

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
UYGULAMALI SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
GRAFİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

İŞİTME ENGELLİLERİN EĞİTİMİNDE
KULLANILAN DERS KİTAPLARININ GRAFİK TASARIM
AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Meryem ÖZCAN

Ankara
Temmuz, 2010

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
UYGULAMALI SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
GRAFİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

İŞİTME ENGELLİLERİN EĞİTİMİNDE
KULLANILAN DERS KİTAPLARININ GRAFİK TASARIM
AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Meryem ÖZCAN

Danışmanı: Doç. Dr. Yusuf BUDAK

**Ankara
Temmuz, 2010**

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Meryem ÖZCAN'ın "İşitme Engellilerin Eğitiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Grafik Tasarım Açısından İncelenmesi" başlıklı tezitarihinde, jürimiz tarafından Grafik Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Başkan:	
Üye (Tez Danışmanı):Yusuf BUDAK	
Üye :	
Üye :	
Üye :	

ÖN SÖZ

Bu çalışma ile İşitme Engelliler İlköğretim Okulları'nda okutulan Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan illüstrasyonların, işitme engelli öğrencilerin eğitimine etkileri, grafiksel açıdan uygunluğu ve bunlarla ilgili öğretmen görüşleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın hazırlanması sürecinde pek çok kişinin önemli katkıları olmuştur. Tezimi araştırma ve yazma aşamalarında yardımlarını esirgemeyen, değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Yusuf BUDAK' a teşekkür ve şükranlarımı sunuyorum. Ayrıca bilgileri ve eleştirileriyle tezime çok değerli katkılarda bulunan sevgili öğretmen arkadaşım Utku ÖZDOĞAN'a, tezimde kullandığım yabancı kaynakların tercüme edilmesi konusunda yardım eden sevgili arkadaşım Asil Andaç KIZILDOĞAN'a teşekkürlerimi sunarım. Anketlerin analiz edilmesi ve yorumlanması aşamasında benden bilgilerini esirgemeyen değerli arkadaşım Canan KARACA GÜN'e, araştırmanın uygulanmasında her türlü kolaylığı sağlayan okul müdürlerine, müdür yardımcılara ve öğretmenlerine, anket hazırlama sürecinin öncesindeki izin işlemlerinde, evrak teslimi ve gönderimi konusunda yardımcı olan aileme ve özellikle sevgili babam Selahattin YÜCEL'e, gerek kaynak konusunda, gerek yazım ve değerlendirme konusunda benden bilgi ve yardımlarını esirgemeyen tüm arkadaşlarıma ve hocalarıma sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Yüksek lisans programına başladığım ilk günden itibaren, özellikle tezin konusunun belirlenmesi aşamasında, sabır ve anlayışla çalışmalarımı destekleyen, her zaman maddi ve manevi yardımlarını esirgemeyen, varlığıyla güç veren eşim Ahmet ÖZCAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Meryem ÖZCAN
Ankara – Temmuz 2010

ÖZET

İŞİTME ENGELLİLERİN EĞİTİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARININ GRAFİK TASARIM AÇISINDAN İNCELENMESİ

ÖZCAN, Meryem

Yüksek Lisans, Grafik Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yusuf BUDAK

Temmuz – 2010, 122 sayfa

Araştırmanın amacı, İşitme Engelliler İlköğretim Okullarının I. kademe, I sınıflarında okutulan “Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi” ders kitaplarındaki illüstrasyonların, işitme engelli çocukların eğitimlerine, grafiksel açıdan, (kapak tasarımları ve sayfa tasarımlarında kullanılan illüstrasyonlar ile ders kitabında kullanılan görsel öğelerin özellikleri açısından) etkilerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir.

Araştırmanın evrenini, Ege Bölgesindeki, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı İşitme Engelliler İlköğretim okulları, örneklemini ise bu okullarda görevli 35 işitme engelliler sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma betimsel nitelikte bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modeli kullanılmıştır.

Öğretmenlere, araştırmacı tarafından oluşturulmuş “İşitme Engelliler İlköğretim Okulları I sınıf ders kitaplarında kullanılan illüstrasyonların grafiksel açıdan incelenmesi” ölçeği uygulanmıştır. Uygulanan ölçek sonuçları analiz programları ile incelenerek tablolastırılmıştır. Anket sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin, İşitme Engelliler İlköğretim Okulları’nda kullanılan ders kitaplarının grafiksel açıdan uygunluğuna yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında:

1. İşitme engelliler ilköğretim okullarında, işitme engelli öğrenciler için hazırlanmış özel bir ders kitabı olmadığı,
2. İşitme engelliler sınıf öğretmenleri, kendi çabaları ile herhangi bir engeli olmayan öğrencilerin kullandıkları ders kitapları ile eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmeye çalıştıkları,
3. İllüstrasyonların öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmadığı,

4. İllüstrasyonların öğrencilerin günlük yaşantıları ile yeteri kadar örtüşmediği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Bu sonuçlara göre;

1. İşitme engelliler ilköğretim okullarında, işitme engelli öğrenciler için özel ders kitapları hazırlanması,
2. Ders kitaplarının uzman tasarımcılar tarafından, işitme engelliler sınıf öğretmenleri gözetiminde hazırlanması,
3. Ders kitaplarında kullanılacak illüstrasyonlar işitme engelli öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun hazırlanması,
4. Ders kitaplarında kullanılacak illüstrasyonların öğrencilerin günlük yaşantıları ile örtüşmesi gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Grafik Tasarım, İllüstrasyon, Ders Kitapları, Görsel Öğeler, İşitme Engelliler.

ABSTRACT

REVIEW OF THE TEXTBOOKS USED IN TRAINING OF HEARING IMPAIRED IN TERMS OF GRAPHIC DESIGN

ÖZCAN, Meryem
MA, Department of Graphics
Thesis Advisor: Assoc. Dr. Yusuf BUDAK
July – 2010, 122 pages

The aim of the study is to determine the effects of the illustrations in textbooks of "Turkish, Mathematics, Life Science" courses taught at the I. stage I. grades of the Primary Schools for the Hearing Impaired, on the training of hearing impaired children from the graphical point of view (in terms of the features of visualizations used in textbooks and illustrations used in the page design and cover design)

Research universe consists of the State Primary Schools for the Hearing Impaired in the Aegean Region, the sample consists of 35 teachers of hearing impaired employed at these schools. Survey was conducted as a descriptive study. General screening model is used.

Scale of "the investigation of the illustrations used in I. grade textbooks of Primary Schools for the Hearing Impaired from the graphical point of view", created by the researcher, was applied to the teachers. Applied scale results were tabulated by examining with analyze programs. In this study, in accord with the survey results, teachers' views oriented in the eligibility of the textbooks used at the primary schools for the Hearing Impaired in graphical aspects are tried to be determined. In the light of the acquired findings, the results of:

1. In Primary Schools for the Hearing Impaired, there are no textbooks specifically prepared for the hearing impaired students,
2. Hearing impaired class teachers, with their own efforts, tend to carry on educational activities with the textbooks used by the students without any obstacles,

3. Illustrations are not appropriate for the age and growth characteristics of the students,
4. Illustrations do not overlap enough with the students' daily lives are became evident.

According to these results, that;

1. In Primary Schools for the Hearing Impaired, special textbooks for hearing impaired students should be prepared,
2. Textbooks should be prepared by expert designers, under the supervision of hearing impaired class teachers,
3. Illustrations that will be used in textbooks should be prepared in accordance with the age and developmental characteristics of the hearing impaired students,
4. Illustrations that will be used in textbooks should match the students' daily life are suggested.

Keywords: Graphic Design, Illustration, Textbooks, Visual Elements, Hearing Impaired.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
TABLolar LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi

1 GİRİŞ

1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
1.7. İlgili Araştırmalar.....	8

2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2. 1. Eğitim	11
2. 2. Özel Eğitim.....	14
2. 2. 1. Özel Eğitimin Tanımı.....	14
2. 2. 2. Özel Eğitimin İlkeleri.....	16
2. 2. 3. Özel Eğitimin Gelişimi.....	17
2. 3. İşitme Engelliler.....	20
2.3.1. Tanımı ve Sınıflandırma	20
2.3.1.1. İşitme kaybının derecesine göre sınıflandırma.....	21
2.3.1.2. İşitme kaybının oluş zamanına göre sınıflandırma.....	23
2.3.1.3. İşitme engeli oluş yerine göre sınıflandırma.....	23
2.3.2. İşitme Kaybının Nedenleri.....	24
2.3.3. İşitme Engellilerin Tarihçesi.....	25

2.3.4. İşitme Engellilerin Eğitimi.....	28
2.4. Grafik Tasarım.....	31
2.5. İllüstrasyon	35
2.5.1. İllüstrasyonun Tanımı	35
2.5.2. İllüstrasyonun Tarihi Gelişimi.....	36
2.5.3. Türkiye’de İllüstrasyon.....	38
2.5.4. İllüstrasyon Türleri.....	40
2.5.5. İllüstrasyon Teknikleri.....	42
2.5.6. İllüstrasyon ve Sayfa Tasarımı.....	46
2.6. Ders Kitapları Tasarımı.....	48
2.6.1. Ders Kitaplarının Tanımı, İşlevleri ve Tasarımı	48
2.6.2. Türkiye’de Ders Kitabı.....	54
2.6.3. Ders Kitabı Tasarımında Ölçütler.....	55
2.6.4. Ders Kitabında İllüstrasyon Kullanımı.....	56
 3 YÖNTEM	
3.1. Araştırmanın Modeli.....	59
3.2. Evren ve Örneklem.....	59
3.3. Verilerin Toplanması	60
3.4. Verilerin Analizi.....	61
 4 BULGULAR ve YORUMLAR	
4.1. Örnekleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	62
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	63
4.2.1. Birinci Alt Problem.....	63
4.2.2. İkinci Alt Problem.....	76
4.2.3. Üçüncü Alt Problem.....	89
 5 SONUÇ ve ÖNERİLER	
5.1. Sonuçlar.....	102
5.2. Öneriler.....	106

KAYNAKÇA.....	109
----------------------	------------

EKLER

EK-1 İzin Yazıları.....	116
EK-2 Anket Uygulanan Okul İsimleri.....	118
EK-3 Anket Formu	119

TABLolar LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
Tablo II.1. İşitme Kaybı Dereceleri ve İletişim Üzerindeki Etkileri.....	22
Tablo IV.1. Örnekleme İlişkin Veriler	62
Tablo IV.2. Türkçe Ders Kitabının Kapak Tasarımıyla İlgili Görüşler.....	63
Tablo IV.3. Türkçe Ders Kitabının Sayfa Tasarımlarındaki İllüstrasyonlarla İlgili Görüşler.....	66
Tablo IV.4. Türkçe Ders Kitabındaki Görsel Öğelerin Özellikleriyle İlgili Görüşler.....	70
Tablo IV.5. Matematik Ders Kitabının Kapak Tasarımıyla İlgili Görüşler.....	76
Tablo IV.6. Matematik Ders Kitabının Sayfa Tasarımlarındaki İllüstrasyonlarla İlgili Görüşler.....	79
Tablo IV.7. Matematik Ders Kitabındaki Görsel Öğelerin Özellikleriyle İlgili Görüşler.....	83
Tablo IV.8. Hayat Bilgisi Ders Kitabının Kapak Tasarımıyla İlgili Görüşler.....	89
Tablo IV.9. Hayat Bilgisi Ders Kitabının Sayfa Tasarımlarındaki İllüstrasyonlarla İlgili Görüşler.....	92
Tablo IV.10. Hayat Bilgisi Ders Kitabındaki Görsel Öğelerin Özellikleriyle İlgili Görüşler.....	96

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.:	Aktaran
Ark.:	Arkadaşları
EARGED:	Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
MEGEP:	Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
TS:	Türk Standartları

BÖLÜM 1

Giriş

Bu bölümde, problem, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem

İletişim insanoğlunun doğumundan ölümüne kadar devam eden süreci içerir. Nerede ise tüm ihtiyaçlar iletişim aracılığı ile giderilir. “Genel anlamı ile iletişim, birbirlerine bulundukları ortamlardaki nesneler, olaylar ve olgularla ilgili değişimleri haber veren, bunlara ilişkin bilgileri aktaran, aynı olgular, nesneler, sorunlar karşısında benzer yaşam deneyimlerinden kaynaklanan, benzer duyguları taşıyıp bunları birbirine aktaran insanların oluşturduğu topluluk ya da toplum yaşamı içinde gerçekleştirilen tutum, yargı, düşünce ve duygu alışverişidir” (Oskay, 1994: 15).

İnsanların kendilerini doğru ifade edebilmeleri için etkili iletişim kurmaları gerekmektedir. Aksi takdirde iletişim bozuklukları insanlar arasında büyük problemlere neden olmaktadır. “İletişimin amacı, kitleyi bir konu hakkında bilgilendirmek, bir ürünü pazarlamak, kitlenin değer yargılarını değiştirmek ya da bir dava konusunda yardım ve destek toplamak olabilir. İletişimin amacı belirlendiği zaman mesajı alan kişi ya da kişilere yönelik beklentiler de açığa kavuşacaktır” (Becer, 1999: 14).

İletişim kısaca, her türlü bilginin insanlar arasındaki paylaşımı olarak da tanımlanabilir. “Kişiler arası iletişim, iki veya daha fazla kişi arasında karşılıklı olarak alınıp verilen mesajlar aracılığı ile kurulan bir etkileşim sürecidir” (Can, 1992: 240). Kişiler arası iletişimde beden dili de çok önemlidir. “Albert Mahrebian, iletişim sürecinde, yüz ifadelerinin % 55, ses tonunun % 38 ve sözcüklerin % 7 gibi ağırlıklar

taşıdığını ifade eder.” (Özer, 1995: 120). Bu oranlar sözsüz iletişimin önemini vurgulamaktadır.

Sözel iletişimin dil gelişimi ile ortaya çıktığı söylenebilir. Dil gelişiminden önce birey iletişimini mimik ve hareketler ile sağlamaktadır. “Çocuk konuşmaya başlamadan önce bakıp tanımayı öğrenir. Görme konuşmadan önce gelmiştir.” (Berger, 2003: 7). Gözlerle edinilen bilgiler konuşulan dil aracılığı ile paylaşılabilir. İletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için dilin gelişmesi ve yaygınlaşması gerekmektedir. Grafik iletişim, gözler aracılığıyla görüntülerden oluşan bilgilerin anlamlandırılıp yorumlanması olarak tanımlanabilir. İnsanların daha çok gördüklerinden etkilenip, gördüklerini hatırlamaları görsel iletişimin önemini belirtmektedir.

“Bir mesajın açık, ekonomik ve estetik bir yolla iletilmesi, grafik iletişimin başlıca amacı ve başarı kriteridir. Grafik iletişimin ekonomik olması demek; mümkün olan en az sayıda görsel unsurun, mümkün olan en yüksek sayıda bilgiyi aktarabilmesi demektir. Bu aynı zamanda iletişimin de temel kurallarından birisidir. Her grafik unsur mesajın etkisini arttıracak biçimde tasarlanmalıdır” (Becer, 1999: 28). Görsel iletişimi gerçekleştirebilmek için insan faktöründen sonra özellikle grafik materyallere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu grafik materyaller arasında kitap, katalog, gazete, dergi, amblem, illüstrasyon, afiş vb. sayılabilir. Grafik iletişim materyallerini oluşturmak, izleyici kitlesine doğru ve kesin bilgileri ulaştırmak için, en mutlak ve geçerli yol, tasarım ve tekniklerin uygun bir şekilde bir araya getirilmesi ve sunulmasıdır denilebilir.

“Tasarım, bir ürünü ortaya çıkarabilmek için yapılması gereken araştırmalardan ürünün sunumuna kadar geçen süreci kapsar. O halde tasarım, geniş anlamda bir amaç için kaygı duyularak oluşturulan faaliyetler olarak açıklanabilir. Uygulamalı tasarım dalları üç gruba ayrılır;

- 1 Endüstri Tasarımı
- 2 Çevre Tasarımı
- 3 Grafik Tasarım” (Becer, 1999: 32).

“Grafik tasarım, bir kanı uyandırmak, tartışma açmak, duygu esinlemek, basmakalıp anlatımları bir kenara itip ortak anlayışa dokunmak amacıyla, çizim, fotoğraf, resim, damga gibi birtakım görüntü ya da imgeleri kullanır” (Chermayeff ve

Geismar, 2007: 24). Grafik tasarım görsel bir iletişim yöntemidir. “Grafik tasarım, en temel tanımıyla, birine ait bir bilgiyi, görsel mesaja dönüştürerek, iletişim araçları yoluyla, bir başkasına ya da başkalarına iletme işidir” (Karamustafa, 2003: 41).

Bir ürünü ya da hizmeti tasarlarlarken, görsel iletişim araçlarını etkili bir şekilde kullanmak, tasarım ilke ve kurallarını bilmek, esnek ve işlek bir zekaya sahip olmak grafik tasarımcısında bulunması gereken özelliklerden sayılabilir. Grafik tasarımcısı, ürünün vereceği mesajı tasarımında gizleyebilmelidir. Tasarımdaki her bir öğenin birbirini dengelemesi ve desteklemesi gerekmektedir. Örneğin; renk, resim, yazı büyüklüğü ve karakteri çok etkili olan bir kitabın içeriği, beklenildiği kadar etkileyici değilse tasarım sonuçta amacına ulaşamayacaktır. “Grafik tasarımcı, bir mesajın hangi yazı karakteriyle ve nasıl bir grafik üslupla daha iyi ifade edilebileceğini saptayacak kişidir” (Becer, 1999: 34).

Grafik tasarımın uygulama alanlarından biri de illüstrasyondur ve iyi bir grafik tasarımcı iyi bir illüstratör de olabilmelidir. İllüstrasyon tasarımı yapan tasarımcının işi, içeriği oluşturan metni, hayal gücünü, imgelemine, yaratıcılığını ve teknik becerisini kullanarak görselleştirebilmektir. Çocuk öyküleri için illüstrasyon tasarlayan kişinin, çocuk dünyasını tanınması, çizeceği konuyu iyi araştırması, gözlem yapması, çalışmalarını eskizlere dönüştürüp geliştirirken de yayıncı, yazar ve tasarımcı ile eşgüdüm halinde olması gerekmektedir.

İllüstrasyon; metni açıklamak amacıyla kitaplara eklenen resim, çizim veya baskı olarak tanımlanabilir. Çocuk kitaplarının resimlenmesinde ise görsellik kavramı bu tanımın daha da ötesine geçerek kitabın özünü oluşturmaktadır. “Okul öncesi dönemde sunulan kitaplar çocuğun dil gelişimi, algısal motor, sosyal ve duygusal gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Böylece çocuk yaşamın gerçeklerine hazırlanır, dinleme ve okuma yeteneğini geliştirir” (Kılıç, 2003: 21). Çocuk kitaplarındaki resim, çocuğun beyninde yeni kavramları nesnel hale getiren bir unsur oluşturabilir, metinden bağımsız, metin olmadan da tek başına amaçlanan anlam bütünlüğünü sağlayabilir. Ders kitaplarındaki illüstrasyonların konularının hedef kitlenin ait olduğu kültür yapısı ve yaşam biçimine uygun olması dikkate alınabilir. Mekanlar, yaşanan coğrafyayı, insan tiplerini ve kıyafetlerde yaşam biçimini yansıtmalıdır.

Konuşulan dil ve kullanılan yazının, ülkeler, dolayısı ile insanlar arasında farklılığa neden olduğu söylenebilir. İnsanlar aynı dili konuştuklarında iletişimin doğru bir şekilde gerçekleştiği savunulabilir. Çoğu zaman aynı dili konuşan insanlar arasında bile bir takım konuların anlaşılmasında ayrılığa düşülmektedir. İllüstrasyonlar, bu problemi büyük ölçüde azaltmaktadır. Çünkü evrensel boyutta bir dile sahip olan illüstrasyonların iletişimde önemi fazladır. Özellikle sözel iletişimi kuramayanların kullandığı iletişim araçları arasında illüstrasyonlar sıkça kullanılmaktadır.

İnsanların birbirleriyle sözel iletişim kurmalarını engelleyen faktörlerin başında işitme kaybı gelmektedir. İşitme kaybının varlığı, yukarıda sözü edilen kişiler arası iletişimin kurulmasını engellemekte, sosyal yaşamla ilgili tutum ve rollerin kazanılmasında güçlükler sebep olmaktadır. Meydana gelen bu güçlükler, olumlu sosyal davranışların erken yaşlarda kazanılmasını geciktirir ve kişilik gelişimini olumsuz yönde etkiler (Şipal, 2002: 15).

Ülkemizde işitme engelli çocuklara yönelik anaokulu eğitimi olmadığı için, işitme engelli çocuklar eğitime ilköğretim birinci sınıftan itibaren başlamaktadır. İşitme engelli çocuklar, resimli kitaplar aracılığı ile duymaktadırlar. Dolayısıyla, işitme engelli çocuklara sadece diziler halinde verilmiş resimler anlamlı kılınabilir. Ancak, İşitme Engelliler İlköğretim Okulları'nda okutulan ders kitapları, onların istek ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmamaktadır. İşitme engelli öğrenciler, ilköğretimlerde kullanılan, işiten ve konuşan çocuklara yönelik olarak hazırlanmış ders kitaplarını kullanmak zorundadırlar.

İşitme engelli bireylerin gözleri aracılığı ile duyduğu belirtilmişti. İlköğretim ders kitaplarındaki illüstrasyonların yeterliliğine yönelik önceki yıllara ait araştırmalarda, bu kitaplarda kullanılan illüstrasyonların işiten ve konuşan çocuklar için bile yetersiz olduğu görülmüştür. İşiten ve konuşabilen çocuklar için bile yetersiz olan ders kitaplarının, işitme kaybı olan çocuklarda hiç yeterli olmayacağı, hatta eğitimlerinde büyük eksikliklere sebep olacağı kaçınılmaz bir gerçektir. Yapılan açıklamalar doğrultusunda aşağıdaki sorunun cevabı araştırılacaktır.

İşitme Engelliler İlköğretim Okullarının, I. kademe, I sınıflarında okutulan “Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi” ders kitaplarında yer alan illüstrasyonların ve görsel öğelerin uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; İşitme Engelliler İlköğretim Okulları'nın I. kademe, I sınıflarında okutulan “Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi” ders kitaplarında yer alan illüstrasyonların ve görsel öğelerin uygunluk durumuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aramaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki alt amaçlara cevap aranacaktır.

1.2.1. Alt amaçlar.

- 1 İşitme Engelliler İlköğretim Okulları'nda okutulan Türkçe ders kitabının kapak tasarımları ve sayfa tasarımlarında kullanılan illüstrasyonlar ile görsel öğelerin uygunluk durumuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- 2 İşitme Engelliler İlköğretim Okulları'nda okutulan Matematik ders kitabının kapak tasarımları ve sayfa tasarımlarında kullanılan illüstrasyonlar ile görsel öğelerin uygunluk durumuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- 3 İşitme Engelliler İlköğretim Okulları'nda okutulan Hayat Bilgisi ders kitabının kapak tasarımları ve sayfa tasarımlarında kullanılan illüstrasyonlar ile görsel öğelerin uygunluk durumuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İşitme kaybı, insanların birbirleriyle sözel iletişim kurmalarını engelleyen faktörlerin başında sayılabilir. İşitme kaybının varlığı kişiler arası iletişimin kurulmasını engellemekte, sosyal yaşamla ilgili tutum ve rollerin kazanılmasında güçlüklerle sebep olmaktadır. İşitme engelli çocukların çevresi ile iletişim kurmalarını kolaylaştırıcı illüstrasyonların hazırlanması, onların yaşamla iç içe olmalarını sağlayabilir. Hazırlanan illüstrasyonlar işitme engelli çocuklara masal ve hikaye kitapları ile sunulabileceği gibi, önemli ölçüde ders kitaplarında öğretilecek kavramlar ve konular doğrultusunda verilebilir.

Ders kitabı resimleyen insanların, ders kitaplarını tasarlarken, tasarım kurallarını ne kadar kullandıkları, ayrıca tasarladıkları kitapları okuyacak ya da dinleyecek grupların fizyolojik ve psikolojik durumlarını ne kadar göz önünde bulundurdıklarının incelenmesi, bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

Ders kitaplarının hazırlanmasında salt ticari kaygılar değil, geleceğimizi teslim edeceğimiz çocuklarımızın kazanacağı değerler de düşünülmelidir. Bu değerler öne çıkarılırsa ve en önemlisi alanın uzmanları, eğitim ve gelişim psikologları, dilbilimciler, illüstratörler, grafik tasarımcılar, eğitim teknologları ve uygulayıcıların bulunduğu geniş bir ekiple çalışılıp, öğretim programlarına ve eğitim - öğretim ilkelerine uygun bir kitap hazırlanırsa sorunlar kesinlikle en aza inecektir. Ama öncelikle tarafların bu sorunları ortadan kaldırmaya inanması gerekmektedir (Pektaş, 2001).

Bu güne kadar ders kitaplarının ve içerisindeki illüstrasyonların yeterliliğine yönelik dolaylı ya da dolaysız çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Ders kitaplarının ve illüstrasyonların incelendiği bu araştırmalarda, hem tasarım açısından hem de öğrencilerin algılamalarına yönelik olarak büyük problemler olduğu söylenebilir. Üstelik ilköğretim ders kitaplarının, İşitme Engelliler İlköğretim Okulları'ndaki yeterliliğine yönelik olarak herhangi bir araştırma olmadığı görülmüştür. MEB'e bağlı İşitme Engelliler İlköğretim Okulları ders kitabı olarak, yine MEB'e bağlı ilköğretim okullarının kullandığı ders kitaplarını kullandığı gözlenmiştir. Araştırma konusu ile ilgili yapılmış herhangi bir araştırmanın bulunmaması ve mevcut bilginin de yetersiz olması bakımından bu araştırmanın yapılması önemlidir.

İllüstrasyonlar, işitme engelli çocukların eğitimlerinin başarıya ulaşmasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla bu araştırma, İşitme Engelliler İlköğretim Okulları'ndaki çocuklar için kullanılan, Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi derslerindeki kitapların illüstrasyonlarının, onların gelişimlerine ve eğitimlerine etkilerinin belirlenmesi ve yeterlilik durumlarının tespit edilmesi ve işitme engelliler için hazırlanması gereken ders kitaplarındaki illüstrasyonların, tasarımcı ve çizerlerine katkı sağlaması bakımından önemlidir.

1.4. Varsayımlar

Görüşme yapılan uzmanlar samimi olarak görüş belirtmişlerdir.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2009-2010 eğitim öğretim yılı içerisinde verilerin toplanması ve öğretmenlerin, bu okullarda okutulan, Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi ders kitaplarının, grafik tasarım açısından (kapak ve sayfa tasarımlarında kullanılan illüstrasyonlar ile ders kitabında kullanılan görsel öğelerin özelliklerinin) uygunluk derecesine ilişkin görüşleriyle sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

İletişim: “İletişimin amacı, kitleyi bir konu hakkında bilgilendirmek, bir ürünü pazarlamak, kitlenin değer yargılarını değiştirmek ya da bir dava konusunda yardım ve destek toplamak olabilir. İletişimin amacı belirlendiği zaman mesajı alan kişi ya da kişilere yönelik beklentiler de açığa kavuşacaktır” (Becer, 1999: 14).

Grafik sanatı: “Özgün baskı yöntemleriyle oluşturulan sanat yapıtlarını ve bilgi iletmek, basılmak, kitle iletişim araçlarında kullanmak amacı ile hazırlanan; çizgi yazı ve bunların düzenlenmeleriyle ilgili tanımları kapsar” (Erkmen, 1983: 91).

İllüstrasyon: Latince "lustrare" kökünden gelir, anlamı "anlaşılır yapmak" tır. Bir "metin" veya konunun içinde yer alan "görsel varlıklara" verilen isimdir. "Asıl amacı bir fikri daha etkili ve verimli açıklamak , aydınlatmaktır. Açık şekilde bir şeyi gizlemeden, bir harita ya da diagram gibi, illüstrasyon bilgilendirmeyi giderir. Daha girift olarak illüstrasyon eşlik ettiği materyal hakkında yorumlama yada açıklamalar yapar. Bir ürünü sattırmak ya da bir hikayeyi canlandırmak, garip tuhaf şeyleri canlandırmak ya da bir mesajın vurgusunu arttırmak için kullanılır. Bir illüstrasyonun başarısı ve başarısızlığı onun bildiriği iletilmesine bağlıdır (Gikonv, 1991: 10).

1.7. İlgili Araştırmalar

ARSLAN, (2008); “İlköğretim 1. kademe birinci sınıf “Matematik, Türkçe ve Hayat Bilgisi” ders kitaplarındaki illüstrasyonların grafiksel açıdan incelenmesi” konulu çalışmasında, ilköğretim 1. kademe birinci sınıf “Matematik, Türkçe ve Hayat Bilgisi” ders kitaplarındaki illüstrasyonların grafiksel açıdan uygunluk durumunun incelenmesini amaçlamış, oluşturduğu anketi 4 ilköğretim okulunun 1. kademesinde görev yapan toplam 15 birinci sınıf, sınıf öğretmenine uygulamıştır.

Elde ettiği veriler ışığında;

1. Ders kitaplarındaki çocuk resimlerinin çok etkili olduğu,
2. Çocuk resimlerinin ilköğretim programına “kısmen” uygun olduğu,
3. Resimlerin grafiksel düzenlemesinin çokta yeterli olmadığı,
4. Resimlerin baskı kalitesinin iyi olmadığı ve altlarında anlaşılır açıklamanın yeterli bulunmadığı,
5. Numaralandırmanın eksik olduğu,
6. Resimlerin bazılarının metnin amacına uygun olmadığı,
7. Sayfa içinde metin, resim ilişkisindeki estetik değerlerin “kısmen” uygun olduğu,
8. Sayfada kullanılan şekil, grafik ve haritaların öğrencilerin öğrenme düzeyini etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

KARS, (2006); “2005-2006 Öğretim yılında yayınlanmış olan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okutulan, ilköğretim Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının grafik tasarım açısından incelenmesi” başlıklı çalışmasında, 2005-2006 öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında okutulan hayat bilgisi ders kitaplarının grafik tasarım açısından incelenmesini amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak inceleme formu ve fotoğraf çekimi yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlar istatistik tekniklerle analiz edilmiştir.

Elde ettiği veriler ışığında;

- 1- Kitapların kapak özellikleriyle ilgili aksaklıklar olduğu,
- 2- Kitapların teknik özellikleriyle ilgili aksaklıklar olduğu,
- 3- Kitapların sayfa tasarımıyla ilgili aksaklıklar olduğu,
- 4- Kitaplarda yer alan görsellerin özellikleriyle ilgili aksaklıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

KAYA, Z.N. (2002); “Doğal İşitsel / Sözel Yaklaşım ile eğitim gören işitme engellilerde, İnternet Destekli Öğretimin başarısı ve kalıcılığı” konulu çalışmasında Doğal İşitsel / Sözel Yaklaşım ile eğitim gören işitme engellilerde, İnternet Destekli Öğretimin başarısı ve kalıcılığının araştırılmasını amaçlamıştır.

Uygulamanın denekleri; doğuştan işitme kaybına uğramış, 4 yaş ve öncesinde cihazlandırılmış öğrencilerin arasından rasgele seçilmiştir. Toplam 23 öğrenci uygulamaya katılmıştır. Bu uygulamada sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Uygulama gerçekleştirildikten sonra her iki gruba da ölçme aracı sontest olarak uygulanmıştır. 15 gün sonra ise öğretimin kalıcılığını ölçmek amacıyla sontest tekrar uygulanmıştır.

Araştırmada: **“Doğal İşitsel / Sözel Yaklaşım”** ile yapılan eğitimin **“İnternet Destekli Öğretim”** etkinliğine göre işitme engellilerde daha başarılı olduğu, **“İnternet Destekli Öğretim”** etkinliği, **“Doğal İşitsel / Sözel Yaklaşım”** ile yapılan eğitimden daha kalıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

LİMAN, S. (2007); “İlköğretim 1. Kademe Ders Kitabı İllüstrasyonlarının Tasarım İlkelerine ve Öğrencilerin Algı Düzeyine Uygunluğu” başlıklı araştırmada ilköğretim I. kademe ders kitabı illüstrasyonları (resimlemeleri), tasarım ilkeleri ve çocukların algı düzeylerine göre değerlendirilmesini ve bu konuda var olan bilgilere yenilerinin eklenmesini amaçlamıştır. Bu araştırma, nitel bir araştırma olup, araştırma çeşitlerinden “temel araştırma” grubuna dahildir.

Elde ettiği veriler ışığında;

1. Ders kitaplarının, sık sık yapılan müfredat değişiklikleri nedeniyle aceleyle sonuçlandırıldığı, İllüstrasyonların, dizgisi tamamlanan kitap sayfalarının kalan boşluklarını değerlendirmek için kısıtlı bir zamanda yapıldığı,
2. İllüstrasyonların, maliyetin düşük olması nedeniyle sanat eğitiminden yoksun kişilere yaptırılarak, metinde ifade edilenleri görselleştirme amacıyla kullanıldığı,
3. İllüstrasyonların, sayfada illüstrasyon için ayrılan yerlere tam olarak yerleştirilemediği ya da baskıda kaydırıldığı,
4. İllüstrasyonların, görsel algı, kıyaslama ve kavrayış gibi yaratıcılığın temelini oluşturan yetilerin kazandırılmasına yönelik yaklaşımları izlemediği,
5. Çocukların görsel eğitim ve düşünce biçimlerinin oluşturulmasında önemli bir yeri olan ders kitaplarının; öğrencilerin algı düzeylerine uygun olmadığı, özenli resimleme, tasarım ve estetik değerlerden yoksun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

GİRGİN, Ü. (1997); Bu araştırma ile Eskişehir ili İşitme Engelliler Okulu, İÇEM ve İlkokulların 4. ve 5. sınıflarına devam eden işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerine göre öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi ile Okuduğunu Anlatma Yöntemi ile değerlendirilmesi arasında bir farklılaşma olup olmadığını incelemek amaçlamıştır. Durum saptamaya yönelik tekil tarama modeline göre desenlenen araştırmaya 63 işitme engelli öğrenci katılmıştır.

Araştırma verileri , öğretmenlerin işitme engelli öğrencileri okumayı öğrenme durumlarına ilişkin değerlendirmeleri ve değerlendirme notları görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarına ilişkin veriler ise Okuduğunu Anlatma Yöntemiyle elde edilmiş, Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre değerlendirilmiştir.

Elde ettiği veriler ışığında;

Öğretmenleri tarafında çözümlemeyi öğrendiği zaman okumayı öğrendiği kabul edilen öğrenciler ile anladığı zaman okumayı öğrendiği kabul edilen öğrencilerin okuma-anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu, okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre anlama grubu öğrencilerinin okuduğu, çözümleme grubu öğrencilerinin ise okumadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen değerlendirme notu ile öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puanı karşılaştırıldığında anlama grubundaki öğretmenlerin değerlendirme notu ile öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puanı birbirine yakın çıktığı, çözümleme grubu öğretmen değerlendirme notu ile Okuduğunu Anlatma Puanı arasında anlamlı düzeyde farklılık çıktığı, çözümleme grubunda öğretmenlerin değerlendirme notunun öğrencilerin okuma-anlama düzeylerine göre çok yüksek, öğrencilerin okumayı öğrenme durumunu yansıtmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Okul eğitim süresi ve takvim yaşı hariç farklılık çıkmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin sınıf içinde yaptıkları okuma çalışmalarına göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemiyle belirlenen okumayı öğrenme durumları karşılaştırıldığında yeterli çalışma yapan grup lehine farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

BÖLÜM 2

Kavramsal Çerçeve

2.1. Eğitim

Eğitim, insanoğlunun varoluşu kadar eski bir kavramdır. Bireyin doğumundan ölümüne kadar süren bir olgu olduğundan ve politik, sosyal, kültürel, bireysel boyutları da aynı anda içinde bulundurduğundan tanımlanması zordur. Eğitim, yüzyıllardır insanları düşündüren ve ortak bir karar vermeye zorlayan, sadece bireyi değil tüm toplumları, ülkeleri ilgilendiren zor olduğu kadar da karmaşık bir kavramdır.

