

T.C
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
UYGULAMALI SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MESLEKİ RESİM EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM ÜÇÜNCÜ SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ RESİM
(İLLÜSTRASYON) VE İÇERİK UYUMUNA İLİŞKİN ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ

Hazırlayan
Işıl ERDOST

Ankara
Mayıs-2012

T.C
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
UYGULAMALI SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MESLEKİ RESİM EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM ÜÇÜNCÜ SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ RESİM
(İLLÜSTRASYON) VE İÇERİK UYUMUNA İLİŞKİN ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Işılay ERDOST

Danışman: Doç. Dr. Özlem ALP

**Ankara
Mayıs-2012**

JÜRİ ONAY SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğü'ne ,

..... 'ın

.....

..... başlıklı tezi

..... tarihinde, jürimiz tarafından

..... Ana Bilim / Ana Sanat Dalında Yüksek Lisans

Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı İmza

Başkan:

Üye (Tez Danışmanı):

Üye :

Üye :

Üye :

ÖNSÖZ

Araştırmam da bana desteğini hiç esirgemeyen canım anneme, tezim boyunca teknolojik olanaklarından yararlanmamı sağlayan ve bana olan sabrından dolayı Yousef Al-Sharif'e, tez boyunca yardımlarını hiç esirgemeyen, bilgi ve deneyimlerinden faydalanmama olanak sağlayarak araştırmamda bana yol gösteren, hoşgörüsünü esirgemeyen sayın Ömür ÇOBAN'a yardımlarından ve katkılarından dolayı çok teşekkür ederim. Bana zaman ayırıp araştırmamdaki eksiklikleri tamamlamamda yardımcı olan Dr. Filiz ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK'e ayrıca araştırmamın planlanmasında ve şekillenmesinde yardımcı olan değerli hocam, sevgili danışmanım, bölüm başkanım Doç. Dr. K. Özlem ALP'e, teşekkürlerimi sunarım.

Işlay ERDOST

ÖZET

İLKÖĞRETİM 3.SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ
RESİM(İLLÜSTRASYON) VE İÇERİK UYUMUNA İLİŞKİN ÖĞRENCİ
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

ERDOST, Işlay
Yüksek Lisans, Uygulamalı Sanatlar Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. K.Özlem ALP
Mayıs-2012, 154 sayfa

Bu araştırmada İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Ders kitabı tasarımında yer alan resimlemelerin metne uygunluk açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel (survey) modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın evreni Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2010-2011 müfredatında yer alan İlköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitabı ve bu kitaplarla eğitim veren 30 sınıf öğretmeni ile eğitim alan 300 öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmada resimlemelerin metne uygunluğunu değerlendirebilmek için 7 uzman görüşüne dayalı üçlü likert [evet(3),kısmen(2),hayır(1)] ölçeği geliştirilmiştir. Uygulanan anket formu Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ile hesaplanmıştır. “Değerlendirme Ölçeği”ne ilişkin Cronbach Alfa katsayısı $\alpha = 0.90$ olarak bulunmuştur. Bu da anketin yüksek oranda güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Şu anda okutulan Türkçe Ders kitabının, ders kitabı ve çalışma kitabı okutulmak üzere iki kitap halinde olmasından dolayı bu kitapların her birinden 3'er tane toplam da ise 6 tane resim seçilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmen ve öğrenciler üç resmi ilk dönem, diğer üç resmi ise ikinci dönem görmüşlerdir. Bu yüzden de anket, aynı sorularla aynı gruplara iki kere uygulanmıştır. Araştırma sürecinde, öğrencilerin ve öğretmenlerin son testteki görüşleri yüzde, frekans dağılımı ile verilmiştir. Daha sonra uygulanan anketin ilktest ve sonteste göre t testi sonuçlarına göre karşılaştırılması yapılarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonucunda 3. Sınıf Türkçe Ders kitabında yer alan resimlemelerin-içerik uyumundaki öğretmen öğrenci görüşlerine bakıldığında, öğrencilerin ve öğretmenlerin kitap resimlemelerini beğendikleri ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin çocukların gelişimsel özelliklerinden iyi anlamalarına rağmen, görsel sanatlardan resim konusunda pek fazla bilgi sahibi olmadıkları, çizerlerinde çocukların gelişimsel özellikleri konusunda fazla bilgi sahibi olmadıkları ortaya çıkmıştır. Çizerlerin ve öğretmenlerin iyi bir Türkçe Ders kitabı için, ortaklaşa çalışmaları ve bilgi eksikliklerini tamamlamaları önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: resimleme, 3. Sınıf Türkçe ders kitabı, içerik, metin.

ABSTRACT

THE TEACHERS' AND STUDENTS' OPINIONS ABOUT THE HARMONY OF THE ILLUSTRATION AND CONTENT OF PICTURES THAT ARE ON THE 3RD GRADE TURKISH TEXT BOOKS

Erdost, Işıl

Master Degree, Applied Arts Department

Counsellor: Assoc. Professor Özlem ALP

May-2012, 154 pages

In this research, it is aimed to evaluate the harmony of the illustration and content of the pictures which are on the 3rd grade Turkish textbooks. Survey model is used in the research. The universe of this study is 30 teachers and 300 students who dealt with the 3rd grade Turkish textbooks in 2010-2011 academic years.

To assess the opinions of the teachers' and students' opinions, a scale with 3 Likert style [yes (3), not exactly (2), no (1)] was developed by the help of 7 experts. Cronbach alpha coefficient was calculated and it was $\alpha = 0.90$. It shows that the scale is reliable. The 3rd grade Turkish textbooks consists of Turkish students' book and Turkish workbook so three pictures were chosen from the students' book and three of them from the workbook. Besides this, three of the pictures were seen by the teachers and students in the first period of the academic year and the rest pictures were seen by them in the second academic year. Therefore the same scale was given the same teachers and students twice. In the study, firstly, the opinions of the teachers and students had been reflected in the post test was given via frequency-percentage method. Then, by using t-test method on SPSS.17, if there is a meaningful difference between the teachers' pre-test and post test results. After that, the same procedure was done for the students.

The results of the study are: It is reached on the conclusion that the teachers and the students have liked the six pictures in the text book. However, the results of the questionnaire show that although the teachers know the students grown up aspect's well, they don't know enough knowledge about visual arts. The results of it also indicate that though the designers of the pictures know the visual arts, well they don't know students' grown up aspects. Therefore it is suggested that teachers and designers work together to build up a good text book and to complete their insufficient knowledge.

Key Words: illustration, 3th Grade Turkish textbook, content, text

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Amaç.....	4
1.3.Önem	5
1.4.Varsayımlar	6
1.5.Sınırlılıklar.....	7
1.6.Tanımlar.....	7
BÖLÜM II.....	8
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. EĞİTİM	8
2.1.1. Tanımı	8
2.1.2 Amacı.....	8
2.1.3 İşlevleri	9
2.2 Resim Metin İlişkisi ve Bilişsel Kuram.....	9
2.2.1. Zihinsel Süreçler(Bilgiyi İşleme ve Biliş)	11
2.2.2. Metni Kavrama	12
2.2.3. Resim Kavrama.....	13
2.3. Resim Metin Uyumu ve Gestalt Kuramı	14

2.4. Çocuğun Gelişim Basamakları.....	16
2.4.1. Bedensel Gelişim.....	17
2.4.2. Bilişsel Gelişim.....	18
2.4.3. Duygusal Gelişim.....	19
2.4.4. Sosyal Gelişim.....	19
2.4.5. Dil Gelişimi.....	20
2.4.6. Psikomotor Gelişim.....	21
2.5. Çocuk ve Resim	23
2.5.1.Çocuk Resimlerinin Gelişim Basamakları.....	25
2.5.1.1. Karalama Evresi (2-4 Yaş)	26
2.5.1.2. Şema Öncesi Dönem (4-7 Yaş).....	28
2.5.1.3. Şematik Dönem (7-9 Yaş).....	30
2.5.1.4. Gerçekcilik (Gruplaşma) Dönemi (9-12 Yaş).....	32
2.5.1.5. Mantık Dönemi (12-14 Yaş).....	33
2.6. İllüstrasyon ve Ders Kitabındaki İşlevi	33
2.6.1. İllüstrasyon.....	33
2.6.2. Resimlemelerin Ders Kitabındaki Önemi	35
2.7.Çocuk Eğitiminde Resimli Kitap.....	37
2.8 Ders Kitaplarının Görsel Tasarımı	39
2.8.1. Türkçe Dersinin İlköğretimdeki Yeri ve Önemi	42
2.8.2. Türkçe Dersinde Ders Kitabı Kullanımının Önemi	45
2.8.3. Türkçe Ders Kitaplarında Görsel Tasarım	46
2.9. Tasarım İlkeleri.....	49
2.9.1. Ritm ve Hareket (Tekrar).....	49
2.9.2. Egemenlik:	50
2.9.3. Koram:	50
2.9.4. Kontrast (Zıtlık):	51
2.9.5. Uygunluk:	52
2.9.6. Benzerlik	52
2.9.7. Birlik:	52

2.9.8. Denge:	52
2.10. Tasarım Elemanları	53
2.10.1. Çizgi:	53
2.10.2. Biçim:	53
2.10.3. Doku:	54
2.10.4. Renk:	54
2.10.5. Değer (Valör):	54
2.10.6. Işık, gölge:	54
2.11. Denge Kavramı ve Temel Sanat Eğitiminde Görsel Denge	55
2.11.1. Dengenin Resimde Önemi	55
2.11.2. Resimde Denge Sağlanması	55
2.12. Dengeyi Oluşturan Unsurlar	56
2.12.1. Renk	56
2.12.1.1. Renklerin Psikolojik Etkileri	57
2.12.2. Leke	59
2.12.3. Kompozisyon	59
2.12.4. Açık Koyu	60
2.13 İlgili Araştırmalar	60
BÖLÜM III	69
YÖNTEM	69
3.1. Araştırmanın Modeli	69
3.2. Çalışma Grubu	70
3.3. Veri Toplama Tekniği	70
3.4. Anketin Geliştirilmesi	71
3.4. Verilerin Analizi	71
BÖLÜM IV	73
BULGULAR ve YORUM	73

4.1 Birinci Alt Probleme ait Bulgular ve Yorum.....	73
4.1.1. Türkçe 3. Sınıf Kitabında Yer Alan Resimlerle İlgili Olarak Öğrenci Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı	73
4.2. Türkçe 3. Sınıf Kitabında Yer Alan Resimlerle İlgili Olarak Öğrencilerin Ön test Görüşleri ile Son test Görüşlerinin Değerlendirilmesi	97
4.2.1. 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Resimlerle İlgili Olarak Öğrencilerin Ön test Görüşleri ile Son test Görüşlerinin Değerlendirilmesi	97
4.2.2. 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Resimlerle İlgili Olarak Öğretmenlerin Ön test Görüşleri ile Son test Görüşlerinin Değerlendirilmesi	100
BÖLÜM V.....	103
SONUÇ VE ÖNERİLER	103
5.1.Sonuçlar	103
5.2. Öneriler	108
Kaynakça.....	111
EKLER	122

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1- 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Resimlerle İlgili Olarak Resim 1'e Ait Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	74
Tablo 2- 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Resimlerle İlgili Olarak Resim 2' ye Ait Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	79
Tablo 3- 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Resimlerle İlgili Olarak Resim 3'e Ait Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	83
Tablo 4- Türkçe 3. Sınıf Kitabında Yer Alan Resimlerle İlgili Olarak Resim 4'e Ait Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	86
Tablo 5- Türkçe 3. Sınıf Kitabında Yer Alan Resimlerle İlgili Olarak Beşinci Resim 5'e Ait Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	90
Tablo 6- 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Resimlerle İlgili Olarak Resim 6'ya Ait Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	94
Tablo 7- 3. Sınıf Türkçe Kitabında Yer Alan Birinci Resimle İlgili Olarak Öğrencilerin Ön Test Ve Son Test Görüşlerine Göre t Testi Sonuçları.....	97
Tablo 8- 3. Sınıf Türkçe Kitabında Yer Alan Birinci Resimle İlgili Olarak Öğrencilerin Ön Test Ve Son Test Görüşlerine Göre t Testi Sonuçları.....	98
Tablo 9- 3. Sınıf Türkçe Kitabında Yer Alan Birinci Resimle İlgili Olarak Öğrencilerin Ön Test Ve Son Test Görüşlerine Göre t Testi Sonuçları.....	98
Tablo 10- 3. Sınıf Türkçe Kitabında Yer Alan Birinci Resimle İlgili Olarak Öğrencilerin Ön Test Ve Son Test Görüşlerine Göre t Testi Sonuçları.....	99
Tablo 11- 3. Sınıf Türkçe Kitabında Yer Alan Birinci Resimle İlgili Olarak Öğrencilerin Ön Test Ve Son Test Görüşlerine Göre t Testi Sonuçları.....	99
Tablo 12- 3. Sınıf Türkçe Kitabında Yer Alan Birinci Resimle İlgili Olarak Öğrencilerin Ön Test Ve Son Test Görüşlerine Göre t Testi Sonuçları.....	99
Tablo 13- 3. Sınıf Türkçe Kitabında Yer Alan Birinci Resimle İlgili Olarak Öğretmenlerin Ön Test Ve Son Test Görüşlerine Göre t Testi Sonuçları.....	100
Tablo 14- 3. Sınıf Türkçe Kitabında Yer Alan Birinci Resimle İlgili Olarak Öğretmenlerin Ön Test Ve Son Test Görüşlerine Göre t Testi Sonuçları.....	100
Tablo 15- 3. Sınıf Türkçe Kitabında Yer Alan Birinci Resimle İlgili Olarak Öğretmenlerin Ön Test Ve Son Test Görüşlerine Göre t Testi Sonuçları.....	101

Tablo 16- 3. Sınıf Türkçe Kitabında Yer Alan Birinci Resimle İlgili Olarak Öğretmenlerin Ön Test Ve Son Test Görüşlerine Göre t Testi Sonuçları	101
Tablo 17- 3. Sınıf Türkçe Kitabında Yer Alan Birinci Resimle İlgili Olarak Öğretmenlerin Ön Test Ve Son Test Görüşlerine Göre t Testi Sonuçları	101
Tablo 18- 3. Sınıf Türkçe Kitabında Yer Alan Birinci Resimle İlgili Olarak Öğretmenlerin Ön Test Ve Son Test Görüşlerine Göre t Testi Sonuçları	102

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, alt amaçlar, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1.Problem Durumu

İlköğretimden başlayarak, yüksek öğretimden mezun oluncaya kadar süren öğrenim hayatı boyunca, öğrenciler birçok ders kitabından faydalanmaktadırlar. Kullanılan ders kitapları, ilköğretim yıllarında daha resimli ve renkli iken daha sonraki eğitim yıllarında gittikçe daha çok yazı içerikli olup, resimli anlatımdan uzaklaşmaya başlamaktadır. İlköğretim çağındaki öğrenciler için okul müfredatında bulunan kitaplar, öğrencilerin hayat boyunca sürecektir olan eğitimlerinde edinecekleri bilgi, beceri... vb için önemli bir yer teşkil etmektedir.

Eğitime ailede başlayan çocuk, çevresiyle iletişimde bulunarak öğrenir ve eğitilir. Çocukların çevreleriyle olumlu etkileşimi, öğrenim ve eğitimi hızlandırmaktadır. Etkileşimde en önemli unsur olan kitap, insanların çocukluk, gençlik, olgunluk ve yaşlılık dönemlerindeki zihinsel ve ruhsal gelişimini etkileyen çok önemli bir etkidir. Kitap resimlemesi yapan çizer, kitabı resimlerken kendine özgü bir dil kullanır. Yapılacak çalışmaların niteliğini tutarlı ve ciddi bir çizgiye oturtmanın formatları bellidir. Türkçe ders kitaplarında yer alan resimler ve diğer tüm görsel öğeleri birinci kademe İlköğretim öğrencisine anadilin doğru kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Türk eğitim sisteminde, bireylere zihinsel gelişimlerine ve toplumsal gereksinimlerine dayalı olarak dilsel becerilerin kazandırılması görevi, anadilini temel alan Türkçe öğretimine verilmiştir (Sever, 1995: 2). Bu yüzden dikkat edilmesi gereken bilgileri bir düzene koymak için çizerlerin Türkçe eğitimi açısından kurallara dikkat etmesi gerekmektedir. Türkçe dersi, İlköğretim birinci kademe öğrencisinin okuma

alışkanlığını kazanması açısından en önemli derstir. Bu sayede okuma alışkanlığı kazanan öğrenci, ileride oldukça bilgili, kültürel donanıma sahip bireyler olacaklardır. Geleceğin gazetecileri, doktorları, öğretmenleri... vb. Onlarda kendilerinden sonraki nesilleri iyi eğitilmiş, doğruyu yanlış ayırt edebilen düzgün bireyler olmaları için bilgilerini yeni nesillere aktaracaklardır. En önemli eğitim aracı olan kitaplar bu yüzden çok önemlidir. Kitaplardaki resimlemelerin, haritalar vb. görsel elemanların yerleşim düzeni, verilen bilginin kavranması bakımından etkisi, araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Başarılı resimlemeler öğrenmeyi hızlandırırken, kötü resimlemeler öğrenciyi kitaptan uzaklaştırmaktadır (Artut, 2007). Resimli kitaplar; çocuğun kavram, sözcük bilgisi, gramer, anlama, dinleme, sorulara cevap verebilme, öykü zincirini kurabilme, bellek, sıralı cümle üretebilme, dili kullanabilme, çözümleme yeteneğini arttırmaktadır. Çocuğun dilin zenginliğinin farkına varmasını sağlayarak, kitap okuma zevki de uyandırır.(Gönen, 1988: 32-33). Kitaplar, günlük yaşamda karşılıklı konuşmanın önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Kitaplar toplumun değer sistemi ile birlikte, günlük ilişkilerdeki problem çözme stratejilerini yansıtır. Okunan kitabın anlaşılmasındaki güçlükler, yetişkinlerin çocuklar için daha iyi eğitimsel stratejiler aramasını sağlar (Gönen, 1988: 30-41). Kitaplar, çocuklara, anne, baba, kardeş dışında ilişki kurabileceği yeni arkadaşların, komşuların yer aldığı çevreyi tanıtır. Anlatılan hikâyelerde yer alan bu ilişkiler içinde yaşanan sorunların, sevinçlerin, dayanışmanın, paylaşmanın olduğu değişik durumlarda yaşam kesitleri oluşturur. Çocuklara, kendileriyle, çevresindeki yetişkinlerle, arkadaşlarıyla, kardeşleriyle yaşayabilecekleri sorunların çözümüne dair ipuçları sunar.

İyi bir kitap, çocuğun kendisini daha iyi tanıması, davranışlarını değiştirmesi ve kişiliğini geliştirmesi için yardımcı olmanın yanı sıra çevresini hatta başka coğrafyalarda bulunan ülkeleri de tanımasına yardımcı olacak bilgileri verir. Sever, kitapların ilköğretim çağındaki öğrenciler için iyi bir örnek teşkil etmesi gerektiğini şu cümleleriyle vurgulamaktadır. “Çocuklar, sanatçının kurguladığı olayların kahramanlarıyla özdeşim kurarak iyiye, güzele, doğruya yönelebilir; sanatçının yarattığı insana özgü duygu yoğunluğu ile kıskançlık, nefret, düşmanlık gibi duygulardan arınabilirler (Sever, 1995: 62). Geçmişte resimlerin kitap içinde önemli bir yeri vardı. Çünkü fotoğraf tekniğinin o dönemlerde gelişmediği düşünülecek olursa anlatılan bütün görsel anlatımlar resimleme tekniği ile yapılmıştı. Resim, o zamanlar için elyazması olarak üretilen kitaplarda görsel malzeme olarak kullanılmıştı(Uçar, 2004: 163-164).

İllüstrasyonlar, fotoğraf ve diyagram grafikleriyle birlikte kullanılabilirler. Bu düzenlemeler, sayfa üzerinde güçlü bir dinamizmi yaratmada etkili olabilir (Uçar, 2004: 163-164).

İllüstrasyon bir sanat çalışması olarak nitelendirilebilir. Edebi bir problemin yanıtı, bir bilginin açıklaması veya sosyal bir yorumdur. Eski dönemlerde değeri tam olarak anlaşılmadığı için vasıfsız bir iş olarak kabul edilmekteydi. Günümüzde ise bir edebi eserle karşılaştırılacak düzeye gelmektedir. İllüstrasyonlar kitap içinde yer alan kavramların, mesajın okuyucuya görsel imgelem yoluyla iletilmesinde katkı sağlamaktadır. İllüstrasyon sanatçısı kitaptaki metnin yönlendirmesi ve kendi hayal dünyasıyla oluşturduğu illüstrasyon sayesinde okuyucuyu bilgilendirir. (Gill, 1954: 98). Bu da öğrencinin konu ile ilgili okuduğu metni daha iyi kavrayabilmesini sağlar. Metnin anlattığı konunun İlköğretim öğrencisinin belleğinde kalabilmesinde Türkçe ders kitaplarında yer alan resmin önemi açıktır. Bu bağlamda İlköğretim çağındaki öğrenciler için hazırlanan kitaplardaki resimler metinde yazılan kavramların anlaşılmasının yanında anlam bütünlüğünü sağlama görevini de üstlenirler. İlköğretim çağındaki öğrenciler, Türkçe ders kitaplarında bulunan bu renkli dünyalardan yeni yeni bilgiler öğrenirler.

Bu araştırma, İlköğretim 3. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan illüstrasyonların içerik uyumu açısından öğrenci ve öğretmen görüşlerini ortaya koymak amacındadır. İlköğretim 3. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan resimler, öğrencilerin eğitimlerini kolaylaştırıcı bir etken olarak görülmektedir. Kitaplarda yer alan resimlemeler, öğrencinin metne ilgisini arttırarak metnin daha dikkat çekici hale gelmesine sebep olur. Tasarımlar, resimler yoluyla imgesel anlamlara dönüşmektedirler. İyi yapılmış resimler sayesinde İlköğretim öğrencisinin, dış dünyada duyuları ile edinilmiş bilgiler, tasarlanmış birer anlatım olmaktadır. Ders kitaplarını resimleyen çizerlere, yayınevlerine ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın kitaplarını görsel açıdan inceleyerek onay veren eğitimcilere, bu kitapta bulunan resim – içerik uyumu hakkında bilgi vermektedir. Ayrıca bu konu hakkında araştırma yapmak isteyenlere de ışık tutması açısından önem kazanmaktadır. Türkçe ders kitaplarındaki resimler, üçüncü sınıf öğrencilerinin yaş düzeyleri göz önüne alınarak oluşturulmalıdır. Bu resimler, okunacak metnin, öğrenciler tarafından anlaşılmasını kolaylaştırmalı, derse ve konuya karşı da tutumlarını olumlu yönde arttırmalıdır. Bunları sağlayacak şey ise; metin ile

resmin uyumu ve resimde metne yönelik verilecek ipuçlarıdır. Bunlar da; konuya uygun resimler, biçim, renk, kompozisyon vb. unsurlardır. Türkçe ders kitaplarındaki resimler, dikkat çekici bir görsel tasarım olması yanında, İlköğretim çağındaki öğrencilerin, güncel yaşamlarını yansıtmalıdır ki öğrencilerin, konuya katılımları ve kavrama, algılama yetilerinin gelişmesine katkı sağlasın.

Bu da “ İyi bir ders kitabında resim-içerik nasıl olmalıdır? ”sorusunun yanıtını içermektedir.

1.2.Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim üçüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının resim ve içerik uyumuna ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemek ve nelere dikkat edilmesi gerektiğini ortaya koymaktır.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlerin cevabı aranmıştır;

1- Öğrenci tarafından,

1.1.İlköğretim üçüncü sınıf Türkçe ders kitabında resim (illüstrasyon) - içerik uyumu hakkında öğrencilerin görüşleri nelerdir?

2- Öğretmenler tarafından,

2.1.İlköğretim üçüncü sınıf Türkçe ders kitabında resim (illüstrasyon) - içerik uyumu hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Genel amacı gerçekleştirmek için yukarıda belirtilen alt problemlere aşağıdaki sorularla yanıt aranmaya çalışılacaktır.

Renk açısından;

1-Resimde kullanılan renkler konuyu anlamanızı kolaylaştırıyor mu?

2-Resimde anlatılan renkler metni okumanız için ilginizi çekiyor mu?

3-Resimde kullanılan renkler konuda anlatılan zamanı (gece, gündüz, ilkbahar, kış vb.) vurguluyor mu?

4-Resimde kullanılan renkler konuda geçen yerleri, mekânlar (ev, sokak, köy, mutfak vb.) vurguluyor mu?

Biçim açısından

5-Resimleme, metni anlamınızı kolaylaştırıyor mu?

6-Resimleme, metni okumanız için ilginizi çekiyor mu?

7-Resimlemedeki karakterler(insanlar) veya nesneler(hayvanlar, çiçekler vb.) metne uygun çizilmiş mi?

8-Resimlemedeki mekânlar (ev, sokak, köy, mutfak vb.) metne uygun çizilmiş mi?

Kompozisyon açısından,

9-Metinde anlatılanlar genel olarak resimlemede yer almış mı?

1.3.Önem

Türkçe ders kitaplarındaki illüstrasyonlar oluşturulurken farklı yaş düzeyindeki öğrencilerin, farklı konulara ilgi duydukları göz önüne alınmalıdır. Her yaş ve sınıf düzeyine göre uygun resimler kitaplarda yer almalıdır. İlköğretim üçüncü sınıf öğrencisinin yaş düzeyi 7-9 dur. Bu yaş döneminde kendini evrenin merkezi olarak gören ilköğretim öğrencisi, Lowenfil'e göre; gelişim evreleri bakımından, üçüncü sırada şematik dönem (7-9) sıralamasındadır (Gürtuna, 2003: 66).

Türkçe ders kitabında yer alan resimlerin, şematik dönemde yer alan İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin zihinsel ve dil gelişimlerinde oldukça önemlidir. Bu dönemdeki, öğrenciler duyumdan algıya, algıdan kavrama, somuttan soyuta doğru gelişirken, çevreden edindikleri bilgileri zihinsel olarak dışarı aktarırlar (Kırışlıoğlu, 1991: 81-82).

İlköğretimin ilk beş yıllık eğitim döneminde kullanılan ders kitaplarında, konuları sadece yazılı olarak anlatmak yerine, metni destekleyici resimlerle yeni bilgiler öğretmeye çalışmak, öğrencinin konuyu daha hızlı daha kalıcı bir şekilde öğrenmesini sağladığı gibi öğrencinin ilgisini daha çok artırarak konunun öğrenci için daha ilgi çekici gelmesini sağlar. Bu sayede öğretilmek istenen konu öğrencinin hafızasında daha kalıcı bir yer edinecektir. Kitap resimlerinin öğrenmeye olan bu katkısının test edilebileceği en önemli alan İlköğretim birinci kademedeki eğitim gören öğrencilerin kendisidir.

Bu anlamda ilköğretim okullarında bulunan öğrenciler üzerinde birebir yapılacak bu araştırma konunun geçerliliğini net olarak ortaya koyacaktır.

2010-2011 döneminde basılmış Türkçe ders kitaplarındaki, resim (illüstrasyon) – içerik uyumuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri araştırılacaktır. Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların, sonuçların, bu konuda yapılacak diğer araştırmalara da yardımcı olacağı umulmaktadır.

1.4.Varsayımlar

Araştırma önerisindeki temel varsayımlar şunlardır:

1. Anket çalışmasındaki örnekleme oluşturan birinci kademe İlköğretim okulu öğrencilerinin ve sınıf öğretmenlerinin anket sorularını yanıtlarken gerçek düşüncelerini yansıttıkları varsayılmaktadır.
2. Araştırmada kullanılan anket (üçlü likert), yöntem ve veri toplama tekniğine ilişkin alınan uzman görüşleri yeterli sayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2010 - 2011 yılları arasında Milli Eğitim müfredatında yer alan İlköğretim 3.sınıf Türkçe ders kitabını kapsamakta olup; Ankara İli genelinde örneklem olarak seçilen 5 İlköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan 3. Sınıf, 30 Sınıf Öğretmeni ve 300 İlköğretim Öğrencisi ile sınırlandırılmıştır.

