğnemedir. Anal dönemde ise çocuğun zevk alma kaynağı anüs ve anüs çevresidir. Bu dönemde çocuk dışkısını tutma ve bırakmaktan yani bu durumu kontrol etmekten hoşlanır. Tuvalet eğitiminin verilmeye başlamasıyla beraber anneye olan bağımlılık durumu ortadan kalkar ve çocuk birey olmak adına ilk adımı atar. Tuvalet eğitiminde çocuğa karşı olan tutum önemlidir. Çocuğa karşı olan davranış ileriki yaşantıyı etkiler. Fallik dönem de cinsiyet rollerinin kabul edildiği dönemdir. Bu dönemde cinsel organlar haz kaynağı olarak görülür. Yine bu dönemde erkeklerde Oedipus karmaşası, kız çocuklarında ise Elektra karmaşası yaşanmaktadır. Bu karmaşaların açıklaması şu şekildedir; Oedipus karmaşası, erkek çocuğu annesine duyduğu hayranlıktan dolayı babası tarafından cezalandırılacağını düşünür ve kastrasyon korkusu yaşamaktadır. Elektra karmaşası ise kız çocuklarında görülür bu durum ise kız çocuklarının babaya olan hayranlığıdır aynı Oedipus karmaşasında olan duruma benzer bir durum yaşanır, kız çocuğu da anneden korkar ve annesinin onu cezalandıracağını düşünür.

Gizil dönem ergenlik döneminden önceki dönemdir. Bu dönemde çocuk kendi kimliğiyle özdeşim kurmaktadır ve toplumsal rolünü gerçekleştirmektedir. Psiko-seksüel kuramın son dönemi ise genital dönemdir. Yani ergenlik dönemidir. Bu dönemde çocuk kendi içinde ve ailesiyle çatışmalar yaşar (Yeşilyaprak, 2013).

Resim bize sadece çocuğun zihinsel süreçleri ile ilgili bilgi değil toplumsal alanda ne yaşadığı hakkında da bilgi verir. Bunun yanı sıra davranışsal sorunları olan çocuklar hakkında yargıya varabilmemiz ve onların dünyalarına ulaşabilmemiz için de bize yardımcı olur. Resim çocuğun bize bilgi verme şeklidir. Duygu ve düşüncelerinin bir ürünüdür (Batı, 2012). Resim çoğu zaman birçok bireyin kendisini ifade etme yoludur. Özgür olduğu ve kendisini rahatça ifade edebildiği, çekinmeden kendisini, ailesini ve çevresini anlattığı yöntemdir. Farklı bir tanıma göre; resim, bireyin duygu ve düşüncelerini yansıtmaya, geliştirme ve ifade etme aracıdır. Resim bireyin içinde barındırdığı kişiliğinin bir aynasıdır. Çocuğun bir

ürün olarak çıkarttığı resim sadece bir çizim değil; bilgi, beceri ve zihinsel süreçlerinin ortaya konmasıdır. Birey oluşturduğu resimde kendisine ayna tutar ve duygularını yansıtır (Savaş, 2014).

Okul öncesi dönemde kendini ifade etmenin en kolay ve anlamlı yolu çocukların çizmiş olduğu resimlerdir. Bu önemli konunun en büyük destekçileri hiç şüphesiz öğretmenlerdir (Gürbüz & Deniz, 2017). Yapılan resimlere karşı vermiş oldukları tepkiler ve çözüm önerileri bir çocuğun hayatında yolunda gitmeyen bir problemin başarıyla atlatılmasında ve gerekirse okul aile iş birliğinin devreye alınması açısından önemlidir. Bir çocuğun şiddet ve tecavüz gibi konuları resim yoluyla yansıtması öğretmenin dikkatini çekmeli ve bunu yalnızca resim yaptı işte diye değil ne yaptığını anlayarak incelemelidir.

Çocukların çizdikleri resimlerde yaşadıkları şiddet ve tecavüz olayları en yakın çevrelerinde bulunan tanıdıkları tarafından ev ve sokaklarda yaşananları yansıtmaktadır (Hiçyılmaz, İnci, & Seven, 2015). Çocuklar yaşadıkları bu olumsuz olayların eşkâllerini birinci dereceden tanıdığı için ve belki de sık sık aynı ortamda bir araya geldiği için korkar ve anlatamaz. Bu olayı resim çizerek gün yüzüne çıkarması sağlanır ve gerekirse çocuk koruma altına alınır.

Çocuk çizdiği resimlerde ailesini ve yakınlarını büyük ya da küçük ayırt etmeksizin çizebilmektedir. Hoşlanmadığı ya da yakın görmediği kişileri, kendine aralarına başka nesnelere çizerek sınır koymaya çalışır. Bu sınırlılıkları, çevresiyle kurduğu ilişkileri en rahat resim yoluyla aktarmaktadır. Çocuk çizdiği resimlerde bize kendi kültür ve sosyal çevresini yansıtmaktadır. Çocuk çizdiği resimlerde kendi aile hayatını ele alarak sosyal çevresini belirler ve sosyalleşme sürecini resimlere yansıtır. Bu şekilde çocuğun farklılıklarını, seçimlerini, aile yaşantısını, bireysel gelişimini anlamada büyük rol oynar (Okyay, 2013). Aile, akran ve sosyal çevrede yaşadığı olumlu, olumsuz tüm olayları resim yoluyla aktararak aslında toplumun ve yaşadığı kültürün nasıl bir aile yapısı olduğunu öğrenmekteyiz.

Çocukların gelişimini ve öğrenmelerini daha iyi anlamamız için çizdikleri resimler bize yol gösterebilir bu durum çocukların cinsiyetine göre ise farklılık göstermektedir (Metin & Aral, 2012). Kız çocuklarının ve erkek çocuklarının gelişim dönemlerinin farklı olduğunu göz önünde bulundurursak hissettikleri ve

yaşadıklarını aktarma anlamında da bazı farklılıklar olmaktadır. Toplumsal olarak erkekler duygularını yansıtamaz deseler de çocukluk döneminde resim yoluyla rahatça ve gerçekçi bir yaklaşımla yansıtmaktadırlar.

Resim: bazı görüşlerin, nedenlerin, olayların, kendi iç dünyalarını anlatması ve etkili iletişim kurması amacıyla gerçekleştirilen faaliyetlerdir. Sanat ile kişilerin kendini anlatması kendi gelişimleri için ana etmendir (Arıcı, 2006).

Çocukların daha çeşitli resim çizebilmeleri için çevresi ile uyumunun olumlu yönde ilerlemesi gerekmektedir. Çünkü çocuğun her açıdan desteklenmesi onun resimlerine yansıtacaktır (Metin & Aral, 2012).

Çocuklar neden resim çizerler? Bunun iki nedeni vardır. Yetiştirilme şekli ilk nedendir. Çocuklar etrafından etkilenir ve taklit etmeye başlar. İkinci neden ise doğal gelişimdir. Çocukların anlaşılma istediği için kendilerini anlatma amacıyla çizdikleri resimlerdir (Anning ve Rin'den akt., Şansal, 2014).

Eline kâğıt kalem alan her çocuğun aklına ilk olarak resim yapmak gelir. Çünkü resim yapmak bir nevi onun için oyunu ifade eder. Normal oyunlardan farklı olan bu oyun türü kurallı, sıralı, aşamalı vs. değildir. Bu oyun türünde çocuk esnekler. İstediklerini yapar. Çünkü bu uygulamaya kendisi kurallar geliştirir. Çizimine, kullanacağı kaleme, boya renklerine, kullanacağı kâğıda bile kendisi karar verir. Tek başınadır. Liderdir. Kendi senaryosunu kendisi yazar ve kendisi yönetir. Kimseye açıklama yapmaz. Bu sayede çocuk uçsuz bucaksız bir şekilde düşünür ve beyninde ki problemleri daha hızlı ortaya koyar ve daha hızlı çözümler üretir (Ayaydın, 2011). Çocuk hem üretici hem yapıcıdır. Kendisini nasıl anlatmak istiyorsa dilinden dökülen kelimelerle anlatamıyorsa resim yoluyla anlatır. Yani resim çocuk için bir kendini ifade etme aracı, öğretmen içinde öğrencisini anlama aracıdır. Toplum karşısında veya kalabalık karşısında konuşamayan çocuklar için ailesini, kendisini ve çevresini anlatması için resim yapmak bir alternatiftir.

Resim çizmek her çocuk için aslında bir oyun türüdür. Bu oyunun diğer oyunlardan tek farkı, her çocuk için bireysel ve farklı olmasıdır. Çünkü burada çocuğun kurduğu düzen, renkler, nesnelere sadece çocuğa özgüdür ve çizdiği her resimde kendi bireyselliğini öne çıkarır. Böyle bir durum içinde olan her çocuk ise yaşadığı her durumda kendi başına çözebilme yetisini güçlendirmiş olmaktadır (Ayaydın, 2011).

Bir oyun içerisinde sorunlarını yansıtıyor ve bu sorunlara çözüm yolları buluyor. Aslında bu durum bizlere çocuğu doğal ortamında tanıma fırsatı sağlıyor. Bu yüzden resim çizmek çocuğun bir kalemi, boyayı veya bir nesneyi eline alarak kendi isteği ve zevkine göre çizdiği bir olguyu yansıtmaktadır. Bu çizdikleri durum bazen hiçbir özel yeteneği olmaması dâhilinde bile çocuğu yansıttığı gözle görülmektedir. Çocuğun karalama, çizme evresi ve tüm çizim aşaması bir süreç içinde devam etmektedir (Artut, 2004).

Çocukların yaptıkları resimler bize onların psikolojisini anlatmaktadır. Çizdikleri bir karaktere veya çizdikleri bir figüre bakıp neler anlatmak istediklerini anlayabiliriz. Mesela bir çocuk figürü olduğundan daha geniş çiziyorsa bu çocuğun hırçın olabileceğini gösterebilir, eğer ki çocuklar resimlerini daha minik yapıyorsa bu onların genellikle kendilerini güvende hissetmediklerini gösterebilir, eğer ki bir çocukta konuşma sorunu varsa bunu ağızı daha dolgun ve kocaman çizmesinden anlayabiliriz, biz dünyayı ilk gözlerimizle görürüz ve bundan dolayı gözler bizim için önemlidir, bir çocuk resminde kocaman bir ayak çiziyorsa bu onun özgüveninin olduğunu gösterebilir, stresli ve umutsuz çocuklar ayak çizerken zorlanabilirler, burun problemi yaşayan çocuklar genellikle burun figürünü kocaman çizerler, kocaman kulak çizen çocuklar duymada bir problem yaşadıkları için çiziyor olabilirler, bir resimde çocuk parmakları en ufak ayrıntısına kadar çizmişse, buradan çocuğun takıntılı olabileceğini düşünebiliriz, eğer ki çocuk bir eldeki parmak sayısından daha fazla parmak çiziyorsa bu onun tutkulu olabileceğini gösterebilir, dişler agresifliği gösterebilir daha kocaman çizilmiş dişler ise daha fazla agresifliği gösterebilir, eğer ki eller görünmeyecek gibi çiziliyorsa o zaman çocuğun tırnak yeme veya da parmağını emme gibi alışkanlıkları olabilir (Aricı, 2006). Bahsedilen aşamalar dikkate alındığında bir çocuğun çizdiği tek bir resimden onun hayatında nasıl bir gelişme olduğunu, onu neyin etkilediğini anlayamayız. Okul öncesi dönemde çocukların çizdiği tek bir resimle onların etiketlenmesi doğru değildir bu nedenle her daim bu aşamalar göz önünde bulundurulmalıdır.

Bir resmi değerlendirirken, çocuğun kâğıdı yatay mı yoksa dikey kullandığı, açık renkler mi yoksa koyu renkler mi kullandığı, resme nasıl yön verdiği hepsi değerlendirme açısından bir değere karşılık gelmektedir. Resim yapmak çocuk için oyunun bir parçasıdır ve resim yaparken o anki duygularını olduğu gibi resme

aktarır. Çocuğun yaptığı resimle birçok konun değerlendirmesini yapabiliriz bunlar sadece bulunduğu düşünce yapasından veya yaşadığı durumla ilgili düşüncesi değildir. Çocuğun hangi kültür yapısından geldiği, nasıl bir çevrede yetiştiği gibi durumları görebilmemizi sağlar (Arıcı, 2006).

Aile çocuğun ihtiyaç duyduğu fiziksel ve ruhsal her türlü gereksinimini yerine getirir. Çocuklarına sevgi ve ilgi gösteren, güvenli bir mekân tasarlayan, ev ortamını çocuğa göre düzenleyen aileler sayesinde çocuklar sağlıklı ve güvenilir bir şekilde yetişirler. Ev ortamını çocuklarına göre ayarlayan aileler çocuklarının yetenek ve ilgilerinin, yaratıcılıklarının gelişmesine katkı sağlarlar. Tüm bu durumlar aile eğer birlik ve beraberlik içerisinde yaşıyorlarsa sağlıklı bir şekilde ilerler. Ebeveynlerin birbirleriyle iş birliği yapması gerekir. Çocuklar dünyaya geldikten sonra hayatlarının ilk bölümünü kendilerine en yakın kişiler olan ebeveynleri ile geçirirler. Bu ilk aşamayı ailesi ile uyumlu ve kaliteli geçiremeyen, ailesinden ayrı, uzak, aile sevgisi hissetmeden, güven içerisinde olmadan hayatını geçiren çocuğun sosyal-duygusal yaşamı oldukça etkilenecektir (Bilir ve Dabanlı'dan akt., 1990); Sağlam & Aral, 2011).

Konuşmasında gecikme, içe kapanıklık gibi duygusal yönden yoksunluk çocuklarda görülebilir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde anlatıldığı gibi çocuğun ilk olarak fizyolojik ihtiyaçlarının giderilmesi gerekir. Bu ihtiyaçlar beslenme, barınma gibi temel ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçlardan yoksun olarak büyüyen çocuk diğer aşamaları gerçekleştirmede zorlanacak ve sonucunda kendisini gerçekleştirme aşamasında problemler yaşayacaktır. İşte resim bu zamanlarda devreye girebilir. Çocuklara yaptırılan resimler onların özel hayatları ile ilgili gerekli bilgileri bize verecektir. Öğretmenler de zamanla çocuğun yaptığı resimleri izleyerek ve karşılaştırarak resim analizi ölçme araçlarını kullanarak eğer bir problem varsa erken teşhiste bulunabilir ve gerekli önlemleri alabilir.

Çocuklar bazı zamanlarda konuşmakta zorlanabilirler. Eğer ki hayatlarında yolunda gitmeyen durumlar varsa bunları anlatmaktan çekinebilir veya utanabilirler. Bu durumlar genelde ihmale ya da istismara uğramış çocuklarda görülebilir. Bu zamanlarda çocuğa çizdirilen resimler çok önemlidir. Çocuğun izlenmesi gerekmektedir. Böyle zamanlarda çocuklar çizdikleri resimlerle anlaşılmaya çalışılır. Konuşamayan çocuk kendisini resimle ifade eder. Eğer bir çocuk resminde kendisini küçük geride kalan her şeyi büyük çizdiyse buradan

çocuğun korktuğu durumlar olduğunu anlayabiliriz. Eğer ki erkek cinsiyetini çok büyük çizdiyse veya erkek karakterine cinsel organını eklediyse o çocuğun istismara uğramış olma olasılığı çok yüksektir. Sadece istismar değil hangi durum olursa çocuğun konuşma dili resimdir. Bu nedenle resimlere gerekli özeni ve ilgiyi göstermek gerekmektedir.

Çocuk çizimleri dinamik bir süreçtir. Gelişim ve değişim gösteren bir yapıya sahiptir. Genel olarak görsel sanatlara bakıldığında hangi sanat olursa olsun resmin yerini tutamaz. Çünkü resim sanatı kadar bireyi yansıtan, duyguları simgeleyen ve bireylerin kişilikleri ve iç dünyaları hakkında bilgi veren başka sanat dalı olmadığı varsayılmaktadır. Bireyler kendilerinde yaptıkları çizimler ve kullandıkları boyalar, renkler ile oluşan ilk çalışmalar çocuklar açısından iletişimin başladığına işaretler. Çünkü çocuklar resim yoluyla kendilerini anlatırlar (Artut, 2004).

Çocuk çizdiği resimlerle bize birçok şey ifade etmektedir. Örneğin nasıl bir düşünce yapısına sahip olduğu ya da insanlar yani yetişkinler ve kendi yaşlılarıyla nasıl bir ilişkisi olduğu hakkında bize resimler yardımıyla aktarmış olur. Bu gibi durumlar çocuğun gelişimi ve becerilerinin bir göstergesidir (Arıcı, 2006).

Kişinin kendini sanat yoluyla ifade etmesi kişinin duygusal gelişim yönünden herhangi bir olumsuz durum sergilemediğinin göstergesidir ve bu durum kişi açısından önemlidir (Arıcı, 2006).

Çocuk çizimleri dinamik bir süreçtir. Gelişim ve değişim gösteren bir yapıya sahiptir. Genel olarak görsel sanatlara bakıldığında hangi sanat olursa olsun resmin yerini tutamaz. Çünkü resim sanatı kadar bireyi yansıtan, duyguları simgeleyen ve bireylerin kişilikleri ve iç dünyaları hakkında bilgi veren başka sanat dalı olmadığı varsayılmaktadır. Bireyler kendilerinde yaptıkları çizimler ve kullandıkları boyalar, renkler ile oluşan ilk çalışmalar çocuklar açısından iletişimin başladığına işaretler. Çünkü çocuklar resim yoluyla kendilerini anlatırlar (Artut, 2004).

Olağan gelişen çocuklar gibi özel gereksinimli çocuklar da iletişimde bir araç olarak resmi kullanır. İletişim ile ilgili en bilinen özel gereksinim türü otizm sendromudur. Otizm sendromu tanısı konmuş çocukların da pek çok açılardan iletişim yolu olarak resmi kullandıkları görülmektedir. Buradan hareketle bundan

sonraki bölümde otizm spektrum bozukluğu ve otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuklar hakkında bilgiler vermek yerinde olacaktır.

Otizm kelimesi, Türkçede "kendi" anlamını ifade eden, Yunanca αὐτός (autos) sözcüğünden türemiş bir kelimedir (Alpaytaç, 2007). Otizm spektrum bozukluğu (OSB), semptomları erken çocukluk çağında beliren, çoğunlukla etkilerini yaşam boyu devam ettiren, kişilerin iletişim kurma ve sosyal etkileşim becerilerine negatif yönde tesir eden ve yinelenen davranışlara sebep olan nörogelişimsel bir bozukluktur (Allen ve Cowdery, 2015; American Psychiatric Association [APA], 2013; Terzioğlu ve Yıkmış, 2018). Hayat boyu süren bir durum olan OSB'nin yaygınlığı hem çocukluk hem de yetişkinlikte yaklaşık %1 oranındadır ve bu durum OSB'nin genel nüfustaki önemini göstermektedir (Fombonne, 2009'dan akt., Yarar, 2018). OSB tanısı günümüzde hala davranışsal belirtilere dayanılarak verilmekte ve bu bozukluğa neyin yol açtığı tam olarak bilinmemektedir. Etiyolojik çalışmalar genetik, bilişsel ve çevresel olmak üzere pek çok etmenin OSB'de rol oynadığını göstermektedir (Yarar, 2018).

Gelişen teknoloji ve sağlık alanındaki bilimsel gelişmeler neticesinde OSB tanısı konan kişilerin sayısı her geçen gün artmakta ve OSB toplumun her kesiminden bireylerin aşına olmaya başladığı bir olgu haline gelmektedir (Arif, Niazy, Hassan & Ahmed, 2013; Rakap, Balıkçı ve Kalkan, 2018; Westwood, 2011). Bu durumun bir sonucu olarak Türkiye'de OSB'li öğrenci sayısı her geçen gün çoğalmaktadır (Rakap, 2017). OSB'li çocuklarda takıntılı davranmanın yanı sıra bedensel farkındalık ve konuşma becerilerinde birtakım sorunlar gözlenmektedir (Centelles, Assaiante, Etchegoyhen, Bouvard ve Schmitz, 2012; Elwin, Ek, Schröder ve Kjellin, 2012; Keskin, Hanbay ve Kalyoncu, 2017). OSB'li çocukların toplumsal hayatın temelini oluşturan empati kurma, duyguları anlayıp ortaya koyma, şakaları anlama gibi zihin kuramı becerilerinde bazı sıkıntılar çektikleri gözlemlenmiştir (Birch ve Bloom, 2007; Girli ve Sabırsız, 2011).

OSB'li çocuklar kendi yaş grubundakiler veya yetişkinlerle faaliyetlere katılma konusunda çekingen davranırlar. Etkileşime kapalı olmanın yanı sıra (Gürel-Selimoğlu ve Özdemir, 2018; Hobson, 1993) OSB'li çocuklarda karşılıklı konuşma başlatıp sürdürme, konuşmaya münasip konular bulma, sevinçleri, ilgileri ya da başarıyı karşıdaki kişilerle paylaşma konusunda yetersizlikler görülmektedir (Atwood, 2000; Girli ve Sabırsız, 2011; Hale & Flusberg, 2005;

Hollander & Nowinski 2003). Otizmin bilimsel açıdan kavramsallaştırıldığı ilk zamanlarda otistik çocukların normalden daha üst seviye gelişim niteliklerine haiz oldukları sanılmaktayken günümüzde yapılan araştırmalarda otistik çocukların %90'ında zihinsel yetersizlik olduğu ve otistik çocukların yarıdan fazlasının zekâ düzeyinin 50 seviyesinin altında olduğu belirlenmiştir (Darıca, Abidoğlu ve Gümüştü, 2002). Zihinsel düzey değişikliği otizmde çok girift bir hal alabilir. OSB'li bir çocuk matematiksel açıdan düşünürken, bazen normal çocukların yaptıkları işlemlerin tersini düşünebilir. Otistik çocuklar müzikte, resimde, matematiksel işlemlerde ve mühim-önemsiz olayları hatırlama gibi konularda çok becerikli olabilir. Öte yandan otistik çocukların büyük bir çoğunluğu değişen oranlarda zekâ geriliği gösterir. Otistik çocukların yalnızca %20'si normal ya da üstün zekâyâ sahiptir (Güneş, 2005).

Resim, öğrencinin dünyayı algılama şeklinin bir yansıması olduğundan, öğrenciyle iletişim kurmada ve öğrencinin karşılaştığı güçlüklerin üstesinden gelme konusunda öğretmenlere mühim fırsatlar sağlar (Artut, 2002). Çocuğun kendini ifade etme ihtiyacı onun doğasının bir parçasıdır. Çocuğun kendini ifade etmek ve çevrelerindeki dünyayı anlamlandırmak için kullandığı yöntemlerden biri olan resim, yetişkinlerin gözünde çocukların duygu ve düşüncelerini anlayabilmek için bir araç olarak değerlendirilmektedir (Anning, 1999'dan akt., Yıldırım, 2018). Çocuklar çizdikleri resimler aracılığıyla etraflarına yönelik gözlem ve algılarını kendilerine has düşünceleriyle biçimlendirip yorumlar ve bu sayede dış dünyayı algılama şekillerini ortaya koyarlar (Belet ve Türkkın, 2007; Hague, 2001; Ring, 2006). Çocuğun yaptığı çizim sözlü iletişim ile birçok açıdan benzerlik gösterir. Bu nedenle çocukların çizimleri, birçok uzman tarafından bir çeşit iletişim aracı olarak kabul görmektedir. Özellikle yaşamın ilk yıllarında çocuklar çok az kelime haznesine sahip oldukları için resim, okul öncesi dönemde oldukça mühim bir iletişim aracıdır. Ayrıca okul öncesi dönemde iletişim becerilerini geliştirmek için de kullanılan bir yöntemdir (Anim, 2012'den akt., Yıldırım, 2018). Öğrenciler için resim yapmak benzersiz, kişisel ve farklı bir şey ortaya koymak hedefiyle değişik tecrübeleri bir arada toplayan bir olaydır. Resim yapmak öğrencinin bir duyguyu, düşünceyi, hadiseyi ya da gözlemi aktarabilmek için üslup, içerik ve şekil gibi pek çok öğreyi sentezleyerek şekilleri, renkleri ve çizgileri seçip düzenlemesini zorunlu kılar (Malchiodi,

2005). Çocukların resimlerinde birçok değişik öge ve tecrübenin bir araya gelmesi nedeniyle onların bu yaratıcı eylemlerinin kolayca açıklanarak yorumlanması çoğu kez olanaklı görünmemektedir (Dağlıoğlu ve Deniz, 2011).

Resim, çocuğun kendi fikrince düzenlediği karışık dünyasını açıklama şekli ve bilişsel gelişimin göstergesi şeklinde kabul edilebilir. Doğaçlama yapılan resimler, iç dünyayı yansıtmaları sebebiyle, iyi analiz edilirse çocuklar ve onların gelişimlerine dair öğretmenlere ipuçları verir (Yavuzer, 2010). Öğrencilerin uyum göstermesi gereken sosyal ve objektif gerçeklerle istekler, çelişkiler, sevinç ve tedirginliklerle dolu bir iç dünyası vardır. Çocuklar resimlerinde düşünsel ve duygusal hayatlarına dair imgelerini sunarlar. Dış dünya gerçeklerine yönelik düşünce ve duygularını ortak anlatım vasıtası olan dil ile anlatabilen öğrenci, iç dünyasına yönelik düşünce ve duygularını her daim bu dille anlatamayabilir (Kırısoğlu, 2002). Hele ki bu durum OSB’li çocuklarda çok daha belirgindir; zira OSB’li öğrencilerin, dili bir iletişim aracı şeklinde kullanabilme becerilerinde önemli noksanlar vardır. İletişim ve dil zorlukları konuşma dilinin gecikmesi, başkaları tarafından başlatılan konuşmalara tepki verememe, sohbet başlatamama ve sürdürmemeye, yineleyici dil kullanımını gibi iletişim bozuklukları, aile içi yaşam becerilerini ve öğretmenlerle olan iletişimlerini de negatif yönde etkilemektedir (Adalı ve Sözer-Çapan, 2017; Bodur ve Soysal, 2004).

Plotnik'e göre (2009) algı, beynimizin binlerce ayrı ve anlamsız duyuyu birleştirerek anlamlı bir desen veya görüntüye dönüştürdükten sonra elde etmiş olduğumuz tecrübelerdir (Çetin, 2016). Ersoy ve Türkkkan'a (2009) göre ise algı sadece bilginin pasif bir şekilde alınması değil, bununla birlikte o bilginin yorumlanmasını da kapsamaktadır. Algılarımız çoğunlukla bireysel tecrübelerimiz tarafından değiştirilmekte, çarpıtılmakta veya bozulmaktadır. Algılarımız, bireysel dünyamızın bireysel yorumlarıdır (Çetin, 2016). OSB’li çocuklar ele alındığında sosyal iletişim becerilerindeki yetersizlikleri sebebiyle etraflarındaki bireylerle çoğunlukla sağlıklı iletişim kuramadıkları için, bu çocukların buldukları yakın çevreden başlayarak dünyanın genelini nasıl algıladıkları merak konusudur. Dil gelişimi ve sosyal etkileşim bakımından akranlarına (normal çocuklar) göre geride kalan OSB’li öğrencilerin hayatında öğretmenleri çok mühim bir yere sahiptir (Güleç-Aslan, 2017). Alanında uzman

öğretmenler sayesinde OSB'li çocuklar dil ve sosyalleşme sorunlarını asgari düzeye çekebilmektedirler (Güleç-Aslan, 2017).

Eğitimin niteliğini belirleyen önemli unsurlardan birisi okulun fiziki yapısı ve araç-gereç bakımından donanımı, diğeri ise öğrenme-öğretme sürecinin şekillenmesinde görev alan ve öğrencilere rehberlik eden öğretmenlerdir. Etkili bir eğitim faaliyetinin yürütülmesinde öğretmenlere büyük bir sorumluluk yüklenmiştir. Sınıftaki öğretim ortamının düzenlenmesi, etkinliklerin belirlenmesi, ders araç gereçlerinin ve öğretim yöntemlerinin seçimi bu sorumluluklardan bazılarıdır. Bu işleri yerine getiren öğretmen, sınıfta etkin bir rol oynayarak öğrencilerine okulda buldukları süre boyunca rehberlik etmektedir (Cerit, 2008).

Bu açıdan bakıldığında, bireylerin hayatlarında önemli izler bırakan ve onların davranışlarının oluşumunda etkin bir rol oynayan öğretmenlerin nasıl algılandığı ile ilgili saptamaların yapılması oldukça önemlidir. Nitelikli bir eğitim hizmeti verebilmek, büyük oranda nitelikli öğretmenlerin varlığına bağlıdır. Bireylerin sahip olduğu yetenekleri geliştiren ve öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olan, onlara bilgiyi hazır şekilde veren değil, bilgiye ulaşma yollarını öğreten öğretmenler, kendi başına hareket eden, kendine güvenen özgür ve yaratıcı bireyler yetiştirebileceklerdir.

Öğretmenin niteliği, öğretmen-öğrenci iletişiminde önemli rol oynadığı kadar, öğrencilerin öğrenme sürecini de olumlu yönde etkilemektedir. Özellikle ilköğretim düzeyinde, aileden sonra çocuğun örnek aldığı en önemli kişinin öğretmen olduğu dikkate alındığında, öğrencilerin, öğretmenleri ve öğretme-öğrenme sürecini nasıl algıladığı oldukça önemli bir olgudur. Derslerin yanında öğrencilerin sanatsal ve kültürel gelişimini ve yeteneklerini ortaya çıkarmayı amaçlayan resim, müzik, beden eğitimi ve teknoloji tasarımı gibi dersler de yer almaktadır. Bu dersler öğrencilerin yeteneklerini geliştirirken aynı zamanda sanatsal duyarlılık kazanmalarında önemli bir rol oynamaktadır.

Çocuklar öğretmen-öğrenci ilişkilerini doğal bir şekilde resimlerine yansıtmaktadırlar. Çocukların duygularının doğal bir biçimde yansımaları açısından resim çizdirme oldukça uygun bir yöntemdir. Çocuklar, duygu ve düşüncelerini, tutumlarını, dileklerini ve isteklerini resimlere yansıtmaktadırlar

(Clarke and Ungerer, 2007; Fury, Carlson and Sroufe, 1997, Aktaran: Harrison). Resimler içindeki duyguların gösterimi için sembolik bir destek sağlamak ve ilişkileri yansıtmak için bir model olarak kullanılmaktadır (Solomon and George, 1999). Bu açıdan bakıldığında, çocukların resim yapmaları ile ilgili çalışmalar psikoloji başta olmak üzere birçok bilim dalı tarafından (tanı) aracı olarak kullanılmaktadır. Çocuklar çevreleri hakkındaki gözlemlerini resim yoluyla ifade edebilmektedirler. Çocuk, kendi resimlerinde, bize imgelerini, düşüncelerini ayrıntılarıyla ifade etme olanağı bulmaktadır. Çocuk, objeleri betimlemek üzere figüratif düşünce etkisinde gördüklerini yansıtmaya, en uygun formu oluşturmaya çalışmaktadırlar. Burada önemli olan görsel olarak yansıtılan konunun ne ifade ettiği (Yavuzer, 2009).

Bu yönüyle bakıldığında, resim yoluyla çocukların çevresini ve insan ilişkilerini nasıl algıladığını belirlemek mümkün olabilmektedir. Birçok araştırmada, çocukların kendilerinin, ailelerinin ve çevrelerinin resimlerini çizerek ilişkilerinin niteliğini yansıtmaya çalıştıkları saptanmıştır (Clarke, Ungerer, Chahoud, Johnson and Steifel, 2002; Fury et al., 1997; Kaplan and Main, 1985; Pianta, Longmaid and Ferguson, 1999).

Çocuk resimlerine dayalı olarak yapılan çalışmaların, çocukların duygu ve düşünce dünyasını sınırlamadan doğal bir biçimde yansıtması açısından oldukça önemlidir. “Bir resmin bin kelimeye bedel olduğu” sözü dikkate alındığında, resimlerden elde edilen bulguların araştırmalar açısından oldukça önemli göstergeler ortaya koyması kaçınılmazdır. Pek çok araştırmacı da 1800’lerden beri veri toplama aracı olarak resimlerden yararlanmıştır (Barnes, 1893; Harrison, Clarke and Ungerer, 2007; Selwyn, Boraschi and Özkula, 2009; Barman, 1997). Her ne kadar çizimle toplanan veriler, çizimi yapan kişinin yeteneği ile sınırlı olsa da çocukların resim yoluyla kendilerini ifade etmekteki olağanüstü becerileri, araştırmacıları bu alanda çalışmaya sevk etmiştir (Mavers, 2003; Aktaran: Selwyn et al., 2009). Türkiye’de resim çizdirerek yapılan çalışmalar daha çok “bilim insanı” algısı üzerinedir (Gültekin, Ç., Tosun, Ö., Turgut, Ş., Örenler, Ş., Şengül, K. and Top, G., 2010; Ünver, 2010).

Resim yoluyla öğretmen algısını saptamaya yönelik olarak alanda olağan gelişen çocukların öğretmen algılarına dair yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Ancak özel gereksinimli bireylerde özellikle iletişim problemleri yaşayan bir özel

gereksinim grubu olan OSB li çocuklarla ilgili öğretmen algılarına dair yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan bakıldığında bu çalışmanın öğrencilerin öğretmenlere ve öğrenme sürecine ilişkin olarak algılarını açık bir şekilde hiçbir sınırlama olmadan resimlere yansıtması, öğretmen kavramı ve öğrenme sürecine ilişkin olarak önemli veriler sağlayabilecektir

1.1 Problem Cümlesi

Bu noktadan hareketle OSB’li çocukların öğretmenlerine yönelik algılarının nasıl ve ne biçimde olduğu bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu araştırmanın problem cümlesi ; “4-15 yaş aralığındaki OSB’li çocukların çizdikleri resimlerdeki öğretmen algıları nedir?” olarak belirlenmiştir.

1.1.1 Alt problemler

- 4-15 yaş aralığındaki OSB’li çocukların çizdikleri resimlerde karalama dönemine dair gelişimsel çizim değerlendirmeleri nedir?
- 4-15 yaş aralığındaki OSB’li çocukların çizdikleri resimlerde şema öncesi döneme dair gelişimsel çizim değerlendirmeleri nedir?
- 4-15 yaş aralığındaki OSB’li çocukların çizdikleri resimlerde şematik döneme dair gelişimsel çizim değerlendirmeleri nedir?
- 4-15 yaş aralığındaki OSB’li çocukların çizdikleri resimlerde gerçekçilik dönemine dair gelişimsel çizim değerlendirmeleri nedir?
- 4-15 yaş aralığındaki OSB’li çocukların çizdikleri resimlerde görünürde doğalcılık dönemine dair gelişimsel çizim değerlendirmeleri nedir?
- 4-15 yaş aralığındaki OSB’li çocukların resim çizme sırasındaki davranışları nelerdir?
- 4-15 yaş aralığındaki OSB’li çocukların çizdikleri resimlerdeki öğretmen algıları nelerdir?

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 4-15 yaş aralığındaki OSB’li çocukların öğretmenlerine yönelik algılarını çizdikleri resimler aracılığıyla ortaya koymaktır. OSB’li çocukların öğretmenlerine yönelik algılarının ortaya konulmasıyla birlikte

OSB’li çocukların eğitim sürecine ve okul hayatına olan bakış açıları da ortaya konmuş olacaktır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Resim küçük çocuklar için sözcüklerden daha güçlü bir ifade aracıdır ve yetişkine çocuğun iç dünyası ve büyüme sürecine dair mühim ipuçları verir. Resim aracılığıyla çocuğun benmerkezci bakış bakımından uzaklaştığı ve büyük bir çevrenin üyesi olduğunun farkına vardığı anlaşılabilir. Gelişimsel açıdan bakıldığında çocuk karalama evresinde ortaya çıkardığı belirsiz şekiller içinde bile bazı duygularını yansıtmaya imkân bulmaktadır. Fakat resmin çocuğun kişiliğini değerlendirmede tek başına kullanılması çok sağlıklı ve yeterli görülmemektedir. Kişiliğin ve tutumların değerlendirilmesi için gözlem ve diğer projektif yöntemlerin birlikte kullanılması gerekmektedir (Yavuzer, 2010).

Resim çocukların kendilerini ifade etmelerinde ve kişilik nitelikleri ile duyguların dışa yansıtılmasında en mühim araçlardan biridir. Resim aracılığı ile çocuklar iç dünyalarını dışarı yansıtmakta, çeşitli duygularını açığa çıkarmakta ve psikolojik durumlarıyla ilgili bilgiler vermektedir. Resimler, tüm sanatsal eserlerde olduğu gibi bilinç ve bilinçdışıdaki unsurları kapsayıcı özellikte bireysel ifadelerdir ve onları ortaya çıkaran çocukların birçok değişik niteliğini temsil edebilir (Malchiodi, 1998’den akt., Yıldırım, 2018).

Uzmanların birçoğu resmin bilişsel ve motor gelişim bakımından oldukça sağlam ipuçları verdiği konusunda hemfikirdir; fakat kişiliğin duygusal yönünü değerlendirmede kullanılabilirliği bakımından çoğu zaman aynı fikirde olmadıkları görülür. Çocuk resmi bazı durumlarda oldukça karmaşık bilgiler içerdiği için uzmanlar, kişiliğin değerlendirilmesinde ortak objektif bir görüşte birleşemediklerini ifade etmektedir (Yavuzer, 2010). Öte yandan destekleyen deneysel çalışmalar fazla sayıda olmamasına rağmen günümüzde “resim”, çocuklarda kişiliğin duygusal yönünü değerlendirmede bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu yöntemi kullanan uzmanlar çocukların gelişmemiş dil becerileri sebebiyle, hissettikleri duyguları aktarmada yetersiz olduklarını ve resim yapma sürecinin dil gelişimindeki yetersizliğe rağmen çocuğun duygularını açığa çıkardığını öne sürmektedir (Yıldırım, 2018).

Okullarda eğitimsel ve gelişimsel destek alan OSB’li çocukların sayısının artmasıyla beraber OSB’li çocuklarla çalışan veya çalışma imkânı olan öğretmenlerin OSB ve OSB’li çocukların eğitimi hakkında bilgi sahibi olması önem kazanmaktadır (Rakap, vd., 2018). Sosyal iletişim becerilerinde görülen yetersizlikler sebebiyle bu çalışmada OSB’li çocukların öğretmen algıları çizdikleri resimler aracılığıyla ölçülmüştür. Kendini ifade etmekte zorlanan OSB’li öğrencilerin resimler aracılığıyla öğretmenlerini nasıl algıladıkları ve öğrenme ortamına yönelik görüş ve beklentileri de ortaya konulmuştur. OSB’li öğrencilerinin kendilerine yönelik algıları hakkında bilgi sahibi olan öğretmenler, eğitim-öğretim sürecini tasarlarırken edindikleri bu bilgileri yüksek olasılıkla göz önüne alacaklardır.

1.4 Sayıtlar

Bu araştırmada;

- Araştırmanın çalışma grubunun evreni temsil ettiği,
- Araştırmada kullanılan veri toplama aracı OSB’li öğrencilerin öğretmenlerine yönelik algılarını ortaya koymada yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- İstanbul ilinde yer alan bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine devam eden otizm ve a tipik otizm tanılı 4 -15 yaş arasında yer alan 30 öğrenci ile,
- Araştırma 2018-2019 öğretim yılı ile,
- OSB’li öğrencilerin öğretmenlerine yönelik çizdikleri resimlerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Otizm Spectrum Bozukluğu (OSB): “Erken çocukluk döneminde ilk belirtilerini gösteren, bireylerin sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini negatif yönde etkilemesiyle birlikte takıntılı, yineleyici davranışlar ve ilgi alanlarında sınırlılıklar ile kendini gösteren gelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013). Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından hazırlanan DSM 5 esas başvuru kılavuzuna göre, OSB tanısı için kullanılan iki ana ölçüt bulunmaktadır. Bu ölçütlerden ilki sosyal etkileşim/ iletişim problemleri ve ikincisi sınırlı ve yineleyici ilgi, davranış ve etkinliklerdir (APA, 2013).”

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilerek araştırmanın kavramsal çerçevesi ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

1.7 Otizm Spektrum Bozukluğu

OSB hayatın ilk üç senesinde ortaya çıkan, toplumsal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim eksikliği ile karakterize edilen nöro-gelişimsel bozukluklar grubudur (Tekin-İftar, 2013, s. 5). Bir spektrum bozukluğu olan OSB'nin hafiften en ağıra doğru yönelen seviyelerinin olmasıyla, otizmlili bireylerde görülen belirtiler ve bunların dışa yansımaları değişiktir (Halker, 2001). Otizmin temel nitelikleri; farklı biçimleri olan, tüm aşamalarda gelişen ve ortaya çıkan iletişim kurmada, sosyalleşmede ve hayal gücünde bozukluk ile kendini gösteren, genetik bir hastalıktır (Arslan, 2011; Kudaibergenova, 2018).