Tarih boyunca birçok felsefe ekolü tarafından eğitim kavramının değişik boyutlarına vurgu yapan tanımlamalar yapılmıştır. **İdealistler** için eğitim, Tanrı'ya ulaşma sürecindeki etkinlikler, **Realistler** için ise toplumun en üst değerlerine göre insan yetiştirme sürecidir. **Marksistler** eğitimi, çelişkileri yok edip üretimi artırma süreci, **Pragmatistler**, kişide yaşantıları yoluyla istendik davranış değişikliği oluşturma süreci, **Varoluşçular** ise insanı sınır durumuna getirme süreci olarak tanımlamışlardır (Sönmez, 2001, 2). Bu ekollerin ortaya koyduğu bu genel tanımların yanında önemli birçok düşünür de kendi düşünce dünyaları ve deneyimlerinden yola çıkarak çeşitli eğitim tanımları ortaya koydukları düşünülmektedir. Bu tanımlar şöyledir:

“Eğitim, yetileri hep birden ve uyumlu olarak geliştirmektir.” (STEIN)

“Eğitim, çocuğu insan haline getirme sanatıdır.”(ÇİÇERON)

“Eğitim, doğaya göre insan yetiştirmektir.”(J.J.ROUSSEAU)

“Eğitim, bedene ve ruha, yetenekli olduğu güzelliği vermektir.”(EFLATUN)

“Eğitim, yetişmiş nesiller tarafından, henüz sosyal hayat için olgun hale gelmemiş bulunan nesiller üzerinde her çeşitten etkidir”(EMIL DURKHEIM) (Türkdoğan, 1981: 11). Bu tanımlarda da görüldüğü gibi düşünürler, eğitimi farklı

kelimelerle tanımlasalar da hepsinin ortak noktası birey ve bireyin yaşamını daha etkin şekilde sürdürebilmesidir.

Günümüzde uygarlık düzeyi ne olursa olsun her toplumda eğitim varolmaktadır. Uygarlık tarihi boyunca insanoğlu bir taraftan temel ihtiyaçlarını karşılamak için kullandığı araçları geliştirmeye çalışmış, bir taraftan da bu öğrendiklerini, toplumdaki çocuk, genç ve diğer yetişkinlere aktarma ihtiyacı duymuştur. Bu ihtiyaç nedeniyle uygarlığın ilk dönemlerinden itibaren eğitim faaliyeti başlamıştır.

Uygarlığın gelişim süreci içinde insan, sadece temel ihtiyaçlarını karşılamamanın ötesinde, toplumda varlığını kabul ettirebilmek, söz sahibi olabilmek ve toplumla uyum içerisinde yaşayabilmek adına bazı toplumsal bilgi ve becerilere ihtiyaç duymaya başlamıştır. Bunun sonucu olarak, insanın, kültürel ve ahlaki değerleri de kapsayan bir eğitimden geçirilmesi zorunlu hale gelmiştir.

Senemoğlu'na göre: Eğitim, yaygın bir biçimde 'insanın kişiliğini besleme süreci' ve insan sermayesine yapılan yatırım olarak kabul edilmektedir. En genel anlamda 'istendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme süreci' olarak tanımlanan eğitim, toplumun süzgeçten geçirilmiş değerlerinin, ahlak standartlarının bilgi ve beceri birikimlerinin yeni nesillere aktarılması ile ilgilidir. Bu anlamda eğitim bireyi, istendik nitelikte kültürleme sürecidir (2000: 7).

Toplumsal kurallar, insanların bir arada yaşamalarını kolaylaştırmak ve insanlar arasında kültürel birlik ve bütünlük sağlamak için oluşturulmuştur. Bu kuralların gelecek nesillere aktarılması ve onların davranışlarında istendik bir değişiklik meydana getirilmesi de ancak eğitim yoluyla sağlanabilir. Bu tespit bizi daha genel bir tanıma ulaştırmaktadır ki bu tanıma göre eğitim; "Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak, istendik değişme meydana getirme sürecidir" (Demirel, 2002: 6).

Eğitim kavramı ilim, irfan, öğrenim, bakım veya yetiştirme süreçlerinin neredeyse tümünü karşıladığı söylenebilir. Bu nedenle insanın bütün yönleriyle mükemmelliğe ulaşmasını sağlamanın eğitimin temel amacı olduğu öne sürülebilir. Başka bir deyişle, insanı, insani değerler doğrultusunda yetiştirmeye çalışmaktır. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır.

Eğitim, insana insan olmanın bilgisini sunmalıdır. Yani insanın ne gibi yapısal olanaklara sahip olduğunun ve bu olanakların her birinin değerinin yaşam için ne gibi özellikler taşıdığının bilgisini sunmalıdır. Ayrıca insana hem kendi hem de diğer canlı veya cansız varlıkların varoluş değerinin bilgisini sunmalıdır. Bunun yanında eğitim insana, kendisiyle olan ilişkisinde, başka insan, canlı ve cansız varlıklarla olan ilişkilerinde, herhangi bir yaşanan olay, durum veya tekil yaşantının değerlendirmesinde doğru değerlendirme olanaklarının bilgisini sunmalıdır (Kuçuradi, 1997: 35).

Eğitimin daha önceki kuşaklarda kazanılan deneyimleri aktarma işlevine 19. yüzyıldan itibaren yeni bir boyut eklenmiştir. Artık eğitim, sadece toplumun belirli bir kesimine bu deneyimleri aktarmakla görevini yerine getirmiş sayılamayacaktır. Çünkü sanayileşmenin getirdiği yeni ekonomik ve toplumsal yapılar iş bölümü yapmaya yatkın birey tipini zorunlu kılmıştır. Dolayısıyla eğitime, işbölümüne yatkın bireyler yetiştirme görevini de yüklemiştir. Bu nedenle ortak beceriler ve değerlerle donanmış bireyler yetiştirmek için eğitimin okullarda ve sistemli olarak bütün bireylere verilmesi önem kazanmıştır. Okul ve eğitim sistemleri, ait olduğu ülkenin üretim ilişkileri gibi alt yapı; kültür, politika, sanat gibi üst yapı kurumlarından etkilenmiştir. Dolayısıyla, her ülkenin koşullarının farklı olması bir ülkede uygulanan eğitim programının başka bir ülkede de aynen uygulanmasını güçleştirmektedir. Hatta her ülkenin kendi eğitim programlarını toplumsal yapısında meydana gelen değişimlere paralel olarak geliştirmesini zorunlu kılmaktadır.

Yaşadığımız bilim ve teknoloji çağında görülen hızlı değişme ve gelişmeler toplumların yapısı da hızla değiştirmekte, buna bağlı olarak eğitimin amaçlarında ve yöntemlerinde de değişimler kaçınılmaz olmaktadır. Amaç, yöntem ve sistemlerindeki bu değişim istekleri insanları sürekli bir arayış içine sokmaktadır. Daha etkin öğrenme kuramları üzerinde yapılan çalışmalar, güdülemeyi, bilgi vermeyi, öğrenme etkinliklerine katılımı araştırmacılığı ve yaratıcılığı öngörmektedir. Gelişen bilim çağındaki teknolojik buluşların eğitimde kullanımını da öngören bu yaklaşım öğretime disiplin, deneyellik ve bilimsellik getirmektedir. Aksi durumda eğitim sürekli varolan değerleri aktaran statik, donuk ve çağdışı kalır (Bilgili, 2001: 1).

Toplumun bütün bireyelerine, diğer bireyelerle birlikte yaşayabilmesi, işbölümü yapabilmesi için gerekli becerilerin kazandırılması gerekliliği tek tip eğitim programlarının uygulanmasını da beraberinde getirmiştir. Ancak tek tip eğitim programlarında bireyeler arasındaki farklılıklar yok sayılmıştır. Sahip oldukları fiziksel,

zihinsel, duygusal ve öğrenme özellikleri nedeniyle toplumun çoğunluğunu oluşturan diğer bireylerden farklılık gösteren bireyleri eğitim sistemine dahil etmek çözülmesi gereken önemli bir sorun olarak ortaya çıkmıştır.

Günümüzde özel eğitim programlarıyla farklı gereksinimlere ihtiyaç duyan bireylerin farklı bir eğitim sürecinden geçmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Burada eğitimi alacak olan birey ön planda tutulmaktadır. Bireyler eğitimleri süresince ilgi, yetenek ve yeterlilikleri ölçüsünde çeşitli programlara, okullara yöneltilerek yetiştirilmeye çalışılmaktadır.

2.2. Özel Eğitim

2.2.1. Özel eğitimin tanımı.

Yukarıda eğitimin, uygarlığın başlangıcından itibaren toplumların elde ettiği kazanımların gelecek kuşaklara aktarılması işlevinden ve özellikle 19. yüzyıldan itibaren okullaşmanın artması ve geliştirilen eğitim programları yoluyla bütün bireylerin asgari bir eğitimden geçirilmeye çalışılması süreçlerinden bahsedilmiştir. Ancak eğitimin yaygınlaşması bedensel ve zihinsel aktivitelerini normal olarak yerine getiremeyen ya da çoğunluktan farklı olduğu için özel gereksinimlere ihtiyacı olan çocukların farklı bir eğitim sürecinden geçirilmeleri gerekliliği konusunu ortaya çıkardı. Dünyada, gelişmişlik düzeyi fark etmeksizin her ülkede, sahip oldukları fiziksel, zihinsel, duygusal ve öğrenme özellikleri nedeniyle yaşlılarının yararlandığı normal eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamayan ve bundan dolayı özel eğitime gereksinim duyan bireyler bulunmaktadır. Bu bireylere ilişkin eğitim süreci de özel eğitim olarak adlandırılmaktadır.

Giderek daha fazla önem kazanmaya başlayan özel eğitimle ilgili son yıllarda birçok çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalarda özel eğitimin ne olduğu konusunda değişik fikirler ortaya konulmuş ve özel eğitime ilişkin bir çok tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan birkaçı incelendiğinde özel eğitim kavramının sınırları büyük ölçüde çizilebilir.

“Beden, zihin, duygusal ve sosyal gelişim özellikleri yönünden normal çocukların gelişim özelliklerinden ayrılan çocukların eğitim ve öğretim işlerini kapsayan çalışmalar “özel eğitim” olarak tanımlanmaktadır” (Özsoy ve ark., 1996: 7). Eripek özel eğitimi, “Beden, zihin, duygusal ve sosyal gelişim özelliklerinden ayrılan çocukların eğitim ve öğretim işlerini kapsayan çalışmalar” olarak ifade etmektedir (Korucu, 2005: 18).

Ataman ise bireylerin kapasitelerini en üst sınırlarına kadar kullanabilmelerine vurgu yapar. Ataman’a göre: “Özel eğitim çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği engelle dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitimidir” (2003: 19).

Bakanlar Kurulunca 30/ 05/ 1997 tarihinde çıkartılan 573 sayılı özel eğitimle ilgili kanun hükmündeki kararnamenin üçüncü maddesinde özel eğitimin tanımı şöyle yapılmıştır: Özel eğitim, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir.

Bu tanımda sözü edilen özel yetiştirilmiş personel, öncelikle özel eğitim alanında yetişmiş ve üniversitelerin özel eğitim bölümlerinden mezun olmuş personeli ifade etmektedir. Ayrıca, özel eğitim öğretmenleri, gezerik özel eğitim görevi verilen öğretmenler, rehber öğretmen-psikolojik danışmanlar, psikologlar, aile hekimleri, odyologlar, fizyoterapistler, veliler, gönüllü kuruluş yetkilileri, bu alanda yetişmiş ilköğretim müfettişleri, özel eğitim gerektiren bireylerin çalıştığı kurumlardaki iş yeri temsilcileri olabilir.

Yine tanımda sözü edilen geliştirilmiş eğitim programları, özür türlerine ve okul tür ve derecelerine göre hazırlanan programların yanı sıra, bireyin gereksinimlerine göre hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarını ifade eder. Özür ve özelliklerine uygun ortamlar ise özel eğitim gerektiren bireyin gereksinimlerini karşılayabilecek biçimde desenlenmiş eğitimi içermektedir. Bu desenlemeler, araç gereçleri, öğretim yöntemlerini, bireye sağlanan olanakları kapsar. Örneğin, görme yetersizliği olan bireylerin eğitiminde yazılı materyaller ya kabartma yazı olarak ya da büyük puntolu harflerle kullanılır; işitme yetersizliği olanların eğitiminde işitmeye yardımcı cihazlar kullanılır. Zihinsel yetersizliği olanların eğitiminde daha fazla yapılandırılmış ortamlara yer verilebilir (Cavkaytar ve Diken, 2005: 10).

Özel eğitim, genel eğitimden içerik yönünden farklılıklar göstermektedir. Özel eğitim, normal çocukların kendiliğinden edindikleri becerilerin büyük bir kısmını özel gereksinimi olan çocuklara, yoğun ve sistematik biçimde öğretmektedir. Özel eğitim genel eğitimden içeriğin düzenlenişi konusunda da ayrılıklar göstermektedir. Özel eğitimde programın içeriğini çocuğun gereksinimi belirler. Kullanılan yöntemler, materyaller, programın uyarlanması, özelleşmiş ve bireyselleşmiş tekniklerle de ayrılır (Köse, 2005: 4).

2.2.2. Özel eğitimin ilkeleri.

“Özel eğitimin başarıya ve özel eğitimdeki amaçlara ulaşılabilmesi bazı ilkelerin dikkate alınması ve uygulanmasıyla mümkün olacaktır. Bu ilkelerin uygulanmasında başta anayasa olmak üzere özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler ve uluslararası sözleşmeler (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Çocuk Hakları Bildirgesi, Özürlü Hakları) önemli dayanaklardır. Milli Eğitim Bakanlığı 573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararnamede özel eğitimin ilkelerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır” (Cavkaytar ve Diken, 2005: 12).

- a) Özel eğitim gerektiren tüm bireyler, ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.
- b) Özel eğitime erken başlamak esastır.
- c) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.
- d) Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.
- e) Özel eğitim gerektiren bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır.

- f) Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim plânı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.
- g) Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, özel eğitim gerektiren bireylerin örgütlerinin görüşlerine önem verilir.
- h) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireylerin toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde plânlanır (Cavkaytar ve Diken, 2005: 12-14).

2.2.3. Özel eğitimin gelişimi.

Özel eğitimin tarihçesine bakıldığında insanlığın uygarlık yolunda attığı ilk adımlardan beri özel gereksinimi olan insanlara her dönemde farklı davranıldığı görülmektedir. Geçmişte sakatlık tanrının bir cezası olarak düşünülmüş, insanlar ölüme terkedilmiş, normaller için yük olarak görülmüş, bu bakımdan sakattan uzak durmak, onu yok etmek düşüncesi gelişmiştir. Başka bir dönemde kötü işlerde kullanılmış ve hor görülmüşlerdir. Normal insanların sakatlara karşı tutumlarından dolayı özel gereksinimli insanların eğitimlerine geç başlanmıştır. Normal insanların tutumu da bilim, teknoloji ve uygarlığın gelişimi ile değişiklik göstermiştir.

“Hristiyanlık, İslamiyet gibi büyük dinler, bilimdeki gelişmeler sağlıklı insanların sakat ve özürlülere karşı tutumunu değiştirmiş, onların da insan olduğu, insanca yaşama haklarının olduğu görüşünü yaygınlaştırmıştır. Bu görüş onlara eğitim hizmetlerinin verilmesini gerektirmiştir” (MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi), 2009: 7). Özel eğitim ve engelliler için yapılan çalışmalar, ilk olarak bireysel çabalar sonucu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalara örnek olarak:

Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) : Sağırlar için ilk defa parmak alfabesini geliştirmiştir.

Alexander Graham Bell (1847-1922) : İşitme güçlüğü olanların daha iyi duyması için işitme araçları geliştirmiştir. Bireysel çalışmalara ek olarak özel eğitim veren, yatılı ve toplumdan kopuk şehir dışında bazı okullar açılmıştır. Bu okullar;

1759'de ilk defa Fransa'da sağırılar için,

1784 Fransa'da körler için,

1817 ABD'de sağırılar için 1829 ABD'de körler için,

1860 ABD'de zihinsel engelliler için okullar açılmıştır. (Kulaksızoğlu, 2003: 30).

Türkiye'de ise özel eğitim çalışmalarının başlangıcı Osmanlı dönemine kadar geri götürülebilir. Osmanlı döneminde özel gereksinimli bireylerin eğitime yönelik çalışmalar planlı olarak yürütülmemiş olmasına rağmen, özel gereksinimli bireylerin, yaşlılar evinde korunmaya alındıkları ve bazılarının yetenekleri ölçüsünde uygun işlerde çalıştırıldıkları görülmüştür. Cumhuriyetten önce Osmanlı Devleti dönemindeki "Enderun" üstün yeteneklilerin eğitiminde dünyadaki ilk sistemli eğitim örneğini oluşturmaktadır. Öyle ki pek çok batılı kaynakta, Osmanlı Devleti'nin altı yüzyıl boyunca devam etmesinin temel nedenini üstün yetenekli çocukları Enderun'a devşirme yöntemiyle seçip orada eğitim verdikten sonra ülke yönetimini bu kişilere emanet etmesi olarak gösterilmektedir (Sumption, 1960; Hildreth, 1966; Kirk, 1972. Akt.: Ataman, 1997: 22-23).

"Enderun uygulaması dışında özel eğitim tarihçesi açısından yine Osmanlı Devleti döneminde 1889 yılında Grati Efendi tarafından İstanbul'da Ticaret Mektebi bünyesinde işitme ve görme engelliler sınıfları açılmıştır. Bu sınıflar daha sonra ayrı bir okul olarak işitme ve görme engellilere 1912 yılına kadar 30 yıl süreyle eğitim vermiştir" (Akçamete ve Kaner, 1999: 397).

Cumhuriyet döneminde özel eğitime ilişkin çalışmalar artarak devam etmiştir. "1921 yılında İzmir'de kurulan "Sağır-Dilsiz ve Körler Okulu" 1924 yılında Sağlık Bakanlığı'na devredilmiştir" (MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), 1991: 29).

1980 yılına kadar İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bulunan "Özel Eğitim Şubesi" nezdinde yürütülen özel eğitim hizmetleri, 6.8.1980 tarih ve 2429 sayılı bakanlık makamının onayı ile "Özel Eğitim Genel Müdürlüğü"ne dönüştürülmüş ve

çalışmalarına burada devam etmiştir. Bakanlık merkez teşkilatındaki bu değişiklik özel eğitim hizmetlerinin tek elden planlanması ve yürütülmesi açısından dönüm noktasını oluşturmaktadır. 1983 yılında rehberlik hizmetlerinin de bağlanması sonucu Daire Başkanlığına dönüşmüş ve 1992 yılında çıkarılan 30 Nisan 1992 tarih ve 3797 sayılı kanunla “Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü” olarak yeniden yapılanmıştır (MEB, 1987: 16).

Bu birim özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin verilebilmesi ve yaygınlaştırılabilmesi amacıyla kurulmuştur. Bu birimin görevi ise; özel eğitim sınıfları, özel eğitim okulları, rehberlik araştırma merkezleri, meslek okulları ve meslek eğitim merkezleri ile aynı seviye ve türdeki benzeri okul ve kurumların eğitim ve öğretim programlarının, ders kitapları ile eğitim araç ve gereçlerini hazırlamak ve etkinliklerini Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’na sunmaktır. Milli Eğitim’deki merkez örgütün çalışmaları ile illerdeki İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesindeki özel eğitim konusuyla ilgili birimler bu hizmeti ülke bazında yürütmeye çalışmaktadırlar. Bu çalışmalar şu ana başlıklarda toplanabilir:

Engelli çocukların erken tanısı (rehberlik ve araştırma merkezlerince yürütülen),
Engelli çocuklara eğitim veren okullar veya özel sınıflar açma,
Meslek kazandıran iş okulları açma,
Üstün çocuklara yurt içi ve dışı eğitim olanağı sağlama,
Okullardaki özel eğitim öğretmenlerine hizmet içi eğitimi vererek öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama. (Ataman, 2003: 22-23).

Özel eğitim alanında meydana gelen bu gelişmeler sonucunda, özel eğitime muhtaç işitme engelli çocukların eğitimine yönelik çalışmaların arttığı söylenebilir. Ülkemizde işitme engelli öğrencilere ilişkin sağlıklı istatistiksel verilerin yetersiz olmasına rağmen Dünya Sağlık Örgütü verilerine dayalı olarak bir kestirimde bulunulursa bu öğrencilerin, genel öğrenci nüfusuna oranı % 0,6 olarak ortaya çıkmaktadır. Görülme sıklığına göre yapılan sınıflandırmalarda ise işitme engelliler, görünüş sıklığı az olan özel gereksinimli çocuklar olarak sınıflandırılmışlardır. Genel öğrenci nüfusu içinde sayıları az olmasına rağmen bu öğrenciler için özel eğitim programları uygulamak gerekmektedir. Ortaya çıkan bu gereklilik de ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan özel eğitim programlarıyla karşılanmaya çalışılmaktadır.

2.3. İşitme Engelliler

“İşitme özüünden dolayı özel eğitim gerektiren kişiler” (Özsoy ve ark., 1996: 52) olarak tanımlanan işitme engelli bireyler, değişik nedenlerden dolayı özel eğitime gereksinim duyacak duruma gelebilmektedirler. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin varlığı insanlık tarihi kadar eskidir. Fakat uygulamada çağdaş anlamda eğitimleri çok yenidir. Ülkemizde özel eğitim alanında değişik yaklaşımlar benimsenmiştir. Son olarak benimsenen yaklaşım “Özel eğitim genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır” anlayışıdır.

2.3.1. Tanımı ve sınıflandırma.

Özel eğitim gereksinmesi olan bireylerden olan işitme engelliler, işitme kayıpları nedeniyle, iletişimlerini ve dolayısıyla da eğitimlerini olumsuz etkileyen durumlarla karşılaşmaktadırlar. Bu doğrultuda işitme engeli ile ilgili yapılan farklı tanımlardaki ortak nokta iletişimde yaşanan olumsuzluklar olarak ortaya çıkmaktadır.

“İşitme engeli, bireyin işitme düzeneğinde oluşan bir sorun nedeniyle günlük yaşamında sözel dili işlevsel olarak kullanamaması olarak tanımlanabilir” (Girgin, 2003: 7). “İşitme engeli, işitme duyarlılığının kişinin gelişim, uyum, özellikle iletişimdeki görevlerini yerine getirmesinde en büyük engeli oluşturur” (Aile Eğitim Rehberi, 2007: 9).

Özsoy ve arkadaşları işitme özüünü; işitme duyarlılığının kişinin gelişim, uyum, özellikle iletişimdeki görevleri yeterince yerine getirememesi durumu, işitme özürlüyü ise işitme özüünden dolayı özel eğitim gerektiren kişi olarak tanımlamaktadırlar. (1996:2).

İşitme, dış, orta ve iç kulakta yer alan duyma mekanizmasındaki birtakım durumların sağlıklı bir şekilde çalışmasına bağlı olarak gerçekleşmektedir. Buradaki bir aksaklık kişinin tüm yaşantısını etkilemektedir. “İşitmenin gerçekleşebilmesi birtakım koşullara bağlıdır:

- 1- Sesin olması,
- 2- Sesin kulağa ulaşması,
- 3- O sesin insan kulağının alabileceği frekans sınırları içinde olması,
- 4- İşitme geçit yolunu (dış, orta ve iç kulak) aşması,
- 5- İşitme merkezine ulaşması ve merkezce algılanmasıdır.” (Özsoy ve ark., 1996: 48).

Sınıflama yapmak işitme engelliler için eğitim ihtiyaçlarının belirlenerek uygun eğitim programlarının hazırlanması, uygun yöntem ve tekniklerin belirlenmesi, uygun araç gereçlerin seçilmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca işitme engelliler için önemli olan diğer ölçütler ise; erken tanı, erken cihazlandırma ve erken eğitimidir.

Bireyin dil edinimi için kritik dönemi geçirmemiş olası gerekmektedir. Ne kadar erken tanılarırsa o kadar erken cihazlandırılıp, çocuğun ve ailesinin eğitimine başlaması gerekmektedir. İşitme engellilerin eğitiminde vazgeçilemeyecek unsur aile olduğu için ailenin eğitimi de önemlidir.

İşitme engelliler; işitme kayıplarının derecesine (hafif, orta, ileri, çok ileri gibi), oluş zamanına (dil öncesi, dil sonrası), oluş biçimine (aniden, giderek), yerine (iletim tipi, sensorinöral, merkezi, karma tip, psikolojik), işitme kaybının nedenine (doğum öncesi, doğum sırasında, doğum sonrasında nedenler), ve süregenliğine (geçici, kalıcı) göre değişik biçimlerde sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflamalardan en çok işitme kaybının derecesine ve işitme kaybının yerine göre olanı işlevsel olarak kullanılmaktadır.

2.3.1.1. İşitme kaybının derecesine göre sınıflandırma.

İşitme kaybı, normal işitme değerlerinden sapma derecesine ve sözlü iletişim üzerinde yarattığı etkilere göre de sınıflandırılabilir. Aşağıdaki tabloda, işitme kaybı olan bireylerin, hangi seviyelerde ne tür iletişim sorunları olabileceğine, konuşma seslerini ne ölçüde işitebileceklerine ilişkin bazı tahmin ve beklentiler belirtilmiştir.

Tablo II.1. İşitme Kaybı Dereceleri ve İletişim Üzerindeki Etkileri

İşitme Şiddeti	İşitme Kaybı Derecesi	İletişim Üzerindeki etkisi
0-15 dB	Normal	Normal işitme olup, iletişim üzerinde olumsuz bir etkisi yoktur.
16-25 dB	Hafif	Sessiz ortamlarda, birey konuşmayı duyar, fakat gürültülü ortamlarda yavaş sesle yapılan konuşmayı anlamakta güçlük çeker. Çocuklarda konuşma gelişimi gecikebilir.
26-40 dB	Hafif – Orta	Sonradan olan kayıplarda yetişkin, sessiz ortamlarda sohbet türü yapılan konuşmaların konusu biliniyor ve kullanılan sözcük dağarcığı sınırlı ise, iletişim kurmakta güçlük çekmeyebilir. Ortam sessiz olsa dahi, hafif sesle yapılan konuşmayı ya da uzakta konuşulanları işitmekte güçlük çeker, sınıf içinde yapılan grup tartışmalarını izlemekte zorlanabilir. Çocuklarda dil gelişimi ve konuşma gecikir. İşitme cihazları yardımı ile konuşma seslerini işitir.
41-55 dB	Orta	Sonradan olan kayıplarda yetişkin, sohbet türü konuşmayı ancak yakın mesafede ise izleyebilir. Sınıf içi tartışmaları gibi grup etkinlikleri iletişim güçlükleri yaratabilir.çocuklarda dil edinimi ve konuşma engellenir. İşitme cihazları ile konuşma seslerini işitir.
56-70 dB	Orta - İleri	Sonradan olan kayıplarda birey, yalnızca yüksek sesle ve tane tane söylenen konuşmaları işitebilir ve grup ortamlarında çok zorlanır. Çoğu zaman bireyin kendi konuşması anlaşılır olabilir. Anlaşılabilirlik, normal konuşmadan farklıdır.Çocukluktaki kayıplarda ise, dil gelişimi önemli derecede gecikmiştir. İşitme cihazları ile konuşma seslerini işitir.
71-95 dB	İleri	Sonradan olan kayıplarda birey, sohbet türü konuşmayı çok yüksek sesle yapılmadıkça işitemez ve işitse dahi pek çok sözcüğü tanıyamaz. Çevre seslerinden bazılarını işitse dahi, hepsini tanıyamaz. Çocuklarda ise, ancak işitme cihazları yardımı ve özel eğitim desteği ile dili gelişebilir. Konuşması işitme kaybı arttıkça anlaşılır olmaktan uzaklaşmaktadır.
96 dB ve üstü	Çok İleri	Birey çok yüksek sesleri işitebilir; fakat konuşma seslerini cihaz olmadan işitemez. Sözlü iletişim dudak okuma yardımı ile yürütür. Çocuğun konuşma dili ancak işitme cihazları kullanımı ve özel eğitim yardımı ile gelişebilir. Ancak dili gelişmiş olsa dahi, anlaşılması güçtür ve çeşitli faktörlere bağlıdır.

(Tüfekçioğlu, 2003: 9).

İşitme durumu, hafif, orta, ileri, çok ileri gibi gruplara ayrılmasına rağmen, herhangi bir grupta yer alan bireylerden hiçbirinin işitme durumu, birbiriyle aynı değildir. İşitme eşikleri aynı grupta farklı düzeyde ya da işitme durumları frekansları bakımından farklı olabilmektedir. İşitme engelli çocukların özel eğitim ihtiyacının belirlenmesinde de işitme engelinin derecesinin bilinmesi önemlidir. Çok hafif ve hafif derecede işitme kaybı olan çocuklara ev ve sınıf ortamında gerekli düzenlemeler yapılarak eğitim verilebilmektedir. İşitme kaybı derecesi arttıkça uygulanabilecek eğitim tekniklerinin de farklılıklar göstereceği söylenebilir.

2.3.1.2. İşitme kaybının oluş zamanına göre sınıflandırma.

İşitme kaybı çocuk dili kazanmadan ortaya çıkmışsa dil öncesi işitme kaybı, dili kazandıktan sonra ortaya çıkmışsa dil sonrası işitme kaybından söz edilmektedir.

2.3.1.3. İşitme engeli oluş yerine göre sınıflandırma.

Çocuklarda genel olarak oluş yerine göre beş tür işitme kaybı görülmektedir.

a) İletim tipi işitme kaybı: “Dış ve orta kulağın etkilendiği hastalıklar sonucunda (doğuştan olan problemler, dış kulak yolu iltihabı, dış kulak yolu darlığı, orta kulak enfeksiyonları, östaki tüpü hastalıkları, orta kulakta kireçlenme, travmalar, tümörler) görülen işitme kaybıdır. Sesin algılanmasında değil, iletiminde bir sorun vardır. Genellikle tıbbi ve cerrahi olarak tedavi edilebilir” (MEGEP, 2006: 10).

b) Duyusal sinirsel (sensörinöral) tipi işitme kaybı: “İç kulak ve iç kulaktan beyne kadar giden sinirlerin zedelenmesi sonucu meydana gelen işitme kaybıdır. Bu tip kayıplar daha ağır ve kalıcı olduğu için konuşmayı anlama becerisi bozulmaktadır” (MEGEP, 2006: 10).

c) Karma (mix) tip işitme kaybı: İki temel işitme kaybı dışında, orta ve iç kulak hastalıklarının da bir arada bulunduğu işitme kayıplarıdır (Engin, 2005: 27).

d) Merkezi (santral) tip işitme kaybı: “Ses dalgalarını alıp ileten işitme organlarında dış, orta, iç kulak ve işitme sinirlerinde bir bozukluk olmaz, ses merkeze kadar iletilir, fakat yine de işitme gerçekleşmez. Bu tür işitme kaybı olanlar iç kulaktan gelen sesleri algılayamaz. Çünkü merkezi sinir sisteminde bir zedelenme meydana gelmiştir” (Özsoy ve ark., 1996: 54).

e) Psikolojik (Fonksiyonel/Organik Olmayan) işitme kaybı: “Bireyin herhangi bir nedenle işitme kaybı var gibi davranması ya da gerçekten işitme kaybının olduğuna inanması ile ortaya çıkan durumdur” (Aile Eğitim Rehberi, 2007: 13). İşitme organının yapısında ve işleyişinde bir bozukluk olmadığı halde işitme gerçekleşmez.

Duyusal sinirsel işitme kaybında, hasar bulunan bölgedeki yapıların, işlevlerine geri dönmesi söz konusu değildir. Kalıcı olduğu ve tedavi edilemediği için diğer işitme kayıplarından farklıdır. İşitmeye yardımcı araçlar ve özel eğitim yaklaşımları ile bireyin eğitimi gerçekleştirilebilir. İletim tipi işitme kaybı ise uygun tedavi yöntemleri ile iyileşebilir (Özsoy ve ark., 1996: 55).

2.3.2. İşitme kaybının nedenleri.

İşitme kaybının nedenlerine bakılacak olursa farklı oluşumlar nedeniyle birey işitme engeli ile karşı karşıya kalabilmektedir. İşitme kaybı nedenleri ülkelerin coğrafi koşullarına, yaşa, kalıtsal sebeplere vb. birçok değişkene bağlı olarak değişebilmektedir. Genel bir sınıflama yapılacak olursa:

Doğum öncesi nedenler: Hamilelik döneminde annenin geçirdiği enfeksiyon veya hastalıklar, bebekle anne arasındaki kan uyumsuzluğu, annenin tedavi amaçlı aldığı ilaçların türü, dozun fazlalığı, gebelik süresince annenin uğrayacağı kazalar, kalıtım, doğum öncesi nedenlerdendir.

Doğum anı nedenler: Erken doğum, geç doğum, güç doğum, doğumu yaptıran doktor ya da ebeğin yanlış işlemleri, oksijen yetersizliğine bağlı kanamalar doğum anı nedenlerinin başında gelmektedir.

Doğum sonrası nedenler: Doğumdan sonra bebeğin geçirebileceği hastalıklar (havale, menenjit, kızamıkçık vb.), uğrayacağı kazalar (kafatası kırıkları, çatlakları, baş veya kulaklara şiddetli darbe, çok yüksek sese maruz kalma ve zarar verecek şekilde kulağa sokulan cisimler), dış ve orta kulakta meydana gelebilecek iltihaplanmalar, kulak akıntıları, hastalıklar için alınan ilaçlar, orta kulaklarda, kemikçiklerde oluşan kireçlenmeler, yüksek titreşimli ve şiddetli seslere uzun süre maruz kalma işitme özrü yaratabilecek durumlardan sayılabilmektedir (MEGEP, 2006: 13-14).

Her ne sebeple olursa olsun bir şekilde duyma yetisini kaybetmiş birey iletişimden yoksun kalmaktadır. İşitme engelli bireyler kendi aralarında farklı bir

iletişim gerekleştirseler de toplumla içi ie bulunmak ve yaşamlarını sürdürebilmeleri için duyan ve konuşabilen bireyler ile de iletişim kurmak zorundadırlar. Bu problemin ortadan kalkması için, duyan konuşan bireylerin, işitme engelli bireyler hakkında daha fazla bilgi sahibi olması ve eēitim yoluyla saēlanacaēı düşünülmektedir.

2.3.3. İşitme engellilerin tarihçesi.

İşitme engelli çocukların eēitimleri ile ilgili çalışmalar incelendiēinde oldukça eskiye, XV. yüzyıla dayanmaktadır.

İşitme engelli bireyler ile ilgili ilk yasa M.Ö. 566 yılında Musevi yasalarında yer almaktadır. İlk aēlardan M.S. 1400'lere kadar engelli bireyler toplum içine kabul edilmemekte ve toplumdan soyutlanmaktadır. Yazılı kaynaklarda işitme engellilerin eēitimine başlayan ilk kişi Pedro de Ponce de Leon olarak görünmektedir. Juan Martin Pablo Bonet 1620'de işitme engellilerin eēitimini anlatan ilk kitabı yazmıştır. 1591 yılında Salomon Alberti Almanya'da yazmış olduēu kitapta, yüksek şiddetteki sesleri duyabilen işitme engelli bireylerin de olduēunu belirtmiş ve bunları aēır işitenler olarak sınıflandırmıştır. Kohn Bulwer 1644'te yayımladıēı kitabında kullanılan sözel olmayan iletişimi (jest, mimik ve el hareketlerini) incelemiş ve "ellerin dili" adını verdiēi iletişim yönteminin tüm insanlar için doēal bir iletişim yöntemi olduēunu belirtmiştir. Johann Konrad Amman 1700'de işitme engelli olanların da ana dillerini ērenebileceklerini ve konuşma bozuklukları olanların da konuşmalarını dzeltebileceklerini belirtmiştir. İ.W.Kerger 1704'te dilin en çabuk ve kolay formu olan okuma ve yazmanın ēretilmesi gerektiēini vurgulamakta ve kavramları anlatabilmek için de pantomim ya da resimlerin kullanılmasının işi kolaylařtıracaēını belirtmektedir (Girgin, 2003: 14-22).

"1755 yılında, Fransa'da, Abbe de L'Epee tarafından, ilk saēırlar okulu açılmıştır" (Özsoy ve ark., 1996: 64). İlk zamanlarda sadece zenginlere verilen eēitim, zamanla ihtiyacı olan herkese verilmeye başlanmıştır. "Almanya'da Samuel Heinecke işitme engellilerin ēretmenlerini yetiştirmek amacıyla kurslar açmıştır. İngiltere'de Thomas Braidwood (1715-1806), işitme engelli çocuklara özel dersler vererek eēitime başlamış, ērenci sayısının artması nedeniyle özel bir okul açmıştır. Thomas Hopkins Gallaudet, 1816 yılında Hatford'da Amerika'daki ilk işitme engelliler okulunu açmıştır" (Girgin, 2003: 25-26).