1.6.Tanımlar

Ders kitabı: Yazılı ve basılı gereçler gurubunda yer alan, öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden çalışma gereçlerinden biri (Alkan, 1992: 67).

Tasarım: Bir madde, kalıp ya da süsleme yapmak değildir. Bir tasarım, kendi içinde bir yapıya ve bu yapı arkasında bir planlamaya sahip olmalıdır (Becer, 1997: 32).

İllüstrasyon: Aslında « resimleme » ve «kitap resimleme» anlamlarına gelen sözcük, Türkçe’ de çoğunlukla sanatsal değer taşımayan ve estetik niteliklerden yoksun resim ürünleri için, küçültücü anlamda kullanılır (Sözen ve Tanyeli, 2001: 112).

Metin: Paragraflar bir araya gelerek metni oluştururlar. Metni “bir yazılı yapıtı oluşturan terimlerin, cümlelerin tümüdür(http://www.edebiyol.com/metin_bilgisi.html).

Renk: Işığın kendi öz yapısına ve nesneler üzerindeki yayılımına bağlı olarak göz üzerinde yaptığı etki (Sözen ve Tanyeli, 2001: 200).

Biçim: Bir nesnenin görme yada dokunma organlarıyla algılanabilmesini sağlayan kendine özgü gerçekliği (Sözen ve Tanyeli, 2001: 41).

Kompozisyon: Sanatsal dizgenin yapıtta oluşturulması işlemi.Yapıtı oluşturan öğelerin belirli düzen bağıntıları içinde bir araya getirilmesi ve bu çalışma sonucunda ortaya çıkan yapıtın kendisi (Sözen ve Tanyeli, 2001: 135).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. EĞİTİM

Bu kısımda eğitimin tanımı, amacı, işlevleri ve çeşitleri hakkındaki bilgilere yer verilmiştir.

2.1.1. Tanımı

Eğitim; bireyde istendik davranışların yerleşmesi, olumsuz davranışların sonlandırılması amacıyla sürdürülen sistematik bir programdır.

Türk Milletinin bütün fertlerini ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak “Milli Eğitimimizin genel amaçlarından biridir (Erdoğan, 1986: 36).

2.1.2 Amacı

“Eğitimin, topluma yönelik ve bireyi hedef alan olmak üzere iki çeşit amacı vardır” (Er, 1997: 67-68).

Eğitim; fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci şeklinde tanımlanabilir (Sönmez, 2005). Eğitim kendi içersinde formal eğitim ve informal eğitim olmak üzere ikiye ayrılır. Okul çatısı altında, plan dahilinde gerçekleştirilen eğitime formal eğitim; okul çatısı altında gerçekleştirilmeyen ve bir plana dahilinde olmayan eğitime informal eğitim denir.

2.1.3 İşlevleri

“Eğitimin iki işlevi vardır: Birincisi, milletin bütün fertlerini, mensubu olduğu cemiyetin milli, ahlaki, insani, manevi, kültürel ve moral değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren yurttaşlar olarak yetiştirmek; ikincisi ise, ferdi mutlu kılacak bir iş sahibi yaparak hayata hazırlamaktır” (Nişancı, 1988: 219). “Bireyin ilk duygu, davranış, düşünce ve eğitimini kazandığı yer ailesidir. Bu kazandıkları onun hayatı boyunca kültürel ve eğitimsel formasyonuna temel teşkil eder” (Kıncal, 1993: 63-69). “Aile içinde başlayan bireyin eğitimi, okullarda bilgi, beceri ve davranışların şekillendirilmesi ile sivil ve çalışma hayatında da sürüp gider” (Özsoy, 1996: 37-40).

2.2 Resim İçerik Uyumu ve Bilişsel Kuram

Bilişsel teori, bilgiyi algılamayı, işlemeyi, depolamayı ve hatırlamayı açıklamaya çalışmaktadır. Çocuk resimlerinin incelemesi üzerine yapılan araştırmaların birçoğu gelişim psikolojisi temellidir. Bilişsel kuramlara göre öğrenme, basit bir uyarıcı-tepki bağıyla gerçekleşmez; organizma uyarıcıları zihinsel süreçlerle işler ve bu zihinsel süreçlerin sonunda bir tepkide bulunur. Bilişsel kuramlar dikkat, algı, düşünme, hatırlama ve örgütleme gibi zihinsel süreçleri açıklamaya çalışır (Komisyon, 2011: 91).

Çocukların resimli kitaplara verdiği tepkileri incelemek, resim-metin arasındaki bağlantıyı ortaya çıkarmakla gerçekleşebilir. Buna yakın bir çalışma Grodal tarafından yapılmıştır. Filmlerdeki konuyu ve film türlerini izleyicideki duygusal tepkilere göre inceleyen Grodal’ın dört aşamalı modeli vardır. Grodal (1997), birinci aşamada en temel algılama vardır. Dokular, çizgiler ve şekillerin görsel olarak algılanması ve analizi bu aşamada yer alır. Görsel veriler anlamlandırılmadan en basit halleriyle ele alınırlar. İkinci aşamada devreye bellek girer. Veriler olası benzerlikler, uygunluklar ya da eşleşmeler için, bellekte saklanan önceki verilerle karşılaştırılır. Bu noktada Grodal, bellekte sadece görsel bilgilerin saklanmadığını, görsel yapıların yanı sıra, o yapılara ait duygusal değerlerin de saklanıyor olduğuna dikkat çeker. Üçüncü aşamada, varsayımsal bir anlatı senaryosunun yapılanması yer alır. Dördüncü ve son aşamada ise, izleyici

anlatıdaki karakterleri tanımlayarak ve onlarla özdeşlik kurarak, psikolojik ve duygusal tepkileri belirler (Grodal, 1997: 60). Grodal’a göre, psikosomatik bütünün içinde, kavramsal ve algısal süreçler duygusal süreçlerle doğrudan bağlantılıdır (Grodal, 1997: 44).

Arnheim, *Görsel Düşünme* (Visual Thinking) adlı kitabında bir bilişsel etkinlik olarak görsel algıyla ilgilenmektedir. Sanatsal etkinliğin içinde algılama ve düşünmenin bölünmez biçimde iç içe geçtiği bir uslamlama biçimi olduğunu iddia etmektedir : “Benim kanım şu ki, düşünme denen bilişsel işlemler, algının üstünde ve ötesinde zihinsel süreçlerin ayrıcalığı değil; ancak algının kendisinin asli bileşenleridir” (Arizpe, 2003: 34). Görsel anlatımın iyi düzenlenmesi üzerinde sınırlanan söz dizimi, neyi temsil ettikleri ve insan algısının gerekleri ile yapısal birlikteliği ve benzerliği koruma ihtiyacından doğar. Coğrafik haritaların ve resimlerin sentaktik sınırlılığı benzerliğe dayanır. Grafiklerin ve bilgi haritalarının sözdizimsel sınırları, geleneksel sunum formatlarından, sunulan konuyla yapısal benzerliklerden ve insanın görsel algısının mekanizmasından türer (Shnotz, 2002: 112).

Resmin öncelikli olarak mekânsal doğası yüzünden, bakmak, düşünmek ve tasarlamak bizim resmin üzerinde birleşmiş ve anlık olmayan yapılar oluşturma girişimimizden kaynaklanmaktadır. Buna karşın, yazılı anlatımın öncelikli zamansal doğası ise bizde okumaya devam etme eğilimini yaratmaktadır. Yani geçici olmayan bir yapı oluştururken, resimlere bakma güdümüzle zamansal öykü akışını kesmemek güdümüz arasında bir gerilim vardır. Resimler bizi durup bakmaya zorlarken, sözlü metinler bizi düzgün bir sırayla ilerlemeye iter (Sipe, 1998: 100).

Schwarcz (1982) ahenk ve sapma adını verdiği iki genel parça-resim ilişkisi kategorisi oluşturmuştur. Ahenk kategorisinde parça ve resimler uyumlu bir ilişki içindedir. Bazen resimler parçanın ilerisine geçip olayı daha ileriye iterek parçayı bütünler. Ayrıca, parça ve resimler hikâyenin anlatımını Schwarcz’ın dönüşümlü ilerleme dediği gibi sırayla yapabilirler. Sapmanın bir diğer örneği de resimler parçadan farklı bir konu anlattığı zaman olan Schwarcz’ın “counterpoint” yani birbirine uydurma dediği müzikal bir benzetmedir (Nikolajeva, 2003: 238). Doonan (1993), resimli kitaplarda resim metin arasındaki ilişkileri tanımlarken Schwarcz’ın, geliştirici,

devamlılık, tamamlama, ilişki, eşzamanlılık ve sapma gibi sözcüklerinin bir kısmını kullanır (Nikolajeva, 2002: 88). Resim ve metin ilişkisinin doğasını araştıran en sistematik çalışma Maria Nikolajeva ve Carole Scott tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada resim metin ilişkisini tamamlayıcı (complementary), devamlılık (enhancement), uyum (counterpoint), ilişki (symmetrical) ve çelişki (countradiction) olarak 5 kategoride tanımlamaktadırlar. Bu terminoloji, resimli kitaplarda her seviyede bağımsız bir şekilde konu, olay, karakter, durum, zaman ve mekân gibi yapısal özellikler ve anlamsal ilişki ne kadar karmaşık olursa olsun gereklidir (Nikolajeva, 2003: 238).

Kuramcıların resim-metin ilişkisinin kavramlaştırılmasında, kelimeleri ve resimleri ilişkilendirmesi, beynimizde neler olup bittiğini tam olarak ifade etmeseler de tanımlamaya çalışmaktadırlar. Tanımlamalar resim ve metin arasındaki bağlantıyı değerlendirebilecek ölçütleri anlamamızda belirlememizde yardımcı olmaktadır.

2.2.1. Zihinsel Süreçler(Bilgiyi İşleme ve Biliş)

Eğitimcilere göre, bilgi işlemenin bilişsel süreçleri, bilginin bilişsel sistemlerden geçtiği basamakları tanımlar ve her basamakta yapılacak işlemleri ortaya koyar. Birçok bilişselci psikolog insanın düşünme biçimini bilgisayarın çalışma şekline benzetmiştir. İnsanlardan bilgisayarlar gibi bilgiyi çevreden alır ve hafızaya işlemeden önce arabellekte saklarlar. Birçok bilgiyi işleme modeli varsayılan birimlerin insanların algısal ve bilişsel sistemlerindeki yapısını ve fonksiyonlarını ve aralarındaki etkileşimi tanımlarlar. Atkinson ve Shiffrin'in modeli belleğin duyusal kayıt, uzun süreli hafıza ve kısa süreli hafızadan oluştuğunu varsayar. Bu modele göre alıcılarla kaydedilerek bilgi kısa süreli belleğe getirilir ve burada tekrarlı ara bellekte çalışılmazsa 15sn içinde yok olur. Eğer bilgi anlamlı bir önem taşıyorsa bellekte tekrarlanır ve geçici ya da kalıcı olarak uzun süreli belleğe aktarılır. Bu yaklaşımdaki temel problemlerden biri insanın bilişini açıklarken kişinin bilgi işleme sürecindeki göreceli yetersizliğidir. Bunun nedeni ise çalışan belleğin tek seferde ancak 7 parça bilgiyi alma ile sınırlı oluşudur. Bu sorunu aşmak içinde kişiler yeni öğrendikleri öğeleri sürekli tekrarlayarak otomatikleştirip, tek bir bilgi yığını kümesi şeklinde hafızalarında saklayacaklardır. (Komisyon,2011: 91).

Bilgiyi işleme sürecinde bilgiyi işleme kuramının en önemli sürecinin kodlama olduğunu söyleyen Woolfolk (1993: 241). Bilişsel teori bilgi işleme sürecinde, zihinsel temsillerin görsel algılama sırasındaki eylemleri yerine getirme ve düzenleme sürecinde belirleyici rol oynadıklarını savunur. Bilişsel bilim zihinsel temsillerin üç farklı boyutunu inceler. Bunlardan birincisi, zihinsel temsillerin anlamsal içerikleridir: Bir odanın uzamsal özellikleri, bir melodideki notaların akustik özellikleri, serçenin bir kuş olduğu önermesi. İkincisi, zihinsel temsillerin yapısıdır: Uzayda algılanan nesnelerin şekilsel düzeni, notaların zamansal aralıklarının algısı, serçe kategorisinin kuş kategorisiyle olan kavramsal ilişkisi. Üçüncüsü ise zihinsel temsillerin işleme sürecidir: Yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya etkinliklerin algısal yargılar üretmesi, belleğin yapılanması, problem çözümü ya da yüksek seviyede çıkarsamaların yapılması sürecidir (Bordwell, 1989(a): 23-29).

Bu ilişkiyi ortaya koymak, bilişsel sürecin işleyişini ve bu süreçte izleyicinin resmi ve metni kavramada geçirdiği zihinsel süreçleri tanımlamakla mümkündür. Okurun veya gözlemcinin metinde ya da gösterilen resimde anlatılan içeriğin iç zihinsel temsilcilerini nasıl yapılandırdığını anlamak ancak bu iki farklı yapıyı açıklamakla mümkündür. Bu nedenledir ki metinler ve resimler beraber kullanıldıklarında birbirlerini tamamlarlar fakat tamamıyla birbirinden farklı dili temsil ederler.

2.2.2. Metni Kavrama

Algılama ve kavrama arasındaki ilişki „aşağıdan yukarıya“ (bottom-up) ve „yukarıdan aşağıya“ (top-down) olmak üzere iki yönde sağlanır. Aşağıdan yukarıya olan işlem zorunlu, hızlı ve çoğunlukla duyuşsal olan verilerin kaynak olduğu etkinlikleri kapsar. Yukarıdan aşağıya olan işlem ise kavram kaynaklı, bilerek ve iradeyle yapılan etkinlikleri içerir. Her iki yönde de çıkarımların yapılması gerçekleşebilir. Bununla beraber, yukarıdan aşağıya olan işlem aşağıdan yukarıya olan işlemi yönlendirebilir ya da şekillendirebilir. Örneğin bir yazıyı okumak sadece harfleri kaydetmeyi değil; onları kelimelere, tümcelere vb. dönüştürmeyi içerir. Bu şekilde kurulan anlamsal yapı, her biri birer duyuşsal veri olan harfleri algılamaya rehberlik eder (Bordwell, 1989(a) :25). Demirel'e göre bir yazıyı okuma bilişsel davranışlarla ve psikomotor becerilerin ortak

çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Okuma işi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur (Demirel, 1990: 119). Metni kavrama araştırmalarındaki yeni yaklaşımlar, bir okurun metni anlamada birçok zihinsel temsilci kurduğunu varsaymaktadır. Bunlar; Shnotz'un (2002) bütünsel modelinde metin yüzey temsili, ana metin tamlamaları, metin hakkında zihinsel bir model olarak tanımlanmaktadır.

Metin ve görsel sunumlar birbirinden farklı işaret sistemlerine dayanır. Farklı işaret sistemleri arasındaki ayrım Pierce (1906) tarafından yapılmıştır. Peirce'e göre, semboller keyfi bir yapıya sahiptir ve geleneklerle belirlenmiş nesneyle ilişkilendirilmiştir. Doğal dilin kelimeler ve cümleleri sembollerin örneğidir. Bunun aksine, ikonlar keyfi bir yapıya sahip değildirler. Bunun yerine onlar benzerlikle belirlenmiş nesnelerle ilişkilendirilmişlerdir. Bundan dolayı her tür statığın yanı sıra hareketli gerçekçi resimler ve her tür coğrafi haritalar ikon olarak düşünülebilir. Bununla birlikte grafikler ve bilgi haritaları temsil ettikleriyle bir benzerliğe sahip değildir ve yapılarının bir kısmı geleneklerle belirlenmiştir. Bundan dolayı onların ikondan çok sembol oldukları tartışılabilir. Ama yine de grafikler ve bilgi haritaları sembollerle olduğundan çok ikonlarla ortak noktaya sahiptir (Shnotz, 2002: 102). Genel olarak şemalar genel yapısal nitelikler tarafından belirlenmiş nesnelerle ilişkilendirilen işaretler olarak tanımlanabilir. Benzerlik yalnız gerçekçi resimler, resimsel örneklendirmeler ve coğrafi haritalar için tipik olan bir tür yapısal sıradanlıktır. Tam aksine, grafikler belirlenmiş nesnelerle birlikte çok daha soyut bir tür yapısalılıkla karakterize edilir. Öğrenmenin temel taşı olan bilgi haritaları, bilginin resimsel sunumu diyebiliriz.

Metin ve görsel sunumlar dış anlatıcılardır. Dış anlatıcılar, okuyucunun ya da bir izleyicinin metinde ya da gösterilen resimde anlatılan temanın iç zihinsel temsilcilerini tamamladıklarında ancak anlaşılabilir. Bu nedenle resimden ve metinden öğrenme sürecindeki en önemli işlevin bilişsel işlevler olduğu söylenebilir.

2.2.3. Resim Kavrama

Resim kavramada, birey yine birçok zihinsel temsilci kurar. Bunlar Shnotz'un bütünsel modelinde, yüzey yapısal temsilci, bir zihinsel model, cümlesel temsilciler

olarak tanımlanmaktadır. Yüzey yapısal temsilci yani resim, bireyin zihnindeki görsel imajla uyumludur. Zihinsel model, resimde gösterilen konuyu, resim ve resmin ima ettiği içerik arasındaki ortak yapısal özelliklere dayanarak temsil eder. Cümlesel temsilci, modelden ve cümle olarak kodlanan formatından okunan bilgiyi içerir. Resim algılamadaki algısal simgeler, görsel çeşitliliğe bağlı oldukları için duyumsaldır. Resim algılaması ya da metin algılaması sırasında oluşan zihinsel modeller betimlenen nesneyle ortak asıl yapı özelliklerine sahiptir. Yani onlar yapısal ya da işlevsel analogiye dayanan nesneyi temsil ederler (Shnotz, 2002:105).

Görsel diller gerçeklikle eşitlik sağlamaya çalışır. Görseller ikoniktir ve normal olarak temsil ettiği şeye benzer. Temel seviyede anlam açıktır; ama görsel dil tam olarak doğru anlamak için öğrenilmelidir. Görsel mesajlar, içerik, bütünlük, algılanabilirlik, uzamsal ve görsel açıdan sözlü mesajdan üstündür (Pettersson, 2007: 26). Kısaca anlatmak gerekirse görüntüler ve görsel dil insanın yani zihnen tasarlayarak deneme yaparak bütünlük ve duygusal deneyimleriyle birebir bağdaşım içindedir.

2.3. Resim Metin Uyumu ve Gestalt Kuramı

Curzon (1985), organize formların ve insan algısının, düşünce ve öğrenmedeki önemini belirtir ve “düzenli varlıkların içindeki ilişkilerin algısını anlamak, öğrenmenin özüdür” ifadesiyle Gestalt kuramını destekler (Jackson, 2008: 66). 1900’lerde Alman ve Avusturyalı psikologların ortaya attıkları “Gestalt” kavramı, temelde insanın gözünün görsel deneyimleri nasıl organize edip algıladığını araştırır. Gestalt Almanca koymak, yerleştirmek, düzenlemek anlamına gelen “stellen” fiilinden türetilmiştir (Uçar, 2004: 65).

Gestalt kuramı algılama sürecinde gerçekleşen düzenleme yeteneği üzerine yoğunlaşmıştır. Çevreden aldığımız duyular birbirinden kopuk, ilişkisiz olmasına rağmen biz bu birim ve nesneleri kendi bütünlükleri içinde algılamaktayız. Bu doğuştan gelen yeteneklerinden dolayı beyin, şekilleri veya formları düzenlemek ve planlamakta tutarlı ve yeteneklidir. Beynin işlevi çevreden aldığı duyumlara anlam vermektir. Çünkü yaşantımızın temeli sürekli anlamlı bütünler oluşturma ve karşılaştığımız pek çok şeyden bir anlam çıkarma çabasına dayalıdır. Bu süreçte organize bütünler, birbirleriyle ilgisiz parçalardan çok daha kolay öğrenilip akılda tutulurlar (Uçar, 2004: 65). Örneğin,

renkler, resimler, imajlar, çizgiler, illüstrasyonlar, sesler, semboller, metinler ve kelimeler bireysel eleman yerine bir bütün olarak yorumlanmalıdır. Bunun için iki veya üç yönlü betimlemenin kavranması, çabuk, paralel, simültane (anında) ve holistik (bütünsel) süreç gerektirmektedir (Pettersson, 2007: 87). Bu süreci kolaylaştıracak Gestalt teorisinin görsel yasaları, iletişimcilere tasarımla ilgili kararlarında, temel analitik anlayış çerçevesinde anlamlı veriler sunar (Graham, 2008: 2). Aslında bu kurama göre kısaca şunu söyleyebiliriz; insanlar gördüğü her şeyi bir bütün halinde algılama eğilimindedir.

Görsel anlatımların insan algısının gereklerine uygun olarak tasarlanmaları ve kolaylıkla ayırt edilebilen görsel özellikler Gestalt kurallara göre düzenlenmelidirler. Örneğin bir resimde görülen nesne, şekil olurken, geride kalanlar resim olarak algılanır. Öğrenme aslında şekil zemin arasındaki ilişkilerdeki değişimdir. Okuyucu veya izleyicinin parça ve resim ilişkisine anlam vermesi, resim kitaplarının yeterliliklerinden biridir. Ancak bu yapı nasıl devam eder? Dikkatimizi sözcükler ve resimler arasında gidip getirirken, farklı bilişsel yapılardaki sözlü ve sözsüz bilgileri canlandırırız ve bu iki bilişsel yapı arasındaki gösterime dayalı karmaşık bağlar yoluyla, tümleşik bir anlam oluştururuz (Sipe, 1998: 102). Bir başka deyişle aslında bireyler kendilerine dışarıdan gelen bu uyarıcıları birbirinden kopmuş olarak değil; birlikte bir bütün halinde örgütlemiş bir biçimde algılarlar.

Etkili öğrenme, görüntülerin profesyonelliğinden çok bu anlatımlar arasındaki ilişkiye, plan ihtiyacına, öğrencinin önceki bilgisine ve bilişsel yeteneğe dayanmaktadır. Bu konuyla ilgili tüm araştırmalar, uygun yöntem stratejisi gerektiren görsel eklerin aktif bilişsel sürecinin önemini vurgulamaktadır. Bu sürecin işlemesi ve devamlılığı etkili bir resim metin eşleşmesine dayanmaktadır. Araştırmacılar konuyla ilgili olarak eğitsel açıdan değerlendirme yaparken çeşitli noktalar üzerinde hemfikirler: Birincisi; resimsel ve kelimesel bilginin anlamsal benzerliklere uygun olmalıdır. İkincisi, resimsel ve kelimesel bilgi arasında anlamsal bağlantıyı yaratmak için, çalışan hafızaya eş zamanlı girmek zorundadır. Bilginin eş zamanlı geçerliliği uzamsal ve zamansal eşitlik gerektirir. Üçüncü, eğer mümkünse kelime ve resimli bilgi, bilişsel aşırı yüklenmeden kaçınmak için, çalışan hafızaya görsel kanaldan girmemelidir (Shnotz, 2002: 115).

Öztuna (2007), Görsel bilginin organizasyonu, tasarım ilkeleriyle olur. Bir çalışmada bütünlüğü ya da birliği sağlamak için, çalışma içindeki her öğenin birbiriyle etkileşim içinde olduğunun bilinmesi gerekir. Tasarımın temel öğeleri; çizgi, şekil, doku, renk, ton, biçim değerlerinden meydana gelir. Bunlar aynı zamanda grafik tasarımın temelini oluştururlar. Bu öğeleri kontrol edebilmek için, tasarımcılar görsel uyum, çeşitlilik, ritim, denge, oran, hareket, odak noktası, vurgu egemenlik ve görsel hiyerarşi gibi tasarım ilkelerine gereksinim duyarlar. Tasarım öğeleri ve ilkeleri, görsel kompozisyonun temel yapı taşlarıdır (Öztuna, 2007: 17).

Gestalt teorisi ve bu teorinin ortaya koyduğu düzenlemeler, geleneksel tasarım ilkelerini bilimsel açıdan geçerli kılmasından dolayı Bauhaus tasarımcıları tarafından kabul görmesi tez araştırmamın konusu bağlantılı olması nedeniyle resim ve içerik uyumunu geniş bir biçimde değerlendirmemizi sağlar. İçeriğin, resim ile uyumunun tam olması, izleyicinin, okuyucunun bilişsel sistemiyle iletişim içinde olmasına yardımcı olur. Daha dikkat çekici hale gelmesine neden olur ki bu da okunan bilginin, algılanması, hatırlanması, hafızada tutulması ve kavranmasını daha da kolaylaştırmaktadır. Resimlemelerin ve metnin uyumu, eğitimde çok önemli eğitsel bir yeri olan ders kitaplarının önemini daha arttırmaktadır.

2.4. Çocuğun Gelişim Alanları

Gelişimin biyolojik, sosyal ve kültürel kuvvetlerin birbirleriyle etkileşimi sonucu gerçekleştiğini savunan Robert Havighurst, 6 –12 yaş arasındaki çocukların gelişim özelliklerini aşağıdaki başlıklar altında toplamaktadır(Dereobalı, 2005: 15).

1. Oyunlar için gerekli motor becerileri geliştirme.
2. Kendine karşı olumlu tutum oluşturma.
3. Yaşlılarıyla iyi ilişkiler kurmayı öğrenme.
4. Uygun kız erkek rollerini öğrenme.

5. Matematik ve okuma yazma için gerekli temel becerileri geliştirme.

6. Günlük yaşam için gerekli kavramları geliştirme.

7. Vicdan ve ahlakla ilgili konularda bir değerler sistemi geliştirme.

8. Kişisel bağımsızlık kazanma,

9. Topluma karşı uygun tutum geliştirme.

Yavuzer'e göre (2001: 28-29) gelişimdeki 5 temel kavram şöyle özetlenebilir;

1. Gelişim, dinamik olgudur.

2. Gelişim, genetik bireyselliğin sonucudur.

3. Gelişim, giderek artan özleşme sürecidir.

4. Gelişimde denge vardır.

5. Gelişim, art arda görülen, düzenli bir süreçtir.

2.4.1. Bedensel Gelişim

Bireyin yaşaması için tüm işlevler ve bireyin tüm davranışları bedende oluşur. Bedensel gelişim bedenin ağırlıkça artması ve boyca uzaması yanında, bedeni oluşturan tüm alt sistemlerinde büyümesini, olgunlaşmasını içerir. Bireyin sağlıklı olması, tüm alt sistemleriyle birlikte bedenin sağlıklı gelişmesine ve işlevlerini gereğince yapmasına bağlıdır. Bedensel gelişimle davranışlar arasında sıkı bir bağlantı vardır. Bireyin bedensel gelişiminde görülen bozukluklar, dengesizlikler ya da gerilemeler, davranışlarını da etkisi altına alır. Bu nedenle kişinin işlevlerini yapamadığı görülür (Başaran, 1979; Akt. Sarı, 2001: 6).

Bedensel gelişim özellikleri en gözlenebilir ve ölçülebilir alandır. İlk kez gördüğümüz bir çocuğun bedensel gelişiminin normal olup olmadığını boy uzunluğu ile yaşını karşılaştırarak bile anlayabiliriz. Bedensel gelişim doğum öncesi evreden başlayarak ölüme kadar süren bir süreçtir. Bedensel gelişim alanı beden iskelet, kas, sinir solunum, sindirim, dolaşım ve boşaltım sistemleri ile organlarındaki değişimleri içerir (Ulusoy, 2007: 48; Yıldırım ve Fişek, 1989: 1-2; Aydın, 2005: 68). Okul öncesi dönemde büyüme ve gelişim diğer yaşam dönemlerine göre en hızlı olma özelliğine sahiptir. Okul öncesi dönemde bedensel gelişme hızı, bebeklik dönemine oranla yavaşlar (Yeşilyaprak, 2006: 58). Çocukluk döneminde göreceli olarak yavaşlayan bedensel büyüme ve gelişme, ergenlik döneminde yeniden hızlanarak, bu dönem sonunda yetişkinlikteki yapısına ulaşır. Ergenlik çağındaki psikomotor yetenekleri gencin kendini algılamasında, başkalarıyla olan ilişkilerinde önemli bir etkisi vardır.