Zihinsel bozuklukları teşhis etmek ve sınıflandırmak için uluslararası sağlık uzmanları, sosyal hizmet uzmanları ve adli tıp uzmanları tarafından hazırlanan Ruhsal Bozukluklar Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabının (DSM-5; Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) 2013'te yayınlanan baskısında OSB ile ilgili yeni farklılıklar yapılmıştır. DSM-5'e göre; etkin gelişimsel bozukluklar şemsiyesi altında yer alan otistik bozukluk, Asperger sendromu, başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk (yüksek işlevli otizm) ve çocukluk dezintegratif bozukluğu (heller sendromu) tanı kategorileri yerine birleştirilmiş "Otizm Spektrum Bozukluğu" tanısı kullanılmıştır. Genetik altyapısı sebebiyle Rett Sendromu bu tanıya dâhil edilmemiştir. Bununla beraber, OSB tanısı alan kişiler arasında, bozukluğun sebep olduğu zorluklar sebebiyle ihtiyaç duyulan desteğin seviyesine bağlı olarak derecelendirme yapılmaktadır (Yücesoy-Özkan vd., 2016'dan akt., Tekin, 2018). Bu düzenlemenin arkasındaki esas neden; otizmin, değişik gelişim alanlarında sahip olduğu belirtileri hafiften ağıra

farklılaşan türlü kişileri içeren bir spektrum olarak daha iyi şekilde kavramsallaştırılmasıdır (Özkaya, 2013).

OSB'nin temel belirtileri DSM-5'te (2013) sosyal iletişim ile sınırlı ve yineleyici davranışlar şeklinde iki açıdan ele alınıp bu belirtilerin yoğunluğunu göstermekte olan bir ölçek bulunmaktadır. Bu bulunan ölçekte; düzey 1'in destek ihtiyacını, düzey 2'nin yoğun destek ihtiyacını, düzey 3'ün ise çok yoğun destek ihtiyacını ifade etmekte olduğu görülmektedir. OSB tanısı almış olan çocuklarda, bireysel farklılıklar görülmekle beraber bazı benzerlikler de görülmektedir. OSB'li çocukların toplumsal etkileşimlerinde, sözel ve sözel olmayan iletişim ve hayal gücünde sorunlar yaşadıkları görülür. Aynı zamanda, sınırlı/yinelenen davranışlar ve ilgiler göstermekte oldukları da bilinmektedir (DSM-5, 2013; Kırcaali-İftar, 2012). Bu durumlardan kaynaklı olan sorunların çeşitli gelişimsel sorunların yanında aynı zamanda OSB'li çocukların oyun gelişiminde de gecikmeler yaşamalarına sebep olmaktadır (Kırcaali-İftar, Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014).

Otizmin kalıtsal bir sorundan oluştuğu bilinmektedir; fakat kalıtsallık durumu da ciddi manada karışıktır ve OSB'nin asıl türünün çoklu genlerden kaynaklı mı yoksa çok nadir görülen mutasyonlardan mı oluştuğu fazlasıyla açık bulunmamaktadır (Abrahams ve Geschwind, 2008). Bu konularda gerçekleşen araştırmalar ve çalışmalarda da otizmin yaygınlığını 1.000 çocukta bir veya iki vaka şeklinde ifade etmektedirler. Aynı araştırmalardaki tahminlere göre OSB ortalama 1.000 kişide altı vakadır ve erkeklerde rastlanma oranı kadınlara oranla 4,3 kat daha fazla seyretmektedir. OSB olaylarının sayısı 1980'lerden bu yana ciddi derecede artış göstermiştir. Bu durumun temel sebebi de kısmen tanı koyma yaklaşımlarında yaşanan farklılıklardır. Gerçek yaygınlığın artıp artmadığı tam olarak anlaşılamamıştır (Newschaffer, Croen & Daniels, 2007).

1.7.1 Otizm spektrum bozukluğunun tarihçesi

Otizm kavramı, ilk kez 1911 senesinde İsviçreli psikiyatr Eogen Bleuler tarafından kullanılmıştır. İletişimin reddedilmesi kapsamında ve gerçeklikle olan ilişkide bozukluk bakımından nitelenmiş olan otizm kavramı, bu dönem içerisinde şizofren hastalarda görülmekte olan nitelikleri de içermektedir (Fazlıoğlu ve Yurdakul, 2005). OSB ilk olarak 1943 senesinde Leo Kanner

tarafından erken çocukluk çağında başlayan, insanlarla ilişki kurma zorluğu, ekolali, zamirlerin tersten okunması, yineleyici ve hedefsiz davranışlar, değişime direnç ile alıcı ve ifade edici dili kullanmada ciddi yetersizlikler şeklinde ortaya çıkan nöro-gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmıştır (Schreibman, 2005). Kanner, otizm ile ilgili ilk çalışmasını hazırlarken çalıştığı çocukların annelerini de gözlemlemiş, otizmin ilgisiz, soğuk, entelektüel annelerden kaynaklanabileceğini öne süren bir hipotezi de öne sürmüştür. Bu anneler için "buzdolabı anne" kavramını kullanmıştır. Böyle bir düşünceyi ortaya atmasının sebebi çalıştığı çocukların ailelerinin üst sosyoekonomik seviyede ve entelektüel yapıya sahip olmalarından ötürüdür (Schreibman, 2005).

1944'lü yıllarda Avusturyalı psikiyatrist Hans Asperger de bir grup öğrencide gördüğü birtakım davranışları tanımlayarak bu davranışları "Otistik Psikopati" olarak isimlendirdi. Asperger, tanımlamayı savaş senelerinde Almanca yazdığı için milletlerarası alanda çok tanınmadı (Özbey, 2005).

1960'lı yıllarda ABD'de aileler, kendisi de OSB'li bir evlada sahip olan Bernard Rimland önderliğinde örgütlenmeye başlamıştır. Bernard Rimland otizmin nörolojik bir vaka olması ile ilgili makale yazmıştır. Bu makale birçok çalışmaya da yol gösterici olmuştur (Bruey, 2004). 1965 senesine gelindiğinde Amerikan Otizm Cemiyeti kurulmuştur (Schreibman, 2005). Andreas Rett, 1966 senesinde Rett Sendromu adı altında bilimsel bir makale yazmıştır. 1977 yılına gelindiğinde Suzan Folstein ve Michael Rutter, ikiz otistik çocuklar üzerinde yaptıkları çalışma sonucunda otizmin genetik temelli bir rahatsızlık olduğunu ileri süren ilk makaleyi yazmışlardır (Kırcaali - İftar, 2007). Otizm tanısına sahip çocuklar için 1969 senesinde en kapsamlı eğitim programı Ivan Lovas tarafından uygulamalı davranış analizi adı altında bir makale yayımlanmıştır. Bu yöntem otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için oldukça etkili bir yöntemdir. 1969 senesinden sonra uygulanmaya başlayan bu yöntem zihinsel özürlü ve otistik çocuklara yönelik çeşitli uygulamalı davranış teknikleri kullanılmış ve etkili olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmada ceza uygulamaları olmasından dolayı tepki alsa da etkisi kanıtlanmış, günümüzde ceza olmaksızın ödül ve pekiştirme kullanımının sıklığına göre etkili olmaya devam etmektedir (Lovaas & Simmons, 1969'dan akt., Yılmaz, 2017).

1971 senesinde Eric Schopler tarafından en temel niteliği görsel desteklerden faydalanarak otizmlili kişilere bağımsız olarak birçok faaliyeti yapma fırsatı veren TEACCH programını geliştirmiştir. Günümüzde Yapılandırılmış Öğretim adı altında geliştirilerek hem ABD’de hem de diğer ülkelerde OSB alanında kullanılmaktadır (Schreibman, 2005; Yılmaz, 2017).

1988 yılına gelindiğinde Eric Schopler ve arkadaşları tarafından, çocukların otizmlili olup olmadıklarını ölçen Çocuk Otizm Derecelendirme Ölçeği (CARS) yayımlanmıştır. En kapsamlı ölçektir ve günümüzde de kullanılmaktadır. 1991’de Michael Rutter, Ann LeCouteur ve Catherine Lord tarafından “Otizm Tanılama Ölçeği” hazırlanmıştır (Bruey, 2004; Schreibman, 2005; Tidmars & Volkmar, 2003). 1992 senesine gelindiğinde ise APA tarafından DSM-4’te, otistik bozuklukların tanılmasına dair ölçütler netleştirilmiştir. 1993 senesinde benzer bir sınıflamayı da “Dünya Sağlık Örgütü” tavsiye etmiştir (Kırcaali - İftar, 2007).

1990’lı yıllardan itibaren otizmin az görülen bir durum olmadığı ve yapılan araştırmaların neticesine göre otizmin görülme sıklığının %1’in üzerinde olduğu neticesine varılmıştır. Otizmin tanısı ile ilgili farklılıkların görülmesiye, otizm ile ilgili fazla bilgi sahibi olma, çok fazla gelişmemiş yaşam yerlerinde tanı koyma imkânlarının yüksek olmasından dolayı yaygınlık oranlarının yükseldiği düşünülmektedir (Motavalli, 2013).

Sınıflama çalışmaları gibi aynı biçimde ilk biyomedikal araştırmalar da 1990’lı senelerde karşımıza çıkmaktadır. Örnek verecek olursak, 1994 senesinde ABD’de Otizm Araştırmaları için Ulusal Birliğin kurulmuş olduğunu görürüz. Ulusal Birlik, otizmle alakalı ABD’deki ilk biyomedikal araştırmaların başlatılmasını sağlamıştır. On senelik bir zaman dilimi içerisinde sürdürülen değişik araştırmalar neticesinde, otizmle ilişki içerisinde bulunabilecek genler taşıdığı tahmin edilen genomik bölgeler belirlenmiştir (Kırcaali - İftar, 2007). Aynı biçimde bu senelerde Lorna Wing ve arkadaşları tarafından Londra’da yürütülmekte olan araştırmalar neticesinde, otizmin farklı semptomlarının şans eseri olarak bir arada bulunmadığı düşüncesi tespit edilmiştir. Bu araştırmalar neticesinde OSB’de en mühim kabul edilen üç özellik ortaya çıkmıştır. Bu nitelikler; hayal gücü, iletişim ve toplumsallaşma noksanlığıdır (Fazlıoğlu ve Yurdakul, 2005).

1990'lı seneler, Türkiye'de OSB ile alakalı projelerin, farkındalık çalışmalarının, örgütlenmenin başlamış olduğu seneler olarak kabul edilmektedir. Bu gösterilen çabaların ürünü olarak Ankara'da İlgi Otizmlili Çocukları Koruma Derneği, İstanbul'da ise Otizmlilere Destek ve Eğitim Vakfı'nın (TÖDEV) kuruluşu gerçekleştirilmiştir. (Tekin-İftar vd., 2013'ten akt., Mammadzada, 2018). Daha sonraki süreçte 2010 senesi merkezi Ankara'da bulunan, değişik illerde şubeler açıp OSB'li kişilerin hayat boyu desteklenmesi ve bu hususta onlara model olabilmek hedefiyle "Otizm Vakfı" kurulmuştur. Aynı zamanda, resmi olmayan kayıtlar dikkate alındığında, Türkiye'de 600.000'in üzerinde otizm nitelikleri göstermekte olan kişi bulunduğu ve bu rakamın 200.000'ini de 0-14 yaş arası çocukların oluşturduğu düşünülüyor (Ekici, 2013).

1.7.2 Otizm spektrum bozukluğunun nedenleri

OSB'ye dair olası sebepler incelendiğinde ekseriyetle nörolojik, genetik, ailesel ve çevresel niteliklerin odak haline geldiği görülmektedir. Fakat OSB'nin birçok sayıda geni içerisinde bulunduran karmaşık bir genetik bozukluk olabileceği tahmin edildiği için olası risk unsurlarının hangisinden ne kadar etkilenilmiş olduğu halen belirsizlik taşımaktadır (Kırcaali-İftar, 2012). Yapılmış olan klinik araştırma raporlarında OSB olan kişilerin merkezi sinir sistemlerinin ve beynin yapısında ve beynin işleyişinde birtakım bozuklukların görülmesi durumunun, OSB'nin beyin gelişimindeki ve beynin sinirsel-kimyasal yapılarındaki bozukluklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Diken, 2011).

OSB'deki genetik faktörlerle ilgili ilk bulgular, ailelerle ve ikiz çocuklarla yapılan araştırmalarla sonuçlanmıştır. OSB olan bireylerdeki genetik etmenlerle ilgili araştırmaların bulgularına göre; tek yumurta ikizlerinde OSB'nin görülme oranının (%60-90) çift yumurta ikizlerinden (%0-20) daha yüksek olduğu görülmüştür. Tek yumurta ikizlerinden birinde OSB varsa diğerinde de görülme ihtimalinin daha yüksek olması, kardeşler arasında yinelenme ihtimalinin ise %5 ile %10 arasında olması gibi genetik etkenler olduğu görülmektedir (Özeren, 2013; Tunç, 2018). Son dönemlerde OSB tanısını koymak amacıyla yapılan değerlendirmelerde çeşitli yöntemlerle birçok kromozom analizleri yapılmaktadırlar. Yapılan genetik analizler sonucunda OSB'ye tek bir gen değil, birçok genin sebep olduğu belirlenmiştir. Bilim insanlarıncı incelenen bu genler

yedinci, altıncı, on üçüncü ve on beşinci kromozom üzerinde yer aldığı düşünülmektedir (Fazlıoğlu 2004).

OSB'li kişilerin nörolojik niteliklerini belirlemek hedefiyle yapılan çalışmalar, OSB'li bireylerin çoğu bakımdan nörolojik farklılıklarının bulunduğunu rapor etmiştir. OSB'li çocukların beyin büyüklüklerinin ve ağırlıklarının, normal gelişim göstermekte olan çocuklara göre daha büyük ve ağır olduğu, otistik bozukluk tanısı almış olan yetişkinlerin ise normal gelişim göstermekte olan yetişkinlere kıyasla daha hafif bir beyne sahip olduğu ifade edilmiştir (Kemper ve Bauman, 1998; Uluyol, 2015).

OSB'ye sebep olabileceği tahmin edilen çevresel faktörler üzerine yapılmış olan çalışmalarda aşılarda aşılarda, virüslere maruz kalma, bakteriyel enfeksiyonlar ve immün sistem anormallikleri, toksine ve toksik maddelere maruz kalma ve ailevi sebepler ele alınarak incelenmiştir. Aşılarda üzerine yapılmış olan çalışmalarda; aşılarda birçoğunda thimerosel bulunduğuna ve bu sebeple de aşı olmuş olan kişilerin yüksek derecede cıvaya maruz kalmış oldukları ifade edilmektedir. Bebeklik ve erken çocukluk dönemi içerisinde sıklıkla aşı olmuş olan kişilerde yüksek seviyede cıvaya maruz kalınmasına bağlı kalınarak OSB meydana gelebileceği tartışma konusu olmuştur (Barak, Kimhi, Stein, Gutman & Weizman, 1999). Ağır metaller gibi çevresel toksinlerin otizme neden olabileceği görüşü oldukça yaygındır; fakat otizm nitelikleri göstermeye yatkın olan çocukların bazılarında bu toksinlerin tetikleyici olduğuna yönelik varsayımdan öte bir göstergeye rastlanmamaktadır (Hansen ve Ozonoff, 2003). Gerçekliği kanıtlanmasa da doğum öncesinde ceninin rahimde görebileceği hasarlar ve ya doğum esnasında oluşan yan etkilerin OSB'ye neden olabileceği düşünülmektedir (Aydın, 2013). Ayrıca bazı aşılarda ve çeşitli gıdaların OSB'ye neden olabileceği iddia edilse de, yapılan bilimsel çalışmalar bu iddiaları kabul etmemektedir (Özbey, 2005).

1.7.3 Otizm spektrum bozukluğunun belirtileri

OSB'li kişi çevresini ve çevresinde olan vakaları veya davranışları başkalarının anlamlandırıldığı gerçekliğin dışında, dış gerçeklikten kopuk bir biçimde yorumlar. Başka bir deyişle kendi duygu ve düşüncelerinin doğrultusunda içsel düşünce ve hayallerine göre algılama eğilimi gösterirler (Budak, 2005; Eisenberg, Murkoff, Hathaway, 2012). Tüm bu davranış durumlarına bağlı olarak otistik

çocuklar ekseriyetle çevrelerindeki insanların varlığından haberdar değilmiş gibi çevreden gelen uyaranlara karşı tepkisiz kalabilirler. İşitme veya görme işlevlerinde bir bozukluk olmasa bile göz teması kurmakta, komut almakta sıkıntı çekebilir, duymuyormuş gibi davranabilirler ve uzun süre boşluğa bakabilirler (Eisenberg vd., 2012). OSB'li çocukların üçte biri doğumundan sonraki ilk 2-3 yıldan sonra fark edilir (Kotulak & Connaughton, 2000). Bodur ve Soysal (2004) otizm tanısı koyulabilmesi için gerekli koşulları şu biçimde sıralamıştır:

- İletişim ve sosyal gelişim alanlarında bozukluğun olması,
- Yineleyici ve kısıtlayıcı ilgi ve davranışlar,
- Bu kapsamdaki bozuklukların 30 aydan önce görülmesi.

Otizmin tanısı, davranışsal ölçütlere dayanılarak konmaktadır. Tanısı için kullanılan gözleme dayalı ölçüler, çocuğun gelişimi ya da gelişim geriliği ile ilişkilidir; fakat bazı yetilerin gelişip gelişmediğine, belli yaşlarda karar verilir (Korkmaz 2016'dan akt., Derer, 2018). 1994 senesinde yayınlanan ve 2000 senesinde revize edilen DSM-IV ve DSM-IV-R hâlihazırda kapsamlı ve karmaşık olan OSB tanılama kriterlerini genişletmiş ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk şemsiyesi altındaki özel ihtiyaç sayısı Asperger ve Rett Sendromları'nın eklenmesiyle beşe çıkmıştır. 2013 senesinde yayınlanan DSM-5'te, otizm spektrum bozukluğunun tanılama kriterleri iki ana kısımda toplanmıştır (Taşdöven, 2018):

- (1) sosyal iletişim ve etkileşimde süregelen bozukluk,
- (2) sınırlı ve tekrarlayan davranış örüntüleri.

DSM-5'te yer alan otizm tanılama kriterleri şu biçimdedir (APA, 2013):

1. Toplumsal iletişimde gözlemlenen problemler:

- Karşılıklı konuşamama, duygu ve düşüncelerini aktaramama, iletişim başlatamama, toplumsal ve duygusal etkileşim eksikliği.
- Sözel ve sözel olmayan iletişim şekillerinde eksiklik, göz teması ve vücut dilinde değişiklik, anlamada ve kullanmada yetersizlik ve ya hiç kullanamama.
- Değişik ortamlara göre davranışlarını ayarlama zorluk çekme, yaşlılarına ilgi gösterme, oyun paylaşma, ilişki kurma ve sürdürmede eksiklik.

2. Alınan bilgilere göre en az ikisi ile kendini gösteren durumlar:

- Tekrarlayan motor hareketler, konuşma ya da nesne kullanımları.
- Farklılıklara karşı aşırı sıkıntı, değişime ayak uyduramama, aynılığı korumada ısrarcılık.
- Objektiflere karşı aşırı bağlanma ve ilgi alanlarında değişmezlik, sabitlik..
- Duyusal uyarılar karşısında aşırı veya çok az seviyede ilgili olma hali (kokulara, dokulara, ışığa veya seslere yönelik şiddetli reaksiyon gösterme ya da aşırı ilgili olması durumu).

3. Belirtilerin erken gelişimsel dönemde ortaya çıkmış olması.

4. Belirtilerin, sosyal açıdan ya da diğer fonksiyonel açılardan, klinik yönden belli biçimde bozulmasına neden olmasıdır.

5. Gelişim bozukluğunun anlık ya da genel bir gelişim bozukluğuyla ayrımının yapılabilesidir. Sıkça birlikte ortaya çıkabilir. Otizm açılım kapsamı içerisinde bozukluk ve anlık gelişimsel bozukluk tek tanı diyebilmenin tek yolu sosyal gelişiminin beklenenin altında olması gerekir (APA, 2013).

1.7.4 Otizm spektrum bozukluğunun sınıflandırılması

Otizm, psikiyatri sınıflama sistemleri içerisinde ilk kez 1980 senesinde APA tarafından yayımlanan DSM-3'te yerini almıştır (Mukaddes, 2013). 1994 senesinde yayımlanan DSM-4'te OSB yaygın gelişimsel bozukluk şemsiyesi altında toplanarak bu şemsiyenin altında toplanan beş gruptan biri olarak kendi yerini almıştır. DSM-IV yaygın gelişimsel bozukluğu beş alt grup olarak ele almaktadır:

- Otizm Bozukluğu,
- Asperger Bozukluğu,
- Ret Bozukluğu,
- Çocukluğun Dezintegratif Bozukluğunu ve
- Başka Türü Adlandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluklar (Yüksek İşlevli Otizm) (Alpaytaç, 2007).

1980 senesinde yayınlanan DSM 3'ten bu yana yaygın gelişimsel bozukluk altında bir rahatsızlık olarak bilinen OB, 2013 senesinde yayınlanan DSM-V kitabında bir değişime uğrayarak yaygın gelişimsel bozukluk tanımının yerine gelen OSB şemsiyesi altında yer almaya başlamıştır. 2013 senesinde yaygın

gelişimsel bozukluk Rett Bozukluğu hariç diğer dört kategori aynı çatı altında toplayarak OSB olarak adlandırılmıştır (Kudaibergenova, 2018). 1980 senesinden bu yana yayınlanarak tüm DSM kitaplarında yer alan OSB sınıflandırılması Tablo 2.1’de gösterilmiştir (Kudaibergenova, 2018).

Çizelge 2.1: DSM’ye Göre Otizm Spektrum Bozukluğunun Sınıflandırılması

DSM III (1980)	Yaygın Gelişimsel Bozukluklar: <ul style="list-style-type: none"> • Otizm Bozukluğu • A Tipik Yaygın Gelişimsel Bozukluk
DSM III-R (1987)	Yaygın Gelişimsel Bozukluklar: <ul style="list-style-type: none"> • Otizm Bozukluğu • Başka Türü Adlandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk (Yüksek İşlevli Otizm)
DSM IV (1994)	Yaygın Gelişimsel Bozukluklar: <ul style="list-style-type: none"> • Otizm Bozukluğu • Asperger Bozukluğu • Çocuk Dezentegratif Bozukluk • Ret Sendromu • Yüksek İşlevli Otizm
DSM IV-R (2000)	Yaygın Gelişimsel Bozukluklar: <ul style="list-style-type: none"> • Otizm Bozukluğu • Asperger Bozukluğu • Çocuk Dezentegratif Bozukluk • Ret Sendromu • Yüksek İşlevli Otizm
DSM V (2013)	Otizm Spektrum Bozukluğu: <ul style="list-style-type: none"> • Otizm Bozukluğu • Asperger Bozukluğu • Çocuk Dezentegratif Bozukluk • Yüksek İşlevli Otizm
	Ağırlık düzeylerine göre: <ul style="list-style-type: none"> • 1. Düzey-Destek Gerektiren • 2. Düzey-Mühim Destek Gerektiren

Otizm, üç yaştan önce başlayan ve ömür boyu devam eden, iletişim, toplumsal ilişkiler ve zihinsel gelişimde gecikme ve sapmayla kendini gösteren nöropsikiyatrik bir bozukluktur. Yaklaşık olarak otistik bireylerin %70'inde zekâ geriliği bulunmaktadır. Zekâ bölümü 70-85 puandan fazla olanlar için yüksek işlevli, bu puandan düşük olanlar için ise düşük işlevli otizm tanımlaması verilmektedir (Doğangün, 2008).

Asperger bozukluğu otizmde görüldüğü gibi sosyal etkileşimde bozukluklar, sınırlı ilgi ve davranışlar ile karakterize bir bozukluktur (Klin, 2006). Asperger bozukluğu olan bireyler gençken geleneksel olarak iletişim, sosyal etkileşim ve/veya davranış bozuklukları olan otizimli çocuklar gibi davranırlar. Fakat ortaokul çağına geldiklerinde, sosyal etkileşim, iletişim becerilerini ve sosyal olarak daha kabul edilebilir bir biçimde nasıl davranması gerektiğini öğrenirler. Normal ve normal üzerinde bir zekâyâ sahip Asperger bozukluğu olan çocuklar yeni becerileri otizimli olmayan akranları ile aynı hızda, birçok durumda onlardan daha hızlı öğrenirler (Willis, 2006). Normal gelişim gösteren çocuklara birçok yönden benzerlik gösteren Asperger bozukluğu olan çocuklar çoğu zaman normal gelişim gösteren diğer çocuklardan fark edilmesi zordur. Bu bireyler ekseriyetle empati kuramama, soyut olay ve kavramları anlayamama gibi nitelikler taşırlar. Beceriksiz olarak görülen bu çocukların, dikkat çekmeyen basmakalıp davranışları mevcuttur. Özbey (2005) çalışmasında Asperger bozukluğunu otizmden ayıran genel niteliklerini; dil gelişiminde sorunlar yaşanmaması, ciddi zekâ geriliği olmaması, arkadaş edinme isteğinin olması ve fazla davranış bozukluklarının görülmemesi şeklinde sıralamıştır.

Çocuğun Dezintegratif Bozukluğu 1908 senesinde Avusturyalı eğitimci olan Thomas Heller tarafından “çocuğun gelişiminin birçok farklı alanını tesir eden karmaşık bir hastalıktır” şeklinde tanımlanmıştır (Charan, 2012). Bazen Heller bozukluğu olarak adlandırılan bu bozukluk normal gelişim göstererek büyümeye başlayan çocuğun, ani bir gerileme ile birkaç ay içinde, becerilerini yitirmesi veya becerilerin nasıl yapılacağını unutmaya başlaması ile görünen dejeneratif bir durumdur. Ekseriyetle tuvalet eğitimi, oyun becerileri, dil, veya problem çözme ve diğer alanlardaki becerilerin dejenerasyon veya kaybı şeklinde görülmekte ve ekseriyetle üç ile dört yaş arasında gerçekleşmektedir (Willis, 2006).

DSM-4'te "Yüksek İşlevli Otizm" (YİO), Uluslararası Hastalık Sınıflandırılması ICD-10'da ise tipik otizm olarak isimlendirilen, otizmin bütün belirtilerini taşımayan bu tanı kategorisinin OSB dışı tanılardan ayrımı net değildir. Gelişimsel bozukluğu üç yaştan sonra başlayan bu vakalarda, otizme özgü ana belirtiler tam anlamıyla gözlenmemektedir. Bu sebeplerden ötürü YİO'nun oldukça farklı bir grup olduğu düşünülmektedir (Doğangün, 2008; Kudaibergenova, 2018). YİO, otizm tanı kıstasları içerisinde IQ derecesi normal ya da normalin üzerinde olan kişiler için kullanılmaktadır (Korkmaz, 2003). Otizm kişilerde üç temel gelişim alanını etkiler; fakat YİO'nun bu esas alanlardan yalnızca bir tanesini etkilediği görülmüştür. Bundan ötürü otizimli kişilerin gösterdiği niteliklerden daha hafif nitelikler gösterirler (Özbey, 2005). Kasari ve Rotheram-Fuller'e (2005) göre, YİO ile asperger sendromu arasında değişik tanımlandırmalar bulunmakla beraber bu konudaki tartışmalar sürmektedir. Bu tanı karmaşasını ortadan kaldırmak için birçok araştırmada, araştırmacılar YİO ile asperger sendromu olan kişileri tek başlık altında ve aynı grup içerisinde vermektedir (Arslan, 2013).

1.7.5 Otizm spectrum bozukluğu olan çocukların gelişim nitelikleri

1.7.5.1 Sosyal ve duygusal gelişim nitelikleri

Sosyal beceriler normal gelişen bireylerin kendi kendine ve çevreyle olan etkileşimlerinden kazandıkları becerilerdir. Normal gelişen bir kişi, içinde yaşadığı ortamda bu becerilerini kullanarak toplumsallaşır; fakat OSB'li kişiler için bunu söylememiz mümkün değildir. OSB'li bireylerde sosyal beceriler için gerekli olan nörobiyolojik mekanizmalar bozuk olduğu için toplumsal becerileri kendi kendilerine edinemezler. Hatta bu spektrum bozukluğunun bir bölümü, tüm gelişimlere rağmen sınırlı bir gelişme gösterir (Frith ve Frith, 2001).

Hayatın ilk dönemlerinde yeni doğan normal bir bebek, sese yönelerek kendisine uzatılan parmağı yakalar, gözleriyle çevreyi izler, göz teması kurar ve dokunuşa tepki verir. Bunların aksine OSB'li bebekler, bebeklik dönemlerinde bile göz teması kurmaz ve etrafla iletişime geçmezler. Kendilerine gösterilen sevgiye ve sıcaklığa karşı tepkisiz kalırlar. Yaşları büyüdükçe sevgi ve kırgınlığa nadiren tepki gösterirler. Normal çocuklardan farklı olarak ebeveynleri ayrıldığında yokluklarını sorun etmez ya da ebeveynleri geri döndüğünde mutluluk belirtisi

göstermezler. Yalnız olmayı tercih ediyor gibi görünürler. OSB’li bireyler başkalarının hislerini ve düşüncelerini anlama ve yorumlamada da sorunlar yaşarlar. Jest ve mimikleri yorumlayamaz, gülümseme ve yüz buruşturma gibi sosyal ipuçlarını nadiren anlamlandırır (Ünal, 2006).

OSB’li çocuklar ekseriyetle yalnız olmayı tercih eder ve pasif olarak poz vermeden sarılma ve sarılma gibi şeyleri pas olarak kabul edebilir veya dikkatleri tamamen sarsabilirler. Daha sonra nadiren başkalarından rahatlık talep ederler veya ebeveynlerin öfkesini veya sevgisini tipik bir biçimde ortaya koyarlar. Araştırma, OSB’li çocuklar ebeveynlerine bağlı olsa da, bu bağlantının ifadelerinin alışılmadık ve yorumlanması zor olabileceğini öne sürmektedir. (Ge & Fan, 2017). OSB’li çocukların çoğu münasip olmayan yorumlarda bulunmak, sohbetlerde sürekli kendi bireysel ilgi alanlarından bahsetmek gibi yadırgatıcı davranışlarda bulunmaktadır (Ataoglu, 2009).

Kanner, OSB’yi tanımlarken dikkat çektiği en mühim belirti, sosyal çekingenliktir. Günümüzde de OSB tanısında belirleyici etkenlerden biri, bireylerin sosyal iletişim becerilerindeki problemlerdir. Normal bireyler pek çok toplumsal beceriyi başkalarına öykünerek ve gözlemleyerek öğrenirler. OSB’li bireyler ise taklit ve gözlem yetenekleri sınırlı olduğu için, basitten karmaşığa bütün sosyal becerileri sahiplenmekte problem yaşarlar. Bu bireylerde sosyal beceri gücü sınırlı olduğu için, sosyal oyun oynama becerileri de gelişmemiştir. Bundan dolayı OSB’li bir çocuk, oyuncaklarla amacına münasip oynayamaz. Örneğin, arabayı saatlerce ileri geri sürüp oynarlar. Yalnızca arabanın tekerleğiyle veya yalnızca arabanın çıkardığı ses ile ilgilenirler. OSB’li bireyler normal akranlarıyla, sosyal ilişki kurmada güçlük çekerler. Bu bireyler duygularını anlatmada ve kendi duygularını ifade etmede zorlanırlar, karşısındaki ile empati kuramazlar, iletişim kurdukları kişilerin duygularını anlayamazlar. Yaşanan bu sorunlardan dolayı, OSB’li bireyler karşısındaki kişilerle sağlıklı iletişim kurmada büyük zorluklar yaşarlar (Fazlıoğlu, 2004).

OSB’li çocuklarda görülen sosyal nitelikleri şu biçimde ifade edebiliriz; fiziksel temas kurmaktan çekindikleri, ekseriyetle yaşamlarının ilk senelerinde karşılıklı olarak göz kontağı kurmaktan kaçındıkları, kendilerine gülümsendiğinde aynı biçimde gülümsemeyle karşılık vermedikleri, insanlara karşı ilgisiz bir biçimde davrandıkları, sosyal kuralları kavrama konusunda ve oyun becerisinde yetersiz

kaldıkları biçiminde de ifade edilmektedir (Pişkin, 1993). OSB'li çocuklara baktığımızda okul öncesi dönem içerisinde yaşitlarıyla ilişki kurup geliştiremedikleri görülmektedir. Genelde bu çocuklar yalnız başlarına yapabilecekleri işlerle uğraşırlar. Aynı zamanda OSB'li çocukların, öbür çocukların oyunlarına katılmadıkları görülür. Cansız objelere karşı geliştirdikleri bağlanma, insanlara karşı geliştirmiş oldukları bağlanmadan daha belirgin bir biçimde görülmektedir (Bodur ve Soysal, 2004). Kimi OSB'li çocuklara baktığımızda hayvan, bebek, minyatür nesnelere olması gerektiği biçimde oynayamadıkları görülür. Kimilerinin ise yineleyici mekanik biçimlerde kendi katı kurallarıyla oynadıkları görülür. İfade edici dil becerileri yüksek olan kimi çocukların yineleyici oyunları fantezi dünyaları içerisinde odaklanarak oynayabilmeleri mümkün olabilmektedir (Filipek vd., 1999).

OSB'li çocuklar çevresindeki duyuşsal uyarılara karşı çok değişik tepkiler gösterebilmektedir. Birçok otizmlili sıcak, soğuk ya da acıya karşı duyarsızdır. Kışın ince bir giysi ile dolaşırken yazın kışlık kıyafetler giyebilirler (Wing 2012). Ayrıca bazılarında soğuk su ile ellerini yıkarken ağlama, eline iğne battığında çığlık atma gibi aşırı duyarlı tepkiler görülebilir (Korkmaz 2005). OSB'li çocukların seslere karşı değişik tepkiler gösterebildiği veya bazı seslere tepkisiz kaldıkları gözlenmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde bazı seslere tepki göstermemeleri OSB'li çocuklarda işitme problemi olduğu yönünde düşünelere sebep olmaktadır. Fakat yapılan çalışmalar sonucu tepkisizliğin sosyal çevreye karşı ilgisizlikten kaynaklandığı saptanmıştır (Darıca, vd., 2002).

1.7.5.2 Motor gelişim nitelikleri

Kanner, OSB'li bireylerin fiziksel gelişim olarak normal olduklarını belirtmiştir. Bu bireylerin normal bir motor gelişimine sahip oldukları halde, motor becerilerinin gelişiminde yaşitlarına göre farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Bu kişilerde sorun, motor koordinasyonunu sağlayamamalarıdır. Yani eylemi gerçekleştirmeye ilgili motor hazırooluşları, normal yaşitlarına göre geride olduğu vurgulanmaktadır. Bundan dolayı bireyler hareketi, yönergeye münasip ve seri bir biçimde gerçekleştirmede zorluklar yaşarlar (Fazlıoğlu, 2004).

Motor bozukluk henüz OSB'nin ana belirtileri olarak kabul edilmezse de, bu bozukluk yüksek yaygınlık oranları, sosyal gelişme ve yaşam kalitesi üzerinde

mühim etkileri göz ardı edilmeyecek kadar büyük önem taşımaktadır (Lee ve Bo, 2015). OSB’li kişilerin motor becerilerindeki yetersizlikler bebeklik döneminde gözlenir ve çocukluk-yetişkinlik dönemlerinde daha belirgin hale gelirler (Gowen ve Hamilton, 2012). Yaygın gelişimsel bozuklukların teşhisinde, motor beceriler ile ilgili yetersizlikler görünmemesine rağmen yapılan çalışmalara göre OSB tanısını almış kişilerin motor beceri gelişiminde gecikmeler ve güçlükler görüldüğünü göstermektedir (Sarol, 2013). OSB’li çocukların motor yetersizlikleri motor koordinasyon sorunlarıyla bağlantılıdır. Bir eylemi gerçekleştirme ile ilgili hazırbulunmuşluklarının da normal yaşlıtlarına göre zayıf olduğu belirtilmektedir (Fazlıoğlu 2004). OSB’li çocuklarda makas, kalem tutma gibi el becerileri ekseriyetle kötüdür; fakat küçük nesnelere büyük bir beceriyle döndürebilirler (Korkmaz 2005). OSB’li çocukların ip atlama, dans ve yüzme gibi büyük kas motor becerilerini kullanması gereken bazı hareketleri, taklit etme becerileri çok az veya hiç olmamasına bağlı olarak geç öğrendikleri görülmektedir (Darıca vd., 2002).

1.7.5.3 Dil ve iletişim nitelikleri

Dil ve iletişim problemleri OSB’nin iki ana belirtisidir. OSB’li çocukların hepsinde dil sorunları görülürken, yaklaşık olarak %40’ında konuşmanın gelişmediği bilinmektedir. Konuşma gelişse de dilin kullanımı çok azdır veya yoktur. OSB’li bebeklerde, normal gelişim gösteren bebeklerde görülen dil gelişim evrelerinin görülmediği veya doğru gelişmediği belirtilmiştir. Ayrıca bu kişilerin taklit etme yetenekleri zayıf olduğu için, etrafındaki bireylerin kendileriyle konuşmasına veya seslenmesine karşı tepkisiz kaldıkları görülmektedir (Kudaibergenova, 2018; Özbey, 2005). Konuşma becerisi olmayan OSB’li bireyler, isteklerini ekseriyetle çığlık atarak, ağlayarak ve saldırganlaşarak belirtir. Konuşamadıkları için dileklerini yönlendirerek anlatmak isterler (Darıca, vd., 2002).

Dil öncesi dönemde jestleri ve sesleri kullanmada normal gelişim gösteren akranlarına göre sınırlılıklar gözlenmekte ve bu durum dil dönemine geçişi yavaşlatmaktadır. Dil döneminde ise dil sorunları farklılık göstermektedir. Tek sözcük ve iki sözcük dönemlerinin ardından dilin biçim birim (kök-ek kullanımı), söz dizimi (cümle içi öge sıralama), anlam bilgisi (kelime bilgisi) ve pragmatik (dil bağlama münasip kullanımı) alanlarının tümünde anlama ve ifade soruları

gözlenmektedir (Owens, 2012'den akt., Vatansever, 2018). Özellikle çok hızlı ya da yavaş konuşma, konuşma ritminde bozukluk en dikkat çeken farklılıklardır. Aynı biçimde kendilerine sorulan sorulara kısa yanıt verme ya da alakasız yanıtlar verme gibi farklılıklar göstermektedirler (Özbey, 2005). Zamanında konuşmaya başlayan bazı OSB'li bireyler de, dili toplumsal iletişim aracı olarak kullanmak için sorunlar yaşarlar ve dil iletişim için kullanıma kısıtlı kalmaktadır (Arslan, 2013; Korkmaz, 2005).

Bazı OSB'li bireylerin zamir kullanımında ciddi hatalar yaptıkları ve kendisinden bahsederken kendi adlarını kullandıkları görülmektedir. Bazıları ise sözdizimsel açıdan cümle içi özne-yüklem sıralamalarında hatalar yaparken, bir kısmı da anlam bilimsel olarak soyut kavramları anlamada ve üretmede sorun yaşamaktadır. En çok zorluk günlük alanda yaşanmaktadır. Örneğin karşılıklı sohbet esnasında “merhaba”, “özür dilerim”, “teşekkür ederim” gibi kalıpları çoğunlukla münasip zamanda kullanamadıkları görülmektedir. Bir konuda sohbet başlatma, sürdürme, genişletme ve sonlandırma da OSB'li kişilerin en çok zorlandıkları alanlar arasındadır (Vatansever, 2018). Dil bilgisi bozuklukları olan bu çocuklar, ek, edat, zamir ve bağlaçsız cümle oluşturabilirler. Bütün bu dilsel nitelikler hastalığın ağırlık düzeylerine göre değişmektedir (Kudaibergenova, 2018).

OSB'li bireylerde kendi kendine konuşma sıklıkla görülür. Birçoğu konuşmalarında “sen” yerine “ben” kullanır. Birbiriyle ilişkili kavramları karıştırma, birbirine yakın olan zamirleri (örneğin, sağ-sol, ön-arka), kavramada zorluklar yaşadıkları görülmüştür (Arslan, 2013; Korkmaz, 2005). Yaşadıkları bu kavram karmaşalarından dolayı, bir olayı anlatma veya bir hikâyenin ana fikrini kavramada büyük zorluklar yaşarlar (Arslan, 2013).

Diğer bireylerle etkili bir iletişim kurulmasında güçlük yaşanmasıyla karakterize edilmiş olan OSB, yaş ve zihinsel gelişimden bağımsız olarak OSB niteliği göstermekte olan bütün kişilerde dili kullanma, sosyal beceriler ve iletişim becerilerinde sorun yaşama biçiminde kendisini göstermektedir (Wagner ve Nettelbladt 2005'ten akt., Mammadzada, 2018). Bu nedenle toplumsal becerilerin ve iletişim becerilerinin kullanılması; dilin kullanılma becerisine sahip olunmasını da gerekli kılmaktadır. OSB'li kişilerin dili kullanma becerisinde

yaşadıkları sorunlar sebebiyle sosyal beceriler ve iletişim becerileri pek fazla gelişmemiştir (Mammadzada, 2018).

1.7.5.4 Zihinsel (Bilişsel) gelişim nitelikleri

OSB'nin tanımlandığı ilk yıllarda otistik çocukların normalden daha üst düzey gelişim niteliklerine sahip olduğu düşünülmekteyken son zamanlarda yapılan çalışmalarda otistik çocukların %90'ında zihinsel yetersizlik olduğu ve araştırma sonuçlarına göre otistik çocukların yarısından fazlasının zekâ seviyesinin 50'nin altında olduğu belirlenmiştir (Darıca, vd., 2002). Prizant'ın (1996'dan akt., Erol, 2014) otizmlili çocuklar üzerinde yapılan çalışmaları incelediği araştırma sonucunda bu çocukların %40'ınının 40-50 IQ, %30'unun 50-70 IQ ve %30'unun da daha fazla IQ skoruna sahip olduğu saptanmıştır (Derer, 2018). Bilişsel gelişimlerinde yaşlarına göre geride olmaları belirgin seviyede normalin altında bir akademik performans sergilemelerine sebep olmaktadır. Okuma-yazma becerileri, okuduğunu anlama becerileri, matematik becerileri akranlarına oranla düşük bir performans sergilenen bazı temel bilişsel beceriler arasındadır (Vatansever, 2018).