19. yüzyılda işitme engellilerin eğitiminde fark edilir değişimler ortaya çıkmıştır. “Johann Craser (1766-1841), işitme engellilerin eğitiminde normal işiten çocuklar için kullanılan eğitim yöntemlerini kullanmış ve işaret dilini kullanmadan yalnız konuşmaya dayalı sözel eğitime ağırlık vermiştir” (Girgin, 2003: 29).

1800’lerin ilk çeyreğinde İngiltere’de büyük yatılı sağır okulu açılmaya başlanmıştır. John Arrowsmith, kitabında soyutlanmış büyük yatılı sağır okullarının, işitme engelli çocukların normal sosyal davranışlar geliştirebilmeleri için yetersiz kaldığını belirtmiş ve işitme engelli çocukların ailelerinin desteği ile normal okullarda eğitim almalarının daha yararlı olacağını savunmuştur. Thomas Arnoldi (1816-1897), İngiltere’nin ilk işitme engelliler lisesinin açılmasını sağlamıştır. Horace Mann’ın, 1838 yılında Lexington’da Amerika’nın işitme engelliler için öğretmen yetiştiren ilk yüksek okulunun açılmasında katkıları olmuştur. 1864’de günümüzde de konuşmaya dayalı sözel yöntemdeki başarısıyla adını duyuran Clark Sağır Okulu kurulmuştur. Alexander Graham Bell, 1872’de, işitme engelli çocukların öğretmenlerini yetiştirmek için bir okul açmıştır (Girgin, 2003: 31-35).

19. yüzyıl işitme engelliler ile ilgilenen eğitimcilerin bir araya gelerek farklı yöntemleri geliştirmek için çaba sarf ettikleri ve tartıştıkları bir dönem olarak kabul edilmektedir. 1880 Milan Konferansı’nda düzenlenen Uluslararası İşitme Engelliler Kongresi’nin, işitme engellilerin eğitiminde önemli dönüm noktalarından birisi olduğu görülmektedir. Bu alanda başarılı görülen kişiler yöntemlerini ve başarılarını tartışmak için toplanmışlardır. Konferansın katılımcıları Milan’daki okulları gezerken sözel yöntemle eğitim veren okullardan çok etkilenmişlerdir. Bu konferansta işitme engellilerin eğitimlerini günümüze kadar etkileyen kararlar alınmıştır. Alınan kararlar özetle şu şekildedir:

- İşitme engelli bireylerin eğitiminde işaret dili yerine konuşmayı öğretmek esas alınmalıdır.
- Konuşma ile eğitim verilirken işaret eğitiminin verilmesi konuşmayı öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir.
- İşitme engelli bireylerin eğitimlerinin devlet tarafından verilmesi gerektiğini önemle belirtilmektedir.

- İşitme engelli bireylerin eğitimleri normal akranları ile birlikte yapılmasının önemi vurgulanmaktadır.
- İşitme engellilerin eğitimi ile ilgili araştırmalar yapılmasını ve kaynakların oluşturulması tavsiye edilmektedir.
- İşitme engelliler sınıflarının en fazla mevcudunun on olması gerektiği belirtilmiştir (Selvi, 2004: 37). Milan Konferansı, birçok ülkede benimsenmiş ve buna bağlı olarak ülkelerin, işitme engellilerin eğitimlerinin, zorunlu hale gelmesi gerektiğini desteklemelerini sağlamıştır.

1893 yılında yedi yaşından itibaren tüm işitme engelli çocukların okullaştırılması yasa ile zorunlu hale getirilmiştir. 1912’de Manchester’da işitme engelliler için okul öncesi eğitimi yapan bir okul açılmıştır. 1938’lerde İngiltere’de işitme engelliler iki yaşında okula başlama olanağına sahip olmuşlardır (Girgin, 2003: 39).

20. yüzyıla gelindiğinde ise, işitme engellilerin işitme kalıntısından faydalanılarak onlara konuşmayı öğretmenin mümkün olduğu ortaya konulmuştur. Teknolojinin gelişmesiyle işitme engelliler için işitme cihazları geliştirilmiştir. Bu da işitme engelli bireylerin konuşma seslerini duymalarını ve eğitimlerini sözel yöntemler ile alabilmelerini sağlamıştır.

Ülkemize baktığımızda bu alandaki ilk çalışmalar 1800’lerin sonlarında görülmektedir. “Ülkemizde ilk sağır ve dilsizler okulunun 1889 yılında İstanbul’da Ticaret Mektebi içinde müdür Grati Efendi tarafından zamanın bazı yüksek devlet memurlarının sağır çocuklarının eğitimi için açılan sağırlar okulu ile başlamıştır” (Enç, Çağlar ve Özsoy, 1987: 97). Bu okulun mevcudu 30 olarak düşünülmüş ve öğrenim sırası dört yıl olan okula 6 ile 20 yas arası öğrenci kabul edilmesi öngörülmüştür. Okul gündüzlü olup, programı Fransız sağırlar eğitimi esas alınarak düzenlenmiştir. “Benimsenen yöntem, işaret yöntemi idi. Müdür Grati Efendi’nin ölümü ile bu okullar ilgisizliğe terk edilmiştir. Bu okuldan sonra açılmış olan diğer sağırlar ve körler okulları 1951 yılında Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı’na bağlanmıştır” (Girgin, 2003: 40-41). Meşrutiyet döneminde özel eğitimdeki başlıca gelişmeler:

- “İstanbul’daki Dilsiz Mektebi, özellikle bina bulunamadığı için çalışmalarını güçlüklerle sürdürmüş, bir ara kapatılmış, 1914 de tekrar açılmıştır.
- Selanik’te 1909 da özel bir Dilsiz Mektebi açılmıştır.
- İzmir’ de 1911 Albert Karmona adında dilsiz bir Osmanlı Musevi Tüccarı bir Sağır ve Dilsiz Mektebi açmıştır. Karmona, Paris’ te Dilsiz Mektebi’nde okumuş ve terzilik öğrenmişti” (Akyüz, 2001: 254).

“1952–1953 ders yılı başında Ankara Gazi Eğitim Enstitüsü’nde özel eğitim kurumlarına öğretim ve yönetim görevlisi yetiştirmek için Özel Eğitim Bölümü açılmış, iki dönem mezun veren bu bölümden 60 kadar eleman yetişmiştir. 1965’te Ankara’ da kurulan Eğitim Fakültesi’nde bir Özel Eğitim Bölümü de yer almıştır” (Akyüz, 2001: 343).

Günümüzde işitme engellilerin eğitimi alanındaki uygulamalar, İşitme Engelliler Okulları ile Rehberlik ve Araştırma Merkezleri, Milli Eğitim Bakanlığı içindeki Özel Eğitim ve Rehberlik Daire Başkanlığına bağlı olarak, işitme engellilerin eğitimleri ile sorumlu olan ve bu alanda en yaygın eğitim hizmetini veren kurumlar olduğu görülmektedir.

2.3.4. İşitme engellilerin eğitimi.

“İşitme eğitimi çocuğun işitme kalıntısını en iyi biçimde kullanılabilir hale gelmesini sağlamak için yapılan etkinliklerdir” (Özsoy, 1996: 67). Ülkemizde zaman zaman farklı engel grupları için eğitim programları hazırlanmıştır. Ancak işitme engellilerin eğitiminin Türkiye’deki tarihsel gelişimine genel olarak bakıldığında benimsenen eğitim yöntemleri zaman içinde farklılıklar göstermesine rağmen, İşitme Engelliler İlköğretim Okulları’nda, normal çocuklar için hazırlanan programlar kullanılmıştır. Bunun yanı sıra 1990 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından Sağırılar İlkokulu Öğretim Programı, İşitme Engelliler İlköğretim Okulları’nda görev yapan öğretmenlere destek olmak amacıyla yayımlanmıştır. 1991 yılında ise İşitme Özürlü Çocuklar, Okul Öncesi Eğitim Programı, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı tarafından yayımlanmıştır. (Girgin, 2003: 42). Ancak anket uygulanan İşitme

Engelliler İlköğretim Okulları'nın hiçbirinde işitme engelli çocuklar için okul öncesi eğitim programını uygulayan bir anaokulu olmadığı görülmüştür. 2005–2006 öğretim yılında yeni ilköğretim programı, tüm ilköğretim okulları ile birlikte İşitme Engelliler İlköğretim Okulları'nda da uygulanmaya başlanmıştır.

İşitme engelliler için açılan okullarda kullanılan iletişim ve eğitim yöntemleri incelendiğinde farklı yöntem ve yaklaşımlara dayalı eğitim verildiği görülmüştür. İşitme engelli öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik birçok yöntem bulunmaktadır. Bunlar başlıca iki başlık altında toplanabilir:

1. İşaret Desteği Alan Yöntemler;

İşaret dili: “El ile yaratılan ulusal veya yerel işaretleri kullanan görsel bir iletişim sistemidir. İşaret dili kullananlar, konuşmayı anlayabilmek için görsel uyarıları temel olarak kullanırlar. Özellikle çok ileri düzeyde işitme kaybı olanlar tarafından kullanılır” (Aile Eğitim Rehberi, 2007: 48).

Bilingual-Bikültürel yöntemi: Yeni sayılabilecek bir yöntemdir. İşitme engellilerin eğitimi açısından bakıldığında işaret dilinin ilk dil, sözel dilin ikinci dil olarak öğrenilmesi şeklinde tanımlanabilir. Bu yöntemde göre işaret ile (görsel yollardan) iletişim kurmak işitme engelli öğrencilerin en doğal hakkı olmaktadır. Yöntemde işaret dili iyi bir şekilde konuşulmaya başlandıktan sonra sözel dilin, öğretilmesi önerilmektedir (Girgin, 2003: 91).

Parmak alfabesi: “Alfabedeki her bir harfin parmakların değişik bir biçim almasıyla sözcüklerin ve tümcelerin ifade edilmesidir” (Girgin, 2003: 94). İfade edilmek istenen düşüncenin parmaklar ile yazılmasıdır. Sözel dilin söz dizimi kullanılır. Yazı dilinin bilinmesi gerekmektedir. Bu yöntemde her harfin tek tek parmaklarla işarete dönüştürülmesi gerektiği için, iletişimin hızını azalttığı düşünülmektedir.

İpuçları ile konuşma: 1960'larda geliştirilen yöntem, ipuçları ile, konuşma ve dudak okumayı el işaretleri ile desteklemektedir. İşitme engelli çocuklara, konuşulanları daha rahat anlamalarına yardımcı bir yaklaşım olarak da tanımlanabilir. Bu yöntem

İngiliz dili üzerinde yapılan araştırmalar sonucu ortaya çıkmıştır. Türk dili için yapılan bir çalışma bulunmamaktadır (Girgin, 2003: 98).

Tüm iletişim (Total Communication) yöntemi: 1970’lerde gelişmeye başlamıştır. “İşitme engelli çocukların dil gelişimini ve iletişim becerilerini geliştirmek için tüm iletişim yaklaşımlarını bir arada kullanılmasına verilen addır” (Girgin, 2003: 97). Bu yaklaşım, dilin, sözel, işitsel, yazılı ve işarete dayalı tüm boyutlarını kullanmayı hedefleyen bir eğitim yaklaşımıdır. “Bu yaklaşımda çocuğun başarılı olabilmesi için hem anne ve babalar, hem de öğretmenler işaret dili eğitimi almalı ve bu becerileri etkili bir şekilde kullanabilmelidir” (Aile Eğitim Rehberi, 2007: 49).

2. İşaret Desteği Almayan Yöntemler;

Yapılandırılmış sözel yöntem: İşitme cihazının icadından çok önceleri uygulanmaya başlanmıştır. “Yazılı kaynaklara göre bu yaklaşımı ilk uygulayan 1520’de Pedro de Ponce de Leon’dur. Yöntem işitme engelli çocuğun söyleneni algılayıp anlamlandırabilmesini sağlamak için dudak okuma ve görme duyusu becerilerini geliştirmeye yöneliktir” (Girgin, 2003: 99). Bu yaklaşımın temeli hataları bulup düzeltme yapmak üzerine kurulmuştur.

Van Uden yaklaşımı ile: İşitme engelli çocuklara ana dillerinin, yetişkinlerin kullandığı dil kalıpları yerine, işiten yaşlılarının kullandıkları dilin örnek alınması yardımı ile kazandırılacağına inanılmaktadır (Girgin, 2003: 102).

Tek duyu yaklaşımı ile: Çocukla iletişimde sadece işitme duyusunun, dolayısıyla işitme cihazlarının kullanılması gerekliliği belirtilmiştir. Bu yaklaşımda, dudak okuma ve parmak alfabesinin, dinleme becerisinin gelişimini engellediği düşüncesinden dolayı kullanılmamaktadır (Girgin, 2003: 110).

Doğal işitsel sözel yöntem: Sözel iletişim yönteminin bir türüdür. İşitme engelli bireylerde konuşmanın geliştirilmesi bu yöntemin temel hedeflerindendir. “Doğal işitsel sözel yöntem, çocukların var olan işitsel kalıntıların yararlanarak, işitme kaybına uygun cihazların kullanılmasıyla doğal ve etkileşimli ortamlarda konuşma ve dil gelişimini sağlamayı amaçlar” (MEGEP, 2006: 17). Bu yöntemde erken teşhis, erken

cihazlandırma ve erken eğitim büyük önem taşımaktadır. Yöntem, ailelerin çocuklarının eğitimine doğrudan katılımını savunmaktadır. Doğal işitsel sözel yöntemde abartılı görsel ipuçlarına, jest ve mimiklere yer yoktur. İşitme engelli çocukların bu engellerine bağlı olarak iletişim becerilerindeki kayıpları çok fazladır. Bu nedenle işitme engellilerin eğitiminde iletişim becerileri kazandırmak ön plana çıkmaktadır (Girgin, 2003: 104).

İşitme engelli öğrencilere, iletişim becerileri kazandırmak için kullanılan yöntemlerin birçoğunda işitme ve görme duyularının birlikte eğitimi önem kazanmaktadır. İşitme engelli çocukların eğitiminde, işitme kalıntısından faydalanarak görme duyusuna dayalı bir öğrenme – öğretme süreci planlanmalıdır.

Bireyde, öğrenmenin yüzde sekseni görme duyusuna dayalı olarak gerçekleşmektedir. Normal akranları gibi işitme engelli bireyler de öğrenmelerinin büyük bir kısmını görme duyusuna dayalı olarak gerçekleştirmektedirler. Bu nedenle işitme engellilerin eğitiminde konuya uygun görsel materyaller ve malzemeler kullanılmalıdır. Ayrıca ders materyallerinin de öğrencilerin yaş, ilgi ve özelliklerine uygun olarak seçilmesi gerekmektedir.

2.4. Grafik Tasarım

Günümüzde, tasarım sözcüğü, oldukça fazla kullanılmasına rağmen sözcüğün anlamı üzerinde fazla düşünülmemektedir. Bir tasarım kendi içinde bir yapıya ve bu yapı arkasında bir planlamaya sahip olmalıdır. Bütün sanatların temelinde bir tasarım olgusu bulunmaktadır. “Tasarlama eylemi, oluşturulacak yapının organizasyonu ile ilgili her türlü faaliyeti içine almaktadır. Uygulamalı tasarım dalları üç ana başlıkta toplanmaktadır;

- a- Endüstri Tasarımı b- Çevre Tasarımı c- Grafik Tasarımı” (Becer, 1999: 32).

Grafik sözcüğünün kökenini incelemek, grafik tasarımı hakkında bir fikir edinilmesini sağlayacaktır. “Grafik sözcüğü Latince çizgi anlamına gelmektedir. Eski Yunan dilindeki yazmak-çizmek anlamını taşıyan “grafayn” sözcüğünden türemektedir” (Işingör, Eti ve Asher, 1986: 129).

Adını eski Yunanca’dan alan bu kavram, zamanla farklı boyutlar kazanmış ve çeşitli tanımlar ortaya çıkmıştır. Örneğin, Genç ve Sipahioğlu’na göre grafik, çizme, boyama, baskı resim ve çeşitli baskı teknikleriyle tasvir etme sanatı olarak tanımlanmaktadır. Geleneksel olarak çizgi ile yapılan muhtelif şekil ve resimlere ya da eşyayı çizgi ve şekillerle göstermeye grafik denilmektedir (1990: 55).

“Günümüzde uluslararası anlatım biçiminde grafik sözcüğü ortak bir ifade kullanılmaktadır, dolayısıyla tanımda tüm insanların aynı yorumu çıkaracağı biçimde netleşmiştir. Bu yorum; grafik sözcüğünün yazmak, çizmek, görüntülemek ve çoğaltmak anlamına geldiğini ifade etmektedir” (Tepecik, 2002: 17).

Grafiğin, nerdeyse her türlü insan etkinliğinin bir parçası olduğu söylenebilir. Kullanılan aracın üzerindeki işaret ve renklerden resim ve afişlere, basılı yasalardan, ilanlardan, magazinlere, yazılı şiirlerden, bilimsel kitaplara, fotoğraftan televizyona, karikatürden canlandırmaya (animasyona), sinemaya kadar her türlü etkinlikte grafikten yararlanılır. Hatta günlük hayatta kullanılan her türlü ürünün tanıtımı ve ambalajı bile grafik ile ilişkilidir. Kısacası yaşam alanının büyük bölümü içinde toplumsal, kültürel, ekonomik ve psikolojik gereksinimlerin hepsi grafik alanıyla ilgilidir. Tüm görsel grafik öğelerinin dili, söz ve söze dayalı yazılı anlatımı aşan bir güce sahiptir. Günümüzde aynı dili konuşmayan, yazmayan, hatta okuma-yazma bilmeyen insanlara grafik simgeleriyle aynı şeyleri anlatmak ve iletmek olanağı vardır. Bu yüzden grafik alanı evrenseldir.

Grafik tasarım, görsel bir iletişim sanatıdır ve amacı bir ürünü ya da hizmeti tanıtmak ya da bir mesajı görsel iletişim araçlarını kullanarak iletmektir. “Bu terim ilk kez 20.yüzyılın ilk yarısında metal kalıplara oyularak yazılan ya da çizilen daha sonrada çoğaltılmak üzere basılan görsel malzemeler için kullanılmıştır. Teknoloji geliştikçe sadece basılı malzemeler değil film aracılığıyla perdeye yansıtılan, video ile ekrana

gönderilen ve bilgisayarlar yardımıyla üretilen görsel malzemelerde grafik tasarım kapsamı içine girmiş ve bu terimin anlamı oldukça genişlemiştir” (Becer, 1999, 33).

Grafik tasarım bir iletişim çeşididir. Her türlü bilginin insanlar arasındaki alışverişi iletişim ile, bu bilgilerin görsel materyaller aracılığı ile iletilmesi ise grafik tasarımla sağlanmaktadır. İletişimin sağlanması için gerekli temel unsurları oluşturan öğelerden olan, kaynak, mesaj ve alıcı, grafik tasarımda da etkin olarak yer almaktadır.

İletişim, grafik tasarımın hayati unsurudur. Aslında grafik tasarımı bu denli ilginç, önemli, dinamik ve çağdaş kılan da, onun iletişimin en etkin öğelerinden biri olmasından kaynaklanır. Tasarımcı güncel bir bilgiyi yenilenmiş, çağdaş bir beğeni anlayışında ve yine çağdaş, güncel araç ve malzemelerle sunmak zorundadır. Bu nedenle de grafik tasarımcı, yeni eğilimleri, teknolojik buluş ve yenilikleri ve yaşadığı dönemde tartışılan sanatsal, felsefi, politik, sosyolojik v.b. gibi sorunları ve örneklemeye çözümlerini izlemelidir. Grafik tasarımcıyı ayrıcalıklı kılan; estetik, güvenli, yenilikçi ve kişiye özgü, farklı bir yaklaşım biçimi bulabilmesidir. (Ketenci ve Bilgili, 2006: 279)

Grafik tasarımcı, grafik tasarımı, dolayısı ile görsel iletişimi, belli unsur ve ilkeleri bir araya getirerek sağlayan kişidir. “Grafik tasarımcı, bir iletişim dili olan sanatı kullanarak, estetik kaygıları da göz önünde bulundurmalıdır. Grafik tasarımcı, bir yandan kullandığı simgelerle vermek istediği mesajı özünden kopmadan yalınlaştırmak, diğer yandan da mesajın dikkat çekici, kolay algılanır ve uzun süre hatırdaki kalıcı olma özelliklerine dikkat etmek zorundadır” (Tekler, 2002: 94).

Grafik tasarımcı, hedef kitleye, iletmek istediği mesajı grafik materyalleri (ürünleri) tasarlayarak iletir. Bunlar arasında afiş, amblem, logo, kitap kapağı, illüstrasyon (resimleme), broşür, ambalaj, uyarı işaretleri vb. gibi ürünler sayılabilir. Grafik tasarımcı, tüm tasarım ürünlerinin tasarlanması sırasında ortak olarak çizgi, renk, ton, kroma, valör (değer), doku, leke, form, biçim, ışık-gölge, boşluk-doluluk, yön öğelerini estetik, dengeli ve anlaşılır bir şekilde kullanmak durumundadır.

Grafik tasarımcı grafik tasarım problemlerini genellikle iki boyutlu yüzeyler üzerinde çözmektedir. Bir tasarımda yalnızca uygulama yöntemlerinin kullanılması yeterli değildir. Aynı zamanda, hedef kitlenin özellikleri göz önünde bulundurularak mesajın doğru iletilmesi gerekir. “Bir mesaj aktarılırken, maddi, psikolojik ve fiziksel

sınırlamalar da dikkate alınmalıdır. Bir tasarım ne kadar çekici olursa olsun, verilmesi istenen mesajı iletmiyorsa hiçbir değer taşımaz” (Becer, 1999: 34-35).

Grafik tasarımcı, iletilmek istenen mesajı, hedef kitlenin özelliklerine uygun şekilde ulaştırmak ama bunu yaparken de özgün olmak zorundadır. Bu nedenle yaratıcılık tasarımın ve tasarımcının vazgeçilmez unsurudur. Yaratıcılıkta var olandan yola çıkılarak yeni fikirler ve tasarımlar ortaya çıkartılır. Sanatta yaratıcılık, sanatın kullandığı ortak dilleri, kendi amaçları doğrultusunda kullanabilmektir. Ancak yaratıcılık konusunda sanatla grafik tasarım arasında temel bir fark vardır. Sanat esas olarak “güzeli” arar. Buna karşın yaratıcı fikirlerle oluşturulan çalışmanın tasarım olabilmesi için, güzellikten başka bir şarta da ihtiyaç vardır; işlevsellik. Diğer bir deyişle, tasarımın esas olarak işlevsellik yükümlülüğünü taşıması gerekir. Dolayısıyla “Tasarımın güzellikle ilişkisi yoktur. Tasarım olguları anlaşılır ve kullanışlı hale getirme işidir” (Shapiro, 2004: 48).

Yaratıcı tasarımcı aynı zamanda kendi amaçlarını da şekillendirebilmektedir. Düşünce özgün biçimde aktarılmakta, bunun içinde gene sanatın temel elemanlarından yararlanılmaktadır. Grafik tasarımcının yapması gereken şey işlevselliği yaratıcılıkla buluşturmaktır. Bunun için tasarımcı “izleyiciyi cezbetmek ve büyülemek için görsel mecaz ve simgelerden yararlanmalı, hatta bunlar tasarım sürecinin vazgeçilmez parçaları haline getirilmelidir” (Incoing, 2003: 80). “Tasarımları amaca uygun olarak biçimlendirebilmek, grafik biçim ifadeleri olan nokta, çizgi, şekil, biçim, doku, renk gibi elemanların uyumlu ve ustaca kullanmasına bağlıdır” (Odabaşı, 2002: 20).

Resim ve yazı grafik tasarımın vazgeçilmez iki ögesidir. Bu öğeler bazen tek başına bazen de her ikisi birlikte grafik ürünlerin tasarlanmasında kullanılır ve görsel iletişimi sağlarlar. Özellikle çocuklarla iletişim kurulacak ise daha çok resimler, fotoğraflar ve gerçek objelerin kullanılması gerekmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan işitme engelli çocuklar için de bir tasarım oluşturulacağı zaman, fotoğraflar ve illüstrasyonlar iletilmek istenen mesajın kolay anlaşılmasını sağlayacaktır.

2.5. İllüstrasyon

2.5.1. İllüstrasyonun tanımı.

İllüstrasyon, metinlerin ve fikirlerin görselleştirilmesi ve açıklanması amacıyla uygulanan en yaygın resimleme türü olarak bilinmektedir. İllüstrasyon, kitapları resimlemenin ve süslemenin yanı sıra, yazılı metnin anlatım gücünü artırarak anlaşılmasını ve akılda kalmasını sağlar. Ayrıca yazıya farklı ve yeni bir yorum da getirir (Keser, 2005: 173). “Sözlük olarak da izah edici resim anlamına gelmektedir. Daha çok kitap içi metinlerin açıklayıcı tanımlamalarını güçlendirmek ve daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla yapılan konulu resimlerdir” (Tepecik, 2002: 79). “İllüstrasyon kelimesi, Latince “bir şeyi anlaşılır yapmak” anlamında “lustrate” kökünden türemiştir” (Gikonv, 1991: 10).

Grafik sanatların bir kolu olan illüstrasyonun amacı, farklı dilden, ırktan ve kültürden insanların, başka herhangi bir araca ihtiyaç duymadan gördükleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamaktır. Günlük yaşamda kitaplarda, afişlerde, gazete ve dergi sayfalarında vb. birçok yerde görülebilmektedir. “Bir illüstrasyon desen, resim, fotoğraf gibi bir görselleştirme biçimidir, ancak biçimden daha ziyade konuya ya da içeriğe yoğunlaşır. Bir illüstratörün amacı bir öyküyü şiiri veya metinsel bir içeriği geleneksel olarak metinde tarif edilen bir durumun görsel sunusunu vererek aydınlatmak, anlaşılır kılmak ya da süslemektir” (Özkan ve Öztekin, 2006: 47). İllüstrasyonun açıklayıcı bir öge olarak metinle birlikte var olması ve bir müşteri tarafından sipariş edilmesi bu sanatı resimden ayırmaktadır. İllüstrasyonun bilgiyi iletme işlevi özellikle bilim ve eğitim alanlarında olmak üzere birçok alanda kullanılmasına neden olmuştur.

İllüstrasyonun, bazı reklamlarda renk ve perspektif farklılıkları yaratmak, ayrıntıyı belirlemek, konunun bir bölümünü abartmak gerektiğinde veya fotoğrafın çözümleyemeyeceği görüntüleri elde etmede başvurulan bir teknik olduğu söylenebilir. Daha çok duyulara hitap etmekte ve ilgi çekmektedir. İllüstrasyon bir sanat çalışması olarak da nitelendirilebilir. “Edebi bir problemin yanıtı, bir bilginin açıklaması veya sosyal bir yorumdur. Buna karşın illüstrasyonlarda konunun anlatılması esas alındığından, sanatsal öğelerin zaman zaman göz ardı edildiği görülebilmektedir.

İllüstrasyonu diğer resimlerden ayıran en önemli özelliği işlevselliğidir” (Sürmeli, 2004: 26).

İllüstrasyonlar kitapların elyazması olarak üretildiği, sonraları basım tekniklerinin geliştiği ilk yıllarda önemli bir görsel malzeme kaynağıydı. Fotoğrafın bulunmasıyla birlikte gelişen basım teknikleri, imajların gerçekçi bir şekilde kağıda aktarılıp çoğaltılmasına olanak verdi. Fotoğrafların kağıt üzerine geçirilerek çoğaltılması günümüzde yüksek bir seviyeye ulaşmış olsa da, illüstrasyon değerini hiç yitirmemiştir. Günümüzde basın, yayın ve reklamcılık alanındaki sanatçılar farklı teknikleri ve stilleriyle çekici görsel imajlar yaratmaktadırlar. Ayrıca illüstrasyonlar, fotoğraf ve diagram grafikleriyle birlikte kullanılabilir. Bu düzenlemeler, sayfa üzerinde güçlü bir dinamizmi yaratmada etkili olabilir (Uçar, 2004: 163, 164).

İllüstrasyon çalışmaları özellikle çocuklar için hazırlanan resimli masal kitapları ve ilköğretimdeki ders kitapları olarak ele alındığında, kısa ve en hızlı yoldan bir mesajı kavratan çizim yöntemi şeklinde ifade edilebilir. İllüstrasyonların tasarlanmasında çizerin yöntem arayışları, kullanılacak gereçlerin saptanması ve malzemelerin etkili bir şekilde kullanılması önemlidir.

2.5.2. İllüstrasyonun tarihi gelişimi.

Geçmişte ve günümüzde pek çok alanda bir öğreti aracı olarak resimlerden faydalanılmış ve hala faydalanılmaktadır. İnsanlar, birlikte yaşamaya başladıkları mağara döneminden bu yana şekil, simge ve semboller kullanarak, duygu, düşünce, inanç ve acılarını birbirlerine aktarma gereksinimi duymuşlardır. Bu dönemde yapıldığı düşünülen, dini konuları açıklayan resim ve mozaikler ilk illüstrasyon çalışmaları olarak kabul edilebilir. Bulunabilmiş ilk duvar resmi örnekleri, Güney Fransa’da Lascaux ve Kuzey İspanya’da Altamira Mağarasında bulunan resimlerdir.

Bugünkü anlayışımıza oldukça yakın ilk kitap örneklerinin eski Mısır’da yapıldığı bilinmektedir. Bunun en tipik örneği MÖ.1300 yılında yapılmış olan “ölüler grubu” adı verilen bir grup papirüs rulosudur. Papirüs üstüne gerçekleştirilen rulo sisteminin kendine özgü bir düzeni vardır. Papirüs yüzeyi enlemesine ele alınmış üst kenarına resim ve yazılardan oluşan ince bir şerit yerleştirilmiş, onun altına metin yazılmıştır (İçmeli, 1996: 130).

“Basılmış ilk illüstrasyon M.Ö. 868’de basılan Çinliler’e ait ağaç baskı kitap olan “Chines Diamod Sutra of AD 868”dır” (Atan, 2010). Çin’de 105 yılında kağıdın icadı, 2. yüzyılda da “kodex” denilen katlanarak sayfa yapım yönteminin geliştirilmesi ve Hindistan’da kumaş üzerine baskı yapmak için kullanılan ağaç oyma kalıpların kağıt üzerine basılmasıyla ilk resimli baskı kitaplar da elde edilmiştir. “1390 yılında Kore’de kitap basımında dizgi yöntemi kullanılmıştır. Uygurların, Selçukluların da kullandığı kağıt yapım ve basım teknikleri Haçlı Savaşları, misyonerler, gezginler ve tüccarlar kanalıyla Batı Avrupa’ya geçmiştir” (Kaya, 2008: 84).

Bugünkü tanımıyla ilk illüstrasyonlarsa orta çağ el yazmalarında görülmektedir. Bunlar Avrupa’da orta çağ Hristiyan dünyasının dini inanışlarını, Hz. İsa’nın hayatı ve Hristiyanlığın dini öğretilerini açıklayan resimlerdir. Bu açıdan bakıldığında resimli kitapların, dönemin sosyal, ekonomik ve kültürel olaylarını incelemek açısından önemli belge niteliği taşıdığı görülmektedir. Çünkü bazen resimler yazılardan daha değerlidir. Örneğin; Leonardo da Vinci’nin tuttuğu resimli notlarında, tıp çalışmalarından mühendisliğe kadar her şey tüm ayrıntısıyla ele alınmıştır. (Tepecik, 2002: 79)

“17. yüzyılda metal gravür kalıpların, kitap resimlerinin çoğaltılmasında kullanılmasıyla illüstrasyonlar daha zengin ton ve renge kavuşmuştur” (Kaya, 2008: 85). Aynı yüzyıllarda Japon “Ukiyo-e okulu” renkli ağaç baskı tekniğini geliştirmiştir. “İlk bakır gravürle resimlenmiş kitap 1477’de Venedik’te görülmektedir. Sonraları bakır gravürden çinko, çelik gibi diğer metaller üzerine elle ve asitle oyma teknikleri doğmuştur. Bu tekniklerle beraber taşbaskının icadı ile kitap resminde yeni bir anlatım ve çalışma yöntemi başlamıştır” (Tuna, 1997: 6). “19. yüzyılın ikinci yarısından sonra da fotoğraf tekniğinin yaygınlaşması ve basım teknolojisindeki gelişmeler illüstrasyonlardaki niteliksel ve niceliksel gelişmeyi daha da artırmıştır. Günümüzde ise bir edebi eserle karşılaştırılacak düzeye gelmiştir” (Gill, 1984: 98).

19. yüzyıla kadar dergi, gazete ve el ilanlarında görülen illüstrasyonlar, 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlarında afişlerde de görülmeye başlamıştır. Litografi baskı tekniğinin getirdiği avantaj ve renkli baskının verdiği estetik zenginlikle sanatçılar, afişte bütün yeteneklerini göstermektedirler. Genellikle kültürel ve sanatsal olayları bildirmek için kullanılmışlardır. O dönemin en önemli afiş tasarımcısı aynı zamanda ressam olan Toulouse Lautrec’dir. Lautrec çalışmalarının hemen hemen hepsinde illüstrasyonu kullanmıştır. Diğer yandan Art Nouveau sanat hareketi (1890-1930) sanatçılarından olan Frank Lloyd Wright ve Charles

Rennie Mackintosh afişte illüstrasyonu kullanan diğer grafik tasarımcıdır. (Keş, 2001: 40)

Sözü edildiği gibi farklı çağlarda farklı amaçlar için kullanılan illüstrasyon günümüze gelinceye kadar iletişimi sağlayan kültürler arası dil olma özelliğini hiç yitirmemiş, bazen iletişimi sağlayan görsel dil, bazen ticari amaçlı bir unsur olarak kullanılmıştır. Fotoğrafın icadına rağmen hemen her yerde kullanılan illüstrasyon teknolojik gelişmelerle birlikte kendine yeni alanlar bulmaya devam etmiştir. “Avrupa’da illüstrasyon çeşitli teknik ve kullanım alanları ile gelişme gösterirken Türkiye’de matbaacılığın yaklaşık 300 sene kadar gecikmesi kitap resimlemesi ve çoğaltılması konusunda gecikmeye neden olmuştur” (Tuna, 1997: 8).

2.5.3. Türkiye’de illüstrasyon.

Türklerde kitap resminin gelişmiş bir sanat dalı olduğu söylenebilir. 8. ve 9. yüzyıllarda yapılan Uygur minyatürleri Türklerdeki illüstrasyon çalışmalarına en güzel örnektir. Minyatüründe bir kitap resmi ve özellikle el yazması kitaplarda sayfalara resmedilen ya da yapıştırılan elle yapılmış özgün resimler olduğu bilinmektedir. “El yazması kitap ressamlığının kökeni Antik Çağ’a kadar inerse de, aslında Ortaçağ’da yaygınlaşan bir sanat dalı olduğu görülür. Ortaçağ’da hem Avrupa’da hem de doğuda, özellikle İslam çevrelerinde, çok sayıda minyatürlü el yazması üretilmiştir. İslam dünyasında ayrı bir önem taşıyan yazı (hat) sanatıyla birlikte gelişen minyatür sanatı 19. yüzyıla kadar süregelmiştir (Renda, 2007: 2).

“13. yy’da Konya’da Hoyslu Muhammet bin Abdülmümin tarafından resimlenen Varaka ve Gülşah isimli kitabın bu dalda Türkler tarafından Anadolu’da yapıldığı bilinen en eski kitap olduğu ifade edilmektedir” (Tuna, 1997: 11). Fatih Sultan Mehmet’in resim sanatına gösterdiği yakın ilgi, doğu ve batı geleneğini yaklaştıran çalışmalara sebep olduğu söylenebilir. “Türk sanatının Batı sanatıyla ilk temas noktalarından biri, geleneksel olarak Fatih Sultan Mehmet’in sarayına çağrılıp padişah portreleri yapan Venedikli sanatçılara ve özellikle Bellini’ye bağlanır” (Tansuğ, 1991: 24).