2.4.2. Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim, beden ve zekâ arasındaki fonksiyonel ilişkiyi kapsar. Özellikle hareketin yaşamın ilk yıllarında önemli bir rolü olduğunu kabul eden modern teorilerin bir örneği, J. Piaget'in bilişsel gelişim teorisidir. Piaget, insan zihninin gelişimi üzerinde çalışmış ve sistematik bir şekilde değişik yaşlardaki çocukların düşünce biçimini incelemiştir. Piaget'ye göre zekâ bireyin çevre ile aktif etkileşimi sonucu gerçekleşmektedir. Çocuklar çevrelerindeki nesnelere bakarak, dokunarak, ağızlarına alarak, sesini işiterek bilgi toplarlar. Duyuları aracılığıyla topladıkları bu bilgiler doğrultusunda çeşitli tepkilerde bulunurlar (özümleme). Nesnelere önce mevcut bilgileri doğrultusunda tepkide bulunurken daha sonraları bu tepkilerinde değişiklik yaparlar. (uyma). Böylece çevreye, nesnelere ve yeni durumlara uyum sağlarlar (adaptasyon). Piaget çevreye uyum sağlamak için kullanılan özümleme ve uyma süreçlerinin sadece bebeklik ya da küçük çocukluk döneminde değil tüm yaşam boyunca kullanıldığını ileri sürmektedir (Özer ve Özer, 2004: 5). Doğduğunda hemen hiçbir zihinsel etkinliği olmayan bireyin yaşı ilerledikçe çevre etkinliklerini anlamada, usa vurmada ve yargılamada geliştiği gözlenmektedir. Bireyin bu zihinsel gelişimi onun doğuştan getirdiği zihin gücüne ve çevresiyle etkileşimi sonucunda edindiği yaşantılara dayanmaktadır (Akt. Sarı, 2001: 7). Okul öncesi dönemdeki çocuklara oranla okul çağına gelmiş olan çocukların zihinsel yeteneklerindeki ilerlemelere oyunlarındaki,

öğrenme etkinliklerindeki dillerindeki, farklılıklarda gözlemlemek mümkündür. Bu dönemde çocuklar hızlı bir zihinsel gelişme gösterirler. Nesnelerin konumlarının ya da fiziksel yapılarındaki değişimlerin, miktar, kütle, ağırlık, sayı gibi özelliklerde değişme yaratmadığını anlayabilirler (Dereobalı, 2005: 22 -23)

2.4.3. Duygusal Gelişim

Duygu, bireyin iç ve dış dünyadan etkilenmesi sonucunda genel olarak hoşlanma ya da acı duyma biçiminde belirlenen tepkilerdir. Bireyin temel gereksinimleriyle ve onun bir sonucu olan davranışlar ile ilgilidir. Bu nedenle duyguları incelemek insanın davranışına egemen olunmasını kolaylaştırır(Binbaşoğlu, 1975; Akt. Sarı, 2001: 6). Duyguların en iyi yansıtıldığı ortamlar aile, okul, arkadaş grubu ve toplumsal hareketler içinde daha belirgin halde olabilmektedir. Çocuğun oyun çağında tepkisini kreş gibi ailenin ya da öğretmenlerinin gözetiminde belirli ortamlar dâhilinde yapmasının sağlanması sağlıklı bir duygusal gelişimin belirtisi olabilecektir. Bu ortamlar içerisinde çocuk kazanma, kaybetme, mücadele etme, beraber yaşama, paylaşma, sevgi, saygı vb. duygusal gelişim özelliklerini kazanabilir.

Akranlarının ve öğretmenlerinin çocuk hakkındaki yargıları, benlik gelişimine yön verir. Okul yaşamında başarılı olma hazzını yaşayan çocuklar, olumlu bir akademik benlik algısı geliştirirken, başarısız olanlar özgüven ve kendine yetme duygularından yoksun kalırlar. Başarısızlık endişesi sonraki yaşam deneyimleriyle pekiştirilirse, çocuk okula ve çalışmaya karşı tepki geliştirir. Bu nedenle, kapasiteleri ölçüsünde gelişebilecekleri göz önünde tutularak, çocuklara uygun eğitim fırsatları sağlanmalı ve öğrenim mümkün olduğunca bireyselleştirilmelidir (Dereobalı, 2005: 41).

2.4.4. Sosyal Gelişim

İnsanın sağlıklı bir hayat sürdürebilmesi, içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevreye uyum sağlamasına bağlıdır. Bu nedenle sosyal gelişim ve buna bağlı olarak sosyalleşme kavramı büyük bir önem taşımaktadır. Sosyalleşme ya da toplumsallaşma, kişinin belirli bir toplumun davranış kalıplarını kişiliğine mal ederek o topluma ait bir

kişi durumuna gelmesidir (Selçuk, 1997: 48). Sosyal gelişim bireyin doğumundan itibaren ailede başlamaktadır. Anne - çocuk ilişkisi doğumdan itibaren sembolize edilmiş etkinliklerle şekillenmiş ilişki süreciyle gerçekleşmeye başlar. Bebeklikte sosyalizasyon ilkin göz ilişkisiyle başlar ses, konuşma ve dokunma ile devam eder (Uzman ve Ersanlı, 2007:118).

Çocuk için, önceleri yakın çevre olarak sadece aile varken (anne – baba - kardeşler) bu çevre zamanla daha da genişler. Yani çocuğun çevresi gelişmeye başlayacaktır. Kreşe gittiğinde sınıf arkadaşları, sınıf öğretmeni, diğer sınıflardaki çocuklar ve diğer sınıfların öğretmenleri, okul müdürü, arkadaşlarının anne-baba ve kardeşleri ve ilkokuldaki çevresiyle çocuk hızlı bir sosyal gelişim sürecine girecektir. Bu süreçte çocuk, çevresindeki yeni insanları tanımaya çalışacak, onlarla etkileşime girecek, onlar dan etkilendiği gibi, onları da etkileyecektir. Bu arada, çocuk yeni olan bu sosyal ortamda kendini yeniden değerlendirmeye başlayacaktır (Öz, 1997: 84-85).

2.4.5. Dil Gelişimi

Toplumsal bir varlık olarak, hepimizin birbirimizle iletişim kurmaya ve etkileşime ihtiyacı vardır. İletişim kurmanın tek yolu ise duygu ve düşünceleri karşı tarafa net ve açık bir şekilde ifade etmektir. Yani konuşmak, kendini ifade etmenin zorunlu bir şartıdır. Konuşmadan ne yetişkinlerin, ne de çocukların kendilerini anlatabilmeleri mümkün değildir. Ancak insanoğlunun dil gelişimi de çok hızlı bir süreç izlemediği için, aşama aşama gelişme gösterir (Öz, 1997: 59-60).

Çocuğun dil gelişimi sürecini sadece konuşma dili olarak sınırlamak hatalı ve eksik olur. Çünkü çocuk ilk bir yıl içerisinde oldukça fazla olarak "beden dili" ni de kullanır. Yani bebek kendi duygularını ve isteklerini ifade etmek için hem beden dilini kullanır, hem ses iletişimi kurmak için çabalar. Çocuk ilk kelimelerini ifade etmeye başladıktan sonra artık çok hızlı bir gelişim kaydeder. Kelime dağarcığı gitgide zenginleşmeye başlar. Duyduğu ve algıladığı her kelimeyi söylemeye başlar (Öz, 1997: 61-62). Okul çağındaki çocuklar, dili bir yetişkine benzer şekilde kullanabilirler. Sözcüklerin anlamları konusunda daha yetkin bir hale gelmişlerdir. Alt anlamlı sözcükler, mecaz kavramları yerleşmeye başlamıştır. Sözcükler arasında daha karmaşık

ilişkiler kurmaya başlarlar. Çocuklar bu dönemde birçok dil bilgisi kuralını anlar ve kullanır hale gelirler. Okumaya başlamayla birlikte yazılı dili de kullanmaya başlarlar (Dereobalı, 2005: 33). Sözel yetenekler göz önüne alındığında kızlar çoğunlukla, erkeklerden daha önce konuşur ve hemen hemen bütün kızlar kelimeleri bir araya getirip uzun cümleler kurmakta erkeklere göre daha iyi durumdadırlar. (Uluğ, 1997: 185-186).

2.4.6. Psiko-Motor Gelişim

Çocukların motor davranışlarının gelişimi, çok basit reflekslerle başlayan ve üst düzeyde koordine edilmiş motor becerilerle sonuçlanan bir süreci takip etmektedir. Çocukların hareket gelişimi refleksler, duruşa ait hareketler, yürüme, koşma ve atlama gibi beceriler şeklinde olmaktadır. Tüm çocukların motor gelişimi, baştan ayağa ve merkezden dışa olacak şekilde bir sıra izlemektedir.

Sinir sistemi ve kasların gelişimi motor becerilerin kazanılması için gerekli temeli hazırlamaktadır. Çocuğun kol ve bacakları ile tüm organlarını kullanmada güç ve hız kazanmasına, beden organları arasında eşgüdüm sağlanmasına ve onları denetim altına almada becerikli duruma gelmesine devimsel gelişim, psiko - motor gelişim denir. Bu gelişme bedensel gelişmeye paralel olarak oluşur ve kişinin çevresine uyum yapmasını sağlar. Bireyin bir bütün olarak gelişmesinde önemli rol oynar (Yeşilyaprak, 2006: 57). Motor gelişim, fiziksel büyüme ve merkezi sinir sisteminin gelişimine paralel olarak organizmanın isteğe bağlı hareketlilik kazanması iken, motor beceri, herhangi bir konu hakkında deneyimli olup, hareketi düzgün yapmayı veya deneyim ve öğrenmenin etkisi ile doğru olarak yapılabilecek bir ya da bir grup hareket olarak tanımlanabilir (Köksalan ve İzci, 2002 : 4).

Motor öğrenme, Hareketin yapılmasını sağlayan süreçlerin ve bu gelişmeleri engelleyen veya kolaylaştıran faktörlerin ortaya çıkış şekillerini anlamada rol oynar. Motor kontrol ise becerikli insan hareketlerine yol açan süreçlerin yanı sıra böyle becerilerin ortadan kalkmasına sebep olan faktörlerin etkin olmasını anlamaya yarar (Shea ve diğerleri, 1993: 5) Motor gelişim terimi ile psikomotor gelişim terimi sık sık birbirinin yerine kullanılır. Psikomotor gelişim, yaşam boyu, devam eden bir süreç olup

motor, becerilerde azalma ya da yeni bir becerinin kazanılması gibi tüm fiziksel değişmelerle ilgilenir. Çocukların motor gelişimi, hareket yeteneklerinin gelişim ve fiziksel yeteneklerin gelişimini kapsar (Özer ve Özer, 2004: 6; Bayhan, 2004:168;). Çocukların motor gelişimleri çok hızlıdır. Çocuk 7 -8 yaşına gelinceye kadar yaşamını sürdürmek için birçok beceri kazanmıştır.

Hareketin hassaslığının temelinde motor becerileri sınıflama iki kategoride oluşur. Bunlar; kaba motor beceriler ve ince motor beceriler. Kaba motor beceriler büyük kasları içermesiyle kategorize edilir ve amaç ince motor becerilerde olduğu gibi hassas bir şekilde bir işi yapmak veya hareket etmek değildir. Yürümek, zıplamak, fırlatmak, sıçramak gibi temel motor beceriler bu grupta yer alır. Aktivitede hassaslık önemli olmasa da, görevi yerine getirirken hareketin düzgün ve koordineli olması esastır. İnce motor beceriler bir aktiviteyi başarmaya çalışırken ince, küçük kasların kontrolünü gerektiren becerilerdir. Genellikle bu tür beceriler el –göz koordinasyonu ve harekette ve performansta yüksek derecede hassasiyet gerektiren yetenekler içerir. Yazma, resim yapma, dikiş ve düğmeye basma gibi etkinlikler ince motor becerilere örnektir (Magill, 1993: 10). İlköğretim yıllarındaki çocuklar hareketleri sayesinde vücutlarını daha iyi kontrol ederler ve bir etkinliğe daha uzun süre katılabilirler. Bunun yanı sıra, ilkokul çocukları fiziksel olgunluktan uzaktır ve onlar hareketli olmaya ihtiyaç duyarlar. İlkokul çocukları uzun süre oturdukları zaman koştukları, zıpladıkları, bisiklet sürdükleri zamanlardan daha bitkin olmaya başlarlar. İlkokul çocuklarının hareketlerindeki önemli bir prensip, onların durağan aktivitelerden çok işe karıştıkları, aktif oldukları aktivitelerle uğraşmalarıdır. Orta ve son çocukluk döneminde çocukların motor gelişimleri ilk çocukluğa göre daha düzgün ve koordinelidir. Büyük motor beceriler büyük kas hareketlerini içerir ve erkekler genellikle kızlardan daha kolayca yapabilirler (Santrock, 1988: 348 - 349). Birçok becerilerin ve beceri gerektiren hareketlerin başlatılması ve geliştirilmesi 7-12 yaş döneminde gerçekleştirilmelidir. Bu dönemde dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır (Muratlı, 2003: 42).

- Koordinasyon gerektiren hareketlerin uygulanmasında çabukluk faktörü aranmaya başlanmalıdır.
- Motorik özelliklerde kuvvet gelişimi henüz söz konusu değildir. Bu sebeple kendi vücut ağırlığı ve hafif fırlatma araçları kullanılarak bu, sağlanmaya çalışılmalıdır.

- Buna karşılık, aerobik dayanıklılık ve hareket genişliği(esneklik) bu dönemde iyi gelişmiştir. Bu özelliklerin geliştirilmesi çalışması yapılamalıdır.
- Kısa konuşmalara konsantre olabilirler ve öğrendiklerini uzun süre akıllarında tutamazlar.

Cinsiyet ayrımı sergilenmeye başlar, çalışmalarda bu konunun göz önünde bulundurulması gerekir, ayrıca grup bilinçleri sınırlı olduğundan bireysel ya da küçük gruplarla çalışmalar önerilir

2.5. Çocuk ve Resim

Çocuğun sanatsal gelişimi ile ilgili başta sanat eğitimcileri olmak üzere psikologlar, estetikçiler, eğitimciler, sanatçılar ve tarihçiler birlikte çalışarak bu güne kadar konuya ilişkin değişik alternatifler yaratarak uygulama alanlarını geliştirmişlerdir. Çocuk resimleri ile ilgili bilinen en eski çalışmanın, 1885 yılında Ebezer Cooke adlı araştırmacı tarafından yayınlanan makalenin olduğunu belirtmiş ve 1887 yılında Corrado Ricci'nin İtalyan çocuklarının çizimlerini rapor halinde yayınlamış olduğunu ifade etmiştir. Ancak çocuk resimlerine gerçek anlamda ilk dikkatlerin çekilmesi 20. yüzyılın başında her türlü olağandışı görüntünün sanata girdiği akademik ölçüleri reddedildiği ve sanatsal yaratmada yeni kaynaklar arandığı zamana rastlar. Çocukların karalamalarından ve çizgilerinden ipuçları yakalamaya yönelik yapılan araştırmalar ile insanın gelişimine ilişkin veriler elde edilmeye çalışılmasına da yine bu yüzyıllarda başlanmıştır (Kırıçoğlu, 2002: 57).

Çocuk sanatı yoluyla kişiliğe 1940'lar ve 1950'lerde göz atılmış ve çeşitli sanat eğitimi yöntemlerinin buna olan etkileri belirlenmeye çalışılmıştır (Özsoy, 2001: 52). Bu dönemde birçok değişik ülkede, çok sayıdaki çocuk resmi üzerinde araştırmalar yapılmış, resimler çizenin sosyo-kültürel yapısına göre sınıflandırılmıştır. Çocuklarda, resimlerini biriktirme, betimleme ve sınıflandırma çabaları görülmüştür (Yavuzer, 2001:

22). 1940’larda Kellog ve Lowenfeld çocukların karalamalarını kategorize etmeye çalışmışlardır. Kellog dünyadaki farklı kültürlerde yaşayan 30.000 den fazla çocuğun resimlerini kategorize ederken, Lowenfeld çocukların psikolojik eğilimlerini incelemiştir. (Ünal, 2006) 1960’lı yıllarda, sanat eğitimcileri, psikologlardan ve bilim adamlarından oluşan ilk bilimsel ciddi araştırma ve incelemeler kendini göstermiş ve ilk hareketler 18.yy.’ın ortalarında başlamıştır.

Roland (1995) sınıf öğretmenleri ve adayları için yazdığı “Art Encounters” (1989) adlı kitabında sanat eğitiminin tarihsel sürecini aşağıdakiler gibi belirlemiştir (Roland, 1995 alıntılan, Artut, 2001: 98). 1840: Horace Mann, çizimin, el ve göz koordinasyonunu daha iyi geliştirdiğine, el becerilerinin de geliştirebileceğinin bir yolu olduğuna inanıyordu. Bunun için çocukların kopya edecekleri gösterimleri içeren 24 çizim dersinden oluşan bir kitap yayınlamıştır. 1870 yılında ABD. Massachussets Eyaleti devlet okullarında endüstriyel çizimin zorunlu olmasını gerektiren bir yasa çıkardı. Walter Smith (Massachusset’de ilk Eyalet Sanat Eğitimi Müdürü)Çocukların kopyalayabileceği örneklerden ve (karton) plakalardan oluşan bir el kitabı yayınladı. 1890-1900 yılında resim yapma hareketi sanat zevkini devlet okullarına taşıdı. Çocuklar çoğunlukla dini veya ahlaki mesajlar içeren sanat ürünü resimleri izlediler, tartıştılar. Bu yüzyılın başlarında Arthur Wesley Dow’un kompozisyon “Composition” (1899) adlı ders kitabı 20.yüzyılın ilk çeyreğinde sanat eğitimindeki temel etkilerden biri olmuştur. Kitap, temel sanat ilkelerine çizgi, değer, renk, geçiş, tekrarlama ve simetri gibi unsurlara bağlı kalarak sanatsal etkinliklerde bulunmak ve yapıt üretmek üzerine, derslerden ve çalışmalardan oluşmaktadır.

Çocuk merkezli inceleme hareketleri dikkati daha çok çocuklara ve onların gereksinmelerine ve yeteneklerine yöneliktir. Çocuklar nitel olarak yetişkinlerden farklı olarak görülmektedir. 1920’ de Franz Çizek (Avusturya) çocuktaki “özgür anlatım”a verdiği önem ile ABD’deki sanat öğretmenlerinin dikkatini çekmeye başlar. Gerçek yaratıcılık için çocukların özgür kılınmalarının önemli olduğunu onları yetişkinlerin etkisinden uzak tutulması gerektiğine inanmıştır. Sigmund Freud, sanatı sosyal baskıları açığa çıkarabilecek terapik bir aktivite olarak görür. Yetişkinlerin sanatla uğraşan çocuklara karışımlarının daha sonra telafi edilemeyecek rahatsızlıklara, bozukluklara ve çocukta bir çeşit duygusal komplekse neden olabileceğini savunmuştur. John Dewey ‘Deneyim Olarak Sanat’ “Art as Experience” (1934) kitabını yazmıştır ve burada

sanatın bir süreç, "bir deney" olduğu, ortaya çıkan ürünün de tamamlanmış sanatsal bir etkinlik olduğunu dile getirmiştir. Dewey'e göre sanat, çocuklarda genel yaratıcı becerilerin geliştirilmesinde ve demokratik bir toplumda özgür düşünen kişilikler geliştirmek için önemli bir araçtır. Victor Lowenfeld, çocukların sanatsal anlatımlarında onları doğal gelişme evrelerine göre yönlendirmede öğretmenler için uygun metotlar içeren "Yaratıcı ve Zihinsel Gelişme" Creative and Mental Growth (1947) kitabını yazmıştır. Manuel Barkan "Sanat Eğitiminde Geçiş" "Transition in Art" (1962) adlı bir makale yazmış ve "çocuğun bir bütün" olarak eğitilmesine gösterilen ilginin sanatın "çocuk uğraşısı" gibi algılanmasına neden olduğunu iddia etmiştir.

Tüm bu çalışmalar, çocuk resimlerinin kendine özgünlüğünün ya da düşsel görünümlerin anlamı ve nedenleri üzerine ortaya çıkan sorulara kuramsal açıdan farklı yaklaşımlar ve tanımlamaların ortaya çıkmasına neden olmuş ve çocuğun sanatsal faaliyetlerinin onun bedensel ve zihinsel gelişimine paralel olarak bir gelişme izlediğini göstermiştir.

2.5.1. Çocuk Resimlerinin Gelişim Aşamaları

Sanat sürekli gelişen bir süreçtir. Çocuğun bedensel ve zihinsel gelişimine paralel olarak sanat faaliyetinde de belirgin değişimler meydana gelir. Resim, çocuğun kendini yansıtmayı ve olaylar hakkındaki duygu ve düşüncelerinin, iç dünyasının, açıklama biçiminin, becerilerinin ve zihinsel gelişiminin göstergesi sayılabilir. Belirli bir kas olgunluğuna eriştikten sonra her çocuk kâğıt üzerinde bir takım çizgi ve figür denemelerinde bulunabilmektedir. Çocukların sanatsal gelişimi, onların bedensel, duygusal, sosyal ve düşünsel gelişimiyle sıkı sıkıya bağlıdır. Üstün ve geri zekâlı çocukların dışında, çocukların hemen hemen hepsi gelişimin diğer aşamalarında olduğu gibi resmin gelişimi açısından da aynı yaşlarda aynı özellikleri gösterirler. Çocukların gelişim özellikleri dikkate alındığında onların sanatsal gelişim evreleri, bulundukları yaşlardaki durumlarına göre beşe ayrılır (Özsoy v.d. , 2001: 44).

1. Karalama Dönemi

2. Şema Öncesi Dönem

3. Şematik Dönem

4. Gerçekçilik Dönemi

5. Mantık Dönemi

2.5.1.1. Karalama Evresi, (2-4 Yaş)

Çocuğun ilk yıllarda gelişi güzel birtakım çizgiler çizdiği döneme, karalama dönemi denmektedir. Bu devrede çocuğun çizdiği şeyler, devinim gereksinmesinin sonucudur ve hiçbir anlamı olmayan karışık çizgilerdir. Bu dönemdeki çocukların el-göz uyumu, motor kontrolü, küçük kas gelişimi yetersiz olduğu için çizgileri genellikle belli belirsizdir (Schirrmacher, 1988; 83). İlk çizgiler genelde geriye ve dışa dönük olup, dikey çizgiler halindedirler. El ve kol hareketinden ziyade omuz hareketi ile yapılan bu çizgiler daha sonraları dirsek ve elden gelen hareketlere yapılırlar. Bu hareketlerin sonucunda, yukarıdan aşağıya yapılmış karalamalar, eğri zikzaklar, dairesel çizgilerle kalın bir yumak oluşturan karalamalar oluşur (Yavuzer, 2001:33, Striker, 2005:41). Karalamalar, el-göz koordinasyonunun gelişmesi ile daha da belirginleşir. 3 yaş dolaylarında baştan bacaklı basit insan resimleri çizilmeye başlanır. Tipik olarak adam resmini bir kafa olarak çizerler (Yavuzer, 2005: 38).Kafa olarak çizilen dairenin içinde yüzün bazı ayrıntıları gösterilebilir. Bu kafaya bacakları gösteren iki çizgi de eklenebilir (Türkdoğan, 1987: 47).

1. Karalama	- -	Nokta vuruşlar
2. Karalama		Tek dikey çizgi
3. Karalama	—	Tek yatay çizgi
4. Karalama	↘ ↗	Tek sağa sola yatay çizgi
5. Karalama	∩	Tek kavisli çizgi
6. Karalama	~~~~~	Çok sayıda dikey çizgi
7. Karalama	=====	Çok sayıda yatay çizgi

8. Karalama		Çok sayıda çapraz çizgi
9. Karalama		Çok sayıda eğri çizgi
10. Karalama		Yarım eğri çizgi
11. Karalama		Eğri, bükük, kapalı çizgi
12. Karalama		Zig zag veya dalgalı çizgi
13. Karalama		Tek ilmik çizgi
14. Karalama		Çok sayıda ilmik çizgi
15. Karalama		Spiral çizgi
16. Karalama		Üst üste binmiş dolgu çember çizgiler
17. Karalama		Üst üste binmiş çember çizgiler
18. Karalama		Ayrık dairesel çizgiler
19. Karalama		Tek kesilmiş çizgiler
20. Karalama		Hatalı çember

Kellog'un karalama örnekleri (Schirrmacher, 1988: 86).

Karalama örnekleri kendi başına çocuğa haz veren bir uğraştır. Bu nedenle bu dönemde çocuğa ilgi gösterilmeli fakat neyin nasıl yapılacağı konusunda karışılmaması doğru olacaktır (Gürtuna, 2004: 50). Artut (2001) ve Kehnemuyi (2006)'ye göre, karalama dönemindeki çocuğun çizgisel gelişime ilişkin özellikleri kısaca aşağıdaki gibi özetlenebilmektedir. 2,5 ve 3 yaş grubundaki çocukların çizgisel özellikleri:

1. Anlamsız çizgiler, omuzdan hareketli kuvvetli sağdan sola çizimler.
2. Amaçlı olan çizgiler düzensiz fakat dikkat merkezli çizimler.
3. İlk taklit edici çizimler, bilek hareketleri kol hareketleriyle yer değiştirmiştir. Parmaklarını kullanma ve yetişkinleri taklit etme çabaları görülür.
4. Çizgilerde belirginlik ve bir nesnenin özel parçalarını birleştirmeyi araştırır ve bir üst basamağa geçiş özelliklerini gösterir.

5. Özellikle pastel boya kullanımında uzun şeritler halinde çizim, büyükçe lekeler şeklinde de boyamalar görülür.
6. Denetimsiz, kısa süreli, doğal boyamalar görülür. 4 yaş grubundaki çocukların çizgisel özelliklerini incelersek.

Görsel kontrol gelişmiştir. Örneğin, bir insan figürü çiziminde;

- Ayaklar bir çizgi, gözler ise bir nokta şeklindedir. Eller, kulaklar, saçlar ve ağız-diş belirgin bir şekilde görülür.
- Baş çiziminde yuvarlaklar favori şekil haline gelmiştir.
- Çocuk çizimini daha gerçekçi bir şekilde gösterebilmek için bazen ikinci bir yuvarlağı gövde için, ikinci bir çift çizgiyi de kollar için kullanabilir.
- Parçadan bütüne bir sentez oluşturmama güçlüğü çekildiğinden çocuk bu çabayı sık sık denemez.

2.5.1.2. Şema Öncesi Dönem (4-7 Yaş)

Bu dönemdeki çocuk abartılı olmayan sistematik ve kararlı bir şemaya sahiptir. Onlar için objedeki orantı önemli değildir, onlar için önemli olan objelerin bölümlerini çizmektir (Linderman, 1997: 22). Bu dönemde kağıt üzerine yerleştirilen nesneler ve semboller birbirinden bağımsızdır, insanları ve nesneleri yerleştirdikleri bir üst, alt y da bir yüzey yoktur (Hurwitz ve Day, 1995:77). Çocuk şema öncesi dönemde kendisine herhangi bir bilgi verilmediği halde çizgisel gelişim gösterir. Bu gelişme, gelişen beyin yapısı ve kas yapısına ile çizilen çizgilerin, sürülen boyaların uyarıcı olarak geri dönmesine bağlıdır (Ünver, 2002: 29). Altı yaşlarında, çocuğun resimlerinde ve diğer yaratıcı etkinliklerinde oranlar, çevresiyle ilgisi çoğaldıkça daha gerçekçi olmaya başlar (San, 1979: 141). Artık resimlerinde sadece çizgilerden olan biçimler yoktur. Çizimlerindeki ayrıntılar artmış, hatta ilgilendikleri konular ya da figür çizimlerinde en ince ayrıntıyı bile gösterebilmektedirler (Özsoy 2001: 46). Bu dönemde dairesel ve uzunlamasına çizgilerin biçimlenmeye başladığı görülür. Dört, beş ve altı yaşlarında

çocuk kendi duygu ve düşüncelerini ortaya koyacak girişimlerde bulunur. Bu yaşlardaki çocukların en sevdiği konular evimiz, annem, babam ve insan figürüdür (Buyurgan, 1998: 171; Yavuzer, 2001: 42).