OSB'li kişiler karşılaştıkları sorunlara karşı, genelde tek bir sorun çözme yöntemini kullanırlar ve aynı yöntemi başka durum ve sorunlara uygulamaya çalışırlar. Problem çözme becerilerininin zayıf olması, bu bireylerin soyut durumlarda zorlanmalarına neden olmaktadır (Diken, 2014). OSB'li kişilerin çok azında (yaklaşık %10) çok güçlü bellek, resim yeteneği, hafıza yeteneği vb. üstün niteliklere rastlanır (Davidovicz, 1996'dan akt., Arslan, 2013). OSB'li bireylerdeki üstün beceriler ekseriyetle diğer becerilerle uyumsuzluk gösterir. Örneğin, bir kitabı olduğu gibi belleğine alan bir çocuk, evinin yolunu bulamayabilir (Özbey, 2005). Bu üstün beceriler ekseriyetle soyutlama becerisi gerektirmeyen, yalnızca belleğe dayalı araba plakaları, tarihi vakaların gün ve yerleri, uçuş ve tren tarifeleri, telefon defterindeki numaraların akılda tutulması gibi becerilerdir (Gillberg ve Coleman, 1992'den akt., Arslan, 2013).

İnsanların zekâ seviyeleri doğuştan itibaren farklılıklar göstermektedir. Zihinsel kısıtlılık ile OSB arasındaki ilişki konusunu ele alan bir çalışmada, osb ile zihinsel kısıtlılığın birbirine geçen parçalar olabileceği düşünülmüştür (Matson ve Shoemaker, 2009'dan akt., Mammadzada, 2018). OSB'li bireylerin zihinsel

becerilerle ilgili; olayları anlayamama, empati kuramama, genelleme yapamama, dikkatini uzun süre sürdürememe ve odaklanamama gibi güçlükleri vardır (Özbey, 2005). Simon Baron-Cohen'e (Arslan, 2013) göre, OSB'li bireylerin normal bireylerin davranışlarındaki sebep-sonuç ilişkisini görememelerinin nedeni, "akıl körlüğü" olarak tanımlanan, kendi benlik kavramlarında merkezi bütünlüğü yakalayamamalarıdır. OSB'li kişiler bu görüşe göre, kendi ve diğer insanların akıllarında kördürler ve bu körlük onların etkileşim, iletişim ve hayal kurmada ciddi sıkıntılar yaşamalarına yol açmaktadır (Arslan, 2013).

1.7.5.5 Davranışsal nitelikleri

OSB'li çocukların ilgiler veya etkinliklerde sınırlı ve yineleyici davranış örüntüleri sergilemeleri ayırt edici tanı ölçütlerinden birisidir (Demirtaş, 2017; DSM-5). OSB'li çocukların davranışsal nitelikleri incelendiğinde, nesnelere sıra dışı şekillerde etkileşime girdikleri, nesnelere aşırı bağlanma, nesne takıntılarının olduğu ve el çırpma, sallanma, dönme gibi tekrarlı davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Bu çocukların ayrıca bir veya birkaç konu ile aşırı derecede ilgilenme ve sürekli bu konularda uğraşlarda bulunma şeklinde görülen ilgi takıntıları; bazı işleri belirli ritüellerle yapma konusunda ısrarcı olma ve düzen değişikliklerine karşı aşırı tepki gösterme şeklinde görülen saplantıları bulunmaktadır (Demirtaş, 2017; DSM-5; Kırcaali-İftar, 2003).

Otistik çocukların davranış sorunlarında ise; saldırganlık, tikler, hiperaktivite, takıntılı davranışlar, tekrarlayıcı davranışlar, öfke nöbetleri, kendine zarar verme, yeme problemleri ve banyo yapmama ve eşyalara, bireylere veya eylemlere yönelik takıntılar ve inatçılık davranışları görülmektedir (Aktürk, 2017; Korkmaz, 2003).

OSB'li çocukların oyun nitelikleri, çevrelerinde gördükleri sınırlı sayıdaki bazı nesnelere karşı aşırı ilgi göstermeleri ve bu nesnelere işlevi dışında oyun oynamaları bakımından normal çocuklardan mühim farklılıklar göstermektedir (Demirtaş, 2017; DSM-5). OSB bulunan çocuklar oyunları öğrenmede, oyuncakları amaçlarına münasip kullanmada ve bir oyuncakları alarak oyun oynamaya başlamada zorlanmaktadırlar. Bu çocuklar ayrıca senaryoya dayalı sembolik oyunları oynamada da mühim sınırlılıklar yaşamaktadırlar (Demirtaş, 2017).

OSB'li çocuklar gündelik yaşamlarındaki değişimlere karşı direnç gösterirler. Ekseriyetle çevrelerindeki düzenin değiştirilmesini hiç istemezler. Nesnelere ve günlük yaşamlarındaki rutinlere bağımlılık aileler için çok zor olabilmektedir. Şayet bu düzen bozulursa OSB'li kişinin kafasının karışmasına neden olacaktır ve öfke nöbetlerine girebilmektedir. OSB'li bireyler öfke nöbetlerine girdikleri zaman ellerine ne geçerse etrafa atabilirler (Aktürk, 2017; Korkmaz, 2003).

1.7.6 Otizm spectrum bozukluğu olan çocukların eğitim süreci

Çocuklar doğumla birlikte okula geldikleri zamana dek pek çok beceriyi ailelerinden edinirler. Bu manada da ailelerin, evlatlarının gelişiminde doğum evvelinden başlayarak hayatlarının sonuna dek mühim yükümlülükleri vardır. Öğrencinin içinde bulunduğu muhit ve öğrenciye sağlanan öğretimin kalitesi onun ilerideki başarılarına ve bununla birlikte hayat kalitesine etki etmektedir. Çocuğun doğumuyla birlikte eğitiminde çok mühim yeri olan ebeveynlerin, evlatlarına daha faydalı olabilmeleri, aile eğitimiyle olanaklıdır (Bekman, 1998; Gürel-Selimoğlu ve Özdemir, 2018; Solomon, Necheles, Ferch ve Bruckman, 2007). Nitekim ebeveynlere ihtiyaç duydukları bilgileri kazandırmayı hedefleyen aile eğitimi, ebeveynlerin evlatlarının yetkinliklerini ve gelişimlerini destekleyebilecekleri bilgileri kazandırarak bunları destekleyici becerileri elde etmelerini sağlamak için uzmanlarca sistemli bir biçimde yürütülen mühim bir süreçtir (Mahoney, Kaiser ve Girolametto, 1999'dan akt., Gürel-Selimoğlu ve Özdemir, 2018). OSB'li çocukların erken eğitimlerinde, ebeveynlerin evlatlarının eğitimine katılımlarının mühim görülmesinin yanı sıra, bütün özel ihtiyaçları olan çocuklarda, aileyle birlikte çocuğun gelişimine destek çıkılması kabul edilen bir anlayıştır (Gürel-Selimoğlu ve Özdemir, 2018).

OSB'nin tedavisi konusunda yapılan pek çok araştırma sonucuna göre, en münasip tedavinin eğitim olduğu görülmüştür. OSB'li çocukları, içinde buldukları cemiyetin mühim bir ferdi olarak onaylayıp buldukları yaş grubuna dair faaliyetlere onları da katmak mühimdir. Bütünleştirmeye ilişkin olarak OSB'li çocuğun bulunduğu mekândaki normal çocukların sayısının çoğaltılması yeterli değildir. Bunun yerine rahatlıkla gelişim göstermeyen bağlantıların desteklenmesi lazımdır. Bu sebeple OSB'li çocukların eğitimine elverdiğince erken başlamak çok mühimdir (İlik, 2006). OSB'li çocukların

eğitiminde amaç, çocukların kendi nitelikleri ile birlikte çevresindeki insanların beklentileriyle uyumlu ve mutlu bireyler olmasını sağlamaktır. Bunu sağlamanın en iyi yolu ise, onların farklılıklarını bilmek ve onları kabul etmektir. OSB'li çocukların aldığı eğitimin sürekli olarak yenilenmesi, zenginleştirilmesi ve gerektiği yerlerde uyarlamalar yapılması gerekmektedir. Ayrıca onların eğitimine sosyalleşmelerine de destek olacak ortamlar hazırlanmalıdır. Bu konuda normal gelişim gösteren akranlarının da büyük desteği gerekir. Bu anlamda da normal gelişim gösteren çocuklara otizmin ne olduğu ile ilgili bilgi vermek, onları yönlendirmek gerekmektedir. Bu ortamlar OSB'li çocukların sosyalleşmesine çok büyük etkisi olacaktır (Baykoç, 2010).

OSB'li çocukların eğitiminde birinci amaç, bu çocukların normal eğitim-ğretim kurumlarına devam edebilecek düzeye gelebilmeleridir. OSB'li çocuğun performansı bu duruma münasip olmadığı takdirde ise ikincil hedef, OSB'li çocuğa günlük hayatta kullanabileceği ve bağımsızlığını arttırıcı temel becerileri kazandırmaktır (İlik, 2006). Eğitimin temel amacı çocuğun gelişimsel özelliklerini esas alarak günlük hayat becerilerini tam ve bağımsız olarak yapabilmesi, yaşamsal konumunu kapasitesinin üstüne çıkarmak ve pozitif davranışlar kazandırarak bilgi ve becerisini arttırmaktadır. Bu hedefin gerçekleşebilmesi için normal gelişim gösteren çocuklara sunulan eğitim fırsat eşitliğinin OSB'li çocuklara da verilmesi gerekmektedir. OSB'li çocuklara hayat boyu eğitim verme fırsat eşitliği sunulması sayesinde duyuşsal bilişsel ve psikomotor yönde gelişmelerine katkı sağlanacaktır (Yılmaz, 2017). OSB'li çocukların eğitiminde akademik eğitimle birlikte, onların toplum hayatına kazandırabilmek için, öz bakım ve günlük hayatta bağımsız yaşamlarını sağlayacak becerileri kazandırmak da mühimdir. OSB'li çocukların ellerini yıkayıp dişlerini fıralayabilmesi, göz teması kurabilmesi, toplumsal becerilere sahip olmak ve konuşmak gibi davranışların kazandırılması eğitimlerinin vazgeçilmez parçalarıdır (Derer, 2018).

Eğitimsel yerleştirme, ocuğun OSB'den etkilenmiş derecesine göre farklılaşmaktadır. Düşük işlevli veya ağır OSB'li çocuklarla orta seviye OSB'li öğrenciler için onların yetersizliklerine ve öğrenme niteliklerine münasip biçimde geliştirilmiş programlarla ğretim sunan özel okullarda eğitim almaları daha iyi olacaktır. Bununla birlikte, yüksek işlevli veya hafif OSB'li öğrenciler için

normal gelişim gösteren arkadaşlarıyla beraber, eğitim programında çeşitli uyarlamalar yapılarak öğrenim görmeleri daha mantıklı görünmektedir (Kırcaali-İftar, 2013).

Wing'e (2012) göre OSB'li çocuklarda uygulanacak eğitim modeli ne olursa olsun eğitim programının birtakım nitelikleri olması gerekir. Bu özellikleri şu biçimde sıralamak mümkündür:

- Otistik öğrenciler için geliştirilmiş otizme özgü bir program olması,
- Öğrencinin kişisel niteliklerine, ihtiyaçlarına münasip bir program olması
- Baştan belirlenmiş net hedeflerinin olması,
- Sonuçlarının, hedefe ulaşılabilirliğinin değerlendirilebilmesi,
- Belirli aralıklarla, amaçların gözden geçirilebilir ve ihtiyaçlara göre uyarlanabilir olması,
- Sistematik olması, becerilerin hem belirlenen eğitim yöntemine göre hem de beceri alt basamak sıralamasını takip ederek öğretilmesi,
- Çocuğun yalnızca yaşına değil, esas olarak gelişim düzeyine de münasip becerileri de içermesi,
- İçinde akranları ile bir arada olduğu bir süreç ya da süreçleri barındırması.

OSB'li kişilerin münasip öğretim mekânlarına getirilmesinde bu kişilerin etraflıca değerlendirilmesi mühimdir. Etraflıca değerlendirmenin tabii mekânda gözlem, standart test ve ebeveynlerle mülakat gibi değerlendirme metotları kullanılarak dil ve iletişim becerileri, toplumsal davranışlar, akademik beceriler gibi alanlarda yapılması öğrenciye dair münasip bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) ve eğitsel yerleştirme hazırlanmasına esas teşkil eder (Sucuoğlu, 2012).

OSB'li öğrenciler normal olan akranlarına göre daha yavaş öğrenirler. Algıları yavaş ve geç öğrenirler. Kişinin dikkatini çekmek ve eğitim süresini arttırmak için sınıfın fiziksel şartlarının öğrencinin gelişimsel niteliklerine münasip olması gerekmektedir. Öğretimin verimli geçebilmesi için sınıf ortamını daha önceden hazır hale getirmek öğretmenin işini kolaylaştırmaktadır (Palko & Frawley, 2009'dan akt., Yılmaz, 2017). Fiziki çevre, OSB'li çocukların stres ve rahatsızlık seviyelerini aşağıya çeken, bağımsızlık seviyelerini çoğaltmalarını sağlayan becerilerin gelişmesine imkân sağlayan ve dikkatini devam ettirmesini sağlayan biçimde hazırlanır (Akçin, vd., 2014). OSB'li çocuklar için eğitsel mekanlar

hazırlanırken dikkat edilmesi tavsiye edilen kıstaslar şu şekildedir (Akçin, vd., 2014):

Düzen, sakinlik ve sadelik hissi. Binaların ayrıntılarındaki karmaşıklık, renkler ve gürültü, OSB’li çocukların stres yaşamalarına, dikkatlerinin dağılmasına ve bir kısmının bu karmaşıklara yönelik takıntılar edinmelerine sebep olabilir. Düzen ve sakinlik yalnızca bina tasarıları ve kısımları için değil; bununla birlikte materyaller için de şarttır (Revees, 2012). OSB’li çocuklar mobilyaların fiziki tanzimi kadar materyallerin görsel tanziminden de faydalanırlar. Görsel dağınıklık, OSB’li birçok çocuğun dikkatini dağıtır; bu sebeple materyallerin düzenli olması şarttır (Akçin, vd., 2014; Palko & Lynch, 2009). Öğrenmenin yapılacağı çevrenin şartları, dikkati toplama, öğrenme süresini uzatma, öğrenmenin kalıcılığını artırma bakımından mühim bir durum olabilmektedir. OSB’li öğrencilerde tesirli ve kalıcı öğrenmenin yapılabilmesi için iyi düzenlenmiş bir muhit, oldukça sade materyallerin kullanıldığı bir sınıf, anlaşılır bir dilin kullanılması, etkileşimin iyi olduğu, alanında iyi hazırlanılıp derse giren bir öğretmenin olması davranış sorunlarını en aza indirerek öğrenilen becerilerin kalıcılığını arttırmaktadır (Yılmaz, 2017).

Detayın azlığı. Görsel destekleyiciler OSB’li çocukların sınıfta daha bağımsız biçimde eylemlerde bulunmasına ve verilen vazifeleri yerine getirmesine yardımcı olma konusunda etkilidir (Magyar, 2011). Binadaki ayrıntıların karmaşıklığı OSB’li çocuklar için rahatsız edici olabilir (İrtenk, 2011). OSB’li öğrencilerin kinestetik entegresyon ve vestibuler sorunlarından kaynaklanan bedenlerini ve onu çevreleyen mekânlarda beden eylemlerini koordine etmekte ve çevresel ipuçlarını takip etmek konusunda çeşitli sıkıntıları vardır (Akçin, vd., 2014; Revees, 2012). Görsel açıdan sade ve belli işaretler bina içerisindeki belirli mekânların hudutlarını ortaya koymak için kullanılabilir. Bu sayede, öğrencilerin ortama uyum sağlaması ve bağımsız biçimde gezinebilmesi imkân dâhilindedir (Mostafa, 2008).

OSB’ye özgü değişik öğretimsel metotları uygulama imkânının sağlanması. OSB’li öğrencilerin öğretimlerinde; uygulamalı davranış analizi (ABA), resim değiş-tokuş sistemi (PECS), duyu bütünleme terapisi ve yapılandırılmış öğretim (TEACCH) gibi pek çok farklı öğretim metodu kullanılabilir. TEACCH mekânların net, sade, açık ve görsel bilgiyle düzenlendiği mekânlarda

yapılandırılmış bir eğitim anlayışına dayanır. TEACHH’de OSB’li öğrencinin bağımsız davranması hedeflenir ve bu hedefe erişebilmek için OSB’li kişinin güçlü olduğu yerler ve ilgileri göz önüne alınarak sistematik yardımın verildiği bir öğretim mekânı hazırlanır. PECS; OSB’li öğrencinin semboller, resim ve nesnelere aracılığıyla iletişimi kurmasını öğretir. Uygulamalı davranış analizi (ABA), kişinin davranışlarını ve bu davranışlarla bağlantılı mekânsal özelliklerin ölçülebilir yöntemlerle çözümlenmesine ve pek çok davranışın çevresel etmenler aracılığıyla ödüllendirilmesi şiarına dayanır. Sınıfların, farklı anlayışlara göre uyarlanabilir olmaya ihtiyacı vardır. Duyu bütünlemesiyle, duyu organları aracılığıyla alınan bilgiyi işleme ve algılama aşamalarında problemler bulunan OSB’li öğrencilerin eylemlerinin dengelenmesi ve organize edilmesine ilişkin çalışmaları barındırır (Scott, 2009’dan akt., Akçin vd., 2014).

Yerleşim ve planlama. OSB’li öğrenciler, bir mekândan diğerine giderken veya bir faaliyetten diğerine geçerken zorlanırlar. Faaliyet geçişleri için çizelgeler ve görsel uyarılar öğrencinin programda kalmasına yardımcı olur. Mekânsal geçişler için odalar arasındaki yollar, zemindeki renkli şeritlerle biçimlendirilmesi gibi veya ortamlar arasında ahşap yolların hazırlanması gibi duyu ipuçları kullanılabilir (Revees, 2012).

Sınırlama. OSB’li öğrenciler kendilerini güvende hissedebilecekleri tehlikesiz mekânlara ihtiyaç duyarlar (İrtenk, 2011). OSB’li çocuklar için küçük ve geniş alanların bir karışımını sağlamak, onların hangi alanda çalışmak istediklerini seçmelerine yardımcı olur.. Bu, öğrencilere endişelendikleri veya kontrolü kayb ettikleri anlarda daha güvenli biçimde içe kapanabilecekleri mekânları keşfetmeleri için güven verir (Akçin, vd., 2014; Revees, 2012).

Akustik. Pek çok OSB’li öğrencinin, gürültüyü filtrelemede güçlük çekmeleri nedeniyle gürültüden etkilenerek dikkatleri dağılır (Nguyen, 2011’den akt., Akçin vd., 2014). İç ortamlarda gürültü seviyesini ve yankılanmayı azaltmak rahat bir mekân oluşturmak için akustik döşeme, yumuşak zemin kaplaması kullanılmaktadır. Dışsal olarak da klima trafik veya yüksek ses gibi şehir gürültüsü iç mekânları rahatsız etmektedir (Akçin, vd., 2014). Fiziksel çevrenin düzenlenmesinde diğer mühim bir unsur da sestir. Sınıf içi ve dışı ses akustiğinin iyi ayarlanması gerekmektedir. Yüksek ses OSB’li öğrenciler çok etkiler ve kaygı durumlarını artırır. Sınıf içindeki ve dışındaki sesin rahatsız edici seviyede olması

öğretimi etkiler ve dikkatin dağılmasına sebep olmaktadır (Yılmaz, 2017). Bu alanların duvarları ses geçirmeyecek biçimde yalıtılması için akustik levhalarla döşenmesi ya da münasip olan zeminlere halı döşenmesi yoluyla yankılanma en aza indirilebilmektedir. (Palko & Frawley, 2009'dan akt., Yılmaz, 2017).

Renk. OSB'li öğrenciler renklerin psikolojik ve fiziksel tesirlerine daha hassastır. Nguyen (2011'den akt., Akçin, vd., 2014) duvarlar için beyaz veya sarı değil de krem gibi parlak olmayan renklerin kullanılmasını, esas renklerin kullanımının kısıtlandırılmasını, desenli duvar kağıtları ve taban döşemelerinden kaçınılmasını tavsiye etmektedir.

Havalandırma ve aydınlatma. Havalandırma ve aydınlatma bireylerin kendilerini iyi hissetmelerini sağlayan iki mühim etmendir. Doğal havalandırma en iyi karşılıklı havalandırma aracılığıyla olur; fakat pencerelerin pozisyonu ve büyüklüğü OSB'li öğrencilerin iyiliği için güvenlik sebeplerinden ötürü dikkatlice planlanmalıdır. OSB'li öğrenciler bir kısmı kendilerine veya diğerlerine zarar verebilecek cama vurma veya kırmanın sesinden, bir kısmı da pencerelere tırmanmaktan hoşlanabilir. Dışarıyı gösteren alçak düzeydeki pencereler, OSB'li çocuklar için pek istenmeyen dikkat dağıtıcılardır. Buna rağmen yüksek düzeydeki pencereler veya tavandaki pencereler herhangi bir görsel dikkat dağıtıcı olmaksızın binaya doğal ışık sağlar. Yapay ışığın OSB'li öğrenciler üstünde çok büyük tesiri vardır. Floresan veya şiddetli ışıklar, dikkat dağıtıcı ve acıtıcı olabilir. Bu sebeple, ışık seçiminde gürültü kontrolü göz kamaştırıcılık ve titreklilik dikkatle dikkate alınmalıdır (Akçin, vd., 2014; Revees, 2012).

Doğayla temas. Dış ortamlar ve bahçeler, OSB'li öğrenciler için streslerini güvenli bir biçimde atabilecekleri mekânlardır. Bu şekil dış mekânlar, denge, bir trampelen üstünde zıplama ve tırmanma gibi motor faaliyetler için veya su ve kum gerektiren dokunsal etkinliklerin yapıldığı duysal bütünleme faaliyetleri için ortamlardan daha münasiptir (Revees, 2012).

Güvenlik ve gözetim. Kendileri için tehlikeli olabilecek mekân ve durumları kavrayamadıkları için güvenlik ve emniyet OSB'li öğrenciler için çok mühimdir. Bu öğrencilerin rahatsız edilmeden ve devamlı takip ediliyor hissine kapılmadan izlenmesi mühimdir (Akçin, vd., 2014; Revees, 2012).

1.7.7 OSB'li öğrencilerin sınıfa yerleştirilmesi

Birbirinden oldukça farklı eğitimsel ihtiyaçları olan OSB'li öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesi sırasında davranışsal zorluklar, otistik belirtilerin yoğunluğu, bilişsel yetenek ve eğitim yoğunluğu ihtiyacı gibi özelliklerin göz önüne alınması lazımdır (Akçin, vd., 2014).

Davranışsal Zorluklar. Saldırgan, tehlikeli ve yıkıcı davranışları olan çocuklar için münasip yerleştirme alternatifleri azdır ve ekseriyetle yoğun uzmanlık ve kaynak gerektirirler. Toplumsal ve eğitimsel tecrübelerle iştirak edebilecek yetenekleri olmasına karşın ekseriyetle davranış sorunları nedeniyle daha fazla kısıtlayıcı mekânlara yerleştirilirler (Delmolino, & Harris, 2012).

Otistik Belirtilerin Yoğunluğu. Eaves ve Ho (1997) araştırmalarında zihinsel yetenekleri kısıtlı ve pek çok belirti sergileyen OSB'li öğrencilerin daha çok özel eğitim sınıfında yoğun kişisel eğitimden, yüksek işlevli ve bozukluktan hafif etkilenmiş OSB'li öğrenciler ise kaynaştırma eğitiminden faydalandığını belirtmişlerdir (Akçin, vd., 2014).

Bilişsel Yetenek. İlgili çalışmalar, eğitimsel yerleştirme kararının verilmesinde bilişsel yeteneğin, toplumsal beceri vb. alanlardan çok daha belirleyici olduğunu belirtmiştir (White, Scahill, Klin, Koenig, & Volkmar, 2007). OSB'li öğrencilerin zihinsel yetenekleri, eğitimsel yerleştirilmesiyle yakından alakalıdır. Bilişsel yetenek, bir çocuğun bir yaş grubundaki akranları ile tutarlı belli bir seviyedeki eğitimsel materyallere katılma yeteneğini gösterir (Akçin, vd., 2014; Delmolino, & Harris, 2012).

Eğitim Yoğunluğu İhtiyacı. Eğitim süresi ile sağlanan hizmetlerin hafta veya gündeki sayısı; bir senede sağlanan eğitsel müdahalelerin haftadaki sayısı ile anlatılmaktadır. Öğrencinin okulda alması gereken öğretim saatinin yoğunluğunun tespitinde; öğrencinin ihtiyaçlarının yoğunluğu ve derecesi, öğrencinin tabi mekanlara çok az veya desteksiz katılma yeteneği, çocuğun gelişimsel seviyesi, öğrencinin ilgili servis ihtiyacı, çocuğun taklit ve gözlem aracılığıyla öğrenme yeteneği, çocuğun becerileri çoklu mekanlara genelleme yeteneği, çocuğun amaçlara yönelik ilerleme hızı hesaba katılır (Akçin, vd., 2014). OSB'li öğrenciler için nitelikli eğitim programlarının mühim elemanlarından biri münasip seviyede eğitim yoğunluğudur. Münasip

yoğunluğun nasıl tanımlandığı ve kaç saat uygulandığı çok önemlidir ve öğrenciden öğrenciye farklılaşır (Delmolino, & Harris, 2012). Eğitimin yoğunluğunun tespit edilmesinde eğitimin zamanıyla öğretimin gerçekleşeceği mekanların sayısı ve türü göz önüne alınır (Akçin, vd., 2014). ABD’de National Research Council’in (2001’den akt., Akçin, vd., 2014) “Otizmli Çocukların Eğitimi” raporunda, haftada en az 25 saatlik yoğun eğitimsel programa katılmanın OSB’li öğrencilerin yoğunluğu için mühim olduğu dile getirilmiştir. Bununla birlikte sadece sınıfta geçirilen zaman, çocukların öğrencilerin mühim kazançlar elde etmeleri için kâfi değildir.

Öğretmen Nitelikleri. OSB’li öğrencilerin eğitiminde ve programın başarısında personelin beceri, bilgi ve yetenekleri mühim rol oynar (New Jersey Department of Education, 2004’ten akt., Akçin, vd., 2014). Öğretmen yetiştirme alanyazını incelendiğinde, öğrenci başarısında pek çok kişisel ve bağlamsal etmenlerin ilgili olduğu görülür. Bu etmenler arasında, öğretmenin zihinsel yeteneği, tecrübesi, kapsam bilgisi ve uygulamada destek sağlayan okulun ve devletin siyasi görüşleri sayılabilir (Magyar, 2011). OSB’li öğrencilerin etkili olarak eğitebilmek için genel ve özel eğitim öğretmenlerinin, klinik ve destek personelinin ve yöneticilerin eğitimi çok önemlidir (Akçin, vd., 2014). OSB’li öğrencilerin çalışacak profesyonellerin yetiştirilmesi için standart bir eğitim sözleşmesi olmamasına rağmen, müdahalenin etkili olabilmesi için ekip OSB ve öğretim yöntemleri hakkında esas bilgiye sahip olmalıdır (Akçin, vd., 2014).

Bütün öğrenciler gibi OSB’li öğrenciler de okul öncesi ve ilköğretim programlarında yer alan hedefleri kazanmalıdır (Akçin, vd., 2014). Bununla birlikte birçok OSB’li öğrenci için işlevsel beceri bozuklukları, onların genel eğitim programlarına katılımında engel teşkil edebilir. Bu nedenle öğretim programında değişiklikler ve düzenlemeler yapılarak giderilmeye çalışılır (Magyar, 2011). Uyarılama ve farklılıklara karşın genel öğretim programlarına katılımları mümkün olmadığı hallerde, programın OSB’nin majör alanları üzerine odaklanmasına ve dolayısıyla genel müfredatın yanı sıra ek alanların tespit edilmesine ihtiyaç vardır (Akçin, vd., 2014).

OSB’li öğrencilere ilişkin öğretim programının hem genel eğitim programını hem de çocuklar ev, okul ve toplumda bağımsızlık kazanmalarını sağlamaya ilişkin işlevsel beceri programını içermesi gerekir. Aileler ve eğitimciler işlevsel beceri

gelişimi (ayakkabı giyme, diş fırçalama vb.) ile genel öğretim programı (okuma, yazma, matematik vb.) bileşenlerini dengelemeyi göz önünde tutmaları lazımdır (Akçin, vd., 2014). Öğretim programları farklı mekânlarda bağımsızlığı maksimuma çıkarmayı amaçlamalı ve çocukların farklı yaş, yetenek ve öğrenme stillerine göre uyarlanabilmelidir (New Jersey Department of Education, 2004'ten akt., Akçin, vd., 2014). OSB'li öğrencilere ilişkin esas eğitimsel program alanları şu şekildedir:

İletişim. Diğerleriyle iletişim kurabilmek, OSB'li öğrenciler için en mühim alanlardan birisidir. Pek çok OSB'li öğrenci öğrenmesi gerektiği halde kendiliğinden iletişim için gerekli becerileri geliştiremez. Temel iletişimle ilgili öğretimsel alanlar şunlar olabilir; talep etme, isimlendirme, alıcı dil, sohbet etme, selamlaşma, sözel olmayan iletişim ve iletişimin faydacı yönlerini (Akçin, vd., 2014; Johnson & Myers, 2007).

Toplumsal gelişim ve akran etkileşimi. Toplumsal mekânlarda yeterli olmak kişiye manalı hayat faaliyetlerine başarılı biçimde katılma imkânı sağlar. Toplumsal yaklaşımın kaybedilmesi okul, iş, kişiler arası ilişkiler ve boş zaman faaliyetlerini kapsayan topluma katılımın bütün taraflarını etkiler (Akçin, vd., 2014; Johnson & Myers, 2007).

Oyun ve boş zaman etkinlikleri. OSB'li öğrenciler için olan eğitsel programlar ekseriyetle becerilerin gelişimine yardımcı olmak ve çocuğa boş zamanlarını nasıl üretken bir biçimde değerlendireceklerini öğretmek için oyun veya boş zaman faaliyetlerini de içerir (Akçin, vd., 2014).

Günlük yaşam becerileri. Eğitimin esas amaçlarından biri, öğrencinin mümkün olduğu kadar bağımsız davranması için gerekli becerileri edinmesidir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel bir öğretim olmaksızın öğrendikleri pek çok beceri vardır; fakat OSB'li öğrenciler bunları öğrenebilmek için özel eğitime ihtiyaç duyarlar (Wilczynski, Menusek, Hunter, & Mudgal, 2007).

Motor beceriler. Motor gelişim öğrenmede mühim rol oynar. Küçük çocuklar tipik olarak motor becerileri etraflarını keşfetmek, fiziksel faaliyetlere katılmak ve el yazısı gibi temel akademik becerileri geliştirmek için kullanırlar. OSB'li öğrencilerin çoğu beceriyi öğrenmeleri için egzersize ihtiyaç duyarlar. (Wilczynski vd., 2007).

Akademik performans. Akademik performans, matematik, sosyal bilgiler, geleneksel okuma-yazma ve fen bilgisiyle alakalıdır. Çocukların akademik çalışmaları için uyarılma ve değişiklikler gerekebilir. İçeriği somutlaştırmak ve anlaşılabilir hale getirmek faydalı olabilir (National Research Council, 2001'den akt., Akçin, vd., 2014). OSB'li öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak kapsamlı bir eğitim programı geliştirirken öğrencinin işlevde bulunma seviyesi, yaş ve ebeveyn katkısı göz önünde bulundurulmalıdır (Akçin, vd., 2014).

1.7.8 Bireyselleştirilmiş eğitim programları

OSB'li öğrencilerin normal gelişim gösteren çocuklar gibi eğitimden yararlanma hakkı vardır. Otizm tanısı alan çocukların eğitim programlarının planlanması, yoğun ve kesintisiz eğitim almaları çok büyük önem taşımaktadır (Akçamete, 2009). OSB'li öğrencilerin eğitimi çocukların bireysel nitelikleri ve ihtiyaçları belirlenerek, aile ve çocuğun ihtiyacına göre hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) olarak tanımlanır (Baykoç, 2010). Bireyselleştirilmiş eğitim programları, her özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci için gerekli olan multidisipliner, ekip tarafından geliştirilen bir tasarıdır (Ruble, McGrew, Dalrymple, Jung, 2010'dan akt., Akçin, vd., 2014). Bu ekipte ebeveynler, münasipsa öğrencinin kendisi, öğrencinin özel eğitim öğretmeni, kaynaştırma öğrencisi ise sınıf öğretmeni, değerlendirme sonuçlarını yorumlayabilecek bir uzman yer almalıdır (Westling & Fox, 2009). Yazılı bir doküman olan BEP aşağıdakileri içerir (Akçin, vd., 2014; Gibb & Dyches, 2007);

- Çocuğun güncel akademik başarı ve işlevsel performans seviyesinin bir ifadesi,
- İşlevsel ve akademik uzun dönem amaç ifadeleri,
- Çocuğun amaçlara doğru ilerlemesinin nasıl ölçüleceğinin ve çocuğun ilerlemesiyle ilgili periyodik raporların ne zaman hazırlanacağını bir açıklaması,
- Öğrenciye sağlanan özel eğitim, ilgili servisler, destekleyici yardımlar ve servislerin bir ifadesi,
- Öğrencinin akademik başarısını ve işlevsel performansını değerlendirmek için gerekli uyarlamaların bir ifadesi,
- 16 yaşında veya daha büyük öğrenciler için bir geçiş planı OSB'li öğrenciler için hazırlanan BEP'te bulunan eğitimsel amaçlara bir yıl içinde ulaşılabilmesi

ve çocuğun topluma eğitime ve aile yaşamına katılımının geliştirmesi beklenmektedir.

1.8 Çocuk Resimleri

Çocuğun çizdiği resimler kendi içerisinde yaşadığı olayları, etrafında olan biten bütün olayların hakkında düşündüğünü çizerek yansıtır. Çocuklar anlatamadıkları düşüncelerini resimle daha iyi yansıtabilir. Böylelikle çocukların çizdikleri resimler onları yansıtır. Çocukların resimleri kafasında neler düşündüğünü, etrafındaki sorunlarıyla ilgili bize bilgi verebilir. Hangi kâğıda resim yaptığı, çizdiklerini nereye çizdiği, çizdiklerinin boyutu, resimdeki renkler bize çocuğu anlatır. Bu konu hakkında bir bilgiye sahip olan insan resime baktığında çocuğun hangi kişisel özelliklerine sahip olduğunu, o anki duygularını anlayabilir.

Aslında çocuklar farkında olmasa da çizdikleriyle bize yaşadıklarını anlatırlar. Resimlerinde kullandıkları koyu tonlar çocukların olumsuzluklarını yansıtırken, açık tonlar çocukların sevinçlerini yansıtır. Çocuk ruh sağlığı doktorları resimlerdeki büyük çizilmiş figürleri hiperaktivite, dikkat eksikliği, kaygı gibi yansıtırken, figürlerin küçük çizilmesi ise tırısma ve içe dönüklük gibi yansıtır.

1.8.1 Çocuk resimlerinin incelenmesi ve tarihçesi

Yaklaşık iki asırdır çocuk resimleri incelemeye tabi tutulmaktadır. Çocuk resimlerinin incelenmeye tabi tutulmasının ardındaki gereklilik araştırıldığında bunun farklı nedenlerine ulaşılabilir. Bunlardan birkaçını şu şekilde sıralayabiliriz;

- Sanayileşmeden kaynaklanan ihtiyaç
- Çocuk eğitimi üzerine yapılan çalışmalar
- Resimlerin çocukların zihinsel yapılanmasının göstergesi olduğunun anlaşılması (Batı, 2012)

Çocukların yaptığı resimleri ilk incelemeye başlayan araştırmacıların çalışmaları incelendiğinde dikkatimizi çeken ilk şey bu resimleri yaş gruplarına göre ayırıp inceleme yapmalarıdır. Cooke ve Ricci'nin çalışmaları bu konuda bize bilgi vermektedir. Cooke ilk araştırmalarını çocukların resimleri üzerine yapmış Ricci

de çocuk resimlerini yayımlayıp bunlardan bir koleksiyon oluşturmuştur (Malchiodi,2005, aktaran; Çakır, 2017).

Bu konudaki en kapsamlı çalışmaların ilkinden olan Kerscheneiner'in Almanya'da yaptığı çalışma, binlerce çocuğun resimlerini üç kategoriye ayırmıştır; Şematik, görsele göre çizilen ve üç boyutlu mekân resimleri. Ayrıca Rouma, Luquet ve Lowenfeld çocuk resimleriyle çocukların ruh halleri ve iç dünyaları arasında bir bağ olduğuna dair çalışmalar yaparak konuyu daha da derinlemesine incelemiştir (Yavuzer,1992, aktaran; Çakır, 2017).

Resimlerin çocukların psikolojik halleriyle ilişkili olduğunun fark edilmeye başlamasıyla birlikte psikologlar da çocuk resimleriyle ilgilenmeye ve resimlerle çocukların ruh halleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışmaya başlamışlardır. Bu konuda çalışma yapan psikologlardan birisi de Arnheim dir (Malchiodi,2005, aktaran; Memiş, 2014). Arnheim resimlerin çocukların yalnızca zekâlarının ve yaşadıkları duygusal çelişkilerin bir sonucu olmadığını bunun yanında çocukların algısal ayırıştırma sürecinin ve yaratıcılık özelliklerinin bir sonucu olduğunu ortaya koyar (Kısıroğlu ve Metin 2009'dan aktaran; Memiş, 2014).

Çocuk resimlerinin incelenmesi üzerine çalışmaları olan bilim adamlarından birisi de Goodenough tur. Goodenough, Bir insan çiz (DAM) testini geliştirmiş ve bu test ile birlikte resim ile zekâ yaşı arasındaki ilişkiyi tespit ederek, resmi bu konuda ölçüt olarak kullanmanın mümkün olduğunu ortaya koyan “Zeka ölçümü” adlı kitabı yazmıştır (Memiş, 2014).

Çocuk resimleri üzerine yapılan çalışmaları incelediğimizde görürüz ki resimlerin estetik yönü de incelemelere konu olmuştur. Sanat eğitmenleri de çocuk resimlerini estetik açıdan incelemiştir. Frank Çizek, Kellogg ve Lowenfeld çocuk resimlerini estetik açıdan inceleyen sanat eğitmenlerinden bazılarıdır. Kellogg çalışmalarının sonucunda bir atlas ve anahtar yaratmış Lowenfeld ise “Yaratıcı ve Zihinsel Gelişme” kitabında resimleri inceleyerek çocukların psikoloji eğilimleri hakkında önemli sonuçlara varmıştır.

1.8.2 Resim sanatı

Çevremizde bulunan nesnelere kâğıt üzerine ya da mekân üzerine betimlemesinin yapılmasına resim sanatı denir. Sanatçı yapmış olduğu çalışmalarda hislerini ve

düşüncelerini, etrafındaki durumları, canlı-cansız varlıkları ve insanları betimleyerek çalışır. İlk çağlardan günümüze kadar var olan resim sanatında ilk çağ insanların yaratıcılıklarını kullanarak yaptıkları birden fazla çalışma vardır. Görüldüğü üzere resim ilk çağlardan beri insanlar için değerli olmuş ve iletişime geçmek için kullanılan bir araç olmuştur (Yüzbaşıyev, 2010).

Resim sanatının iletişim aracı olarak kullanıldığı eski çağlardan günümüze kadar geldiği görülmektedir. Bu durum yazılı kaynaklarda da yer almıştır. Yazılı kaynaklardan ziyade Mısır'da kullanılan hiyeroglif yazısı yani resim yazısı bu duruma örnektir.

Resim yapma sanatının ilerlemesi konusunda Almanyalı resim sanatçısı Albert Dürer 'in etkileri oldukça fazladır. Albert Dürer' in resim öğretiminde resim şekillendirme tekniği önemlidir. Rönesans zamanın da yaşamış olan resim sanatçıları perspektif ismi verilen bir teknikle ilgilenmişlerdir. Eğitim yolu ile çizimlerinde kullanmışlardır. Bu dönemde resim sanatı bilim ve fen ile ilerlemiştir. Bu resim sanatçıları öğretmenler ve gelecek için resmin öğretim çalışması olduğunu vurgulamışlardır. Yani resmin eğitim-öğretim ile gelişeceğine inanmışlar ve bunun doğruluğunu göstermek için çalışmalar yapmışlardır (Yüzbaşıyev, 2010).

Rönesans Dönemi ressamlarının çalışmalarına bakıldığında; yapılan eserlerde resim sanatçılarının bazı yöntemleri tekrarladıkları vurgulanmıştır. Bunlar da resim kuralı olarak yazılmış ve eğitim-öğretim basamaklarına yerleştirilmiştir (Yüzbaşıyev, 2010).

1.8.2.1 Resim çiziminin kuralları

Kural olarak bahsedilen durum yapılan resmin anlamlı hale gelmesi için uzmanların kullandığı birtakım yöntemlerden ibarettir. Uzaklık, yakınlık, gölgeleme, esneklik gibi durumlar resimlerde uzman kişiler tarafından kullanılan yöntemlerdir. Bu yöntemler çocuklara hitap etmese bile farkında olmadan kullandıkları zamanlar olmuştur. Korktukları, sevmedikleri figürleri uzakta, kendilerine samimi gördükleri figürleri yakında çizerler.