Başka ülkelerde olduğu gibi bizde de uzun müddet çocuklar, sözde edebiyatın örnekleri olan tekerlemeler, bilmeceler, masallar, efsaneler ile beslenmişlerdir. Kış geceleri ocak başlarında anlatılan masallar 14. yüzyıldan sonra başlayan karagöz oyunları, çocukların zihinlerini eğlendirerek geliştiren başlıca kaynak olmuştur. Aydın çevrelerde okuma fırsatı bulan çocuklar, el yazması kitaplardan faydalanma imkanı bulmuşlardır. Fakat bu el yazması kitaplar çocuklar için yazılmamıştır. Resimli anlatımı içine alan bu kitaplara ilk örnek olarak Beydeba'nın Kelile ve Dimne'si gösterilebilir. Eserin 14. ve 15. yüzyıl nüshalarında minyatürleri dikkat çeker. Bu minyatürler bugün Topkapı müzesindedir (Çakır, 2001: 41).

“Osmanlı döneminde yapılan illüstrasyon çalışmaları önemli bir seviyeye ulaşmış, hatta sarayda bu konu ile ilgili bir okul bile kurulmuştur. Osmanlı minyatürleri genellikle padişahın günlük yaşantısıyla ilgili konuları ele alırken, aynı zamanda savaş sahneleri, dinsel konular ve çeşitli mitolojik olaylar da illüstre edilmiştir” (Tepecik, 2002: 79).

“Nigari’ de portre çalışmalarıyla tanınan önemli minyatür sanatçısıdır. Osmanlı minyatürlerinde halkın günlük yaşantıları, iş hayatı, eğlenceleri çok sık kullanılan konulardır. Bu konuları sık kullanan en önemli minyatür sanatçıları Nakkaş Osman ve Levni’ dir. Levni’ nin resimlemeleri Lale Devri’ nin eğlenceleri, genel yaşamı, giyimi gibi konularda bilgi sahibi olmamıza katkıda bulunmaktadır. Ayrıca Levni, Osmanlı sultanlarının portrelerini kapsayan “gilsilename” adlı bir eserde resimlemiştir. Ayrıca bu dönemde Sinan bey, Nakkaş Hasan Paşa, Nakkaş Kalender gibi minyatür sanatçıları da çok sayıda resimlemeler yapmışlardır” (MEGEP, 2007: 5).

Türkiye’de illüstrasyonun modern anlamda basılarak çoğaltılması, matbaanın Türkiye’ye gelmesiyle başlar. Fakat matbaacılık, Türkiye’de geç gelişmeye başlamış bir alandır. Matbaacılığın Türkiye’ye geç gelmesinin sebebi dinsel olduğu kadar ekonomiktir. Osmanlı imparatorluğu zamanında elle kitap yazarak geçimini sağlayan insanların, matbaanın Türkiye’ye gelmesiyle birlikte ekonomik bakımdan zor durumda kalacağı bilinmekteydi. Bu nedenle zamanın aydın kesimi olarak bilinen kişiler, dini inançları bahane ederek matbaaya karşı karalama kampanyası başlatmışlardır. “Buna karşın 1490’lı yıllarda İspanya’dan Türkiye’ye göç eden Yahudiler, beraberlerinde dini kitaplar basabilmek için baskı makinesi getirmişlerdir. 1567 yılında ilk Ermenice kitapları basan matbaa Kumkapı’da, Rumca eserler basan basımevi de 1627 yıllarında

İngiliz Elçiliği bünyesinde kurulmuştur” (Tuna, 1997: 8-9). İbrahim Müteferrika’nın 1729 ile 1745 yılları arasında 3 harita ve 16 kitap bastığı bilinmektedir.

“Vankulu Lugati İslamlaşmış Türkler elinde 800 yıldır kullanılagelen Arap yazısının harufat halinde ilk kez dökülüp basma işleminde uygulandığı kitap oluşuyla, 1730’ da İbrahim Müteferrika tarafından basılan Tarihi Hindi Garbi (Batı Hint ya da Amerika Tarihi) adlı kitap Türk basımcılık tarihinin ilk resimli kitabı olma özelliğini göstermektedir. Cihannüma ilk haritalı ve çizimli kitap, Grammaire Turque ise Latin yazısının Osmanlı İmparatorluğu yayın tarihinde ilk kez kullanılan kitap oluşuyla grafik tarihimiz açısından özel bir önem taşıyor” (Maden, 1985: 58).

Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk yıllarında yayın hayatı ile ilgili en önemli kültür olayının harf devrimi olduğu söylenebilir. Özellikle eğitim amaçlı kitaplarda okumayı kolaylaştırmak, anlaşılır kılmak ve büyük devlet kuruluşlarının çalışmalarını halka duyurabilmek için grafik ürünlere ve dolayısıyla sanatçılara gereksinim duyulmuştur. Türkiye’de illüstrasyon, Münih Fehim, İhap Hulisi Görey, Ali Suavi, Kenan Temizan, Mithat Özer gibi öncülerin gazete, dergi, kitap resimlemesi ve afiş çalışmalarıyla daha çağdaş bir şekle kavuşmuştur.

2.5.4. İllüstrasyon türleri.

“İllüstrasyon günümüzdeki meslek gruplarına göre çeşitlenmektedir. Fotoğraf ve ileri görüntüleme teknikleri, illüstrasyon tekniğiyle hazırlanmış olan görüntülerin bilgi ve kalitesine henüz ulaşamamıştır” (Tepecik, 2002: 79). İllüstrasyonlar kullanım alanları açısından üç grupta toplanabilir;

Reklam illüstrasyonları: Ayrıntı ön planda tutularak bir ürün ya da hizmeti tanıtmak amacı ile yapılan afişler, ilanlar, ambalajlar, takvimler, moda illüstrasyonları vb. reklam illüstrasyonlarının uygulama alanları arasında sayılmaktadır. Reklam illüstrasyonu, ürünün varlığına dikkat çekmeli ve ürünün arzu edilen özelliklerini ortaya çıkarmalıdır. “Fotoğraflama ve ya bilgisayar üretimi ile elde edilen betimlemelerle karşılaştırıldığında daha ucuz ve daha az karmaşık olan illüstrasyon süreci, illüstrasyonu reklam için daha ideal bir araç haline getirmektedir” (Hidayetoğlu, 2008: 27).

Yayın illüstrasyonları: Gazete, dergi, kitap, ders kitabı ve ansiklopedilerdeki makale, haber, öykü roman, şiir ve açıklamalara eşlik ederek görsel olarak da ifade edilmesini sağlamaktadır. “İllüstrasyonun bir sanat biçimi olarak en özgür uygulama alanını çocuk kitapları oluşturmaktadır” (Becer, 1999: 211). İllüstrasyonları yapan tasarımcının, hangi konu ile ilgili resimleme yapıyorsa, o konu ile ilgili bilgi birikimine sahip, deneyimli olması gerektiği söylenebilir. Bilgi ve istatistik çizimlerinde de illüstrasyondan yararlanılmaktadır. Bilgi tasarımcısı ve illüstratörünün işinin, bilgiyi okuyucuya görünür ve erişilebilir kılmak olduğu söylenebilir.

Bilimsel ve teknik illüstrasyonlar: Botanik, tıp, zooloji, mekanik, jeoloji gibi uzmanlık alanları için öğretici ve tanımlayıcı amaçlarla yapılan ayrıntılı illüstrasyonlar bilimsel ve teknik illüstrasyonlar olarak gruplanmaktadır. “Tarih boyunca tıp bilimine ait yazılı kaynaklar resimlenerek açıklanmıştır. Günümüzde de tıp, görselliğin vazgeçilmez olduğu bir alan durumuna gelmiştir. İlk tıbbi resim örneklerinin, Eski Mısır’da papirüs kağıtları üzerine çizilmiş olan tıbbi müdahale illüstrasyonları olduğu kabul edilmektedir” (Sınav, 2008: 53).

Bir konunun anlatımında fotoğrafla saptanamayacak öğelerin bir arada olması gerekebilir. Örneğin; tıp alanında insanın iç organlarını gösteren illüstrasyonların, ekolojik sistemler ya da hayvanların yaşam alanlarıyla ilgili kompozisyonların kalitesi fotoğraflarla elde edilememektedir. “Sınırlı bir alanda, yan yana gelemeyecek canlıların bir arada resmedilebilmesi ve olabilecek en yoğun bilginin aktarılabilmesi illüstrasyon ile sağlanmaktadır” (Dağ, 2009: 54).

Botanik bilimde, bitki türlerinin sınıflandırılması amacıyla yapılan illüstrasyonlar, biyologlara, ziraat ve fen fakülteleri bünyesinde araştırma yapan akademisyenlere bilimsel çalışmalarında oldukça faydalı olmaktadır. Doğada bulunan hayvanların yaşamı, beslenmesi, barınması ve organik yapısı zooloji konusundaki illüstrasyonların temelini oluşturmaktadır. Teknik illüstrasyon, günümüzde endüstri ve toplu üretimin gelişmesi ile birlikte insanların kendi çevrelerinde bulunan nesnelerin nasıl çalıştığı hakkında bilgi edinme gereksinimleri sonucu gelişmiştir. Mimari ve iç

dekorasyona yönelik üç boyut etkisi veren görüntülerin çizimlerinde de illüstrasyondan yararlanılmaktadır.

2.5.5. İllüstrasyon Teknikleri

İllüstrasyonlarda, ilk uygulananından günümüze kadar, gelişen teknolojinin etkisiyle; kâğıdın özelliklerine ve baskı kalitesine göre değişen teknikler kullanılmıştır. Grafik tasarımda kullanılan tüm teknikler illüstrasyon çalışmalarında da kullanılabilir. Teknik malzeme olarak kalemler, kağıtlar, boyalar, karışık teknik çalışmalar ve bilgisayar destekli tasarım tekniği ile illüstrasyon çalışmaları yapılabilir.

a) Kurşun kalem ve kuru boya teknikleri: Kurşun kalem, biçim ve kompozisyon araştırmalarında esnek çalışma olanağı sağlar. En eski, en ucuz, en yaygın çizim ve yazı aracı olan kurşunkalem; ucunun sivriltilmesi dışında hiçbir hazırlık gerektirmez. Kurşunkalem çalışmaları; sanat ve tasarım eğitiminin ilk basamağında yer alır. Kurşunkalemle karalamalardan, gerçekçi ve ayrıntılı resimlere kadar her türlü çalışma yapılabilir.

Birçok tasarımcı, yaratıcı bir düşünceyi görselleştirme amacıyla yaptığı ilk karalamalarda kurşunkaleminden yararlanır. İllüstratörler de ön çizimlerinde kurşunkalem kullanmaktadırlar.

“Kuru boyaların ise günümüzde suda eriyebilen tipleri bulunmaktadır. Bunlar marker, anilin boya ve mürekkeple birlikte kullanılabilir. Kuru boya çalışmalarında yüzey ve gölgelerde zengin bir renk dizisi kullanıldığında, etkileyici sonuçlar elde edilmektedir. Kuru boya taslaktan çok, illüstrasyon çalışmaları için ideal bir teknik olmaktadır” (Becer, 1999: 212-213).

b) Mürekkeple çizim teknikleri: Çizgi ile yapılan illüstrasyon çalışmalarında; tarama ucu ve rapido gibi araçlardan yararlanır. Özel bir sapa takılan ve sivri uçlu bir metal olan tarama ucu mürekkebe batırılarak kullanılır. Çini mürekkebi, anilin, inceltilmiş guaj ve rapido mürekkebiyle kullanılabilir.

“Tarama ucu çalışmalarında değişik ton değerleri elde etmek amacıyla dik, yatay ve çapraz tarama tekniklerinden yararlanılır. Çizgiler kalınlaşıp birbirine yaklaştıkça, tonlar koyulaşır. Rapidolar; 0.1 mm’ den 2.00 mm’ye kadar değişik iğne kalınlıklarında üretilen ve değişik renklerdeki özel mürekkeplerle kullanılan çizim kalemleridir. Rapido ile noktalanarak yapılan illüstrasyonlarda iyi sonuçlar elde edilebilmektedir” (Becer, 1999: 215).

“Mürekkeple çizim tekniklerinde lavi tekniğinden de söz etmek gerekir. Bu teknik çini mürekkebinin sulandırılmasıyla gerçekleştirilir. Mürekkebin açık, koyu ve gri değerlerinin kullanıldığı bu teknikle ilginç sonuçlara ulaşılabilmektedir” (Tepecik, 2002: 81).

c) Keçeli kalem ve marker teknikleri: Keçeli kalem ve marker günümüzün en yaygın taslak malzemelerindendir. “Uçları keçe ya da cam elyafından yapılan marker ve keçeli kalem çalışmalarında iyi sonuç almak için özel olarak üretilen yarı saydam marker kâğıtları kullanılmalıdır. Bu malzemeler çabuk kurur, su kabı ve fırça gerektirmez. Suluboya, pastel, guaj gibi malzemelerle birlikte kullanılabilir” (Becer, 1999: 215).

d) Sulu boya ve anilin boya teknikleri: İllüstrasyon çalışmalarında en çok tercih edilen tekniklerdendir. “Suluboya tekniğiyle her tür illüstrasyon yapmak mümkündür. Baskı aşamasında iyi sonuç almak için kaliteli suluboyalar tercih edilmelidir” (Tepecik, 2002: 82).

Suluboyalar, saydam ya da örtücü olarak kullanılabilir. Mürekkep kıvamındaki anilin boyalar ise cam şişelerdedir ve yüksek yoğunluktaki renkleri suyla açılabilir. Suluboya tekniğinin en belirgin özelliği, renklerin saydam ve canlı kullanımıdır. Boyamaya açık tonlardan başlanır. Renk tonları gerekli bölgelere katmanlar halinde sürülerek güçlendirilir ya da koyulaştırılır. Suluboya sabır ve titizlik isteyen bir tekniktir. Beyazın kullanılacağı yerlerde boyama yapılmaz, kâğıdın beyazından yararlanılır.

Suluboya ve anilin çalışmalarında yüksek grenli kâğıtlar ve kaliteli samur fırçalar tercih edilmelidir. Kâğıdın greni arttıkça renk geçişleri yapmak kolaylaşır. Kâğıt

suyla temas ettikçe kıvrılıp, dalgalanmaya başlar. Bunun önüne geçmek için kâğıt, ıslatılıp, düz bir yüzey üzerine kâğıt bandı yardımıyla gerilmelidir. Suluboya ve anilin boya ile yapılan illüstrasyonlarda; maskeleme sıvıları (latex, kauçuk çözültisi vb) ve maskeleme filmlerinden de yararlanır. Maskeleme sıvıları; kâğıt üzerine fırça ile uygulanır ve çalışmanın sonunda kâğıt yüzeyinden kolayca temizlenir. “Bu teknikle yapılan illüstrasyonlarda iki tür boyama yöntemi kullanılır:

1) Kuru boyama yöntemi: Renk tonları açıktan koyuya doğru sürülür ve her defasında bir önceki boya katmanının kurumaması beklenir. Ayrıntılı çalışmalarda bu yöntem tercih edilmelidir.

2) Sulu boyama yöntemi: Daha deneysel olan ve ustalık isteyen bu yöntemde renk katmanları; kurumaları beklenmeksizin üst üste uygulanır. Renkler birbirleriyle karışarak daha soyut ve organik biçimler oluşturur” (Becer, 1999: 216-217).

e) Pastel boya tekniği: “Kuru ve yağlı pastel boyalarla uygulanan teknikle çocuk hikâyeleri, roman, masal illüstrasyonları tasarlanabilir. Pastel boyalar doğrudan kâğıt üzerine sürüldükten sonra, tümünün üzeri siyah pastel boya ile kapatılarak kazıma işlemi yapılabilir. Işıklı renklerin ortaya çıktığı bu teknikle çocuk masalları için kullanılabilecek resimler yapılabilir” (Tepecik, 2002: 82). Pastel çalışması, pürüzlü yüzeyler üzerinde daha iyi sonuçlar vermektedir. Kâğıt ve karton üzerine çalışılabileceği gibi tahta, bez ve duvar üzerine de çalışılabilir.

f) Guaj ve tempera teknikleri: Guaj, suyla eritilerek inceltilir. Örtücü olmasına karşın; bileşimindeki su oranı arttıkça, suluboya gibi saydamlaşır. “Guaj ya da Tempera ile homojen bir renk yüzeyi oluşturmak için boya kıvamının iyi ayarlanması gerekir. Birinci boya katı yatay fırça hareketleriyle sürüldükten sonra kurumaya bırakılır. Daha sonra ilk boyama yönüne dik açı oluşturacak biçimde ikinci kat sürülür” (Becer, 1999: 217). Guaj boya her tür kâğıt üzerine çalışılabilme özelliğine sahiptir. Ancak kâğıdın kaliteli olması alınacak sonucun da kaliteli olmasını sağlayacaktır.

g) Akrilik boya teknikleri: “İllüstratörler tarafından yaygın olarak kullanılan akrilik (polimer emülsiyon) boyalar, diğer su esaslı boyalara göre bazı üstünlüklere sahiptir. Bunlar çabuk kurur ve kuruduktan sonra sudan etkilenmez. Bu nedenle üzerine

başka bir su esaslı boya ile çalışılabilir. Suluboya gibi saydam, guaj boya gibi örtücü ve yağlı boya gibi kalın tabakalar halinde kullanılabilir” (Becer, 1999: 218).

h) Karışık teknikler: Bazen aynı çalışma üzerine birden fazla çizim ya da boyama tekniği uygulanabilir. Güçlü bir anlatım aracı olmakla birlikte her türlü illüstrasyonda kullanılabilir. Karışık teknikle yapılan çalışmalarda kullanılan bu teknikler şöyle sıralanabilir:

1. Kurşunkalem üzerine suluboya ya da anilinle çalışma.
2. Mürekkeple çizim üzerine suluboya ya da anilinle çalışma.
3. Suluboya ya da anilin üzerine kuru boya ile çalışma.
4. Akrilik üzerine suluboya ile çalışma.
5. Guaj ya da akrilikle yapılmış bir çalışmayı kuru boya ya da pastelle gölgelendirme.
6. Suluboya ya da anilin üzerine guaj ya da akrilikle çalışma. (Becer, 1999: 219, Tepecik 2002: 83)

ı) Püskürtme teknikleri: İllüstrasyon çalışmalarında püskürtme tekniklerinden de yararlanılabilir. Bu teknik titizlik ve ustalık ister, sonuçları görüntü ve baskı açısından oldukça başarılıdır. Sıvı ya da sonradan inceltilmiş boyaları hava kompresörleri ya da sıkıştırılmış hava tüpleri ile iki ve üç boyutlu yüzeyler üzerine aktarmada kullanılan kalem ya da tabanca biçimindeki pistole (airbrush) adı verilir. Püskürtme tekniğinde kullanılan yüzeyler; düz, kalın ve boya emici özelliklere sahip kâğıt ve kartonlardır. Mürekkep, suluboya, anilin, guaj, tempera, akrilik ve yağlıboya inceltmek ve süzgeçten geçirmek koşuluyla, püskürtmede kullanılabilir (Becer, 1999: 219-220, Tepecik 2002: 83).

j) Bilgisayar destekli illüstrasyon çalışmaları: Çağımızda bilgisayar, grafik tasarımının her alanına girdiği gibi, illüstrasyon tasarımı alanında da mükemmel sonuçlar vermektedir. “Teknik ve ustalık aşamasını bilgisayar hallettiği için, tasarımcı iyi bir bilgisayar kullanıcısı ve yaratıcılık bilgisine sahip olduğu takdirde, hayal edilen her şeyi tasarlayabilmektedir” (Tepecik 2002: 83).

İllüstrasyon oluşturmak amacıyla bir çok bilgisayar programı bulunmaktadır. İllüstratör en iyi bildiği program ile tüm yaratıcı özelliklerini bir araya getirmeli ve amaca uygun çalışmayı oluşturabilmelidir.

2.5.6. İllüstrasyon ve sayfa tasarımı.

İllüstrasyonun en önemli özelliğinin metni görselleştirmesi olduğu belirtilmiştir. Öncelikle izleyicinin dikkatini çeker, bilgilendirir ve hafızasında yer etmesini sağlar. Bir kitap illüstrasyonunda etkili ve doğru sonuca ulaşmak için üzerinde durulması gereken önemli noktalar şu şekilde sıralanabilir:

1. İllüstrasyonların metin, sayfa, kitabın diğer bölümleri ve birbiriyle olan ilişkileri dikkate alınmalıdır. Görsel doku, boyut ve orantılar arasında kurulan benzerlikler, metin ve illüstrasyonlar arasındaki bağlantıyı güçlendirir. Örneğin, sayfa kenarı ve yazı alanlarıyla illüstrasyon arasında kalan boşlukların, kitabın her sayfasında aynı standartta ve belirli tasarım kriterleri gözetilerek ayarlanması gerekmektedir. Bir sayfa üzerindeki illüstrasyonlar arasında biçim, boyut ya da yerleşim farklılıkları okuyucunun dikkatini çeker. İllüstrasyonlarda, tek bir sayfanın etkileyciliğinden öte, sayfaların bir arada oluşturduğu bütünsel uyum önemlidir.

2. Organik biçimli illüstrasyonlar, yazı alanıyla ya da başka bir geometrik unsurla bloklanırken optik kriterler dikkate alınmalıdır. Birbirlerine ya da yazı alanına çok yaklaştırılan illüstrasyonlar, kolay ayırt edilemez ve okuyucunun dikkatinin dağılmasına neden olur. Bu nedenle illüstrasyonların etrafında beyaz boşluklardan oluşan hayali bir çerçeve bırakılmalıdır.

3. Bir illüstrasyonun metni ikiye bölecek şekilde sayfanın tam ortasına konulması isteniyorsa, cümle arasına değil iki paragraf arasına yerleştirilmesi daha doğru olacaktır.

4. Her illüstrasyonun, metni kendini referans gösteren bölümüyle aynı sayfada kullanılmasına özen gösterilmelidir. Fakat yarım sayfa büyüklüğünde bir illüstrasyonun

yazıdaki referansı sağ tarafının alt yarısında yer alıyorsa, illüstrasyonu bir sonraki sayfaya kaydırmak daha uygundur.

5. İçinde az sayıda illüstrasyon bulunan kitaplarda tam sayfa illüstrasyonlar genellikle sağ tarafa yerleştirilirler. Sol sayfanın boş bırakılması boşluk duygusu yaratmaz. Fakat boş bırakılan sağ sayfalar kitabın devam etmeyeceği hissini uyandırır.

6. İllüstrasyonun sayfaya dik olarak yerleştirilmesine olanak yoksa en iyi seçenek; illüstrasyonu yan çevirmek ve sağ sayfaya koymaktır. Bu durumda sol sayfadaki yazı alanı genişliği esas alınmalı ve alt yazı, yazı alanı genişliğini aşmamalıdır. Eğer kitaptaki bütün illüstrasyonlar eşit boyutta ise o zaman yazı alanı yüksekliği, illüstrasyonlar ve alt yazıları esas alarak belirlenmelidir.

7. Metin ve illüstrasyonlar, kitap içinde ayrı bölümler olarak düzenlense bile yazı alanıyla illüstrasyon alanı arasında eşit boyut kullanılmalıdır. Aynı boyutlardaki görsel unsurlar arasında daha koyu olanı optik olarak daha küçükmüş gibi algılanır. Bu nedenle genellikle yazı bloğunun oluşturduğu açık gri ton değerlerine göre daha koyu ve yoğun renk değerlerine sahip olan illüstrasyonlar, optik olarak daima daha küçük görüneceklerdir. Bu durumda geometrik oranları benzer tutmak koşulu ile illüstrasyonlar için ayrılan alanlar biraz daha büyütülmedir.

8. Bir kitapta yazı alanını sınırlayan çizgiler, aynı zamanda illüstrasyonların kullanılabileceği en büyük alanın da göstergesidir. Dar ve uzun illüstrasyonlar, yazı alanını, sağında ve solunda eşit boşluk kalabilecek biçimde boydan boya doldurmalıdır. Eğer bir kitapta yatay konumdaki illüstrasyonlar çoğunluktaysa, kitap sayfalarının da yatay tasarlanması ve metnin iki sütunda dizilmesi daha doğru olur. İllüstrasyonlar, kesinlikle dekoratif unsur olarak ele alınmamalıdır.

9. Tipografik ve illüstratif unsurlar, genellikle karşılıklı iki sayfa üzerine aynı konumda ve eşit dikdörtgen alanlar içinde yerleştirilirler. İdeal olarak sayfalardaki satır sayıları eşitlenmeli, herhangi bir sayfa ışığa doğru tutulduğunda, ön yüzde yer alan yazıların yükseklikleri ve satır boşlukları arkadakilerle çakışmalıdır. Üretim aşamasına metin ve illüstrasyonlar için aynı cins kâğıt kullanılması bütünlük açısından önemlidir (Becer, 1999: 244-246).

10. “İllüstrasyon boyutlarının devamlı çerçeveler içine alınması hep aynı boyutlar içinde monoton bir görünüm sunması illüstrasyonların hatalı gerçekleştirilmesi okuma hızını da etkiler” (Megep, 2007:18).

İllüstrasyon çalışmalarında yukarıdaki bilgilerin yanı sıra hitap edilecek kişilerin yapıları iyi bilinmelidir. Okul öncesi ve ilkokul çocuğunun gelişim aşamalarını, zeka seviyelerini, ilgi alanlarını bilmeden onlar için kitap resimlemek güç olmaktadır. Bu bilgileri, illüstrasyonu oluşturacak kişiler, en anlaşılır şekilde bir araya getirmeli ve estetik kriterler ve yaratıcılık ile birleştirerek çalışmalarını oluşturmalarıdır.

2.6. Ders Kitapları Tasarımı

2.6.1. Ders kitaplarının tanımı, işlevleri ve tasarımı.

Ders kitabı öğrenci için en yakın bilgi kaynağıdır. Ülkemizde son zamanlarda öğrenme – öğretme sürecinde öğrencilerin kazanması gereken davranışları en kolay ve hızlı bir biçimde kazanabilmesi için çok çeşitli eğitim materyalleri kullanılmaya başlanmış olmasına rağmen ders kitabı, hem öğretmen hem de öğrenci için hala önemli bir öğretim materyali olma özelliğini devam ettirdiği düşünülmektedir.

“Eğitim öğretimin istenilen sonuçlara ulaşabilmesi, öğrenci, öğretmen, eğitim ortamı gibi temel öğelerin bulunmasına ve bu temel öğeler arasında da etkileşimin gerçekleşebilmesine bağlıdır, bunu sağlayan en güçlü gereç de ders kitaplarıdır” (Tosunoğlu, Arslan ve Karakuş, 2001: 51). Eğitim ve öğretimin vazgeçilmez öğesi olan ders kitabı için çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

- Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliğinde “Her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğrenim amacı ile kullanılan basılı eser” olarak tanımlanmaktadır (MEB: 1995).

- “Öğretimde en çok kullanılan sınıfta her öğrencide bulunan gereçtir. Ders kitabı ve içindeki resimler öğretme durumlarında en çok yaralanılan hazır araçlardır” (Dursun, 2002: 9).
- “Kitap yazılı ve basılı gereçler grubunda yer alan ve öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden çalışma gereçlerinden biridir. Kitap, eğitimsel yönden yazılı ve basılı bir öğrenme-öğretme ortamıdır” (Alkan, 1979: 224).
- “Ders Kitabı: Öğrenci düzeyinde yazılmış ya da toplanmış metinlerden oluşan ve programa göre anlama yeteneğini geliştirmek yanında edebiyat terimlerini, kompozisyon bilgilerini, dilbilgisi konularını tanıtan, izlenmesi zorunlu kitaptır” (Göğüş, 1996: 6).
- Başka bir yorum ise şöyledir; ders kitapları eğitim ve öğretimin vazgeçilmez basılı eğitim araçlarıdır. “Her kademedeki öğrenciler tarafından kullanılması zorunlu olan eğitim araçlarının bir takvime bağlı olarak hazırlanıp bastırılması ve okullar öğretime başlamadan önce öğrencilere ulaştırılması şarttır” (Turgut, 1996: 126).

Geleneksel eğitim ve öğretim kurumlarında kitap bir amaçtır. Esnek programlarla çalışan çağdaş eğitim ve öğretim kurumlarında ise öğretmen ve öğrenciler sınıf içi etkinlikleri birlikte değişik kitaplardan yararlanarak tasarlar, gerçekleştirir, değerlendirir ve geliştirir. Burada asıl hedef kitapların içeriklerini bir eğitim ve öğretim döneminde işlemek değildir. Kitabı çalışmalarda araç olarak kullanmaktır. Asıl amaç öğrencinin sınıfta belirlenen konuların işlenmesi için gerekli materyali birinci kaynaktan edinmeyi öğrenmeleri ve özgün materyaller geliştirebilmeleridir. Bu da ancak, günümüzde öğrencilerin çok boyutlu düşünceleri ve çağdaş eğitim teknolojilerinden yararlanmaları ile mümkündür. (Coşkun, 1996: 60)

Bu bilgiler doğrultusunda ders kitapları, eğitimin bir parçası olarak, günümüz insanın yaratılması ve biçimlenmesinde kullanılan eğitim araçlarından biri olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Kitap yalnızca bilgi aktarım aracı değil, karşılıklı düşünme diyalogunun bir tarafı olarak da kabul edilmektedir. Kişiliğin oluşumunda öğrenme önemli bir etkidir. Ancak öğrenme bireyin öz çabasını ve öğrenme istemini gerekli kılmalıdır. Kitap, öğrenmeden önce öğrenme isteğini geliştirecek şekilde çekici

olmalıdır. Ders kitapları, ders konularına ait bilgileri, sıralı ve doğru bir biçimde, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayacak şekilde yazılmalıdır.

Ulusların entelektüel gelişiminin göstergelerinden biri olarak kitap, özellikle ders kitapları, kendisine etkili algılama koşulları yaratmalıdır. Çocuğun, öğrenme sürecinin başlangıcında kitapla ulaşacağı ilk düşünce, bilginin değeri değil onun ilginçliği ve güzelliğidir. "İyi tasarlanmış nitelikli malzeme ile hazırlanmış ve nitelikli basım yöntemleriyle sunulmuş bir kitap eğitim süreçlerini hızlandırır" (Erkmen 1996: 45).

Sınıf içinde kullanılan birçok geleneksel ve modern eğitim öğretim materyalinin yanı sıra ders kitabı sınıf içinde halen önemli bir yere sahiptir. Öğretmenin bir çok etkinliği kitapla başlayıp kitapla sürdürdüğü bilinmektedir. Sınıfta kitap kullanmanın bazı avantajları vardır:

- Öğretmenin belleğini tazelemesine, derse hazırlıklı girmesine ve kendine güven duymasına yardımcı olur.
- Öğretmenin en iyi yardımcılarıdır. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler için iyi bir kitap iyi bir yardımcıdır.
- Kitap içerdiği ödev konuları ve araştırma soruları ile öğretmenin dersi genişletmesine yardımcı olur.
- Öğretimde öğretmenin temel yardımcısı olan kitaplar kendi gücünü daha iyi kullanmasına ve dersini daha sistematik anlatmasına olanak verir (Ceyhan ve Yiğit, 2004: 20).

"Öğretimde öğretmenin temel yardımcısı olan bu kitaplar, öğretmenin gücünü daha iyi kullanmasına ve dersini daha sistematik anlatmasına imkan verir. Kitaplar öğrenciler açısından da çok yararlı materyallerdir. Kitap sayesinde öğrenci öğretmenin anlattıklarını istediği zaman, istediği tempoda tekrar etme imkanına kavuşur" (Küçükahmet, 2000: 143). Ders kitabının öğrenciye sağladığı faydalar incelenecek olursa;

- Ders kitabı, öğretmenin sözlü dersini tamamlar ve gerektiğinde öğrencinin özel öğretmeni olur.
- Bilgiyi tekrar etme, gözden geçirme ve diğerleriyle karşılaştırma imkanı verir.
- Öğrencinin görsel dünyasını zenginleştirir.
- Öğrencinin aktif düşünme ve sorumluluk bilincini geliştirir.
- Resim, grafik harita ve illüstrasyonlarla desteklenmiş bir ders kitabı öğrencinin soyut somut ilişkilerini kavramlaştırmasını sağlar.
- Ders kitabı öğrencinin derse önceden hazırlanmasını sağlar. ((Tosunoğlu, Arslan ve Karakuş, 2001: 81-83).

Sayılan özellikler ders kitabı dikkatli bir şekilde seçildiğinde, etkili bir şekilde kullanıldığında ve diğer ders araç gereçleri ile desteklendiğinde faydalı olacağı düşünülmektedir.

Özellikle ilköğretimin birinci kademesine yeni başlayan çocukların ders kitapları, çocuğun yaşama ilk açılan penceresinden, giderek genişleme alanı gösteren yaşamın diğer boyutlarına olan açılımını kolaylaştırmalıdır. Çocuğa öğretirken, istek ve beklentileri doğrultusunda tasarımlarını uygulama fırsatı verilmelidir. Ders kitaplarındaki konular çocuğun bedensel, duygusal ve zihinsel gelişim süreçlerinin özelliklerine bağlı olarak geliştirilip işlenmelidir.

Çocuğun zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal gelişimini tamamlaması için kitaplarda öncelikle sevgi bir hayat iksiri olarak sunulmalıdır. Sevgi bütün güdülen amaçların gerçekleşmesi için çocuğun en temel gereksinimlerinden biri olarak çocuk kitaplarının merkezinde yer almalıdır. Kısacası bir kitabın çocuğun ilgisini çekmesi için öncelikle çocuğun "sevgi" gereksinimini karşılaması gerekmektedir.(Yavuzer,1998: 68)

Ders kitapları, çocuğu yaşadığı sevgi gördüğü yakın çevresinden alıp uzak çevresine doğru, aşamalı olarak somuttan soyuta götürebilmelidir. Bu olgular çocuğun birey olarak çevresine uyumunun, estetik değerlerin kavranıp algılanmasının ve yorumlanmasının ön koşulunu oluşturmaktadır.

Kitaplarda yer alan ünite veya konularla ilişkili resim, tablo ve şemaların; anlamlı bir ilişki mantığı içinde verilmesi, resim, şema ya da kullanılan farklı illüstrasyonların çekici, konuları imgeleyen veya simgeleyebilen yeterlilikte verilmesi, çocuğun (temel eğitimde) somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine olan gelişimini kolaylaştırıcı nitelik taşıması açısından önemlidir. “Kitap özensiz, çocuğun yaratıcı anlatım zenginliğinden daha geri ise, çocuk okuduğunda keyif almadığı, kitaptan sıkıldığı gibi, o resme takılıp kalacak ve estetik duygusunda tahribat gelişecektir” (Özünel, 1996: 176).

Ders kitaplarındaki tasarımlar, çocuğun dikkatini çekerse, derse olan ilgisi artacak ve ders çalışmak eğlenceli hale dönüşecektir. Henüz oyun çağındaki olan çocuk için ders, oyun, ders kitabı da oyun aracına dönüşecektir. Bu durumda dersi izlemek, onun için daha keyifli hale gelecek ve öğrendikleri daha kalıcı olacaktır. Tasarımlar; başarılı, yetkin grafik tasarımcılar tarafından tasarım ilkelerine uyularak hazırlandıysa, çocukta estetik beğeni de gelişmeye başlayacaktır.

Öğretim materyali olarak kullanılan kitapların öncelikle hitap edeceği yaş grubu ve özellikleri bilinmelidir. Ardından kitabın içeriğine uygun olarak grafik tasarım ilkeleri göz önünde bulundurularak, o yaş grubuna uygun nitelikte kapak tasarımı yapılmalıdır. Çocuğun okuduğu kitaptan zevk alması gerekir. Bu da kitabının etkili tasarlanmasına bağlıdır.

İlkokul yıllarında kitaplar çocuğun kültürel kazanımlarına katkı sağladığı gibi, çocuğun başarılı olma ve kendisine değer verme duygularını da tatmin etmede etkili bir araçtır. Kitaplar aynı zamanda çocuğun edebi zevkini geliştirerek çocuğa okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmakta, estetik duygularının gelişmesine yardımcı olmaktadır. Bunun yanı sıra kitaplar çocuğun hayal gücünü, kavrama yeteneğini, kendini ifade edebilme becerisini, kelime hazinesini, genel kültürünü, düşünme çeşitliliğini geliştirmesi nedeniyle de derslerini olumlu yönde etkileyebilmektedir (Aral ve Gürsoy, 1996: 322).