Şema öncesi dönemin özellikleri kısaca özetlenecek olursa şunlar söylenebilir (Schirrmacher, 1988; Artut 2001; Kehnemuyi 2006).

1. Resimleriyle düşünceleri arasında ilişki kurma çabası görülür.
2. İnsan resmini; başı daire, kol ve bacakları çizgi, el ve ayakları da karışık bir biçim anlayışı içinde yapar.
3. Renkleri coşkuyla kullanır, gerçeğe bağlılığı yoktur.
4. Kompozisyon bilinçli değildir.
5. Perspektif etkiler görülmez.
6. Bazı çizimlerde yatay düztaban çizgileri görülür. Genellikle şekiller ve eşyalar bu taban çizgiler üzerinde yükselir.
7. Mekân düşüncesi gelişmediği için eşyalar yüzeysel olarak yana yatık olur ve görünmeyen tarafları gösterilir.
8. Olaylar ve eşyalar arasında ilişkin kurabilme, plan yapma yetisi tam olarak gelişmemiştir.
9. Çizdikleri çizgiler büyük ölçüde gerçekleri yansıtmaz ve gördüklerinden çok düşündüklerini çizme eğilimindedirler.
10. İnsan, eşya ve hayvan figürlerinin tanımı gerçeğe oldukça yakın olup, bunlara hareket verebilirler.
11. İnsan figüre çizimlerinde insani ve cinsiyet özellikleri belirginleşir.

12. yaptıkları resimler hakkında konuşmaktan hoşlanırlar.

2.5.1.3. Şematik Dönem (7- 9 Yaş)

Şematik dönem çocuğun çevresiyle, dış dünyasıyla ilişkisinin zenginleştiği bir dönemin başlangıcıdır ve bu dönemde çocuk artık toplumun bir üyesi olduğunun farkındalığını yaşar. Bu dönemdeki çocuk artık okula başlamıştır ve bu çocukta şemalar değişirken, dünyayı algılama becerisi gelişmekte ve gerçekçilik eğilimiyle birlikte teknik kaygılar doğmaktadır (Kurtuluş, 2001: 14). Bu yaştaki çocuklarda bilinç oluşmuştur, neyi istediklerini ve neyi sevdiklerini çok iyi bilirler, hayal güçleri gelişmiştir ve yeteneklerini göstermekten hoşnut olurlar (Linderman, 1997: 24). Çizimlerinde nesnelere göre renk seçimi farklılıklar gösterir. Henüz renk nesne ilişkisinin oluşmadığı, perspektif kuralının yerleşmediği görülür. İnsan ve çevresi hakkında, belli bir bakış açısına sahip olan çocukların resimlerine bu görüş belli şemalar şeklinde yansiyabilmektedir (Yavuzer, 2001: 55). El-göz uyumu ve küçük kasları gelişim halindedir ve genellikle çevrelerindeki objeleri gerçekçi bir biçimde sembollerle ve şemalarla çizebilirken şekilleri de üç boyutlu çizmeye başlarlar (Linderman, 1997: 26). Bu dönemde çocuk kendine özgü bir insan şeması yaratmış, öz vücut ve zihin yapısıyla da sıkı sıkıya bir bağlantı kurmuştur (Kehnemuyi, 2006: 25). Figürlerinde baş, gövde, kollar ve bacaklarla birlikte gözlerin, burunun, ağzın, boynun, saçların ve bunun gibi diğer organlarında olması beklenir. Ayrıca gözler burundan, burun da ağızdan farklı çizilmelidir (Yavuzer, 2001: 56). 7-9 yaş düzeyindeki çocukların resimlerinde mekân önemli bir yer teşkil eder. Mekânsal ilişkilerde bir düzen oluşturur. Çocuk, boşluktaki tüm varlık ve nesnelerin birbiriyle bağlantılı olduğunu düşünür. Artık kendini çevrenin parçası olarak görür ve yapacağı her şeyi buna bağlar (Kehnemuyi, 2001: 25). Çocuğun ilk kez çevrenin bir parçasından haberdar oluşu, resimlerinde ‘yer çizgisi’ (base-line) adı verilen sembolün kullanılmasıyla başlar. Figürler genellikle kâğıdın alt tarafında bulunan bu yer çizgisine göre yerleştirilir (Gürtuna, 2004: 67). Bu dönem çocuklarının resimlerinde yer çizgisine karşılık genellikle kâğıdın üst tarafına çizilen ve gök çizgisi olarak adlandırılan yatay bir çizgi daha görülmektedir. Bu iki çizgi arasında kalan yer ise ‘hava’ olarak adlandırılır (Yavuzer, 2001: 57-58).

Bu yaştaki çocukların ilgilendikleri konular genel olarak kendi benlikleri ‘ben ve benim üzerine’ kuruludur. Onlar için önemli olan konular abartılabilir, önemsizler ise yok edebilir (Hurwitz ve Day, 1995:77; Kehnemuyi, 2001: 24). Örnek verilecek olursa resminde babasını süperman ya da onun gibi baskın rolde olan anneyi evden daha büyük olarak çizebilirken, sevdiği bir şeyi kocaman bir kalp olarak çizebilir. Oyuncaklarını anlatmak istiyorsa oyuncaklarını (bebek, araba v.b.) diğer şekillere göre daha abartılı çizilebilir (Hurwitz ve Day, 1995: 77; Striker, 2005: 83). Bunun yanında, konuşma güçlüğü çeken çocuğun insan figürü çiziminde yer alan ağzı abartarak çizmesi, ya da boş bırakması gibi vücudun bazı kısımlarının sürekli abartılarak çizmesi, çocuğun bazı kusurları işaret etmesidir (Yavuzer, 2001: 63).

Şematik dönemin özellikleri kısaca özetlenecek olursa şunlar söylenebilmektedir (Schirmacher, 1988; Artut 2001; Kehnemuyi 2006).

1. Kendine özgü bir insan ve çevrenin resmini yapar.
2. Rastlantıyla oluşan başarı onu sevindirmediğinden tekrar ile ustalığa erişme isteği vardır.
3. Dekoratif süsleme ve renk kullanımı etkindir.
4. Teknoloji ve analize ilgin arttığı görülür.
5. Çizim ve vücudun önemli parçalarının abartıldığı önemsiz parçaların ise yok edildiği görülür.
6. İki boyutlu çizimlerin yanında, gizli perspektif etkileri görülür.
7. Mekân kavramı gelişmiştir. Figürler tasarlanan mekânlarla özdeşleştirilmiştir.
8. ‘Yer çizgisi’ çoğunlukla görülmektedir. Bazılarında ise gökyüzü görülür.
9. İnsan figürleri profil veya cepheden gösterilir.

10. Geometrik çizgiler kullanılır.
11. Figürlerde cinsiyet ayrılığından kaynaklanan ayrıntılar belirgindir.
12. Aynı eşyaya aynı rengi koyarak tekrarlardan oluşan bir renk şeması oluşturur.

2.5.1.4. Gerçekçilik (Gruplaşma) Dönemi (9-12 Yaş)

Çocuklar bu dönemde sosyal olaylarla ilgilidirler, geçmişi, geleceği, zoru-kolayı, hayatı ve bunların sanatla ilişkisini anlayabilecek kapasitedirler ayrıca bu dönemde gruplarına çok bağlıdırlar ve çok duygusaldırlar (Liderman, 1997: 31). Bu evrede çocuk, ayrıntıya ilgi duyarken, giderek resimlerini göstermekten hoşlanmaz, onları açıklamaz. Artık renkler gelişigüzel değil, gerçeğe uygun bir biçimde seçilmeye başlamıştır (Yavuzer, 2001: 65). 6–8 yaşından başlayarak cinsiyet ayrımını çizimlerinde gösteren çocuk, erkek ve kız giysilerindeki ayrıntıları özellikle ve özenle belirtir. Anlatım daha başarılıdır. Örneğin, insan ve hayvan resimlerinde vücut bölümlerinin yerleri, ölçüleri doğruya daha yakındır ve hareket ile ritim resimlerinde görülmeye başlar (Türkdoğan, 1982: 52). Kızlarla erkeklerin konu seçiminde farklılıklar belirir. Erkekler tekneler, uçaklar, arabalar, v.b. çizerken kızlar kadın yüzleri, giysiler, evler, çiçekler v.b çizerler. Bu evrede çocuklar ne çeceklerini uzun uzun düşünürler, yaptıklarını beğenmezler, olması gerektiği biçimde yapamadıklarını sanıp cesaretlerini yitirirler. Nesnelerin gerçek oranlarına ve renklerine sadık kalma kaygısı belirir. Artık sarı ve ya kırmızı yüz yerine, cilt renginde bir yüz boyama kaygısı vardır (San, 1979: 150).

Bu yaş gurubu çocukların resimlerinin ortak özellikleri özet olarak aşağıdaki gibi verilebilir (Schirrmacher, 1988; Artut 2001; Kehnemuyi 2006).

1. Olaylar, eşyalar ve gerçekler arasında ilişki kurabilme, plan yapabilme yetisi büyük ölçüde gelişmiştir.
2. Sanat hakkında daha bilgilidirler.

3. Kız ve erkekler arasındaki cinsiyet farklılığından kaynaklanan konuların seçimi ön plana çıkar.
4. Geometrik çizgilerden uzaklaşmıştır. Perspektif etkileri görülür.
5. Resimlerinde katı gerçekçilik egemendir.
6. Renk kavramının geliştiği, renklerin anlam ve amaçlarına uygun olarak tercih edildiği görülür.
7. Ayrıntılarda büyük gelişmeler görülür.

2.5.1.5. Mantık Dönemi (12-14 Yaş)

Çocuğun bu dönemde çevresinde gördüğü objelerin orantılarını boyutlarını, derinliklerini çizgilerine yansıtmayı çalıştığı ve insan figürünün büyük bir ayrıntıyla çizdiği ve cinsel haberdar olmanın büyük ölçüde artmasıyla bunları resme yansıttığı gözlenmektedir (Yavuzer, 2001: 67). Bu yaştaki çocuklar artist resimleri, kopyalar, kartpostallar gibi kendilerince olumsuz bir biçimde yansıtmaya yönelebilirler (Gençaydın, 1993: 19). Bu dönemin genel özellikleri aşağıdaki şekilde belirlenebilir (Schirrmacher, 1988; Artut 2001; Kehnemuyi 2006).

1. İnsan figüründeki ayrıntılar daha belirgindir.
2. Çevre ve doğadaki değişkenlikleri ifade yetisi güçlenmiştir.
3. Resimde dinamik etkiler, dramatik ve duygusal sahneler görülür.
4. Perspektif ve ayrıntılara yeterince inebilme yetisi vardır.

2.6. İllüstrasyon ve Ders Kitabındaki İşlevi

2.6.1. İllüstrasyon

Aslında “resimleme” ve “kitap resimleme” anlamlarına gelen sözcük, Türkçe’ de çoğunlukla sanatsal değer taşımayan ve estetik niteliklerden yoksun resim ürünleri için, küçültücü anlamda kullanılır(Sözen, Tanyeli,2001: 113). İllüstrasyon sözcük anlamı; “izah edici resim” demektir. Yani kitap içi metinlerin açıklayıcı tanımlamalarını güçlendirmek ve daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla yapılmışlardır.

1994 yılında Chauvet Mağarası, Fransa’da, 35000 yaşında olduğu düşünülen detaylı mağara sanatı keşfedilmiştir. İlkel olmaktan çok öte olan bu hayvan resimleri, gravürleri ve çizimleri ustalıkla icra edilmiştir. Bu buluşun da gösterdiği gibi insanlar çok erken çağlardan bu yana resimler yarattılar. Belki bu erken dönem resimleri insanlığın gelişmesinde önemli rol oynayan öykücülere “ilave yardım” olarak hizmet etmişlerdir (Carney ve Levin, 2002:5). Başlık, slogan ya da metin gibi sözel unsurları görsel olarak betimleyen illüstrasyon kullanım alanları açısından reklam illüstrasyonu, yayın illüstrasyonları, bilimsel ve teknik illüstrasyonlar olmak üzere üç grupta toplanabilir. Yayın illüstrasyonları, gazete, dergi, kitap ve ansiklopedilerdeki makale, haber, öykü, roman, şiir ve açıklamalara eşlik eder. Yayın sektöründe çalışan bir illüstratör, üzerinde çalışacağı metnin içeriği hakkında bilgi ve görüş sahibi olmalı, metindeki mesaj ve duyguyu resim diline aktarabilmelidir. İllüstrasyonun bir sanat biçimi olarak en özgür uygulama alanı; kuşkusuz çocuk kitaplarıdır (Becer, 1997:210). Temel bir bilgi kaynağı olan ders kitaplarında bulunan illüstrasyonların anlatılan konuyla uyumlu bir biçimde görsellik oluşturması anlatılmaya çalışan bilginin çocuklar tarafından daha kolay algılanmasını sağlar. İlköğretim üçüncü kademedeki ders kitaplarında yer alan resimlemeler kitabın öğrenciler üzerindeki etkisini arttırırken aynı zamanda da öğrencilerdeki estetik duygularının gelişmesini de etkiler. Bu da öğrenmede olumlu etkilerin meydana gelmesine neden olur

Eğitimde kuşaklar boyu kullanılan kitabın yerini hiçbir eğitim ortamı tutamamaktadır. İçerik ve işlev yönünden hiçbir ortam kitaba eşit değildir. Öğrencilere eğitim programları ile ilgili etkinliklerinde üzerinde çalıştıkları konularda bilgi veren, belirli ipuçları veren ve onları hedefler doğrultusunda gerekli davranışları kazanmak üzere inceleme ve araştırma yapmaya yönlendiren bu ortam öğretme-öğrenme süreçlerinin temel öğelerinden biridir (Alkan, 1979: 245). Hatta bazı öğretim kurumlarında en yaygın olarak kullanılan tek öğretim materyalidir. Bu yönüyle

öğrencinin başarısında ve derse karşı olumlu tutumlar geliştirmesinde önemli bir role sahiptir (Gürkan ve Gökçe, 2000: 54). Bu önemine karşın ülkemizde ders kitapları tasarım ve içerik yönünden eleştirilmektedir (Yüksel,2009: 50).

2.6.2. Resimlemelerin Ders Kitabındaki Önemi

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin plânlanmasında, uygulanmasında, değerlendirilmesinde ve geliştirilmesinde ders kitabının önemli bir yeri bulunmaktadır. Kitap, sınıfta öğretmen ve yazı tahtasından sonra en sık başvurulanan araçtır (Coşkun, 1996: 60). Gerek öğrenci çalışma gereçleri arasında, gerekse öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanılan öğretim gereçleri arasında yer alan ders kitabı, temel bir araç olarak özel bir önem taşımaktadır (Alkan, 1979: 244)

Barthes, okuyucuyu “sosyal bir varlık olarak, yaşadığı gerçekliklerin içinde biçimlenmiş bir beden ve zihinle, görsel dünyaya tepki veren bir öznelilikler bütünü” olarak tanımlar (Raney, 1998: 39). Okuyucu için, kitaplar yaşanmış, denenmiş yeniden yaratılarak üretilmiş bilgi birikiminin sunulduğu kaynaklardır. Sürekliliği, doğruluğu, değişkenliği tartışılabilen bir olgu olan bilgi; ussal, zihinsel, görsel ve algısal edinimlerin toplamıdır. Bu edinimlerin kaynaklarının doğruluğu ve çağdaşlığı, bilginin yönlendireceği üretimi ve özünde sakladığı yaratıcılığı etkileyecektir. Bilgi-üretim ilişkisi yaratıcılığı getirir; bir başka deyişle, yaratıcılık bilgi yüklü üretim eylemi ile mümkündür (Pekmezci, 1996:146). . Bizden sonraki nesli oluşturan çocukların görsel estetik eğitiminde en önemli eğitim araçlarından biri olan resimli kitapların çocuğun görsel algılaması ve bilişsel sistemiyle birebir etkileşimde olmalıdır. Çocukların hayal gücünü çalıştırmalıdır. Hayal etmek de düşünmenin temelini oluşturur. Bu yüzden ki resimli kitaplar çocukların anlamlı olgular oluşturmaları için önemli bir eğitim aracıdır.

Çocuklar için yazılan ve çizilenler en mükemmel sanat formunda olmalıdır. Çocuklar için yazmak ve çizmek çok ayrı bir sanattır ve farklı bir anlayış gerektirir. Gelişme evresinde olan bireylerde özgüveni ve beğeniyi geliştirmek çok önemlidir. Bir kitabın grafik tasarım süreci teknik bilgilere dayanan artistik bir proje ile başlar. Projeyi hazırlayan sanatçı, kitabın kapağını, cildini, tipografi karakterlerini, puntosunu, satır aralarını, resimlemelerini, renklerini, baskı tekniği, kitapla ilgili her türlü detayı birlikte

düşünmek ve değerlendirmek zorundadır. İlköğretimde ve bilhassa ilk sınıflarda, ders kitaplarında yer alan resimlemelerin çok önemli etkisi vardır. Kitapların dili nasıl çocuk psikolojisine uygun olarak işleniyorsa, resimler de öyle olmalıdır(Erkmen, 1996: 73)

Belli bir konu alanıyla ilgili dersin öğretimi için hazırlanan ders kitapları, benimsenen öğretim yaklaşımına göre eğitim ve öğretim etkinliklerinin temel ya da destekleyici ögesi konumundadır. Alkan'a (1995) göre, ders kitabı öğretmen ve yazı tahtası ile birlikte verilen tüm bilginin % 99'unu ileten bir ortamdır. Öğrenme-öğretme etkinliklerini yönlendirecek ve zenginleştirecek bir yapıda düzenlenişi ile de ders kitapları öğrenciyi daha zengin ve ayrıntılı yaşantılar için çeşitli kaynaklara yöneltme özelliğine sahiptir (Alkan, 1995: 69). Kitap aracılığı ile öğrenci, öğretmenin anlattıklarını istediği zaman, istediği yerde ve istediği tempoda tekrar etme olanağı bulur (Küçükahmet, 2002:123).

Güneş'e (2002) göre, eğitimbilimciler çocukların öğrenmelerinde görsel yolun etkin öğrenme yollarından biri olduğunu belirtmektedirler. Eğitim açısından bakıldığında çocuklara okutulan ders kitaplarında yer alan resimlemelerin çocukların öğrenmelerine etkisi deneysel çalışmalarla kanıtlanmıştır. Bu öğrenme sürecinde bellekte kodlanan resim ve şekiller simgesel belleğe yerleştirilmektedir. Bu bellek kalıcı, dayanıklı ve etkili bellektir. Yıllar önce kaydedilmiş resim ve şekil görüntülerini bile istendiğinde göz önüne getirilebilmektedir. Simgesel belleğin bu çalışması çeşitli araştırma ve laboratuvar deneyleri ile de kanıtlamışlardır. Örneğin Bahrick ve Vittlinger ders kitaplarındaki resim ve şekillerin anımsanması ile ilgili bir araştırma yapmışlardır. Araştırmacılar bir grup deneye mezun olduktan 10 yıl sonra okudukları ders kitaplarının kapaklarını, resimli ve yazılı sayfalarını göstererek anımsadıklarını sormuşlardır. Elde edilen bulgulara göre deneklerin çoğunun kitabın sözel bilgilerini unuttuklarını ancak resimlerini çok iyi anımsadıkları saptanmıştır (Güneş, 2002: 138).

Çocukların her anlamda gelişimine büyük katkısı olan resimlemelerin saydığımız faydalarından dolayı gerekli niteliklere uygun olması çok önemlidir. Kısaca görsel anlatımlar iletişime, düşünmeye ve öğrenmeye çok büyük katkı sağlar. Bu katkının tam anlamıyla olabilmesi için resimsel örneklerin ya da resimlemelerin gerekli niteliklere sahip olması çok önemlidir. Levin ve Carney 1980'lerde yürütülen resimlerin öğrencilerin metinden öğrenmelerine etkilerini belirleyebilmek için okuma çalışmalarını

incelemiş ve metin ilaveleri olarak resimleri avantajlı bulmuşlar ve resimlerin bu avantajlarını yedi madde olarak sıralamışlardır. Resimlerin öğrencilerin metinden öğrenmelerini geliştirdiğini çünkü metni daha dikkatli (okuyucunun dikkatini yönlendirilmesine göre odaklanmıştır), kompakt/hızlı (bir resim bin kelimeye değerdir), somut (temsil fonksiyonu), tutarlı (organizasyon fonksiyonu), anlaşılır (yorum fonksiyonu) uygun (yabancı bir metni okuyucunun önceki bilgisiyle ilişkilendirmek) ve kodlanabilir (anımsatıcı dönüşüm fonksiyonu) yaptıklarını ifade etmişlerdir (Carney ve Levin, 2002: 9). Fang, resimlerin kitaplardaki altı rolünü şu şekilde listeler. Resimler sahnenin kurulumunda, karakterlerin tanımlanmasında, olay örgüsünün gelişmesinde, farklı bakış açısı sağlanmasında, metnin uyumluluğuna katkıda bulunuşu ve metni güçlendirmede yardımcı olurlar (Carney ve Levin, 2002: 6).

Resimlerin metinle uyumlu olması, doğru aktarılması, okuyucunun okuduğu metine motive olma, yaratıcılığı artırma, estetiksel gücü artırma, çocukların Türkçesini ve okuma-yazmasını ilerletmeye yardımcı olduğu da yadsınamaz. Bu anlamda ders kitaplarında yer alan görsel öğelerin eğitici bir araç olarak metin içeriğiyle ilişkili kullanımları, öğrenci için olumlu katkılarının açısından önemlidir. Levin ve Mayer, görsel materyallerin metinle birleştirildiğinde, kişiye etkili bilgi sağlaması için metin içeriğiyle doğru yoldan ilişkisi olması gerektiğini belirtmiştir. “Görsel öğeler, hem metin içeriğini desteklemesi için hem de metinde yer verilmeyen eşsiz bilgiye katkı sağlaması için seçilmiş olmalıdır” (Levin ve Mayer, 1993:113). Araştırmacılar, eğer görsel materyaller etkili biçimde metne bağlanırsa, görsel materyallerin kapsamı öğrencinin o metinde yer alan en önemli bilgiye dikkatini yoğunlaştırmasına yardım edebileceğini ifade etmektedirler. Çünkü görsel materyaller hızlı bilgi sağlar ve görsel öğeler metindeki bilgisel bağlantıları güçlendirerek metin birliğini destekler. Görsel öğelerin öğrenen kişiye, yorumlamaları için ve temel konuya aşina olmadığı durumlarda kavramsal bağlantılar yapmalarında yardımcı olması için daha az zor olan bir şekilde bilgi sağlayarak daha somut ve daha anlaşılır örnekler sunduğunu gözlemlemişlerdir Carney ve Levin (2002:7) .

2.7. Çocuk Eğitiminde Resimli Kitap

Araştırmacılar, çocuk psikologları İlköğretim çağının, bireylerin bilgi ve estetik algılama çağının en kritik dönemlerinden biri olduğunu ve çocukların gelişiminde sanat

ve estetiğin rolünün oldukça önemli olduğunu belirtmektedir. “Çünkü sanatsal algılamaların, çocukların dünyasının gelişmesine ve zenginleşmesine önemli katkıları olur”(Doyran,2003: 46). “Çocuklar için yazılan ve çizilenler en mükemmel sanat formunda olmalıdır. Çocuklar için yazmak ve çizmek çok ayrı bir sanattır ve farklı bir anlayış gerektirir.

İlköğretimde bilhassa ilk sınıflarda, Ders kitaplarında yer alan resimlerin çok önemli etkisi vardır. Kitapların dili nasıl çocuk psikolojisine uygun olarak işleniyorsa, resimler de öyle olmalıdır”(Erkmen, 2003: 73). Çocuğun görsel estetik gelişimine katkı sağlamayan metni anlatamayan resimlemeler bilgilerin kalıcı olmasını engelleyerek, davranış biçimine dönüşmesine yardımcı olamayacaklardır. Çocuklar düşsel bir dünyanın içinde yaşamaktadırlar, bu yüzden de kitaplarda yer alan resimlemelerin önemi büyüktür.

Çocuk kitapları; (Sever, 1995: 15)

- 1.Okulda izlenen eğitim programını desteklemelidir.
2. Şiddet öğeleri içermemeli; çocukta estetik bir duyarlılık sağlamalıdır.
3. Çocuğun bilgi ve kültür evrenini genişletmelidir.
4. Çocuğa, insanı “zayıf” ve “güçlü” yönleriyle tanıtmalıdır.
5. Çocuğun dilsel becerilerinin(okuma, yazma, konuşma, dinleme) gelişmesine katkıda bulunmalıdır.
6. Çocuğa kavratılmak istenen “ana düşünce”yi ibret biçiminde vermeyip, bunu sezinlettirmelidir.
7. Çocuğun doğasına uygun bir yaklaşımla: yaparak, yaşayarak öğretme-öğrenme anlayışını yansıtmalı, eğlendirici, öğretici ve düşündürücü olmalıdır.

Resimli ders kitapların çocuğun dikkatini çekmede dolayısıyla öğrenme üzerindeki etkisi oldukça büyüktür. Öğrenciye doğru görsel yaşantılar sağlarsak ve bunu kitaplarımızdaki diğer anlamlı bilgilerle desteklersek hem davranışsal hem de bilişsel alanda olumlu yönde değişimler olacağı kesindir.

2.8. Ders Kitaplarının Görsel Tasarımı

Görsel tasarım açısından bir kitapta yer alması gereken ve Milli Eğitim Bakanlığınca Talim Terbiye Kurulu'nca yayımlanan bildiride kabul edilen özellikler şunlardır;

Ön Kapak: Ders kitaplarının dış kapağında; Kitabın adı, bu kitabı yazarın adı, kullanılacak okul ve sınıf, yayınevinin ve simgesi, konuyu tanıtıcı resimler bulunması gerekir.

İç Kapak: Ön yüzünde kitabın adı soyadı; çizen sanatçının, kitapların basıldığı yerin ve yılın bulunması; kitabın uygun bulunduğu ilişkin kurul kararının tarih ve sayısının yazılması gerekmektedir. Arka yüzünde genel ve özel yayın seri dizi numaraları, telif hakkı, baskı kararı, kaç tane basıldığı; yazar dışında katkısı bulunanların adı ve soyadları bulunur.

İkinci Yaprak: Öğrenciye programın genel amacını anlatan “Önsöz” bulunmaktadır.

Üçüncü Yaprak: İlköğretim Ders kitaplarında; ilk sayfanın ön yüzünde Türk Bayrağı ve on kıta olarak İstiklal Marşı bulunur. Arka yüzünde, M. Kemal Atatürk'ün “Gençliğe Hitabesi” ve içindekiler kısmı yer almaktadır.

İçindekiler: Ünite numarası, ünite, konu ve ders adı ile karşısına sayfa numaraları yer verilmelidir.

Ana Metin:

- Sayfalarda yazılar dışında kalacak boşluklar en az 15mm, en çok 20mm olmalıdır.
- Konu ile ilgili resim, şema, grafik, çizim, fotoğraf varsa bunlar ait olduğu ifadelerle aynı sayfada olmalıdırlar.
- Dipnotlar sayfa altlarında olmalıdır.

Arka Kapak: Ön kapakla aynı fiziksel özellikleri kapsar.

Sağ alt köşeye;

- ISBN (sağ alt köşede fiyatın üzerinde yer alır).