Perspektif: Milattan önce zaman dilimlerinden günümüze kadar yerleşmiş olan perspektif kavramı Rönesans Döneminin izlerini taşır. O günü yansıtır. Sümer uygarlığı yazıyı bulmadan önce, tarihsel aktarımların yapıldığı ve geçmiş

kalıntılarının olması perspektif ile bağlantılıdır. Bu duruma örnek olarak Şanlıurfa da bulunan Göbekli tepe kalıntıları perspektif izlerini taşır. Perspektif ile yapılmış olan bu çalışmalarda süslemelerde kullanılan gözlenmektedir. Geçmiş zamanlarda tam olarak perspektif kelimesinin adı bilinmese de buluntular gösteriyor ki bu kavram geçmişten günümüze tarihsel katarım şeklinde gelmiş ve yerleşmiştir (Bilgiç & Konak, 2016).

Bir kâğıt üzerine çizgisel çalışma ile yapılan görsellere perspektif adı verilir. ‘Gördüğün gibi resmet’ Perspektif kavramının ana temasını oluşturur. Yani perspektif kavramında önemli olan bakıştır (Morçöl, 1979’dan aktaran; Bilgiç & Konak, 2016).

Resim kâğıdı üzerinde bulunan figürlerin düzlemlerini, yerlerini ve boyutlarını ifade eder. Bu ifadeler kendi aralarında alt başlıklara ayrılarak gruplar oluşturur (Yüzbaşıyev, 2010).

Şekil Boylamı: Balkondan dışarıya baktığımız zaman gözümüze çarpan evler, arabalar ve insanları ifade eder. Bu görülenleri resim kâğıdı üzerine aktarma işlemidir.

Eşya Boylamı: Gözle görülen nesnelerin zemin üzerinde nasıl durduğunu ifade eder.

Görüş Merkezi: Resmi yapacak kişinin objeleri nasıl gördüğüdür (Yüzbaşıyev, 2010).

Işık ve Gölge: Herhangi bir nesnenin masa üzerine koyulduğunda ışığın vurduğu yer aydınlanır. Arkada kalan kısım karanlıktır ve nesnenin gölgesi masa üzerine yansır. Buna da resmin ışık ve gölge kuralı denir.

1.8.3 Çocuk resimlerinde yaklaşımlar

Çocuğun sahip olduğu özellikler, hareketleri, yaptığı resim onun dünya da bir yer kapladığının kanıtıdır. Çocuğun redim yolu ile kendisini ifade etme şekli onun tüm gelişim alanlarını etkiler. Çocuğun resmettiği resim sonucunda doğru yorumlamalarda bulunan eğitimciler çocukların iç dünyalarına erişebilirler. Çocuğun nasıl var olduğu, kendisini nasıl gördüğü, karakteri anlaşılabilir (İlhan, 1995).

Çoğu zaman birey iç dünyası ile çevre bağlantısını köprü görevi gören resim ile anlatır. Resim; bireyin hislerinin bir parçası olduğu için öncelikle okul öncesi evrede büyük önem arz eder. Daha önce de söylendiği ve kaynaklarda yazdığı gibi çocuk sözel olarak ifade edemediği durumları resim yolu açığa vurur. Yani resim aslında görsel amaçlı değil çocuğun kendisini anlatma ve iletişim kurma şeklidir. Yapılan resimlerde çocuğun kişiliği ve karakteri gözler önüne serilir (İlhan, 1995).

Çocukların kendilerini ifade etme ürünü olan resimlerde çok şey anlatırlar. Önemli olan öğretmenin bu resmedilen durumları doğru yorumlaması ve çocuk hakkında çıkarımda bulunabilmesidir. Çocukların resimlerinde neler anlattığı aşağıda sıralanmıştır.

- Yapılan resimler hisselerini anlatır.
- Yaratıcılığın ön plana çıktığı çalışmalardır.
- Resimler çocuğun çevresini ve gözlemlerini yansıtır.
- Yapılan resimde kullanılan renkler çocuğun psikoloji ve iç dünyası hakkında fikirler sunar.
- Çocuklar çevrelerinde gördüklerini betimleme yolu ile anlatırlar.
- Çocuklar yaptıkları resimlerde bencildirler. Çevrelerinde gördüklerini olduğu gibi aktarmaz kendi hayal güçlerini de katabilirler.
- Çocuğun çizdiği resimler biriciktir (Szopponos, 1992'den aktaran; İlhan, 1995).

Okul öncesi dönemde çocuklar duygularını birçok yansıtacak ortam bulurlar. Müzikle, dramayla ve diğer etkinliklerle kendini ifade edemeyen çocuklar sanat etkinlikleri ve resim ile duygu ve düşüncelerini yansıtacak ortam bulunmakta ve rahatlayarak kendilerine has yeni ürünler, tasarımlar ortaya çıkarmaktadırlar. Bu sayede eğitimcilerinde o çocuk hakkında bilgi sahibi olmasına olanak sağlar. Küçük yaşlarda çocukların neler düşündüğü resimlerine bakılarak anlayabiliriz fakat çocukla resim hakkında sohbet ettiğimizde daha doğru bilgilere ulaşılmış oluruz. Çocukların sanat eğitimi sırasında makas, yapıştırıcı ve fırçaları kullanması el-göz koordinasyonunda olumlu bir gelişim göstermesine katkı sağlamaktadır (Edwards ve Nabors,1993; Eliason ve Jenkins,1994) aktaran (Ulutaş & Ersoy, 2004).

Okul öncesi dönemde anaokullarında sanat eğitimini hazırlama ve uygulama zamanında sınıfta bulunan öğretmenin çok iyi bir gözlemci olması lazım ki sınıfta bulunan tüm çocukları yakından gözlemlemek için güzel bir fırsatı değerlendirsin. Çocuğu yakından gözlemleyen ve çalışması hakkında konuşma ortaya çıkan üründen veya resimden çok o ürünü veya resmi ortaya çıkarma süreciyle ilgilenmesi doğru bir yöntem olur (Dighe vd., 1998) aktaran (Ulutaş & Ersoy, 2004).

Çocuk resimleri üzerine yapılan çalışmaları ve araştırma tezlerini incelediğimizde görüyoruz ki çocuk resimlerine yaklaşım genellikle 3 başlık altında toplanmıştır. Bunlar; gelişimsel, ruh bilimsel ve sanatsal yaklaşım veya benzeri isimlerle sıralanmıştır. Zaten tarihsel süreci incelendiğinde de karşımıza çıkan yaklaşımlar bilim insanlarının en başta resimleri çocukların zekâ düzeyleriyle yorumlamaya başladıkları daha sonra psikologların resimleri çocukların ruh halleriyle ve psikolojik halleriyle açıklamaya çalıştıkları ve diğer taraftan bir kısım sanat eğitimcilerinin de resimlerin sanatsal değerlendirmelerini yaptıkları şeklindedir. Dolayısıyla bu durum 3 tür yaklaşımı çıkarmıştır. Bunları kısaca incelemek gerekirse;

- Gelişimsel Yaklaşım: Bu yaklaşım oyun kavramından yola çıkarak çocuğun neden çizdiğini açıklamaya çalışır. Ve bunu açıklarken de çocuğun çizdiği resimleri görsel algı, zeka ve bilişsel gelişim süreçleriyle anlamlandırır. Çocuğun resimleriyle fiziksel gelişimi arasındaki ilişkiden faydalanarak bir sınıflandırmaya gidilir. Kerschensteiner'in, Rouma, Burt, Luquet, Piaget ve Arnheim bu yaklaşımı kullanan araştırmacılarıdır (Batı, 2012).

Gelişimsel yaklaşıma göre çocukların çizdikleri resimler aynı zamanda onların zekâ düzeylerinin de bir göstergesi durumundadır. Çocuk resimleri aynı zamanda onların estetik, toplumsal ve bedensel gelişmelerinin de göstergesi durumundadır. Çocuk yaşadığı ortamdaki bütün davranışları ve hissettiklerini resimlere aktarır. Rousseau; bir çocuğa sanat eğitimi verilecekse bu eğitim esnasında çocuğun bilinçaltını etkileyecek ya da kısıtlayacak yanlış yönlendirmelerde bulunmamamız gerektiğini söyler. Eğer bunu tersi yapılırsa bu sefer çocuk kendi zihinsel algısının dışına çıkabilir ve kendi yeteneklerini tam olarak ortaya koyamaz (Memiş, 2014).

Çocuğun resim çizme, boyama, kâğıt yırtma ve yeni bir şeyler inşa etme gibi bazı aktiviteleri gerçekleştirebilmesi onun kas gelişimiyle doğru orantılıdır. Netice olarak diyebiliriz ki, çocukların çizimleri onların psiko-motor gelişimi, hayal güçleri, hafıza ve algılama kapasiteleriyle ilişkilidir. Çocukların çizimleri araştırıldığında bazı genel aşamaların görülse de bilinmelidir ki bu aşamalar her çocuk için aynı olmayabilir. Hatta bu aşamalar her çocukta benzer zaman aralıklarında gerçekleşmez. Arnheim (1974) çocukların bu aşamaları geçerken ki zaman aralıklarının farklı olduğunu hatta bazı çocukların her aşamayı geçmek zorunda kalmadığını bazı aşamaları direk atladığını savunmaktadır. Ayrıca çocuk geçtiği bir aşamaya karşılaştığı bir sorun yüzünden geri dönebilmektedir (Memiş, 2014).

Bu yaklaşımda yapılan çizimler oyun olarak adlandırılmaktadır. Gross oyun oynamanın çocukluktan ergenlik dönemine kadar çocukta var olan yeteneklerin açığa çıkmasını sağlar. Hall; oyun oynamanın çocukta var olan saldırganlık davranışların ya da fazla enerjinin dışa vurumudur (Tarancı, 1999).

- Ruhbilimsel Yaklaşım; Psikolojide resim; gelişimsel yaklaşımdan tamamen uzak kalmak şartıyla çocuğun iç dünyasına ve ruhsal durumuna bakan yönüyle psikolojik açıdan ilk kez 1890'da Binet tarafından araştırılmıştır. Bu yaklaşım sayesinde çocuğun kişiliği ve ruhsal problemi olup olmadığı öğrenilebilecektir. Çünkü resim; çocuk için hem kolay hem de bir oyun faaliyeti olduğundan bilginin tüm sadeliğiyle çocuk tarafından ortaya koyulmaktadır (Batı, 2012).

Sigmund Freud'un psiko-analitik kuramına göre çocukların resim çalışmaları incelendiğinde çocukların bilinçaltılarında yatan istek ve korkularının yansımaları resimlerde görülebilir. Ancak çocuk bu yansımaları gizli veya sembolik bir şekilde işlemiş olabilir. Resim iyi bir şekilde incelenip analiz edilebilirse bu bilinçaltı sorunları tespit edilebilir. Aynı zamanda resim psikolojik açıdan bastırılmış bu duygularını ve korkularını çocuğun dışa vurmasını sağlayacağından dolayı da tedavi edici bir süreç olabilir ve tedavide bir yöntem olarak kullanılabilir.

- Sanatsal Yaklaşım; Kellogg çocuğun resimle uğraşırken aldığı zevk üzerine çalışmalar yapmış ve çocuğun bu esnada iki çeşit zevk aldığını ortaya

koymuştur. Bunlardan ilki çocuğun karalama yaparken diğeri ise o resmi incelerken aldığı zevktir. Kellogg bu zevkleri motor ve görsel zevk olarak isimlendirir (Savaş, 2014). Kellogg Çocukların resimlerinde de görüleceği üzere hangi kültürden gelirse gelsin çocukların birçoğunun resimlerinde dairesel şekiller veya çaprazlar görünür. Bunun nedeni ise bu şekiller çocukların ilgilerini çeken biçimler olduğu için çocukların resimlerinde yer alırlar. Ayrıca her çocukta doğuştan gelen ve evrensel olan bir “görsel düzen” bulunmaktadır. Bu da resimlerde kendini göstermektedir. Kellogg çocuğun sanatsal gelişiminin üç temel dönemi olduğunu söyler:

- Anlamsız, basit karalamalar dönemi (Basic Scribbles)
- Belirgin şekiller dönemi (Placement Patterns)
- Anlamlı şekiller dönemi (Diagrams) (Savaş, 2014)

İki yaşına doğru anlamsız karalamaların yerini, kâğıdın boyutlarıyla orantılı şekiller alır. Üç yaşında ise çocuklar daire, üçgen ve diğer şekilleri içeren resimleri çizmeye başlarlar. Bu gelişim süreci çocuğun biçime ilişkin algısının geliştiğini ortaya koyar. Çocuğun belirgin şekli oluştururken dairesel çizgilere yer vermesi, resmin merkezini belirlemesi biçim algısının geliştiğini gösterir.

- **Projektif Yaklaşım;** Çocukların resimlerinde duygu ve düşüncelerinin anlatıldığı öne sürülür. Korkuları, endişeleri, heyecanları gibi duygusal hislerinin resimde yansıdığı düşünülür (Tarancı, 1999).
- **Artistik Yaklaşım;** Lowenfeld, yapılan resimlere çocuğun kendisini yansıtmasının çocuğun ruhsal ve psikolojik gelişimini olumlu etkilediği savunur. Kellogg bu dönem için iki tür zevkten söz eder. Motor zevk ve görsel zevk. Motor zevk; çocuğun resim yaparken ettiği hareketten aldığı zevktir. Görsel zevk ise yaptığı karalama sonucu çıkan ürünün çocukta uyandırdığı histir (Tarancı, 1999).
- **Sembolik Yaklaşım;** Çocuklar yaptıkları resimlerde birbirlerini tekrarlayan semboller kullanırlar. Örneğin bir vücuda çizilmiş çizgilerden bir çifti kolları diğer çifti bacakları temsil eder. Aslında çizgiler aynıdır. Ancak çocukların bunlara yüklediği anlamlar farklıdır. Selfe; çocuk resimlerinin temel amacının çocukların duygularını ve düşüncelerini anlatan semboller yığını olduğunu söylemektedir (Tarancı, 1999).

1.8.4 Çocuğun sanatsal gelişimi

Çocuk ve resim bir bütündür ve zamana göre değişiklik gösteren bir durumdur. İletişim yollarından biride resimdir ve resim etkili ve önemli bir araçtır. Çocuk yaşının ilerlemesiyle beraber kişisel ve sosyal gereksinimlerle ilgili nesnelere yakından ilgilenir. Çocukla oluşturulan iletişimde şunlar belirleyici rol oynar; kâğıda yapılan çizim ve boyamalarla elde edilen leke, çizgiler ve şekiller (Artut, 2004, akt.Savaş, 2014).

Kaynaktaki bilgilerden “bir sanat ürünü üretme sürecinin basit bilişsel ve motor-ışlem faktörlerinden daha fazlasının gerektiği” görüşü yer almaktadır. “Duygusal ve iletişimsel bileşenler çizime dâhil olur” bu görüş ise çizimlerle çalışma yapılmanın öncülüğünü yapan düşüncedir. Çocukların çizimlerinden şunları anlayabiliriz; kişiliklerini, resmi çizerken ki ruh halini ve çizilmesi istenen resmin konusuyla ilgili o çocuğa ne ifade ettiğini ispat etmek amacıyla araştırmalar yapılır (Burkitt, v.d., 2005, akt. Savaş, 2014).

Çocuğun çizdiği resimde, çocuğun yaşadığı çevre, deneyimleri ve çocuğun hayatında önemli olan olayları, durumları, kişileri ifade eder. Bilişsel teoriye göre, çocukların çizimlerinden çocuğun dış ve iç dünyasında yaşadıklarıyla ilgili şeyleri anlayabilir ve çocuğun kişiliğini çizdiği resimlerle anlayabiliriz. (Collado, 1999, akt. Savaş, 2014)

Çocuklar çizimlerinde kendilerini mutlu etmek için insanlar, evler, ağaçlar, yeşillikler ve güneş çizer. Bu tarz çizimleri dünyanın farklı yerlerinde çizilmiş çocuk resimlerine rastlayabiliriz. Bu çizimler aklın ve duyguların temelinden kaynaklanmaktadır. Çocuk gerçek dünyayla ilgili olmayan hayal gücüyle resme yeni bir dünya yaratabilir. Mesela şehir merkezinde yaşayan bir çocuğun evi betondandır ama taş ev çizmesi ya da yaşamak istedikleri evi çizdiği gözlenmektedir (Di Leo, 1983, akt. Savaş, 2014).

Çocuğun yaşadığı yer onun resme olan ilgiyle doğru orantıdadır. Çizilen resimde çocuğun bulunduğu kültürün etkisi vardır. Çocuğun çizdiği resmi etkileyen bir diğer durum çevredir. Çocuklar resimler de içsel dünyalarını, dış dünya da algıladıklarını ve deneyimlerini anlatmada araç olarak kullanır (Malchiodi, 2008 akt. Savaş, 2014)

Eğer çocuk resim çizerken kendisini ailesiyle, arkadaşlarıyla veya öğretmeniyle birlikte çizmesi resmini çizdiği kişilerle arasında olan bağı göstermektedir (Yavuzer, 1992).

1.8.5 Sanatın çocuklar üzerindeki etkisi

Çocuğun çizdiği resimler kendi içerisinde yaşadığı olayları, etrafında olan biten bütün olayların hakkında düşündüğünü çizerek yansıtır. Çocuklar anlatamadıkları düşüncelerini resimle daha iyi yansıtabilir. Böylelikle çocukların çizdikleri resimler onları yansıtır. Çocukların resimleri kafasında neler düşündüğünü, etrafındaki sorunlarıyla ilgili bize bilgi verebilir. Hangi kâğıda resim yaptığı, çizdiklerini nereye çizdiği, çizdiklerinin boyutu, resimdeki renkler bize çocuğu anlatır. Bu konu hakkında bir bilgiye sahip olan insan resme baktığında çocuğun hangi kişisel özelliklerine sahip olduğunu, o anki duygularını anlayabilir (Savaş, 2015).

Aslında çocuklar farkında olmasa da çizdikleriyle bize yaşadıklarını anlatırlar. Resimlerinde kullandıkları koyu tonlar çocukların olumsuzluklarını yansıtırken, açık tonlar çocukların sevinçlerini yansıtır. Çocuk ruh sağlığı doktorları resimlerdeki büyük çizilmiş figürleri hiperaktivite, dikkat eksikliği, kaygı gibi yansıtırken, figürlerin küçük çizilmesi ise tırsma ve içe dönüklük gibi yansıtır (Savaş, 2015).

Çocuklar sanatla 2 şekilde buluşabilirler. Birincisi; çocuk resimle ilgileniyordur ve sanatçı olarak yetiştirilir. Böyle bir şey için özellikle çocuğunuzun ne ile uğraştığını öğrenmeniz gerekmektedir. Sanatçı olmak için uzun bir zaman ve çaba harcamak gerekmektedir. İkincisi ise; çocuğun okulda yaptığı faaliyetler sayesinde hayatında bulunmasıdır (Savaş, 2015).

- Çocuğun kendisini bulmasında yardımcı olur.
- Yaratıcılığını geliştirir.
- Duygu ve düşüncelerini daha iyi bir şekilde söyler.
- Farklı açılardan bakmasına yardım eder.
- Kendine olan güvenini arttırır.
- Sosyal hayatında yardımcı olur.
- Duygusal zekasını geliştirir.
- Okul hayatını olumlu yönde etkiler.

- Kusursuz bir karakter olmasına yardım eder (Savaş, 2015).

Çocuğun bütün bu özellikleri sağlaması için özel bir çaba göstermesine gerek yoktur. Çünkü çocuk için resim yaşamının bir parçasıdır. Çocuklar resim ile ilgilenirken ebeveynlerde çocuklarına destek vermelilerdir. Çocuklar 0-6 yaş arasında merak ettikleri her şeyi incelerler veya daha kolay sorabilirler ve daha rahat üretebilirler. Bu yaşlarda çocukların kafalarında şemalar, ön yargılar ve katı kurallar olmadığı için üretkenlikleri en yüksek düzeydedir (Savaş, 2015).

Gazete kâğıdından, farklı materyallerden ortaya çıkarmak, farklı şekillerde kullanmak, her çocuğun kendine özgü resimler yaptığını bu yaşlarda görebilirsiniz (Savaş, 2015).

Bu yaşlarda sanatçı yetiştirmektense, çocuğun kolaylıkla ortaya yeni bir şey çıkarmasını, kendine ait eser yapmasını, çevresinde duyduklarını, gördüklerini kendisinden bir şeyler koyarak daha başka açılardan bakmasına yardım ederek, resme başlamasına yardım edebiliriz.

Bu yaş çocuklarında; Resmin hangi tarafından zevk aldığına bakabiliriz. Çocukların kabiliyetlerini geliştirmektense, çocuğun kendi gelişimde nasıl bir yol izlemek istediğine bakabiliriz. Çocuk anaokuluna gönderiliyorsa orada bulunan öğretmenlerinden çocuk hakkındaki düşüncelerini öğrenebiliriz (Savaş, 2015).

Okula başlayan çocukların duygusal ve zihinsel gelişiminin yanında yetenekleri de etkilenebilir. Çocuk öğretmeninden aldığı bilgileri kullanarak yeteneğini bir sonraki düzeye taşımaya çalışır. Çocuklar bu dönemlerde çevrelerinde olup bitenleri daha iyi algılar ve fikir üretir, kendilerine verilen materyalleri ve resim hakkında düşüncelerini yansıtırlar. Böylece resmi hayatlarının içerisine sokarlar (Savaş, 2015).

1.8.6 Çocuk resimlerinde yaratıcılık

Düşünme insana özgü olan bir özelliktir. Herhangi bir konuda yargıya varmak için insan düşünür. Bir ürün ortaya koymak için veya var olan bir ürünü yeniden geliştirmek ve ilerletmek için birey düşünür ve sonuca varır. Bu nedenle düşünme kavramı insanda var olan dinamik bir süreçtir.

Sözü edilen durumu açıklamak için 2 farklı fikir öne sürülmüştür. İlk olarak düşünmenin bir 'çıktı' olduğu ileri sürülmüştür. Bu fikre karşılık olarak da

düşünmenin ‘bir takım zamandan’ meydana geldiği öne sürülmüştür. Davranışçılar düşünmenin bir çıktıdan ibaret olduğunu ve oluşturulacak ürünlerin gözle görülebileceğini söylemişlerdir. Bilişselciler ise düşünmenin bir zamandan oluştuğunu ileri sürmüşlerdir (Doğan, 2011). Yaratıcılık denilince kaçınılmaz bir kelime daha vardır. Bu kelime de düşünmedir. Yaratıcı düşünme birlikte ifade edilen bir terimdir. Ayrı ayrı düşünülemez. Bakıldığı zaman yaratıcılık düşünme sürecinin bir ürünü olarak ifade edilebilir. Bahsedilen fikir akımlarının ortak noktası olarak yaratıcı düşünme terimi kullanılabilir. Var olan bir ürünü çocukların önüne koyup onların soru sormalarını sağlamak çocuklarda merak uyandıracaktır. Bu merakın sonunda çocuklardan bir ürün elde etmelerini istemek çocuklarda düşünsel etkilere sebep olacaktır. Düşünmenin sonucunda elde edilen veri yaratıcılığın ürünüdür. Yani sürecin sonunda bir sonuca varma işlemidir.

Yaratıcılık; biricik olan bir unsurdur. Olanı geliştiren, sorunları aşmayı kapsayan, bireyin aklını biricikliğe kullandığı bir durumdur (Aslan E. , 2001). Torrance yaratıcılık kavramını ‘problemlere çözüm oluşturma, ortama kısa sürede adapte olma, hipotezler kurma, hipotezlere çözümler geliştirme, çözüm seçme ve yargıya varma’ şeklinde tanımlamıştır (Aslan E. , 2001). Yaratıcılığın günümüzdeki tanımına ulaşılmasında pek çok çalima yapılmıştır. Bu çalışmalar 5 alt başlıkla birleşmiştir (Treffinger, 1996’dan akt. Aslan, 2001).

Yaratıcılık kavramının günümüzdeki yerine bakacak olursak yaratıcılık üzerine yapılan çalışmaların 5 alt başlıkla birleştirildiği görülmüştür (Treffinger, 1996, akt.Aslan , 2001).

Akılcılık: Bu gruptaki kişiler yaratıcılığın zihinsel bir faktör olduğunu öne sürmüşlerdir. Kişinin aklını yeterli ve gerekli şekilde kullandığını söylerler. Bu tanımlara göre yaratıcılık; düşünsel süreç, karar verme ve problemler karşısında çözüm üretmedir.

Bireysel Farklar: Yapılan bir araştırmada oyuncu, bilim insanı, şair gibi bireylerin oluşturduğu bir grubun yaratıcılık düzeyi ile normal insanların yaratıcılık düzeyleri karşılaştırılmıştır. Toplanan verilerle yaratıcılığın bireysel farklar ile bağlantısı çözülmeye çalışılmıştır. Bu başlık altında kişilik özelliklerinin yaratıcılığın üzerine etkisi açıklanmıştır.

Çevresel ve Bireyler Arası İlişkiler: Gelenek, görenek, örf ve adetler, kişilik rollerinin yaratıcılık üzerine etkisini açıklar.

Hayat Şekli: Bu başlık altında bireylerin normal yaşam çerçevesinde yaratıcılığı hayatlarına nasıl adapte ettiği yer almaktadır. Kendini kanıtlayarak tanımlanabilir.

Mantıksızlık: Fiziksel, psikolojik ve biyolojik açıdan inceleme yapılır. Hayata başka pencereden bakma, var olan ürünlerden yeni ürünler meydana getirme şeklinde tanımlanabilir.

Tüm bu açıklamalardan sonra yaratıcılık zihinsel süreçler sonucunda olmayan bir şeyi düşünme, geliştirme, farklı pencereden bakma, problemlere çözümler üretme ve geliştirme olarak açıklanabilir (Ağluç, 2013).

Yaratıcılıkla ilgili görüşlere baktığımızda Poincare'ye göre yaratıcılık ışığın olmadığı bir yerde oluşan, mantıkla birlikte ilerleyen bir süreçtir. Rüyalar, zihinsel aktarımlar açısından açıklamalar yapmıştır. Stein; "Yaratıcılık, düşünme sonucunda elde edilen çıktıdır." demiştir. Bireylerin kültürden etkilendiğini ve yaratıcılık kavramının kültürün bir parçası olduğunu söylemiştir. Stein'e göre yaratıcılık yeniliktir. Rogers; yaratıcılığın bireyin kendisini gerçekleştirmesi olduğunu söylemiştir. Buna göre birey; hayattan doyum almış ve tatmin olmuştur. Mooney yaratıcılığı farklı açılardan ele almıştır. İş, sanat ve yenilik bağlamında karşılaşılan problemleri çözmek için başvurulan zihinsel bir süreç olduğunu ileri sürmüştür. Hausman, yapılacak değişimlerin yaratıcılıktan ibaret olduğunu ve yaratıcılık sürecinden geçtiğini söylemiştir (Pames, 1962; Yavuz, 1989; Singer, 1998'den akt. Aslan, 2016).

Yukarıda çeşitli insanların verdiği tanımlar görülmektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak şöyle bir tanım yapılabilir. Yaratıcılık; Kültürel faktörlerden etkilenen, içerisinde yeniliği barındıran ve süreçten oluşan zihinsel bir etmendir. Yaratıcılık her bireyde vardır. Sadece çıkma zamanı ve alanı belli değildir. Bazen sanatta, bazen iş görüşmesinde, bazen sunum yaparken bazen de spontane şekilde yaratıcılığı kullanırız. Çocuklar çoğu zaman oyun oynarken ya da resim yaparken yaratıcılığı kullanırlar. Ancak bunu farkında olmazlar. Akıllarından geçen şeyleri resmetmeleri veya canlandırmaları birer yaratıcılık ürünüdür. Her çocuğun yaptığı çalışma biriciktir.

Çocukların yaptıkları resimler kendilerine özgüdür. Yaşadıkları kültürü, çevreyi ve ailelerini kendi zihinsel çizgilerinden geçirerek çalışmalarına yaparlar. Yani çocuğun yaptığı her resim aslında yaratıcılık ürünüdür. Burada önemli olan öğretmenin resimlerden anlaması ve başarılı bir şekilde çıkarımlarda bulunmasıdır. Yapılan her resmi yaratıcılık ürünü olarak değerlendirmekten ziyade çocukların iç dünyasını anlamaya yönelik çıkarımlarda bulunmalıdır.

Çocuklar farklı yaşlarda farklı resimler çizerler. Bu çizimler basit çizgiler ve karalamalar ile başlar. Ardından anlamlı resimlere geçiş yapar. Bu aşamalar çeşitli kişiler tarafından kaynaklandırılmıştır. Çocuk resimleri dönemlere ayrılmaktadır. Bu dönemler çocukların yaşlarına ve gelişim aşamalarına göre farklılık gösterir.

1.8.7 Çocuk resminin özellikleri

Araştırmalarda çocukların yaptıkları resimlerde öne çıkan özelliklerden biri resimler de realist olma durumudur. Çevresinde gözlemlediği nesnelere, olayları, durumları resme olduğu gibi aktarmaktadır. Örneğin köpeği tasmasıyla, atı koşarken gibi çizen çocuk olduğu gibi resme aktarırken fazla detaycı olabiliyor. Detayların fazla olması çocuktaki realist olma amacını ön planı çıkarıyor ayrıca bazı durumlarda o resimde çizilmesinin pek bir anlamı olmayan detayları da çizebiliyor (Savaş, 2014).

Çizilen resimler realistlik görülse bile bu duruma karşı iki karşıt durum görülmektedir. Şematizm ve idealizm bu durumlardandır. Şematizm, nesnenin genel görünümünü koruyarak yani özelliğini kaybetmeden çizilen en sade şeklidir. Genellikle çocuklar resimlerini çizerken buna başvurur. İkinci karşıt durum ise idealizmdir. İdealizm, çizilen nesneyi renklendirerek, üzerlerine desen çizerek o nesneyi çocukların gözünden baktığımızda olduğundan daha da iyi hale getirme durumudur. Örneğin çizdiği resimde arabanın üzerine sevdiği çizgi film karakterinin sembolünü veya karakteri çizmesi o arabada daha iyi bir görünüm elde etmeye çalıştığına göstergesidir (Savaş, 2014).

Çocuk Resminde Tekrar ve Simetri; Bir resmi meydana getiren şekillendirmeler eşyayı en basit biçimde şematize etmeyi amaçlamaktadır. Çocukların çizdikleri resimlerde renklerden çok çizilen şekiller daha önemlidir. Resmin bütünlüğünü oluşturan çizimler. Çocuk resimlerinde rastlanan özelliklerden biri de simetridir.

Simetri özelliğini güneşte, çiçekte ve ellerde bu özelliği genellikle kullanır (Savaş, 2014).

Bazı durumlarda tekrarlar vardır bu tekrarlar dans koreografilerin de olduğu gibi, çocukların çizdiği resimlerde de tekrar eden durumlardır. Bu tekrarlar başlarda resimde çok bir anlamı olmayan şekillerdir. Yaş ilerledikçe yapılan tekrarlar anlamlı hala gelir (Savaş, 2014).

Çocuk Resminde Orantı; Orantı özelliği ikiye ayrılır. Birincisi büyüklük oranı yani çizilen şekillerin arasındaki oran. Çocuk nesnelere arasındaki oran bilgisine sahiptir hangisinin büyük hangisinin küçük olduğunu biliyordur ve çizim yaparken buna dikkat eder. İkincisi ise aynı olmayan nesnelere arasındaki orantı (Savaş, 2014).

Çocuklar nesnelere gerçek boyutunu çizdiği resme normal boyutunda aktarabilmeleri için bazı durumlar vardır. Çocuk bir nesneyi çizerken o nesne onun için önemli ise o nesneyi olduğundan daha büyük çizebilir. Bu durum nesnenin gerçek boyutunu yansıtmamış olur. Eğer o nesne ile arasında bir bağ oluşturmadıysa çocuk o nesneyi normal boyutunda kâğıda aktarması mümkün olabilir. Çizdiği diğer nesnelere boyutları ve o nesneyle aynı olmadığını görmüş oluruz. Bazı çocuklar gerçek boyutlarında olduğu gibi bunu resme yansır. Örneğin 'arabanın insandan büyük olması' bunun gibi durumlar da çizen çocuklar vardır (Savaş, 2014).

Çocukların insan figürleri çizerken başı gövdeden daha büyük çizmelerinin sebebini çizilen insan figürünün çizim sırasının yanlış olduğu için bu şekilde çizdiklerinin sonucuna varmışlardır. Bu şekilde çizmelerinin sebebi ise ilk baş kısımandan başlanması daha sonra gövdeye geçildiği için çizim yapılan kâğıtta yer kalmadığından dolayı bu şekilde bir çizim olmaktadır. Aslında çocuğa verilen doğru yönerge ile başın gövdede daha küçük çizilmesi sağlanabilir. Bu yönerge 'insan figürünü çizerken ilk gövdeyi daha sonra başı' çizmesi yönergesi verilse bunu her yaştaki çocuğun olması gerektiği gibi çizebileceğini gözlemlenmiştir (Thomas ve Tsalimi, 1988).

Çocuk Resminde Espri; Çocuk resimlerinde esprili çizim demek nesneyi karaktere büründürmesidir. Yani çocuk çizdiği nesneye mesela ağaca göz, ağız, burun çizmesi gibi, evin duvarlarına desenler çizmesi gibi bu şekilde çizimler yapması.

Bu şekilde espri katması çocuğun nesnelere basitleştirmeye yönelik olduğunu gösterir. Sezgici estetik yaklaşıma göre, çocuk çizdiği nesneye verdiği yüz ifadesi aslında kendi içinde yaşadığı durumun, duygu yapısının, düşüncesinin yansımış halidir. Eğer bir çocuk çizdiği güneş resminde ağlayan bir yüz ifadesine yer vermişse çocuk o duygu içindedir. Nesnelere ile kendini yansıtmış olur (Savaş, 2014).

Kurallara Uygun Resim; Kurallara uygun biçim, çizilen resimde nesnenin özelliğini yansıtan durum olarak değerlendirmiştir. Kurallara uygun resim, çizilen resimde o nesneyi anlaya bilmemizi sağlayan resimler için kullanılmaktadır. Kurallarına uygun resim anlayışında bir evi ya da insanı resmediyorsanız bu nesnelere önden çizmeniz gerekiyor. Bir arabayı ya da balığı resmediyorsanız yandan görünüşünü çizmeniz gerekir. Çizilen resimde kurallarına uygun görünüşü olarak çizilmesi o nesne hakkında bizi doğru yönlendirir (Freeman, 1980).

Çocuk Resminde Simgesellik; Çocukların yaptıkları ilk resimlerde genellikle anlatmak istediklerini geleneksel simgeler yardımıyla anlatırlar. Yapılan ilk resimler anlatmak istedikleri olay, durum, duygu, düşünce yapısı hakkında bize çok fazla bilgi vermez. Örneğin çocuk köpek resmi çizdiğinde bu köpek resmi aslında insan resminin bir az değiştirilmiş halidir (Savaş, 2014).

Çocuk resimlerinin incelenmesi sonucunda anlaşılmıştır ki dünyanın neresinde hangi kültürde yaşarsa yaşasın bütün çocukların resimlerinde görülen benzer özellikler bulunmaktadır. Bu ortak özellikler genelde 2-12 yaş grubu arasındaki çocuklarda görülmektedir. 5-7 yaş arası çocukların resimlerinde görülen ortak özellik düzleme ve saydamlık özelliğidir. Çocuklar resimlerine boyut kazandırmaya çalışırken bu özellikleri ortaya koyarlar.

Düzleme Özelliği, 2-12 yaş aralığındaki çocuklar resim yaparken boyut ve bakış açısı özelliğinden uzak olurlar. Resim yaptıkları yüzeyin düz olmasından dolayı resimdeki cisimler de düz olmak zorundadır. Ayrıca çocuk çizeceği resme tek açıdan bakıp düşünerek çizecek ve resme boyut katabilecek gelişmişlikte değildir. Bu nedenle çocuk resimde çizdiği nesnelere ya kâğıdı çevirerek ya da kendisi kâğıdın etrafında dönerek o nesneyi normal hayatta genellikle hangi yüzeyden gördüyse aynı yüzeyden çizmeye çalışmaktadır. Örneğin çocuk evde kuşbakışı gördüğü nesnelere kâğıda da kuşbakışı görünüş şeklinde karşıdan gördüğü

nesneleri ise karşıdan gördüğü şekilde çizer. Bu onun bulunduğu yaşın gelişim süreciyle ve algılarıyla alakalıdır (Türkdoğan, 1981, Artut, 2004, Yolcu, 2004, Memiş, 2014).

12 yaştan sonra veya hemen öncesinde bu özellik yani düzleme artık kendisini kaybetmeye başlar ve çocuk artık perspektifin farkına varmaya ve bunu resimlerine aktarmaya başlar. Perspektif kazanan çocuk artık düzleme yapmaktan vazgeçer.

Tamamlama Özelliği; “Çocuklar, resim yaparken resmini çizdiği şeyin kendisine hatırlattığı tüm detayları resimlerine eklerler. Yani, konu ile ilgili tüm bildiklerini resme yansıtmaya çalışırlar. Tamamlama özelliği gösteren çocuklar, soyut şeylerin resimlerini de katarak resme zenginlik katmaya çalışırlar. Tamamlama özelliği çocukların resimlerinde sıklıkla görülmektedir” (Alakuş ve Mercin, akt. Karagöz, 2014).

Aynı yaştaki çocuklar olayları nesnelere dışarıdan gördükleri şekliyle değil içerisindeymiş gibi düşünerek resmederler. Sadece görüneni değil olması gerekeni ya da görünmeyeni de resme katmaya çalışırlar. Görünenin yanında onunla ilgili olanı ya da ona yakışanı da resme dâhil etmeyi uygun görürler. Örneğin bir ev resmi çizen çocuk evin dışarıdan görünmesi mümkün olmayan şekilde duvarın içerisinde kalan odaya da eşyalar çizmeye çalışır. Veya nehir çizen bir çocuk nehrin içerisine balık çizer veya profilden çizdiği insan resmine profilden görünmesi mümkün olmayan uzuvlarını da ekler (Memiş, 2014).

Saydamlık Özelliği; Bu özellik daha çok 5-7 yaş arasındaki çocukların resimlerinde görülmektedir. Çocuk algıladığı nesnenin tüm özelliklerini mümkün olduğu kadar şeffaf bir şekilde resme yansıtır. Bu daha çok çocuğun bildiğini resimde göstermek istemesinden kaynaklıdır. Saydamlık bu yönüyle tamamlama özelliğine benzetilebilir. Bu özellik belirli yaş gruplarında (5-7) sıkça görülür. Bu, çocuğun görsel bir gerçekçiliğe ulaşamamış olmasıyla da ilişkilidir. Saydamlık çocuğun yaşı ilerledikçe azalır. Ama bazen 12-13 yaşlarına dek devam eder (Memiş, 2014).

Boy Hiyerarşisi Özelliği; Boy hiyerarşisi özelliğinde çocuk resmi çizerken artık sadece kendi isteklerine göre hareket eder. Resimde değer verdiği, önemseydiği nesnelere veya kişileri resmin merkezine yerleştirir. Ayrıca değer verip merkeze

yerleştirdiği nesnelere diğerlerinden daha büyük çizer ki resimde ön plana çıksınlar (Memiş, 2014).

Bu zellik üzerinden çocukların resimleri incelendiğinde görülecektir ki resimdeki resimler normal şartlarda hacimlerinin büyüklüğünden değil resmi yapan çocuğun o nesneye olan ilgisinin büyüklüğünden kaynaklanmaktadır. Resimde perspektif özelliği açısından uzakta olan kişi yakındakine nispeten daha küçük olması gerekirken resmi çizen ocuk için daha önemli bir kişi ise resimde uzakta olmasına rağmen yakındaki kişiden daha büyük çizildiği görülecektir. Aile fotoğrafı çizen bir çocuğun resmi incelendiğinde aileyi oluşturan anne baba figürleri incelendiğinde görülecektir ki anne baba figürlerinden hangisi normal hayatta ocuk için evde daha önemli bir role sahipse resimde hacimsel olarak daha büyük çizilmiştir. Ayrıca ocuk normal hayatta önem vermediği ama resme de koymak zorunda hissettiği nesnelere resminin merkezinden uzaklaştıracak ve onu resmin köşe bucaklarına küçük bir şekilde yerleştirecektir. Lowenfeld bunun çocuğun o nesneye duygusal uzaklığından kaynaklandığını söyler. Arnheim de resimdeki bu hacimsel dengesizliğin çocuğun ilgi gösterdiği şeyi resimde ön plana çıkarmaya gayret ederken resimdeki bütünlüğü ve perspektifi kaırmasından kaynaklandığını söyler (Kırışoğlu,1991).

1.8.8 ocuk resimlerinin dili

ocuk hissettiklerini ve düşüncelerini resme yansıtır. Çocuklar çizimlerini bir diyalog olarak kullanır. Çocuklar çizimlerinde toplum ile ilgili diyaloglarını yansıtırken aynı zamanda diyaloğunu da güçlendirmiş olur. Çocuklar görsel çalışmalarında birlikte kullandığı renkleri ve cisimleri bir Kısıma kadar bilinçli bir şekilde yaparlar. Geri kalan Kısıımı ise sezgileri ile tamamlarlar. rnek verecek olursak çizimler herhangi bir konuyu kapsamayan bütünlük sağlanamamış resimler olursa bu zihinsel geriliği olan çocuğa işaret eder. Akranları arasında ciddi anlamda fark yaratan ve ileri düzeyde ki fikirlere sahip bir çizim gerçekleştiriyorsa bu da üst düzey zekâya sahip çocuğa işaret etmektedir.