Tüm sayılan kriterler alanında uzman yaratıcı tasarımcılar tarafından dikkatle ve tasarım ilkeleri göz önünde bulundurularak ele alındığı takdirde ders kitaplarının yukarıda ifade edilen hedeflere ulaşması sağlanmış olacaktır. Ders kitapları tasarımının önemli özelliklerinden birinin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olması gerekliliği belirtilmiştir. Türkiye’de Özel Eğitimin bir dalı olan İşitme Engelliler

ilköğretim okullarında okutulan ders kitapları diğer ilköğretim okullarında okutulan ders kitapları ile aynıdır. İlköğretim okullarındaki ders kitaplarının yeterliliklerinin ölçülmesi amacıyla yapılan tezlerin sonuçlarından bazıları şöyle özetlenebilir:

Çocukların görsel eğitim ve düşünce biçimlerinin oluşturulmasında çok önemli yeri olan kitapların özenli bir şekilde resimlenmediği, kitapta yer alan illüstrasyonların ifadesiz, anlamsızlaştırılmış ve dekoratif sunumlu oldukları görülmüştür (Tontu, 2008: 76). Ayrıca “Ders kitaplarında yer alan çocuğun görsel eğitimine ve estetik beğenisine çok büyük katkısı olan illüstrasyonların, alanında uzman kişiler tarafından yapılmadığı, bu nedenle estetik değerlerden ve özenli resimlemeden uzak olduğu saptanmıştır” (Arslan, 2008: 66). “Çocukların görsel eğitim ve düşünce biçimlerinin oluşturulmasında çok önemli bir yeri olan ders kitaplarının özenli resimleme, tasarım ve estetik değerlerden yoksun oldukları saptanmıştır” (Liman, 2007: 124).

İncelenen tezlerde ilköğretim okullarındaki öğrencilerin ders kitaplarındaki illüstrasyonların uzman tasarımcılar tarafından tasarlanmadığı gibi tasarımın temel kriterlerinden olan estetik özelliklerden uzak olduğu ve çocukların gelişim özellikleri dikkate alınmadan hazırlandığı görülmüştür.

Tüm bu tespitler göstermektedir ki, ülkemizde ders kitaplarının hazırlanması konusunda yapılan çalışmalar yeterli değildir. Kaldı ki, tüm bu yetersizlikler herhangi bir engeli bulunmayan öğrencilerin kullandığı ders kitaplarının incelenmesi sonucunda ortaya çıkarılmıştır. Tez araştırması sırasında, işitme engelli öğrencilerin, herhangi bir engeli bulunmayan öğrencilerle aynı ders kitaplarını kullandığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla İşitme engelli öğrenciler ile duyan ve konuşabilen öğrencilerin ilgi alanları, zihinsel gelişim ve yeterlilikleri aynı varsayılmaktadır. Oysaki işitme engelli öğrencilerin kullanacakları ders kitaplarında daha yoğun resimlere, görüntülere, öğretmenlere yardımcı içerik ve bilgilere gereksinim vardır. Bu farklılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

2.6.2. Türkiye’de ders kitabı.

Türkiye’de ders kitapları, Millî Eğitim Bakanlığı ve yine Milli Eğitim Bakanlığı’nın gerekli izinleri ile özel yayınevleri tarafından hazırlanmaktadır. “Eğitim kurumlarında okutulacak ders kitaplarının sağlanması, geliştirilmesi, yenilenmesi; kullanılma süresinin, telif haklarının ve fiyatlarının belirlenerek hizmete sunulması görevi, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 53. maddesiyle Millî Eğitim Bakanlığı’na verilmiştir. 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilat ve Görevler Kanunu’nun 8. maddesine göre de, bu görevin yerine getirilmesinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı yetkili kılınmıştır” (Ağdemir, 1996: 105).

Ders kitapları 1949 yılına kadar yalnızca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanırken, 1949 yılında kabul edilen 5429 sayılı yasayla, özel sektör tarafından da üretilmeye başlanmıştır. Bu uygulama 1973 yılına kadar sürmüş, 1973 yılında kabul edilen Milli Eğitim Temel Kanunu ile 5429 sayılı yasa yürürlükten kaldırılmıştır. 16 Şubat 1991 tarihli ve 20788 sayılı resmi Gazete’de yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitabı Yönetmeliği” ile serbest piyasa tarafından yeniden üretilmeye başlanmıştır (Ağdemir, 1996: 107).

“Ders kitabı hazırlama konusunda en son 29.5.1995 tarih ve 22297 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan yönetmeliğe göre;

1. Yarışma, 2. Sipariş, 3. Satın alma, 4. Yazdırma

5. Özel kesimce hazırlama, usulleri getirilmiştir” (Tosunoğlu, Arslan ve Karakuş, 2001: 28).

Türkiye’de Milli Eğitim bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği (Tebliğler Dergisi, 1995: 22297) ile ders kitaplarının nasıl hazırlanması gerektiğini belirlemiştir. Türk Standartları Enstitüsü de TS 10220 standardı ile ders kitaplarının sahip olması gereken özellikleri saptamıştır.

Yayıncı, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu’nun Müfredat Programları çerçevesinde programlanan öğretim programlarına ve öğretim programlarındaki en detaylı ayrıntıların belirlendiği şablona aynen uymak zorundadır. Bu ise, kitapların sanki tek ve aynı yazar tarafından yazılmış izlenimini uyandırmakta ve bu nedenle eğitime, öğrenciye yarar yerine zarar vermektedir. Mevcut yönetmelikler öğretim programlarına tıpa tıpa uymayı gerektirdiğinden, yazarın yenilik yapma veya güncelleştirme hakkı elinden alınmakta ve rekabet öldürülmektedir. Yazarlar birbirleri ile

yarışacakları yerde, Milli Eğitim Bakanlığı Kitap İnceleme Komisyonları'na kendilerini beğendirmeye çalışmaktadırlar. Bu da eğitim-öğretime yarar sağlamamaktadır (Turan, 1996: 26).

Ders kitapları genel olarak; biçimsel ve görsel özellikler, içerik, dil ve anlatım ve ölçme değerlendirme özellikleri bakımından değerlendirilerek hazırlanırken, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu'nun kitap boyutu, sayfa sayısı, kağıt cinsi gibi kuralları da göz önünde bulundurulmaktadır.

2.6.3. Ders kitabı tasarımında ölçütler.

Ders kitaplarında boyut malzeme, imalat özellikleri yönünden birlik, beraberlik, kullanma ve kontrolde kolaylık sağlamak temel amaç olmalıdır. Bu hususa yardımcı olmak maksadıyla Türk Standartları Enstitüsü tarafından TS 10220 Ders kitapları adlı Türk Standardı hazırlanmıştır. (Kahraman, 1996: 29).

Ders kitaplarının sayfaları düzgün olmalı, leke, delik, kir, kırıksık, yırtık, buruşukluk, katlanma ile diğer görünüş kusurları, baskı hataları bulunmamalı, baskı arka yüze geçmiş olmamalıdır. Ders kitaplarının kenarları düzgün ve çapaksız kesilmiş olmalı, dikiş ve ciltleme kusurları bulunmamalıdır.

Özellikle ilkokul birinci devre kitaplarına basılan resimler renkli olmalıdır. Diğer ders kitaplarındaki resimler renkli veya siyah beyaz olabilir. Ders kitapları formalı olarak yapılmalı ve bir formada on altı sayfa bulunmalıdır. Formalar birbirine tel dikiş (zımba teli) veya iplik dikişle bağlanmalıdır.

Yazıların rahat algılanması, akıcı ve anlamlı bir okumanın sağlanması, bunlara bağlı olarak da mesajların tam anlaşılması yazı boyutunun (pontonun) seviyeye uygun seçimi ile gerçekleşir. “Punto seçimindeki standartlar başlıklar dışında kalan bölümlerde;

- İlköğretim 1. sınıf için 20 - 24 punto
- İlköğretim 2. sınıf için 18 punto
- İlköğretim 3. sınıf için 14 punto

- İlköğretim 4. sınıf için 12 punto
- İlköğretim 5. sınıf için 11 punto
- Daha üst kademeler için 10 punto büyüklüğünde harf kullanılmalıdır” (Ceyhan ve Yiğit, 2004: 90).

Bir ders kitabında okunabilirlik, ya da kolay okunma, kelimelerin yeniliğine, yeni kelimelerin kullanılış sıklığına, kelime yapısına, cümlelerin uzunluğuna ve kısalığına, kelimelerin heceleme açısından kolay ya da zor okunmasına bağlıdır. Ders kitapları, içinde alan uzmanları, dilbilimciler, eğitim ve gelişim psikologları, ressam, grafiker, eğitim teknolojileri uzmanları, uygulayıcılar gibi elemanların da bulunduğu geniş bir ekiple birlikte öğretim programlarına ve eğitim öğretim ilkelerine uygun olarak hazırlanmalıdır.

2.6.4. Ders kitabında illüstrasyon kullanımı.

“Ders kitabı bilgiyi, bilgiye ulaşma yollarını aktaran en eski ve önemini yitirmemiş öğretim aracıdır. Çocuğa yönelikse, resimlenmesi, tasarımı farklı bir tavır gerektirir. Uyarıların, uyarma duyarlılığının, her geçen gün daha da şiddetlendiği günümüzde ders kitapları çocuklara, görsel açıdan ölçülü, amaca uygun, estetik tasarımlar olarak sunulmalıdır” (Kaya 1996: 152).

Ders kitaplarında yer alan her türlü bilginin görselleştirerek öğrencilerin daha kolay anlamasının sağlanması önemle ele alınması gereken konulardandır. Belirli bir düşünce ya da mesajı aktarmada metne destek olsun diye tasarlanan illüstrasyonlar eğlendirici nitelikte olmakla birlikte bireyler üzerinde güçlü bir etkiye sahiptirler. Bu nedenle yazı ile birlikte illüstrasyonların kullanıldığı eğitim materyallerinin öğrenciler için hem motive edici hem de çekici olabileceği düşünülmektedir.

İllüstrasyonlar çocuğun yas grubu özelliğine uygun olarak tasarlanmalıdır. “9-12 yas grubu bir çocuğa, 7-9 yas grubu özelliği gösteren bir ders kitabı resimlemesi gösterildiğinde; çocuklar tarafından resimleme küçümsenecek ve hafife alınacaktır” (Kaptan ve Kaptan, 2005: 162). Bu nedenle, çocukların gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak, ders kitaplarındaki illüstrasyonlar, çocuğun güncel yaşamını eğlenceli

ve coşkulu bir şekilde anlatmalıdır. Ancak halihazırda kullanılan “İlköğretim ders kitaplarında yer alan resimlemeler (illüstrasyonlar) çoğunlukla desen hataları ile doludur. Figürler, kuru bir anlatımla, sevimsiz ve espriden uzak çizilmişlerdir” (İçmeli, 1996: 133).

İllüstrasyonlar; çocuğu izlerken çelişkiye düşürmemeli, yanıltıcı olmamalıdır. Ders kitaplarında yer alan resimlemelerin öğretici etkileri de çok önemlidir. Fotoğraflar gerçekliği olduğu gibi yansıttığından, çocukların düşsel dünyalarını sınırlayıcı, yaratıcılıklarını kısıtlayıcı olumsuz etkiler oluşturmaktadır.

“Çocuk, kitabı eline her alışında resmin farklı bir yönünü keşfetmeli, çizerin dünyasından izler taşıyan küçük serüvenler yaşamalıdır. Resim, çocuğun hayalinde tamamlamasına olanak verecek şekilde ucu açık olmakla birlikte plastik değer ve kompozisyon olarak da nitelikli olmalıdır” (Kaya, 1996: 152).

İlköğretim çağındaki çocuklar için hazırlanan illüstrasyonlarda kompozisyonun kurulması da oldukça önemlidir. “Kurulan kompozisyon iki şekilde olabilmektedir:

- Açık Kompozisyon: Bir resimleme içerisinde yer alan konunun, resimlemenin dışına taşması; devamının çocuğun hayal gücüne bırakılması
- Kapalı Kompozisyon: Konunun resimleme içerisinde açık ve net şekilde sonlandırılması. Bu tür kompozisyonlar hayal gücü yüksek ve yaratıcı çocuklarda olumsuz sonuçlar (konudan soğuma-uzaklaşma) doğurabilir” (Kaptan ve Kaptan, 2005: 163).

Açık kompozisyon, daha çok küçük yaş gruplarında kullanılır, çocuğun hayal gücünü sınırlandırmamak ve gelişmesini sağlamak için, kapalı kompozisyon ise genelde ileri yaşlardaki çocuklar için hazırlanan özellikle bilimsel illüstrasyonlarda ve ders kitaplarında kullanılabilir.

Çocuk çevresindeki varlıkların, nesnelerin anatomilerini, biçimlerini çözümleme sürecinde olduğundan, obje içindeki parça bütün ilişkisini sağlıklı kurabilmeli, formun bütününe rahat algılayabilmelidir. Bunun için; biçimleri birbirinden ayırt edilebilecek kontrast renk değerleri

kullanılmalıdır. Resimlemeler, yakın renk armonisiyle oluşturulursa çocuğun, biçimin net konturlarını algılaması zor olacaktır. Çalışmalar, renkleriyle canlı ilişkiler içinde olursa hareketlilik kazanan anlatım, çocuğu resmin içine çeker. Ayrıca bu illüstrasyonlar estetik değer taşımalı, kompozisyonu ile nitelikli ve vurucu olmalıdır (Kılıç, 2003: 36).

Ders kitaplarındaki illüstrasyonların konuları hedef kitlenin ait olduğu kültür yapısı ve yaşam biçimine uygun olmalıdır. Mekanlar, yaşadığımız coğrafyayı, insan tiplerini ve kıyafetler de yaşam biçimimizi yansıtmalıdır. Ayrıca; çocuğun gerçek dünyadan kopuk olmaması için illüstrasyonlarda kullanılan desenlerdeki oran-orantının gerçek ölçülerde, kullanılan renklerin de doğada var olan renkler olması gerekir. İnsan; insan gibi, ağaç; ağaç gibi olmalıdır. Bu durum, çocuğun yas grubu ve gelişimsel özelliklerine göre değişiklik gösterebilmektedir.

Öğrencilerle özellikle işitme engelli öğrencilerle iletişim kurma yollarından biri de ders kitaplarıdır. Hazırlanacak ders kitapları, çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak, alan uzmanları eşliğinde ve uzman tasarımcılar ile işbirliği içerisinde hazırlanmalıdır. Alan öğretmenleri, işitme engelli öğrencilerin özellikle soyut kavramları öğrenebilmelerini, doğru anlayabilmelerini sağlayacak türde resimlerin hazırlanmasında illüstratörleri yönlendirerek, onların bu amaca hizmet eden resimlemeler oluşturmalarını sağlayabilirler. Çünkü işitme engelli çocukların öğrenmekte zorluk çektiği konu ve kavramlar ile çocukların neyi niçin anlamakta zorluk çektikleri konusunda en fazla deneyimi olanlar, bu okullarda çalışan öğretmenlerdir.

Bu öneriler doğrultusunda hazırlanacak ders kitaplarının, işitme engelli öğrencilerin çevreleriyle daha iyi iletişim kurmalarına ve etkileşimde bulunmalarına yardım ederek, aldıkları eğitimin kalitesinin artmasında katkı sağlayabileceği savunulabilir. Çünkü başarılı illüstrasyonlar içeren ders kitapları çocuklara konuları tekrar etme olanağı yarattığı için daha etkili bir eğitim materyali haline gelecektir. Grafik tasarımcılar, tasarım ilke ve kurallarını, estetik değerleri, dikkat çekici unsurları ve çocukların gelişim özelliklerini, psikolojik durumlarını dikkate alarak hazırlayacakları illüstrasyonlar ile işitme engelli çocuklarla yaşam arasında bir köprü kuracak ve bu şekilde eğitimin hedefine ulaşmasına katkı sağlayacaklardır.

BÖLÜM 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma evreni ve örneklem, veri toplama araçları ve verileri çözümleme teknikleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel nitelikte bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada, genel tarama modeli kullanılmıştır. “Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2005: 79).

Uygulamaya katılan öğretmenler, araştırmacı tarafından oluşturulmuş “İşitme Engelliler İlköğretim Okulları I sınıf ders kitaplarında (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi) kullanılan illüstrasyonların grafiksel açıdan incelenmesi” ölçeğini doldurmuşlardır. Daha sonra uygulanan ölçek sonuçlarına göre, İşitme Engelliler İlköğretim okullarının I sınıf ders kitaplarının grafiksel açıdan uygunluğu belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Ege Bölgesi’ndeki, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı İşitme Engelliler İlköğretim Okulları’ndan, Afyon: Karahisar İşitme Engelliler İlköğretim Okulu, Aydın: Şair Fethi Bey İşitme Engelliler İlköğretim Okulu, Denizli; Yeşilköy İşitme Engelliler İlköğretim Okulu, İzmir; Şehit Oktay Ardıç İşitme Engelliler

İlköğretim Okulu ile Tülay Aktaş İşitme Engelliler İlköğretim Okulu olmak üzere toplam 5 okul oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini bu okullarda görev yapmakta olan 35 işitme engelliler sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, İşitme Engelliler İlköğretim Okulları I sınıf ders kitaplarında kullanılan illüstrasyonların grafiksel açıdan değerlendirilmesine yönelik İşitme Engelliler sınıf öğretmenlerin düşüncelerini belirlemek amacıyla likert tipi anket uygulanmıştır.

İşitme Engelliler İlköğretim Okulları I sınıf Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi ders kitaplarının, kapak tasarımlarının grafiksel açıdan uygunluğuna yönelik 7, sayfa tasarımlarında kullanılan illüstrasyonların grafiksel açıdan uygunluğuna yönelik 10 ve kitaplarda kullanılan görsel öğelerin özelliklerinin grafiksel açıdan uygunluğuna yönelik 14, toplam 31 sorudan oluşan bir öğretmen anketi geliştirilmiştir. Bu anket EK-3' de verilmiştir. Anketin hazırlık süreci şu şekildedir:

1. Literatür taraması yapılmıştır.
2. İncelemeler sonucunda öğretmen anketinin taslak hali ortaya çıkmıştır.
3. Taslak anketin geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla uzman görüşleri alınmıştır.
4. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.
5. Anket ön uygulama için hazır hale getirilmiş ve Aydın ili Bozdoğan ilçesindeki Şair Fethi Bey İşitme Engelliler İlköğretim Okulu'ndaki, 4 işitme engelliler sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.
6. Ön uygulama sonucuna ilişkin gerekli düzeltmeler yapılmıştır.
7. Ankete son şekli verilmiştir.
8. Anket İşitme Engelliler İlköğretim Okulu'nda görevli 35 sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

Uygulamaya hazır hâle getirilen anket yeterli sayıda çoğaltılmıştır. Anketin, işitme engelliler ilköğretim okullarında çalışan, işitme engelliler sınıf öğretmenlerine

uygulanması için, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün ilgili yazısı ile Milli Eğitim Bakanlığı EARGED'e (Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı) başvurulmuş ve gerekli izinler alınmıştır. İzin yazıları EK- 1'de verilmiştir. Ölçme araçlarının uygulanabilmesi için alınan izin belgesi, ilgili okullara ulaştırılmıştır.

2009–2010 öğretim yılında şubat ayı içerisinde uygulama izni alınan işitme engelliler ilköğretim okullarının yöneticileri ile telefonla görüşülerek çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra bazı okullara bizzat gidilerek ölçek, ilgili öğretmenlere dağıtılmış ve uygulama bittikten sonra toplanmıştır. Bazı okullara ise araştırmacı bizzat gidememiştir. Ölçek ve izin onay belgesi okulların yöneticilerine gönderilmiş, onlardan ilgili öğretmenlere dağıtılması ve toplanması istenmiştir. Veri toplama araçları yöneticilerden alınmıştır.

Bu uygulamalar 2010 yılının Şubat - Mart ayları içerisinde tamamlanmıştır. Ölçek dağıtılan öğretmen sayısı 35, ölçeğe yanıt veren öğretmen sayısı 35'dir. Ölçeği yanıtlayan öğretmenlerin %100 oranında olması araştırma açısından olumlu bir gösterge olarak kabul edilebilir. Ölçeğin uygulanması esnasında öğretmenlerin genelinin araştırmayı önemsedikleri ve titizlikle cevapladıkları gözlenmiştir.

3.3. Verilerin Analizi

İşitme Engelliler İlköğretim Okulları I sınıf Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi ders kitaplarının, grafiksel açıdan uygunluğuna yönelik “Öğretmen Anketi” uygulandıktan sonra verilerin çözümüne geçilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 17,0 paket programına aktarıldıktan sonra, alt problemlere göre istatistiksel çözümlemeler yapılmıştır. Anketlerin analiz edilmesi aşamasında uzman yardımı alınmıştır. Bu veriler, frekans ve yüzde ile çözümlenerek sonuçlar tablolaştırılmış ve elde edilen bilgiler yorumlanmıştır.

BÖLÜM 4

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde veriler analiz edilerek tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

4.1. Örneklem İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Örneklem ilişkin bulgular ve yorumlar Tablo IV-1’de verilmiştir.

Tablo IV.1. Örneklem İlişkin Veriler

Okulun Bulunduğu İl	Okulun Adı	Öğretmen Sayısı (f)	Yüzdesi (%)
1 Afyon	Karahisar İşitme Engelliler İlköğretim Okulu	10	28,6
2 Aydın	Şair Fethi Bey İşitme Engelliler İlköğretim Okulu	4	11,4
3 Denizli	Yeşilköy İşitme Engelliler İlköğretim Okulu	5	14,3
4 İzmir-Bayındır	Şehit Oktay Ardıç İşitme Engelliler İ.Ö. Okulu	4	11,4
5 İzmir-Bornova	Tülay Aktaş İşitme Engelliler İlköğretim Okulu	12	34,3
TOPLAM		35	100

Tablo IV.1’e göre örneklem grubundaki öğretmenlerin % 28,6’sı Afyon’da, % 11,4’ü Aydın’da, % 14,3’ü Denizli’de, %11,4’ü İzmir Bayındır’da ve %34,3’ü İzmir Bornova’da görev yapmaktadırlar. Bu sonuca göre en fazla katılım İzmir Bornova’daki Tülay Aktaş İşitme Engelliler İlköğretim Okulu’nda, en az katılım Aydın Şair Fethi Bey ile İzmir Bayındır Şehit Oktay Ardıç İşitme Engelliler İlköğretim Okulu’ndan olmuştur. Bunun olası nedenleri; İzmir Bornova bulunan okulun merkezi bir konumda olmasından ve diğer okullara oranla fiziki koşullarının daha elverişli bulunması olarak belirtilebilir. İzmir Bayındır ve Aydın Bozdoğan’da bulunan okullar il merkezine oldukça

kalmaktadır. Okulların fiziki koşulları ve ulaşım problemleri nedeni ile en az öğretmen katılımı bu okullarda olmuştur.

4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.2.1. Birinci alt problem: İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında okutulan Türkçe ders kitabının kapak tasarımları ve sayfa tasarımlarında kullanılan illüstrasyonlar ile görsel öğelerin uygunluk durumuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Bu alt problemin çözümü için toplanan veriler, Türkçe, ders kitabının “Kapak tasarımı ile ilgili bulgular”, “Sayfa tasarımlarında kullanılan illüstrasyonlar ile ilgili bulgular” ve “Görsel öğelerin özellikleri ile ilgili bulgular” olmak üzere 3 başlık altında incelenmiştir. Elde edilen veriler aşağıda Tablo IV.2, Tablo IV.3 ve Tablo IV.4’de sunulmuştur.

Tablo IV.2. Türkçe Ders Kitabının Kapak Tasarımıyla İlgili Görüşler

Görüşler	Derecesi		Evet		Hayır		Kısmen	
			f	%	f	%	f	%
1. Ön kapakta kullanılan illüstrasyon ile dersin özelliğini yansıtan bir kapak tasarımı oluşturulmuş mu?			7	20,0	8	22,9	20	57,1
2. Kapak tasarımında kullanılan illüstrasyonlar renk açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?			14	40,0	6	17,1	15	42,9
3. Kapak tasarımında kullanılan illüstrasyonlar kompozisyon açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?			8	22,9	8	22,9	19	54,3
4. Kapak tasarımında kullanılan tipografik unsurlar (yazı karakteri ve büyüklüğü) renk açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?			17	48,6	5	14,3	13	37,1

5. Kapak tasarımında kullanılan tipografik unsurlar (yazı karakteri ve büyüklüğü) kompozisyon açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?	16	45,7	3	8,6	16	45,7
6. Kapak tasarımında kullanılan illüstrasyonlar sınıf seviyesine uygun şekilde düzenlenmiş mi?	11	31,4	11	31,4	13	37,1
7. Kapak tasarımında kullanılan tipografik unsurlar (yazı karakteri ve büyüklüğü), sınıf seviyesine uygun şekilde düzenlenmiş mi?	13	37,1	6	17,1	16	45,7
ORTALAMA	86	35,1	47	19,2	112	45,7

Tablo IV.2 incelendiğinde; “Ön kapakta kullanılan illüstrasyon ile dersin özelliğini yansıtan bir kapak tasarımı oluşturulmuş mu?” sorusuna öğretmenlerin % 20’sinin “evet”, % 22,9’unun “hayır” ve % 57,1’inin “kısmen” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin beşte ikisi (% 40) Türkçe ders kitabının kapak tasarımında kullanılan illüstrasyonların renk açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlendiğini ifade ederken, %17,1’i “hayır”, % 42,9’u “kısmen” görüşünü bildirerek kapak tasarımındaki illüstrasyonların renklerinin grafiksel açıdan yetersiz kullanıldığını ifade ettiği gözlenmektedir.

Anketteki “Kapak tasarımında kullanılan illüstrasyonlar kompozisyon açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna % 22,9 “evet”, % 22,9 “hayır” şeklinde görüş bildirilmiştir. Öğretmenlerin % 54,3’ü Türkçe ders kitabının kapağındaki illüstrasyonları kompozisyon açısından “kısmen” yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 48,6’sı “evet” seçeneğini işaretleyerek, kapak tasarımında kullanılan yazı büyüklüğü ve karakterinin renk açısından birbirini tamamladığını ve dengelediğini ifade ederken, % 14,3’ünün “hayır” % 37,1’inin “kısmen” seçeneğini işaretlemeleri ile katılmadıkları görülmektedir.

Anketteki “Kapak tasarımında kullanılan tipografik unsurlar (yazı karakteri ve büyüklüğü) kompozisyon açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 45,7’si düzenlenmiş, % 45,7’si kısmen düzenlenmiş şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin % 8,6’sı tipografik

unsurların kompozisyon açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmediğini belirtmişlerdir.

“Kapak tasarımında kullanılan illüstrasyonlar sınıf seviyesine uygun şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 37,1’i “kısmen”, % 31,4’ü “evet”, % 31,4’ü ise “hayır” seçeneği ile illüstrasyonların sınıf seviyesine uygun düzenlenmediğini ifade etmişlerdir. “Kapak tasarımında kullanılan tipografik unsurlar (yazı karakteri ve büyüklüğü), sınıf seviyesine uygun şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 45,7’si “kısmen” şeklinde görüş bildirirken, % 37,1’i “evet”, % 17,1’i “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir.

Buradan anlaşılabileceği gibi ankete katılan öğretmenlerin kapak tasarımına yönelik sorulara verdiği cevapların büyük çoğunluğu (%45,7), Türkçe ders kitabının kapak tasarımında kullanılan illüstrasyonların grafiksel açıdan kısmen uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Kalanların % 35,1’i, Türkçe ders kitabının kapak tasarımında kullanılan illüstrasyonları grafiksel açıdan uygun bulurken, öğretmenlerin % 19,2’sinin illüstrasyonları grafiksel açıdan eksik ya da yetersiz buldukları sonucuna varılmıştır.

Kitapların kapak tasarımları okuyucu açısından ilk etkiyi oluşturacağı için oldukça önemli bir yapı teşkil etmektedirler. Kapak, okuyucunun kitapla ilk tanışması olarak düşünülebilir. Yukarıda bulgulara göre; Türkçe ders kitabının ön kapağında kullanılan illüstrasyon dersin özelliğini yeteri kadar yansıtmamaktadır. Kapakta kullanılan renk ve kompozisyonun kısmen dengeli düzenlendiği gözlenmektedir. Tontu’nun 2008 yılında yaptığı çalışmada da benzer şekilde Türkçe ders kitabındaki renklerin dikkat çekiciliği, metin ile illüstrasyon arasındaki bağlantı ve illüstrasyonların güdüleyici nitelikte olmasının kısmen yeterli görüldüğü belirtilmiştir (s.75). Bu yönüyle Tontu’nun yaptığı araştırmayı desteklemektedir.

Ankete katılan öğretmenler kapak tasarımındaki tipografik unsurları (yazı karakteri ve büyüklüğü) renk ve kompozisyon bakımından grafiksel açıdan uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Bağcı’nın yaptığı çalışmada, Türkçe ders kitaplarının işitme engelli öğrenciler ile çalışmaya kesinlikle uygun olmadığı sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. (2009: 49). Yapılan araştırmada Bağcı’nın çalışmasına benzer şekilde,

kapak tasarımındaki illüstrasyonların ve tipografik unsurların sınıf seviyesine kısmen uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo IV.3. Türkçe Ders Kitabının Sayfa Tasarımlarındaki İllüstrasyonlarla İlgili Görüşler

Görüşler	Derecesi	Evet		Hayır		Kısmen	
		f	%	f	%	f	%
1. İllüstrasyonlar (fotoğraf, grafik, şema, plan, harita, sembol vb. öğeler), öğrencinin dikkatini çekecek şekilde yerleştirilmiş mi?		8	22,9	7	20,0	20	57,1
2. İllüstrasyonlar, renk açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?		15	42,9	9	25,7	11	31,4
3. İllüstrasyonlar, kompozisyon açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?		11	31,4	8	22,9	16	45,7
4. İllüstrasyonlar sınıf seviyesine uygun çekicilikte düzenlenmiş mi?		9	25,7	14	40,0	12	34,3
5. İllüstrasyonlar anlamayı kolaylaştırıcı şekilde düzenlenmiş mi?		8	22,9	13	37,1	14	40,0
6. İllüstrasyonların sayısı öğrencinin konuyu anlaması bakımından yeterli mi?		2	5,7	21	60,0	12	34,3
7. İllüstrasyonlarda kullanılan çizimler, ölçü - oran kurallarına uygun olarak düzenlenmiş mi?		9	25,7	7	20,0	19	54,3
8. İllüstrasyonlarda kullanılan çizimler, perspektif ilkelerine uygun olarak düzenlenmiş mi?		15	42,9	7	20,0	13	37,1
9. İllüstrasyonlarda kullanılan çizimler, öğrencinin konuyu daha kolay anlamasını sağlayacak sadelikte düzenlenmiş mi?		2	5,7	15	42,9	18	51,4

10.Sayfalarda kullanılan illüstrasyonların büyüklükleri konunun anlaşılması bakımından	5	14,3	15	42,9	15	42,9
yeterli mi?						
ORTALAMA	84	24,0	116	32,2	150	42,9

Tablo IV.3 incelendiğinde; “İllüstrasyonlar, (fotoğraf, grafik, şema, plan, harita, sembol vb. öğeler) öğrencinin dikkatini çekecek şekilde yerleştirilmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 20’sinin “hayır” ve % 22,9’unun “evet” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin % 57,1’i illüstrasyonların “kısmen” öğrencilerin dikkatini çektiğini belirtmişlerdir. “İllüstrasyonlar, renk açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna, % 25,7 “hayır”, % 31,4 “kısmen” görüşü bildirilirken, % 42,9 “evet” görüşü ile illüstrasyonların renk açısından dengeli olduğu düşünülmektedir.

Anketteki “İllüstrasyonlar, kompozisyon açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 45,7’si “kısmen” dengeli düzenlendiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 31,4’ü “evet”, % 22,9’u “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. Anketteki “İllüstrasyonlar sınıf seviyesine uygun çekicilikte düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 25,7’si “evet”, % 34,3’ü “kısmen” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin % 40’ı Türkçe ders kitabında kullanılan illüstrasyonların sınıf seviyesine uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

“İllüstrasyonlar anlamayı kolaylaştırıcı şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 22,9’u “evet”, % 37,1’ “hayır” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin % 40’ı illüstrasyonların anlamayı “kısmen” kolaylaştırıcı şekilde düzenlendiğini ifade etmişlerdir. “İllüstrasyonların sayısı öğrencinin konuyu anlaması bakımından yeterli mi?” sorusuna öğretmenlerin % 5,7’si “evet” şeklinde görüş bildirirken, % 34,3’ü “kısmen”, şeklinde görüş bildirmişlerdir. % 60 oranında öğretmenin, illüstrasyonların, sayı bakımından öğrencilerin konuyu anlamasını sağlayamayacağını düşündükleri gözlenmektedir.

Anketteki “İllüstrasyonlarda kullanılan çizimler, ölçü oran kurallarına uygun olarak düzenlenmiş mi?” sorusuna, % 25,7 “evet”, % 20 “hayır” görüşü bildirilirken, %

54,3 “kısmen” görüşü ile illüstrasyonlardaki çizimlerin ölçü oran kurallarına kısmen uygun olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. “İllüstrasyonlarda kullanılan çizimler, perspektif ilkelerine uygun olarak düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 20’si “hayır”, %37,1’i “kısmen” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin % 42,9’unun “evet” seçeneğini işaretleyerek, illüstrasyonlarda kullanılan çizimlerin, perspektif kurallarına uygun olduğunu düşünmektedirler.

“İllüstrasyonlarda kullanılan çizimler, öğrencinin konuyu daha kolay anlamasını sağlayacak sadelikte düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 5,7’si “evet” seçeneğini işaretlemişlerdir. % 42,9 “hayır” ve % 51,4 “kısmen” seçeneği ile illüstrasyonların öğrencilerin anlamasını kolaylaştırıcı sadelikte çizilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

“Sayfalarda kullanılan illüstrasyonların büyüklükleri konunun anlaşılması bakımından yeterli mi?” sorusunu öğretmenlerin % 14,3’lük bir kısmı “evet” seçeneğini işaretleyerek illüstrasyonları büyüklük bakımından yeterli bulurken, % 42,9 oranında hem “hayır” hem de “kısmen” seçeneği ile öğretmenlerin büyük çoğunluğu sayfalarda kullanılan illüstrasyonların büyüklük açısından konunun anlaşılmasını yeteri kadar sağlamadığı görüşünde bulunmuşlardır.

Buradan anlaşılabileceği gibi ankete katılan öğretmenlerin Türkçe ders kitabının sayfa tasarımlarında kullanılan illüstrasyonların grafiksel açıdan uygunluğuna yönelik olarak hazırlanan sorulara, % 42,9’u kısmen uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Kalanların % 24’ünün Türkçe ders kitabının sayfa tasarımlarında kullanılan illüstrasyonları grafiksel açıdan uygun bulurken, öğretmenlerin % 32,2’sinin Türkçe ders kitabının sayfa tasarımlarında kullanılan illüstrasyonları grafiksel açıdan eksik ya da yetersiz buldukları sonucuna varılmıştır.

Yukarıda bulgulara göre, Türkçe ders kitabının sayfa tasarımlarındaki illüstrasyonlara ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, Grafik tasarım açısından önemli kriterlerden olan dikkat çekiciliğin büyük bir oranla kısmen olması illüstrasyonlara gerekli önemin verilmediğini düşündürmektedir. Buna rağmen öğretmenlerin sayfalardaki illüstrasyonların renklerinin uygunluğuna yönelik olumlu görüş bildirdikleri gözlenmektedir.

Türkçe ders kitaplarının sayfalarında kullanılan illüstrasyonların kompozisyon açısından kısmen dengeli bir şekilde yerleştirilmiş ve kısmen anlaşılır olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Anlaşılır şekilde çizilmeyen illüstrasyonların öğrencilere hiçbir katkı sağlamayacağı bilinmektedir. Ankete katılan öğretmenlerin sayfa tasarımlarındaki illüstrasyonların çizimlerinin ölçü oran kurallarına kısmen uygun olduğunu belirtmeleri çizerlerin bu konuyu yeteri kadar dikkate almadıkları sonucunu doğurmaktadır. Öğretmenler, sayfa tasarımlarında yer alan illüstrasyonların, konuyu anlamayı kısmen kolaylaştırıcı sadelikte düzenlendiğini belirtmişlerdir. Ancak sayfalardaki illüstrasyonların büyüklük bakımından konunun anlaşılmasını yeteri kadar sağlamadığı gözlenmektedir. Benzer sonuçlar Kayıkçı'nın çalışmasında da elde edilmiştir. Görsel öğelere yeterince yer verilmesine (öğrencinin imgesel düşünmesi açısından resimleme, fotoğraf, şema v.b. görsel öğelere sayfa tasımında öğrenci düzeyine göre yeterince yer verilmesi) yönelik olarak yapılan araştırmada Türkçe ders kitabının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır (2006: 39).