Sol alt köşeye ise;

- Basımevi veya firmanın adı, varsa tescilli markası, adres ve telefonu,
- Basıldığı yıl,
- Baskı adedi,

Bu standardın işareti ve numarası (TS 10220 şeklinde) yazılmalıdır.

Kitabın Sırtı: Dört formadan fazla forma taşıyan kitabın sırtı bulunur. Kitabın sırtında şu bilgiler bulunur:

- Kitabın adı (ön kapağı üstte ve yatay durumda iken soldan sağa doğru okunabilecek şekilde yerleştirilir.)
- Yazarın, hazırlayanın ve çevirenin adı,
- Yayınevinin adı, kısa adı veya amblemi,

- Basıldığı yıl.

Kâğıt: İyi nitelikli mat veya parlak olabilir. Kullanılan kâğıt beyaz veya beyaz kâğıt kullanılmak şartıyla açık şekilde renklendirilmiş olmalıdır. Kâğıt ve karton % 100 beyazlatılmış selülozdan imal edilmiş olmalıdır. Kapak kartonu ise beyaz veya açık renklerde olmak üzere renkli olabilir. Gramajı yüksek birinci hamur ya da özel ikinci hamur(90) kâğıt olmalıdır.

Cilt: Ders kitaplarının ciltli olması, kitabın en az iki tel ya da iplik dikişle tutturulması, ciltlerin korunması içinde selefondama işleminden geçirilmesi gerekir. Kitap rahatça açılmalı, yırtılmayı önlemek için iç yanından kesilmelidir.

Punto: Harflerin büyüklüğü çocukların yaşlarına göre uygunluk göstermelidir.

- İlköğretim birinci sınıf için 20-24,
- İlköğretim ikinci sınıf için 18,
- İlköğretim üçüncü sınıf için 14,
- İlköğretim dördüncü sınıf için 12,
- İlköğretim beşinci sınıf için 11,
- Daha üst kademeler için 10 punto kullanılmalıdır.

Sayfa Düzeni: Çocuk kitaplarında, sayfalar normal aralıklı standartlardan oluşmalıdır. Sayfa kenarlarında geniş marjlar bulunmalıdır.

İyi bir metin, iyi bir resim, iyi bir kitap için gereklidir. Bunların etkili ve uyumlu, birbirini destekler biçimde bir araya getirilmeleri de önemlidir. Biz buna sayfa düzeni diyoruz(Kaya, 1995: 152).

Resimlemelerin ve fotoğrafların hatalı yerleştirilmesi okuma hızını da olumsuz bir şekilde etkilemektedir(Erkmen, 1998: 38).

Resimleme(İllüstrasyon): Kullanılan resim ve şekillerin metinle yakından ilgili olması, işlevsel olması, iyi ve kolay yorumlanabilmesi, eğiticilik özelliğinin bulunması; sanat değeri taşıması gerekir. Ayrıca ders kitaplarındaki resimlemelerin ;

- Metinle aynı yüzde, karşılıklı iki sayfada yer alması,
- Sayfada yanlamasına konulmaması,
- Metnin okunmasını zorlaştırmaması,
- Renkli olması, öğretim açısından tercih edilir.(Ceyhan ve Yiğit 2003: 52)

2.8.1. Türkçe Dersinin İlköğretimdeki Yeri ve Önemi

Aral (2003), 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 alışkanlığını 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 2000:322). Bireyin kendini gerçekleştirme, toplumsallaşması ve kültürlenmesini amaçlayan ilköğretim basamağında, iletişim kurma, toplumsallaşma ve kültürlenmenin temel gereği olan anadili öğretiminin oluşabilmesi için, Türkçe dersi önemlidir. Bireylerin anlama anlatma gücünü geliştirmeyi ve iletişim kurma yetisini geliştirmeyi sağlayan Türkçe dersinin genel bazı özellikleri şunlardır:

- Türkçe dersi okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel özelliği vardır.

- Türkçe dersi tüm derslerin temelidir. Nedeni, Türkçe dersinde edinilen okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri tüm derslerin ortak etkinlik alanıdır.

- Temelde iyi alınan bu bilgilerle sağlanan geliştirilen beceriler, öğrencilerin tüm okul hayatı boyunca başarılarında etkilidir.

Sever' e göre, Türkçe dersi, çeşitli düzeylerde okuma ve yazma becerisi yanında, düşünme faaliyetlerini ve duyuşsal davranışları da içine alan çok yönlü bir derstir. İlkokulların ilk sınıflarında bu dersin beceri yönü daha belirgindir. Bununla birlikte, bu dönemden başlayarak Türkçe dersleri düşünme gücünün de geliştirilmesine yardım eder. Bu dersler sırasında, öğrencilerin kelime hazineleri genişler, yeni kavramlar öğrenilir, olaylara insanlara ve çevreye değişik açılardan bakma yeteneği gelişir, hayal gücü kuvvetlenir. Öte yandan, öğrenciler okudukları ve dinledikleri yazılardaki insan ve bazı olaylara karşı duyuşsal tepkiler gösterirler. Böylece, Türkçe dersleri öğrencilerin duyuşsal gelişmelerine yardım eder. Bireyin, bilgi ve yaşantı birikimini zenginleştirebilmesi, her şeyden önce, anlama ve anlatma becerilerini çok iyi geliştirmiş olması gerektirir çünkü bilgi ve yaşantı zenginliği, öğrenmeye koşut bir süreci içerir. Bilgi aktarımını kolaylaştırarak, öğrenmeyi çabuklaştırmanın en temel yolu ise, bireylere anlama ve anlatma aracı olan dille ilgili davranış örüntülerinin kazandırılmasıdır. Türk eğitim sisteminde, bireylere zihinsel gelişimlerine ve toplumsal gereksinimlerine dayalı olarak dilsel becerilerin kazandırılması görevi, anadilini temel alan Türkçe öğretime verilmiştir (Sever, 1995:2).

Türkçe dersinin hedefi, bireylere anadillerini kazandırmaktır. Hedefe ulaşmada izlenen yol ise “İlköğretim Okulları Türkçe Öğretim Programı”nda belirlenmiştir.

İlköğretim okullarında Türkçe öğretiminin genel amaçları, Milli Eğitimin temel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şöyle sıralanabilir:

- Öğrencilere görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak.

- Onlara görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak.
- Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek, onları Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçli, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek.
- Onlara dinleme, okuma alışkanlığı ve zevkini kazandırmak, estetik duygularının gelişmesine yardımcı olmak.
- Türlü etkinliklerle öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirmek.
- Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak.
- Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında, Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı ve insanlığı sevmelerine yardımcı olmak.
- Onlara bilimsel, eleştirci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektir.

İlköğretim okullarında Türkçe öğretiminin özel amaçları ise; anlama gücüne yönelik, anlatım gücüne yönelik, dilbilgisi ve yazı olmak üzere dört ana başlıkta toplanmıştır (Demirel, 1996: 26-30).

Eğitimde amaçlara daha kısa sürede ulaşma ve kalıcı öğrenmelerin sağlanması gibi, işlevleri olan araç ve gereçler, Türkçe dersinin de amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırmaktadır. Türkçe dersinin kendine özgü amaçları, yöntem ve teknikleri, araç ve gereçleriyle ilköğretim için belirlenmiş amaçların gerçekleşmesinde büyük rolü vardır.

2.8.2. Türkçe Dersinde Ders Kitabı Kullanımının Önemi

Eğitim ortamında kullanılan materyallerin, elde edilen başarı ile doğrusal bir ilişkisi olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle eğitim ortamlarında uygun araç-gereç kullanmak ve bu araç-gereçleri seçerken özen göstermek gerekmektedir. Türkçe öğretiminde, ilköğretim düzeyinde kullanılması önerilen araç ve gereçler; görsel, işitsel ve görsel-işitsel olmak üzere genelde üç grupta toplanmaktadır. Bu araç ve gereçler Demirel (1995: 112)'e göre;

1. Görsel Araçlar

- a) Kitaplar (Ders kitabı, Öğretmen kitabı, Alıştırma kitabı)
- b) Yazı tahtaları
- c) Resimler
- d) Fişler
- e) Harf ve hece küpleri
- f) Gerçek eşyalar ve modeller
- g) Projektörler ve grafikler

2. İşitsel Araçlar

- a) Radyo
- b) Teyp, ses bantları ve kasetçalar

3. Görsel- İşitsel Araçlar

- a) Film makinesi ve hareketli filmler
- b) Tv. ve kapalı devre televizyonu
- c) Video

Kullanılan bu araç-gereçlerin en önemlisi, ders kitabıdır. Bilgi vermesinin yanında ayrıca bir de çocuğun görsel estetik eğitimine yardımcıdır. Çocuğa kitabı sevdirmek, okuma alışkanlığını kazandırmak, düzgün bir Türkçe eğitimi vermesi gibi birçok işleve sahip olan Türkçe ders kitabı, eğitim ortamında da bu yüzden yadsınamaz bir öneme sahiptir. Öğretmenin sınıftaki rolü azalmadığı sürece, tüm teknolojik gelişmelere rağmen önemini de kaybetmeyecektir.

Basılı öğrenme araçları tür ve nitelik olarak çok çeşitli olabilir. Ancak anadili dersi söz konusu olduğunda en önemlisi Türkçe ders kitaplarıdır. Anadili öğretiminde kullanılan ders kitaplarının yararları, su şekilde sıralanmaktadır:

1. Biçim ve öz olarak iyi düzenlenmiş bir ders kitabı bulunan öğrenci, öğretmenin derste anlattıkları yineleme, pekiştirme, okuma olanağı bulur.
2. Sözlü anlatımdan kalan boşlukları doldurur, öğrencinin derse hazırlıklı gelmesini sağlar.
3. Öğrenciye araştırma, öğrenme alışkanlığı verir.
4. Bilgilerin bir kısmı kitapta yer alacağından, öğrenciye dinleme ve konuşma çalışmalı için zaman kalır.
5. Sınıf düzeyine göre metinler içerir.
6. Türk ve dünya edebiyatından en iyi ve uygun örneklerle yer verir.
7. Öğrencilere kitap ve okuma sevgisi asılar (Avşar, 1997: 35).

Sever (1995)'e göre; Türkçe dersi için kitabı, diğer derslerde olduğu gibi yalnızca bir ders aracı olarak düşünmek doğru değildir. Çünkü Türkçe öğretimi genellikle yazınsal ve öğretici metinlerle yapılır. Bu metinler öğretimin temel araçlarıdır. Anadilin akıcılığı, yalınlığı ve mecaz gücü ile duygu ve düşünce zenginliğinin yansıtıldığı metinlerle yapılan çalışma ve incelemeler, öğrencilere yaşantı zenginliği kazandırır. İnsan yaşantısıyla, deneyimleriyle ilgili bu yaşantılar; onların duygu ve düşünce bakımından gelişmiş dengeli ve sağlıklı bir kişilik yapısı oluşturmaya önemli katkı sağlar (Sever, 1995: 14)

2.8.3. Türkçe Ders Kitaplarında Görsel Tasarım

Günümüzde görselliğe dayalı unsurların ve uyarıcıların yaygınlaşmaya başlamasıyla birlikte eğitimde de giderek artan bir verimlilikten söz edilebilir. Böylece

de ders kitaplarının bu görsel uyarıcılara ve çağdaş anlayışa uygun olarak hazırlanmasının önemi daha da ön plana çıkmaktadır.

Ders kitaplarının içeriğinin yanı sıra, dış görünümü de öğrencinin ilgi düzeyini artırması bakımından çok önemlidir. Canlı renklerle, kaliteli kâğıda basılmış, sağlam ciltlenmiş ve göze hoş gelen bir kapak düzeni ile basılan ders kitapları öğrencinin kitaba, dolayısıyla da konuya ilgisini çekecektir. Ayrıca günümüzde okula gelip giderken, öğrenciler kitapları sürekli yanlarında taşımaktadır. Bu yüzden kitapların boyutları ve ağırlığı öğrencinin gelişim düzeyine uygun olarak hazırlanmalıdır (Kılıç, Seven, 2002: 123).

Önemsenmesi ve dikkate alınması gereken; kitabın sadece okumaya yönelik düşünülmesi olgusunun eksikliğidir. Bu kapsamda çağdaş ve gerçek bilginin yanı sıra aynı derecede görsel, estetik, teknik değerlerin de dikkate alınmasıdır (Gökaydın, 1996: 16).

Çocukların öğrenmelerinde görsellik çok etkin bir öğrenmedir. Eğitim açısından bakıldığında; çocuklara okutulan ders kitaplarında resimleme, tipografi ve iç sayfaları oluşturan bölümlerdeki görsel düzenlemelerde eksiklikler olmaması gerekmektedir. Ders kitaplarında görsel düzeni oluşturan ve metni anlamada yardımcı olan resimlemeler içeriğe uygun yerleştirilmelidirler. Son yıllarda ülkemizde yazılı ders kitaplarındaki resimlemelerin, haritalar vb. görsel elemanların yerleşim düzeni, verilen bilginin kavranması bakımından etkisi, araştırmacılar tarafından incelenmektedir.

Görsel tasarım açısından bir kitapta olması gereken ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da kabul edilen özellikler şunlardır (Küçükahmet, 2001: 32):

- Başlıklar görsel tasarım ilkelerine uygun verilmelidir.
- Öğretime yardımcı unsurlar estetik yönden uygun, net ve temiz baskılı olmalıdır.
- Öğretime yardımcı unsurlar öğrencinin gelişim basamaklarına ve konulara uygun olmalıdır.

- Varsa istatistikî veriler en son bilgileri yansıtmalıdır.
- Öğretime yardımcı unsurlar eğitim durumuna ilgi çekicilik getirmelidir.
- Öğretim yaprakları düzenlenmelidir.
- Her bir metin mantıksal bir bütünlük içerisinde düzenlenmelidir.
- Bölüm uzunlukları islenen konuların önemine uygun olmalıdır.
- Yazı stili kolay okunabilir biçimde, süsten arınmış ve sade olmalıdır.
- İçindekiler listesi doğru ve yeterince ayrıntılı olmalıdır.
- Resim, harita, grafik vb. gerekli yerde kullanılmalıdır.
- Resim, harita, fotoğraf vb. bulunduğu bölümün içeriğine uygun olmalıdır.
- Resimler, haritalar, tablolar vb. doğru ve anlaşılır olmalıdır.
- Resimlerde özellikle vurgulanması gereken elemanlara dikkat çekilmelidir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan görsel tasarımlar çok önemlidir. Kitapların, görsel tasarım ilkelerinden; metin tasarımına, görsel elemanların tasarımına, yapı özelliklerine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Somut işlemler döneminde bulunan bu yaş grubundaki öğrenciler, soyut anlatımlardan uzak olduğundan; metni, görsellerle zenginleştirerek, somut anlatımlara dönüştürülmeli böylece daha kalıcı öğrenmelerin oluşması sağlanmalıdır. Öğrenciler, Türk ve dünya edebiyatından sanat ürünleriyle tanıştırılmalı, böylece sanatsal değerlerinin oluşmaya başlaması sağlanmalıdır. İyi bir Türkçe ders kitabıyla, öğrencide kitap sevgisi ve bilinci oluşturulmalı, öğrencilerin okuma-kavrama ve dil düzeyine uygun seçilmiş metinlerle, düzenli okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır.

2.9. Tasarım İlkeleri

2.9.1. Ritm ve Hareket (Tekrar)

Tekrar etkisi. Bir düzende veya bir oluşumda elemanların öğelerin belirli aralıklarla tekrarlanmasıdır. (Gökaydın, 2002: 64)

Ritm uygun tesir ve harekette, tabiatla, sanatta ve kalbin atışında sezdiğimiz düzenli, ölçülü mistik bir sistemdir. Sanatta; plastik elemanların değişen, uyumlu tekrarlarıdır. (Bigalı,1976: 201)

Bir özelliğin tekrarıyla, ilgi çekici çeşitliliklerini içine alır. Eser ritimle birlikte bütünlük kazanarak anlatı gücüne uygun olarak geliştirilir. Görsel sanatlarda, şekil, renk, çizgiyle valör 'ün, ölçülü ve uyumlu tekrarı, uyum yaratır. Çizgiler arasında benzer şekildeki boşlukların ve renklerden oluşan şekillerin tekrarı, ritmik hava kazanır. Bu değeri taşıyan eser anlamlanır ve üstünlük kazanır. Bir eser kompozisyon taşıyorsa ritimli demektir. Ritim daha çok heykel ve resimde, paraleller ve çeşitli aralıklarla; mimaride eşit aralıklarla, çeşitli uzunluklarla ve detayların hareket sistemiyle ifadesini bulur. Bir tablonun, dik, yatık ve çembersel hareketlere bölünüşü tablonun ritmini sağlayabilir. Bu hareketlere karışan obje ve eleman getirdiği anlam, ritmik havayı yaratır. Genel izlenim ve karakterin verdiği hareket dalgası, ritmi oluşturur. Birbirine benzer öğeler yan yana görüldüğünde benzerlik birleştirici olur ve tasarım çabuk algılanır, bütünlük, etkisi verir (Bigalı,1976: 201).

Statik

Yatay ve dikey bir organizasyon ritmik ve statik bir sistem oluşturur. Bu tür anlatımlarda kompozisyonu oluşturan şekiller, yatay ve dikey bölünmelerle çerçeve içine alınmış objelerden oluşan bir ifade tarzına bürünür.

Dinamik

a) Dinamik yerleştirmenin ilk basamağında, objeler eğik, diyagonal hareketlerle, yüzey üzerinde belirlenerek paralellik yaratır, simetrik piramitler oluştururlar.

b) Bu grup yerleştirme, dinamik yerleştirmenin en hareketli görünümüdür. Bu sistem kavisler ve çemberlerle organize edilir. Hareket halindeki objelerin akslarından geçirilen kavislerle baskıda tutulur (Bigalı,1976: 203).

2.9.2. Egemenlik

Bir düzenlemede, tasarımda dengenin sağlanması için tasarım öğelerinin ya da tasarımdaki görsel enerji kümelerinin bazılarının daha baskın ve güçlü olması gerekir. Üstünlük kurabilen biçim ya da küme egemen sayılır. Egemenlik, ölçü, değer, doku, biçim renk vb. bakımlarından olabilir. Egemen olan öğe görsel alanda daha çok yer kaplar. (Güngör, 1972: 67).

Bir düzende birimler değişik açılardan birbirleri ile ilgi kurarlar. Bu girişim sırasında bir grup, bir birim veya ilke kompozisyona egemen olabilir. Örneğin; ölçü egemenliği doku egemenliği, renk egemenliğinden söz edilebilir (Gökaydın, 2002: 64).

2.9.3. Koram

Hiyerarşı, silsile sıralamasıdır. İki zıt kademeyi birbirine bağlayan köprüdür. Bu bağ doku, renk, yön, ton, biçim ve benzeri bakımlardan olabilir. Mesela, salyangoz kabuğunun çapının, giderek daralan eğriler oluşturması, ağaç dallarının yukarı doğru incelererek yükselmesi örnek verilebilir.(Gökaydın, 2002: 65)

Üç tür koram vardır.

Eksensel Koram

Biçimler bir eksen üzerinde dizilirler. Eksen, düz, eğri, zig zag vb. olabilir.

Merkezsiz Koram

Biçimlerin dizilişlerinde bir merkez nokta oluşur (Çiçekler). Biçimler çevreden merkeze ya da merkezden çevreye doğru büyüyebilirler.

Çevresel Koram

Biçimler çevre üzerinde bir alanda basamaklar halinde dizilirler. Birden fazla koram grubu birlikte olabilir (Güngör, 1972: 66).

2.9.4. Kontrast (Zıtlık)

Tasarım öğeleri arasında herhangi bir ortak ya da yakın niteliklerin bulunmamasıdır. Böylece öğeler arasında birlik kurulamaz, kargaşa başlar. Zıtlık uyumsuzlukla birlikte düşündürmeye başlar. Biçim, renk, doku, değer, ölçü, yön, aralık vb. birinde ya da bir kaçında kullanılan zıtlık, aynı zamanda insanı uyarır, canlandırır, hareketlendirir ve böylece tasarıma hareket ve canlılık kazandırır (Güngör, 2002: 67).

Düzende ölçü, doku, renk, ton, biçim de zıtlıklar olabilir. Zıtlıkların düzeni, varyasyon esası ile genel armoniye ulaşır. Kontrast, desen ve resim için birlik kadar lüzumludur. Çünkü değişiklik ilgi ve heyecan uyandırır, deseni ve resmi canlandırır, kompozisyona tat katar.

2.9.5. Uygunluk

Nesneler ve biçimler arasında ortak ya da yakın yönlerin bulunmasıdır (Alparslan, 2003: 72).

Uygunluk, ölçü, biçim, renk değer, doku vb. öğelerin birinde ya da birkaçında olabilir.

2.9.6. Benzerlik

Gestalt Psikolojisine göre, bir bütüne ulaşmak, benzer tekrarlarla mümkündür. Çünkü benzer biçimler gözümüzü benzer şekilde uyaracağından, kendi aralarında organize olurlar. Bu duruma görsel organizasyon denir. Bir bütünü oluşturmak için benzer tekrarlara başvurulur. Aşırı tekrarlar monoton bir anlatım oluşturur. Bu durgunluktan kurtulmak için düzene diğer görsel kuvvetlerden biri veya ikisi daha uygulanır (Gökaydın, 2002: 65).

2.9.7. Birlik

Birlik, tasarım öğelerinin dengeli ve uygun olarak kullanılmasıdır (Deliduman-İstifoğlu, Orhun, 2006:37).

Nitelikleri farklı olan birçok parçanın düzen içinde bir arada bütünü oluştururken birlik oluşturmasıdır.

Öğeler arasında ortak ya da yakın yönlerin bulunmasıdır (Alparslan,2003: 72).

2.9.8. Denge:

Sanatçının yapıtını düzenlemesinde ve bütünlüğü sağlamasında denge duygusu yaratmasıdır (Alparslan,2003: 72).

Kavram olarak denge, yetkinlik ve mükemmelliktir. Bir kompozisyonda kavramı şekiller tarafından sembolize edilen; çizgi, renk, valör kuvvetlerinin sınırlı bir yüzeyde birbirini tartıya alması anlamıdır. Terazinin iki tarafına çeşitli mesafelerle yerleştirilen benzerliklerin şartlarında kompoze edilen eşyalar; karanlık bir objenin ağırlığıyla, kuvvetli ve renkli bir şeklin çekiciliğinde dengeye alınabilir (Bigalı, 1976: 194).

Alman Gleichgewicht dengeyi şöyle tanımlamıştır(Turanî, 1980:180).

" Plastik sanatlarda kullanılan unsurların kompozisyon bakımından birbirlerini tartacak biçimde düzenlenmesidir. "

Denge iki'ye ayrılır.

Bakışık(Simetrik)Denge: Dengeyi sağlamak için ögesel olarak orta eksenin iki tarafına eşit ağılıklar düzenlenerek yapılmasıdır (Alparslan,2003: 77).

Bigalı (1976: 197) denge için şöyle demektedir.

"Simetri; eksenin iki yanına eşit olarak dağıtılan parçaların oluşturduğu bir denge esprisidir".

Bakışsız(Asimetrik)Denge: Düzenlemede simetri olmaksızın, ögesel güçlerin serbest olarak düzenlenmesidir (Alparslan,2003: 78).

2.10. Tasarım Elemanları

2.10.1. Çizgi

Çizici bir gerecin yüzeyde bıraktığı izdir (Etike,2001: 19).

Bigalıya göre (1976: 215) Aristo çizgiyi şöyle tanımlamıştır:

" Çizgi, dolu ile boş arasındaki sınırdır. "

2.10.2. Biçim

Türkçede form karşılığı olarak kullanılmıştır. Resimde biçim, resmin yapısal kuruluşu anlamını da içerir(Etike,2001: 21).

Bu konuda Bigalı (1976) alıntı yaptığı bir kaynak vasıtasıyla şöyle bahseder;

" Çizgi, objektif olarak, basit ölçüler ve yüzey karakterlerini anlatır. Sübjektif olarak da; pek çok heyecansal tepkileri ve durumları belirtmekte kullanılır"(Bigalı,1976: 213).

2.10.3. Doku: Görme ve dokunma duyularıyla kavranabilen, homojen, yüzeysel etki ögesidir (Sözen, Tanyeli,2001: 69).

Tekstür (Dış yapı):Bir maddenin içyapısının yüzeyde görünüşüdür (Alparslan,2003: 49).

Strüktür (İçyapı) : Nesnenin içyapısının dokusudur(Alparslan,2003: 49).

2.10.4. Renk

Işığın, nesneye çarpması ve bazı ışınların yansımaları sonucunda gözümüzde oluşan duyumlardır(Parramon1997:31).

2.10.5. Değer (Valör)

Aynı rengin en koyusundan en açığına kadar olan ton derecesine denir (Parramon1997:32) .

2.10.6. Işık, gölge

Işık; varlıklarımızı görmemize yarayan fiziksel güçtür. Gölge, ışığın bir kütle tarafından yolunun kesilmesi ile ışıklı yerde oluşan karalıdır.(Etike,2001: 24).

Işık gölge renkle ilgilidir. Renge bağı ve renkli resme ait bir terimdir(Bigalı, 1976: 119).

2.11. Denge Kavramı ve Temel Sanat Eğitiminde Görsel Denge

Denge Kavramı

Denge, bir tasarım ilkesidir. Diğer tasarım ilke ve elemanları arasında büyük bir öneme sahiptir. Tasarım, zihinde tasarımıama işi düşünölen tasarımılanan şekil, bir projenin ilk durumu, kesinlik kazanmamış duruma olarak tanımlanır. Tasarı, tasarımın kâğıt üzerinde ya da başka bir yolla yalın olarak ayrıntısız anlatılmasıdır. Tasar; düzenleme, kompozisyon anlamlarını da içermektedir. (Güngör, 1972: 105)

Görsel sanatlarda yer alan elemanların (biçim, renk, doku vb.) estetik, uyumlu ve etkili nitelikte düzenlemesidir. Sanat eğitimi bir denge eğitimidir.

2.11.1. Dengenin Resimde Önemi

Denge tasarım elemanları arasında uyumlu bir bağ kurar. Resmi bütünleştirerek resmin tamamını algılamamızı sağlar. Denge yoluyla vurgulanmak istenen ana görüş, ana duygu vurgulanır. Duygu da bir ifade biçimidir.

2.11.2. Resimde Denge Sağlanması

Denge, bir sanat yapıtını oluşturan öğelerin, bütün içinde kompozisyon düzenini bozmayacak biçimde dağılmasıdır (Sözen, Tanyeli,2001: 69) .

Dengenin sağlanması için simetriden yararlanılmıştır. Biçimlerin karşılıklı yerleştirilmesi kesin, kararlı, oturmuş, bozulmaz bir etki bırakır. Ancak ilgiyi devam ettirme bakımından bu tür bir denge monotonluk yaratabilir. Bu nedenle biçimlerin serbest bir tarzla yerleştirilmesi yolunda gidilmiştir (Deliduman ve İ. Orhun, 2006: 35).

Dengenin sağlanmasında dengesizliğe neden olan yerin, rengi, değeri, dokusu, yönü, aralığı, ölçüsü gerektiği kadar değiştirilmeli ya da boşluklara denge sağlayıcı farklı biçimler eklenmelidir. Klasik bir denge anlayışında, şekil, eşya, çizgi denge sağlamak amacıyla renk veya boyut farklılıklarından faydalanılabilir. Genel anlamda, sıcak renkler soğuk renklerden, doygun renkler doygun olmayan renklerden daha ağır bir etki görülür.