Çocuğun çizdiği resim incelendiğinde eğer ki ocuk resim kâğıdının tamamını kullanmamış ve resimleri küçülterek dar bir alana sığdırmışsa bu çocuğun zgven eksikliği olduğunu gösterir. Yine ocuk resimde aile fertlerine yapışksa

ve resimde kendini tam olarak cinsiyet ayrımını belli edecek şekilde özellikle diremiyorsa cinsiyet kararsızlığı yaşıyor manasına gelmektedir. Çocuk resminde kendisiyle diğer aile bireyleri arasına başka nesnelere ekliyorsa bu sefer de aile içerisinde iletişim sorunu yaşıyor manasına gelmektedir (Savaş, 2014).

Çocuk resmine bakıldığında eğer çocuk resminde kendi bedeninden bir uzvu çizmiyorsa bedenindeki o uzvuyla alakalı sorunları olduğunu gösterir. Veya çocuk resminde bir uzvunu ön plana çıkaracak şekilde çizmişse bu da kendi uzvuna aşırı ilgisini gösterir. Örneğin saçlarını çok seven sarışın lüle ve uzun saçlı bir çocuk resminde saçlarını ön plana çıkaracak şekilde çizer. Normal hayatta kısa ve gösterişsiz saçlara sahip bir kız çocuğu eğer bu konuda eziklik hissediyorsa o da resminde saçlarından daha ziyade başka bir uzvunu ön plana çıkarıp o eksikliğini kapatmaya çalışır. Çocuk resminde büyük ve geniş bir ev çiziyorsa ve evi ön plana çıkarıyorsa bu da böyle bir eve hasret olmasından kaynaklanmaktadır. Eğer ki çocuğun resminde başka kişiler yoksa bu da sosyalleşemeyen bir çocuğa işaret ediyor olabilir.

Resim yapan çocuk hakkında değerlendirme veya çıkarımlar yapılırken tek bir resim üzerinden neticeye gitmek doğru olmaz. Çocuğun yaptığı tüm resimlerden yola çıkarak değerlendirme yapmak gerekir. Çünkü çocuğun yaptığı tek bir resimden yola çıkarak değerlendirme yapılması çok geçerli olmaz. Çocuk o anda kısa bir süre önce etkilendiği bir şeyden dolayı ruh halini farklı yansıtmış olabilir.

Çocuklar sözlü iletişimde fazla başarılı olmadıkları için genellikle iç dünyalarını resmederler. Çocukların çizmiş oldukları resimler eğer ki iyi değerlendirilirse çocuğun o anki duygularını hislerini kırınlıklarını problemlerini anlamada etkili olacaktır. Çocuklar genellikle ilk olarak kendilerini resmederler. Genellikle insan figürlerinde ki karalamalar beden ve ruh özelliğini iletir. Kâğıdın köşelerine çizilmiş küçük insan figürleri küçük görülen ve her fırsatta azarlanan çocuk olduğunu gösterir. Vücutta bulunan uzuvların yokluğu ise çocuğun ezildiğini ve özgüven eksikliğini gösterir.

Eller toplu olan iletişimi yansıtır. Kafa çizimi bireyin demokratik düşüncesini ve davranış biçiminin kontrol ettiği yerdir. Çocuklar genellikle kafayı büyük resmederler. Ama olması gerekenden fazla büyük çizilen kafa resmi çocukta ben merkezli olduğunun göstergesidir. Göz çizimleri ise çocuğun bilinçaltını

yansıtmaktadır. Paranoyak olan çocukların göz çizimlerinde sert bir bakış vardır. İlgi gösterilmesinden memnun olan çocuklar ise resimlerinde gözleri büyük resmederler. Hayattan bıkmış olan çocuk çizimlerinde genelde insanlar oturmuş olurlar ayakta duran insan figürü olmaz (Artut, 2002).

Çocukların çizimlerinde ki boyutlardan başka çizimde ki renkler de çocuğu anlamada önemlidir. Çocuk çizimlerinde ağırlıklı olarak hoşlandığı renklere yer verir. Her bireyin kendini anlatma yöntemi farklıdır. Renklerle bireyin özellikleri arasında bir etkileşim olduğunu söylemiştir Lüksçe. Çocuğun bilinçaltını anlamada ki en iyi yol renklerin analizidir. Bireylerin renklere yaklaşımları da farklılık göstermektedir. Bazı renklere pozitif yaklaşıırken kimi renklere negatif, çoğu renklere tarafsız yaklaşımlar yapılmaktadır. Kullanılan renk ve çizimlerin anlamlarına bakılarak bir karakter oluşturulur (Savaş, 2014).

Bazı çocuklar, resimlerini sayfanın sağına, soluna veya ortasına çizerler. Bunlar; Machover'a göre, resim sağa yapıldığı takdirde dış dünyaya; sola yapıldığı zaman ise iç dünyasına yönelmiş olduğunu göstermektedir. Resmin, sayfanın üst bölümüne yapılması ise; yersiz bir iyimserliğin söz konusu olduğunu göstermektedir. Çocuğun, resimleriyle kendisini yansıtmaya ve olaylar hakkındaki duygu ve düşüncelerini ifade etmesinde, yalın bir anlatım yolu olan resmin önemi büyüktür. Resim faaliyeti, çocuğu tanımak ve onun iç dünyası, yakın çevresiyle ilişkileri hakkında bilgi edinilebilecek geçerli bir araştırma ve psikopedagojik yansıtma aracıdır. Çocuk. Resmindeki çizgiler, sanatçı çizgileri değildir. Sanattaki estetik kurallara bir uygunluk söz konusu değildir. Ancak çocuk resmindeki saflık, içtenlik, çocuk resimlerine ilişkin özel bir niteliktir. Çocuk resimlerindeki intimitif yaratıcılık özellikleri; birçok sanatçının çocukluktansa dönerek ulaşmaya ve yaratılmana yansıtmaya çalıştıkları bir niteliktir. Çocuk resmi; yetişkinlerinde bir zamanlar sahip oldukları yaşam coşkusu yansıtan çocuk içsel yapısının aynasıdır.

Çocuklar kalem tutmayı öğrendiklerinden itibaren bir resim yapma hevesi ve boş bir kâğıt bulduğunda hemen bir şeyler karalama hevesindedir. İlerleyen yaşlarda ise artık yaptığı resimlerin bir anlamı hatta resim yapma esnasında bile anlatılmak istenen bazı durumlarla karşılaşabiliriz. Bazı çocuklar resimlerini kâğıdın sağına, soluna, ortasına hatta altına üstüne bile çizebilir. Bunlar Machover'a göre, resim sağa çizildiği zaman dış dünyaya, sola çizdikleri zaman ise iç dünyasına yönelmiş

olduğunu anlıyoruz. Resmin sayfanın üst bölümüne yapılmış olması ise; yersiz bir iyimserliğin söz konusu olduğunu göstermektedir. Çocukların resimleri ile kendilerini yansıtmaları ve olaylar hakkındaki duygu ve düşüncelerini yansıtmasında sade fakat anlaşılır bir anlatım yolu olan resmin önemi büyüktür.

Okul öncesi dönemde kendini ifade etmenin en kolay ve anlamlı yolu çocukların çizmiş olduğu resimler. Bu önemli konunun en büyük destekçileri hiç şüphesiz öğretmenlerdir (Bolattaş Gürbüz & Deniz, 2017). Yapılan resimlere karşı vermiş oldukları tepkiler ve çözüm önerileri bir çocuğun hayatında yolunda gitmeyen bir problemin başarıyla atlatılmasına ve gerekirse okul aile iş birliğini devreye alması gerekmektedir. Bir çocuğun şiddet ve tecavüz gibi konuları resim yoluyla yansıtması öğretmenin dikkatini çekmeli ve bunu yalnızca resim yaptı işte diye değil ne yaptığını anlayarak incelemelidir.

Çocukların çizdikleri resimlerde yaşadıkları şiddet ve tecavüz olayları en yakın çevrelerinde bulunan tanıdıkları tarafından ev ve sokaklarda yaşandığı yansıtılmaktadır (Hiçyılmaz, İnci, & Seven, 2015). Çocuklar yaşadıkları bu olumsuz olayların birinci dereceden tanığı olduğu için ve belki de sık sık aynı ortamda bir araya geldiği için korkar ve anlatamaz. Bu olayı resim çizerek gün yüzüne çıkması sağlanır ve gerekirse çocuk koruma altına alınır.

Çocukların yaptıkları resimler bize onların psikolojisini anlatmaktadır. Çizdikleri bir karaktere veya çizdikleri bir figüre bakıp neler anlatmak istediklerini anlayabiliriz. Mesela bir çocuk figürü olduğundan daha geniş çiziyorsa bu çocuğun hırçın olabileceğini gösterebilir, eğer ki çocuklar resimlerini daha minik yapıyorsa bu onların genellikle kendilerini güvende hissetmediklerini gösterebilir, eğer ki bir çocukta konuşma sorunu varsa bunu ağızı daha dolgun ve kocaman çizmesinden anlayabiliriz. Dünyayı gözlerimizle gözlemleriz ve bundan dolayı gözler bizim için önemlidir. Bir çocuk resminde kocaman bir ayak çiziyorsa bu onun özgüveninin olduğunu gösterebilir, stresli ve umutsuz çocuklar ayak çizerken zorlanabilirler. Burun problemi yaşayan çocuklar genellikle burun figürünü kocaman çizerler. Kocaman kulak çizen çocuklar duymada bir problem yaşadıkları için çiziyor olabilirler. Bir resimde çocuk parmakları en ufak ayrıntısına kadar çizmişse, buradan çocuğun takıntılı olabileceğini düşünebiliriz. Eğer ki çocuk bir eldeki parmak sayısından daha fazla parmak çiziyorsa bu onun tutkulu olabileceğini gösterebilir. Dişler agresifliği gösterebilir daha kocaman

çizilmiş dişler ise daha fazla agresifliği gösterebilir. Eller görünmeyecek gibi çiziliyorsa o zaman çocuğun tırnak yeme veya da parmağını emme gibi alışkanlıkları olabilir. Bahsedilen çizimler dikkate alındığında bir çocuğun çizdiği tek bir resimden onun hayatında nasıl bir gelişme olduğunu, onu neyin etkilediğini anlayamayız. Okul öncesi dönemde çocukların çizdiği tek bir resimle onların etiketlenmesi doğru değildir bu nedenle her daim gelişimsel aşamalar göz önünde bulundurulmalıdır (Arıcı, 2006).

1.8.9 Resim ve oyun arasındaki ilişki

Resim çizmek her çocuk için aslında bir oyun türüdür. Bu oyunun diğer oyunlardan tek farkı, her çocuk için bireysel ve farklı olmasıdır. Çünkü burada çocuğun kurduğu düzen, renkler, nesnelere sadece çocuğa özgüdür ve çizdiği her resimde kendi bireyselliğini öne çıkarır. Böyle bir durum içinde olan her çocuk ise yaşadığı her durumda kendi başına çözebilme yetisini güçlendirmiş olmaktadır (Ayaydın, 2011). Bir oyun içerisinde sorunlarını yansıtıyor ve bu sorunlara çözüm yolları buluyor. Aslında bu durum bizlere çocuğu doğal ortamında tanıma fırsatı sağlıyor. Bu yüzden resim çizmek çocuğun bir kalemi, boyayı veya bir nesneyi eline alarak kendi isteği ve zevkine göre çizdiği bir olguyu yansıtmaktadır. Bu çizdikleri durum bazen hiçbir özel yeteneği olmaması dâhilinde bile çocuğu yansıttı gözle görülmektedir. Çocuğun karalama, çizme evresi ve tüm çizim aşaması bir süreç içinde devam etmektedir (Artut, 2010).

Çocukların gelişimini ve öğrenmelerini daha iyi anlamamız için çizdikleri resimler bize yol gösterebilir bu durum çocukların cinsiyetine göre ise farklılık göstermektedir (Metin & Aral, 2012). Kız çocuklarının ve erkek çocuklarının gelişim dönemlerinin farklı olduğunu göz önünde bulundurursak hissettikleri ve yaşadıklarını aktarma anlamında da bazı farklılıklar olmaktadır. Toplumsal olarak erkekler duygularını yansıtamaz deseler de çocukluk döneminde resim yoluyla rahatça ve gerçekçi bir yaklaşımla yansıtmaktadırlar.

1.8.10 Çocuk resimlerinde öğretmen etkisi ve algısı

Çocukların öğretmenleri olan ilişkileri ve iletişimleri çocukların hem okul hem de sosyal yaşantılarını etkiler. Çocukların öğretmenleri ile yakın ilişkiler kurması okula adaptasyonu kolaylaştırır ve okula karşı olumlu tavır takınmalarını sağlar (Dağlıoğlu, 2011).

Çoğu anne baba veya öğretmen çocukların yaptıkları çizimler karşısında nasıl davranacaklar ve nasıl tepki verecekleri konusunda ikileme düşebilmektedirler. Destekleyici ebeveynler genellikle ‘hadi onu buzdolabına asalım. Çok güzel olmuş.’ Şeklinde yanıt verebilmektedirler. Bu durumun tam tersi olarak da eleştirel bakan ebeveynler de vardır. Yapılan resimlere ‘eksik çizmişsin, güneş nerde’ gibi eleştirilerde bulunabilirler. Çocukların yaptıkları çizimlere ilişkin öğretmenlerin yaklaşımları vardır. Bu yaklaşımlar aşağıdaki gibidir (Schirmacher, 1986).

Övücü Biçim; Bireyin yapmış olduğu çizimlere olumlu izlenim verecek şekilde geri dönütler vermesidir. Övücü sözcüklerin kullanılmasıdır. ‘Harika olmuş. Tebrik ederim çok güzel.’ Gibi ifadeler öven yaklaşımdır. Bu tarz ifade ile karşılan çocuklar mutlu olurlar ve güdülenirler. Olumlu yanları olduğu gibi sınırlandırıcı ve olumsuz yanları da vardır. Öğretmen çocukla tam anlamıyla iletişim kuramaz. Ayrıca güzel resim algısı kişiden kişiye değişim gösterir. Bu nedenle bu kavram görecelidir.

Yargılayıcı Biçim; Övücü biçim ile benzer özellikler taşıyan bu yaklaşım da öğretmenin geri dönütleri kademelidir. Yani ‘iyi, çok iyi, pekiyi’ şeklinde kademeli değerlendirme yapar. Çocukların resimlerini güzel, çok güzel, en güzel şeklinde ayırmak doğru değildir. Önemli olan her çocuğa eşit derece yaklaşmak ve her çocuğa aynı ifadeyi kullanmak gerekir. Bu sözler sürekli söylendiği zaman da değerini ve anlamını yitirir. Çocuklar için sıradan bir geri dönüt olur. Bu da çocuk ve öğretmen arasında güvenin zedelenmesine sebep olacaktır.

Değerli Biçim; Öğretmenin çocuk resimlerine verdiği ‘hoşuma gitti’, ‘çok mutlu oldum’ tarzından ifadeler bu yaklaşıma girmektedir. Bu yaklaşımda önemli olan çocukların yaptıkları çizimlere değil çizim yaptıkları zamana verilen değeri hissettirmek önemlidir. Çocuklar yaptıkları çizimlerde anne-babalarını ya da öğretmenlerini mutlu etmek için değil kendi hislerini anlatmak için çizmelidirler. Zamana değil ürüne önem vermek sanat açısından sınırlandırıcı durumdur. Bireyler çizimlerinde anlatmak istedikleri duygu ve düşüncelerini başarılı bir şekilde aktarırlarsa çizim değer kazanır. Ancak çocukların gelişim özellikleri unutulmamalıdır. Her yaşın çizim özelliği farklıdır. Bu durum göz önünde bulundurulmalıdır.

Sorgulayıcı Biçim; Çocukların yaptıkları resimlere öğretmenin çeşitli sorular sormasıdır. ‘Bu neye benziyor, daha farklı olarak ne çizebilirdin?’ vs. Yaşça büyük çocuklar ya da dil gelişimi ilerlemiş çocuklar çizimlerini ifade edebilir ve anlatabilirler. Yaşı daha ufak olan bireyler burada ne çizdin sorusu sorulunca ‘mutlu olduğumu çizdim’ ya da ‘kırmızı boyadım’ şeklinde sınırlı cevaplar verebilirler. Bireylerin tüm duygu ve düşüncelerini açık açık anlatamadığı durumlar da bu biçimin kullanılması doğru değildir. ‘Burada neyi anlattın?’ şeklinde sorulduğunda ‘bilmiyorum’ diyebilirler. Öğretmenin ısrar etmesi durumunda umursamaz olup gidebilirler. Erken çocukluk döneminde çocukların resimleri biriciktir. Herhangi bir nesneye benzetme çabasına girmezler. Bundan kaynaklı olarak ne çizdiğini ifade etmesini istemek doğru değildir.

Araştırmacı Biçim; Bu biçimde öğretmen çocuğun yaptığı çizimlerden ve anlattığı durumlardan yola çıkarak çocuğun çizimini anlamaya çalışır. Çocuklara çeşitli yönergeler vererek çizimlerini anlatmasını sağlar. Öğretmenin soracağı sorular; ‘Resminin ne olduğunu söyle, resmin ne anlatıyor, resmin hakkında bana neleri ifade etmek istersin’ şeklindedir. Bu tarz sorular ifade alır gibi olmayacak şekilde çocukları yargılamadan sorulmalıdır. Bu biçimde çocuğun çizdiği resim ve sanat önemli değildir. Çocukların sözel olarak ifade ettikleri önemlidir.

Düzeltemeci ve Yöneltilici Biçim; Bu biçimde öğretmen çocuk çizimlerini inceler ve çocuklara yönergeler vererek çizimlerini düzeltmelerini sağlar. Örneğin ‘Ev çizen bir çocuk kapı ve baca çizmediyse öğretmen, resmin güzel ancak bir dahakinde evine kapı ve baca çizmeyi unutma.’ Fakat bu yaklaşımda öğretmen çocuğun düşüncelerini olduğunu gibi kabul etmeyip çizimleri etkilediği için çocukları desteklemektedir.

Çocukların kelimelerle ifade etmeye çalıştıkları bildirimlerden daha güçlü bir anlatım, ifade ve yansıtma aracı olan resim, çocuğun dış dünyayı algılayışının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Yaşar ve Aral, 2009). Öğrenciler 3. sınıfta (9 yaşında) insan ve çevresi hakkında belirli bir görüşe sahip olur ve bu görüşlerini resimlerine şemalar şeklinde yansıtır. 5. sınıf (10-11) yaş grubunda öğrenciler belirgin bir biçimde gerçekçilik dönemini yaşamaktadırlar. Bu dönemde çocuk artık toplumun bir üyesi olduğunun bilincine varmakta, ayrıntılı çizimler ve gerçekçi yaklaşımlar bu dönemde ön plana çıkmaktadır. 12-14 yaş düzeyinde ise öğrenciler yakın çevresinde gördüğü objelerin orantılarını,

boyutlarını, derinliklerini çizgilerine yansıtmaya başlamaktadırlar (Yavuzer, 2009).

Öğretmen algısının incelenmesi eğitim sürecini ve bu sürecin önemli bir ögesi olan öğretmeni, bu sürecin öznesi olan öğrencilerin gözüyle görmek, onların duyuş, düşünüş ve algılayışını belirlememize, dolayısıyla bu alanda var olan problemlerin ortaya çıkarılmasında önemli veriler sağlaması açısından öğretme–öğrenme sürecinin zenginleşmesine önemli katkılar sunabilecektir.

Çocuklar için resim, semboller ve kalıp formların kullanıldığı bir dildir. Çocuklar resimlerinde bazı nesne ve objeleri bir nesneyi olduğundan büyük ya da küçük çizebileceği gibi öğretmen algısında olduğu gibi öğretmeni bir kitap, güneş, yıldız gibi bazı metaforlara benzeterek çizebilmektedirler. Çocukların benzettikleri metaforların işlevi, öğretmeni algılamada bize oldukça önemli ipuçları sunmaktadır. Okullar, sembolik unsurların bulunduğu kurumlardır. Bu sembollerden birisi de metaforlardır. Metaforlar, insanların, hayatı, çevreyi, olayları ve nesnelere nasıl gördükleri, varlık benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç olarak düşünülmektedir (Cerit, 2008).

Bu yönüyle bakıldığında, metaforlar bir algı aracı olarak görülebilmektedir. Metaforların temel işlevleri, çok sayıda verinin, bilginin yakalanması, yorumlanması, nakledilmesi ve belirsizlikle başa çıkamadaki yararlıdır (Erdem ve Satır, 2000).

Metaforlar, bizim durumları ve olayları algıladığımız yolu etkilediği için gerçekleri yeniden tanımlamak ve problem durumlarını yeniden kavramsallaştırmayı teşvik etmek için kullanılabilir (Goldstein, 2005).

Metaforlar yeni bir olguyu anlama ve açıklamada özellikle yararlıdır. Çünkü iyi bilinen bir durumun anlamını bilinmeyen bir duruma taşırlar. Böylece metafor yeni bir bilginin öğrenilmesini kolaylaştırır. Bununla birlikte metaforlar bir düşünce aynı zamanda bir görme biçimidir (Morgan, 1998).

Bu açıdan bakıldığında, çizimlerde benzetilen nesne ve objeler göz önüne alınarak öğrencilerin öğretmenlerini nasıl algıladığı, öğrenme sürecine nasıl bir işlev koyduğu açıkça görülebilmektedir. Bu yönüyle öğretmenlerin ve eğitim etkinliklerinin niteliğini belirlemek üzere yapılan bu çalışma, öğretmen

kavramının öğrenme sürecinin asıl ögesi olan öğrenciler gözüyle detaylı bir şekilde incelenmesine olanak sağlayabilecektir.

1.8.11 Çocuk resimlerinde içerik

Çocuk resimlerinin içerikleri incelendiğinde çocukların bu içeriği tercihlerine etki eden üç faktör görülmektedir. Bunlar;

- Çocuğun konu hakkında bilgisi
- Çocuğun bu bilgisinin hangi kısımlarını resme yansıtacağına dair yorumu
- Bu isteğini ortaya koyabilecek resim yapma kapasitesi

Bu üç özellik bir araya gelip ortaya konacak resmin içeriğini ve kalitesini ortaya koyacaktır. İlk olarak çocuk resimlerini inceleyenler ikinci ve üçüncü maddeyi çok göz önünde bulundurmamışlardır. Ancak daha sonraları anlaşılmıştır ki çocuklar çok fazla bilgi sahibi oldukları konular da bile resme bildiklerini tamamen yansıtamamış ya da yansıtmamışlardır. Çünkü bildiklerinin bir kısmını resme koyacak kadar değerli görmemiş bir kısmını da çizmeye kabiliyeti olmadığı için resme koyma ihtiyacı hissetmemiştir.

Teknolojik taşıma araçları çizmesi istenen bir çocuğun resminde araba tren ve gemi görülebilmekte ancak çocuktan başka teknolojik araçlar bilip bilmediği sorularak öğrenilmek istendiğinde farklı araçları da saydığı görülmektedir. Örneğin uçak ta araç olarak sayılmaktadır. Ancak niçin resminde olmadığı sorulduğunda uçak çizemediği veya hiç uçakla seyahat etmediği için çizmediği gibi cevaplara ulaşılmaktadır. Bu bize çocukların resimlerdeki içerik tercihlerine yaklaşırken dikkat etmemiz gereken saydığımız 3 özelliğin öneminin göstermektedir.

Dikkat edildiğinde görülen önemli bir ayrıntı çocukların resimleri içerik açısından incelendiğinde 7 yaşından küçük çocukların nesne merkezli büyük çocukların ise kişi merkezli resim yapmaya çalıştıklarıdır. İlgili literatürün bundan sonraki kısmında çocuk tiplerine ve bu sınıflandırmanın çizimlerdeki yansımalarına bakmak yerinde olacaktır.

- Görücü (İzlemci) Tip: Görücü tipi teşkil eden çocuklar iki boyutlu resim çizmekte başarılıdırlar ve resimlerinde detaya fazla takılmadan sayfayı tamamen boyamaya çalışırlar. El, kol ve bacak çizimlerinde ayrıntıdan daha

ziyade büyüklüğü ön plana çıkarırlar. Bu çocuklar resimlerini çizmeden önce çizecekleri figürleri düşünür ve ona göre çizerler (Karagöz, 2014).

- Yapıcı (İnşacı) Tip: Bu tipler ise resimlerinde detaycıdırlar. Resimleri yaparken parçadan bütüne doğru çizerek detaya inerler. Bir insan figürü çizecek olduklarında sadece el kol yüz çizmekle kalmazlar insan figürünün üzerindeki diğer detayları hatta elbisenin üzerindeki detayları bile çizerler. Yapıcı inşacı tipteki çocuklar resimlerinde artık üçüncü boyutu da kullanmaya başlarlar ve resme tam bir derinlik kazandırmaya çalışırlar (Karagöz, 2014).
- Karışık (Birleştirici) Tipler; Bu çocuk tipleri ise hem görücü hem de yapıcı tipteki çocukların özelliklerini taşırlar. Bu çocuklar hem iyi resim yaparlar hem de iyi boyama yaparlar. Resimde bütünü ön plana çıkarırken detayları da es geçmezler. Resimlerinde fiziksel açıdan ve sanatsal açıdan bir bütünlük vardır.

1.8.12 Çocuk resmine ilişkin yaklaşım ve görüşler

Kellogg, sanatsal gelişim dönemlerini üç kategoride toplamıştır.

- Anlamsız, basit karalama
- Belirgin şekiller
- Anlamlı şekiller

Kellogg çocukların kullandıkları eğri büğrü ya da düz çizgilerin zamanla anlamlı şekiller oluşturduğunu söylemiştir. Çocuklarda geometrik şekillerin zamanla bu evrelerde oluştuğunu bu düz çizgilerin üçgen, kare ve dikdörtgen olarak zamanla anlam kazandığını savunmuştur. Ancak gözden kaçırılmaması gereken bir durum vardır (Tarancı, 1999).

Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre çocuğun kendisini ve etrafında olup bitenleri görüp, değerlendirmeler yapması bilişsel gelişimin ilk aşamalarıdır. Bilişsel gelişim bireyin öğrenim için gereklidir ve önemlidir. Çünkü her birey yaşına ve gelişim dönemlerine göre algılama kapasitesine sahiptir. Bu kapasiteyi tam anlamıyla bilmek bilişsel gelişim ile bağlantılıdır. Bilişsel Gelişim kavramının önde gelen isimleri Piaget, Bruner ve Vygotsky'dir. Bu isimler göz önüne geldiğinde söylenen bilim insanlarından ileride olanı Piaget'tir (Memiş, 2014).

Bağlantılı durumların ve fikirlerin bir araya getirdiği bütünleştirilmiş yapıya bilişsel yapı denir. Kuram da ‘şema’ kavramı çok önemlidir. Şema; etrafımızda gördüklerimizi anlamlandırıp yorumladığımız ve zihnimize bir yer bulduğumuz yapıdır. Her çocuğun zihninde oluşturduğu şema farklılık gösterir. Her çocukta farklı olduğu gibi her yaş döneminde de farklılık gösterir. Bebeğin ilk şemaları çeşitli hareketlerden ibarettir. Büyüme gösterdikçe oluşturduğu şemalar da zihinsel süreçlerden oluşmaya başlar. Mesela; bebek bir oyuncacı alır. Ağzına götürür. Çünkü ilk refleksler ağıza götürme işlemidir. İlk şema emme olarak belirlenir. Çocuk gelişim gösterdikçe ve büyüdükçe oyuncacın emmeden farklı olduğunu ve farklı amaçlarla kullanılacağını anlamaya başlar. Yani yeni şemalar oluşturur. Bebek büyüdükçe ve geliştikçe şema algısı da değişir (Memiş, 2014).

Bebek her şeyi ağzına alır. Çünkü merak eder ve emme refleksi vardır. Bebek ağzına aldığı şeyleri daha sonra yere atar. Çünkü sesleri dinleyerek yeni şeyler keşfeder. Çıkan her sesi kodlar. Bu kodlama durumu Piaget ’in kuramlarına göre ‘şema’ oluşturmaktır.

Birey gördüğü şeyleri ilk olarak anlamaya çalışır ve zihinsel süzgecinden geçirir. Bir şema oluşturur. Örneğin masayı görür. Masanın 4 ayaklı olduğunu görür ve zihninde masa şeması oluşturur. Artık onun için gördüğü her 4 ayaklı nesne masadır. Gördüğü 4 ayaklı nesnenin masaya benzemediğini fark ettiği zaman değişik zihinsel süreçler oluşur. Bu süreçler şemadan farklı olarak anlamlandırma sürecidir.

Piaget kişilerde var olan durumların farklılaşmasını bireylerin etrafında olup bitenlere bağlamıştır. Bireyler gelişimlerinin her aşamasında ortama uyum sağlarlar. Bir örnek ile açıklamak gerekirse, birey bir oyuncak ister. Oyuncak ona uzakta oyuncaca ulaşmak için çeşitli bedensel hareketlerde bulunur ya da yanında bulunan kişiden oyuncacı vermesini ister. Yani çocuk oyuncaca ulaşmak için çözümler bulur ve ortama uyum sağlar. bu da onun gelişiminde uyum sağlama yönünün gelişmesine işaretler. Çocuk yeni çözümler oluşturup durumu halledince yeni kazanımlar elde etmiş olur. Bu örnek göz önünde bulundurulduğunda ‘çocukta uyum sağlama sürecinin gelişmesi için etrafı önemli bir yere sahiptir.’ çıkarımında bulunabiliriz (Memiş, 2014).

Çocuk çevresinde gördüğü her şeyden bir çıkarımda bulunur ve zihninde şema oluşturur. Eğer zihnindeki şemaya ters düşen bir durum varsa bunu farklı şekillerde anlamaya çalışır. Yani çocuk etrafında olup biten durumlara 2 farklı tepki ile cevap verir. Bunlar özümseme ve uyum sağlama olarak adlandırılır.

Özümseme: Bireyin karşılaştığı yeni durumu anlayıp eski şema ile bağlantı kurmasıdır. Farklı bir deyişle, İlk karşılaşılan durumun zihinde yer alan şemaya yerleştirilmesine özümseme denir (Küçükkaragöz, 2013).

Uyum sağlama: Birey yeni gördüğü durumu eski şema ile özümsemeye çalışır. Eğer ki yeni durumu anlamlandırmak için eski şema yeterli değilse birey şemayı değiştirir. Piaget bu şekilde yenilik süresine uyum sağlama demiştir Farklı bir deyişle; bireyler şemaları gördükleri yeni durumları özümseme yoluyla oluştururlar. Yeni durumları günlük tecrübeleri ile karşılaştırır ve olan şema üzerine ekleme yaparlar. Eğer ki uygun zihinsel süreç olmadıysa şemayı değiştirir veya yeni şema oluştururlar (Küçükkaragöz, 2013).

Çocuk bir köpek görür. Tüylerine, ayaklarına, gözlerine ve çeşitli özelliklerine bakarak bir şema oluşturur. Bu şema köpek şemasıdır. Daha sonra çocuk bir fare görür. Bu farenin de tüyleri, ayakları ve gözleri vardır. Bunu eski şema üzerine ekleme yaparak özümsemeye çalışır. Bir süre sonra ikisi arasında ki farkları görmeye başlar ve doğru gitmeyen durumları fark eder. Bunun sonucunda da yeni bir şema oluşturarak uyum sağlar. Bu iki özelliğe eşlik eden bir özellik daha vardır. Buna dengeleme adı verilir.

Dengeleme: Bireyin çevresi ve kendi iç dünyası arasındaki bağlantıyı doğru ve düzenli kurup kafa karışıklığını önlemesidir. Yani tüm uçan canlılardan kelebekler ve kuşları ayırt edebilmesi dengelemedir (Küçükkaragöz, 2013).

1.8.13 Çocuk çizimlerinin dönemleri

Çocukların resimleri yaşlarına göre farklılık gösterir. Karalama ile başlayan çalışmalar anlamlı resimlere dönüşebilir. Çocuk resimlerinin aşamaları farklı evrelere ayrılmıştır. Nazı kaynaklarda bu evreler 4 aşamadan oluşur bazılarında bir fazla ile 5 aşamadan oluşur. Bu çalışmada 5 aşama açıklanmıştır.

1.8.13.1 Karalama dönemi (1-4)

Bireyler etraflarında olup bitenleri sözel olarak ifade etmekte çekinebilir veya anlatmak istemezler. Sözel olarak anlatılamayan durumları çizerek anlatırlar. İşte bu ilk çizimler yani kâğıt üzerine yapılan basit çizimler karalama dönemi içerisinde yapılan etkinliklerdir (Metin & Aral, 2012).

Arıcı'ya (2006) göre karalama dönemi çocuğun yaptığı ilk resimlerdir. Baş figüründen kollar ve bacaklar çıkararak insan figürü oluşturmaz. Çoğu araştırmacı bu dönemde yapılan çizimlerin çok fazla anlam ifade etmediğini savunmuşlardır. Luquet ve Piaget resim amacıyla yapılan karalamaların oyun oynama ve sadece alıştırma yapmak maksadıyla yapıldığına yönelik olmalıdır. Luquet, çocukların yaptıkları resimleri bilinçli şekilde yapmadıklarını tam tersi resim bittikten sonra resmi anlamlandırdıklarını söylemiştir. Farklı bir anlatış ile Luquet, çocukların duygu ve düşüncelerini resim çizmeden önce anlattıklarını ya da çizim bittikten hemen sonra anlattıklarını ileri sürmüştür. Ancak burada dikkat çeken nokta şudur; eğer ki yapılan çizim ilk duygu ve düşüncelerine uygun değilse resimlerini tamamen düşüncelerinden bağımsız olarak anlattıkları açıklanmıştır (Tarancı, 1999).

Çocuklar resim yapmak için ilk olarak çizgileri kullanırlar. Çizgiler ile kendilerini anlatmaya çalışırlar. Hemen hemen çoğu çocuk eline aldığı boyayı ya da kalemi çizmek için kullanmaktan tatmin olurlar. Hoşlarına gider. Bu ilk çizimler çocukların resme ilk adımlarıdır (Artut, 2004).

Çocukların bu döneme geçişleri farklılık gösterebilir. Her çocuğun gelişimi birbirinden farklıdır. Kalem tutmayı öğrenme, küçük motor gelişimi, zihinsel gelişimleri her çocukta farklıdır. Bunlar da bireysel farklılıklar olarak adlandırılır.

Çocukların ilk çizimleri belli belirsiz kâğıt üzerine yapılan rastgele çizimlerden ibarettir. Bu çizimlerde kâğıt düzeni önemli değildir. Çocuklar çizimlerinde kâğıdın her yerini kullanabilirler. Çocuklar yaptıkları resimlerde nesnelere pek önem vermezler. O anki duyguları nasılsa resimlerine o şekilde yansıtırlar. Yapılan resimler bazen kâğıttan taşabilir. Bu da kullanılan kâğıdın önemsiz olduğunu gösterir (Artut, 2004). Linderman bu dönemin belli aşamalardan oluştuğunu ifade etmiştir.

- Adsız Karalamalar: Çizgiler düzensizdir. Çocuklar tüm kolunu kullanarak resim yaparlar.
- Kontrollü Karalamalar: Küçük kas gelişiminin önem kazandığı dönemdir. Kol ile çizgiler arasındaki bağlantı gelişir. Dairesel hareketler, düz çizgiler...
- İsimlendirilen Karalamalar: Bu dönemde yapılan çalışmalar bir nesne ile açıklanır. Aslında hiçbir şeye benzemeyen karalamalar çocuklar tarafından bir nesneymiş ya da karaktermiş gibi adlandırılır.
- Betimleme Dönemi: Karalama ile başlayan çizimler bu evrede anlamlanmaya başlar. İlk olarak çizilen dairesel hareketler ya da düz çizgiler bu dönemde nesnelere benzetilmeye başlar. Mandala ismi verilen çizimler bu dönemde görülür. Mandala çizimi yamuk dairelerin meydana getirdiği çalışmalardır. Çocuklar daireyi anlamlandırdıktan sonra bunu değişik şekillere benzetmeye başlarlar. Örneğin tekerlek, insan kafası, ay gibi çizimler görülür.
- Görsel Zaman: Bu dönemde çocukların neyi nasıl gördüğü ve zihninde nasıl canlandığı önemlidir. Kâğıda çizdikleri resmin gerçek ile tıpatıp aynı olması beklenmez. Çünkü bu dönemde çocuğun gördüğü olguyu ve olayı zihninde nasıl canlandığı ve resme nasıl yansıttığı önemlidir. Mesela; Çocuk babasını görür. Resminde babasını çizer. Ancak bu çizim sırasında babasını karşısına alıp ona bakarak çizmez. Babasını aklında nasıl canlandırdıysa o şekilde kâğıda yansıtır (Artut, 2004).

Karalama döneminin sonunda (4. Yaş) El-göz koordinasyonu gelişmiştir. Çizimler kontrollüdür. Mesela çocuk karakter çiziminde Gözler için nokta, bacaklar çizgi uzun çizgiler kullanır. Kafa çiziminde organlar belirgindir. Vücudun orta bölgesini yaparlar. Bu gövdeden iki çizgi uzatıp kol yaparlar (Artut, 2004).

Kısacası tüm dönemler birbiri ile bağlantılıdır. Her dönem kendisinden sonraki dönemi etkiler. Çocuklar son evrede gördüklerini olduğu gibi resimlerine yansıtırlar. Örneğin ağaç figürünü çizecekleri zaman yaprakları, dalları ve gövdeyi uygun şekilde çizerler. Kalem kontrolü tüm kolun kullanılması ile başlamış son evrede bilek kontrolüne kadar inmiştir. Yani her alanda olduğu gibi çizim gelişiminde de kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru bir gelişim gösterir.

1.8.13.2 Şema öncesi dönem (4-7)

Bu dönemde çocuk gördüğü nesnelere çizdiği resim ile ilişkilendirmek ister. Eğer ki bağlantıyı iyi kurduysa bu durumdan tatmin olur. Bu dönemde çocuklar resimlerinde akıllarından geçenleri resmetmeye başlarlar (Arıcı, 2006).

Çocuk resimlerinin incelenmesi bu dönemde çok önemlidir. Çünkü farklı çizim tekniklerinin görüldüğü bu dönemde anlamlı resimler görülebilir. Bu dönemde çocuklar sembol ve şekiller kullanmaya başlarlar. Çevrelerinde gördükleri nesnelere zihinlerinde şemalar oluşturarak yer bulurlar. Ardından bu şemaları kâğıt üzerine semboller ve şekiller yaparak öğrenirler (Metin & Aral, 2012).

Bu dönemde insan figürü önem kazanmaktadır. Baş için daire, gözler için nokta, bacaklar içinde 2 düz çizgi çizilmektedir. Gesell bu dönem çocuğunu şu şekilde anlatmaktadır. Bu dönemde çocuk için değerli olan unsunlar normal çizimlerden daha büyüktür (Tarancı, 1999).

1.8.13.3 Şematik dönem (7-9)

Bu dönemde çocuk insan figürünü yaparken çeşitli sembollerini kullanır. Bu semboller geometrik şekiller olabilir. İnsan vücudunda bulunan her etkeni farklı semboller kullanarak resmedebilir. Çocuklar bu evrede mantık fikirleri üretebilirler. Örneğin; evim yer üstünde, ben yerde duruyorum. Başımı kaldırıncaya bulutları görüyorum. Bu dönemde belirli şekiller oluşur. Bu oluşan şekiller eğitimciler ve büyüklere çocuğun resmi ve anlatmak istediği hakkında bilgiler sunar. Çocuk resminde benmerkezci değildir. Resimlerinde öznellik görülmez. Çevresini ve yakın ilişkilerini resimlerinde kullanır (Arıcı, 2006).

Bireyin nesneyi nasıl gördüğü, nasıl anlam yüklediği, duygu, düşünce ve hayallerini nasıl yansıttığı şema olarak adlandırılır. Çocuk resimlerinde nesnelere sınırlandırılmıştır ve ifade edecek şekilde çizmiştir. Bu bir araba, ev ya da insan şeklinde açıklayabilir (Tarancı, 1999).

Çocuklar 7 yaşına geldiklerinde insan çiziminde bulunan etmenleri birbirlerinden farklı olacak şekilde resmederler. Gözü kulaklardan, kulakları burundan farklı resmederler. Beden çizebilir ve kolları resmedebilirler. Parmakları çizebilirler. Luquet bu evre için görsel gerçeklik demiştir. Bunu sebebi de şudur: Yapılan çizimler gerçeğe daha yakın ve daha belirgindir (Tarancı, 1999).

1.8.13.4 Gerçekçilik dönemi (9-12)

Çocuk çevresini tanımış ve çevresinin bir parçası olduğunun bilincine varmıştır. Bunu da resimlerinde yansıtır. Bu evrede çocuğun çizdiği resimler gerçeğe daha yakındır. Çocuklar bu dönemde yaptıkları çizimleri ifade etmeyi sevmezler. Bu dönemde dikkat çeken bir özellikte cinsiyet ayrımının belirgin olmasıdır. Erkeklerin yaptığı resimlerde araba, robot, baba, polis gibi karakterler baskındır. Kızların yaptıkları resimlerde, bebek, elbise gibi nesnelere görülmektedir (Arıcı, 2006).