Öğretmenler Türkçe ders kitabının sayfalarındaki illüstrasyonların perspektif ilkelerine uygun olarak çizildiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ders kitabının sayfa tasarımlarında yer alan illüstrasyonların sınıf seviyesine uygun olmadığını ve sayı ve öğrencinin anlaması bakımından yetersiz olduğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir. Benzer sonuçlar Bağcı'nın çalışmasında da görülmektedir. Türkçe ders kitapları ve çalışma kitaplarının, işitme engelli öğrencilerin özelliklerine uygun olmadığı söylenebilir (2009: 73).

İşitme Engelliler İlköğretim Okulları'nda öğrenim gören öğrencilerin, normal okullarda öğrenim gören, duyabilen ve konuşabilen öğrencilerle aynı ders kitaplarını kullandıkları bilinmektedir. Genel eğitim programını uygularken dahi ders kitaplarından kaynaklanan bazı güçlükler yaşanırken, işitme engelli öğrencilerin bu kitaplardan yararlanmalarında daha büyük güçlüklerle karşılaşılacağı söylenebilir. Bu nedenle ders kitapları ve çalışma kitaplarında öğretmenlerin yapacağı uyarlamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu alanda Fisher, Sax, Rodifer ve Pumpian (1999: 260) yaptıkları çalışmada; bu öğrencilerin genel eğitim programı ile eğitimlerinin akademik becerilerini arttırmak ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak açısından önemini belirtmişlerdir.

Tablo IV.4. Türkçe Ders Kitabındaki Görsel Öğelerin Özellikleri ile İlgili Görüşler

Görüşler	Derecesi		Evet		Hayır		Kısmen	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. İllüstrasyonlar işitme engelli öğrencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiş mi?	-	-	25	71,4	10	28,6		
2. Dikkat çekiciler ile hatırlanması istenen görüntüler ve işaretlerde sıcak renkler kullanılmış mı?	3	8,6	15	42,9	17	48,6		
3. İllüstrasyonlarda kullanılan simge ya da semboller konuya uygun şekilde düzenlenmiş mi?	6	17,1	7	20,0	22	62,9		
4. İllüstrasyonlarda kullanılan simge ya da semboller öğrencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiş mi?	5	14,3	18	51,4	12	34,3		
5. İllüstrasyonlarda kullanılan renkler konuya uygun şekilde düzenlenmiş mi?	5	14,3	5	14,3	25	71,4		
6. İllüstrasyonlarda kullanılan renkler öğrencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiş mi?	6	17,1	9	25,7	20	57,1		
7. İllüstrasyonlarda kullanılan biçimler konuya uygun şekilde düzenlenmiş mi?	5	14,3	6	17,1	24	68,6		
8. İllüstrasyonlarda kullanılan biçimler öğrencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiş mi?	2	5,7	10	28,6	23	65,7		
9. İllüstrasyonlarda kullanılan resim ya da fotoğraflar konuya uygun şekilde düzenlenmiş mi?	8	22,9	8	22,9	19	54,3		
10. İllüstrasyonlarda kullanılan resim ya da fotoğraflar öğrencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiş mi?	3	8,6	16	45,7	16	45,7		
11. İllüstrasyonlar paragrafı bölmeyecek şekilde yerleştirilmiş mi?	8	22,9	10	28,6	17	48,6		
12. İllüstrasyonlarda kullanılan çizimler öğrencinin günlük hayattaki yaşantısıyla örtüşüyor mu?	2	5,7	18	51,4	15	42,9		

13. Ana ve alt başlıklar, punto, renk, yazı tipi olarak metinden ayırt edilecek şekilde sistematik bir biçimde düzenlenmiş mi?	8	22,9	6	17,1	21	60,0
14. Vurgulanması gereken farklı içerikteki anlatımların, anahtar kavramların veya ilişkilerin algılanmasını kolaylaştıran dikkat çekiciler (kutu içine alma, punto veya rengini değiştirme, koyu ya da italik yazma vb.) kullanılmış mı?	5	14,3	9	25,7	21	60,0
ORTALAMA	66	14,5	162	33,1	262	53,5

Tablo IV.4 incelendiğinde; “İllüstrasyonlar işitme engelli öğrencinin gelişim özelliklerine uygun mu?” sorusuna öğretmenlerin % 71,4’ü “hayır” ve % 28,6’sı “kısmen” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Anketteki “Dikkat çekiciler ile hatırlanması istenen görüntüler ve işaretlerde sıcak renkler kullanılmış mı?” sorusuna öğretmenlerin % 8,6’sı “evet” seçeneğini işaretlerken, % 42,9’u “hayır”, % 48,6’sı “kısmen” seçeneğini işaretleyerek önemli bir kriter renk unsurunun dikkat edilmesi ve hatırlanması gereken çizim, işaret ve görüntülerde yeteri kadar kullanılmadığını ifade etmişlerdir.

“İllüstrasyonlarda kullanılan simge ya da semboller konuya uygun şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna, öğretmenlerin % 17,1’i “evet”, % 20’si “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin % 62,9’u “kısmen” seçeneğini işaretleyerek illüstrasyonlardaki simge ya da sembollerin konuya kısmen uygun olduğunu belirttikleri gözlenmektedir. “İllüstrasyonlarda kullanılan simge ya da semboller öğrencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiş mi? sorusuna, öğretmenlerin % 14,3’ü “evet”, % 34,3’ü “kısmen” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin % 51,4’ü “hayır” seçeneğini işaretleyerek, illüstrasyonlardaki simge ya da sembollerin işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmediğini belirttikleri görülmüştür.

Anketteki “İllüstrasyonlarda kullanılan renkler konuya uygun şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 14,3’ü “evet”, % 14,3’ü “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin % 71,4 gibi büyük bir çoğunluğu “kısmen”

seçeneği ile illüstrasyonlardaki renklerin konuya kısmen uygun olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. “İllüstrasyonlarda kullanılan renkler öğrencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 17,1’i “evet”, % 25,7’si “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. % 57,1 oranında “kısmen” seçeneği ile öğretmenlerin, illüstrasyonlardaki renkleri işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine yeteri kadar uygun olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

“İllüstrasyonlarda kullanılan biçimler konuya uygun şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 14,3’ü “evet”, % 17,1’i “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin % 68,6 gibi büyük bir çoğunluğu “kısmen” seçeneği ile illüstrasyonların çiziminde kullanılan biçimlerin konuya kısmen uygun olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. “İllüstrasyonlarda kullanılan biçimler öğrencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 5,7’si “evet”, % 28,6’sı “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. % 65,7 oranında “kısmen” seçeneği ile öğretmenler, illüstrasyonların çiziminde kullanılan biçimlerin, işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine yeteri kadar uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

“İllüstrasyonlarda kullanılan resim ya da fotoğraflar konuya uygun şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 22,9’u “evet”, % 22,9’u “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin % 54,3’ü “kısmen” seçeneği ile illüstrasyonlarda kullanılan resim ya da fotoğrafların konuya kısmen uygun olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. “İllüstrasyonlarda kullanılan resim ya da fotoğraflar öğrencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 8,6’sı “evet” seçeneğini işaretlemişlerdir. % 45,7 oranında “hayır” % ve 45,7 oranında “kısmen” seçeneği ile öğretmenlerin, illüstrasyonlarda kullanılan resim ya da fotoğrafların, işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine yeteri kadar uygun olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

“İllüstrasyonlar paragrafı bölmeyecek şekilde yerleştirilmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 22,9’u “evet”, % 28,6’sı “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin % 48,6’sı “kısmen” seçeneği ile illüstrasyonların paragrafı kısmen bölmeyecek şekilde yerleştirildiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. “İllüstrasyonlarda kullanılan çizimler öğrencinin günlük hayattaki yaşantısıyla örtüşüyor mu?” sorusuna öğretmenlerin %5,7’ si “evet” seçeneğini işaretlemişlerdir.

Öğretmenlerin % 42,9' u “kısmen” ve % 51,4'ü “hayır” seçeneğini işaretleyerek Türkçe ders kitabında kullanılan illüstrasyonların işitme engelli öğrencilerin günlük hayattaki yaşantısıyla örtüşmediğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

“Ana ve alt başlıklar, punto, renk, yazı tipi olarak metinden ayırt edilecek şekilde sistematik bir biçimde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 22,9' u “evet”, % 17,1'i “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin % 60 gibi büyük bir çoğunluğu “kısmen” seçeneği ile ana ve alt başlıkların, punto, renk, yazı tipi olarak metinden kısmen ayırt edilecek şekilde düzenlenmiş olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Anketteki “Vurgulanması gereken farklı içerikteki anlatımların, anahtar kavramların veya ilişkilerin algılanmasını kolaylaştıran dikkat çekiciler (kutu içine alma, punto veya rengini değiştirme, koyu ya da italik yazma vb.) kullanılmış mı?” sorusuna öğretmenlerin % 14,3'ü “evet”, % 25,7'si “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin % 60 gibi büyük bir çoğunluğu “kısmen” seçeneği ile vurgulanması gereken farklı içerikteki anlatımların, anahtar kavramların veya ilişkilerin algılanmasını kolaylaştıran dikkat çekicilerin kısmen kullanıldığını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Buradan anlaşılabileceği gibi ankete katılan öğretmenlerin, Türkçe ders kitabında kullanılan görsel öğelerin özelliklerinin grafiksel açıdan uygunluğunun incelenmesine yönelik olarak hazırlanan sorulara % 53,5'i kısmen uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Kalanların % 14,5'i Türkçe ders kitabında kullanılan görsel öğelerin özelliklerini grafiksel açıdan uygun bulurken, öğretmenlerin % 33,1'inin Türkçe ders kitabında kullanılan görsel öğelerin özelliklerini grafiksel açıdan eksik ya da yetersiz buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıda bulgulara göre, öğretmenler Türkçe ders kitabındaki illüstrasyonların öğrencinin gelişim özelliklerine uygun olmadığını bildirmişlerdir. Benzer konularda yapılan bir araştırma incelendiğinde, Türkçe ders kitabında yer alan illüstrasyonlar “hedef kitlenin gelişim özelliklerine uygun içerikte düzenlenmesi ve anlamayı kolaylaştırıcı olması bakımından yetersiz görülmüştür” sonucuna ulaşılmaktadır (Tontu, 2008:75). Buradan işitme engelli öğrencilerin gelişim

özelliklerinin göz önünde bulundurulmadığı, öğretmenlerin de bu konuda yaşadıkları olumsuzlukları anketteki değerlendirmeleri ile ifade ettikleri görülmüştür.

Derse giren bir öğretmenin amaçlarından ilki öğrencinin dikkatini derse, konuya odaklamaktır. Aynı şekilde bir görsel öge de öğrencinin dikkatini ders kitabına çekmek için tasarlanmaktadır. “Görsel öğeler bilgi taşıdıkları kadar, öğrencide coşku, heyecan ve merak uyandıracak şekilde tasarlanmalıdırlar” (Pettersson, 1993: 280). Türkçe ders kitabındaki öğrencilerin dikkat etmeleri ve hatırlamaları gereken görüntülerde sıcak renklerin yoğun olarak kullanılması gerekirken, elde edilen sonuçlarda bu durumun kısmen uygulandığı gözlenmektedir. Öğretmenler, illüstrasyonlarda kullanılan simge ya da sembollerini konuya kısmen uygun bulunurken, işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun bulmadıklarını belirttikleri görülmektedir.

Görsel öge için renk tasarımı yaparken olabildiğince az renk kullanmaya dikkat edilmelidir. Çok renk kullanıldığında görsel öğedeki nesneleri tanımak ve ayırt etmek güçleşmektedir. Bir ders kitabındaki görsel öğeler normalin üstünde renklendirilirse öğrenci kitaptan boğulur ve kitabı kullanmak istemeyebilir. Türkçe ders kitabındaki illüstrasyonlarda kullanılan renklerin, anlatılan konuya ve işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine kısmen uygun olduğu gözlenmektedir.

Öğretmenler, Türkçe ders kitabında kullanılan illüstrasyonlardaki biçimlerin konuya ve işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğuna yönelik kısmen görüşünü ifade etmişlerdir. Oysaki desen ve biçim resmin temeli sayılabilir. İllüstrasyon sağlam bir desen üzerine yapılandırılır. Bir illüstrasyonda verilemek istenen mesajın etkili olabilmesi için desenin ve biçimlerin sağlam çizilmesi gerekmektedir. İllüstrasyonlarda kullanılan resim ya da fotoğrafların konuya ve işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine kısmen uygun olduğu gözlenmektedir. Benzer konudaki bir araştırmada, “resim, fotoğraf, şema vb. görsel öğelerin öğrencilerin yaşantılarına, onların somut deneyimlerine uygun şekilde kullanıldığı söylenebilir” sonucuna ulaşıldığı görülmüştür” (Bağcı, 2007: 56). Ancak ankete katılan öğretmenlerin Türkçe ders kitabındaki illüstrasyonlarda yer alan resim ya da fotoğrafları öğrencilerin yaşantılarına kısmen uygun buldukları gözlenmektedir.

“Ders kitaplarındaki illüstrasyonlar, metni bölecek biçimde sayfanın ortasına yerleştiriliyorsa; cümlelerin arasına değil, paragrafların arasına konulmalıdır” (Becer, 1999: 245). Elde edilen bulgular sonucunda, Türkçe ders kitabındaki illüstrasyonların paragrafı kısmen bölmeyecek şekilde yerleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Kullanılan bu görsel öğelerin öğrenci üzerinde etkisi olması için sayfaya etkili bir biçimde yerleştirilmesi gerekmektedir. Elde edilen verilere dayanarak, Türkçe ders kitabındaki illüstrasyonların, işitme engelli öğrencilerin günlük hayattaki yaşantılarıyla örtüşmediği söylenebilir. “Bilgiler resimle desteklendiği zaman, gerçek yaşantıya daha çok yaklaşırlar ve bu nedenle insanların büyük bir kısmı görsel bilgiyi tercih ederler” (Pettersson, 1993: 285). İllüstrasyonlar her yaştan öğrencinin kitapta geçen konuları kavramasına ve kendi düşüncelerini görselleştirilmesine katkıda bulunabilir.

“Ders kitaplarının görsel tasarımında her bölüm için ilgili başlıklar listesi mutlaka yer almalıdır. Öğrenci bu özellik sayesinde hangi bölümde, hangi başlıklarda hangi konuları öğreneceğini görür ve bölümün amaçlarını da öğrenir” (Hartley, 1996: 798). Türkçe ders kitabındaki ana ve alt başlıkların, punto, renk, yazı tipi olarak metinden kısmen ayırt edilebilecek şekilde düzenlendiği söylenebilir. Genel olarak ders kitabı tasarımında kullanılacak yazı karakterlerinin seçimi, puntolarının küçüklüğü-büüklüğü, satır aralığı ve espas özellikleri gibi konuların çözümü dikkatle ele alınmalı ve kitabın gözü yormaması sağlanabilmelidir.

Elde edilen verilere dayanarak, Türkçe ders kitabında, vurgulanması gerekli olan farklı içerikteki anlatımların, anahtar kavramların veya ilişkilerin algılanmasını kolaylaştıran dikkat çekicilerin de örneğin, kutu içine alma, punto veya rengini değiştirme, koyu ya da italik yazma ve benzerlerinin kısmen kullanıldığını söylemek mümkündür. “Dikkat odaklayıcı sözcükler için büyük harf kullanılması uygun değildir. Metin içinde kullanılan büyük harf, okumayı güçleştirmektedir. Dikkat odaklamak için sözcük altının çizilmesinden de kaçınılmalıdır. Çünkü sözcük altı çizmenin, içeriğin anımsanmasına etkisi ya yoktur ya da çok azdır. Ancak olumsuz sözcüklere (değildir, dışında vb.) dikkatin çekilmesi için kullanılabilir” (Hartley, 1996: 799; Heinich ve diğerleri, 1989: 85). Ayrıca Liman’ın çalışmasında da ders kitaplarındaki illüstrasyonlarda renk armonisinin dikkate alınmadığı ve vurgu oluşturmak için zıt renklerden yararlanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır (2007: 121).

4.2.2. İkinci alt problem: İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında okutulan Matematik ders kitabının kapak tasarımları ve sayfa tasarımlarında kullanılan illüstrasyonlar ile görsel öğelerin uygunluk durumuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Bu alt problemin çözümü için toplanan veriler, Matematik, ders kitabının “Kapak tasarımı ile ilgili bulgular”, “Sayfa tasarımlarında kullanılan illüstrasyonlar ile ilgili bulgular” ve “Görsel öğelerin özellikleri ile ilgili bulgular” olmak üzere 3 başlık altında incelenmiştir. Elde edilen veriler aşağıda Tablo IV-5, Tablo IV-6 ve Tablo IV-7’de sunulmuştur.

Tablo IV.5. Matematik Ders Kitabının Kapak Tasarımıyla İlgili Görüşler

Görüşler	Derecesi	Evet		Hayır		Kısmen	
		f	%	f	%	f	%
1. Ön kapakta kullanılan illüstrasyon ile dersin özelliğini yansıtan bir kapak tasarımı oluşturulmuş mu?		14	40,0	4	11,4	17	48,6
2. Kapak tasarımında kullanılan illüstrasyonlar renk açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?		17	48,6	2	5,7	16	45,7
3. Kapak tasarımında kullanılan illüstrasyonlar kompozisyon açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?		13	37,1	4	11,4	18	51,4
4. Kapak tasarımında kullanılan tipografik unsurlar (yazı karakteri ve büyüklüğü) renk açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?		20	57,1	3	8,6	12	34,3
5. Kapak tasarımında kullanılan tipografik unsurlar (yazı karakteri ve büyüklüğü) kompozisyon açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?		17	48,6	3	8,6	15	42,9

6. Kapak tasarımında kullanılan illüstrasyonlar sınıf seviyesine uygun şekilde düzenlenmiş mi?	13	37,1	7	20,0	15	42,9
7. Kapak tasarımında kullanılan tipografik unsurlar (yazı karakteri ve büyüklüğü), sınıf seviyesine uygun şekilde düzenlenmiş mi?	16	45,7	5	14,3	14	40,0
Ortalama	110	44,9	28	11,4	107	43,7

Tablo IV.5 incelendiğinde; “Ön kapakta kullanılan illüstrasyon ile dersin özelliğini yansıtan bir kapak tasarımı oluşturulmuş mu?” sorusuna öğretmenlerin % 40’ının “evet” ve % 11,4’ünün “hayır” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin % 48,6’sının “kısmen” seçeneğini işaretleyerek matematik ders kitabının kapak tasarımında kullanılan illüstrasyonların renk açısından birbirini kısmen tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlendiğini ifade ettikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin % 48,6’sı Matematik ders kitabının kapak tasarımında kullanılan illüstrasyonların renk açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlendiğini ifade ederken, %5,7’si “hayır”, % 45,7’si “kısmen” görüşünü bildirmişlerdir. Anketteki “Kapak tasarımında kullanılan illüstrasyonlar kompozisyon açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 51,4’ü “kısmen” düzenlendiğini belirtirken, % 37,1’i “evet”, %11,4’ü “hayır” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin % 57,1’i “evet” seçeneğini işaretleyerek, kapak tasarımında kullanılan yazı büyüklüğü ve karakterinin renk açısından birbirini tamamladığını ve dengelediğini ifade ederken, % 8,6’sının “hayır”, %34,3’ü “kısmen” seçeneğini işaretlemeleri ile katılmadıkları görülmektedir.

Anketteki “Kapak tasarımında kullanılan tipografik unsurlar (yazı karakteri ve büyüklüğü) kompozisyon açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 48,6’sı düzenlenmiş, % 42,9’u kısmen düzenlenmiş şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin % 8,6’sı “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. Kapak tasarımında kullanılan illüstrasyonların sınıf seviyesine uygunluğu konusunda öğretmenlerin % 42,9’u kısmen uygun olduğunu, % 37,1’i illüstrasyonların sınıf seviyesine uygun düzenlendiğini, % 20’si ise illüstrasyonların sınıf seviyesine uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

“Kapak tasarımında kullanılan tipografik unsurlar (yazı karakteri ve büyüklüğü), sınıf seviyesine uygun şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 40’ı “kısmen”, % 14,3’ü “hayır” şeklinde görüş bildirirken, % 45,7’si “evet” seçeneğini işaretleyerek matematik kitabının kapak tasarımındaki tipografik unsurların sınıf seviyesine uygun olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Matematik kitabının kapak tasarımında kullanılan illüstrasyonların grafiksel açıdan uygunluğuna yönelik tüm sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin % 44, 9’u matematik kitabının kapak tasarımını grafiksel açıdan uygun bulduğu, % 43,7’sinin ise kısmen uygun bulduğu sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin sadece % 11,4’ü kapak tasarımını grafiksel açıdan eksik ya da yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir.

Matematik ders kitabının ön kapağındaki illüstrasyonlara yönelik öğretmenler tarafından verilen cevaplardan illüstrasyonların kısmen dersin özelliğini yansıttığı, bu nedenle geliştirilmesi gerektiği ifade edilebilir. Kayabaşı’nın 2003 yılında yaptığı çalışmada da benzer şekilde ders kitabının kapak tasarımının istenilen düzeyde olmadığı belirtilmiştir. (s.70). Bu yönüyle yapılan çalışma, Kayabaşı’nın yaptığı araştırmayı desteklemektedir. Ankete katılan öğretmenler, Matematik ders kitabının kapak tasarımında yer alan illüstrasyonların, renk açısından dengeli fakat kompozisyon açısından kısmen dengeli bir şekilde kullanıldığını ifade etmişlerdir. Arı da 2008 yılında yaptığı çalışmasında benzer şekilde, resimlemede kullanılan renklerin birbiriyle uyumlu olduğunu belirtmiştir. (s.103).

Ankete katılan öğretmenler kapak tasarımındaki tipografik unsurları (yazı karakteri ve büyüklüğü) renk ve kompozisyon bakımından uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Bangir’e göre, öğrencilerin okuma eylemine çoğunlukla ders kitaplarıyla başladıkları düşünüldüğünde, öğrencilerin okuma ilgilerini ve isteklerini kaybetmemeleri için ders kitaplarındaki yazı boyutları ya da punto seçiminin öğrenci düzeyine uygun yapılması gerekmektedir (2008: 111). Öğretmenler, Matematik ders kitabının kapak tasarımındaki illüstrasyonların sınıf seviyesine kısmen uygun olduğu görüşünü bildirmişlerdir. Yine Arı’nın çalışmasında resimlemenin tasarım kurallarına göre çizilmesi, çizimlerde öğrenci seviyesinin gözetilmesi gerekliliği ile yapılan araştırmayı desteklediği söylenebilir. (2008: 85).

“Çocuklar büyük punto ve normal kalınlıktaki harflerle daha kolay okuyabilmektedirler” (Erkmen 1996, 39). Elde edilen verilere dayanarak, Matematik ders kitabının kapak tasarımında kullanılan tipografik unsurların (yazı karakteri ve büyüklüğünün), sınıf seviyesine uygun olduğu söylenebilir.

Tablo IV.6. Matematik Ders Kitabının Sayfa Tasarımlarındaki İllüstrasyonlarla İlgili Görüşler

Görüşler	Derecesi		Evet		Hayır		Kısmen	
			f	%	f	%	f	%
1. İllüstrasyonlar (fotoğraf, grafik, şema, plan, harita, sembol vb. öğeler), öğrencinin dikkatini çekecek şekilde yerleştirilmiş mi?			13	37,1	4	11,4	18	51,4
2. İllüstrasyonlar, renk açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?			18	51,4	3	8,6	14	40,0
3. İllüstrasyonlar, kompozisyon açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?			12	34,3	5	14,3	18	51,4
4. İllüstrasyonlar sınıf seviyesine uygun çekicilikte düzenlenmiş mi?			11	31,4	13	37,1	11	31,4
5. İllüstrasyonlar anlamayı kolaylaştırıcı şekilde düzenlenmiş mi?			9	25,7	11	31,4	15	42,9
6. İllüstrasyonların sayısı öğrencinin konuyu anlaması bakımından yeterli mi?			4	11,4	16	45,7	15	42,9
7. İllüstrasyonlarda kullanılan çizimler, ölçü - oran kurallarına uygun olarak düzenlenmiş mi?			9	25,7	7	20,0	19	54,3
8. İllüstrasyonlarda kullanılan çizimler, perspektif ilkelerine uygun olarak düzenlenmiş mi?			15	42,9	5	14,3	15	42,9

9. İllüstrasyonlarda kullanılan çizimler, öğrencinin konuyu daha kolay anlamasını sağlayacak sadelikte düzenlenmiş mi?	8	22,9	9	25,7	18	51,4
10.Sayfalarda kullanılan illüstrasyonların büyüklükleri konunun anlaşılması bakımından yeterli mi?	9	25,7	10	28,6	16	45,7
ORTALAMA	108	30,9	83	23,7	159	45,4

Tablo IV.6 incelendiğinde; “İllüstrasyonlar, (fotoğraf, grafik, şema, plan, harita, sembol vb. öğeler) öğrencinin dikkatini çekecek şekilde yerleştirilmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 11,4’ünün “hayır” ve % 37,1’inin “evet” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin % 51,4’ü illüstrasyonların kısmen öğrencilerin dikkatini çektiğini belirtmişlerdir. “İllüstrasyonlar, renk açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna % 8,6 “hayır”, % 40 “kısmen” görüşü bildirilirken, % 51,4 “evet” görüşü ile illüstrasyonların renk açısından dengeli olduğu düşünülmektedir.

Anketteki “İllüstrasyonlar, kompozisyon açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 51,4’ü “kısmen” düzenlendiğini, belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 34,3’ü “evet”, % 14,3’ü “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. Anketteki “İllüstrasyonlar sınıf seviyesine uygun çekicilikte düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 31,4’ü “evet”, % 31,4’ü “kısmen” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin % 37,1’i Matematik ders kitabında kullanılan illüstrasyonların sınıf seviyesine uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

“İllüstrasyonlar anlamayı kolaylaştırıcı şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 25,7’si “evet”, % 31,4’ü “hayır” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin % 42,9’u illüstrasyonların anlamayı “kısmen” kolaylaştırıcı şekilde düzenlendiğini ifade etmişlerdir. “İllüstrasyonların sayısı öğrencinin konuyu anlaması bakımından yeterli mi?” sorusuna öğretmenlerin % 11,4’ü “evet” şeklinde görüş bildirirken, % 42,9’u “kısmen”, şeklinde görüş bildirmişlerdir. % 45,7 oranında

öğretmen, illüstrasyonları, sayı bakımından öğrencilerin anlamasını sağlayacak oranda yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir.

Anketteki “İllüstrasyonlarda kullanılan çizimler, ölçü oran kurallarına uygun olarak düzenlenmiş mi?” sorusuna, % 25,7 “evet”, % 20 “hayır” görüşü bildirilirken, % 54,3 “kısmen” görüşü ile illüstrasyonlardaki çizimlerin ölçü oran kurallarına kısmen uygun olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. “İllüstrasyonlarda kullanılan çizimler, perspektif ilkelerine uygun olarak düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 14,3’ü “hayır” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin % 42,9’unun “evet”, % 42,9’unun “kısmen” seçeneğini işaretleyerek, illüstrasyonlarda kullanılan çizimleri perspektif kurallarına uygun buldukları görülmüştür.

“İllüstrasyonlarda kullanılan çizimler, öğrencinin konuyu daha kolay anlamasını sağlayacak sadelikte düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 22,9’u “evet” seçeneğini işaretleyerek illüstrasyonları yeteri kadar sade bulduklarını belirtmişlerdir. % 25,7 “hayır” ve % 51,4 “kısmen” seçeneği ile de illüstrasyonların öğrencilerin anlamasını kolaylaştırıcı sadelikte çizilmediği sonucuna ulaşılmıştır. “Sayfalarda kullanılan illüstrasyonların büyüklükleri konunun anlaşılması bakımından yeterli mi?” sorusunu öğretmenlerin % 25,7’si “evet” seçeneğini işaretleyerek illüstrasyonları büyüklük bakımından yeterli bulurken, % 28,6 oranında “hayır”, % 45,7 “kısmen” seçeneği ile öğretmenler sayfalarda kullanılan illüstrasyonların büyüklük açısından konunun anlaşılmasını yeteri kadar sağlamadığı görüşünde bulunmuşlardır.

Buradan anlaşılabileceği gibi ankete katılan öğretmenlerin Matematik ders kitabının sayfa tasarımlarında kullanılan illüstrasyonların grafiksel açıdan uygunluğuna yönelik olarak hazırlanan sorulara % 45,4’ü kısmen uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Kalanların % 30,9’unun Matematik ders kitabının sayfa tasarımlarında kullanılan illüstrasyonları grafiksel açıdan uygun bulurken, öğretmenlerin % 23,7’sinin Matematik ders kitabının sayfa tasarımlarında kullanılan illüstrasyonları grafiksel açıdan eksik ya da yetersiz buldukları sonucuna varılmıştır.

Yukarıda bulgularanan sonuçlara göre, eğitimcilerin, sayfa düzenini, öğrencilerin ilgilerini kitaba yönlendirmesi bakımından önemli buldukları gözlenmektedir. Matematik ders kitabının sayfa tasarımlarındaki illüstrasyonlara ilişkin öğretmen

görüşleri incelendiğinde, grafik tasarım açısından önemli kriterlerden olan dikkat çekiciliğin büyük oranla kısmen olması illüstrasyonlara gerekli önemin verilmediğini düşündürmektedir. Buna rağmen öğretmenlerin sayfalardaki illüstrasyonların renklerinin uygunluğuna yönelik olumlu görüş bildirdikleri gözlenmektedir. Gün'ün çalışmasında da öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda ders kitabında kullanılan resimlerin ve renklerin ilgi çekici olduğunun ortaya çıktığı söylenebilir (2009: 132). Elde edilen verilerden, Matematik ders kitaplarının sayfalarında kullanılan illüstrasyonların kompozisyon açısından kısmen dengeli bir şekilde yerleştirildiği ve kısmen anlaşılır olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Ankete katılan öğretmenlerin sayfa tasarımlarındaki illüstrasyonların çizimlerinin ölçü oran kurallarına kısmen uygun olduğunu belirtmeleri çizerlerin bu konuyu yeteri kadar dikkate almadıklarını düşündürmektedir. Öğretmenler, sayfa tasarımlarında yer alan illüstrasyonların, konuyu anlamayı kolaylaştırıcı sadelikte düzenlenmesini ve büyüklük bakımından konunun anlaşılmasını kısmen sağladığını belirtmişlerdir. Öğretim materyallerindeki görsel öğelerin tasarlanmasında yalınlık ve basitlik ilkesine uyulmasının, mesajın etkili düzenlenmesi, öğrencinin dikkatini istenen yöne çekme ve güdüleme, görsel bilginin kalıcılığını sağlama, estetik değer yaratma, öğrencinin düzeyini dikkate alma gibi birçok nedenleri vardır Görsel öğenin yalın ve basit olarak tasarlanması için; gereğinden çok ayrıntıya girilmemesi, olabildiğince basit ve yalın resimler kullanılması, biçimlerin yalın ve net olması gerekmektedir.

Öğretmenler, Matematik ders kitabının sayfalarındaki illüstrasyonların, perspektif ilkelerine uygun olarak çizildiğini ifade etmişlerdir. Arı'nın çalışmasında da resimlemede perspektif kurallarına uyulduğu ifade edilmiştir (2008: 145). Öğretmenler, ders kitabının sayfa tasarımlarında yer alan illüstrasyonların, sınıf seviyesine uygun olmadığına, sayı ve öğrencinin anlaması bakımından yetersiz olduğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir. Kete ve Acar'ın çalışmasında aynı ders kitaplarının farklı okul türleri için uygun olmadığını ifade etmeleri, işitme engelli öğrenciler için özel olarak hazırlanan ders kitaplarının eksikliğini belirtmektedir (2007: 226).

Tablo IV.7. Matematik ders kitabındaki görsel öğelerin özellikleriyle ilgili görüşler

Görüşler	Derecesi		Evet		Hayır		Kısmen	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. İllüstrasyonlar işitme engelli öğrencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiş mi?	1	2,9	19	54,3	15	42,9		
2. Dikkat çekiciler ile hatırlanması istenen görüntüler ve işaretlerde sıcak renkler kullanılmış mı?	5	14,3	10	28,6	20	57,1		
3. İllüstrasyonlarda kullanılan simge ya da semboller konuya uygun şekilde düzenlenmiş mi?	8	22,9	4	11,4	23	65,7		
4. İllüstrasyonlarda kullanılan simge ya da semboller öğrencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiş mi?	4	11,4	14	40,0	17	48,6		
5. İllüstrasyonlarda kullanılan renkler konuya uygun şekilde düzenlenmiş mi?	7	20,0	3	8,6	25	71,4		
6. İllüstrasyonlarda kullanılan renkler öğrencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiş mi?	8	22,9	8	22,9	19	54,3		
7. İllüstrasyonlarda kullanılan biçimler konuya uygun şekilde düzenlenmiş mi?	7	20,0	6	17,1	22	62,9		
8. İllüstrasyonlarda kullanılan biçimler öğrencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiş mi?	4	11,4	10	28,6	21	60,0		
9. İllüstrasyonlarda kullanılan resim ya da fotoğraflar konuya uygun şekilde düzenlenmiş mi?	11	31,4	6	17,1	18	51,4		
10. İllüstrasyonlarda kullanılan resim ya da fotoğraflar öğrencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiş mi?	6	17,1	14	40,0	15	42,9		
11. İllüstrasyonlar paragrafı bölmeyecek şekilde yerleştirilmiş mi?	11	31,4	6	17,1	18	51,4		
12. İllüstrasyonlarda kullanılan çizimler öğrencinin günlük hayattaki yaşantısıyla örtüşüyor mu?	2	5,7	17	48,6	16	45,7		

13. Ana ve alt başlıklar, punto, renk, yazı tipi olarak metinden ayırt edilecek şekilde sistematik bir biçimde düzenlenmiş mi?	12	34,3	5	14,3	18	51,4
14. Vurgulanması gereken farklı içerikteki anlatımların, anahtar kavramların veya ilişkilerin algılanmasını kolaylaştıran dikkat çekiciler (kutu içine alma, punto veya rengini değiştirme, koyu ya da italik yazma vb.) kullanılmış mı?	10	28,6	7	20,0	18	51,4
ORTALAMA	96	19,6	129	26,3	265	54,1

Tablo IV.7 incelendiğinde; “İllüstrasyonlar işitme engelli öğrencinin gelişim özelliklerine uygun mu?” sorusuna öğretmenlerin % 54,3’ü “hayır” ve % 42,9’u “kısmen” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Anketteki “Dikkat çekiciler ile hatırlanması istenen görüntüler ve işaretlerde sıcak renkler kullanılmış mı?” sorusuna öğretmenlerin % 14,3’ü “evet” seçeneğini işaretlerken, % 28,6’sı “hayır”, % 57,1’i “kısmen” seçeneğini işaretleyerek önemli olan dikkat edilmesi ve hatırlanması gereken çizim, işaret ve görüntülerde yeteri kadar sıcak rengin kullanılmadığını ifade etmişlerdir.