2.12. Dengeyi Oluşturan Unsurlar

2.12.1. Renk

Çeşitli cisimlerden yansıyarak gelen ışınların görsel algı sonucu bireyde oluşturduğu duygudur. Rengin tabiattaki kaynağı güneştir. Gök kuşağında görüldüğü gibi; rengin fiziksel bir olayla beyaz ışığın parçalanmasından oluştuğunu ilmi ispatını ilk defa, 1670 yılında, Newton yapmıştır. Newton karanlık bir odaya açılan bir delikten

verilen güneş ışınlarını, bir prizmadan geçirerek, beyaz bir perdeye düşürülmesi sonucu; eflatun, lacivert, yeşil, sarı, turuncu, kırmızı, sırasında görüldü. Bu gösteri bize yukarıdaki renk serisinin güneş ışığında yüklü olduğunu anlatır. Bu renk serisinde sarı, kırmızı, mavi üç temel rengin, bütün renkleri oluşturduğunu tanımamıza yardımcı oldu. Bu tecrübe ve sonuç, her rengin çeşitli uzunlukta ve titreşimde, ışık dalgalarından ibaret olduğunu ispat eder. (Bigalı, 1976: 295)

Renkler, ışıkla var olurlar ve izleyicinin üzerinde etkiler uyandırır. Bunların bir bölümü kişisel, bir bölümü ise genellenebilir duygulardır.

Batı resminin doğuşundan itibaren renk, nesnelerin belli renkleri olarak resmin en temel elemanlarından biridir. Optik bir sanat olan resim, her şeyden önce göz duyumlarına dayanır. Biçimler bizde daima renkleri nedeni ile estetik etki yaparlar. Hatta renk bakımından oldukça yoksun olan sanatlarda bile, örneğin heykeltıraşlı ve grafik sanatlarda uzaya ait cisimlerin görünüşleri daima onların renk ve ışık etkisiyle olur. Işık ve renk etkisi olmadan biçimlerin estetik olarak kavranması mümkün değildir. Bundan ötürü geçiş stiller arasında her resim, rengin bu estetik etkisinden mümkün olduğu kadar fazla faydalanmak istemiştir. Örneğin Tiziano'nun, Rubens'in, Caravaccio'nun yapıtlarından kırmızı, mavi akordu bir an çıkarılırsa, gerçek estetik değerini ve etkisini kaybettiği gözlenir. Çünkü bunların dayandığı temel, renktir. Renk, gerçekliği taşıyan, onların objelerini birer obje kılan temel bir prensiptir. Bunlarda renk, başlı başına bir değerdir. Empressionizme gelinceye kadar renk tıpkı ışık gibi başlı başına bir değerken impressionizmle beraber yeni bir renk anlayışı resme girmiştir. Sanatçı doğaya çıkmış, ışığın etkisini fark etmiş, ışık ve nesnelerin birleşimi her an değişen bir renk atmosferi içinde değişerek şekillenmiştir. (Tunalı, 1981: 93)

Renğin üç boyutu bulunmaktadır:

Uzunluk (rengin türü),
Genişlik (rengin şiddeti),
Derinlik (rengin yoğunluğu)

- **Renğin türü:** Rengin renk çemberinde aldığı yere göre verilen isimdir.

- **Rengin şiddeti:** Renkteki açıklık ve koyuluk durumunu gösterir.

- **Renk yoğunluğu:** Rengin en saf ve en kuvvetli, canlı hali yoğunluğunun en güçlü olduğu durumdur.

Ana Renkler: Kırmızı, mavi, sarı

Ara Renkler: Turuncu, yeşil, mor

Tarafsız Renkler: Beyaz, siyah, gri

Kontrast - Zıt Renkler: Sarı – mor / kırmızı – yeşil / turuncu – mavi

Armoni - Bütünleyici Renkler: Mor – mavi / kırmızı – yeşil / turuncu – mavi
(Alparslan,2003: 56-55)

2.12.1.1. Renklerin Psikolojik Etkileri

Renklerin birbirine olan etkileri kadar, renklerin insanlar üzerindeki psikolojik ve biyolojik etkileri de dikkate alınmalıdır.

Sıcak Renkler: İnsan ruhunda uyarıcı, aktif bir etki bırakırlar. Ateşin, ışığın renkleridir.

Mor (Menekşe mavisi), macenta, karmin kırmızısı(crimson), kırmızı, turuncu, sarı ve açık yeşilden oluşur (Parramon, 1995: 143).

Soğuk Renkler: Hoş, samimi, okşayıcı bir etki yaratırlar (Alparslan,2003: 77).

Soğuk renkler temel olarak açık yeşil, yeşil, koyu yeşil, siyan mavisi, deniz mavisi, koyu mavi ve mor(menekşe mavisi) renklerden oluşur (Parramon, 1995: 143). Renkler, insanların psikolojik ve biyolojik yapılarına bazı etkiler yapmaktadır. Sarıyla, kırmızının ve mavinin insanlara etkisi aynıdır (Eti, 1980:9).

Deliduman ve İstifoğlu, Orhun'a (2006:37) göre renklerin psikolojik etkileri incelendiğinde;

Kırmızı: Hareket etkisi veren bir renktir. Heyecan, huzursuzluk duygularının yoğun yaşanmasına sebep verir.

Mavi: Denge etkisi verir. Sakin düşünme, karar verme, yaratıcılığı artırma etkileri de vardır.

Sarı: Aydınlığın temsilcisi olan sarı; zekâyâ açılık, insan ruhuna da neşe veren bir renktir (Baytekin, 2002: 60). Diğer taraftan ihanet, hastalık duygularını da içerir (Deliduman – İstifoğlu, Orhun, 2006:37).

Turuncu: Dikkat etkisi yoğun bir renktir. Kırmızı gibi turuncuda da canlılık, yaşama sevincini arttırdığı gözlenmiştir.

Yeşil: Doğaya tutkun insanların tercihi renktir. Yeniden doğuşun rengi, memnuniyet, huzur verici ümit ve telkin etkisi vardır.

Mor: Gerçekleştirilmesi zor fikirlerin, hüzün, korku duygularının rengidir.

Siyah: Her ne kadar renk kabul edilmese de karamsarlık, bir şeyleri örtmek ya da tam tersi ön plana çıkartmak için kullanılır.

Beyaz: Resim dilinde renk olarak kabul edilmeyen ikinci renk beyaz ise, saflığın ve temizliği ifade eder.

Pembe: Bayanlık sembolüdür. İyi niyet beslenen duyguları temsil eder. Küçük kızlara bebekken beyaz giydirme alışkanlığı buradan gelmektedir.

Gri: Olgunluk ve rahatlık duygularında etkili bir renktir. Denge kurmadan kullanıldığında yanındaki rengi etkili hale getirir.

Kahverengi: Kurallara bağılılık etkisi ağır basar. Arkadaşlık ve rahatlığın belirtisidir.

2.12.2. Leke

Resim sanatında yüzeyin homojen biçiminde tek bir renk kullanılarak örtülmüş biçimi (Sözen, Tanyeli,2001: 69).

Sanatçılar ışık gibi karanlığı da olumlu bir araç olarak kullanırlar. Işığı ifade etmek için de gölgelerle çalışırlar. Böylece bir resim çalışmasında leke denilen olay gerçekleşir. “Konunun bizim için enteresan gördüğümüz tarafı karartmak ve karartılan lekeye biçim kazandırmak lekenin gereğini yapmak demektir”. Bedri Rahmi Eyüboğlu’na göre “Resim dilinde leke hem açık üstünde koyu olur, hem de koyu üstünde açık”. Resmin renkten önce leke düzenlemelerine dayanır. Ressam ilk lekeleri olduğu gibi bırakabilir veya değiştirebilir. Renkleri birçok ressam kullanabilir. Oysa resmin düzeni sanatçının kişiliğini belirten temel unsurdur(Deliduman-İstifoğlu, Orhun, 2006:23).

2.12.3. Kompozisyon

Sanatsal bir düzenin yapıtta oluşturulması işlemi yapıtı oluşturan öğelerin belirli düzen bağıntıları içinde bir araya getirilmesi ve bu çalışma sonucunda ortaya çıkan yapıtın kendisidir. (Sözen, Tanyeli,2001:135)

Kompozisyon iki safhada oluşur:

- Bütün içindeki formların tek tek birbirleri ile ilişkili bulunduğu kompozisyonlar;
- Kompozisyonun bir bütün olarak düzenlenmesi.

Kompozisyon içinde formların birbirini tamamlamaları ile sonunda bir dengeli bütüne, kompozisyonda birliğe varılır. Yapının tümü içerisinde form elamanları bireysel seslerini kaybetmeye mahkûmdurlar (Etike,1986: 40).

2.12.4.Açık Koyu

Bir tablonun ton derecelerini düşünürken önemli bir nokta, hâkim bir tonu resme egemen kılmaktır. İki tonu da eşit ölçüde kullanmak istenilen bir özellik değildir. Çünkü eşit ölçüde kullanılan ton ya da renk dereceleri tablodaki birliği tahrip etmektedir. Monoton bir etki yaratmakta ve resmi sıkıcı kılmaktadır. Empresyonistler de, iki ton ya da iki renk derecesinin eşit kullanılmasının akılsızca bir iş olduğunu söyleyerek, resimlerinde tek ton ya da renk hâkimiyetini sağlamışlardır. (Mazhar, 1978: 31)

2.13. İlgili Araştırmalar

Bu konuda yapılan araştırmalar aşağıda yer almaktadır.

Arı (2008), araştırmasında dikkat edilmesi gereken bilgileri bir düzene koyarak, “resim-metin”, “resim-kitap” ilişkisini irdelleyerek diğer unsurlarla olan uyumunu ve Türkçe eğitimindeki yerini amaçlamıştır. Araştırmasında anket uygulamıştır. Kitabında 71 resimleme yer almaktadır. Resimlemelerin %72’si belirtilen ölçütlerle karşılaştırıldığında başarılı bulunmuştur. Resimlemelerin %28’i ise kaliteli bir ders kitabında yer alacak kadar başarılı olmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, genel olarak resimlemeler başarılıdır. %28’lik bölüm için ise, kitap resimlemelerinin yetersizliğinin öğrenci eğitimine olumsuz etkide bulunabileceği nedeniyle kitap resimlemelerinin Pedagojik ve eğitsel açıdan her aşamasında denetlenmesi gerektiği yargısına varmıştır.

Arıcı (2004), bu araştırmayla, ilköğretim okullarının üçüncü sınıflarında okutulan Türkçe ders kitaplarındaki masal türü yazıların nitelik ve nicelik olarak yeterlilik düzeyleri incelenmiştir. Bu amaçla Erzurum ili merkez ilçede bulunan altı

ilköğretim okulu örneklem olarak seçilerek bu okullardaki öğretmen ve öğrencilere anketler uygulanmış, frekans ve yüzdelikleri alınarak sonuçlar değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak, örneklemeye katılan öğrenciler, okudukları masalların hoşgörü ve yardımseverlik duygularına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmada, görüşüne başvurulmuş öğretmenlerden yarıdan fazlası nicelik olarak masalları yeterli bulmuştur. Ortaya konan görüş, belli bir grubun yeterli bulmamasına rağmen; diğer grubun yeterli bulması şeklinde sonuçlandırılmıştır.

Alpan (2004), ders kitaplarındaki grafik tasarım ilkelerinin neler olduğunu, İlköğretim 3.sınıf ders kitaplarındaki grafik tasarımın öğrenci başarısına ve derse ilişkin tutumlarına etkisini amaç edinmiştir. Araştırmaya 288 tane ilköğretim 3. sınıf öğrencisi katılmıştır. 151 öğrenci ders kitaplarına yönelik grafik tasarım ilkeleri ışığında düzenlenen kitapları kullanırken, 137 öğrenci de geleneksel ders kitaplarını kullanmıştır. . Ders kitaplarına yönelik grafik tasarım ilkelerinin neler olduğu araştırılarak 48 ilkedeki toplanmıştır 2x4'lük desen kullanıldığı araştırmada, başarı testi ve derse yönelik tutum ölçeği, öntest, son test olarak araştırmanın başında ve sonunda öğrencilere uygulanmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde ise tematik kodlama yapılarak örgütlenmiştir.

Sonuç olarak, grafik tasarımı iyi olan kitapların, öğrencilerin dersteki başarılarının geleneksel kitap kullanan öğrencilerden daha yüksek olduğu yargısına varmıştır. Ayrıca öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre, grafik tasarım ilkeleri ışığında düzenlenmiş kitapçığın öğrenci üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır.

Dikeç (2004), kitap resimlerinin (illüstrasyon) öğrenme davranışları ve dikkatleri üzerindeki işlevlerini Türkçe ders kitaplarının etkisini amaç edinmiştir. Betimsel nitelikli olup, 300 öğrenciye 20 soruluk anket çalışması uygulanmıştır.

Sonuç olarak, genel olarak resimlemeler uygun bulunmuştur. İllüstrasyon, çocukların gelişme dönemlerinin gereksinimlerini karşılamalı, algılama, düşünme, güzellik duygusu, bilgi edinme, toplumsal öğrenim ve hepsinden önce eğlence ve oyalanma yeteneklerini geliştirmelidir sonucuna varmıştır.

Çeçen ve Özbay (2012), araştırmalarının amacı, ilköğretim 6-8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinleri tür ve tema açısından incelemektir. 2006 Türkçe Programında metinlerin taşınması gereken özellikler belirtilmiş, metin türlerinin önemine ve temaların programdaki yerine değinilmiştir. Araştırmada 2010-2011 eğitim öğretim yılında okutulan MEB ve Pasifik yayınevlerince hazırlanan 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin türleri ve temaları, kılavuz kitaplardan yararlanılarak tespit edilmiştir. Elde edilen veriler, frekans hesaplamalarıyla değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Sonuç olarak kitapların gerek tür gerekse tema çeşitliliği bakımından zengin olduğu görülmüştür. Bazı kitaplarda programda yer almayan didaktik metin, düşünce yazısı, bildirme yazısı gibi ana türlere ve manzum hikâye gibi iki türün özelliklerini taşıyan bir türe yer verilmiştir.

Demir (2008), araştırmasının temel amacı, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'na uygun bulunan ve 2007-2008 öğretim yılında İlköğretim okullarında okutulan 1. 2. ve 3. sınıflara ait Türkçe ders kitaplarında bulunması gereken görsel tasarım ilkelerinin önemini ve gerekliliğini ortaya koymaktır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden “doküman incelemesi” yöntemi kullanılmıştır. Verileri elde etmek için, 5 bölümden oluşan, toplam 53 adet ilke bulunan, bir veri toplama materyali hazırlanmıştır. Bu bölümler; 1. Metin Tasarımı, 2. Görsel Elemanların Tasarımı, 3. Sayfa Tasarımı, 4. Kapak Tasarımı, 5. Üretime Yönelik Dış Yapı Özellikleri'dir. Veri toplama materyalinin kapsam geçerliği, 10 uzmanın görüşleri alınarak sağlanmıştır. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerinden, ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Elde edilen verilerin güvenilirliği, “Uyuşum Yüzdesi Formülü” kullanılarak hesaplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak elde edilen bulguların frekansları belirtilerek, ilgili kitaplardan alınan örneklerle desteklenerek yorumlanmıştır. İlköğretim 1. 2. ve 3. sınıflar için hazırlanmış, 5 farklı yayınevine ait, 9 adet Türkçe Ders kitabı, araştırmacı dahil olmak üzere 3 alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Veri toplama materyalinde; “Evet”, “Kısmen” ve “Hayır” olmak üzere üç seçenek bulunmaktadır. Kitaplar, bir tema içerisinde yer alan konu sayısı kadar form kullanılarak değerlendirilmiştir. İlköğretim 1. sınıflara ait bir Türkçe ders kitabında; 4 tema, her bir temada 4 konu, kitap genelinde toplam 16 adet

konu bulunmaktadır. İlköğretim 2. ve 3. sınıflara ait Türkçe ders kitaplarında 8'er tema, her bir temada 4 konu, kitap genelinde toplam; 32 adet konu bulunmaktadır. Her bir uzman, 1. 2. ve 3. sınıflara ait 3'er adet kitap incelediğinden, ilköğretim 1. sınıflara ait kitaplar için 48, konu, ilköğretim 2. sınıflara ait kitaplar için 96 konu ve ilköğretim 3. sınıflara ait kitaplar için 96 konu incelemiştir. 9 adet ders kitabında toplam; 240 adet konu bulunmaktadır. Daha sonra kitaplardaki her konu için, 3 alan uzmanının ortak görüşleri doğrultusunda, kitaplarda yer alan her bir konu için, ortak bir form oluşturulmuştur. Verilerin çözümlenmesi için bu formlar kullanılmıştır.

Sonuç olarak, bu bağlamda, incelenen kitaplar, belirlenmiş olan Görsel Tasarım ilkelerine, kısmen uygun bulunmuştur.

Duran (2006), araştırmasının amacı, bu araştırmada kullanılmakta olan Türkçe dersi kitaplarının resimlenmesi ve bu resimlerin Türkçe derslerinde kullanılabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri tespit edilmiş ve irdelenmiştir. Araştırmadaki veriler anket yoluyla elde edilmiştir. Bu anket ilgili araştırmaların ve kaynakların taranması sonucu geliştirilmiş uzman görüşüne başvurularak ankete son şekli verilmiştir. Araştırmanın evrenini İstanbul'da bulunan ilköğretim Okullarının tamamında görev yapan Türkçe Öğretmenleri, örneklemini ise İstanbul Anadolu yakası ilköğretim okulları ikinci kademedeki görev yapan Türkçe ve yabancı dil öğretmenleri oluşturmuştur. Veri toplamak için oluşturulan anket iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde mesleki ve kişisel bilgiler bulunmaktadır. İkinci bölüm ise Türkçe ders kitaplarının resimlenmesi ve resimlerin kullanımı, öğrencilerin dil derslerine ilgisinin artırılması noktasında kullanılabilir alternatif araç gereçler ve Türkçe ders kitapları ile yurt dışında basılmış dil kitaplarının karşılaştırmasına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Araştırma ile ilgili tüm hesaplamalar ve çözümler için SPSS 11.5 programından yararlanılmıştır.

Sonuç olarak, olarak gelenekselleşmiş araç gereç ve yöntemlerin sorgulanması gereğini hissediyoruz. Bu bağlamda ders kitaplarının görsel bezemesi daha titiz yapılmalıdır. Ayrıca bu tür araç gereçlerin kullanımı ve oluşturulması noktasında öğretmen ve öğretmen adaylarına eğitim verilmesi gereği ortaya çıkmıştır.

Göçer (2010), araştırmada, ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde kullanılan öğrenci çalışma kitaplarının işlevsel olarak kullanılıp kullanılmama

durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman inceleme yöntemi ve tarama tekniği kullanılmıştır. İncelenecek Türkçe öğrenci çalışma kitaplarının toplanacağı ilköğretim okulları, amaçlı ve tabakalamalı örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Bu çerçevede 2008-2009 öğretim yılı sonunda Kayseri’de Melikgazi, Kocasinan ve Tomarza ilçelerinin her birinden 3 olmak üzere toplam 9 ilköğretim okulu belirlenmiştir. Okulların 6. ve 7. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler arasından seçkisiz olarak 3’er öğrenci belirlenerek 6. ve 7. sınıf düzeyinde 27’şer olmak üzere toplam 54 Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı (ÖÇK) toplanmıştır. Her sınıf düzeyinde bir seçmeli bir de zorunlu olmak üzere 4 tema seçilmiştir. Öğrenci çalışma kitaplarının belirlenen temalarında yer alan etkinliklerin gerçekleştirilme düzeyini belirlemek amacıyla her bir etkinlik incelenerek durum tespiti yapılmıştır.

Sonuç olarak ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde kullanılan öğrenci çalışma kitaplarının, hedeflenen işlevi tam olarak yerine getirmediği söylemiştir.

Gürol (2002), araştırmasında, İlköğretim I. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında bulunan resimlerin çocuğun eğitimine etkilerini inceleyen Gürol, tarama yöntemi kullanılarak, anket, gözlem ve karşılıklı görüşme uygulamıştır. Ankette 1. Sınıf öğretmenlerine 17 tanesi seçenekli, 3 tanesi açık uçlu olmak üzere toplam 20 soru yöneltilmiştir. 2001-2002 Eğitim Öğretim yılında okutulan İlköğretim I. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında bulunan resimlerin çocuğun eğitimini olumsuz yönde etkilediği görüşüne varmıştır. Aynı zamanda ders kitaplarının üretimiyle uğraşan yayınevlerini piyasa resimlerinden kurtararak, uzman ressam ve grafik tasarımcılarla çalışılması gerektiği sonucuna varmıştır.

Kars (2006), araştırmasında, 2005-2006 Öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı İlköğretim okullarında okutulan Hayat Bilgisi ders kitaplarını grafik tasarım açısından inceleyen Kars, betimsel yöntem kullanarak, bilgi formu nicel, gözlem formu ise nitel açıdan analiz edilmiştir. Bilgi formu ve gözlem formu olarak iki araç kullanılmıştır.

Sonuç olarak, Kitaplarda, görsel tasarımlara yer verildiği fakat kitap kapaklarıyla ilgili diğer kriterlerde ve teknik özelliklerle ilgili diğer kriterlerde aksaklıklar olduğu yargısına varmıştır.

Kayıkçı (2006), İlköğretimde okutulmakta olan ders kitaplarının (Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Matematik) görsel öğelerin tasarımı, sayfa tasarımı, kapak tasarımı ilkelerine uygunluğunu araştırarak, bu bilgiler ışığında bu araştırma, ilköğretim öğrencileri için hazırlanan ders kitaplarının etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın diğer bir amacı da ülkemizde hazırlanan ders kitaplarının yabancı ders kitaplarıyla karşılaştırılarak eksikliklerin, benzerliklerin ve farklı yönlerinin belirlenip değerlendirilmeler yapılmasıdır. Ankara’da kitap yazma komisyonunda görevli 9 ayrı komisyondaki görevli öğretmenler ve Trabzon merkez ilköğretim okulları arasında 9 ayrı okuldaki görevli öğretmenlerden toplam 90 öğretmene, ders kitapları üzerine görüş, anket ve mülakat uygulamıştır. Sonuç olarak, Araştırmada yapılan veri analizlerinden sonra ulaşılan sonuçlara göre ders kitaplarının 17 görsel tasarım ilkesinin bütünüyle dikkate alınmadan hazırlandığı, dolayısıyla bu ders kitaplarının etkililiğinin düşük olduğu yargısına varılmıştır.

Kayabekir (2010), araştırmasında ilköğretim II. kademe 8. Sınıf Türkçe ders kitabı tasarımında yer alan resimlemelerin metne uygunluk açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın evreni 2008-2009 öğretim yılında Türkiye’deki ilköğretim okullarında okutulan Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış 8. Sınıf Türkçe Ders kitabıdır. Araştırmada resimlemelerin metne uygunluğunu değerlendirebilmek amacıyla uzman görüşlerine dayalı ölçek geliştirilmiştir. Uzmanlarının yapmış olduğu değerlendirmelerinin iç tutarlığı Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ile hesaplanmıştır. “Değerlendirme Ölçeği”nin maddelerine ilişkin Cronbach Alfa katsayısı $\alpha = 0.96$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. “Bu anlamda araştırmada metnin yapısal özellikleri temel alınarak bilişsel ve yapısal ilkelerle sınıflandırılmış değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. 8.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan resimlemelerin metne uygun olup olmadığı bu yaklaşım çerçevesinde geliştirilmiş iki ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme süreci sonunda elde edilen verilerin analizinde yüzde (%) ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 8.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan resimlemelerin yapısal ilkeler bakımından

değerlendirilme ortalaması ($\bar{X}=2.14$), bilişsel ilkelere göre ($\bar{X}=1.79$) daha yüksek bulunmuştur. Ancak elde edilen ortalamalar 5 tam puana yakın olmaması bakımından bu ilkeler açısından resimlerin metne uygun olmadığı belirlenmiştir. Değerlendirme bulgularına göre, tasarım elemanlarının tasarım ilkelerine uygun organize edilmediği dolayısıyla yapısal ve bilişsel ilkeler açısından metne uygun olmadığı tespit edilmiştir.

Kılıç (2003), araştırmasının amacı, çocuklara yönelik ders kitaplarının tarihsel gelişimi, İlköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitaplarının çocuğun görsel eğitime olan etkileri, tasarımı açısından ilköğretim ders kitaplarının sorunları, yayınevleri ve ders kitaplarına okullarda okutulmak üzere onay veren Talim Terbiye Kurulu'nun sorunları araştırılarak çağdaş bir seviyelere ulaşmış bir Türkçe ders kitabının nasıl hazırlanabileceğidir. Araştırma, resimlemelerdeki yanlışları irdeleyen ve öneri getiren bir rapor niteliği taşımaktadır. Rapor, ders kitabına getirilen resimleme, grafik tasarım ve sayfa düzeni öneri çalışması ile birlikte altı bölümden oluşmaktadır. Sonuç olarak, Günümüzde okutulan Türkçe ders kitaplarının resimlemeleri, grafik tasarımları ve sayfa düzenlerine bakıldığında, birçok yanlışlarla karşılaştığını söylemiştir. Konu başlıklarındaki gereksiz düzenlemeler, sayfalarda nefes alınabilecek sağlıklı boşlukların olmayışı, her sayfadaki farklı düzen anlayışları, yanlış kullanılan yazı karakterleri, resimlemedeki beceriksizlikler çocuğun kitaba yani derse olan ilgisini azalttığının, nitelikli resimlemelerin de çocukların hayal dünyasını geliştirirken, yaratıcı güçlerinin ortaya çıkmasına da olanak vereceği görüşündedir.

Kutlutürk (2009), araştırmasının amacı, ders kitap kapağı tasarımlarının öğrencileri etkileyip etkilemediğinin belirlenmesi bir gereksinim olarak görülmüştür. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerden yararlanılmıştır. Bu kapsamda nicel verileri toplamak için araştırmacı tarafından veri toplama aracı hazırlanmıştır. Nitel veriler öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırma Kütahya ili Fuat Paşa "İlköğretim Okulu ve Atatürk "ilköğretim Okulu 3. sınıf öğrencisi 50 kişi ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada, ilköğretim birinci kademe 3. sınıf öğrencilerine ilköğretim ders kitaplarının kapak tasarımları hakkında anket uygulanmıştır.

Sonuç olarak, 1995-2006 yıllarında Milli Eğitim Yayınevi ve özel yayınevlerinin basmış olduğu kitap kapağı tasarımlarının öğrencilerin gelişimlerine ve derse ilgi

göstermelerine büyük bir kısım öğrenci olumlu cevap vermiştir. Olumsuz cevap veren az bir kısım öğrencileri de bütün içine alırsak yeterince katkı sağlamadığı görülmüştür.

Uluişik (2008), araştırmasının amacı, ilköğretim 5. sınıf matematik kitaplarını (Öğretmen Kılavuz, Öğrenci ders ve öğrenci çalışma kitapları) görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirmek ve görsel tasarım ilkelerine uygun olup olmadığına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Araştırma; 2007–2008 öğretim yılında Afyonkarahisar merkez ilçede görevli 5.sınıf Matematik dersini okutan 187 sınıf öğretmeninden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, Görsel Tasarım İlkeleri Açısından Ders Kitabı Değerlendirme Anketi aracılığı ile toplanmıştır. Görsel tasarım ilkeleri anketi; metin tasarımı, görsel öğelerin tasarımı, sayfa tasarımı, kapak tasarımı ve üretime yönelik dış yapı özellikleri olmak üzere beş faktörden ve toplam 48 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiş, kendilerinde mevcut olan 5. sınıf matematik öğretmen kılavuz kitabı, matematik ders kitabı ve matematik öğrenci çalışma kitabını incelemeleri istenmiştir. Öğretmenler iki haftalık süre içinde belirtilen kitapların incelenmesi sonrasında kendilerine verilen anketi cevaplamışlardır. Bu anket ile Matematik ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine uygunluğu öğretmen görüşlerine göre belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin yüzdeleri, frekansları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik kullanılmıştır.

Araştırma sonunda, Matematik ders kitaplarının öğretmenlerin görüşlerine göre görsel tasarım ilkeleri açısından yani; metin tasarımı, görsel tasarım, sayfa tasarımı, kapak tasarımı ve üretime yönelik dış yapı özellikleri açısından genel olarak olumlu şekilde değerlendirildiği tespit edilmiştir.