Çocuk televizyonda yayınlanan figürlerden etkilenmektedir. Gördüğü çizgi dizi karakterlerini resimlerine yansıtır. Bu dönem diğer dönemlere göre farklılık göstermektedir. Bu farklılık da şudur. Çocuklar diğer evrelerde resimleri iletişim kurmak için çizerler. Konuşamadıkları ve anlatamadıkları durumları çizerek ifade etmeye çalışırlar. Bu dönemde çocuklar söylemek istediklerini direkt söylerler. Konuşmayı severler ve resim yapmaktan hoşlanmayabilirler. Anlatmak istediklerini resim ile anlatmanın uzun süreceğini düşünürler. Bu nedenle de direkt sözlü iletişime geçip anlatırlar (Tarancı, 1999).

1.8.13.5 Görünürde doğalcılık dönemi (12-+)

Birey etrafında olup bitenlerin tam anlamıyla farkındadır. Ergenlik evresine denk gelir. Birey çizimlerinde ışıkları ve gölgeleri net bir şekilde kullanır. İnşan karakteri detaylı bir şekilde çizilmektedir. Cinsellikten haberdar olan çocuk resimlerinde bunu yansıtır (Arıcı, 2006).

1.8.14 Çocuk resminde tip

Çocuk resimlerinin bir diğer özelliği de çizilen her nesne için tiptir. Tipin oluşmasında bazı etkenler yer alır bunlar;

- Durağanlık,
- Değişmezlik,
- Tipin korunması,
- Tipin değişimi.

Çocuk çizdiği ilk resimlerden ve çizdiği diğer tüm resimlerde tipin aynı şekilde kalmasına özen göstermiştir. Bazı durumlar normallığe ters gelse de çizilen insan resimlerinde gövde bölümünü çizmeyebilir. Tipin korunması özelliğine ters

düşen ama çocuğun çizdiği durumlar olabilir bu durumlar rastgele ya da istemli bir şekilde çizilmiş olabilir ve çizilen resme de uygun olabilir ama kaybolma durumu vardır. Yapılan çizimde ilk tip ve son tip hali arasındaki kararsızlık açıkça gözlemlenir. İlk tipin korunması durumuna primer koruma adı verilir (Savaş, 2014).

Çocuk çizdiği resimlerde istikrarlıdır bazen tesadüfen ya da beceremediği için farklı tipler ortaya çıkabilir. Yaptığı resimdeki farklılıktan dolayı çocuk kendini mahcup hisseder ve fazladan göz çizmiş ise bunları yeni yaptım şeklinde kendini ifade etmeye çalışır. Bazı durumlarda çizilen tipler o resim için geçerlidir. Ne zaman eski tip sabit kalarak onun üzerinden yeni şeyler eklemeye başlıyorsa çocuk o zaman eski tipi bağdaştırmış olur. Bu sekonder koruma durumunu ortaya çıkarır. Değişim sonucu oluşan ikinci tipin korunması durumudur. İlk başlarda ikinci tip ortaya çıktığında birinci tip de halen yer alır. Ve daha sonraları birinci tip görülmez ikinci tip resimde daha fazla yer alır (Savaş, 2014).

Çocuk oluşturduğu tipi sadece kendi resimlerinde yer vermez, başka bir kişiden onun için resim çizmesini istediği zaman resimde kendi oluşturduğu tip gibi resim çizmesini ister. 3-6 yaş arasındaki bir kız çocuğu anne ve babasından kurbağa resmi yapmalarını ister ve anne baba çocuğun çizdiği gibi bir kurbağa şekli çizdiğinde 'bu kurbağa senin çizdiğin kurbağalar gibi değil' diyebilir. Tip değişimi salt yeni, gerçek objelerle karşılaşma sonucu ortaya çıkmaz. Diğer kişilerin çizdiği resimler de bunda etkili olabilir. Sekonder korumanın oluşturduğu durumla çocuk değişiklikleri benimser. Değişikliklerin oluşumunda bir önceki duruma sabit kalır ve ek olarak yeni durumlar ortaya çıkar. Örneğin çizilen insan figürü sadece baş ve bacaklardan oluşuyor ise bu insan figürüne kollar, ardından gövde, eller ve ayaklar eklenir. Çizilen tiplerdeki değişim nesneleri gerçekleri karşılaştırmak ile ortaya çıkan bir durum değildir. Tiplerdeki değişim çizilen diğer resimlere bakarak o resimlerde gözlemlendiği tipler sonucu ortaya çıkar (Savaş, 2014).

1.8.15 Çocuk resimlerinde insan figürü çizimleri

İnsan, her çağda tüm dünyanın göbeğinde olan ve üzerinde çalışmalar yapılan bir varlıktır. Sanatsal ve bilimsel açıdan incelenen ve incelenmeye halen devam edilen insan; resimde, tıpta üzerinde durulan ve araştırma yapılan ve

geliştirilmeye çalışılan bir kavramdır. İnsanı bu kadar değerli kılan onun sürekli gelişiyor olması ve gelişime açık olmasıdır. Somut bir şekilde değişimin izlenebildiği önemli bir varlıktır. İnsanı insan yapan; gelenek, görenek, örf ve adetlere göre şekillenebilen, ortama hemen adapte olan, hayatını yaşayan, hayatını anlamlandıran ve gelişimin her aşamasında farklı bir şekle, düşünceye bürünen bir yapıya sahiptir (Serdar, 2009).

İnsan çevresel ve biyolojik faktörlerden etkilenen bir yapıya sahiptir. Bu yapı zamana, mekâna ve tutumlara göre değişiklik gösterir. Örneğin; ailesi baskıcı olan bir çocuk yetişkinlik zamanında bunun aynısını yansıtabilir ya da tam tersi çok salgın olabilir. Bu durum bireyde zamanın göstergesidir. Birey zamanla hangisi olacağına karar verir ve bedenini, düşüncelerini buna göre şekillendirir. İnsanın bu özelliği göz önüne alındığında: İnsana verilen önem sadece günümüzde ve yakın yıllarda değil ilk çağlarda da önem kazanmıştır. İlk çağlarda özel güçler ve merasimler vasıtasıyla mağara duvarlarına insan resimleri yapılmıştır. Bu resimler figür olarak göze çarpmaktadır. Dinsel, siyasi, savaş, örf-adet, gelenek-görenek tarih boyunca insan ile anlam kazanmış ve insan ile bütünleşmiştir. İnsandan etkilenmiştir (Serdar, 2009).

Mısır'da başlayan daha sonra dünyaya yayılan bir kavram olan resim yazısı; İnsanların iletişime geçtiği, günlük hayatlarını anlattıkları, avladıkları hayvanları resmettiği bir yazı şeklidir. Bunun Mısır'daki karşılığı Hiyerogliftir. Bu da şunu ifade etmektedir; resim sadece günümüzde değil geçmiş zamanlarda da bir iletişim aracı olarak kullanılmıştır. Teorik açıdan; 'Şu an ve burada' bulunan insana bakıldığında; İnsan karışımından oluşan bir varlıktır. Seçenekler ile dünyaya gelen, topluma karışan ve bütünleşen daha doğrusu bütünleşmek zorunda olan, tarih, ekonomi, politika, kültür açılarından bir çizgi üzerinde olan ve tüm potansiyel davranışları içinde barındıran güçlü bir varlıktır (Veliöglü, 2010).

İnsan bakıldığında içinde birçok alanı barındırır. Bu alanlardan etkilenerek kendisini bulmaya ve kendisi olmaya çalışır. Kısacası insan çevresel faktörlerden etkilenerek insan olur. Yani her insan birbirinden farklıdır ve her insanın etkilendiği alan ve etkilenme şekli farklıdır. Bu bağlamda insan resmettiği resim, çizdiği figür ve kendisini anlatma şekli de farklıdır. Resim sanatçıları insan figürünü resmetmek için sadece kalem ve kâğıt kullanmazlar. Her resim sanatçısının kendisine has bir tarzı vardır. Başkalarına benzemez. Sanatçı kendi

varlığında neyden etkilendiyse ve neyi etkilediyse bunlardan yola çıkarak bir karakter ve figür oluşturur.

İnsan figürünü resmeden her sanatçının aklındaki beden farklıdır. Her sanatçı aklındaki insanı farklı bir beden ile anlatmış, o bedeni kendine göre şekillendirmiş, giydirmiştir. Sanatçılar için önemli olan tek şey akılda var olan insanı bir bedene sokup diğer kişilere aktarmaktır. Yani sanatçıların amacı diğer insanlara kendi insanlarını aktarmaktır. Her sanatçının kesiştiği bir yer vardır. O da 'İnsan'dır (Serdar, 2009).

Sanatçıların resim yama ve figür inşa etme gayeleri kendilerini anlatmaktır. Kendilerini anlatmanın en iyi yolu olarak resmi seçmişlerdir. Resim sanatını seçen sadece sanatçılar değildir. Her birey aslında resim yapma bilincinin farkındadır. Sıkıntı içerisinde olan bir birey kâğıdı karaladığında aslında bir figür yapmış olur. Bu figür onun aklını karıştıran durumlardır.

Farklı bir kaynağa göre sanatçı: Yetenek sergilemek değil, bir şey yaratan ve bu bilinç ile hayatta olan varlıktır (Velioğlu, 2010).

Çocuğun çizdiği resimdeki insan figürlerinin, çocuğun bulunduğu ortamla ve fizyolojik ve zihinsel durumuyla bağlantılı olduğu ortaya çıkmıştır. Bahsedildiği üzere resim yetenek için değil bir şeyleri ifade etmek için kullanılır. Dolayısıyla resim kâğıdına çizilen her bir figürün farklı anlamları vardır ve bireyin iç dünyasında ne yaşadığının anlamını verir. İnsan bedeninde bulunan tüm uzuv ve organların anlamları farklıdır, bu anlamlar çocukların çizim şekillerine göre farklılık gösterebilir. Bu nedenle inceleme ve yorumla yapılacağı zaman figürlerin işlev ve anlamlarının bilinmesi öğretmen için önemlidir (Yavuzer, 2018).

İnsan figürü çizimi bireye bir deneyim kazandırır. Resmedilen figür ile figürü yapan bireyin kişilik gelişimi arasında bir ilişki kurar. Kişilik herhangi bir boşlukta, hissiz, hareketlerden ve fikirlerden oluşarak gelişmez. Motivasyonlar, sözel olarak açığa vurulamayan durumlar resim sanatı ile açığa çıkar. Bu şekilde kişiliği oluşturan temel unsurlar da resimlerden anlaşılır. Bireyin çizdiği figürler ile kendisini tanımasını sağlar (Machover, 1949).

Farklı bir deyişle; bireyin fikirlerini ve iç dünyasında yaşadığı durumları resim yolu ile anlatmasında resmin işlevi araç olarak kullanılmasıdır. Resim bireyin

kendisini anlatma biçimidir. Tüm bunlar göz önüne alındığında resim iletişim için kullanılan bir araçtır. Kişinin yaptığı resim sadece bir beceri değildir aynı zamanda bilgi aktarma şeklidir. Birey resmiyle kendisini, içini ve düşüncelerini yansıtır (Savaş, 2014).

Bireyin çizdiği resim ile kendisine güvenmesini ve var olduğunun bilincinde olmasını sağlar. Bu bağlamda resim sadece iletişim aracı değil bireyin kendisini tanıması ve anlamlandırması yolunda bir araçtır. Bireyin çizdiği resim ile kendisine güvenmesini ve var olduğunun bilincinde olmasını sağlar. Bu bağlamda resim sadece iletişim aracı değil bireyin kendisini tanıması ve anlamlandırması yolunda bir araçtır. Yukarıda yazılanlar göz önüne alındığında genel bir sonuca varılacak olursa: İnsan figürü bireyin kendisini tanımasını sağlar. Bireyin yaptığı çizimlerin doğru yorumlanması sonucunda eğitimcilere bilgiler aktarır. Bir araç olarak kullanılan resim sanatının işlevi göz önüne alındığında yapılan çizimlerin sadece yetişkinler açısından değil çocuklar açısından da değerine değinmek gerekir.

- Baş: Çocuğun yaptığı resimde baş figürü diğer figürlere göre daha büyükse çocuk kendisini yetersiz görüyordur veya ailesi tarafından derslerinde başarısız bulunuyordur (Çankırlı, 2011).
- Ağız: Ağız bebeklik döneminden itibaren çocuk için önemli bir organ olmuştur. Oral Dönem de bebeklerin haz organı ağızdır. Elleri aldıkları her şeyi ağızlarına götürürler. Parmaklarını emerler. Eğer ki çocuk kendi dudaklarını belirgin ve kalın çizgilerle çiziyorsa konuşma isteğini ve konuşmayı çok sevdiğini ifade eder. Eğer ki tam tersi ağızı kapalı çizerse içine kapanık olduğu anlamına gelir (Çankırlı, 2011).
- Gözler: Çocukların göz figürünü çizmeleri farklılık gösterir. Her çizimin anlamı da farklıdır. Eğer ki çocuk gözlerinin içine siyah benek koyup göz bebeğini ifade ediyorsa bu çocuğun kendisinin farkında olduğu anlamına gelir. Karakteri ve kişiliği oluşmuştur. Eğer ki göz bebeklerini çizmiyorsa kendisinin farkında değildir. Göz bebeğini çizen çocuk eğer ki göz bebeklerini yanlara doğru çizdiyse bu onun çekingen ve utangaç olduğunun göstergesidir. Gözleri çok büyük çocuklar için çevresine ve ortamlara açık olduğu anlamına gelir (Çankırlı, 2011).

- Burun: Eğitmciler için burun çizimde üç önemli unsur vardır. Büyük burun, küçük burun ve çizilmemiş burundur. Yüzde burun figürünü normalden büyük çizen çocuklarda benlik oldukça fazladır. Normalden küçük çizilen burunlarda benlik gelişmemiştir ve güven zayıftır. Burnu hiç çizmeyen çocuklar daha evvelden bir travma yaşamış olabilirler. Bu nedenle resimlerinde buruna yer vermeyebilirler (Çankırlı, 2011).
- Kulaklar: Kulaklar işitme organlarıdır. Çocukların çizdikleri resimler işitme hakkında bilgiler sunar. Aynı zamanda çocuğun evde, çevresinde ve iç dünyasında neler yaşadığının neler hissettiğinin bilgisini verir. Kulakları çok büyük çizen çocuklar dinlemeye açıktırlar. Dinlemekten hoşlanırlar. Kulakları çok küçük çizen veya hiç çizmeyen çocuklar ev de problem yaşıyor olabilirler. Şiddet görüyor, hakaret işitiyor olabilirler (Çankırlı, 2011).
- Boyun: Boyun figürünü çok kalın ve kısa çizen çocuklarda öfke sorunu vardır. Eğer ki ince ve uzun çiziyorlarsa dürtülerini sürekli bastırıyor olabilirler (Çankırlı, 2011).
- Omuzlar ve orta beden bölgesi: Orta beden bölgesini dairesel formatta çizen çocuklar ortama adapte olan ve sivrilmeyen kişilik özelliği anlamına gelir. Kalın ve küt çizilen orta vücut bölgesi çocuğun şiddete başvurduğu ve sorunları şiddette çözdüğü anlamına gelir (Çankırlı, 2011).
- Kollar ve eller: Kolların yanlara ayırık olması iletişim kurmayı seven çocuklarda görülür. Kolları çizmeyen veya vücuda bitişik çizen çocuklar ilişki kurmaktan ve iletişime geçmekten çekinen çocuklardır. Kolların boyunu uzun çizen çocuklar hırsızlığa meyilli olabilirler. Çocuklar çevrelerini dokunarak öğrenirler. Ellere aldıkları nesnelere inceler, ismini öğrenir ve beyinlerinde şema oluştururlar. Alınan nesneyi inceledikten sonra yere atarlar ve daha incelerler. Sesini, yapısını, kırılıp kırılmadığını vb. Bu nedenle resimlerde çizilen eller birden fazla bilgi sunar. Elleri çizen çocuklar dış dünyaya açıktır. Elleri olduğundan büyük çizen çocuklar şiddet görüyor olabilir ve onlarda çevrelerine şiddet uyguluyor olabilir. Elleri resmetmeyen, saklayan çocuklar çekingen ve utangaç adlandırılabilir (Çankırlı, 2011).
- Bacaklar ve ayaklar: Bacakların çizilmesi güveni simgeleyebilir. Çizilmemesi ise başkalarına yardım duyduğu anlamına gelir. Ayakların çizim şekilleri de bilgiler sunar. Ayaklar iki yana ayırık ise çocuk büyümek ve bebek kalmak

arasında olabilir. Çizgi şeklinde olan ayaklar güven eksikliğini gösterebilir (Çankırılı, 2011).

- Göbek: Göbek deliği çizen çocuk benmerkezci olarak adlandırılabilir. Çocuk çizimleri; çocukların düşünce tarzları haricinde, çocukların arkadaşları ya da çevrelerindeki büyüklerle olan iletişimlerinde sözel olarak söylenemeyen problemleri ifade eder. Belirtilecek sorunları yorumlamak için, çocuğun kullandığı kâğıt, kâğıdı düzenleme biçimi, çizimi, karakterlerin kağıttaki yeri, kullanılan şekiller yorum yapmak için bilgi verir. Tüm bu çizimler ve alanlar çocuk resimlerinde anlam taşır. Çocuk resimlerinin anlamlı yorumlanması ve uygun analiz sentezi çerçevesinde ilgileri, istekleri, karakteri, kişiliği, alıştığı durumlar ve yeterli olduğu davranışların belirlenmesinde, çocuğun kendisi, ailesi ve çevresi ile ilişkisi konusunda fikirler sunabilir (Dağlıoğlu, Çalışandemir, Alemdar, & Kangal, 2010).

Okul öncesi eğitim de dâhil olmak üzere eğitimin her kademesinde çocukların-öğrencilerin beden dilleri, jest ve mimikleri, yazıları, çizimleri hatta kalem tutuş şekilleri de dâhil olmak üzere her şey eğitimcilere bilgiler sunar. Önemli olan eğitimcinin çocuğun dillerini anlaması ve doğru yorumlamasıdır. Çocuğun konuşma şeklinden kullandığı kelimeler bir yana kalem tutuşu, kullandığı el ve kâğıt üzerine yazdığı yazı, çizdiği resim çocuğun iç dünyasını anlatır. Burada dikkat edilmesi gereken çocuğun eğitimcilere ne anlatmak istediğidir.

Çankırılı'ya (2011) göre çocukların resimlerinde yer verdikleri insan figürü farklı anlamlar taşımaktadır. İnsan figürünün azlığı ya da çokluğu çocukların kişilikleri ile ilgili fikirler sunar. Az çizilen insan figürünün bulunduğu resimlerden çocuğun çekingen olduğu, güven eksikliği olduğu görülebilir. İnsan figürüne resminde oldukça yer veren çocuk çevreye ve iletişime açık çocuk anlamına gelir. İletişime, yeni deneyimlere açıktır.

1.8.16 Çocuk resimlerinde duygusal göstergeler

Çocuklar çizimlerinde hislerini ve düşüncelerini yansıtır. Bu çizimler içerisinde hisleri barındırdığı için ebeveynlere ve öğretmenlere çocuğun kişiliği hakkında bilgiler sunar. Koppitz bu bilgileri 5 başlık altına toplamış ve açıklamıştır. Bu başlıklar aşağıdaki gibidir (Dağlıoğlu E. H., 2011).

- Dürtü: Kişiler arası iletişim kurmayan, bireysel olan ve sosyal aktivitelere kayılmayan çocuklar olarak değerlendirme yapılabilir. Bu özelliğe sahip olan çocuklar çizimlerinde kolları ve bacakları ayırık ve uyumsuz, boyun çizimine yer vermeme, uzuvları ayrı ve parça parça çizme gibi durumlar gözlemlenir.
- Güven eksikliği: Çocuğun kendisine olan güvenini ifade eder. Kendisine yeterince güvenmeyen çocuklar başı küçük çizerler. Uzuvları çizmeyi unuturlar. Canavar çizimleri görülür.
- Stres: Bulutların normalden büyük çizilmesi, kuşların ve yağmurun olduğu çizimler, ayakların birbirine bitişik şekilde duruşu ve vücut uzuvlarının silik çizilmesi çocuğun kaygılı olduğu konusunda yetişkinlere bilgiler sunar.
- Utangaçlık: Utangaç olan çocuklar konuşmaktan ve göz teması kurmaktan çekinirler. Bu kişiliğe sahip olan çocukların resimlerinde ağız ve göz figürü silik çizilir ya da hiç çizilmez. Uzuvları oldukça küçük çizerler.
- Öfkeli ve saldırgan: Bu kişilik özelliğine sahip çocuklar belirli organları gözle görülür şekilde büyük çizerler. Bu figürler eller ve cinsel organlardır. Aynı zamanda çıplak çizimler de olabilir.

1.8.17 Çocuk resimlerindeki ev figürleri

Çocuklar resimlerinde ev figürünü çok erken yaşlarda çizmeye başlarlar. Çocuk için ev önemlidir. Çocuklar için ev güvenli bir yerde olduğunu hissettirir, yaşam garantisinin olduğunu hissettirir. Çok fazla ev çeşidinin olmasına rağmen çocuk için sadece bir ev vardır oda kendi evidir (Yavuzer, 2018). Çocuk için ev tertipli olmanın ve barınmanın bir sembolüdür. Çocuğun zihninde bulunur. Hepimiz bilmekteyiz ki ilkokulda çocuklar ‘eve gitmek istiyorum ‘derken aslında ev çocuğun duygusal tarafını gösterir. Ev figürü çizilirken deneyerek çizilir. Ev çizilirken çocuğun mimari ayrıntıları incelemesine pek fazla gerek yoktur. Zaman çocuk kendine özgü bir ev çizemeyebilir. Evin içerisinde yaşanan olaylar, çocukların çizdikleri resimlerinde önemli yer alır. İşte burada uzman kişilerin çokça bahsettiği saydamlık konusu işlenir (Yavuzer, 2018).

Çocuklar ev figürü çizerken karşılarında iki seçenek vardır: evi ya bütün çizerler ve asla evin içini göstermezler ya da evi sanki bir çerçeveymiş gibi çizip evin içinde olup biten her şeyi çizerler. Bunu neredeyse bütün çocuklar uygularlar. Çocuklar ev figürünü sadece dıştan çizerken aslında içeride olup bitenleri de

anlatmak ister. Çocuk detaylı bir şekilde çizerken duygu oluşmaktadır. Eğer ki sürekli olarak çocuklara yasaklar koyarsak bu sefer çocukların girişimcilik ruhlarını engellemiş oluruz, buda çocuğu başarısız bir çocuk yapabilir. Çocuk ses çıkardığı zaman çocuğa sus, çok ses yapıyorsun gibi uyarılarda bulunursak çocuğa sürekli olarak duvar koymuş oluruz. Böyle anne-baba davranışlarında çocuk anne ve babasıyla iletişime geçmez. Aile çocuğun üstünde çok fazla duruyorsa buda iyi değildir. Çocuk hiçbir şeyi kendi kendine yapamaz: çocuk dışarıya çıkartılır, otobüse bindirilir akşam olunca alınır ise çocuk bunlardan olumsuz etkilenir (Yavuzer, 2018). Yavuzer (2018) ev figürü çizimlerini çevresindeki diğer objelerle birlikte yorumlamak gerektiğini ileri sürmüştür.

- Yüksek Binalar: Çocuklar resimlerinde uzun binalar çizebilir. Yaşadığı çevrede yan yana olan binalar çocuğa çok ilginçmiş gibi gelebilir. Uzun olan binalardaki yaşantılar çocuktaki hasretliğin ve gerilim duygularını çıkarabilir. Binanın yüksekliği verdiği çocuktaki kendini ezik hissetme duygusu ile anne – babanın kaldığı binanın ufaklığına neden olabilir.
- Ağaç: Çocukların çokça çizdiği diğer figür ise ağaçlardır. Çocuğun ilk çizdiği ağaç genellikle kolları olmayan bir adama benzeyebilir. Doğada bulunan çiçekler, böcekler, çimenler oldukları boyuttan biraz büyük veya küçük olabilir. Çocuk için ağacın ölçüsü diğer figürleri tamamlamak korkusundan gelmektedir.

1.8.18 Zihinsel gelişimin bir göstergesi olarak resim

Resim çocuğun kendisini ifade etme biçimi olurken aynı zamanda da çocukların zihinsel gelişimini ortaya koyar. Bundan dolayı gelişim testlerinde, zekâ testlerinde resimlere bakılarak yapılır. Tüm bu testlerde ki verilen puanlar çocukların gelişimlerinin ilerledikçe buna paralel olarak diğer resim çizmede de bir ilerleme göstereceklerini savunurlar (Yavuzer, 2018).

Çocuğun bu alanda gelişmesi çocuğun dikkatini toplamasına, kas gelişimine, el – göz koordinasyonununun gelişmesini sağlamaktadır. Çocuk karalama dönemiyle resim yapmaya başlarsa eğer ki ilerleyen zamanlarda da çocuğun çizdiği resimlerden daha belirgin ve ayrıntılı çizmesi beklenir. Çizilen resimdeki nesnelerin anlaşılması çocuğun kendi yaşından alt bir seviyede yaptığı görülür. Çocuğun bu yaptığı o nesnelere yapamamasından değil de daha çok bir gelişim

bakımından bir sorunun olduğunu gösterebilir. Resim yapan çocuk bir üst seviyeye ulaşamayan çocuk, ihtimalle kendi yaşlarıyla psiko-sosyal olgunluğunda ulaşamayacak ve kendi yaşlarının yaptığı bazı etkinlikleri yapamayabilir (Yavuzer, 2018).

Zekâ yürütmesi geride olan bir çocuğun yaptığı resimde çocuk öngörü ve planlamayı düşük seviyede yaptığı görülmektedir. Çocuk birçok zaman resmedeceği ortama insan vücudunda bulunan sadece bir organı çizebilir. Çocuk resmini çizerken diğer çocukların aklına gelen ağız, göz, kulak gibi organları düşünemeyebilir (Yavuzer, 2018).

1.8.19 Sosyo-duygusal gelişimin bir göstergesi olarak resim

- İletişim Kopukluğu: Çocuk, yakınındaki figürleri çizerken asla farkına varmadan kendi düşüncelerini ortaya koyar. Ailesindeki insanları çizerken de istemeden de olsa aynı şekilde kendi düşüncelerini ortaya koyar. Kendisini grubun dışında hisseden çocukların çizdikleri figürlerde genellikle kendilerini grubun dışında çizdiği belirlenmiştir. Yalıtılmışlık duygusu ayrıca mesafeyle, psikolojiyle, alan gereksinimiyle gösterilebilir; böyle zamanlarda çocuk kendisini, anne babasıyla ortasına bir nesne koyar ve ayırır. Aile bireyleriyle iletişime geçilememesi bazen de aileyi konu alan resimlerde çocuk tarafından figürlerin çizilmemesi sayesinde ifade edilebilir. Aile içindeki iletişim kuramama da bazen de çocukların çizdikleri resimlere kompartmanlaştırma olarak yansıyabilir. Kompartlaştırma, ailedeki bir bireyin diğer bireyden ayrılmasını gösteren bir kavramdır (Yavuzer, 2018).
- Kardeş İlişkileri ve Kardeş Kıskançlığı: Çocuk kardeşi gelmeden önce genellikle çizdikleri resimlerde bütün aile bireylerini çizer. Daha sonra kardeşi doğduktan sonra çocuk yaptığı resimlerde anne babasını ve kendisini çizerken, yeni doğan kardeşini çizmeyebilir. Daha sonra kardeşi geldikten sonra çocuk, resimdeki bütün aile bireylerinin gözünü aynı tarafa çizerken kendi gözlerini ise bütün ilgiyi toplayan yeni doğan kardeşine bakarken çizer. Çocuk bunu bu şekilde yaparak kardeşini kıskandığını belli eder. Daha sonraki çizdiği resimlerde ise abisini kocaman kendisini ise daha ufak çizerek abisiyle yarış halinde olduğunu göstermektedir. İzlenen davranış bozuklukları: tikler,

sıkıntı ve huzursuzluk belirtileri, anneye gösterilen olumsuz davranışlar, bir eşya çalma, zarar verme, yalan söyleme, tuvaletini kaçırma (Yavuzer, 2018).

1.8.20 Çocuk resimlerinde renkler

Doğa da kendiliğinden bulunan, hiçbir şekilde karıştırılmadan bulunan üç adet renk vardır. Bu renklere ana renkler denir. Bunlar; kırmızı, sarı ve mavidir. Bu renklerin birbiri ile karışımından ortaya çıkan renklere ise ara renkler denir. Bu ara renklerde; yeşil, turuncu ve mordur. Sarı ve mavinin karıştırılmasından yeşil renk elde edilir. Kırmızı ve mavi rengin karıştırılmasıyla mor renk edilir. Kırmızı ve sarı rengin karıştırılmasıyla da turuncu renk elde edilir (Güvenç, 2005).

Renkler insanların üzerinde psikolojik olarak etki yaptığı için sıcak ve soğuk olarak ayrılmıştır. Turuncu, sarı ve kırmızı renkler ateşe yakın olduğu için sıcak renklerdir. Bu renklere zıt olarak: mor, yeşil ve mavi sönen ateşe daha yakın olduklarından soğuk renklerdir. İçerisinde mor, mavi ve yeşil bulunan bütün renklerde soğuk olarak bilinir. Sıcak renklerin soğuk türleri olduğu gibi soğuk renklerin sıcak türleri de vardır. Soğuk renkler genellikle mor, koyu yeşil, açık yeşil, yeşil, siyah mavisi koyu mavi, deniz mavisi gibi renklerdir. Sıcak renkler insanın içini kıpır kıpır ediyor ama çok fazla kullanıldığı zaman bakıldığından yorgunluk verebilir. Soğuk renklerde insanı dinlendirir (Parromon, 2000).

- Kırmızı: Aşk, hareket, titreşim, gerilim ve ateşin temsilcisi kırmızıdır. Bayraklarda kullanılması temsil ettiği milleti heyecanlandırır. Sürati çağrıştırdığından spor araçlarda, iştahı açtığından büyük yiyecek firmalarının vazgeçilmez rengidir. Adrenalin, ateş, tutku, heyecan, öfke, tehlike, yıkım, cesaret ve kan rengidir kırmızı. Kısa süreli etkisi yaratıcılık sayılsa da uzun süreli kullanımlarda sinirlerin gerilmesine neden olur (Fiel, 2000).
- Turuncu: Turuncu, şenliktir. Turuncu her ne kadar bilgeliğin ve neşenin göstergesi sayılsa da aşırı turuncu renk kullanımı sinir sistemini olumsuz etkiler. Yeşilin sükuneti ve mavinin huzuru ile dengelemek mümkün olabilir (Güvenç, 2005).
- Yeşil: Göz dinlendiren, huzur veren yatıştırıcı ve sakinleştirici bir renktir. Güven duygusunu çağrıştırdığından ameliyathanelerde, banka logolarında, askeriyede sıklıkla tercih edilir (Güvenç, 2005).

- Sarı: Sarı, yaşam enerjisidir. Zihinsel etkinlikleri hareketlendiren sarı lezzetli bir moral meyvesidir. Bu sayede yaşama sevinci, kendine güven, iyimserlik ve moral depolamaya da yardımcıdır. Sarı güneşin rengidir. Trafik ışıklarındaki sarı tükenecek bir zamanı, güvenlik halinin geçiciliğini ifade eder. Sarının parıltısı aynı zamanda zekâyı da temsil eder. Sararmak deyimiyile farklı olmakla birlikte yaygın bulaşıcı hastalık tehlikesi olan yerler sarı bayrak ve flamalarla işaretlenir. Sarı rengin eğlence, keyif ve neşesi uzun süreli temaslarda rahatsız edici olmaktadır (Güvenç, 2005).
- Mor: Mor, başarıdır. Hayatımızdaki fiziksel ve ruhsal terazi vazifesini üstlenen mor bu görevini tamamladığında bireyi başarıya da ulaştırmış olur. Başarı, sanat, asalet ve özgüven temsilcisidir. Zenginlik, şatafat, lüks eskiden beri mor rengi kullanmıştır. Yaratıcılık etkisinden ötürü sanatçı rengi olarak bilinirse de mor renk intihar edenlerin en sevdiği renk olarak bilinir. İnsanların bilinçaltını korkuttuğu da saptanmıştır (Güvenç, 2005).
- Mavi: Mavi, dinginliktir. Üzüntümüzü azaltan, sezgilerimizi güçlendiren, vücut enerjimizi dengeleyen, bize ilham veren mavi renk, sanatçı kişiliğimizi geliştirmemize yardımcı olabilir. Rahat bir ortamı, denizi ve gökyüzünü, sonsuzluğu ifade eder. Soğuk bir renk olduğu için geniş alanlarda kullanımı kasvetli bir görünüm sağlar. Nazar boncuğudur mavi. Gece ile yıldız, meditasyon ve yogadır aynı zamanda (Artut,1990).
- Beyaz: Barış ve ateşkesin bayrağı, gelin kızlarımızın duvağı saflık simgesi beyazdandır. Bütün renkleri içinde barındıran beyaz renk sağlık ve hijyenin vurgulanması için kullanıldığı gibi serinkanlılık, istikrar, dürüstlük, zarafet ve asaleti de temsil etmektedir (Güvenç, 2005).
- Siyah: Işığı absorbe ettiği için siyah konsantrasyon sağlar. Gece karanlığını, korkuyu, fluluğu, kargaşayı ve ölümü andırdığı için yası çağırıştırır. Makam araçları ve güçlü araçların (jip) siyah tercih edilmesi bu sebeptendir (Güvenç, 2005).

1.8.21 Resim aracılığıyla çocuğun çevre ile etkileşimi:

Çocuk çizdiği resimlerde ailesini ve yakınlarını büyük ya da küçük ayırt etmeksizin çizebilmektedir. Hoşlanmadığı yâda yakın görmediği kişileri kendine aralarına başka nesnelere çizerek sınır koymaya çalışır (Okuy, 2008). Bu sınırlılıkları, çevresiyle kurduğu ilişkileri en rahat resim yoluyla aktarmaktadır.

Çocuk çizdiği resimlerde bize kendi kültür ve sosyal çevresini yansıtmaktadır. Çocuk çizdiği resimlerde kendi aile hayatını ele alarak sosyal çevresini belirler ve sosyalleşme sürecini resimlere yansıtır. Bu şekilde çocuğun farklılıklarını, seçimlerini, aile yaşantısını, bireysel gelişimini anlamada büyük rol oynar (Okyay, 2008).

Aile, akran ve sosyal çevrede yaşadığı olumlu, olumsuz tüm olayları resim yoluyla aktararak aslında toplumun ve yaşadığı kültürün nasıl bir aile yapısı olduğunu öğrenmekteyiz. Çocukların daha çeşitli resim çizebilmeleri için çevresi ile uyumu olumlu yönde ilerlemesi gerekmektedir. Çünkü çocuğun her açıdan desteklenmesi onun resimlerine yansıtacaktır (Metin & Aral, 2012).

Çocuğun çevresinden gelen davranışlar çocuk için önem taşımaktadır. Çünkü çocuk herhangi bir problemle karşılaştığında verdiği tepkiler, onun hayatında karşılaştığı ilk izlenimlere dayanmaktadır (Çap, Canel, Mutlu, & Yılmaz, 2015). çocuk doğduğu andan itibaren çevresiyle etkileşim içerisinde ve her gördüğü davranışı, durumu rol model almaktadır. Olumlu veya olumsuz olarak karşı karşıya kaldığı bir durumda kendi yaşantısından anımsadığı çözüm yolları bulmaktadır. Bunu sosyal ilişkilerinde ve yapmış olduğu resimlerle yansıtmaktadır.

1.8.22 Çocuk resminde aile olgusu

İnsan sosyal bir varlık olması yönüyle her daim çevresindeki diğer insanlarla ve varlıklarla etkileşim halindedir. İnsanı çevresinden bağımsız değerlendirmek mümkün değildir. Dolayısıyla etrafındaki diğer kişilerle sürekli bir etkileşim halindedir. Bu da kişiler arası bir etkileşimi ve bu etkileşimin yansımalarını ortaya çıkarır. Kişinin en çok etkileşim halinde olduğu diğer kişiler de aile fertleridir. Bu sebeple kişinin aile içerisindeki ve toplumdaki diğer kişilere karşı olan davranışları önem arz etmektedir (Malchiodi, 1998).

Çevresiyle sürekli etkileşim içerisinde olan çocuk zamanla sosyalleşmeye başlar. Sosyalleşmeye başlayan çocuğun etkileşim halinde olan diğer bireylerle olan etkileşimi onun çizmiş olduğu resimlere de yansır. Bu resimlerde çocuğun etkileşim içerisinde olduğu diğer kişilerle yaşadığı problemler ve onların çözüm yolları saklı bulunabilir. Resimler uzman kişilerce incelendiğinde aile içerisindeki veya arkadaş çevresindeki etkileşim problemleri tespit edilebilir.

Çocuk davranışlarını anlayabilmek için onların resimlerinden faydalanma yoluna ilk olarak 1930'lu yıllarda başlanmış ve ilk kez 1931 yılında Appel,1942 yılında da Wolff bu konuda çalışmalar yapmışlardır. Hulse isimli bilim adamı 1952 yıllarında normal şartlarda ve normal bir aile ortamında yaşayan çocuklar ile duygusal rahatsızlıkları bulunan ve normal yaşam şartlarından uzak aile yapısı içerisinde büyüyen çocukların yapmış oldukları aile konulu resimleri incelemiştir (Malchiodi, 1998).

Çocukların çizmiş oldukları aile resimleri çeşitli açılardan incelendiğinde, örneğin; aile bireylerinin çizimindeki görsel ve hacimsel farklılıklar veya aile bireylerini birbirinden ayrı çizmeye neden olan nesnelere aile bireyleri arasındaki ayrışmaları gösteren unsurlar olabilir. Veya ailevi ilişkileri çok düzgün olan çocuk tüm aile bireylerini iç içe veya el ele çizecektir. Çocuk resimlerinde ailenin diğer fertlerinden kendisini ayrı ve uzakta çizen bir çocuk aile içerisindeki kişiler arasında bulunan etkileşim sorunlarını resme yansıtmış olabileceği gibi kendisinin aile içerisinde bağımsızlığına da işaret ediyor olabilir. Yine böyle bir resim aile içerisinde istismar vakalarının olabildiğine ve resimde çocuğun kendisine sığınacağı uzak bir yer seçmeye çalıştığına bir işaret de olabilir (Savaş, 2014).

Birden fazla kardeşe sahip bir çocuğun çizdiği resimde çocuk eğer ki aile içerisinde kendisinin diğer kardeşlerine nispeten daha çok sevildiğini düşünüyorsa kendisini aileye en yakın yere hatta annesinin veya babasının eline bitişik çizecektir. Ancak eğer ki çocuk kendisini anne babasının uzağında diğer kardeşlerini ise yakınının da çiziyorsa ailesinin kendisini kardeşleri arasında daha az önemsediklerini düşünüyor demektir.

Aile çizimlerinde, çocuk kendini resimde yerleştirdiği konumla aile içerisinde kendisini gruba dâhil görüp görmediğini ortaya koyar. Eğer ki çocuk aile resminde kendisini çizmemişse kendisini aile içerisinde bir fert olarak görmüyor demektir. Veya çocuk aile içerisindeki bireylerden birisini çizmemişse aynı duyguyu o kişi içinde hissediyor demektir. Örneğin ailedeki kardeşlerden birisi aileden uzak yaşıyorsa ve çok sık gelip resmi çizen kardeşiyle bir bağ kurmuyorsa çocuk resmine o kardeşi ya eklemeyebilir ya da resimde çok uzak bir konuma yerleştirebilir. Bazen de aynı resmi incelediğinizde aileden uzakta olan kardeşini çizmeyen çocuğun aileden olmayan ancak aileyi sık ziyaret edip resmi çizen çocukla ilgilenen aileden olmayan şahsi resme çizdiğini hatta resmin merkezine

yakın çizdiğini görebilirsiniz. Bu da çocuğun aileden olmayan o bireyi ilişkisinden dolayı ailesinden bir şahıs gibi gördüğüne işaret eder.

Ailesiyle mutlu bir yaşam süren çocuklardan ailelerinin resmini yapmaları istendiğinde bu çocukların gayet üretken ve ayrıntılı resimler çizdikleri görülür. Resimde tüm aile fertleri vardır ve el eledir (Savaş, 2014). Sağlıklı çocukların tersine ailevi sorunları olan çocukların aile resmi çizmek istemedikleri görülür (Di Leo, 1983).

Çocukların cinsiyetleri ile aile bireylerinin birbirlerine yakın veya uzak çizilmeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Annesi ilkökul mezunu olan çocukların resimlerindeki figürleri sayfanın üst tarafına çizdiği ve çiziminde silik çizgiler kullandığı görülmüştür. Üniversite mezunu olan babaların çocukları figürleri sayfanın sol tarafına çizdiği; ortaokul mezunu olan babaların çocuklarının ise resimlerinde silik çizgiler kullandığı görülmüştür. Resimlerin sayfanın soluna sıkıştırılarak yapılması, resimlerde silik-kesintili çizgiler kullanması ile koyu-bastırılmış çizgiler kullanması ve kâğıdın dikey veya yatay kullanımı ile ailelerin gelir durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kız çocuklar resimlerinde en büyük figürü anne-çocuk olarak çizerken, erkeklerin baba-çocuk figürünü büyük boyutlarda çizdikleri bulunmuştur. Babanın eğitim seviyesi düştükçe çocuğun problem davranış puanlarında bir artış gözlenmiştir.

Çocukları etkileyen birçok olay vardır. Bu olaylardan biride ebeveynlerinin aralarında olan geçimsizliktir. Çocuk anne ve babasının arasında geçen hakaretler, tartışmalar, kavgalar veya şiddet gibi durumlara şahit olur. Bu ve bunun gibi durumlara şahit olan çocuk açısından daha kötü sonuçlar oluşturabilir (Çankırılı, 2011).