“İllüstrasyonlarda kullanılan simge ya da semboller konuya uygun şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna, öğretmenlerin % 22,9’u “evet”, % 11,4’ü “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin % 65,7’si “kısmen” seçeneğini işaretleyerek illüstrasyonlardaki simge ya da sembollerin konuya kısmen uygun olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmaktadır. “İllüstrasyonlarda kullanılan simge ya da semboller öğrencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiş mi? sorusuna, öğretmenlerin % 11,4’ü “evet”, % 40’ı “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin % 48,6’sı “kısmen” seçeneğini işaretleyerek illüstrasyonlardaki simge ya da sembollerin işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine kısmen uygun şekilde düzenlendiğini belirttikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Anketteki “İllüstrasyonlarda kullanılan renkler konuya uygun şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 20’si “evet”, % 8,6’sı “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin % 71,4 gibi büyük bir çoğunluğu “kısmen” seçeneği ile illüstrasyonlardaki renklerin konuya kısmen uygun olduğunu düşündükleri sonucuna

ulaşılmıştır. “İllüstrasyonlarda kullanılan renkler öğrencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 22,9’u “evet”, % 22,9’u “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. % 54,3 oranında “kısmen” seçeneği ile öğretmenlerin, illüstrasyonlardaki renkleri işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine yeteri kadar uygun olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

“İllüstrasyonlarda kullanılan biçimler konuya uygun şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 20’si “evet”, % 17,1’i “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin % 62,9 gibi büyük bir çoğunluğu “kısmen” seçeneği ile illüstrasyonların çiziminde kullanılan biçimlerin konuya kısmen uygun olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. “İllüstrasyonlarda kullanılan biçimler öğrencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 11,4’ü “evet”, % 28,6’sı “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. % 60 oranında “kısmen” seçeneği ile öğretmenlerin, illüstrasyonların çiziminde kullanılan biçimlerin, işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine kısmen uygun olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

“İllüstrasyonlarda kullanılan resim ya da fotoğraflar konuya uygun şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 31,4’ü “evet”, % 17,1’i “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin % 51,4’ü “kısmen” seçeneği ile illüstrasyonlarda kullanılan resim ya da fotoğrafların konuya kısmen uygun olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. “İllüstrasyonlarda kullanılan resim ya da fotoğraflar öğrencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 17,1’i “evet” seçeneğini işaretlemişlerdir. % 40 oranında “hayır” % ve 42,9 oranında “kısmen” seçeneği ile öğretmenlerin, illüstrasyonlarda kullanılan resim ya da fotoğrafların, işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine yeteri kadar uygun olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

“İllüstrasyonlar paragrafı bölmeyecek şekilde yerleştirilmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 31,4’ü “evet”, % 17,1’i “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin % 51,4’ü “kısmen” seçeneği ile illüstrasyonların paragrafı kısmen bölmeyecek şekilde yerleştirildiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. “İllüstrasyonlarda kullanılan çizimler öğrencinin günlük hayattaki yaşantısıyla örtüşüyor mu?” sorusuna öğretmenlerin % 5,7’ si “evet” seçeneğini işaretlemişlerdir.

Öğretmenlerin % 45,7'si “kısmen” ve % 48,6'sı “hayır” seçeneğini işaretleyerek Türkçe ders kitabında kullanılan illüstrasyonların işitme engelli öğrencilerin günlük hayattaki yaşantısıyla örtüşmediğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

“Ana ve alt başlıklar, punto, renk, yazı tipi olarak metinden ayırt edilecek şekilde sistematik bir biçimde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 34,3'ü “evet”, % 14,3'ü “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin % 51,4 gibi büyük bir çoğunluğu “kısmen” seçeneği ile ana ve alt başlıkların, punto, renk, yazı tipi olarak metinden kısmen ayırt edilecek şekilde düzenlenmiş olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Anketteki “Vurgulanması gereken farklı içerikteki anlatımların, anahtar kavramların veya ilişkilerin algılanmasını kolaylaştıran dikkat çekiciler (kutu içine alma, punto veya rengini değiştirme, koyu ya da italik yazma vb.) kullanılmış mı?” sorusuna öğretmenlerin % 28,6'sı “evet”, % 20'si “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin % 51,4 gibi büyük bir çoğunluğu “kısmen” seçeneği ile vurgulanması gereken farklı içerikteki anlatımların, anahtar kavramların veya ilişkilerin algılanmasını kolaylaştıran dikkat çekicilerin kısmen kullanıldığını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Buradan anlaşılabileceği gibi ankete katılan öğretmenlerin Matematik ders kitabında kullanılan görsel öğelerin özelliklerinin grafiksel açıdan uygunluğunun incelenmesine yönelik olarak hazırlanan sorulara % 54,1'i kısmen uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Kalanların % 19,6'sı Matematik ders kitabında kullanılan görsel öğelerin özelliklerini grafiksel açıdan uygun bulurken, öğretmenlerin % 26,3'ünün Matematik ders kitabında kullanılan görsel öğelerin özelliklerini grafiksel açıdan eksik ya da yetersiz buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıda bulgularanan sonuçlara göre, öğretmenler, Matematik ders kitabındaki illüstrasyonların öğrencinin gelişim özelliklerine uygun olmadığı görüşünü bildirmişlerdir. Oysaki, “ders kitabının içeriği düzenlenirken, öğretim programının öğeleriyle paralellik taşınmalı, öğretim programında verilen kitap hacimleriyle tutarlı olmalı, öğrenme ilkelerine göre düzenlenmeli, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene doğru düzenlenmeli, bireyin gelişim özellikleri göz önünde

bulundurularak düzenlenmelidir” (Kılıç ve Seven, 2002: 45). Buradan işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerinin göz önünde bulundurulmadığı, öğretmenlerin de bu konuda yaşadıkları olumsuzlukları anketteki değerlendirmeleri ile ifade ettikleri gözlenmektedir.

Matematik ders kitabında yer alan illüstrasyonlarda, öğrencilerin dikkat etmeleri ve hatırlamaları gereken görüntülerde sıcak renklerin yoğun olarak kullanılması gerekirken, elde edilen sonuçlarda bu durumun kısmen uygulandığı gözlenmektedir. Bağcı’nın araştırmasında da kitapta kullanılan resim, fotoğraf, şema vb. görsel öğelerde yer alan obje ve figürlerin renklerinin, önemli bilgi ve ayrıntılara ışık tutacak, benzerlik ve farklılıklara işaret edecek, estetik duygu uyandıracak biçimde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. (2007: 59). Öğretmenler, illüstrasyonlarda kullanılan simge ya da sembolleri konuya kısmen uygun bulurken, işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun bulmadıkları görülmektedir.

Matematik ders kitabındaki illüstrasyonlarda kullanılan renklerin, anlatılan konuya ve işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine kısmen uygun olduğu gözlenmektedir. Sarı’nın çalışmasında illüstrasyonun çocuğun gelişimine katkısının tartışılmaz ve çok gerekli olduğu sonucuna ulaşıldığı gözlenmektedir (2006: 145) İşitme engelli öğrencilerin kullandıkları Matematik ders kitabındaki illüstrasyonların renklerinin tekrar ele alınması ve daha dikkatli bir şekilde gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir.

Öğretmenler, Matematik ders kitabında kullanılan illüstrasyonlardaki biçimlerin konuya ve işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğuna yönelik soruya kısmen görüşünü ifade etmişlerdir. İllüstrasyonlarda kullanılan resim ya da fotoğrafların konuya ve işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine kısmen uygun olduğu gözlenmektedir. Benzer konuda yapılan bir çalışmada, “kitaplarda bulunan resim, fotoğraf, grafik, şema, plan, harita vb. öğelerin, görsel algının seçiciliğini artıracak nitelikte düzenlenmesinde önemli sorunlar olduğunu göstermektedir.” (Kars, 2006: 57). Yapılan araştırma, elde edilen bulgular ışığında Kars’ın tezini desteklemektedir.

Elde edilen bulgular sonucunda, öğretmenlerin, Matematik ders kitabındaki illüstrasyonların paragrafı bölmeyecek şekilde yerleştirilmesiyle ilgili soruya büyük

oranda kısmen yanıtını verdikleri görülmüştür. “Sayfa tasarımında metin ya da görsel öğeler, etkili ve anlaşılır biçimde kullanılmalıdır. Bir görsel öğe metni ikiye bölecek biçimde sayfanın tam ortasına konulması gerekiyorsa, herhangi bir tümceyi bölmek yerine, iki paragraf arasına yerleştirilmesi daha uygun olacaktır” (Becer, 1999: 245) Elde edilen verilerden, Matematik ders kitabının kısmen bu kurallara uygun olarak hazırlandığı sonucu gözlenmektedir.

Elde edilen verilere dayanarak, Matematik ders kitabındaki illüstrasyonların, işitme engelli öğrencilerin günlük hayattaki yaşantılarıyla örtüşmediği söylenebilir. Şimşek’in (2001: 61), Şahin ve Turanlı’nın (2005: 333) yaptıkları araştırmalarda matematik kitaplarındaki konuların günlük hayata uygulanışının yeterli olmadığı belirtilmiştir. Gün’ün tezinde benzer sonuçlar, Matematik konularının çoğu zaman günlük yaşamla bağlantı kurmaya elverişli olmayabileceği şeklinde ifade edilmiştir (2009: 133). Aynı doğrultuda elde edilen bulgulardan, işitme engelli öğrenciler söz konusu olduğunda, kitapların hazırlanmasında öğrencilerin gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurulmadığı için günlük yaşamla bağlantı kurulabilen konularda dahi zorluklar yaşandığı söylenebilir.

Dikkat odaklama biçimleri, renk, biçim, doku vb. yönlerden birbirleriyle uyumlu ve tüm metin içinde sayfa rengi, semboller, resimlemeler gibi diğer öğelerle bütünlük oluşturacak biçimde tutarlı olarak kullanılmalıdır. Matematik ders kitabındaki ana ve alt başlıkların, punto, renk, yazı tipi olarak metinden kısmen ayırt edilebilecek şekilde düzenlendiği söylenebilir. Oysaki “ana başlıklar ve alt başlıklar aşamalı olarak düzenlenmelidir. Başlıklar, aralarındaki satır boşlukları, yazı boyutları ve farklı yazı karakterleri yönünden aşamalı olarak kullanıldığında, metnin kavranmasında etkili olmaktadır” (Pettersson, 1993: 296; Ünal ve Şimşek, 2000: 216).

Elde edilen verilere dayanarak, Matematik ders kitabında, vurgulanması gerekli olan farklı içerikteki anlatımların, anahtar kavramların veya ilişkilerin algılanmasını kolaylaştıran dikkat çekicilerin de örneğin, kutu içine alma, punto veya rengini değiştirme, koyu ya da italik yazma ve benzerlerinin kısmen kullanıldığını söylemek mümkündür. “Metin tasarımında dikkat odaklama uygulamalarının dozunu ayarlamak çok önemlidir. Garofalo’ya göre (1988: 291) gereğinden çok tipografik ipucu kullanılması öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemektedir. “Okur ya da öğrenci verilmek

istenen mesajı almak yerine yalnızca dikkat odaklaması yapılmış sözcükleri önemseyebilmektedir” (Sarıkavak, 1997:72).

4.2.3. Üçüncü alt problem: İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında okutulan Hayat Bilgisi ders kitabının kapak tasarımları ve sayfa tasarımlarında kullanılan illüstrasyonlar ile görsel öğelerin uygunluk durumuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Bu alt problemin çözümü için toplanan veriler, Hayat Bilgisi, ders kitabının “Kapak tasarımı ile ilgili bulgular”, “Sayfa tasarımlarında kullanılan illüstrasyonlar ile ilgili bulgular” ve “Görsel öğelerin özellikleri ile ilgili bulgular” olmak üzere 3 başlık altında incelenmiştir. Elde edilen veriler Tablo IV-8, Tablo IV-9 ve Tablo IV-10’da sunulmuştur.

Tablo IV.8. Hayat Bilgisi Ders Kitabının Kapak Tasarımıyla İlgili Görüşler

Görüşler	Derecesi	Evet		Hayır		Kısmen	
		f	%	f	%	f	%
1. Ön kapakta kullanılan illüstrasyon ile dersin özelliğini yansıtan bir kapak tasarımı oluşturulmuş mu?		12	34,3	4	11,4	19	54,3
2. Kapak tasarımında kullanılan illüstrasyonlar renk açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?		13	37,1	3	8,6	19	54,3
3. Kapak tasarımında kullanılan illüstrasyonlar kompozisyon açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?		10	28,6	4	11,4	21	60,0
4. Kapak tasarımında kullanılan tipografik unsurlar (yazı karakteri ve büyüklüğü) renk açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?		17	48,6	3	8,6	15	42,9

5. Kapak tasarımında kullanılan tipografik unsurlar (yazı karakteri ve büyüklüğü) kompozisyon açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?	17	48,6	4	11,4	14	40,0
6. Kapak tasarımında kullanılan illüstrasyonlar sınıf seviyesine uygun şekilde düzenlenmiş mi?	11	31,4	10	28,6	14	40,0
7. Kapak tasarımında kullanılan tipografik unsurlar (yazı karakteri ve büyüklüğü), sınıf seviyesine uygun şekilde düzenlenmiş mi?	15	42,9	6	17,1	14	40,0
ORTALAMA	95	38,8	34	13,9	116	47,4

Tablo IV.8 incelendiğinde; Hayat Bilgisi ders kitabının “Ön kapakta kullanılan illüstrasyon ile dersin özelliğini yansıtan bir kapak tasarımı oluşturulmuş mu?” sorusuna öğretmenlerin % 34,3’ü “evet”, % 11,4’ü “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin % 54,3’ünün “kısmen” oluşturulmuş olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Anketteki “Kapak tasarımında kullanılan illüstrasyonlar renk açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 54,3’ü “kısmen” düzenlendiğini, belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 37,1’i “evet” seçeneğini işaretlerken, % 8,6’sının “hayır” seçeneğini işaretlemeleri ile katılmadıkları görülmektedir. Anketteki “Kapak tasarımında kullanılan illüstrasyonlar kompozisyon açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 60’ı “kısmen” düzenlendiğini, belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 28,6’sı “evet”, % 8,6’sının “hayır” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir.

Anketteki “Kapak tasarımında kullanılan tipografik unsurlar (yazı karakteri ve büyüklüğü) renk açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 48,6’sı düzenlenmiş, % 42,9’u kısmen düzenlenmiş şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin % 8,6’sı tipografik unsurların kompozisyon açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmediğini belirtmişlerdir. Anketteki “Kapak tasarımında kullanılan tipografik unsurlar (yazı karakteri ve büyüklüğü) kompozisyon açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 48,6’sı

düzenlenmiş, % 40'ı kısmen düzenlenmiş şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin % 11,4'ü tipografik unsurların kompozisyon açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmediğini belirtmişlerdir.

Kapak tasarımında kullanılan illüstrasyonların sınıf seviyesine uygunluğu konusunda öğretmenlerin % 40'ı kısmen uygun olduğunu, % 31,4'ü illüstrasyonların sınıf seviyesine uygun düzenlendiğini, % 28,6'sı ise illüstrasyonların sınıf seviyesine uygun olmadığını ifade etmişlerdir. “Kapak tasarımında kullanılan tipografik unsurlar (yazı karakteri ve büyüklüğü), sınıf seviyesine uygun şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 40'ı “kısmen” şeklinde görüş bildirirken, % 17,1'i “hayır”, % 42,9'u “evet” seçeneğini işaretleyerek hayat bilgisi kitabının kapak tasarımındaki tipografik unsurların sınıf seviyesine uygun olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Hayat Bilgisi kitabının kapak tasarımında kullanılan illüstrasyonların grafiksel açıdan uygunluğuna yönelik tüm sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin % 47,4'ü Hayat Bilgisi kitabının kapak tasarımını grafiksel açıdan kısmen uygun bulduğu, % 38,8'inin ise Hayat Bilgisi kitabının kapak tasarımını grafiksel açıdan uygun bulduğu sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin sadece % 13,9'u kapak tasarımını grafiksel açıdan eksik ya da yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Buradan öğretmenlerin çoğunun olumlu yönde görüş bildirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Yukarda bulgularan sonuçlara göre, öğretmenler tarafından, Hayat Bilgisi ders kitabının ön kapağındaki illüstrasyonların dersin özelliğini kısmen yansıttığı belirtilmiştir. Özdemir'in çalışmasında benzer şekilde, “illüstrasyonların dersin içeriğine uygun olmadığı, illüstrasyon-tipografi ilişkisine dikkat edilmediği ve kapak tasarımında ön-sırt-arka kapakta bütünlük sağlanamadığı” görülmüştür (2006: 75). Bu nedenle kapak tasarımında kullanılan illüstrasyonların geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Ankete katılan öğretmenler, Hayat Bilgisi ders kitabının kapak tasarımlarındaki illüstrasyonların, renk ve kompozisyon açısından kısmen dengeli bir şekilde kullanıldığını ifade etmişlerdir. Yıldırım'ın çalışmasının, Hayat bilgisi ders kitaplarında kullanılan renklerin öğrencilerin ilgisini uyandırdığı sonucu ile yapılan araştırmayı desteklediği söylenebilir. (2006: 161).

Ankete katılan öğretmenler kapak tasarımındaki tipografik unsurları (yazı karakteri ve büyüklüğü) renk ve kompozisyon bakımından uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Okunabilirlik için yazının boyutu, yazının renginden daha etkilidir. “Fakat iki nesneyi birbirinden ayırmak için büyüklük kadar renk de önemlidir” (Pett ve Wilson, 1996: 30). Yazıda, başlıklar gibi, birbirinden ayırt edilmesi istenen bölümlerde renk kullanımı, yazı boyutu kadar okunabilirliği etkileyebilir. Öğretmenler. Hayat Bilgisi ders kitabının kapak tasarımındaki illüstrasyonların sınıf seviyesine kısmen uygun olduğu görüşünü bildirmişlerdir.

Tablo IV.9. Hayat Bilgisi Ders Kitabının Sayfa Tasarımlarındaki İllüstrasyonlarla İlgili Görüşler

Görüşler	Derecesi	Evet		Hayır		Kısmen	
		f	%	f	%	f	%
1. İllüstrasyonlar (fotoğraf, grafik, şema, plan, harita, sembol vb. öğeler), öğrencinin dikkatini çekecek şekilde yerleştirilmiş mi?		13	37,1	4	11,4	18	51,4
2. İllüstrasyonlar, renk açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?		18	51,4	3	8,6	14	40,0
3. İllüstrasyonlar, kompozisyon açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?		11	31,4	6	17,1	18	51,4
4. İllüstrasyonlar sınıf seviyesine uygun çekicilikte düzenlenmiş mi?		10	28,6	10	28,6	15	42,9
5. İllüstrasyonlar anlamayı kolaylaştırıcı şekilde düzenlenmiş mi?		9	25,7	10	28,6	16	45,7
6. İllüstrasyonların sayısı öğrencinin konuyu anlaması bakımından yeterli mi?		4	11,4	14	40,0	17	48,6

7. İllüstrasyonlarda kullanılan çizimler, ölçü - oran kurallarına uygun olarak düzenlenmiş mi?	9	25,7	5	14,3	21	60,0
8. İllüstrasyonlarda kullanılan çizimler, perspektif ilkelerine uygun olarak düzenlenmiş mi?	16	45,7	6	17,1	13	37,1
9. İllüstrasyonlarda kullanılan çizimler, öğrencinin konuyu daha kolay anlamasını sağlayacak sadelikte düzenlenmiş mi?	6	17,1	8	22,9	21	60,0
10. Sayfalarda kullanılan illüstrasyonların büyüklükleri konunun anlaşılması bakımından yeterli mi?	7	20,0	11	31,4	17	48,6
ORTALAMA	103	29,4	77	22	170	48,6

Tablo IV.9 incelendiğinde; Hayat Bilgisi ders kitabındaki “İllüstrasyonlar, (fotoğraf, grafik, şema, plan, harita, sembol vb. öğeler) öğrencinin dikkatini çekecek şekilde yerleştirilmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 11,4’ünün “hayır” ve % 37,1’inin “evet” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin % 51,4’ü illüstrasyonların kısmen öğrencilerin dikkatini çektiğini belirtmişlerdir. “İllüstrasyonlar, renk açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna % 8,6 “hayır”, % 40 “kısmen” görüşü bildirilirken, % 51,4 “evet” görüşü ile illüstrasyonların renk açısından dengeli olduğu düşünülmektedir.

Anketteki “İllüstrasyonlar, kompozisyon açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 51,4’ü “kısmen” düzenlendiğini, belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 31,4’ü “evet”, % 17,1’i “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. Anketteki “İllüstrasyonlar sınıf seviyesine uygun çekicilikte düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 28,6’sı “evet”, % 28,6’sı “hayır” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin % 42,9’u Hayat Bilgisi ders kitabında kullanılan illüstrasyonların sınıf seviyesine kısmen uygun olduğunu ifade etmişlerdir.

“İllüstrasyonlar anlamayı kolaylaştırıcı şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 25,7’si “evet”, % 28,6’sı “hayır” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin % 45,7’si illüstrasyonların anlamayı “kısmen” kolaylaştırıcı şekilde düzenlendiğini ifade etmişlerdir. “İllüstrasyonların sayısı öğrencinin konuyu anlaması

bakımından yeterli mi?” sorusuna öğretmenlerin % 11,4’ü “evet” şeklinde görüş bildirirken, % 40’ı “hayır”, şeklinde görüş bildirmişlerdir. % 48,6 oranında öğretmen, illüstrasyonları, sayı bakımından öğrencilerin anlamasını sağlayacak oranda “kısmen” yeterli bulduklarını belirtmişlerdir.

Anketteki “İllüstrasyonlarda kullanılan çizimler, ölçü oran kurallarına uygun olarak düzenlenmiş mi?” sorusuna, % 25,7 “evet”, % 14,3 “hayır” görüşü bildirilirken, % 60 “kısmen” görüşü ile illüstrasyonlardaki çizimlerin ölçü oran kurallarına kısmen uygun olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. “İllüstrasyonlarda kullanılan çizimler, perspektif ilkelerine uygun olarak düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 17,1’i “hayır”, % 37,1’i “kısmen” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin % 45,7’si “evet” seçeneği ile illüstrasyonlarda kullanılan çizimleri perspektif kurallarına uygun bulduklarını ifade ettikleri görülmüştür.

“İllüstrasyonlarda kullanılan çizimler, öğrencinin konuyu daha kolay anlamasını sağlayacak sadelikte düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 17,1’i “evet” seçeneğini işaretlemişlerdir. % 22,9 “hayır” ve % 60 “kısmen” seçeneği ile de illüstrasyonların öğrencilerin anlamasını kısmen kolaylaştırıcı sadelikte çizildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

“Sayfalarda kullanılan illüstrasyonların büyüklükleri konunun anlaşılması bakımından yeterli mi?” sorusuna öğretmenlerin % 20’si “evet” seçeneğini işaretleyerek illüstrasyonları büyüklük bakımından yeterli bulurken, % 31,4 oranında “hayır”, % 48,6 “kısmen” seçeneği ile öğretmenler sayfalarda kullanılan illüstrasyonların büyüklük açısından konunun anlaşılmasını yeteri kadar sağlamadığı görüşünde bulunmuşlardır.

Buradan anlaşılabileceği gibi ankete katılan öğretmenlerin Hayat Bilgisi ders kitabının sayfa tasarımlarında kullanılan illüstrasyonların grafiksel açıdan uygunluğuna yönelik olarak % 48,6’sı kısmen uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Kalanların % 29,4’ü Hayat Bilgisi ders kitabının sayfa tasarımlarında kullanılan illüstrasyonları grafiksel açıdan uygun bulurken, öğretmenlerin % 22’sinin Hayat Bilgisi ders kitabının sayfa tasarımlarında kullanılan illüstrasyonları grafiksel açıdan eksik ya da yetersiz buldukları sonucuna varılmıştır.

Hayat Bilgisi ders kitabının sayfa tasarımındaki illüstrasyonlara ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, grafik tasarım açısından önemli kriterlerden olan dikkat çekiciliğine yönelik verilen cevapların büyük oranla kısmen olması illüstrasyonlara gerekli önemin verilmediğini düşündürmektedir. Buna rağmen öğretmenlerin sayfalarda kullanılan illüstrasyonlardaki renklerin uygunluğuna yönelik olumlu görüş bildirdikleri gözlenmiştir. Hartley (1996: 789) ve Petterson'a (1993: 285) göre, renk, öğretim materyallerindeki bilginin anımsanmasında etkilidir, dolayısıyla öğrenmeye yardımcı olur. Yıldırım'ın araştırmasında da, Hayat Bilgisi ders kitaplarında kullanılan renklerin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (2006: 67).

Elde edilen verilerden, Hayat Bilgisi ders kitaplarının sayfalarında kullanılan illüstrasyonların kompozisyon açısından kısmen dengeli bir şekilde yerleştirildiği ve kısmen anlaşılır olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Benzer konuda Liman'ın yaptığı çalışmada, çocuğun seviyesine inememiş illüstrasyonlar ve desen hatalarıyla dolu kompozisyonların göze çarptığı sonucuna ulaşılmıştır (2007: 122). Bu yönüyle araştırma, Liman'ın yaptığı çalışmayı desteklemektedir.

Öğretmenler, Hayat Bilgisi ders kitabının sayfa tasarımlarında yer alan illüstrasyonların sınıf seviyesine kısmen uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Açıkgöz'ün çalışmasında illüstrasyonların öğrenci için hem ilgi çekici hem de motive edici özelliği olduğu sonucu belirtilmiştir (2007: 129). İşitme engelli öğrencilerin ilgisini çeken, onları motive eden, aynı zamanda da sınıf seviyelerine uygun illüstrasyonların hazırlanması ile eğitimlerinin daha verimli gerçekleşeceği söylenebilir.

Elde edilen bulgular ışığında, öğretmenler, illüstrasyonların, sayı ve öğrencinin anlaması bakımından kısmen yeterli olduğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir. Benzer şekilde Şeref'in yaptığı çalışmada, iyi hazırlanmış bir illüstrasyonun çocuğun anlamasını kolaylaştırarak, kitaba olan ilgisini arttıracak sonucuna varılmıştır (2008: 2). Ankete katılan öğretmenlerin, sayfa tasarımlarındaki illüstrasyonların çizimlerinin ölçü oran kurallarına kısmen uygun olduğunu belirtmeleri, çizerlerin bu konuyu yeteri kadar dikkate almadıkları sonucunu doğurmaktadır. Öğretmenler, Hayat Bilgisi ders kitabının sayfalarındaki illüstrasyonların, perspektif ilkelerine uygun olarak çizildiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, sayfa tasarımlarında yer alan illüstrasyonların, derste anlatılan konuyu öğrencilerin anlamalarını kısmen kolaylaştırıcı sadelikte düzenlendiğini ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgulardan sayfalardaki illüstrasyonların büyüklük bakımından konunun anlaşılmasını kısmen sağladığı da gözlenmiştir.

Tablo IV.10. Hayat Bilgisi ders kitabındaki görsel öğelerin özellikleriyle ilgili görüşler

Görüşler	Derecesi	Evet		Hayır		Kısmen	
		f	%	f	%	f	%
1. İllüstrasyonlar işitme engelli öğrencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiş mi?		1	2,9	18	51,4	16	45,7
2. Dikkat çekiciler ile hatırlanması istenen görüntüler ve işaretlerde sıcak renkler kullanılmış mı?		2	5,7	11	31,4	22	62,9
3. İllüstrasyonlarda kullanılan simge ya da semboller konuya uygun şekilde düzenlenmiş mi?		8	22,9	6	17,1	21	60,0
4. İllüstrasyonlarda kullanılan simge ya da semboller öğrencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiş mi?		8	22,9	14	40,0	13	37,1
5. İllüstrasyonlarda kullanılan renkler konuya uygun şekilde düzenlenmiş mi?		9	25,7	3	8,6	23	65,7
6. İllüstrasyonlarda kullanılan renkler öğrencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiş mi?		8	22,9	6	17,1	21	60,0
7. İllüstrasyonlarda kullanılan biçimler konuya uygun şekilde düzenlenmiş mi?		7	20,0	6	17,1	22	62,9
8. İllüstrasyonlarda kullanılan biçimler öğrencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiş mi?		4	11,4	9	25,7	22	62,9
9. İllüstrasyonlarda kullanılan resim ya da fotoğraflar konuya uygun şekilde düzenlenmiş mi?		9	25,7	8	22,9	18	51,4
10. İllüstrasyonlarda kullanılan resim ya da fotoğraflar öğrencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiş mi?		6	17,1	15	42,9	14	40,0

11. İllüstrasyonlar paragrafı bölmeyecek şekilde yerleştirilmiş mi?	9	25,7	9	25,7	17	48,6
12. İllüstrasyonlarda kullanılan çizimler öğrencinin günlük hayattaki yaşantısıyla örtüşüyor mu?	3	8,6	15	42,9	17	48,6
13. Ana ve alt başlıklar, punto, renk, yazı tipi olarak metinden ayırt edilecek şekilde sistematik bir biçimde düzenlenmiş mi?	11	31,4	6	17,1	18	51,4
14. Vurgulanması gereken farklı içerikteki anlatımların, anahtar kavramların veya ilişkilerin algılanmasını kolaylaştıran dikkat çekiciler (kutu içine alma, punto veya rengini değiştirme, koyu ya da italik yazma vb.) kullanılmış mı?	9	25,7	8	22,9	18	51,4
ORTALAMA	94	19,2	134	27,3	262	53,5

Tablo IV.10 incelendiğinde; “İllüstrasyonlar işitme engelli öğrencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 51,4’ü “hayır” ve % 45,7’si “kısmen” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Anketteki “Dikkat çekiciler ile hatırlanması istenen görüntüler ve işaretlerde sıcak renkler kullanılmış mı?” sorusuna öğretmenlerin % 5,7’si “evet” seçeneğini işaretlerken, % 31,4’ü “hayır”, % 62,9’u “kısmen” seçeneğini işaretleyerek önemli olan dikkat edilmesi ve hatırlanması gereken çizim, işaret ve görüntülerde yeteri kadar sıcak rengin kullanılmadığını ifade etmişlerdir.

“İllüstrasyonlarda kullanılan simge ya da semboller konuya uygun şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna, öğretmenlerin % 22,9’u “evet”, % 17,1’i “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin % 60’ı “kısmen” seçeneğini işaretleyerek illüstrasyonlardaki simge ya da sembollerin konuya kısmen uygun olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmaktadır. “İllüstrasyonlarda kullanılan simge ya da semboller öğrencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiş mi? sorusuna, öğretmenlerin % 22,9’u “evet”, % 37,1’i “kısmen” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin % 40’ı “hayır” seçeneğini işaretleyerek illüstrasyonlardaki simge ya da sembollerin işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmediğini belirttikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Anketteki “İllüstrasyonlarda kullanılan renkler konuya uygun şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 25,7’si “evet”, % 8,6’sı “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin % 65,7 gibi büyük bir çoğunluğu “kısmen” seçeneği ile illüstrasyonlardaki renklerin konuya kısmen uygun olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. “İllüstrasyonlarda kullanılan renkler öğrencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 22,9’u “evet”, % 17,1’i “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. % 60 oranında “kısmen” seçeneği ile öğretmenlerin, illüstrasyonlardaki renkleri işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine kısmen uygun olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

“İllüstrasyonlarda kullanılan biçimler konuya uygun şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 20’si “evet”, % 17,1’i “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin % 62,9 gibi büyük bir çoğunluğu “kısmen” seçeneği ile illüstrasyonların çiziminde kullanılan biçimlerin konuya kısmen uygun olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. “İllüstrasyonlarda kullanılan biçimler öğrencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 11,4’ü “evet”, % 25,7’si “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. % 62,9 oranında “kısmen” seçeneği ile öğretmenlerin, illüstrasyonların çiziminde kullanılan biçimlerin, işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine kısmen uygun olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

“İllüstrasyonlarda kullanılan resim ya da fotoğraflar konuya uygun şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 25,7’si “evet”, % 22,9’u “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin % 51,4’ü “kısmen” seçeneği ile illüstrasyonlarda kullanılan resim ya da fotoğrafların konuya kısmen uygun olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. “İllüstrasyonlarda kullanılan resim ya da fotoğraflar öğrencinin gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 17,1’i “evet” seçeneğini işaretlemişlerdir. % 40 oranında “kısmen” % ve 42,9 oranında “hayır” seçeneği ile öğretmenlerin, illüstrasyonlarda kullanılan resim ya da fotoğrafların, işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

“İllüstrasyonlar paragrafı bölmeyecek şekilde yerleştirilmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 25,7’si “evet”, % 25,7’si “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir.

Öğretmenlerin % 48,6'sı “kısmen” seçeneği ile illüstrasyonların paragrafı kısmen bölmeyecek şekilde yerleştirildiğini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. “İllüstrasyonlarda kullanılan çizimler öğrencinin günlük hayattaki yaşantısıyla örtüşüyor mu?” sorusuna öğretmenlerin % 8,6'sı “evet” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin % 42,9'u “hayır” ve % 48,6'sı “kısmen” seçeneğini işaretleyerek Hayat Bilgisi ders kitabında kullanılan illüstrasyonların işitme engelli öğrencilerin günlük hayattaki yaşantısıyla örtüşmediğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

“Ana ve alt başlıklar, punto, renk, yazı tipi olarak metinden ayırt edilecek şekilde sistematik bir biçimde düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmenlerin % 31,4'ü “evet”, % 17,1'i “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin % 51,4 gibi büyük bir çoğunluğu “kısmen” seçeneği ile ana ve alt başlıkların, punto, renk, yazı tipi olarak metinden kısmen ayırt edilecek şekilde düzenlenmiş olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Anketteki “Vurgulanması gereken farklı içerikteki anlatımların, anahtar kavramların veya ilişkilerin algılanmasını kolaylaştıran dikkat çekiciler (kutu içine alma, punto veya rengini değiştirme, koyu ya da italik yazma vb.) kullanılmış mı?” sorusuna öğretmenlerin % 25,7'si “evet”, % 22,9'u “hayır” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin % 51,4 gibi büyük bir çoğunluğu “kısmen” seçeneği ile vurgulanması gereken farklı içerikteki anlatımların, anahtar kavramların veya ilişkilerin algılanmasını kolaylaştıran dikkat çekicilerin kısmen kullanıldığını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Buradan anlaşılacağı gibi ankete katılan öğretmenlerin Hayat Bilgisi ders kitabında kullanılan görsel öğelerin özelliklerinin grafiksel açıdan uygunluğuna yönelik olarak % 53,5'i kısmen uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Kalanların % 19,2'si Hayat Bilgisi ders kitabında kullanılan görsel öğelerin özelliklerini grafiksel açıdan uygun bulurken, öğretmenlerin % 27,3'ünün Hayat Bilgisi ders kitabında kullanılan görsel öğelerin özelliklerini grafiksel açıdan eksik ya da yetersiz buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıda bulgulara göre, öğretmenler, Hayat Bilgisi ders kitabındaki illüstrasyonların, öğrencinin gelişim özelliklerine uygun olmadığını bildirmişlerdir. Yıldırım'ın çalışmasında, Hayat Bilgisi ders kitabındaki resimlerin çocukların yaş seviyelerine uygun olmadığı gözlenmiştir (2006: 56). Buradan işitme engelli

öğrencilerin gelişim özelliklerinin göz önünde bulundurulmadığı, öğretmenlerin de bu konuda yaşadıkları olumsuzlukları anketteki değerlendirmeleri ile ifade ettikleri gözlenmiştir.

Hayat Bilgisi ders kitabında, öğrencilerin dikkat etmeleri ve hatırlamaları gereken görüntülerde sıcak renklerin yoğun olarak kullanılması gerekirken, elde edilen sonuçlarda bu durumun kısmen uygulandığı gözlenmiştir. Kars'ın benzer konudaki çalışmasında, ders kitaplarında dikkat çekiciler ve hatırlanması istenen görüntüler ile işaretlerde sıcak renklere gerektiği kadar yer verilmediği, sorunlar olduğu sonucu gözlenmiştir (2006:74). Bu yönü ile yapılan araştırma, Kars'ın yaptığı çalışmayı desteklemektedir.

Öğretmenler, illüstrasyonlarda kullanılan simge ya da sembolleri konuya kısmen uygun bulunurken, işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir. Hayat Bilgisi ders kitabındaki illüstrasyonlarda kullanılan renklerin, anlatılan konuya ve işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine kısmen uygun olduğu gözlenmektedir. Arı'nın araştırmasında, renkler, şekiller, boyutların gerçeğe yakın bir şekilde ölçeklendirilerek ele alınması gerektiği belirtilmiştir (2008: 167). İllüstrasyonların gerçeğe yakın ölçülerde oluşturulması öğrencilerin anlatılan konuları algılamalarını kolaylaştırabileceği söylenebilir.