Yılmaz (2001), araştırmasında, öğrencilere verilen resim iş dersinin öğrenciyi tanıma ve öğrenciye ne gibi faydaları olduğunun yanında çocuğun zeka, kişilik ve çevresiyle beraber kendi iç dünyalarını ifade etmeye yarayan bir etkin bir araç olup olmadığını inceleyen Yılmaz,2000-2001 öğretim yılında 12-15 yaşındaki 7 ve 8. sınıf, 83 kız, 71 erkek, toplam 154 öğrenciye, betimleme yöntemini kullanarak, anket ve gözlem uygulamıştır.7 ve 8. Sınıf da öğrenim gören 55 öğrenciye 28 soruluk tutum

ölçeği uygulamıştır. Öğrencilere yaptığı uygulamayı 1. dönem ve 2. dönem başları olmak üzere 16 ders saatinde resim yaptırmıştır.

Sonuç olarak, Resim dersinin çocukların bireysel gelişiminde önemli bir etken olduğunu ve duygularını dile getirmekte ne düşündüklerini anlamak amacıyla sorulan sorularda öğrencilerin yarıdan fazlası duygularını ve kendilerini rahatça ifade edebildiklerini, sözle anlatamadıklarını resim yoluyla aktardıklarının kanısına varmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve analizi alt bölümlerine yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, konu ile ilgili dokümanlar incelenmiştir. İncelenen bu kaynaklara dayalı olarak veriler yazılı kaynak ve belgelerden elde edildiği için literatür taraması modelindedir. Araştırmada kullanılacak temel bilgileri toplamak amacıyla konu ile ilgili çıkarılan yasalar, yönetmelikler ve kurul kararları araştırma yöntemine uygun olarak arşivlerden taranacaktır.

Bu araştırma, betimsel (survey) bir araştırmadır.

Betimsel (Survey) yöntem: Betimleme, bütün bilim kollarında ilk aşamayı oluşturur; amacı araştırma konusu olguları ve bu olgular arasındaki ilişkileri saptama, sınıflama ve kaydetmedir (Yıldırım,2000: 56)

Resim ve içeriğin uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine anket çalışması uygulanacaktır. Araştırmada veriler, dereceleme üçlü likert ölçeği ile toplanacaktır. Verilerin istatistiksel çözümlemeleri SPSS (17.0) paket programı ile yapılmıştır.

SPSS, “Statistical Package for Social Sciences” ifadesinin baş harflerinden oluşmaktadır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004: 111).

3.2.Çalışma Grubu

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2010-2011 müfredatında yer alan İlköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitapları ve bu kitaplarla eğitim veren sınıf öğretmenleri ve eğitim alan öğrencilerden oluşmaktadır.

Ayrıca, Ankara ilinde bulunan 5 İlköğretim okulunda öğrenim gören 300 öğrenci ve 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

3.3.Verİ Toplama Tekniğİ

Bu araştırmada verilerin toplanmasında kullanılan kaynaklar;

İlgili kurum ve kuruluşların kütüphane ve arşivlerinden toplanmıştır.

Öğrenci ve öğretmen görüşlerine ilişkin verileri toplamak amacıyla geliştirilen anketin uygulanabilmesi için Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden izin dilekçesi alınmıştır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden de izin alınmıştır. Anketin ön denemesi için denek grubu seçilmiştir.

Araştırmada İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Ders kitaplarının resim(illüstrasyon) ve içerik uyumuna ilişkin öğrenci öğretmen görüşlerinin belirlenmesinde kullanılan sorular, Ek- 1'de örneği bulunan bilgi toplama formunda toplanmıştır.

Bu araştırma alt problemlerine göre, araştırmacı tarafından 7 uzman görüşü alınarak geliştirilen “Üçlü Likert” [Evet(3)-Hayır(2)-Kısmen(1)] tipi ankete, dereceler ve sayısal değerler verilerek bu şekilde hazırlanıp, veriler elde edilmiştir. Öğrencilerin sorulara daha rahat ve samimi bir şekilde cevap verebilmeleri için sorularda doğrudan bir hitap şekli kullanılmıştır. Denek grubunun yaşlarının 9-10 olduğundan dolayı uzun süre sorulara adapte olamayacaklarından anket (Likert) formundaki soru sayısı az tutulmuştur. Anket formu, 6 resimden oluşmakta olup, temel tasarım elemanlarından renk, biçim ayrıca kompozisyon

olarak üç bölümden meydana gelmektedir. Renk (4) ve biçim (4) bölümünde 8, kompozisyon bölümünde 1, toplam 9 sorudan oluşmaktadır.

3.4. Anketin Geliştirilmesi

Araştırmada bilgi toplama formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Bilgi toplama formu taslağı danışmanı ve araştırmacı tarafından tartışılarak düzeltilmiştir. Anket uzman görüşlerinin eleştirileri doğrultusunda son şeklini almıştır.

Anket uygulanmadan önce, ön deneme grubuna, hazırlanan anket uygulanarak, Spss 16.00 da *Cronbach* Alpha değerine bakılıp, anketin %90 güvenirliliği saptanmıştır. Ön deneme için yapılan anketler, örnekleme uygulanacak anketlerle birleştirilmemiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmanın örnekleminde bulunan 30 öğretmenin medyan ve standart sapma dağılımına bakılmıştır. Sonucun parametrik çıkması üzerine anketin geliştirilmesine başlanmıştır. Bilgi Toplama Formu aracılığıyla toplanan verilerin çözümüne geçmeden önce araştırmaya katılan 300 öğrenci ve 30 öğretmenin araştırmanın sorularına ilişkin yanıtlarının bulunduğu anketler tek tek elden geçirilmiştir. Bu işlemden sonra değerlendirmeye alınan yanıt kâğıtlarına 1'den başlayarak numara verilmiştir. Sonra bütün veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve çözümlemelerin yapılabilmesi için hazır duruma getirilmiştir.

Anket, I. dönem ve II. dönem olmak üzere öğrencilere ve öğretmenlere teorik alt yapısı hazırlanarak (aynı gruplara) iki kere uygulanmıştır. Bunun nedeni öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma verilerinin elde edildiği anket formları, veriler çözümlenip; yüzde frekansı, aritmetik ortalaması ve ilk test-son test karşılaştırılması işlemi SPSS (17.0) paket programında verilerin analizi yapılmıştır. Veriler tablolar halinde sunulurken, yorumlanmıştır.

SPSS, “Statistical Package for Social Sciences” ifadesinin baş harflerinden oluşmaktadır. Bu program özellikle sosyal alanda veri analizi yapmak amacıyla hazırlanmış bir yazılımdır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004: 111).

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan problem cümlesi ve alt problemleri doğrultusunda ve önceki bölümde tespit edilen yöntemle, elde edilen verilerin istatistiksel analizine ve yorumlamalarına yer verilmiştir.

3.Sınıf Türkçe Ders kitabında yer alan 6 resimle ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ve öğretmenlerin 6 resimle ilgili ön test ve son test sonuçları t testi ile incelenmiştir.

4.1 Birinci Alt Probleme ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında elde edilen veriler analiz edilerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Bu bölümde ankette yer alan 6 resim renk-biçim-kompozisyon şeklinde öğrenci ve öğretmenlere sorulmuştur. Öğretmen ve öğrencilere sorulan her bir resim ile ilgili görüşler tablolar halinde aşağıda verilmiştir.

4.1.1. Türkçe 3. Sınıf Kitabında Yer Alan Resimlerle İlgili Olarak Öğrenci Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan 1.resme ait öğrenci ve öğretmen görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1- 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Resimlerle İlgili Olarak Resim 1'e Ait Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Madde No	ÖĞRENCİ						ÖĞRETMEN					
	Evet		Kısmen		Hayır		Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
R11	186	62.0	50	16.7	64	21.3	12	40.0	12	40.0	6	20.0
R12	200	66.7	34	11.3	66	22.0	9	30.0	12	40.0	9	30.0
R13	168	56.0	63	21.0	69	23.0	9	30.0	10	33.3	11	36.7
R14	173	57.7	54	18.0	73	24.3	10	33.3	11	36.7	9	30.0
B11	226	75.3	33	11.0	41	13.7	14	46.7	8	26.7	8	26.7
B12	207	69.0	36	12.0	57	19.0	18	60.0	9	30.0	3	10.0
B13	226	75.3	27	9.0	47	15.7	11	36.7	13	43.3	6	20.0
B14	210	70.0	32	10.7	58	19.3	10	33.3	12	40	8	26.7
K1	176	58.7	45	15.0	79	26.3	15	50.0	11	36.7	4	13.3

Tablo 1 incelendiğinde, birinci resmin “renk” konusuna ait “renklerin konuyu anlamayı kolaylaştırması(R11)” hususunda öğrencilerin %62.0’ı “Evet” , %16.7’si “Kısmen”, %21.3’ü “Hayır”, öğretmenlerin ise %40.0’ı “Evet” , %40.0’ı “Kısmen”, % 20.0’si “Hayır” şeklinde cevap verdiği görülmektedir.

Resimdeki “renklerin konuyu anlamayı kolaylaştırması(R11)” konusunda öğrencilerin yarısından fazlası ve öğretmenlerin yarıya yakını(%40) olumlu görüş vermişlerdir. Öğretmen ve öğrencilerin neredeyse 1/5’i renklerin konuyu anlaması konusunda olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Bu bulgular ışığında, Birinci resmimiz olan ‘Ay Avcısı ve Eskimolar’ hikâyesinde ‘dolunaylı bir gecede balık avına çıkmış Eskimolar’ anlatılmaktadır. Metin, bireyin zihnindeki imajla bir bütün oluşturmalıdır. Gestalt’a ve zihinsel modellere, göre resimde gösterilen konu ve resmin ima ettiği içerik aralarındaki ortak yapısal özelliklere dayanarak temsil eder. Hikâyenin resimlemesine baktığımızda, öğretmenlerin bu konularda yeterli bilgiye sahip olmalarından dolayı bu cevabı vermiş olabilirler. Öğrencilere bakacak olursak resimsel gelişimlerinde şematik dönemde (7-9) yer almaktadırlar. Dönemsel olarak somut işlemler döneminde olan öğrenciler, bu dönemde gördükleri nesneleri zihinlerindeki imajla bir bütün oluşturmasını istemektedirler. Bu anlamda ‘Ay Avcısı ve Eskimolar’ hikâyesindeki renk anlamlandırma hususundaki olumlu cevapları içerikte geçenleri zihinlerinde somutlaştırdıklarından dolayı olumlu cevap vermiş olabilirler.

Birinci resmin “renk” konusuna ait “renklerin metni okumadaki dikkat çekiciliği(R12)” hususunda öğrencilerin %66.7’si “Evet” , %11.3’ü “Kısmen”, %22.0’ı “Hayır”, öğretmenlerin ise %30.0’ı “Evet” , %40.0’ı “Kısmen” , % 30.0’ı “Hayır” şeklinde cevap verdiği görülmektedir.

Resimdeki “renklerin metni okumadaki dikkat çekiciliği(R12)” konusunda öğrencilerin yarıdan fazlası, öğretmenlerin de bir kısmı olumlu görüş vermişlerdir. Öğretmen ve öğrencilerin neredeyse 1/5’i renklerin metni okumadaki dikkat çekiciliği konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin resimsel gelişim basamakları konusundaki yeterliliklerinden dolayı çizerlerin ‘Ay Avcısı ve Eskimolar’ hikâyesi için yapmış oldukları resimlemelerde kullandıkları renklerin dikkat çekiciliği hususunda “Kısmen” cevabını vermişlerdir. Bunun nedeni, hikâyenin resimlemesinde kullanılan renklerin, basım hatalarından kaynaklı, mat bir şekilde yerleştirilmesinden istenilen etkiyi yaratmadığını düşündüklerinden dolayı olabilir. Bu dönemdeki çocuk artık okula başlamıştır ve bu çocukta şemalar değişirken, dünyayı algılama becerisi gelişmekte olup gerçekçilik eğilimi doğmaktadır. Öğrencilerin olumlu cevap vermelerinin nedeni de resmedilen hikâyede anlatılan olay örüntüsünün metinle uyum gösterdiğini düşünmelerinden dolayı olabilir.

Birinci resmin “renk” konusuna ait “renklerin anlatılan zamanı vurgulaması(R13)” hususunda öğrencilerin %56.0’ı “Evet” , %21.0’ı “Kısmen”, %23.0’ı “Hayır”, öğretmenlerin ise %30.0’u “Evet”, %33.3’ü “Kısmen” , % 36.7’si “Hayır” şeklinde cevap verdiği görülmektedir.

Öğrencilerin yarısından biraz fazlası, öğretmenlerin %30’u olumlu görüş vermiştir. Bu resimde öğrencilerin “Evet” yüzdesi gözle görülür bir şekilde düşmüştür. “Kısmen” yüzdesinde ise artış görülmüştür.

Bu bulguları incelediğimizde, ‘Ay Avcısı ve Eskimolar’ hikâyesinde renklerin zamanı vurgulaması hususunda, öğretmenlerin öğrencilere oranla daha fazla yüzdelik dilimle “Evet” demeleri sınıf öğretmenlerin bilişsel kuramın zihinsel modellerindeki resim kavrama konusunda ve tasarım elemanlarından renk konusu ile ilgili daha fazla bilgiye sahip olmalarından kaynaklanmış olabilir. Öğrencilerin “Evet” yüzdelerinin düşme nedeni ise şematik dönemde yer alan öğrencinin bulunduğu dönemin gereği çevresindeki her şeyin farkında olmasından gördüklerini somutlaştırmak, her şeyi olduğu gibi görmek ister. Bu bilgiler ışığında “Evet” yüzdelerinin düşme nedeni kitapta yer alan resimlemelerin baskı hatalarından renklerini kaybetmiş olmaları somutlaştırdıkları bilgileri (örneğin; mevsimsel zamanı) karşılamadıklarından dolayı olabilir.

Birinci resmin “renk” konusuna ait “resimde kullanılan renklerin konuda geçen mekânları vurgulaması (R14)” hususunda öğrencilerin %57.7’si “Evet”, %18.0’ı “Kısmen”, %24.3’ü “Hayır”, öğretmenlerin ise %33.3’ü “Evet”, %36.7’si “Kısmen”, %30.0’ı “Hayır” şeklinde cevap verdiği görülmektedir.

Resimdeki “resimde kullanılan renklerin konuda geçen mekânları vurgulaması(R14)” konusunda öğrencilerin yarısı, öğretmenlerin de bir kısmı olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu resimde öğrencilerin birinci soruya oranla “Evet” yüzdesi gözle görülür bir şekilde düşmüştür. “Kısmen” ve “Hayır” yüzdelerinde birbirine yakın yüzdelik bir dağılım görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere oranla daha yüksek yüzdelik dilimle “Evet” demeleri eğitim bilimleri konusunda yeterli olan öğretmenlerin, bilişsel kuram içerisinde anlattığımız resim-mekân bağıni kurma bilgilerindeki yeterliliklerinden dolayı olabilir. Resimsel gelişim basamaklarından şematik dönemde yer alan öğrencilerin olumlu cevaplarının düşme nedeni ise, bulundukları dönemin gereği çevrelerindeki her şeyin farkına vararak gördüklerini somutlaştırmak, somutlaştırdıkları nesneleri zihinlerine yerleştirerek her şeyi olduğu gibi görmek isterler. Metinde anlatılan mekânların bu gerçekliği karşılamamış olması hikâyenin onlar üzerindeki çekiciliğini kaybetmesinden dolayı olabilir.

Birinci resmin “biçim” kısmına ait “resimlemenin metni anlamamızı kolaylaştırması(B11)” hususunda öğrencilerin %75.3’ü “Evet”, %11.0’ı “Kısmen”, %13.7’si “Hayır”, öğretmenlerin ise %46.7’si “Evet”, %26.7’si “Kısmen”, %26.7’si “Hayır” şeklinde cevap verdiği görülmektedir.

Resimdeki “resimlemenin metni anlamamızı kolaylaştırması(B11)” konusunda öğrencilerin büyük bir kısmı, öğretmenlerin de yarıya yakın bir kısmı olumlu görüş vermişlerdir. Resimler bizi durup bakmaya zorlarken, sözlü metinler bizi düzgün bir sırayla ilerlemeye iter. ‘Ay Avcısı ve Eskimolar’ hikâyesinde öğretmenlerin yüksek yüzdelik dilimle “Evet” demelerinin nedeni sınıf öğretmenlerinin resimsel konulardaki (temel sanat ve ilkeleri...gibi) bilgilerinin yeterlilikleri nedeniyle, hikâyedeki resimlemenin metni anlamada kolaylık sağladığını düşünmüş olabilirler. Öğrencilerin yüksek oranla verdikleri olumlu cevabı incelersek, şematik dönemde (7-9) yer alan öğrenci, dönemselsel olarak somuttan soyuta geçmek üzere olduğu kritik bir dönemdedir. Hikâyede anlatılanların resimlemesinde kullanılan renklerin zihinlerindeki nesnelerle örtüşmesinden dolayı bu cevabı vermiş olabilirler.

Birinci resmin “biçim” sorusuna ait “resimlemenin metni okumadaki dikkat çekiciliği(B12)” hususunda öğrencilerin %69.0’ı “Evet”, %12.0’ı “Kısmen”, %19.0’ı

“Hayır”, öğretmenlerin ise %10.0’ı “Evet” , %30.0’ı “Kısmen” , % 60.0’ı “Hayır” şeklinde cevap verdiği görülmektedir.

Resimdeki “resimlemenin metni okumadaki dikkat çekiciliği(B12)” konusunda öğrencilerin yarısı, öğretmenlerin de bir kısmı olumlu görüş vermişlerdir. Bu resimde öğrencilerin görüşlerinin “Evet” yüzdesi gözle görülür bir şekilde artarken, “Kısmen” ve “Hayır” yüzdesinde ise birbirine yakın bir dağılım vardır.

Bu bulgular ışığında incelersek, ‘Ay Avcısı ve Eskimolar’ hikâyesinde bir grup Eskimo arkadaşın ayı iple çekmeye çalışması anlatılmaktadır, Gestalt’ ve zihinsel süreçler kuramı içerisinde yer alan resim ve metin kavramaya göre genel yapısal nitelikler belirlenmiş nesnelerle ilişkilendirilen işaretlerdir. Bu işaretler somut ya da soyut düzey üzerinde genel olarak temsil ettikleri içeriklerle ilişkilendirilirler. Bu bilgilere sahip olan öğretmenlerin, yüksek yüzdelik dilimle “Evet” demeleri metinde anlatılanların, resimlemedeki uygunluğunun tam olduğunu düşüncelerinden dolayı olabilir. Öğrenciler ise, anlatılan hikâyeyi beğendiklerinden dolayı olumlu cevap vermiş olabilirler.

Birinci resmin “biçim” sorusuna ait “resimdeki karakterlerin metne uygunluğu (B13)” hususunda öğrencilerin %75.3’ü “Evet” , %9.0’ı “Kısmen”, %15.7’si “Hayır” öğretmenlerin ise %36.7’si “Evet” , %43.3’ü “Kısmen” , % 20.0’ı “Hayır” şeklinde cevap verdiği görülmektedir.

Resimdeki “resimdeki karakterlerin metne uygunluğu (B13)” konusunda öğrencilerin yarısından fazlası, öğretmenlerin de bir kısmı olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu resimde öğrenci görüşlerinin “Evet” yüzdesi gözle görülür şekilde artmıştır. Öğretmenlerin ise yarıya yakını “Kısmen” demiştir. Öğrencilerin “Kısmen” ve “Hayır” yüzdesinde ise birbirine yakın bir dağılım vardır. Öğretmenlerin yarıya yakınının “Kısmen” cevabını vermesinde, metinde anlatılan karakterlerin, resimlemedeki uygunluğu hususunda temel sanat konularında yetersiz olan öğretmenlerin çizerlerin resimlemelerindeki eksiklikleri fark edemediklerinden dolayı bu cevabı vermiş olabilirler. Büyümekte olan çocukların duygusal gelişim alanından da iç ve dış dünyadan etkilenmesi kaçınılmazdır. 7-9 yaş seviyesinde olan öğrenciler, okudukları ve gördükleri her şeyden etkilenmektedirler. Bu bilgiler ışığında öğrenciler, hikâyede anlatılan karakterleri hayal dünyalarında kendileriymiş gibi düşünebildiklerinde dolayı olumlu cevap vermiş olabilirler.

Birinci resmin “biçim” sorusuna ait “resimdeki mekânların metne uygunluğu(B14)” hususunda öğrencilerin %70.0’ ı “Evet” , %10.7’si “Kısmen”, %19.3’ü “Hayır”, öğretmenler ise %33.3’ ü “Evet” , %40.0’ı “Kısmen” , % 26.7’si “Hayır” demiştir.

Bu bulgulardan yola çıkarak, “resimdeki mekânların metne uygunluğu” konusunda öğrencilerin yarısından fazlası, öğretmenlerin de yarısına yakın bir kısmı olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu resimde öğrencilerin görüşlerinin “Evet” yüzdesi gözle görülür bir şekilde artmıştır. “Kısmen” ve “Hayır” yüzdesinde ise birbirine yakın bir dağılım vardır. Öğretmenlerin ise “Evet” yüzdesinde düşme “Kısmen” yüzdesinde artma vardır. Zaman ve mekân kurgusu özellikle tarihsel olayların resimlenmesinde önemlidir. Tarihi bir tarafı olan hikâyelerde, mekânın doğru ve dikkatli resmedilmesi, anlatılması gerekli olduğu kadar eğiticiidir. ‘Ay Avcısı ve Eskimolar’ hikâyesinde metinde anlatılan mekânların, resimlemedeki uygunluğunda öğretmenlerin, kararsız kalmış olmaları, çizerlerin tam olarak konuyu resmetmemiş olmalarından dolayı olabilir. 7-9 yaş seviyesinde olan öğrenciler, çevresiyle daha faal bir şekilde etkileşim içindedir. Bu dönemde çocuk resimlemelerdeki insan figürü gibi ev, ağaç, güneş vb. nesneleri zihinlerinde somutlaştırma ihtiyacı duyarlar. Olumlu cevap verme nedenleri hikâyede anlatılanların, resimlemede bu ihtiyaçlarını karşılamış olmalarından dolayı olabilir.

Birinci resmin “kompozisyon” sorusuna ait “resimde anlatılanların genel olarak resimlemede yer alması(K1)” hususunda öğrenciler %58.7’ si “Evet”, %15.0’ı “Kısmen”, %26.3’ ü “Hayır”, öğretmenler ise %50.0’ ı “Evet”, %36.7’si “Kısmen”, % 13.3’ ü “Hayır” demiştir.

Bu bulgular ışığında, “resimde anlatılanların genel olarak resimlemede yer alması” konusunda öğrencilerin yarısından fazlası, öğretmenlerin yarısı olumlu görüş bildirmiştir. Bu resimde öğrencilerin görüşlerinin “Evet” yüzdesi gözle görülür bir şekilde düşmüştür. “Kısmen” ve “Hayır” yüzdesinde ise birbirine yakın bir şekilde artış vardır. Öğretmenlerin ise “Evet” yüzdesinde yarıya kadar, “Kısmen” yüzdesinde ise yarıya yakın bir artış görülmektedir. Metinde anlatılan konunun, içeriğin, resimlemedeki uygunluğunda öğretmenlerin ve öğrencilerin, yarıya yakını ve fazlasının “Evet” demiş olmaları kompozisyonun içerisinde bulundurduğu temel sanat ilkeleri ve elemanları konusunda yeterli bilgiye sahip olamadıklarından, hikâyedeki resimlemelerin uygun olduğunu düşünmelerinden dolayı olabilir. 7-9 yaş grubunda şematik dönem de yer alan öğrencilerin dönemsel olarak insan ve çevresi hakkında birçok denemelerden sonra belli bir görüşe sahip olur ve bu görüş şemalar şeklinde yansımaya başlar. Kısacası nesneleri somutlaştırırlar. ‘Evet’ cevaplarındaki düşme nedeni, hikâyede anlatılanların, resimlemesinde eksiklikler olduğunu düşündüklerinden dolayı olabilir.

3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan 2.resme ait öğrenci ve öğretmen görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2- 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Resimlerle İlgili Olarak Resim 2' ye Ait Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Madde No	ÖĞRENCİ						ÖĞRETMEN					
	Evet		Kısmen		Hayır		Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
R21	171	57.0	54	18.0	75	25.0	13	43.3	11	36.7	6	20.0
R22	145	48.3	53	17.7	102	43.0	12	40.0	9	30.0	9	30.0
R23	168	56.0	54	18.0	78	26.0	7	23.3	13	43.3	10	33.4
R24	171	57.0	51	17.0	78	26.0	7	23.3	15	50.0	8	26.7
B21	212	70.7	33	11.0	55	18.3	10	33.3	16	53.3	4	13.3
B22	190	63.3	42	14.0	68	22.7	10	33.3	19	63.3	1	3.3
B23	201	67.0	30	10.0	69	23.0	10	33.3	12	40.0	8	26.7
B24	190	63.3	41	13.7	69	23.0	14	46.7	11	36.7	5	16.7
K2	163	54.3	69	23.0	68	22.7	12	40.0	12	40.0	6	20.0

Tablo incelendiğinde, ikinci resme ait “renk” tablosunun “renklerin konuyu anlamayı kolaylaştırması(R21)” sorusuna öğrencilerin %57.0’ si “Evet” , %18.0’ i “Kısmen”, %25.0’ i “Hayır”, öğretmenler ise %43.3’ ü “Evet” , %36.7’si “Kısmen” , 20.0’si “Hayır” demiştir.

Resimdeki “renklerin konuyu anlamayı kolaylaştırması(R21)” konusunda öğrenciler birinci resmin birinci sorusuna göre düşme görülmektedir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası(%40) olumlu görüş vermişlerdir.

Bu bulgulardan hareketle tasarım elamanlarından biri olan renk anlamlandırma hususunda yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünen öğretmenler, ‘Mor ülkenin kuşları’ hikâyesini resmeden çizerlerin, resimlemelerinde metnin içeriğine uygun renkler kullandıklarını düşündükleri için “Evet” cevabını vermiş olabilirler. Öğrencilerin diğer sorulara oranla daha düşük bir yüzde ile “Evet” demelerinin sebebi, Türkçe Ders kitabının basım sırasında resimlemelerin renk kaybına uğramasından dolayı olabilir.

İkinci resmin “renk” konusuna ait “renklerin metni okumadaki dikkat çekiciliği(R22)” hususunda öğrencilerin %48.3’ i “Evet” , %17.7’si “Kısmen”, %43.0’ü “Hayır”, öğretmenler ise %40.0 ’i “Evet” , %30.0’u “Kısmen” , % 30.0’u “Hayır” demiştir.

Bu bulgulara bakarak, ‘Mor ülkenin kuşları’ adlı hikâyenin “renklerin metni okumadaki dikkat çekiciliği(R22)” konusunda, öğretmenlerin ve öğrencilerin olumlu cevaplarının düşme nedeni, kitabın basım sırasında renk kaybına uğraması olabilir.

İkinci resmin “renk” konusuna ait “renklerin anlatılan zamanı vurgulaması(R23)” hususunda öğrencilerin %56.0’ı “Evet”, %18.0’ı “Kısmen”, %26.0’ı “Hayır”, öğretmenler ise %23.3’ü “Evet” , %43.3’ü “Kısmen” , % 33.4’si “Hayır” demiştir.

Bu bulgulardan hareketle “renklerin anlatılan zamanı vurgulaması(R23)” konusunda birinci resme oranla gözle görülür şekilde düşme görülmektedir. Genelde çocuklar yaşça büyüdükçe çizimleri de giderek gerçekçi olmaya başlar (Kırıçoğlu, 1991:93). Öğrencilerin olumlu cevaplarındaki düşme resimlemede yer alan renklerin metinde anlatılan zamanla uyuşmaması ya da aktarılmamasından dolayı olabilir. Öğretmenlerin olumlu görüşlerin de gözle görülür biçimde düşme görülürken, “Kısmen” yüzdesinde ise artış görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilere oranla daha az yüzdelik bir dilimle “Evet” demeleri öğretmenlerin renk konusu ile ilgili bilgilerinden dolayı çizerlerin resimlemelerinin bütününde, resimlemelere uygun, renkler kullanmadıklarını düşünmelerinden dolayı olabilir.