Çocuk tartışmanın sebebi olduğu için suçluluk duygusuna kapılır ve onunla ilgili bir tartışma geçtiği için artık beni eskisi gibi sevmiyorlar diye düşünebilir. Böyle bir durum da çocuk anne ve babasının tartışmasını istemez ve tartışmanın sonlanması için farklı yollar dener yalan söyler, hasta olmasa da hastaymış gibi davranır (Çankırılı, 2011).

Anne ya da baba tartışmayı kendine çevirmek için çocuğa sorular sorar ve ondan kimin haklı olduğunu sorabilir. Anne veya basından birini seçmesi istenir. Anne ve babasının arasında kalan çocuk bu durumdan rahatsız olur. Anne ve baba

geçerli bir sebepleri olsa bile tartışma sırasında o ortamda çocuk bulunmamalı ve çocuğu seçim yapması istenmemeli. Eşler son evreye geldiği zaman boşanma kararı alır. Boşanma davalarında mahkeme eğer çocuğun yaşı küçük ise annesinde kalmasına karar verir. Çocuğun annesinin ya da babasının yanında kalmasını çocuk açısından durumu değiştirmez ve süreci kabullenmesi zordur. Eşlerin de bu süreci kabullenmesi zor iken çocuk için bu durumu normal karşılanması beklenemez (Çankırılı, 2011).

Resimler çocukların anlatmadığı ama onu etkileyen olayları anlamamızda bize yardımcı olan bir araçtır. Boşanma sürecinde olan eşlerin çocuklarını nasıl bir durumda olduğunu anlamda ve onlarla iletişime geçmede resim önemlidir. Resim 2.1’de kırık bir kalp görülmektedir. Bu kalp anne ve babası boşanmış bir kız çocuğunu kalbidir. Kalbin yarı annenin tarafında yarısı ise babanın tarafında olması yarısının annesinde yarının babasında kaldığını göstermektedir.



Şekil 2.1. Kırık Kalp Resmi

Şemsiye çizimi eğer çizilen resimde yağmur yoksa kişinin kendini korumasız hissettiği anlamına gelir. Resmi çizen çocuk anne ve babasını boşandıktan sonra ayrı ayrı evlerde çizmiş ve mutlu olmadıkları görülmekte. Çocuk mutlu olmadıklarını ağladıklarını çizerek ifade etmektedir. Kırık kalp çiziminin tam ortasında duruyor olması ne yapacağına karar veremediğini göstermektedir. Çocuk umutsuzluğunu dikenli teller çizerek göstermektedir. Çocuk kendini resmederken bacak ve ayak çizmeyerek artık gidecek yeri olmadığını anlatmak istemiştir (Çankırılı, 2011).

Çocuğun çizdiği resimlerde ailesini resmetmesi çocuk hakkında bilgi sahibi olmamıza yardımcı olur. Aile üyelerinin çizimi, aileden birinin eksik çizilmesi, aile üyelerinden birinin çok baskın çizilmesi gibi seçenekler çocuğun aile içerisindeki durumu hakkında bize bilgiler sunar. Ayrıca çocuğun aile içinde ne kadar söz hakkı olduğu, şiddet görüp görmediği konusunda bilgiler sunar.

Eksik aile üyesi çizimi de psikolojik açıdan anlamlı olabilir. Anne-baba çizilmediyse aile ayrı olabilir. Kardeşin çizilmemesi istenmeyen kardeşi ve kıskançlığı simgeler. Aile konulu çizimlerde çizilen nesne veya kişilerin belirttiği anlamının yanında çocuğun içinde bulunduğu ruh hali ve bir durumu ele alış biçimini anlatır. Resim çizim sırasında çocuk, bilinçaltındaki olan durumları resmine yansıtır. Bu özelliklerin yorumlanması, yüzeysel yapının, altta yatan daha büyük gerçekliğin örtüsünden başka bir şey olmadığına inanan uzman için büyük önem taşır. Resimde eğer çocuk kendini diğer kişilerden ayrı çizmişse çocuk kendini dışlanmış olarak görmektedir. Diğer olasılık ise çocuk resminde kendine yer vermez. Normalde aile üyeleri arasında yer alan ancak eğitim veya çalışmak için şehir dışına çıkan bir kişiyi o resimde yer vermeyebilir ya da çizim arka sayfasına çizebilir. Resmi çizen çocuk sadece kâğıda kendini çizmişse kendini güvende hissetmediğini yansıtmaktadır (Ketenci, 2015).



Şekil 2.2. Ev Resmi

Şekil 2.2’de ebeveynleri boşanmış ve annesiyle birlikte kalan çocuk, çizdiği evin penceresinde kendini ve annesini resmeder. Bu çizim de babasına olan özlemi ifade etmektedir.

Çizdiği resimde çocuğun kendini nerede çizdiği o ailede kendini nerede gördüğü, nasıl hissettiğini anlatır. Çocuk kendini resme dâhil etmiyorsa aile üyelerinin ona olan yaklaşımından kaynaklanan durumdan dolayı kendini değersiz görmektedir.

Özetle eğer çocuğun anne ve babası boşanmışsa çocuk anne ve babasından birini çizmeyebilir, kardeşini çizmemesi kıskançlık sebebi olabileceği gibi eğer onunla bir sorun yaşadıysa o kişiyi diğerlerine göre daha az seviyorsa çizmemesi bu duyguların ifadesi olabilir (Ketenci, 2015).

Aile bireylerinin arasına çizilen nesne veya eşya da aile ilişkileri açısından yorumlanır. Anne-babanın ortasına eşya çizildiyse anne baba anlayamıyor olabilir. Çocuk ve ailesi ortasında bir engel varsa buda çocukla yeteri kadar ilgilenmediği anlamına gelebilir. Çocuk çizdiği resimde ailesini normalden farklı bir obje olarak ya da farklı bir büyüklükte çizebilir. Ailesindeki her bir kişiyi ayrı ayrı kutularda çizebilir. Çocuk ailedeki kişilerle kendi arasına engeller çizebilir bu engeller; duvar, lamba, koltuk, dolap gibi olabilir. Bu tarz kendi ile ailesine arasına koyduğu engeller kendisini ailesinin dışında gördüğü anlamına gelir. Anne baba çiziminin ortasında nesne varsa, anne ve babasının arasında bir problem olduğunu, ebeveyn ile kendisi arasında dağ, yol gibi çizimler varsa çocuğun anne ve babasının çocukla ilgilenmediklerini ifade eder (Ketenci, 2015).

Figür olarak aile bireylerinin daha büyü veya küçük çizilmesi de aile içi dinamiklere işaret eder. Çizilen resimde aile üyesinden kim büyükse evde onun dediği oluyordur ve çocuk ondan çekiniyordur anlamına gelebilir. Eğer baba büyükse ve anne çok küçük çizildiyse evde şiddet ortamı oluşmuş olabilir. Çocuk annesini babasından ya da babasını annesinden büyük çiziyorsa o kişinin aile baskın olduğunu ve çocuğun o kişiden çekindiğini ifade eder. Büyük çizim yapması sadece ondan çekindiği anlamına gelmez ona hayranlık beslediği anlamına da gelebilir. Aile içinde baba, anneye şiddet uyguluyorsa çocuk çizimde babayı daha büyük anneyi daha küçük çizebilir. Çizime bakıldığında diğer aile üyelerinden daha büyük çizilen kişiyi kendisiyle bağlaştırdığı ve diğerlerine göre baskın karakterde olduğu için de büyük çizebilir. Çocuk kendisini tüm aile üyelerinden daha büyük ve ilk sırada çizebilir (Ketenci, 2015).

Kendisini ilk sırada ve diğer kişilerden büyük çizen çocuk anne ve babası tarafından kabul görmek ve onun yanında olduğunu hissettirmelerini isteyen çocuklardır. Ailede otoriteye sahip olan kişinin bedensel büyüklüğünün nasıl olduğu önemli değildir, çocuk o kişiyi diğerlerinden daha büyük çizer. Eğer annesine hayranlık duyuyor büyük resmetmiş olabilir. Böyle bir durumda yapılan

çizimle ve aile ile ilgili doğru bilgi alınıp bu doğrultuda yorum yapılmalıdır (Çankırılı, 2008).



Şekil 2.3. Aile İçerisinde Kendi Yerini Çizen Çocuk Resmi

Şekil 2.3' de çocuk annesinin baskın olmasından dolayı değil ona karşı duyduğu sevgiden dolayı onu daha büyük çizmiştir. Resimde baba figürü resimdeki diğer figürlerden daha küçük çizilmiştir. Babanın resimde bulunan diğer kişilere göre daha az seviyor ya da diğer kişilere göre daha az söz sahibi olduğu düşünülebilir.

Eğer ki çocuğun evinde kendisi dışında bir çocuk varsa ve o çocuk anneye bağlıysa çocuk bunu resminde apaçık ifade edebilir. Küçük kardeşi anneye yakın ve kendisini ikisinden uzak çizdiğinde kıskançlığını ifade ediyor olabilir.

Bir çocuğun çizimlerde annede sakal baba da elbise gibi unsurlar varsa rol karmaşasından kaynaklı bir kafa karışıklığı olabilir (Çankırılı, 2011).

Aile çocuğun ihtiyaç duyduğu fiziksel ve ruhsal her türlü gereksinimini yerine getirir. Çocuklarına sevgi ve ilgi gösteren, güvenli bir mekân tasarlayan, ev ortamını çocuğa göre düzenleyen aileler sayesinde çocuklar sağlıklı ve güvenilir bir şekilde yetişirler. Ev ortamını çocuklarına göre ayarlayan aileler çocuklarının yetenek ve ilgilerinin, yaratıcılıklarının gelişmesine katkı sağlarlar. Tüm bu durumlar aile eğer birlik ve beraberlik içerisinde yaşıyorlarsa sağlıklı bir şekilde ilerler. Ebeveynlerin birbirleriyle iş birliği yapması gerekir. Çocuklar dünyaya geldikten sonra hayatlarının ilk bölümünü kendilerine en yakın kişiler olan ebeveynleri ile geçirirler. Bu ilk aşamayı ailesi ile uyumlu ve kaliteli geçiremeyen, ailesinden ayrı, uzak, aile sevgisi hissetmeden, güven içerisinde

olmadan hayatını geçiren çocuğun sosyal-duygusal yaşamı oldukça etkilenecektir (Bilir ve Dabanlı,1990).

Konuşmasında gecikme, içe kapanıklık gibi duygusal yönden yoksunluk çocuklarda görülebilir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde anlatıldığı gibi çocuğun ilk olarak fizyolojik ihtiyaçlarının giderilmesi gerekir. Bu ihtiyaçlar beslenme, barınma gibi temel ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçlardan yoksun olarak büyüyen çocuk diğer aşamaları gerçekleştirmede zorlanacak ve sonucunda kendisini gerçekleştirme aşamasında problemler yaşayacaktır. İşte resim bu zamanlarda devreye girebilir. Çocuklara yaptırılan resimler onların özel hayatları ile ilgili gerekli bilgileri bize verecektir. Öğretmenlerde zamanla çocuğun yaptığı resimleri izleyerek ve karşılaştırarak resim analizi ölçme araçlarını kullanarak eğer bir problem varsa erken teşhiste bulunabilir ve gerekli önlemleri alabilir.

Çocuğun çizdiği resimde aile bireylerinin sıralanışı önemli bilgilere işaret edebilmektedir. Sayfanın en başına yerleştirilen kişi resmi çizen çocuğun en sevdiği kişi olabileceği gibi en çok zıtlığı ancak yaklaşmak istediği kişi de olabilir. Çocuk resimleri incelendiğinde çocukların sevdikleri kişileri ön plana sevmedikleri kişileri ise arka plana çizdikleri görülmektedir. Aile bireylerinin resimdeki sıraları aynı zamanda çocuğun gönlündeki ve gözündeki sıralarını da göstermektedir. Duygusal baskı yaşayan çocuklar resimlerde aile bireylerini aile büyüğünden küçüğüne doğru, baba-anne-abla-kendisi-kardeşi şeklinde çizerken; duygusal özerkliği olan çocuklar resimde değer verme sırasını kullanır ve en çok duygusal bağı olan aile ferdiyi ilk sıraya en az bağı olan bireyi ise en son veya en arka sıraya koymaktadır (Batı, 2012). Çocuk resimleri incelendiğinde bazı aile fertlerinin birbirine dokundukları hatta el ele oldukları görülürken bazı fertlerin diğerlerinden ayrı ve uzakta çizildiği görülmüştür. Resimlerden yola çıkarak bu resimleri çizen çocukların aile yapıları incelendiğinde; aile fertlerinin el ele çizildiği resimlerdeki ailelerin bireylerinin yakın ilişkiler içerisinde oldukları görülmüştür. Ancak aile bireylerinin birbirinden uzak konumlandırıldığı resimleri çizen çocukların aileleri incelendiğinde karşımıza çıkan olgu ise aile içerisinde problem yaşayan birliktelik sağlayamayan aile modeli olgusudur. Bir de çocuğun gelişim evresi resim içerisindeki aile bireylerinin konumlandırılmalarını da etkilemektedir. Ergenlik dönemine girmekte olan çocuğun çizdiği bir resimde kendisi artık aile fertlerinden bilhassa anne babadan

uzakta kâğıdın sağ tarafına kaymaktadır. Çünkü çocuk artık ergenlikle birlikte özgürleşmeye ve bireyselleşmeye başlamaktadır. Ancak daha küçük yaştaki bir çocuk anne-babaya daha muhtaç olduğu için kendisini anne-babaya en yakın konumda konumlandırmaktadır.

Çocuk resimde kendisini günlük hayatında güvende hissettiği kişi ile aynı konumda çizmektedir. Aile resimleri incelendiğinde aileyi oluşturan bireylerin resim üzerindeki mekânsal yakınlıkları ile normal hayatta aralarındaki bağın yakınlığı arasında doğru orantı tespit edilmiştir. Aile bağları yakın olan çocuklar resimlerdeki aile fertlerini de birbirine yakın çizmektedirler (Weinstein, 1968).

Diğer bir araştırma da bize göstermektedir ki çocuklar resimlerinde üvey anne-babalarını biyolojik anne babalarına nispeten resimde daha uzağa hatta resmin dışına bırakabilmektedirler. Bu çocukların yaşadıkları duygusallığı resimlerinde ifade ettiklerinin göstergesidir (Dunn, O'Connor ve Levy, Sayıl, 2004).

Çocukların resimleri incelendiğinde bireylerin çiziliş sırasının yanında çiziliş şekillerindeki farklılıklar da göze çarpmaktadır. Çocuklar aile içerisinde güçlü gördükleri, daha çok etkileşim kurdukları kişileri göze gelecek şekilde büyük çizerler. Bazı çocuklar is eresimde en büyük kendilerini çizerler. Bu çocuklar da genelde aile içerisinde bireyselleşemeyen ve bu konuda ailelerinin desteğine ihtiyaç duyan çocuklar olmaktadır. Resimde en küçük çizilen kişi ise çocuğun aile içerisinde en az önemseydiği veya en az iletişim kurduğu kişidir. Bir de çocuğun resme almadığı aile bireyi vardır ki bu da resmi çizen çocuğun aile içerisinde en kıskandığı ve bu konuda çatışma yaşadığı ve aile içerisinde kendi konumunu etkilediğini düşündüğü kişidir. Çocuk onu normal hayatında da yanında görmek istemediği için resimde de yer almasını istememiştir (Bahçıvan-Saydam, Okyay, 2008). Çocuk resimleri incelendiğinde görülür ki genellikle en büyük çizilen babadır. Çünkü evde otorite olan ve her türlü ihtiyacın karşılık bulduğu kişi babadır. Ancak bazı resimlerde annenin daha büyük olduğu görülmektedir. Bu da annenin o ailede babanın vazifelerini üstlenen ve aile içerisinde aynı zaman da baba figürü haline gelmiş bir anne olduğuna işaret eder. En azından resmi çizen çocuğun gözünde bu böyledir. Çocuklar figürlerin büyüklük ve küçüklüklerini duygularıyla orantılı bir şekilde ifade ederler. Normal şartlarda aile bireyleri fiziksel büyüklüklerine oranla resmedilmeleri gerekirken çocuk aile içerisinde çatışma yaşadıklarını küçültür sevdiklerini ise büyütür.

Çocuğun resimde nasıl çizdiğinin yanında nasıl boyadığı da kişiye karşı olan ilgisini ortaya koyar. Çocuk sevdiği kişinin resmini güzel ve dikkatli boyarken sevmediği kişiyi boyamaya hiç özen göstermemektedir (Altınköprü, 1999).

Çocuk resimleri yorumlanırken çocukların gelişim devreleri ve bu gelişim devresinin özellikleri iyi bilinmelidir. Bazen gelişim evresini tamamlayamayan çocuklar dolayısıyla resim yaparken de bir alt gelişim devresindeki çocuğun resim özelliklerine geri dönebilmektedir. Bazen de gelişim evrelerini hızlı geçen çocuklar bir sonraki gelişim evresindeki çocukların resim özelliklerini resme yansıtılabilmektedir. Bu nedenle resimlerin yorumlanması yapılırken çocuğun yaşından ziyade gelişim evresinin tespiti önemlidir. Aynı zamanda tersten hareket ederek çocuğun resminden hareketle de çocuğun gelişim evresi tespit edilip resim o evrenin özelliklerine göre yorumlanabilir. Bu nedenle çocuk resimlerini incelemeyen önce gelişim evreleri ve bu evrelerin özellikleri iyi bilinmelidir. Yine de çocuk resimleri incelenirken bazı noktalar dikkati çekmiş ve yorumlama da faydalı ölçütler tespit edilmiştir. Bunlar:

- Çizimin sayfadaki konumu: Resmin hangi tarafına yerleştirildiği resmin yorumlanmasında önemli bir kıstas olmuştur. Buck'a göre resimde sol tarafa yerleştirilen kişi duygusal doyum aranan kişidir. Machover'a göre ise figürleri sol tarafa yerleştirmek benmerkezci bir kişiliğin, sağ tarafına yerleştirmek çevre-merkezli bir kişiliğin göstergesidir demektedir (Di Leo, Okyay, 2008).
- Kâğıdın kullanımı: Aile fertlerinin sayfanın neresine çizildiği ile ilgili yapılan araştırmalar; sayfanın üst kısmına yerleştirilen figürler iyimserlik ve fanteziyi öne sürerken, kenarlara ve sayfanın alt tarafına çizilen küçük figürlerin yetersizlik, güvensizlik ve depresyonun dışa vurumu olduğu kanısını doğurmuştur. Buck duygusal doyum arayan kişilerin figürü orta hattan uzakta ve sol tarafa yerleştirdiğinin görüldüğünü savunmaktadır. Bolander ise; sayfanın üstünü gelecek, ortasını bugün ve alt kısmını geçmiş olarak yorumlamaktadır (Di Leo, 2008).
- Çizim şekli: Çocukların resimlerinde silik ve kesik çizgiler kullanmaları bu onların kırılmalı ve hassas yapılarına işaret eder. Saldırgan dürtüleri olan çocuklar ise bastırılmış kalemle kalın çizgilerle resimler çizerler (Bahçıvan-Saydam, Okyay, 2008).

2. YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama/üretme süreci ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji (olgubilim) modeline göre desenlenmiştir. Olgubilim bir ya da birkaç kişinin bir fenomen ya da kavramla ilgili yaşanmış tecrübelerinin ortak anlamını açıklamaya çalışır (Creswell, 2013). Olgubilim, kişilerin fenomenleri nasıl algıladıkları, nasıl tasvir ettikleri, ona dair neler hissettikleri, nasıl yargılayıp anımsadıkları, nasıl anlamlandırdıkları ve diğerleriyle onun hakkında nasıl konuştuklarına odaklanır (Patton, 2014). Olgubilimsel çalışmalar bütünüyle bireysel algılar üzerine odaklanmakta ve deneyimi “içeridekinin” bakış bakımından araştırmaya çalışmaktadır (Tanyaş, 2014). Bu araştırmada OSB’li çocukların öğretmenlerine yönelik algıları fenomen olarak belirlenmiştir.

2.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde yer alan bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine devam eden otizm ve a tipik otizm tanılı 4 -15 yaş arasında yer alan 30 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinden önce İstanbul Aydın Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığından araştırmanın uygulanması yönünde etik kurul raporu alınmıştır. Bunun yanı sıra her çocuğun velisinin rızası alınmıştır.

Çalışma grubuna dair sosyo demografik bilgilerin yer aldığı tablolar aşağıda verilmiştir.

Çizelge 3.1: Çalışma grubunun yaşlara göre dağılımını gösteren tablo

	f	%
Yedi yaş	1	3,3
Sekiz yaş	4	13,3
Dokuz yaş	4	13,3
On yaş	3	10,0
On bir yaş	10	33,3
On üç yaş	2	6,6
On dört yaş	1	3,3
On beş yaş	5	16,7
Toplam	30	100,0

Çizelge 3.1’de görüldüğü üzere çalışma grubunda 1 çocuk 7 yaşında (%3,3), 4 çocuk sekiz yaşında (%13,3), 4 çocuk dokuz yaşında (%13,3), 3 Çocuk 10 yaşında (%10), 10 çocuk 11 yaşında (%33,3), 2 çocuk 13 yaşında (%6,6), 1 çocuk 14 yaşında (%3,3), 5 çocuk 15 yaşındadır (%16,7).

Çizelge 3.2: Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımını gösteren tablo

	f	%
Kız	10	33,3
Erkek	20	66,7
Toplam	30	100,0

Çizelge 3.2’de görüldüğü üzere çalışma grubundaki 10 çocuk kız (%33,3), 20 çocuk erkektir (% 66,7),

Çizelge 3.3: Çalışma grubunun tanılarına göre dağılımını gösteren tablo

	f	%
Otizm	18	60,0
Atipik otizm	11	36,7
Yaygın gelişimsel bozukluk	1	3,3
Toplam	30	100,0

Çizelge 3.3’te görüldüğü üzere çalışma grubundaki 18 çocuk otizm (%60,0), 11 çocuk atipik otizm (% 66,7), 1 çocuk yaygın gelişimsel bozukluk (%3,3) tanısı almıştır.

Çizelge 3.4: Çalışma grubunun kardeş sayısına göre dağılımı

	f	%
Tek çocuk	8	26,7
1 Kardeş	13	43,3
2 Kardeş	4	13,3
3 Kardeş	5	16,7
Toplam	30	100,0

Çizelge 3.4’te görüldüğü üzere çalışma gurubundaki 8 çocuk tek çocuk (%26,7), 13 çocuk 1 kardeş (% 43,3), 4 çocuk 2 kardeş (%13,3), 5 çocuk 3 kardeşe (%16,7) sahiptir.

Çizelge 3.5: Çalışma grubunun anne öğrenim durumuna göre dağılımı

	f	%
İlkokul	12	40,0
Ortaokul	3	10,0
Lise	8	26,7
Üniversite	7	23,3
Toplam	30	100,0

Çizelge 3.5’te görüldüğü üzere çalışma gurubundaki 12 çocuğun annesi ilkokul mezunu (%40,0), 3 çocuğun annesi ortaokul mezunu (% 10,0), 8 çocuğun annesi lise mezunu (%26,7), 7 çocuğun annesi üniversite mezunudur (%23,3).

Çizelge 3.6: Çalışma grubunun baba öğrenim durumuna göre dağılımı

	f	%
İlkokul	10	33,3
Ortaokul	4	13,3
Lise	7	23,3
Üniversite	9	30,0
Toplam	30	100,0

Çizelge 3.6’da görüldüğü üzere çalışma gurubundaki 10 çocuğun babası ilkokul mezunu (%33,3), 4 çocuğun babası ortaokul mezunu (% 13,3), 7 çocuğun babası lise mezunu (%23,3), 9 çocuğun babası üniversite mezunudur (%30,0).

Çizelge 3.7: Çalışma grubunun aile gelir durumuna göre dağılımını gösteren tablo

	f	%
Düşük	16	53,3
Orta	7	23,3
Yüksek	7	23,3
Toplam	30	100,0

Çizelge 3.7’de görüldüğü üzere çalışma gurubundaki 16 çocuğun ailesinin gelir durumu düşük (%53,3), 7 çocuğun ailesinin gelir durumu orta (% 23,3), 7 çocuğun ailesinin gelir durumu yüksek (% 23,3) düzeydedir.

Çizelge 3.8: Çalışma grubunun çocuğun yaşadığı kişi durumuna göre dağılımını gösteren tablo

	f	%
Anne ile yaşıyor	2	6,7
Baba ile yaşıyor	2	6,7
Anne ve baba ile birlikte yaşıyor	26	86,7
Toplam	30	100,0

Çizelge 3.8’de görüldüğü üzere çalışma gurubundaki 2 çocuk annesi ile yaşıyor (%6,7), 2 çocuk babası ile yaşıyor (%6,7), 26 çocuk ise anne ve baba ile birlikte yaşamaktadır (%86,7).

Çizelge 3.9: Çalışma grubunun rehabilitasyon eğitimi alma süresine göre dağılımını gösteren tablo

	f	%
1 yıl	1	3,3
2 yıl	5	16,7

3 yıl	7	23,3
4 yıl	2	6,6
5 yıl	3	10,0
6 yıl	2	6,7
7 yıl	3	10,0
8 yıl	1	3,3
9 yıl	1	3,3
10 yıl	3	10,0
11 yıl	1	3,3
12 yıl	1	3,3
Toplam	30	100,0

Çizelge 3.9’da görüldüğü üzere çalışma gurubunda 1 çocuk 1 yıldır rehabilitasyon eğitimi (%3,3), 5 çocuk 2 yıldır rehabilitasyon eğitimi (%16,7), 7 çocuk 3 yıldır rehabilitasyon eğitimi (%23,3), 2 çocuk 4 yıldır rehabilitasyon eğitimi (%6,6), 3 çocuk 5 yıldır rehabilitasyon eğitimi (%10,0), 2 çocuk 6 yıldır rehabilitasyon eğitimi (%6,6), 3 çocuk 7 yıldır rehabilitasyon eğitimi (%10,0), 1 çocuk 8 yıldır rehabilitasyon eğitimi (%3,3), 1 çocuk 9 yıldır rehabilitasyon eğitimi (%3,3), 3 çocuk 10 yıldır rehabilitasyon eğitimi (%10,0), 1 çocuk 11 yıldır rehabilitasyon eğitimi (%3,3), 1 çocuk 12 yıldır rehabilitasyon eğitimi (%3,3) almaktadır.

Çizelge 3.10: Çalışma grubunun okul öncesi eğitim alma süresine göre dağılımını gösteren tablo

	f	%
1 yıl	4	13,3
2 yıl	22	73,3
3 yıl	3	10,0
4 yıl	1	3,3
Toplam	30	100,0

Çizelge 3.10’da görüldüğü üzere çalışma gurubundaki 4 çocuk 1 yıl okul öncesi eğitimi (%13,3), 22 çocuk 2 yıl okul öncesi eğitimi (%73,3), 3 çocuk 3 yıl okul öncesi eğitimi (%10,0), 1 çocuk 4 yıl okul öncesi eğitimi (%3,3) almıştır.

Çizelge 3.11: Çalışma grubunun ilkokul eğitim alma süresine göre dağılımını gösteren tablo

	f	%
1 yıl	3	10,0
2 yıl	9	30,0
3 yıl	11	36,6
4 yıl	4	13,3

5 yıl	2	6,7
7 yıl	1	3,3
Toplam	30	100,0

Çizelge 3.11’de görüldüğü üzere çalışma gurubundaki 3 çocuk 1 yıl ilkokul eğitimi (%10,0), 9 çocuk 2 yıl ilkokul eğitimi (%30,30), 11 çocuk 3 yıl ilkokul eğitimi (%36,6), 4 çocuk 4 yıl ilkokul eğitimi (%13,3), 2 çocuk 5 yıl ilkokul eğitimi (%6,7), 1 çocuk 7 yıl ilkokul eğitimi (%3,3) almıştır.

Çizelge 3.12: Çalışma grubunun ocem eğitimi alma süresine göre dağılımını gösteren tablo

	f	%
Almamış	27	90,0
2 yıl	1	3,3
4 yıl	1	3,3
8 yıl	1	3,3
Toplam	30	100,0

Çizelge 3.12’de görüldüğü üzere çalışma gurubundaki 27 çocuk ocem eğitimi almamış (%90,0), 1 çocuk 2 yıl ocem eğitimi (%3,3), 1 çocuk 4 yıl ocem eğitimi (%3,3), 1 çocuk 8 yıl ocem eğitimi (%3,3) almıştır.

2.3 Veri Toplama Aracı

2.3.1 Kişisel bilgi formu

Araştırmamızda kullanılan kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından otizim spektrum bozukluğu olan çocukların kişisel ve ailelerine göre değişen özellikleri göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan formda yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, aile gelir durumu, yaşadığı kişi, tanı gurubu, rehabilitasyon eğitimi alma durumu, okul öncesi eğitimi alma durumu, ilkokul eğitimi alma durumu ve ocem eğitimi alma durumu hakkında sorular bulunmaktadır.

2.3.2 Gelişimsel resim değerlendirme kriter tablosu

Araştırmamızda kullanılan gelişimsel resim değerlendirme kriter tablosu Sözer Çapan (2018) tarafından geliştirilmiş bir tablodur. Her yaş gurubu ve çocuğa uygulanabilen bu tabloda insan figürü çizimlerinin yaşlara göre çizilmesi beklenen vücut bölümlerinin varlığına bakılarak değerlendirme yapılmaktadır.

Gelişimsel resim değerlendirme kriter tablosu 5 alt boyut içermektedir. Bu boyutlar Karalama dönemi (0-10 puan), Şema öncesi dönem (0-30 puan), Şematik dönem (0-60 puan), Gerçekçilik dönemi (0-90 puan), Görünürde Doğalcılık dönemi (0-96 puan) olarak tanımlanmıştır. Dönemler karalama döneminden itibaren çocuğun çizdiği insan figüründeki beden bölümlerinin varlığına göre puanlanır. Alınan puan çocuğun çizdiği resimde gelişimsel olarak bulunduğu yeri işaret eder. Toplanarak artan dönem puanlarının tamamını karşılayan bir insan figürü çiziminden maksimum 96 puan alınabilir.

Gelişimsel resim değerlendirme kriter tablosundaki maddelerin açık ve anlaşılır olup olmaması, araştırılan konuyu kapsayıp kapsamaması, araştırılan verileri sağlayıp sağlamaması açılarından nitel araştırma yöntemleri, eğitim programları ve öğretimi konusunda uzman bir öğretim üyesi tarafından, açık uçlu sorular ayrıntılı bir incelemeye tabi tutulmuştur. Konun uzmanın geribildirimleri doğrultusunda maddeler yeniden şekillendirilmiştir. Daha sonra kriter tablosu resim analizinin gelişimsel değerlendirmesi konusunda alan uzmanlığı olan 2 akademisyenin görüşüne daha başvurulmuştur. Sonrasında bir Türkçe öğretmeni tarafından dil ve gramer yapısı kontrolü yapılarak ifade bozukluğu olan veya anlaşılması güç olabilecek maddeler yeniden değerlendirilmiştir.

2.4 Veri Toplaması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak OSB’li çocukların çizdikleri resimler kullanılmıştır. OSB’li çocukların öğretmen algısını resimlerle tespit etmek amacıyla her bir öğrenciye “*Bana bir öğretmen çiz.*” denilerek resim çizmeleri sağlanmıştır. OSB’li çocukların resimleri betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analizde ham veriler okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime çevrilir. Betimsel analiz neticesinde ulaşılan veriler daha önceden saptanmış temalara göre özetlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada betimsel analiz öncesinde belirlenen tema olarak Lowenfeld (1947’den akt., Yıldırım, 2018) tarafından çocuk resimlerinin beş evreden oluştuğu öne sürülen modelden faydalanılmıştır. Lowenfeld’e (1947’den akt. Dağlıoğlu ve Deniz, 2011; Okyay, 2008; Yıldırım, 2018) göre bu evreler; *karalama* (2-4 yaş), *şema öncesi* (5-7 yaş), *şematik* (8-9 yaş), *gerçekçilik* (10-12 yaş) ve *görünürde doğalcılık* (12-14 yaş) dönemidir.

Verilerin analiz kısmında her boyutta alınan min ve max puanları verilmiştir. Ortalamalar alınmış olup düzeyler ortaya çıkarılmıştır.

Karalama boyutu (0-10 puan) Düşük= 0-3,33, Orta= 3,34-6,66, Yüksek= 6,67-10 puan

Şema öncesi (0-30 puan) Düşük= 0-10,00, Orta= 10,01-20,00, Yüksek= 20,01-30 puan

Şematik dönem (0-60 puan) Düşük= 0-20,00, Orta= 20,01-40,00, Yüksek= 40,01-60 puan

Gerçekçilik (0-90 puan) Düşük= 0-30,00, Orta= 30,01-60,00, Yüksek= 60,01-90 puan

Doğalcılık (0-96 puan) Düşük= 0-32,00, Orta= 32,01-64,00, Yüksek= 64,01-96 puan

Puanlama yapılırken çocuğun çizdiği resimlerde baş, gövde, el vb. vücut bölümlerini açık ve net bir şekilde tanımlanacak bir çizim kullanıldıysa o madde var olarak yorumlanmaktadır ve 2 puan almaktadır. Vücut bölümleri kısmen tanımlanacak bir çizim ile betimlenmişse o madde kısmen var olarak yorumlanmaktadır ve 1 puan almaktadır. Çizimde o vücut bölümü gözlenemedi ise yok olarak yorumlanmakta ve 0 puan almaktadır.

Her dönemin puanları bir önceki dönemin puanlarını da içeren toplayarak giden bir değerlendirme stratejisi ile puanlanır. Görünürde doğalcılık döneminden alınan toplam puan aynı zamanda testin de genel toplamını vermektedir.

Aynı zamanda çocukların resim çizerken sergiledikleri tavırlar ve öğretmen algılarına dair yorumlar da yüzde ve frekans olarak hesaplanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

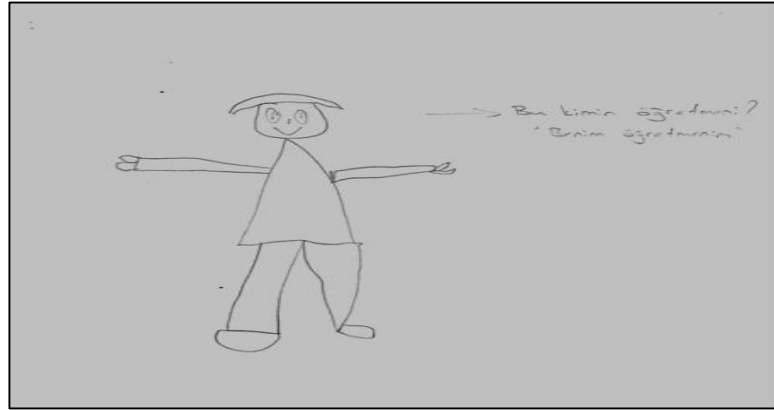
Bu kısımda araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlere göre yapılan verilerin analizi ve bunların yorumlanması üzerinde durulmuştur.

3.1 Karalama Dönemi Bulguları

Çizelge 4.1: Çalışma grubunun karalama dönemi ile ilgili gelişimsel değerlendirmesini gösteren tablo

	N	\bar{x}	Ss	Düzye
Karalama dönemi	30	9,366	1,066	Yüksek

Çizelge 4,1’de görüldüğü üzere çalışma grubundaki otizm spektrum bozukluğu olan çocukların karalama dönemine dair değerlendirmeleri yüksek düzeyde çıkmıştır. 29 çocuk yüksek düzeyde, 1 çocuk orta düzeyde resim çizmiştir.



Şekil 4.1. Olumlu Yönde Öğretmen Algısı Resmi

Şekil 4.1’de 3 yıl rehabilitasyon eğitimi alan ve 6 yaşında atipik otizm spektrum bozukluğu tanısı olan bir erkek çocuğun çizdiği resim görülmektedir. Kâğıt dikey olarak kullanılmış olup çizilen figür oldukça detaylandırılmıştır. Göz bebeğine yer verilmiştir. Kollar ayaklar bacaklar parmaklar gözler iki boyutlu çizilmiştir. Parmaklara yer verilmiş olup iki adet parmak çizimi görülmektedir. Boyun çizimine yer verilmemiştir. Öğretmen algısı çocuk açısından olumlu yönde

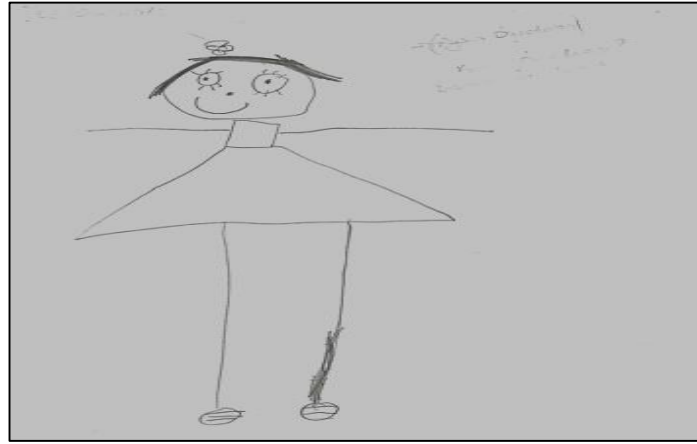
değerlendirilmektedir. Bu konudaki olumlu değerlendirme görüşü çocuğun sınıf öğretmenine ağzını gülümse ifadesi ile gözlenmiştir.

3.2 Şema Öncesi Dönem Bulguları

Çizelge 4.2: Çalışma gurubunun Şema Öncesi Dönem ile ilgili gelişimsel değerlendirmesi

	N	\bar{x}	Ss	Düzye
Şema öncesi dönem	30	20,533	4,500	Orta

Çizelge 4,2’de görüldüğü üzere çalışma gurubundaki otizm spektrum bozukluğu olan çocukların şema öncesi döneme dair değerlendirmeleri orta düzeyde çıkmıştır. 1 çocuk düşük düzeyde, 16 çocuk orta düzeyde, 13 çocuk yüksek düzeyde resim çizmiştir.



Şekil 4.2. Olumlu Öğretmen Algısı Resmi

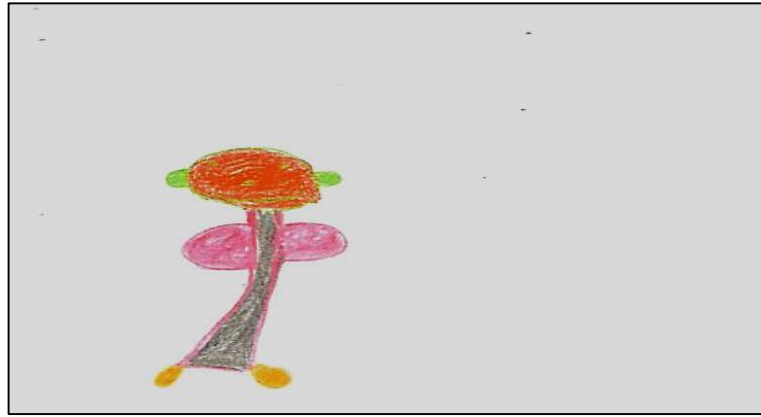
Şekil 4.2’de 3 yıl rehabilitasyon eğitimi alan 8 yaşındaki atipik otizm spektrum bozukluğu tanısı olan kız çocuğunun resmi görülmektedir. Verilen kağıt dikey düzende kullanılmış olup çizilen öğretmen figürü kağıdın tam ortasında tüm sayfayı kaplayacak düzeyde çizilmiştir. Gövde iki boyutlu çizilmiş olup kollar, bacaklar, burun, ağız tek boyutlu çizilmiştir. Ayaklar tekerlek biçiminde olmaktadır. Göz ve göz bebeği de resimde mevcut olmakla birlikte kulak ve boyun çizimi görülmemektedir. Resmi çizerken boya kalemleri kullanılmamıştır. Öğretmen algısı çocuk açısından olumlu yönde değerlendirilmektedir. Bu konudaki olumlu değerlendirme görüşü çocuğun sınıf öğretmenine ağzını gülümse ifadesi ile gözlenmiştir.

3.3 Şematik Dönem Bulguları

Çizelge 4.3: Çalışma gurubunun Şematik Dönem ile ilgili gelişimsel değerlendirmesini gösteren tablo

	N	\bar{x}	Ss	Düzy
Şematik dönem	30	29,833	10,995	Orta

Çizelge 4.3'te görüldüğü üzere çalışma gurubundaki otizm spektrum bozukluğu olan çocukların şematik döneme dair değerlendirmeleri orta düzeyde çıkmıştır. 5 çocuk düşük düzeyde, 20 çocuk orta düzeyde, 5 çocuk yüksek düzeyde resim çizmiştir.