Öğretmenler, Hayat Bilgisi ders kitabında kullanılan illüstrasyonlardaki biçimlerin konuya ve işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğuna yönelik kısmen görüşünü ifade etmişlerdir. İllüstrasyonlarda kullanılan resim ya da fotoğrafların konuya kısmen uygun olduğu, fakat işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmadığı gözlenmektedir. Fotoğraf, bir konunun tanımlanmasında kullanılabilecek görsel bir malzemedir. Fotoğraf kullanımı gerekli durumlarda başvurulacak bir resimleme tekniğidir. Ders kitabı resimlemelerinde fotoğrafa sıkça başvurulduğu görülmektedir. Hangi durumlarda ve ne zaman kullanılması gerektiği dikkate alınmaksızın, gelişigüzel fotoğraf kullanımının yanlış olacağı söylenebilir. Liman'ın çalışmasında, fotoğrafların gerçekliği olduğu gibi yansıttığı için, çocukların düşsel dünyalarını sınırlayıcı, yaratıcılıklarını kısıtlayıcı olumsuz etkiler oluşturabileceği düşüncesi ile araştırmayı desteklediği söylenebilir (2007: 79).

Elde edilen bulgular sonucunda, öğretmenlerin, Hayat Bilgisi ders kitabındaki illüstrasyonların paragrafı bölmeyecek şekilde yerleştirilmesiyle ilgili soruya büyük oranda kısmen yanıtını verdikleri görülmüştür. Elde edilen verilere dayanarak, Hayat Bilgisi ders kitabındaki illüstrasyonların, işitme engelli öğrencilerin günlük hayattaki yaşantılarıyla örtüşmediği söylenebilir. Benzer konuda Yıldırım'ın çalışmasında, Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan konuların günlük hayatla ilişkilendirilmediği sonucuna varıldığı gözlenmiştir (2006: 163). Kars'ın çalışmasında da kitaplardaki görsel materyalin yaş grubunun gelişim özelliklerine uygun içerikte düzenlenmesinde sorunlar olduğu ifade edilmiştir (2006 :74).

Hayat Bilgisi ders kitabındaki ana ve alt başlıkların, punto, renk, yazı tipi olarak metinden kısmen ayırt edilebilecek şekilde düzenlendiği söylenebilir. Kars'ın çalışmasında ana ve alt başlıkların punto, renk, yazı tipi olarak metinden ayırt edilecek şekilde ve belirli bir sistematik içinde düzenlenmediği gözlenmiştir (2006: 75) Başlıklar bir tür belirleyicilerdir, diğer bir deyişle dikkat odaklama araçlarıdır. Altındaki metne ilgi çekmeye, metnin içeriği konusunda bilgi vermeye yararlar. Metinden ayrı bir renkte veya birkaç punto büyük yazarak başlıklara dikkat çekilebilir. Fakat çeşitlilik adına çok renk kullanılması okuru yorar ve ilgiyi dağıtabilir. Ne yazık ki albenili olması için ilköğretim kitaplarının çoğunda, başlıklarda çok renk ve yazı çeşidi kullanımına sıklıkla rastlanmaktadır.

Elde edilen verilere dayanarak, Hayat Bilgisi ders kitabında, vurgulanması gerekli olan farklı içerikteki anlatımların, anahtar kavramların veya ilişkilerin algılanmasını kolaylaştıran dikkat çekicilerin de örneğin, kutu içine alma, punto veya rengini değiştirme, koyu ya da italik yazma ve benzerlerinin kısmen kullanıldığını söylemek mümkündür. Öğretim amaçlı materyallerde veya ders kitaplarında dikkat odaklayıcı sözcük ya da sözcüklerin sıklıkla kullanıldığı gözlenmektedir. Bu sözcük ya da sözcüklerin, gerektiğinde renk, koyu yazı, farklı yazı karakterleri, aynı karakterin eğimli yazılısı ve altını çizme gibi tipografik öğelerle vurgulandıkları söylenebilir. Benzer şekilde Yıldırım'ın çalışmasında, Hayat Bilgisi ders kitaplarında bulunan temalar içerisindeki önemli unsurların koyu renkle belirtilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır (2006: 166).

BÖLÜM 5

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, uygulama sonucu elde edilen verilerden çıkarılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilecek önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

1. Türkçe ders kitabıyla ilgili sonuçlar:

a) Türkçe ders kitabının kapak tasarımıyla ilgili olarak, örneklem oluşturan öğretmenler, illüstrasyonların dersin özelliğini yansıtması, renk ve kompozisyon açısından dengeli ve düzenli yerleştirilmesi, sınıf seviyesine uygunluğu, tipografik unsurların sınıf seviyesine uygunluğu konusunda kısmen şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler, kapak tasarımında yer alan tipografik unsurların renk ve kompozisyon bakımından düzenlenmesini yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir.

b) Türkçe ders kitabının sayfa tasarımında kullanılan illüstrasyonlara ilişkin öğretmenler, illüstrasyonların dikkat çekiciliği, kompozisyon açısından düzenlenmesi, anlamayı kolaylaştırıcı şekilde düzenlenmesi, ölçü – oran kurallarına uygunluğu, sadelik ve büyüklük bakımından kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, Türkçe ders kitabının sayfa tasarımında kullanılan illüstrasyonların, hedef kitlenin gelişim özelliklerine uygunluğu, konunun anlaşılması açısından sayı ve büyüklüklerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, illüstrasyonların renk ve perspektif ilkelerine uygunluğunun ise yeterli olduğunu ifade etmişlerdir.

c) Türkçe ders kitabındaki görsel öğelerin özellikleriyle ilgili olarak öğretmenler, illüstrasyonlardaki, dikkat çekici yerlerde sıcak renklerin kullanılması,

simge ya da sembollerin, renklerin, biçimlerin, resim ya da fotoğrafların konuya uygunluğu, renklerin, biçimlerin resim ya da fotoğrafların, işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu, illüstrasyonların paragrafı bölmeyecek şekilde yerleştirilmesi, ana ve alt başlıkların yerleştirilmesi, vurgulanması gereken yerlerde dikkat çekici unsurların kullanılması konusunda kısmen yeterli görüşünü belirtmişlerdir. İllüstrasyonlardaki simge yada sembollerin, resim ya da fotoğrafların işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu ve günlük hayattaki yaşantısıyla örtüşmesi, örneklem oluşturan öğretmenler tarafından yetersiz bulunmuştur.

2. Matematik ders kitabıyla ilgili sonuçlar:

a) Matematik ders kitabının kapak tasarımıyla ilgili olarak, örneklem oluşturan öğretmenler, illüstrasyonları, dersin özelliğini yansıtması, kompozisyon düzeni ve illüstrasyonların sınıf seviyesine uygunluğu bakımından kısmen yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Matematik ders kitabının kapak tasarımında kullanılan illüstrasyonların rengi ve tipografik unsurların rengi, kompozisyon bakımından düzenlenmesi, sınıf seviyesine uygunluğu, öğretmenler tarafından yeterli bulunmuştur.

b) Öğretmenler, Matematik ders kitabının sayfa tasarımında kullanılan illüstrasyonları, dikkat çekicilik, kompozisyon açısından düzenleme, anlamayı kolaylaştırıcı şekilde düzenleme, ölçü-oran ve perspektif kurallarına uygunluk, sadelik ve büyüklük bakımından kısmen yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Matematik ders kitabının sayfa tasarımına yönelik olarak araştırılan; hedef kitlenin gelişim özelliklerine uygunluğu, konunun anlaşılması açısından illüstrasyonların sayısı yetersiz görülmüştür. İllüstrasyonların renk ve perspektif ilkelerine uygunluğu örneklem oluşturan öğretmenler tarafından yeterli görülmüştür.

c) Öğretmenler, Matematik ders kitabında kullanılan görsel öğelerin grafiksel açıdan uygunluğuna yönelik, illüstrasyonlardaki dikkat çekici yerlerde sıcak renklerin kullanılması, simge ya da sembollerin, renklerin, biçimlerin, resim ya da fotoğrafların konuya ve işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu, illüstrasyonların paragrafı bölmeyecek şekilde yerleştirilmesi, ana ve alt başlıkların yerleştirilmesi, vurgulanması gereken yerlerde dikkat çekici unsurların kullanılması bakımından kısmen

yeterli olduğunu belirtmişlerdir. İllüstrasyonlardaki çizimlerin işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu ve günlük hayattaki yaşantısıyla örtüşmesi ise öğretmenler tarafından yetersiz görülmüştür.

3. Hayat bilgisi ders kitabıyla ilgili sonuçlar:

a) Hayat Bilgisi ders kitabının kapak tasarımıyla ilgili olarak, örneklem oluşturan öğretmenler, illüstrasyonların dersin özelliğini yansıtması, renk ve kompozisyon düzeni, illüstrasyonların sınıf seviyesine uygunluğu kısmen yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Hayat Bilgisi ders kitabının kapak tasarımında kullanılan tipografik unsurların rengi, kompozisyon bakımından düzenlenmesi ve sınıf seviyesine uygunluğunun yeterli olduğu söylenebilir.

b) Öğretmenler, Hayat Bilgisi ders kitabının sayfa tasarımında kullanılan illüstrasyonları, dikkat çekicilik, kompozisyon açısından düzenleme, hedef kitlenin gelişim özelliklerine uygunluk, anlamayı kolaylaştırıcı şekilde düzenleme, konunun anlaşılması açısından illüstrasyonların sayısı, ölçü-oran kurallarına uygunluk, sadelik ve büyüklük bakımından kısmen yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Renk ve perspektif ilkelerine uygunluk konusunda örneklem oluşturan öğretmenler illüstrasyonların yeterli olduğunu ifade etmişlerdir.

c) Öğretmenler, Hayat Bilgisi ders kitabında kullanılan görsel öğelerin grafiksel açıdan uygunluğuna yönelik, illüstrasyonların, dikkat çekici yerlerde sıcak renklerin kullanılması, simge ya da sembollerin, renklerin, biçimlerin, resim ya da fotoğrafların konuya uygunluğu, renklerin, biçimlerin, işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu, illüstrasyonların paragrafı bölmeyecek şekilde yerleştirilmesi, günlük hayattaki yaşantısıyla örtüşmesi, ana ve alt başlıkların yerleştirilmesi, vurgulanması gereken yerlerde dikkat çekici unsurların kullanılması konusunda kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir. İllüstrasyonlardaki simge ya da sembollerin ve resim ya da fotoğrafların işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu ise öğretmenler tarafından yetersiz görülmüştür.

Ülkemizde ders kitaplarının hazırlanması konusunda yapılan çalışmalar yeterli değildir. Çünkü, işitme engelli öğrencilerin, herhangi bir engeli bulunmayan öğrencilerle aynı ders kitaplarını kullandığı tespit edilmiştir. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları'nda görevli işitme engelliler sınıf öğretmenlerinin ders kitaplarını kullanamadıkları, kitaplardaki bilgilerin ve illüstrasyonların işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerini tam olarak karşılayamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanılarak, İşitme Engelliler İlköğretim Okulları'nda kullanılan Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi ders kitaplarının tasarımında benzerlikler görüldüğünden her üç kitap için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Kapak tasarımı, çocukların kitaba yönelmesini sağlayan ilk uyaran olduğu için kapakta yer alan illüstrasyonlar, çocuğun duygu ve düşünce üreterek metnin içeriğine yönelik hazırlık yapmasına katkı sağlamalıdır. Ders kitaplarının kapak tasarımlarında kullanılan illüstrasyonlar;

- a) Derste anlatılan konuların içeriğini yansıtmalı,
- b) Öğrencilerin ilgisini çekebilecek canlı ve sıcak renklerde hazırlanmalı,
- c) Kompozisyon açısından denge ve bütünlük ilkelerine sahip olmalı,
- d) Öğrencinin yaş ve gelişim özelliklerine uygun hazırlanmalı,
- e) Tipografik unsurlar renkli ve dikkat çekici yazı karakterlerinde olmalıdır.

2. Sayfa düzeninin estetiği, sayfanın izlenme ve okuma rahatlığı yaratmasıyla ilgilidir. Kitabın çocuk tarafından okunma-izlenme etkisini arttırmak için resim-metin ve sayfa kenarlarındaki boşlukların bir bütün olarak ele alınması ve göze hoş gelen bir uyum yaratması gerekmektedir. Ders kitaplarının sayfa tasarımında kullanılan illüstrasyonlar;

- a) Öğrencilerin ilgisini çekebilecek canlı ve sıcak renklerde olmalı,
- b) Kompozisyon açısından denge ve bütünlük ilkelerine sahip olmalı,
- c) Öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırıcı sadelikte, uygun büyüklük ve sayıda düzenlenmeli,
- d) Çizimler ölçü – oran kurallarına uygun olmalı,
- e) İşitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun, az yazı daha fazla resim olacak şekilde hazırlanmalıdır.

3. İllüstrasyonlar, metinde sözcüklerle anlatılanları, çocukların belleğinde canlandırabilmeli, sözcüklerle anlatılamayanları çizginin anlatım gücüyle çocuklara sezdirebilmelidir. Ayrıca yazılı metne görsel öğelerle yeni anlamlar katmalıdır. Ders kitaplarındaki görsel öğelerin özellikleriyle ilgili olarak;

- a) İllüstrasyonlar paragrafı bölmeyecek şekilde yerleştirilmeli,

b) Simge ya da semboller, renkler, biçimler, resim ya da fotoğraflar anlatılan konuya ve işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun düzenlenmeli,

c) Hatırlanması istenilen görüntü ve işaretlerde dikkat çekici sıcak renkler kullanılmalı,

d) Ana ve alt başlıklar 18-24 punto olmalı, renk ve yazıtipi bakımından metinden ayırt edilecek şekilde sistematik bir biçimde yerleştirilmeli,

e) Çizimler işitme engelli öğrencilerin, gelişim özelliklerine uygun olmalı ve günlük hayattaki yaşantısıyla örtüşmeli,

f) Çocukların sık sık gördükleri alışılmış şablon anlatımlardan kaçınılmalıdır.

4. Ders kitaplarındaki resimlemeler, çocukların güncel yaşamını yansıtmalı, eğlenceli yaramazlıkları, coşkulu olayları konu almalıdır. Böylece çocuğun konuya katılımı sağlanabilir.

5. İşitme engelli öğrenciler için hazırlanacak ders kitaplarının resimlenmesi, gerçek anlamda alanının uzmanlarını ve profesyonel kişilerin meydana getirdiği ekip çalışmasını gerektirmektedir. Bu ekip içerisinde işitme engelliler öğretmenleri, grafik tasarımcılar, akademisyenler ve program geliştirme uzmanları gibi uzmanların bulunması gerekmektedir.

6. Ders kitapları hazırlanırken uygulayıcı konumunda olan öğretmenlerin görüşlerine önem verilmelidir. Hazırlanan ders kitapları öğretmenlerce denenmeli, kendilerinin ve öğrencilerin eleştirilerini kitabı hazırlayan ekibe sunmalıdırlar. Ekip, konuları yeniden gözden geçirmeli, gerekli düzenlemeleri yapmalı ve ikinci deneme için öğrenciler ve öğretmenlerin eleştirel değerlendirmelerine sunmalıdır. Alınan sonuçlar çerçevesinde düzeltmeler yapılarak kitaba son biçim verilmelidir. Bu yöntemin hiçbir aşamasından vazgeçmek olası değildir. Çünkü ders kitabı, eğitimin önemli bir parçası olarak üstlendiği işlevleri yerine getirebilmesi için kusursuz bir çalışma programı gerektirmektedir.

7. İşitme engelli öğrencilere yönelik kitapları resimleyen illüstratörler, hitap ettiği kitleyi iyi tanıyarak, bu dönemin gelişim özelliklerini dikkate alıp, çocuğa daha uygun illüstrasyonlar hazırlamalıdır.

8. Ders kitaplarının bilimsel ve sanatsal özelliklerini denetleyebilecek bağımsız bilim ve sanat kurulları oluşturulmalı, denetimde kullanılacak ölçütler uluslararası standartlarda olmalıdır.

9. Grafik tasarım bölümlerinde ders kitabı tasarımı ve ders kitabı illüstrasyonu ile ilgili eğitimler verilebilir.

Ülkemizde, işitme engellilerin eğitiminde öğretmen ve öğrencilerin kullanabilecekleri özel olarak hazırlanmış ders kitapları olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı işitme engellilerin eğitiminde öğretmen ve öğrencilerin kullanabilmeleri için ders kitabı ve derse yardımcı materyallerin hazırlanmasına destek olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, S. (2007). *Sanat eğitiminde illüstrasyon*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ağdemir, S. (1996, Haziran). *Ders kitaplarının tasarım içerik ve üretim uygulamaları*. Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu'nda sunuldu, Ankara.
- Aile Eğitimi Rehberi, (2007). İşitme engelliler. *Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları*, Aile Eğitim Serisi, 6.
- Akçamete, G. ve Kaner, S. (1999). Cumhuriyetin 75 yılında çocuğa yönelik özel eğitim çalışmaları. 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk. *Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları*, 2, 395-405.
- Akyüz, Y. (2001). *Türk eğitim tarihi (Başlangıçtan 2001'e)*. (Genişletilmiş 8. baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Alkan, C. (1979). *Eğitim ortamları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (1996). *Kitabın çocuğun gelişiminde yeri ve önemi*. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu'nda sunuldu, Ankara.
- Arı, S. (2008). *Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim yedinci sınıf Türkçe ders kitabında resimlerin içerikle uyumu*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ataman, A. (1997). Türkiye'de özel eğitime yeni yaklaşımlar. *Millî Eğitim Dergisi*, 136, 22-23.
- Atan, A. (2010). Gelenekselden Dijitale İllüstrasyon Tekniklerinde Farklılıklar. Web: <http://ahmetatangrafiktasarim.blogspot.com/2010/03/gelenekselden-dijitale-illustrasyon.html> adresinden 13 Nisan 2010'da alınmıştır.
- Bağcı, H. (2007). *Dokuzuncu sınıf bilgi ve iletişim teknolojileri ders kitabının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bağcı, Ö. A. (2009). *2005 İlköğretim Türkçe dersi programının İşitme Engelliler İlköğretim Okulları'nda (1. kademe) uygulanabilirliğinin öğretmen tutumlarına göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Bangir, G. A. (2008). Ders kitaplarındaki metin tasarımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Kış, 6(1), 107-134.

- Becer, E. (1999). *İletişim ve grafik tasarım*. (2. Baskı). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Berger, J. (2003). *Görme biçimleri*. (9. Baskı). İstanbul: Metis Yayınları
- Bilgili, Y. M. (2001). *Anadolu meslek liseleri grafik bölümü öğrencilerinin eğitim-öğretim durumları ve eğitim-öğretimden beklentileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, H. (1992). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Cavkaytar, A. ve Diken İ. H. (2005). *Özel eğitime giriş. Özel eğitim ve özel eğitim gerektiren bireyler*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ceyhan, E. ve Yiğit, B. (2004). *Konu alanı ders kitabı inceleme*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chermayeff, I. ve Geismar, T. (2007, Şubat). Grafik tasarım üzerine düşünceler. *Grafik Tasarım, Görsel İletişim Kültürü Dergisi*, 1(5), 22-25.
- Coşkun, H. (1996). *Ders kitabının eğitim ve öğretimdeki yeri*. Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu'nda sunuldu, Ankara.
- Çakır, K. Ş. (2001). *6-12 yaş çocukları için yapılmış illüstrasyonların değerlendirilmesi ve yeni illüstrasyon önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Dağ, E. S. (2009, Şubat). Bilim illüstrasyonu. *Grafik Tasarım, Görsel İletişim Kültürü Dergisi*, 1 (29), 52-55.
- Demirel, Ö. (2002). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dursun, B. (2002). *Ortaöğretim kurumlarında basılı materyallerin (kitapların) biçimsel açıdan değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Enç, M., Çağlar, D. ve Özsoy, Y. (1987). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Engin, N. (2005). *İşitme engelli çocuklarda görsel sanatlar eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erkmen, B. (1983). Hazırlanmamış bir grafik sanatlar sözlüğünden bazı alıntılar. *Gösteri Dergisi*, sayı, 31.
- Erkmen, N. (1996). *Çocuk Kitabı Resimleri*. Ankara: Art Decor.

- Fisher, D., Sax, C., Rodifer, K. and Pumpian, I. (1999). Teacher's perspectives of curriculum and climate changes: benefits of inclusive education. *Journal of Just & Caring Education*, 5 (3), 256-263.
- Garofalo, K. M. (1988). Typographic cues as aid to learning from textbooks. *Visible Language*, Spring. 22(2), 273-297.
- Genç A. ve Sipahioğlu A. (1990). *Görsel algılama: Sanatta yaratıcı süreç*. İzmir: Sergi Yayınevi.
- Girgin, C. M. (2003). İşitme engelli çocukların eğitime girişi. *Türkiye Cumhuriyeti Anadolu Üniversitesi Yayınları* No: 1531, *Engelliler Entegre Yüksek Okulu Yayınları* 27 (6), 1-142.
- Gikonv, J. (1991). *Graphic illustration in black and white*. Newyork: Design Pres.
- Gill, W. R. (1984). *Rendering with pen and ink*. London.
- Göğüş, B. (1996). *Türkiye’de cumhuriyetten beri Türkçe kitapları*. Türkiye ve Almanya’da İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu’nda sunuldu, Ankara.
- Gün, C. K. (2009). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf matematik ders kitabına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Güven, S. (1996). *Toplumbiliminde araştırma yöntemleri*, Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Hartley, J. (1996). Text Design. In D.H. Jonassen (Ed.). *Handbook of research for educational communications and technology*. (pp.795-817). Prentice Hall.
- Heinich, R., Molenda, M. and Russel, J. D. (1989). *Instructional media and new technologies of instruction* .(Third Edition). Macmillan Publishing Company.
- Hidayetoğlu, T.F. (2008) *Güzel Sanatlar Fakülteleri lisans programlarında yer alan illüstrasyon derslerinin eleştirel bir incelemesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Incoing, A. (2003). You mean we have to read this? In R. VanderLands (Ed.). *Emigre* (pp. 65-80).
- Işingör, M., Eti, E. ve Ashler, M. (1986) *Resim I temel sanat eğitimi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- İçmeli, M. (1996). *Türkiye’de ilköğretim ders kitaplarında fiziksel yapı, tasarım ve illüstrasyon sorunları*. Türkiye ve Almanya İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu’nda sunuldu, Ankara.

- Kahraman, S. (1996). *Ders kitaplarında standardizasyon*. Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu'nda sunuldu, Ankara.
- Kaptan, A. Y. ve Kaptan, S. G. (2005). *Ders kitaplarında görsel düzen. konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Öğreti Yayıncılık.
- Karamustafa, S. (2003). *21. yüzyıl Türkiye'sinde görsel iletişim tasarımı eğitimi; gelişmiş iletişim teknolojileri çağında, Türkiye'deki grafik tasarımı eğitimi'nin geleceğine ilişkin bir model önerisi*. Sanatta Yeterlilik Tezi, Mimar Sinan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kars, N. (2006). *2005-2006 öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda okutulan, ilköğretim hayat bilgisi ders kitaplarının grafik tasarım açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, İ. (1996). *İlköğretim ders kitaplarında tasarım sorunları. Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitaplarının Tasarım, İçerik ve Üretim Sorunları*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Kaya, İ. (2008, Temmuz). Resimleme, içerik ve tasarım açısından Çocuk kitapları, *Grafik Tasarım, Görsel İletişim Kültürü Dergisi*. 1(22), 82-91.
- Kayabaşı, B. (2003). *İlköğretim sosyal bilgiler ders kitapları ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri (Sakarya ili örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Keser, N. (2005). *Sanat sözlüğü*. (1. baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi
- Keş, Y. (2001). *Görsel iletişimde illüstrasyonun kullanım alanlarına kuramsal bir yaklaşım*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Kete, R. ve Acar, N. (2007). Lise 2 Biyoloji kitapları üzerine öğrenci tutumlarının analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15 (1), 221-230.
- Ketenci H. F. ve Bilgili C. (2006). *Görsel iletişim ve grafik tasarımı*. İstanbul: Beta Basım.
- Kılıç, A. ve Seven S. (2002). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Kılıç, A. (2003). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarında resimleme- içerik ilişkisi üzerine bir inceleme, ilköğretim ikinci sınıf için Türkçe kitabı'nın tasarım ve resimlemesi*. Sanatta Yeterlilik Eseri Çalışma Raporu, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Korucu, N. (2005). *Türkiye’ de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: Kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler açısından*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Köse, E. (2005). *Özel eğitim gereksinimi olan çocukların gelişimine seramik eğitiminin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuçuradi, İ. (1997). *Uludağ konuşmaları*. Ankara: TFK Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2000). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Liman, S. (2007). *İlköğretim I. kademe ders kitabı illüstrasyonlarının tasarım ilkelerine ve öğrencilerin algı düzeyine uygunluğu*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Maden, S. (1985 – Ocak). Türk Grafik Sanatı Tarihi. *Grafik Sanatı*. (1), 58-59.
- MEB, (1987). *Özel eğitim kurumlarını tanıtıcı el kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (1991). *Özel eğitim kurumlarını tanıtıcı el kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (1995). *Milli Eğitim Bakanlığı ders kitapları yönetmeliği*. Tebliğler Dergisi. Sayı: 2434
- MEGEP, (2006). *Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi*. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Alanı, İşitme Engelliler Modülü, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEGEP, (2007). *Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi*. Grafik ve Fotoğraf Alanı, Kitap Kapağı Tasarımı Modülü, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEGEP, (2009). *Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi*. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Alanı, Özel Eğitim Modülü, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Odabaşı, H. A. (2002). *Grafikte temel tasarım*. İstanbul: Yorum Sanat Yayınları.
- Oskay, Ü. (1994). *İletişimin ABC’si*. İstanbul: Simavi Yayınları.
- Özdemir, C. (2006). *İlköğretim ders kitap kapaklarının grafik tasarım ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özer, A. K. (1995). *İletişimsizlik becerisi*. İstanbul: Varlık Yayınları.

- Özkan, G. ve Öztekin, K. (2006, Ekim). Bu iş aşkla derviş sabrı ile yapılıyor. *Grafik Tasarım, Görsel İletişim Kültürü Dergisi*. 1(1), 44-49.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1996). *Özel eğitime muhtaç çocuklar, özel eğitime giriş*. (6. baskı). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özünel, Ç. Ş. (1996). *Çocuk kitaplarındaki görsel anlatımın eğitimdeki önemi*. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu'nda sunuldu, Ankara.
- Pektaş, H. (2001). Ders Kitaplarında Tipografi ve Tasarım Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Sanat Yazıları* 7. Web: <http://www.hasippektas.com/ders.kit.html> adresinden 01 Nisan 2010'da alınmıştır.
- Pett, D. and Wilson, T. (1996). Color research and its application to the design of instructional materials, *Educational Technology Research and Development*, 44(3), 19-35.
- Pettersson, R. (1993). *Visual information*. New Jersey: Educational Technology Publications Englewood Cliffs.
- Renda, G. (2007). *Osmanlı minyatür sanatı*. İstanbul: Promete Film Yapım Ltd.
- Sarıkavak, N. M. (1997). *Tipografinin temelleri*. Ankara: Doruk Yayınevi.
- Selvi, H., H. (2004). *Resmi işitme engelliler okullarının işlevsel süreçlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim, öğrenme ve öğretme*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Shapiro, Ellen. (2004, Mayıs – Nisan). Design Schools 101. *Print- America's Graphic Design Magazine*.
- Sınav, A. (2008). *Tıbbi resmin tıp eğitimine etkileri. Cerrahpaşa tıbbi resim günleri: Günümüzde tıbbi resim*. Yıldırım, M. (Ed.). İstanbul: Nobel Matbaacılık.
- Sönmez, V. (2001). *Öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sürmeli, K. (2004). *Türkiye'de 7-12 yaş seviyesi masal kitapları illüstrasyonlarına eleştirel bir bakış ve öneriler*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Şahin, S. ve Turanlı, N. (2005). Liselerde okutulmakta olan Lise I. Sınıf Matematik Kitaplarının Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25 (2), 327-341.
- Şeref, G. (2008). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik masal kitaplarındaki illüstrasyonların incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Şimşek, G. (2001). *Lise III matematik ders kitaplarının ve derslerinin öğrenmeyi sağlamadaki katkıları yönünden öğretmen ve öğrenci görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tansuğ, S. (1991, Kasım - Aralık). Sanatta batılılaşmanın kaynakları üstüne bir deneme, *Türkiye’de Sanat*, (1), 23-25.
- Teker, U. (2002). *Grafik tasarım ve reklam*. (2. Baskı). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Tepecik A. (2002). *Grafik sanatlar, tarih-tasarım-teknoloji*. (1. Baskı). Ankara: Detay ve Sistem Ofset Yayıncılık.
- Tontu, Y. H. (2008). *İllüstrasyonların ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki görsel etkililik durumlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tosunoğlu, M., Arslan, M. ve Karakuş, İ. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Tuna, S. (1997). *İlk okuma ve yazma öğretiminde İllüstrasyon’dan faydalanma*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, A. C. (1996). *Türk Milli Eğitim sistemi içinde ders kitabı yayıncılığı ve sorunları*. Türkiye ve Almanya’da İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu’nda sunuldu, Ankara.
- Turgut, B. (1996). *Yayımlar Dairesi Başkanlığı’nın ilköğretim ders kitapları ile ilgili etkinlikleri*. Türkiye ve Almanya’da İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu’nda sunuldu, Ankara.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2003). İşitme, konuşma ve görme sorunları olan çocukların eğitimi, *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını* No: 1514, *Açıköğretim Fakültesi Yayını* No: 803.
- Türkdoğan, G. (1981). *Sanat eğitimi yöntemleri*. Ankara: Ay Yıldız Matbaası.
- Uçar, T. F. (2004). *Görsel iletişim ve grafik tasarım*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Ünal, F. ve Şimşek, A. (2000). Eğitim amaçlı yazılı iletilerin tasarımı. *Kurgu Dergisi*, (17), 211-223.
- Yavuzer H. (1998). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım A. (2006). *Yeni ilköğretim programına göre hazırlanmış hayat bilgisi ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Elazığ ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Ek-1 İzin Yazıları**GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
ANKARA**

Okulunuzda 048125106 numaralı öğrenciniz olarak Grafik anabilim dalı yüksek lisans programında eğitim yapmaktayım. “İşitme Engellilerin Eğitiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Grafik Tasarım Açısından İncelenmesi” konulu yüksek lisans tezimde kullanmak amacıyla ekte ismi yazılı olan İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında araştırma izni alabilmem konusunda gereğinin yapılmasını saygılarımla arz ederim.

Meryem ÖZCAN
25.01.2010

Adres:
Yeni Mah. Yazıkent Cad.
Akgün Apt. 44/3
Bozdoğan – AYDIN
Tel: 0505 6890490

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Yusuf BUDAK

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.07.00.00.311- 55 / 538
Konu : Araştırma İzni

19/02/2010

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

- İlgi : a) 03.02.2010 tarih ve B.30.2.GÜN.0.44.72.00/725 sayılı yazı
b) 28.02.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya Konulan "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Uygulamalı Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Grafik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Meryem ÖZCAN'ın "İşitme Engellilerin Eğitiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Grafik Tasarım Açısından İncelenmesi" konulu araştırmasında kullanılacak veri toplama araçlarının Aydın, Afyonkarahisar, Denizli ve İzmir illerindeki İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında görevli öğretmenlere uygulama izni talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (4 sayfa-31 sorudan oluşan) veri toplama araçlarının Aydın, Afyonkarahisar, Denizli ve İzmir illerindeki İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında görevli öğretmenlere uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

İlgi (b) Yönergenin 5. Maddesinin (o) bendi uyarınca taahhütnamenin ve araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Dr. Halil Rahman AÇAR
Bakan a.
Daire Başkanı

- EK :
1- Veri Toplama Aracı (1 Adet-4 Sayfa)
2- Okul Listesi (1 Adet-1 Sayfa)



GMK. Bulvarı No:109
06570 Maltepe/ANKARA
Tel : 0 312 230 36 44
Faks : 0 312 231 62 05
earged@meb.gov.tr | earged.meb.gov.tr



www.egitimedestek.meb.gov.tr



www.haydikizlariokulu.org



www.bilgisayarliegitimedestek.org

Ek-2 Anket Uygulanan Okul İsimleri

EGE BÖLGESİNDE YER ALAN VE ANKET UYGULANACAK İŞİTME ENGELLİLER İLKÖĞRETİM OKULLARI:

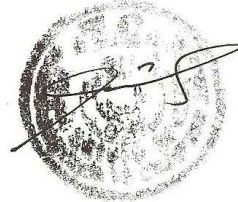
1- Şair Fethi Bey İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
Yeni Mah. Okullar Cad. 34 BOZDOĞAN / AYDIN
Tel: 0256 4141282 Fax:
<http://www.bozdoganisitme.meb.k12.tr/>

2- Karahisar İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
Ali İhsan Paşa Mah. Şuhut Yolu / AFYON
Tel: 0272 2163671
<http://afyonisitme.k12.tr/>

3- Yeşilköy İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
Erenler mah.İbrahim Cengiz Cad. No:49 PK:20055 Servergazi / DENİZLİ
Tel: 0258 3730551
<http://yesilkoyisitmeengelliler.meb.k12.tr/>

4- Şehit Oktay Ardiç İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
Cami Mah.Fabrika Yolu Sok.No:3 Bayındır/İZMİR
Tel: 0232 5812018
<http://sehitoktayardicisitmeengioo.meb.k12.tr/>

5- Tülay Aktaş İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
Mevlana Mah.373/2 Sok.No:6/1 Bornova / İZMİR
Tel: 0232 3397826
<http://www.tulayaktasisitmeengelliler.k12.tr/cms/>



Ek-3 Anket Formu

Değerli Öğretmenler,

İşitme Engelliler İlköğretim Okulları 1.sınıf ders kitaplarında kullanılan illüstrasyonların grafiksel açıdan değerlendirilmesine yönelik bir araştırma yapmaktayım. Konuyla ilgili sizin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım.

Bu nedenle aşağıda görülen anket formu hazırlanmıştır. Ankete vereceğiniz cevaplar araştırma amacı dışında kesinlikle kullanılmayacak ve hiçbir kurumla paylaşılmayacaktır.

Vereceğiniz bilgilerle İşitme Engelliler İlköğretim okulları 1.sınıf ders kitaplarında kullanılan illüstrasyonların grafiksel açıdan değerlendirilmesine önemli katkılar sağlamış olacaksınız. Bu nedenle şimdiden çok teşekkür ederim.

Aşağıda İşitme Engelliler İlköğretim Okulu 1. sınıf ders kitaplarındaki illüstrasyonların değerlendirmesi ile ilgili 31 adet yargı (soru)vardır. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyarak o maddede yer alan ifadenin size ne derece uygun olduğuna karar veriniz. Uygun bulduğunuz seçeneği ilgili kutucuğa (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

Araştırmacı:
Meryem ÖZCAN
Gazi Üniversitesi
Eğitim bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Tablo II: Kitabın sayfa tasarımlarında kullanılan illüstrasyonlar ile ilgili bulgular

Dersler Sorular	Türkçe			Matematik			Hayat Bilgisi		
	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
1- İllüstrasyonlar (fotoğraf, grafik, şema, plan, harita, sembol vb. öğeler), öğrencinin dikkatini çekecek şekilde yerleştirilmiş mi?									
2- İllüstrasyonlar, renk açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?									
3- İllüstrasyonlar, kompozisyon açısından birbirini tamamlayacak ve dengeleyecek şekilde düzenlenmiş mi?									
4- İllüstrasyonlar sınıf seviyesine uygun çekicilikte düzenlenmiş mi?									
5- İllüstrasyonlar anlamayı kolaylaştırıcı şekilde düzenlenmiş mi?									
6- İllüstrasyonların sayısı öğrencinin konuyu anlaması bakımından yeterli mi?									
7- İllüstrasyonlarda kullanılan çizimler, ölçü - oran kurallarına uygun olarak düzenlenmiş mi?									
8- İllüstrasyonlarda kullanılan çizimler, perspektif ilkelerine uygun olarak düzenlenmiş mi?									
9- İllüstrasyonlarda kullanılan çizimler, öğrencinin konuyu daha kolay anlamasını sağlayacak sadelikte düzenlenmiş mi?									
10- Sayfalarda kullanılan illüstrasyonların büyüklükleri konunun anlaşılması bakımından yeterli mi?									

Tablo III: Görsel öğelerin özellikleri ile ilgili bulgular