Şekil 4.3. Öğretmen Algısı Resmi 3

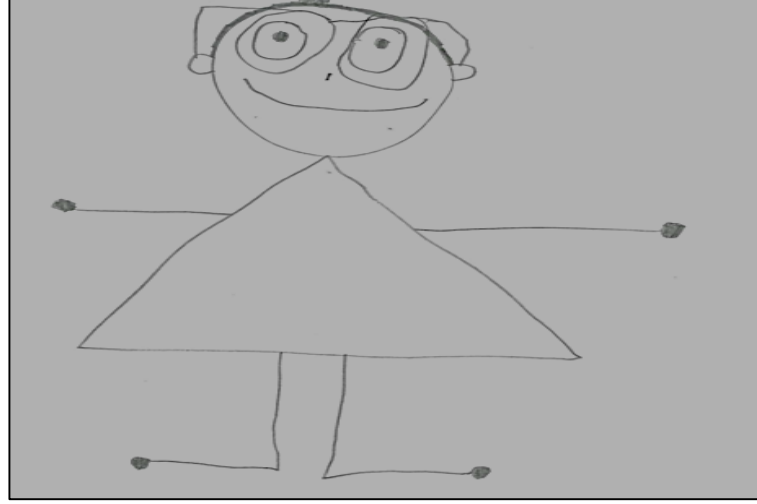
Şekil 4.3'te 12 yıldır kaynaştırma eğitimi alan tipik otizm yaşındaki otizm spektrum bozukluğu olan erkek çocuğu çizdiği öğretmen resmi görülmektedir. Basit düzeyde göz, burun, ağız tek boyutlu olarak yerleştirilmiştir. Ayaklar tekerlek ayak olup tek boyutlu çizilmiştir. Parmaklara resimde yer verilmemiştir. Renk tercihi olarak siyah, sarı, turuncu, sarı ve yeşil renklerinden oluşan resim yapılmıştır. Öğretmen algısı çocuk açısından olumlu yönde değerlendirilmektedir. Bu konudaki olumlu değerlendirme görüşü çocuğun sınıf öğretmenine ağızını gülümse ifadesi ile gözlenmiştir.

3.4 Gerçekçilik Dönemi Bulguları

Çizelge 4.4: Çalışma gurubunun Gerçekçilik Dönemi ile ilgili gelişimsel değerlendirmesini gösteren tablo

	N	\bar{x}	Ss	Düzy
Gerçekçilik dönemi	30	53,966	19,295	Orta

Çizelge 4.4'te görüldüğü üzere çalışma gurubundaki otizm spektrum bozukluğu olan çocukların gerçekçilik dönemine dair değerlendirmeleri orta düzeyde çıkmıştır. 1 çocuk düşük düzeyde, 23 çocuk orta düzeyde, 6 çocuk yüksek düzeyde resim çizmiştir.



Şekil 4.4. Olumlu Öğretmen Algısı 4

Şekil 4.4'te 4 yıl rehabilitasyon eğitimi alan 8 yaşındaki atipik otizm spektrum bozukluğu tanısı olan erkek çocuğunun resmi örülmektedir. Verilen kağıt dikey olarak kullanılmış olup çizilen figür kağıdın tam ortasına tüm sayfayı kaplayacak şekilde çizilmiştir. Resimde boya kalemleri kullanılmamıştır. Kollar bacaklar burun ve ağız tek boyutlu çizilmiştir. Göz çizimi iki boyutlu olup göz bebeğine yer verilmiştir. Boyun çizimi bulunmayıp üçgen gövde çizimi mevcuttur. Tekerlek ayak ve el çizimi görülmektedir. Öğretmen algısı çocuk açısından olumlu yönde görülmektedir. Bu konudaki olumlu değerlendirme görüşü çocuğun sınıf öğretmenine ağzını gülümse ifadesi ile gözlenmiştir.

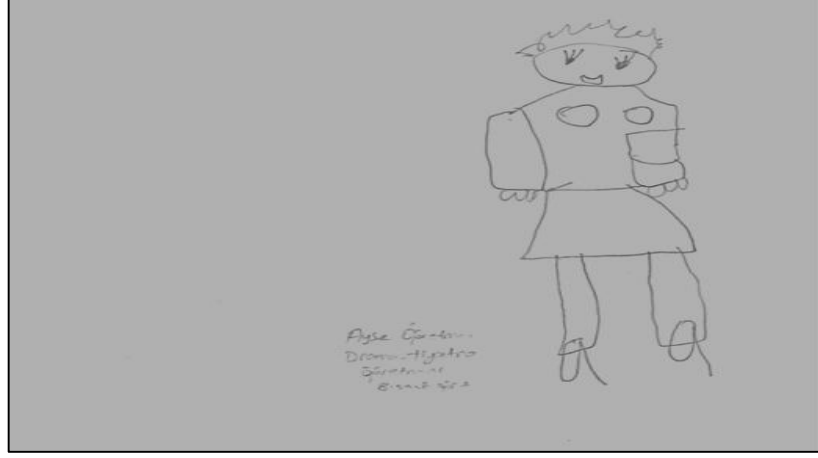
3.5 Görünürde Doğalcılık Dönemi Bulguları

Çizelge 4.5: Çalışma gurubunun Görünürde Doğalcılık Dönemi ile ilgili gelişimsel değerlendirmesini gösteren tablo

	N	\bar{x}	Ss	Düzyey
Görünürde	30	55,066	20,668	Orta
Doğalcılık Dönemi				

Çizelge 4.5'te görüldüğü üzere çalışma gurubundaki otizm spektrum bozukluğu olan çocukların Görünürde doğalcılık dönemine dair değerlendirmeleri orta

düzeyde çıkmıştır. 1 çocuk düşük düzeyde, 23 çocuk orta düzeyde, 6 çocuk yüksek düzeyde resim çizmiştir.



Şekil 4.5. Olumlu Öğretmen Algısı 5

Şekil 4.5'te 10 yıl rehabilitasyon eğitimi alan 13 yaşındaki atipik otizm spektrum bozukluğu tanısı olan erkek çocuğunun resmi görülmektedir. Verilen kağıt dikey olarak kullanılmış olup çizilen öğretmen figürü kağıdın sağ tarafına çizilmiştir. Kollar bacaklar ataklar ağız parmaklar gövde iki boyutlu çizilmiştir. Göz çizimi mevcut olup göz bebeği bulunmamaktadır. Resimde boya kalemi kullanılmamıştır. Çocuğun çizdiği drama öğretmenini sevdiği söylenebilir. Bu konudaki olumlu değerlendirme görüşü çocuğun sınıf öğretmenine ağzını gülümse ifadesi ile gözlenmiştir.

3.6 Resim Çizme Davranışlarına Dair Bulgular

Gelişimsel resim değerlendirme kriter tablosu gelişimsel değerlendirme sonrasında resim çizimi sırasında gözlenen davranışlara ait sorular da yer almaktadır. Bulguların bu bölümünde bu davranışlara ait yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.6: Çalışma gurubunun resim çizme süresini gösteren tablo

	f	%
1-2 Dakika	4	13,3
3-4 Dakika	6	20,0
5-10 Dakika	16	53,3
10 Dakika ve üzeri	4	13,3
Toplam	30	100,0

Çizelge 4.6’da görüldüğü üzere çalışma gurubundaki 4 çocuk resmini 1-2 dakikada (%13,3), 6 çocuk resmini 3-4 dakikada (%20,0), 16 çocuk resmini 5-10 dakikada (%53,3), 4 çocuk ise resmini 10 dakika ve üzeri (%13,3) gibi bir sürede tamamlamıştır.

Çizelge 4.7: Çalışma gurubunun kalkıp oturma davranışını gösteren tablo

	f	%
Kalkmadan çizdi	30	100,0
Toplam	30	100,0

Çizelge 4.7’de görüldüğü üzere çalışma gurubundaki çalışma gurubundaki çocukların tamamı resimlerini kalkmadan çizmiştir.

Çizelge 4.8: Çalışma gurubunun kaygılı olma davranışını gösteren tablo

	f	%
Kaygılı	4	13,3
Kaygılı değil	26	86,7
Toplam	30	100,0

Çizelge 4.8’de görüldüğü üzere çalışma gurubundaki 4 çocuk kaygılı (%13,3) olarak gözlemlenirken, 26 çocuk (%86,7) resim çizerken kaygılı davranışlar sergilememiştir.

Çizelge 4.9: Çalışma gurubunun soru sorma davranışını gösteren tablo

	f	%
Sık soru sordu	4	13,3
Sık soru sormadı	26	86,7
Toplam	30	100,0

Çizelge 4.9’da görüldüğü üzere çalışma gurubundaki 4 çocuk sık soru sormuş (%13,3), 26 çocuk (%86,7) resim çizerken sık soru sormamıştır.

Çizelge 4.10: Çalışma gurubunun soruları cevaplama davranışını gösteren tablo

	f	%
Kolayca cevapladı	12	40
Yönlendirmeye gereksinim duyuldu	18	60
Toplam	30	100,0

Çizelge 4.10’da görüldüğü üzere çalışma gurubundaki 12 çocuk resim ile ilgili sorulan sorulara kolayca cevap verirken (%40) olarak gözlemlenirken, 18 çocuk (%60) sorulara cevap verirken yönlendirmeye gereksinim duydu.

Çizelge 4.11: Çalışma gurubunun kâğıdı kullanma davranışını gösteren tablo

	f	%
Dikey	21	70
Yatay	9	30
Toplam	30	100,0

Çizelge 4.11’de görüldüğü üzere çalışma gurubundaki 21 çocuk resimlerini kâğıdı dik tutarak yaparken (%70), 9 çocuk (%30) kâğıdı yatay kullanarak resim çizdi.

Çizelge 4.12: Çalışma gurubunun resim çizim sırasını gösteren tablo

	f	%
Baş-gövde-ayak yönünde	26	86,7
Ayak-gövde-baş yönünde	1	3,3
Alternatif sıra	3	10,0
Toplam	30	100,0

Çizelge 4.12’de görüldüğü üzere çalışma gurubundaki 26 çocuk resimlerini çizerken baş, gövde ve ayak yönünde (%86,7), 1 çocuk (%3,3) ayak, gövde, baş yönünde, 3 çocuk (%10) alternatif sıra üreterek resim çizmiştir.

Çizelge 4.13: Çalışma gurubunun resim anlatma sırasını gösteren tablo

	f	%
Anlatım yok	5	16,7
Baş-gövde-ayak yönünde anlatım	16	53,3
Ayak-gövde-baş yönünde anlatım	1	3,3
Alternatif sıra anlatımı	8	26,7
Toplam	30	100,0

Çizelge 4.13’te görüldüğü üzere çalışma gurubundaki 5 çocuk resimlerini anlatmadı (%16,7), 16 çocuk baş, gövde ve ayak yönünde (%53,3), 1 çocuk (%3,3) ayak, gövde, baş yönünde, 8 çocuk (%26,7) alternatif sıra üreterek resimlerini anlatmıştır.

3.7 Öğretmen Algularına Dair Bulgular

Gelişimsel resim değerlendirme kriter tablosuna göre öğretmen çizimlerinin cinsiyet, çizdiği öğretmen, öğretmene dair olumlu ve olumsuz algılar da değerlendirilmiştir. Bulguların bu bölümünde bu davranışlara ait yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.14: Çalışma gurubunun çizilen öğretmenin cinsiyetini gösteren tablo

	f	%
Kadın	23	76,7
Erkek	7	23,3
Toplam	30	100,0

Çizelge 4.14'te görüldüğü üzere çalışma gurubundaki 23 çocuk öğretmenini kadın (%76,7), olarak çizerken, 7 çocuk (%23,3) öğretmenini erkek olarak çizmiştir.

Çizelge 4.15: Çalışma gurubunun çizdiği öğretmen türünü gösteren tablo

	f	%
Rehabilitasyon	16	53,2
Sınıf	13	43,3
Branş	1	3,3
Toplam	30	100,0

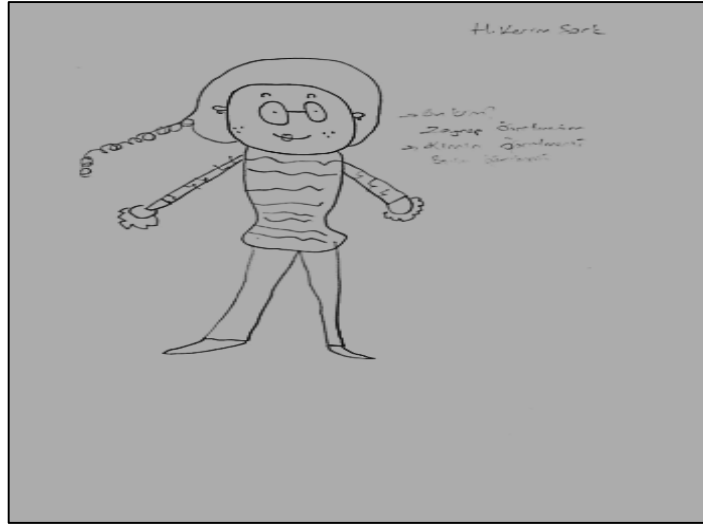
Çizelge 4.15'te görüldüğü üzere çalışma gurubundaki 16 çocuk rehabilitasyon öğretmenini çizerken (%53,2), 13 çocuk (%43,3) sınıf öğretmenini, 1 çocuk ise (%3,3) branş öğretmenini çizmiştir.

Çizelge 4.16: Çalışma gurubunun çizilen öğretmenin algısını gösteren tablo

	f	%
Olumlu	23	76,7
Olumsuz	7	23,3
Toplam	30	100,0

Çizelge 4.16'da görüldüğü üzere çalışma gurubundaki 23 çocuk öğretmenini olumlu (%76,7), olarak çizerken, 7 çocuk (%23,3) öğretmenini olumsuz olarak çizmiştir.

Olumlu ve olumsuz çizen çocukların resimlerini anlatımlarının yanısıra öğretmene çizdiği yüz ifadesi veya olumlu bir eylemi gerçekleştirme halini resmetmesi olumlu öğretmen algısı olarak yorumlanmıştır. Bunun tam tersi olan yüz ifadesi veya olumsuz bir eylemi gerçekleştirme halini resmetmesi de olumsuz öğretmen algısı olarak yorumlanmıştır.



Şekil 4.6. Olumlu Öğretmen Algısı 6

Şekil 4.6'da 6 yıl rehabilitasyon eğitimi alan 10 yaşındaki yaygın gelişimsel bozukluğu tanısı olan erkek çocuğunun resmi görülmektedir. Verilen kâğıt dikey olarak kullanılmış olup çizilen öğretmen figürü kâğıdın tam ortasına yerleştirilmiştir. Resimde boya kalemi kullanılmamıştır. Çizilen figürün parçaları iki boyutlu olarak çizilmiştir. Göz mevcut olup göz bebeği de bulunmaktadır. Resimde burun bulunmamaktadır. Çocuğun çizdiği rehabilitasyon öğretmeni algısında olumlu olarak ifade edilebilmektedir. Bunu da çocuğun çizdiği öğretmen figüründeki ağız çizimindeki ifadesinden anlaşılmaktadır. Aynı zamanda öğretmenin ayaktaki açık vücut pozisyonundaki duruşu ve öğretmenin baş kısmındaki ve kıyafetindeki detaylar, çocuğun bu olumlu bakış açısında dair diğer bulgulardır.



Şekil 4.7. Olumsuz Yönde Öğretmen Algısı

Şekil 4.7’de 7 yıl rehabilitasyon eğitimi alan 10 yaşındaki atipik otizm spektrum bozukluğu tanısı olan erkek çocuğunun resmi görülmektedir. Verilen kâğıt dikey olarak kullanılmıştır. Kollar, ayaklar, parmaklar, gövde, burun, boyun, ağız iki boyutlu çizilmiştir. Doğru sayıda parmak çizilmiştir. Resimde turuncu ve siyah boya kalemleri kullanılmıştır. Çocuğun çizdiği öğretmen figürüne olumlu anlamlar yüklememiştir. Çizimde gözde korsan bandı, çok sayıda diş çizimi ve ağızda yanan bir sigara görülmektedir. Ayrıca resme konuşma baloncuğu açarak “varsa şeklin, dövüşebiliriz” yazmıştır. Resimdeki figüre bu olumsuz seslendirmenin de yapılması öğretmen çiziminin olumsuz olarak yorumlanmasına neden olmuştur.

4. TARTIŞMA SONUÇ

Bu araştırma 4-15 yaş aralığındaki OSB’li çocukların çizdikleri resimlerdeki öğretmen algılarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu başlık kapsamında önce OSB li çocukların gelişimsel resim çizme performansları incelenmiştir. Gelişimsel resim değerlendirme kriter tablosuna göre değerlendirilen resimler beş farklı alt boyut puanlarına göre bulgulanmıştır. 4-15 yaş aralığındaki OSB’li çocukların çizdikleri resimlerde karalama dönemi resimleri yüksek düzeyde, şema öncesi dönem resimleri orta düzeyde, şematik dönem resimleri orta düzeyde, gerçekçilik dönemi resimleri orta düzeyde, görünürde doğalcılık dönemi resimleri orta düzeyde gelişimsel performansta oldukları görülmüştür.

Çocukların sahip olduğu bireysel farklılıklar dikkate alındığında, resmin bütün çocuklar tarafından kendini ifade etme aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukları değerlendirmek için önemli bir araç olan resim, çocuğun duygu ve düşüncelerinin ürünü olarak görülmektedir. Aynı zamanda resim, çocuğun bilişsel, duygusal ve motor fonksiyonları açısından, gelişimine uygun bir şekilde, ona kendisini ifade edebilme olanağı tanımaktadır (Read,1974; Samurçay 2006). Ayrıca resimlerdeki çizgi, renk, doku ve teknik farklılıklar bizlere çocukların duygularını ifade becerileri hakkında pek çok ipucu sağlamaktadır (Başar, 2014). Okul öncesi dönemdeki çocuklar genellikle kendilerine yakın bildikleri nesne, kişi ve olayları (anne babalarını, kardeşlerini ve kendilerine önemli gelen kişilerin) resmederek yaşantılarını renkler ve figürlerle anlatmaktadırlar. Çocuğun yaptığı resimlerle, diğerlerine karşı olan tutumu, bulunduğu toplulukta kendini nasıl algıladığı ve problem çözme becerileri anlaşılabilir (Samurçay, 2006; Yalçıntaş-Tarancı ve Darıca, 1999). Özel gereksinimli çocuklardan özellikle OSB gurubu tanı almış çocukların da diğer gereksinim guruplarına göre olağan gelişen çocuklara daha yakın seviyede resimler yaptıkları bilinmektedir. Buradan hareketle OSB tanısı konmuş

çocukların genel olarak olağan gelişen çocuklara yakın düzeyde resim yaptıkları söylenebilir.

4-15 yaş aralığındaki OSB' li çocukların resim çizme sırasındaki davranışları gözlemlendiğinde çocukların %86,6'sının resmi ilk on dakika içerisinde bitirdikleri, tamamının kalkmadan çizdikleri, %86,6'sının resim çizerken kaygılı olmadığı, %86,6'sının resim çizerken sık soru sormadığı, % 60'ının resim çizerken yönlendirmeye gereksinim duyduğu, % 70'inin kâğıdı dikey konumda kullanarak resim yaptığı, %86,6'sının resim çizerken baş-gövde ve ayak yönünde resim çizdiği, %53,3'ünün resmi anlatırken baş ayak gövde sırasına göre resmi anlattığı bulgulanmıştır. Artut'a (2004) göre karalama sürecinde çocuğun hareket gelişimi, devinimsel becerileri, kullandıkları materyaller üzerindeki güç ve denetimi öğretmen, anne-baba tarafından gözlenmelidir. Örneğin, çocuğun ilk işaretleri, çizgilerinin sıklığı, sayısı ve sürekliliği üzerinde durulması, çocuğun sanatsal gelişimini yanı sıra genel gelişimin sağlıklılığının saptanması açısından da önemli bulunmalıdır. Bu nedenle çocuğun resim çizme esnasındaki davranışları onun gelişimsel seviyesi hakkında önemli ipuçları sunduğu söylenebilir.

4-15 yaş aralığındaki OSB'li çocukların öğretmen algılarına dair bulgular incelendiğinde % 76,7 sinin öğretmenin cinsiyetini kadın olarak çizdiklerini, %53,2 sinin rehabilitasyon öğretmenini çizdikleri, % 76, 7 sinin de öğretmenini olumlu algılayan resim çizimleri yaptıkları görülmektedir. Olumlu ve olumsuz çizen çocukların resimlerini anlatımlarının yanısıra öğretmenine çizdiği yüz ifadesi veya olumlu bir eylemi gerçekleştirme halini resmetmesi olumlu öğretmen algısı olarak yorumlanmıştır. Bunun tam tersi olan yüz ifadesi veya olumsuz bir eylemi gerçekleştirme halini resmetmesi de olumsuz öğretmen algısı olarak yorumlanmıştır.

Çocuklar öğretmen-öğrenci ilişkilerini doğal bir şekilde resimlerine yansıtmaktadırlar. Çocukların duygularının doğal bir biçimde yansımaları açısından resim çizdirme oldukça uygun bir yöntemdir. Çocuklar, duygu ve düşüncelerini, tutumlarını, dileklerini ve isteklerini resimlere yansıtmaktadırlar (Clarkeand and Ungerer, 2007; Fury, Carlson and Sroufe, 1997, Aktaran: Harrison). Resimler içindeki duyguların gösterimi için sembolik bir destek sağlamak ve ilişkileri yansıtmak için bir model olarak kullanılmaktadır (Solomon

and George, 1999). Bu açıdan bakıldığında, çocukların resim yapmaları ile ilgili çalışmalar psikoloji başta olmak üzere birçok bilim dalı tarafından (tanı) aracı olarak kullanılmaktadır. Çocuklar çevreleri hakkındaki gözlemlerini resim yoluyla ifade edebilmektedirler. Çocuk, kendi resimlerinde, bize imgelerini, düşüncelerini ayrıntılarıyla ifade etme olanağı bulmaktadır. Çocuk, objeleri betimlemek üzere figüratif düşünce etkisinde gördüklerini yansıtmaya, en uygun formu oluşturmaya çalışmaktadırlar. Burada önemli olan görsel olarak yansıtılan konunun ne ifade ettiğidir (Yavuzer, 2009). Bu yönüyle bakıldığında, resim yoluyla çocukların çevresini ve insan ilişkilerini nasıl algıladığını belirlemek mümkün olabilmektedir.

Bu noktadan hareketle çocukların resimlerinde öğretmenlerini genel olarak olumlu çizimleri öğretmeni ile kurduğu olumlu ilişkinin göstergesi olarak görülebilir. Bir rehabilitasyon merkezine devam eden OSB li çocuklarla yapılan bu çalışmada Öğretmen algısı olarak daha çok rehabilitasyon öğretmenini çizimlerinde etkisi olabilir. Diğer taraftan öğretmenlerini kendi cinsiyetinde çizerek toplumsal cinsiyete dair algılarını çizimlerine yansıttıkları görülmüştür.

5. ÖNERİLER

4-15 yaş aralığındaki OSB’li çocukların çizdikleri resimlerdeki öğretmen algılarını incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada tespit edilen sonuçlara göre aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Resimler yoluyla öğretmen algısını belirlemeye yönelik araştırmaların farklı gelişimsel özelliklerde ve eğitim seviyelerinde yapılması yararlı olabilir.
- Resimlerle yapılan öğretmen algısının yazılı ölçme araçlarıyla birlikte değerlendirildiği sözel içeriğin güçlendirildiği çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmanın çalışma grubunun sayısının az olması bu öznel araştırmaya genellemiştir. Daha geniş örneklem gruplarıyla başka çalışmaların kurgulanması gerektiği düşünülmektedir.
- Resimlerle yapılan öğretmen algısının yanı sıra çocukların aile, kardeş, arkadaş vb algılarına da resim analizi aracılığıyla bakılabilir.
- Özellikle risk altındaki çocuklara küçük yaşlardan itibaren sanat yoluyla kendilerini ifade edebilecekleri, benlik gelişimlerine dönük yaratıcı düşünce ve biçimlendirmeler ortaya koymaları için farklı fırsatlar verilmelidir.
- Görsel sanatlar öğretmen eğitiminde “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersi kapsamında risk altındaki çocuklara yönelik projeler geliştirilip öğretmen adaylarının bu çocuklara dönük farkındalığının geliştirilmesi ve çocuklara rol model olabilecek etkileşimler artırılması faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

- Allen, K. E., & Cowdery, G. E.** (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (8th ed.). Stanford, CT: Wadsworth Cengage Learning.
- Alpaytaç, S.** (2007). Otizm üzerine Türkiye’den bir örnek vaka incelemesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- American Psychiatric Association (APA).** (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Arif, M. M., Niazy, A., Hassan, B., & Ahmed, F.** (2013). Awareness of autism in primary school teachers. *Autism Research and Treatment*, 1-5.
- Arslan, S.** (2011). İstanbul’da otistik çocuklar eğitim merkezlerindeki öğrenci ebeveynlerinin yaşamları boyunca karşılaştıkları soruların incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, E.** (2013). Otizmlı çocukların 0-2 yaş döneminde gösterdikleri belirtilere ilişkin veli görüşlerinin incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ataoglu, N. K.** (2009). Oyun alanı gözlem kontrol listesinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İstanbul.
- Artut, K.** (2002). *Sanat eğitimi kuramlar ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Artut, K.** (2004). Okul öncesi resim eğitiminde çocukların çizgisel gelişim düzeylerine ilişkin bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 223-234.
- Attwood, T.** (2000). Strategies for improving the social integration of children with Asperger’s syndrome. *Autism*, 4, 85-100.
- Aydın A.** (2013). Otistik Çocukla iletişim. (Ed. Kulaksızoğlu A). *Değişik Gelişen Çocuklar*. Epsilon Yayınevi, İstanbul.
- Barak, Y., Kimhi, R., Stein, D., Gutman, J. & Weizman, A.** (1999). Autistic subjects with comorbid epilepsy: A possible association with viral infections. *Child Psychiatry and Human Development*, 29, 245-251.
- Baykoç, N.** (2010). *Özel eğitim*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 248.
- Bekman, S.** (1998). *Eşit fırsat anne-çocuk eğitiminin değerlendirilmesi*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.

- Belet, Ş. D. ve Türkkın, B.** (2007). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım ve resimsel ifadelerinde algı ve gözlemlerini ifade biçimleri (Avrupa Birliği örneği). *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler*. (ss.270-278). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Birch, S., & Bloom, P.** (2007). The curse of knowledge in reasoning about false beliefs. *Psychological Science*, 18, 382-386.
- Bodur, Ş. ve Soysal, Ş.** (2004). Otizmin erken tanısı ve önemi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 13(10), 394-395.
- Bruey, C.T.** (2004). Demystifying autism spectrum disorders: A guide to diagnosis for parents and professionals. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Budak, S.** (2005). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Centelles, L., Assaiante, C., Etchegoyhen, K., Bouvard, M., & Schmitz, C.** (2012). Understanding social interaction in children with autism spectrum disorders: Does whole-body motion mean anything to them. *Encephale*, 38(3), 232-240.
- Charan, S. H.** (2012). Childhood disintegrative disorder. *Journal of Pediatric Neurosciences*, 7(1), 55-57.
- Creswell, J. W.** (2013). *Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni [Qualitative Inquiry & Research Design Choosing Among Five Approaches]*. (Mesüt Bütün & Selçuk Beşir Demir, Trans. Eds.), Ankara: Siyasal Publishing.
- Çetin, Ş.** (2016). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin algılarının incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Dağlıoğlu, H. E. ve Deniz, Ü.** (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının insan figürü çizimlerinin gelişimsel açıdan cinsiyete göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 16-30.
- Darıca, N., Abidoğlu, Ü. ve Gümüştü, Ş.** (2002). *Otizm ve otistik çocuklar*, (3. Baskı.). Ankara: Özgür Yayınları.
- Delmolino, L. & Harris, S.L.** (2012). Matching children on the autism spectrum to classrooms: a guide for parents and professionals. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 42: p.1197-1204.
- Derer, A.** (2018). Otizmlı çocuklarda fiziksel aktivite, motor yeterlik ve sosyal beceri düzeyinin incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Diken, İ. H.** (2011). Otistik bozukluğu olan öğrenciler. İ. H. Diken (Edt), *Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ve özel eğitim*. (s. 411-446). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğangün, B.** (2008). Özel Eğitim Gerektiren Psikiyatrik Durumlar. *Türkiye’de sık karşılaşılan psikiyatrik hastalıklar*. Sempozyum Dizisi No:62, 157-174.
- DSM-5. American Psychiatric Association.** (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V): Amerikan Psikiyatri Birliği, DSM 5 Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı. E. Koroğlu (Çev.). Ankara: Boylam Psikiyatri Enstitüsü Hekimler Yayın Birliği.

- Eaves, L. C., & Ho, H.** (1997). School placement and academic achievement in children with autistic spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 9, 277-291.
- Eisenberg, A., Murkoff, E.H., & Hathaway, E.S.** (2012). “Çocuğunuz Büyürken Sizi Neler Bekler” (Çev. Tunalı, D.), İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Ekici, Ö. K.** (2013). Bilimsel, sosyal ve yasal yönleriyle otizm farkındalığı. *Bilim ve Teknik Aylık Popüler Bilim Dergisi*, 1(1), 545.
- Elwin, M., Ek, L., Schröder, A., & Kjellin, L.** (2012). Autobiographical accounts of sensing in asperger syndrome and high-functioning autism. *Archives of Psychiatric Nursing*, 26(5), 420-429.
- Erol Z.** (2014). Otizmde tenis uygulamalarının sosyal yeterlik üzerindeki etkisi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, A. ve Türkkan, B.** (2009). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde internet algısı. *İlköğretim Online*, 8(1).
- Fazlıoğlu, Y.** (2004). Duyusal entegrasyon programının otizmlı çocukların duyusal ve davranış problemleri üzerine etkisinin incelenmesi. *Yayınlanmamış doktora tezi*. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fazlıoğlu, Y. ve Yurdakul, E. M.** (2005). *Otizm, otizmde görsel iletişim tekniklerinin kullanımı*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Filipek, P. A., Accardo, P. J., Baranek, G. T., Cook Jr, E. H., Dawson, G., Gordon, B., & Volkmar, F. R. (1999). The screening and diagnosis of autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(6), 439–484.
- Frith, U., & Frith, C.** (2001). The biological basis of social interaction. *Current Directions in Psychological Science*, 10(5), 151-155.
- Ge, Z., & Fan, L.** (2017). Social development for children with autism using Kinect gesture games: A case study in Suzhou Industrial Park Renai School. *Simulation and serious games for education* (pp. 113-123). Springer, Singapore.
- Gibb, G. S. & Dyches, T. T.** (2007). *Guide to Writing Quality Individualized Education Programs*. Pearson Allyn & Bacon, (2.nd. Ed.) M.A:
- Girli, A. ve Sabırsız, S.** (2011). Otizm tanımlı çocuklara uygulanan resimlerle duyguların öğretimi programının etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 1-16.
- Gowen, E. & Hamilton, A.** (2012). *Motor abilities in autism: a review using a computational context*. Spinger journal,1-22. DOI 10.1007/s10803-012-1574-0.
- Güleç-Aslan, Y.** (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle çalışan eğitimcilerin uygulamalı davranış analizine yönelik algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 1013-1032.
- Güneş, A.** (2005). *Otizm ve otistik çocukların eğitimi*. İzmir: İlya İzmir Yayınevi Matbaası.

- Gürel-Selimoğlu, Ö. ve Özdemir, S.** (2018). Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı'nın (ETEÇOM) Otizm Spektrum Bozukluğu sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkililiği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 514-555. doi: <http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182399>
- Hague, E.** (2001). Nationalty and childrens' drawings – pictures 'about Scotland' by primary school children in Edinburg, Scotland and Syracuse, New York State. *Scottish Geographical Journal*, 117(2), 77-99.
- Hale, C.M., & Tager-Flusberg, H.** (2005). Social communication in children with autism: the relationship between theory of mind and discourse development. *Autism*, 9, 157-178.
- Halker, A.** (2001). *Otizm Umudumuz: Davranışçı Tedavi*. Halker and Associates, Bethesda, MD, 77.
- Halmatov, S.** (2016). *Çocuk resimleri analizi ve psikolojik resim testleri*. 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Hansen R. L, Ozonoff S.** (2003). *Alternative theories: Assessment and therapy options*. (A. Ozonoff, S. J. Rogers, ve R. L. Hendren, Dü) *American Pyschiatric Publishing*, Washington, DC.
- Hobson, R. P.** (1993). The emotional origins of interpersonal understanding. *Philosophical Psychology*, 6, 227- 249.
- Hollander, E., & C. V. Nowinski** (2003). Core symptoms, related disorders, and course of autism." *Medical Psychiatry*, 24, 15-38.
- İlik, Z.** (2006). Otistik çocuklara giyinme becerilerinin kazandırılmasında kullanılan öğretim yöntemleri hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- İrtenk, T.** (2011). Otistik çocuk özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin mimari tasarım bakımından incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İstanbul.
- Johnson, C. P., & Myers, S.M.** (2007). Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*. 120(5), 1183-1215.
- Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E.** (2005). "Current trends in psychological research on children with high-functioning autism and asperger disorder". *Curr Opin Psychiatry* 18: 497–501.
- Kemper, T.L. & Bauman, M.** (1998). Neuropathology of infantile autism. *Journal of Neuropathology and Experimental Neurology*, 57(7), 645-652.
- Keskin, B., Hanbay, E. ve Kalyoncu, M.** (2017). 5-8 yaş grubu otistik çocuklarda egzersiz uygulamalarının sportif performans üzerine etkileri. *İstanbul Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 7(2), 50-58.
- Kırcaali-İftar, G.** (2007). *Otizm spektrum bozukluğu*. İstanbul: Daktylos Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G.** (2012). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 17-46). Ankara: Vize Yayıncılık.

- Kırcaali-İftar, G., Kürkçüoğlu, B. ve Kurt, O.** (2014). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kırıçoğlu, O.** (2002). *Sanatta eğitim-görmek, öğrenmek, yaratmak*. (2. Basım). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Klin, A.** (2006). *Autism and Asperger syndrome: an overview*. *RevBrasPsiquiatr.* 28(Supl I), 3-11.
- Korkmaz, B.** (2003). *Asperger sendromu*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Kotulak, D., & Connaughton D.** (2000). *Çocuk Sağlığı Rehberi*. (Çev.: Tunalı, D.). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Kudaibergenova, A.** (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ailelerinin karşılaştıkları sorunlar: Edirne örneği. *Yayınlanmış yüksek lisans tezi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Kurt, O.** (2013). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. E. Tekin-İftar (Ed.). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* (2. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Lee, C. M., & Bo, J.** (2015). *Motor Functioning in Children with Autism Spectrum Disorder*. *Med Pub Journals*, 1(2:13), 1-3. *Acta Psychopathologica* ISSN 2469-6676.
- Magyar, C.I.** (2011). *Developing and evaluating educational programs for students with autism* New York: Springer.
- Malchiodi, C. A.** (2005). *Çocukların resimlerini anlamak*. Yurtbay, T. (Çev.). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Mammadzada, F.** (2018). Azerbaycan'da 2-6 yaş arası gelişimsel açıdan yetersizlik gösteren çocukların ailelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Konya.
- Mostafa, M.** (2008). An architecture for autism: concepts of design intervention for the autistic user. *International Journal of Architectural Research*. 2(1)189-211.
- Motavalli, M. N.** (2013). *Otizm spektrum bozuklukları tanı ve takip*. Nobel Tıp Kitapevleri.
- Mukaddes, M.** (2013). *Otizm Spektrum Bozuklukları*. İstanbul Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Enstitüsü, 6.
- Newschaffer, C. J., Croen, L. A., Daniels, J., Giarelli, E., Grether, J. K., Levy, S. E., ... & Reynolds, A. M.** (2007). The epidemiology of autism spectrum disorders. *Annu. Rev. Public Health*, 28, 235-258.
- Paron-Wildes, A. J.** (2008). Sensory Stimulation and Autistic Children. *Implications*. 6(4).1-5.
- Pişkin, Ü.** (1993). Otistik çocuklarda oyun. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(3), 5.
- Okyay, L.** (2008). 6 yaş grubu çocukların aile resimlerinin sosyokültürel değişkenler ve davranış problemleri bakımından karşılaştırılması. *Yayınlanmış yüksek lisans tezi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

- Özbey, Ç.** (2005). *Otizm ve otistik çocukların eğitimi*. İstanbul: İnkılap kitabevi.
- Özeren, S. G.** (2013). Otizm spektrum bozukluğu (OSB) ve hastalığa kanıt penceresinden bakış. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 57-63.
- Özkaya, B. T.** (2013). Yaygın gelişimsel bozukluklardan otizm spektrum bozukluğuna geçiş: DSM-V'de karşımıza çıkacak farklılıklar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(2).
- Palko, S. & Lynch, C.** (2009) Setting up the classroom. In V.G. Spencer & C.G. Simpson (Eds.), *Teaching Children with Autism in the General Classroom: Strategies for Effective Inclusion and Instruction in the General Education Classroom* (pp. 29-44). Prufrock Press Inc., TX: Waco.
- Patton, M. Q.** (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri [Qualitative Research & Evaluation Methods]*. (Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir, Trans. eds.), Ankara: Pegem Publishing.
- Plotnik, R.** (2009). Algı. (Çev. Tamer Geniş). *Psikolojiye Giriş*(s.120-146). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Rakap, S. (Ed.)**. (2017). *Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim [Autism spectrum disorder and special education in Turkey]*. İstanbul: Tohum Autism Foundation
- Rakap, S., Balıkcı, Ş. & Kalkan, S.** (2018). Teachers' knowledge about autism spectrum disorder: The case of Turkey. *Turkish Journal of Education*, 7(4), 169-185. DOI: 10.19128/turje.388398
- Reeves, H.** (2012). *Human perception and the built: a proposed autism life learning center for durban*. Thesis (Master of Architecture to the School of Built Environment and Development Studies). (University of Kwazulu-Natal).
- Ring, K.** (2006). What mothers do: Everyday routines and rituals and their impact upon young children's use of drawing for meaning making. *International Journal of Early Years Education*, 14(1), 63-84.
- Sarol H.** (2013). Uyarlanmış rekreasyonel fiziksel aktivitenin otizmlili bireylerin yaşam kalitesi üzerine etkisi. *Yayınlanmamış doktora tezi*. Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Schirmacher, R.** (1998). *Arts and creative development for young children*. USA, Delmar Publishers Inc.
- Schreibman, L.** (2005). *The science and fiction of autism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Solomon, R., Necheles, J., Ferch, C., & Bruckman, D.** (2007). Pilot study of a parent training program for young children with autism: The play project home consultation program. *Autism*, 11(3), 205-224.
- Sucuoğlu, B.** (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların değerlendirilmesi. E. Tekin-İftar (Ed.) *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* (2. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tanyaş, B.** (2014). Nitel araştırma yöntemlerine giriş: Genel ilkeler ve psikolojideki uygulamaları [An introduction to qualitative research methods: general

principles and applications in psychology]. *Eleştirel Psikoloji Bülteni (Psikolojide Araştırma ve Yöntem Tartışmaları Özel Sayısı)*, 5, 25-38.

- Taşdöven, K.** (2018). Otizm spektrum tanıılı çocuğa sahip annelerin zihin teori bozukluklarının araştırılması. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tekin, F.** (2018). Parkların otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklar tarafından etkin kullanılabilirliğinin irdelenmesi: Konya (Selçuklu ilçesi) ve Karaman örneği. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tekin-İftar, E.** (2013). *OSB olan çocuklar ve eğitimleri*. (2 baskı). Ankara: Vize yayıncılık.
- Terzioğlu, N. K. ve Yıkılmış, A.** (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere temel çıkarma işlemi öğretiminde nokta belirleme tekniğinin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-27. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.298939
- Tidmarsh, L., & Volkmar, F.R.** (2003). Diagnosis and epidemiology of autism spectrum disorders. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(8), 517-525. Doi: 10.1177/070674370304800803
- Tunç, F.** (2018). Eğitimci ve ebeveynlerin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik münasip eğitim ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uluyol, M.** (2015). Çocukların otizm spektrum bozukluğu derecesi ile duyu-biliş-motor nitelikleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi. *Yayınlanmamış doktora tezi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünal, A.** (2006). Sanat eğitiminin otizmlili çocukların duyuusal problemleri üzerine etkisinin incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Westling, D.L. & Fox, L.** (2009). *Teaching Students with Severe Disabilities*. 4 th Edition. NJ: Pearson Merrill.
- Westwood, P.** (2011). *Commonsense methods for children with special educational needs* (6th ed.). London: Routledge.
- White, S. W., Scahill, L., Klin, A., Koenig, K., & Volkmar, F. R.** (2007). Educational placements and service use patterns of individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1403-1412.
- Wilczynski, S. M., Menusek, K., Hunter, M., & Mudgal, D.** (2007). *Individualized education programs for youth with autism spectrum disorders*. *Psychology in Schools*, 44(7), 653-666.
- Willis, C.** (2006). *Teaching young children with autism spectrum disorder*. Published by Gryphon House, Inc., USA, 18-23.
- Wing L.** (2012). *Otizm el rehberi*. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Yarar, E. Z.** (2018). Otizm spektrum bozukluğu ve bilişsel teoriler. *Muhakeme Dergisi*, 1(1), 10-20.

- Yavuzer, H.** (2010). *Resimleriyle Çocuk, Resimleriyle Çocuğu Tanıma*. (14. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, E.** (2018). Okul öncesi dönemde agresyonun çocuk resimlerine yansıması. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.** (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Y.** (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda tablet bilgisayar yoluyla sunulan etkinlik çizelgesi ile dosyadan sunulan etkinlik çizelgesinin etkililiğinin karşılaştırılması. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Ad Soyad : Asuman Zeynep GÜNAYDIN
Doğum Tarihi : 27/07/1975
Doğum Yeri : Üsküdar /İstanbul
Medeni Durumu : Evli



İletişim Bilgileri

Adres : Yıldızlı sok. No:19/7 Bahçelievler/İstanbul
Cep :
E-Posta : asumanzgunaydin@gmail.com

Eğitim Bilgileri

1998-2002 : Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği

İş Denevimi

Aralık 2006 : Rüzgar Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi-Eğitimci
2002-2006 : İ.T.Ü Geliştirme Vakfı Sedat Üründül Anaokulu- Eğitimci