İkinci resmin “renk” konusuna ait “resimde kullanılan renklerin konuda geçen mekânları vurgulaması(R24)” hususunda öğrencilerin %57.0’si “Evet” , %17.0’si “Kısmen”, %26.0’sı “Hayır”, öğretmenler ise %23.3’ü “Evet” , %50.0’si “Kısmen” , % 26.7’si “Hayır” demiştir.

Bu bulgular doğrultusunda “resimde kullanılan renklerin konuda geçen mekânları vurgulaması(R24)” konusunda öğrencilerin yarısı, öğretmenlerin de oldukça düşük bir kısmı olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu resimde öğrencilerin birinci soruya oranla “Evet” yüzdesi aynıyken, öğretmenlerin “Evet” cevabı yarı yarıya düşmüştür. Görsel diller gerçeklikle eşitlik sağlamaya çalışır. Görseller ikoniktir ve normal olarak temsil ettiği şeye benzer (Pettersson,2007:26). Öğretmenlerin,“Kısmen” demelerinin nedeni, bu bilgiler ışığında, zihinsel modellerin resim kavramına konusundaki yeterliliklerinden dolayı, çizerlerin metinde anlatılan mekânlara uygun resimlemeleri tam olarak yansıtamadıklarını düşünmelerinden olabilir. Şematik dönemde yer alan öğrenciler (7-9) yaş seviyelerinin gereği zihinsel, duyuşsal vb. olarak okuduklarını, duyduklarını somutlaştırmaya yönelirler. Bu bilgiler ışığında öğrenciler, ‘Mor ülkenin kuşları’ adlı hikâyede geçen mekânları (sokak, ev, cadde vb.) kendi çevreleriyle özdeşleştirdiklerinden dolayı olumlu cevap vermiş olabilirler.

İkinci resmin “biçim” kısmına ait “resimlemenin metni anlamamızı kolaylaştırması(B21)” hususunda öğrencilerin %70.7’i “Evet” , %11.0’i “Kısmen”, %18.3’i “Hayır”, öğretmenler %33.3’ü “Evet” , %53.3’ü “Kısmen” , % 13.3’ü “Hayır” demiştir.

Bu bulgular ışığında, “resimlemenin metni anlamamızı kolaylaştırması(B21)” konusunda öğrencilerin yarısı, öğretmenlerin de bir kısmı olumlu görüş vermişlerdir. Bu

resimde öğrencilerin “Evet” yüzdesinde gözle görülür bir şekilde artış görülmektedir. “Kısmen” ve “Hayır” yüzdesinde ise birbirine yakın, düşük bir dağılım vardır. Öğretmenlerin yarısından fazlasının “Kısmen” demelerinin nedeni, öğretmenlerin, uzmanlık gerektiren resim-metin kavrama bilgisinde eksiklikler olabilmesi nedeniyle resimlemelerde bazı eksiklikler olduğunu düşünmeleri olabilir. Somut işlemler döneminde olan öğrencilerin “Evet” oranlarının yüksek olması, resmin bağlı olduğu metni yansıtacak şekilde çizildiğinin bir göstergesi olabilir.

İkinci resmin “biçim” sorusuna ait “resimlemenin metni okumadaki dikkat çekiciliği(B22)” hususunda öğrencilerin %63.3’ü “Evet” , %14.0’ı “Kısmen”, %22.7’si “Hayır”, öğretmenler ise %33.3’ü “Evet” , %63.3’ü “Kısmen” , % 3.3’ü “Hayır” demiştir.

İkinci resimdeki “resimlemenin metni okumadaki dikkat çekiciliği(B22)” konusunda öğrencilerin %63.3’ü, “Evet” derken, öğretmenler de aynı oranda %63.3’ü “Kısmen” demiştir. Zihinsel süreçler kuramı içerisinde yer alan resim ve metin kavramaya göre genel yapısal nitelikler belirlenmiş nesnelerle ilişkilendirilen işaretlerdir. Bu işaretler somut ya da soyut düzey üzerinde genel olarak temsil ettikleri içeriklerle yani biçimlerle ilişkilendirilirler. Bu bilgilere sahip olan öğretmenlerin, ‘Mor ülkenin kuşları’ adlı hikâyenin resimlemesinin dikkat çekiciliği hususunda yüksek yüzdelik dilimle “Kısmen” demeleri metinde anlatılanların, resimlemedeki uygunluğunda eksiklikler olduğunu düşünmelerinden dolayı olabilir. Hikâyede, mor renkten başka rengi olmayan mor ülkenin, kuşlar tarafından diğer ülkelerden, kıtalardan getirilen farklı renklerdeki yiyeceklerle, tohumlarla vb. renklenmesi anlatılmaktadır. Somut kavramlardan soyut kavramlara geçiş döneminde olan 7-9 yaş seviyesinde olan öğrencilerin, anlatılan hikâyenin onlar için ilginç gelmesinden dolayı “evet” cevabını vermiş olabilirler.

İkinci resmin “biçim” sorusuna ait “resimdeki karakterlerin metne uygunluğu(B23)” hususunda öğrencilerin %67.0’si “Evet”, %10.0’u “Kısmen”, %23.0’ü “Hayır”, öğretmenler ise %33.3’ü “Evet” , %40.0’ı “Kısmen” , % 26.7’si “Hayır” demiştir.

Bu bulgulara bakarak, ikinci resimlemedeki “resimlerde bulunan karakterlerin metne uygunluğu(B23)” konusunda öğrencilerin yarısından fazlası, “Evet” derken, öğretmenlerin de yarısına yakın bir kısmı “%40.0” “Kısmen” görüşünü bildirmişlerdir. Öğretmenlerin “Kısmen” demeleri içerikte anlatılan karakterlerin, çizerler tarafından resmedilirken resimlemedeki metin-resim uygunluklarında karakterler açısından bazı eksiklikler olduğunu düşünmelerinden dolayı olabilir. Öğrencilerin ise, yaş seviyelerinden dolayı görsel estetik güçlerinin ve metin kavrama yeterliliğinin yeterince gelişmemiş olmamasından böyle bir cevap vermiş olabilirler.

İkinci resmin “biçim” sorusuna ait “resimdeki mekânların metne uygunluğu(B24)” hususunda öğrencilerin %63.3’ü “Evet”, %13.7’si “Kısmen”, %23.0’ü “Hayır”, öğretmenler ise %46.7.’sı “Evet” , %36.7’si “Kısmen” , % 16.7’si “Hayır” demiştir.

Bu bulgulardan hareketle, ikinci resimdeki “resimdeki mekânların metne uygunluğu(B24)” konusunda öğrencilerin yarısından fazlası, “Evet” derken, “Kısmen” ve “Hayır” yüzdesinde ise birbirine yakın bir dağılım vardır. Öğretmenlerin de yarısına yakın bir kısmı olumlu görüş bildirirken, %36.7’si de “Kısmen” cevabını vermiştir. Hikâyelerde, mekânın doğru ve dikkatli resmedilmesi, anlatılması gerekli olduğu kadar eğitici de bunu dikkate almış olabilen öğretmenler, metinde anlatılan mekânların, örtüştüğünü düşünüyor olabilirler. Öğrenciler ise, hikâyede resmedilen mekânla kendi yaşam alanlarındaki mekânlar arasında benzerlik bağı kurduklarından dolayı “evet” cevabını vermiş olabilirler.

İkinci resmin “kompozisyon” sorusuna ait “metinde anlatılanların genel olarak resimlemede yer alması(K2)” hususunda öğrencilerin %54.3’ü “Evet” , %23.0’ı “Kısmen”, %22.7’si “Hayır” demiştir, öğretmenler ise %40.0’ı “Evet” , %40.0’ı “Kısmen” , % 20.0’ı “Hayır” demiştir.

İkinci resimdeki “resimde anlatılanların genel olarak resimlemede yer alması(K2)” konusunda öğrencilerin yarısından biraz fazlası, öğretmenlerin de yarısına yakın bir kısmı olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, resimlemenin yer aldığı kompozisyon çerçevesince yerleştirilen nesnelerin, objelerin ya da figürlerin olması gereken resimsel denge içinde yerleştirildiğini düşündüklerinden dolayı “evet” cevabını vermiş olabilirler. Şematik dönemin özelliklerini taşıyan öğrenciler ise, metinde anlatılan olay örüntüsünün resimlemesini genel olarak beğendiklerinden dolayı “evet” cevabını vermiş olabilirler.

3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan 3.resme ait öğrenci ve öğretmen görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3- 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Resimlerle İlgili Olarak Resim 3’e Ait Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Madde No	ÖĞRENCİ						ÖĞRETMEN					
	Evet		Kısmen		Hayır		Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
R31	171	57.0	49	16.3	80	26.7	1	3.3	19	63.3	10	33.3
R32	164	54.7	59	19.7	77	25.7	6	20.0	16	53.3	8	26.7
R33	154	51.3	62	20.7	84	28.0	9	30.0	10	33.3	11	36.7
R34	152	50.7	64	21.3	84	28.0	21	70.0	4	13.3	5	16.7
B31	195	65.0	41	13.7	64	21.3	10	33.3	14	46.7	6	20.0
B32	188	62.7	45	15.0	67	22.3	10	33.3	14	46.7	6	20.0
B33	173	57.7	66	22.0	61	20.3	12	40.0	12	40.0	6	20.0
B34	181	60.3	57	19.0	62	20.7	10	33.3	13	43.3	7	23.3
K3	139	46.3	89	29.7	72	24.0	13	43.3	12	40.0	5	16.7

Tablo 3 incelendiğinde, üçüncü resme ait “renk” konusuna ait “renklerin konuyu anlamayı kolaylaştırması(R31)” hususunda öğrencilerin %57.0’si “Evet” , %16.3’ü “Kısmen”, %26.7’si “Hayır”, öğretmenler ise %3.3’ü “Evet” , %63.3’ü “Kısmen” , %33.3’ü “Hayır” demiştir.

Bu bulgulardan yola çıkarak, “Kardan adam” hikâyesinin “renklerin konuyu anlamayı kolaylaştırması(R31)” konusunda, öğrencilerin yarıdan fazlasının “Evet” demiştir. Bu dönemdeki çocuk artık okula başlamıştır ve bu çocukta şemalar değişirken, dünyayı algılama becerisi gelişmekte olup gerçekçilik eğilimi doğmuştur. Nesneleri zihinlerindeki imajla bir bütün oluşturmasını istemektedirler. Bu anlamda renk anlamlandırma hususundaki cevapları içerikte geçenleri görsellerle zihinlerinde somutlaştırdıklarından dolayı olumlu cevap vermiş olabilirler. Öğretmenlerin “kısmen” cevabını vermelerinde ise resimlemelerin öğrencilerin yaş seviyelerine göre tam olarak aktarılmadığını düşünmelerinden dolayı olabilir.

Üçüncü resmin “renk” konusuna ait “renklerin metni okumadaki dikkat çekiciliği(R32)” hususunda öğrencilerin %54.7’ü “Evet”, %19.7’u “Kısmen”, %25.7’i “Hayır”, öğretmenler ise %20.0’si “Evet”, %53.3’ü “Kısmen”, %26.7’si “Hayır” demiştir.

Bu bulgular ışığında, resimdeki “renklerin metni okumadaki dikkat çekiciliği(R32)” konusunda öğrenciler olumlu cevap verirken aynı soruda öğretmenlerin büyük çoğunluğu “kısmen” cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerin resmin temel taşlarından biri olan tasarım elamanlarından biri olan renk konusu ile ilgili bilgiye sahip olmaları, çizerlerin resmettikleri

hikâyede kullandıkları renklerde eksiklikler olduğunu düşünmelerine neden olmuş olabilir. Yaş seviyeleri ve gelişimsel özellikleri nedeniyle öğrenciler, her nesneyi doğada olduğu gibi görmek isterler. “Evet” yüzdelerindeki düşüş resimlemelerin, bu özelliklerini karşılamamasından dolayı olabilir.

Üçüncü resmin “renklerin anlatılan zamanı vurgulaması(R33)” hususunda öğrencilerin %51.3’ü “Evet” , %20.7’si “Kısmen”, %28.0’i “Hayır”, öğretmenler ise %30.0’u “Evet” , %33.3’ü “Kısmen” , % 36.7’si “Hayır” demiştir.

Bu bulgular ışığında, üçüncü resimdeki “renklerin anlatılan zamanı vurgulaması(R33)” konusunda öğretmenlerin öğrencilere oranla daha az yüzdelik bir dilimle “Evet” demeleri öğretmenlerin resim kavrama ve metin resim uyumunda yeterli bilgiye sahip olması nedeniyle çizerlerin, renkle zaman vurgusunun yeterince yapmadığını düşünmelerinden dolayı olabilir. Öğrencilerin “evet” cevaplarının düşme nedeni kitap basımı sırasında oluşan renk kaybından dolayı olabilirler.

Üçüncü resmin “renk” konusuna ait “resimde kullanılan renklerin konuda geçen mekanları vurgulaması(R34)” hususunda öğrencilerin %50. 7’si “Evet”, %21.3’ü “Kısmen”, %28.0’ı “Hayır”, öğretmenler ise %70.0’ı “Evet” , %13.3’ü “Kısmen” , % 16.7’si “Hayır” demiştir.

Üçüncü resimdeki “resimde kullanılan renklerin konuda geçen mekânları vurgulaması(R34)” konusunda öğrencilerin yarısı, öğretmenlerin de yarıdan fazlası olumlu görüş vermişlerdir.

Bu bulgular ışığında, öğrencilerin “Evet” yüzdesi neredeyse aynıken, öğretmenlerin “Evet” cevabında gözle görülür şekilde artış olmuştur. Öğretmenlerin, öğrencilere oranla daha fazla yüzdelik bir dilimle “Evet” demeleri öğretmenlerin öğrencilerin yaş seviyelerinden dolayı ihtiyaçlarını bilmesinden dolayı renk ile mekân bağıni kurma yeterliliklerinin daha fazla olması nedeniyle ya da çizerlerin metin de anlatılan mekânlara uygun resimleme yaptıklarını düşünmelerinden dolayı olabilir. Öğrenciler ise, çevresiyle etkileşime geçtiği bu yaş döneminde anlatılan mekânları kendi çevresiyle özdeşlendirdikleri için bu cevabı vermiş olabilirler.

Üçüncü resmin “biçim” kısmına ait “resimlemenin metni anlamamızı kolaylaştırması(B31)” hususunda öğrencilerin % 65.0’ı “Evet” , %13.7’si “Kısmen” , % 21.3’ü “Hayır”, öğretmenler ise %33.3’ü “Evet” , %46.7’isi “Kısmen”, “Hayır” %20.0’si demiştir.

Bu bulgulara bakarak, resimdeki “resimlemenin metni anlamamızı kolaylaştırması(B31)” konusunda öğrencilerin yarısından fazlası “Evet” derken, öğretmenlerin de yarıya yakın bir kısmı “Kısmen” görüşünü vermiştir. Öğretmenlerin resimleme– metin kavrama bilgilerinden dolayı dersi anlatırken Türkçe ders kitabında yer alan resimlemelerde çizerlerin, metin-resimleme uyumuna uygun yaptıkları resimlemelerde gördükleri eksikliklerden dolayı bu cevabı vermiş olabilirler. Öğrencilerin “Evet” demelerinin nedeni ise, metni okurken resmi somut işlemlerden soyut işlemler dönemine geçecekleri bu kritik yaş da okudukları hikâyede yer alan resimlemeleri zihinlerinde kodlayıp, hayallerinde canlandırabilmelerinden dolayı olabilir.

Birinci resmin “biçim” tablosuna ait “resimlemenin metni okumadaki dikkat çekiciliği(B32)” hususunda öğrencilerin %62.7’si “Evet” , %15.0’ı “Kısmen”, %22.3’ü “Hayır”, öğretmenler ise %33.3’ü “Evet” , %63.3’ü “Kısmen” , % 20.20’si “Hayır” demiştir.

Bu bulgular ışığında çizerlerin resimlemeleri öğrencilerin yaş dönemlerine uygun yaptıklarından dolayı öğrencilerin resmin metni okumada onlara kolaylık sağladığını düşünmüş olabilirler. Öğretmenlerin yarıdan fazlası “Kısmen” görüşünü vermiş olmalarının nedeni ise metin kavrama bilgilerinden dolayı çizerlerin, metin-resimleme uyumuna ilişkin yaptıkları, resimlemelerde eksiklikler olduğunu düşündüklerinden dolayı olabilir. Şematik dönemde yer alan öğrencinin bulunduğu dönemin gereği çevresindeki her şeyin farkında olmasından gördüklerini somutlaştırmak isterler. Bu bilgiler ışığında okudukları metinde yer alan resimlemelerin bu ihtiyaçlarını karşılamasından dolayı bu cevabı vermiş olabilirler.

Üçüncü resmin “biçim” sorusuna ait “resimdeki karakterlerin metne uygunluğu(B33)” hususunda öğrencilerin %60.3’ü “Evet” , %19.0’ı “Kısmen”, %20.7’si “Hayır”, öğretmenler ise %40.0’ı “Evet” , %40.0’ı “Kısmen” , % 20.0’ı “Hayır” demiştir.

Yukarıdaki bulgular ışığında üçüncü resimdeki “karakterlerin metne uygunluğu(B33)” konusunda öğrencilerin yarısından fazlası, “Evet” derken, öğretmenlerin de “%40.0’ı “Kısmen” görüşünü bildirmiştir. Öğretmenlerin “%40’ının “kısmen” demesinin nedeni resimdeki karakterlerle metindeki karakterlerin birbirine tam olarak uymadığını düşünmelerinden dolayı olabilir. Öğrencilerin %60.3’ünün “Evet” demelerinin sebebi ise, resimsel gelişim basamaklarını tamamlamadıklarından dolayı görsel estetik güçlerinin ve metin kavrama yeterliliklerinin yeterince gelişmemiş olmalarından dolayı karakterleri uyumlu olarak görmesi olabilir.

Üçüncü resmin “biçim” sorusuna ait “resimdeki mekânların metne uygunluğu(B34)” hususunda öğrencilerin %60.3’ü “Evet” , %19.0’ı “Kısmen”, %20.7’si “Hayır”, öğretmenler ise %33.3’ü “Evet” , %43.3’ü “Kısmen” , % 16.7’si “Hayır” demiştir.

Bu bulgular ışığında, “ (B34)” konusunda öğrencilerin yarısından fazlası, “evet” derken, “kısmen” ve “hayır” yüzdesinde ise birbirine yakın bir dağılım vardır. Öğretmenlerin %43.3’ü “Kısmen” cevabını vermiştir. Eğitim bilimleri konusunda yeterli bilgiye sahip olan öğretmenlerin alanlarından dolayı uzmanlık resim konusunda bilgileri olmayabilir. Bu bilgiler ışığında, resimdeki mekânların metne uygunluğu konusunda resimlemelerin yeterli olmadığını olduğunu düşündüklerinden bu cevabı vermiş olabilirler. Öğrencilerin bu cevabı vermesinde ise, resimde kullanılan renkleri dikkat çekici bulmalarından dolayı olabilir.

Üçüncü resmin “Kompozisyon” sorusu “anlatılanların genel olarak resimlemede yer alması(K3)” konusunda öğrencilerin %46.3’ü “Evet”, %29.7’si “Kısmen”, %24.0’si “Hayır”, öğretmenlerin %43.3’ü “Evet”, %40.0’ı “Kısmen”, % 16.7’si “Hayır” demiştir.

Bu bulgulardan hareketle, resimde “ anlatılanların genel olarak resimlemede yer alması(K3)” konusunda öğrencilerin olumlu cevaplarında gözle görülür bir şekilde düşme görülürken, öğretmenlerin de tam tersine yarısına yakın bir kısmı olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin, yarıya yakın kısmı metinde anlatılanların genel olarak resimlemede yer alması, konusunda, resim – metin ilişkisine uygun bulurken yarıya yakını bu konuda bazı yönlerden eksiklikler olduğunu düşünüyor olabilir. Öğrencilerin ise, resme genel olarak baktıklarında metin – resim uyumunu beğenmediklerinden yani resimlemede konuya, yaşlarına ve görsel estetiklerine uygun olmadığını düşündüklerinden dolayı bu cevabı vermiş olabilir.

3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan 4.resme ait öğrenci ve öğretmen görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4- Türkçe 3. Sınıf Kitabında Yer Alan Resimlerle İlgili Olarak Resim 4’e Ait Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Madde No	ÖĞRENCİ						ÖĞRETMEN					
	Evet		Kısmen		Hayır		Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
R41	152	50.7	71	23.7	77	25.7	9	30.0	11	36.7	10	33.3
R42	149	49.7	73	24.3	78	26.0	8	26.7	16	53.3	6	20.0
R43	154	51.3	71	23.7	75	25.0	8	26.7	12	40.0	10	33.3
R44	150	50.0	68	22.7	82	27.3	9	30.0	14	46.7	7	23.3
B41	181	60.3	54	18.0	65	21.7	12	40.0	9	30.0	9	30.0
B42	162	54.0	59	19.7	79	26.3	8	26.7	13	43.3	9	30.0
B43	180	60.0	63	21.0	57	19.0	12	40.0	11	36.7	7	23.3
B44	164	54.7	62	20.7	74	24.7	8	26.7	11	36.7	11	36.7
K4	144	48.0	82	27.3	74	24.7	10	33.3	11	36.7	9	30.0

Tablo 4 incelendiğinde, “renk” konusuna ait “renklerin konuyu anlamayı kolaylaştırması(R41)” hususunda öğrencilerin %50.7’si “Evet” , %23.7’ü “Kısmen”, %25.7’i “Hayır”, öğretmenler ise %30.0’u “Evet” , %36.7’si “Kısmen” , % 33.3’ü “Hayır” demiştir.

Bu bulgular ışığında, resimdeki “renklerin konuyu anlamayı kolaylaştırması(R41)” konusunda öğrencilerin yarısı olumlu görüş verirken, Öğretmenlerin %30.0’u “Evet”, yarıya yakını %36.7’si da “Kısmen” demiştir. Öğrencilerin “Evet” yüzdesinde az da olsa düşme görülmektedir. Bu dönemdeki çocuk artık okula başlamıştır ve bu çocuklarda, dünyayı algılama becerisi gelişmekte olup gerçekçilik eğilimi doğmuştur. Nesneleri zihinlerindeki imajla bir bütün oluşturmasını istemektedirler. Bu anlamda renk anlamlandırma hususundaki cevapları içerikte geçenleri görsellerle zihinlerinde somutlaştırmada zorluk çekmelerinden dolayı olumlu cevaplarında düşme olmuş olabilir. Öğretmenlerin de “kısmen” cevabını vermelerinde, resimlemelerin öğrencilerin yaş seviyelerine göre tam olarak aktarılmadığını düşünmelerinden dolayı olabilir.

Dördüncü resmin “renk” konusunun “renklerin metni okumadaki dikkat çekiciliği(R42)” sorusuna ait öğrencilerin %49,7’u “Evet”, %24.3’ü “Kısmen”, %26.0’sı “Hayır”, öğretmenler ise %23.3’ü “Evet , %40.0’ı “Kısmen”, % 36.7’si “Hayır” demiştir.

Bu bulgulardan yola çıkarak “renklerin metni okumadaki dikkat çekiciliği(R42)” konusunda öğrencilerin olumlu cevaplarında gözle görülür derecede düşme görülürken aynı soruda öğretmenlerin yarıya yakın kısmı “Kısmen” cevabını vermiştir. Ayrıca öğretmenlerin, “Kısmen” ve “Hayır” cevaplarında birbirine çok yakın bir yüzdelik dilim vardır. Bunun sebebi öğretmenlerin renklerin psikolojik etkileri, nerede, nasıl kullanılması, konusunda yeterli bilgiye sahip olmalarından dolayı, çizerlerin, resmettikleri metinde, öğrencilerin yaş düzeylerine tam olarak uygun resimlemeler yapmadıklarını düşünmelerinden “Kısmen” cevabını vermiş olabilirler. Öğrencilerin “Evet” cevabındaki düşüşün sebebi ise, çizerlerin kullandıkları renkleri dikkat çekici bulmadıklarından dolayı olabilir.

Dördüncü resmin “renk” konusuna ait “renklerin anlatılan zamanı vurgulaması(R43)” hususunda öğrencilerin %51.3’ü “Evet”, %23.7’si “Kısmen”, %25.0’ı “Hayır”, öğretmenler ise %26.7’si “Evet” , % 40.0 “Kısmen” , % 33.3’ü “Hayır” demiştir.

Bu bulgular ışığında resimdeki “renklerin anlatılan zamanı vurgulaması(R43)” konusunda öğrencilerin yarısı olumlu cevap verirken, öğretmenlerin “Kısmen” yüzdesi dikkat çekicidir. Öğretmenlerin öğrencilere oranla daha az yüzdelik bir dilimle “Evet” demeleri öğretmenlerin, uzmanlık gerektiren renk konusu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları, resmi kavrama konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları nedeniyle çizerlerin resimlemelerinde eksiklikler yaptıklarını düşünüyor olabilirler. . Öğrencilerin “Evet”

yüzdelere göre düşme nedeni ise şematik dönemde yer alan öğrencinin bulunduğu dönemin gereği çevresindeki her şeyin farkında olmasından gördüklerini somutlaştırmak, doğada var olanı resimlemelerde olduğu gibi görmek ister. Bu bilgiler ışığında “Evet” yüzdelere göre düşme nedeni kitapta yer alan resimlemelerin baskı hatalarından renklerini kaybetmiş olmaları somutlaştırdıkları bilgileri (örneğin; mevsimsel zamanı) karşılamadıklarından dolayı olabilir.

Dördüncü resmin “renk” konusuna ait “resimde kullanılan renklerin konuda geçen mekânları vurgulaması(R44)” hususunda öğrencilerin %50.0’si “Evet”, %22.7’si “Kısmen”, %27.3’si “Hayır”, öğretmenler ise %30.0’u “Evet”, %46.7’si “Kısmen”, %30.0’u “Hayır” demiştir.

Bu bulgular doğrultusunda, “resimde kullanılan renklerin konuda geçen mekânları vurgulaması(R44)” konusunda öğrencilerin yarısı olumlu, öğretmenlerin de yarıdan fazlası “Kısmen” olarak görüş bildirmiştir. Bu resimde öğrencilerin “Evet” yüzdesi neredeyse aynıken, öğretmenlerin “Kısmen” cevabında gözle görülür şekilde artış olmuştur. Öğretmenlerin renk ile mekân bağına kurma, temel tasarım ve ilkeleri konusundaki bilgilerinin yeterli olduğunu düşünmelerinden, çizerlerin resimlemelerde eksiklikler yaptıklarını düşünüyor olabilirler. Öğrenciler “ Sihirli Pasta” hikâyesinde anlatılan olay örgüsünü beğendiklerinden dolayı “Evet” cevabını vermiş olabilirler.

Dördüncü resmin “biçim” tablosunun “resimlemenin metni anlamamızı kolaylaştırması(B41)” sorusuna öğrencilerin %60.3’i “Evet”, %18.0’i “Kısmen”, %21.7’i “Hayır”, öğretmenler ise %40.0’i “Evet”, %30.0’u “Kısmen”, “Hayır” %30.0’u demiştir.

Bu bulgular ışığında, resimdeki “resimlemenin metni anlamamızı kolaylaştırması(B41)” konusunda öğrenciler “Evet” derken, öğretmenlerin de yarıya yakın bir kısmı “Evet” cevabını vermişlerdir. Bu resimde öğrencilerin birinci resmin bir önceki sorusuna oranla “Evet” yüzdesinde gözle görülür bir şekilde artış görülmektedir. Öğretmenlerin yarıdan fazlasının “Evet” demeleri resmin temel sanat öğeleri olan renk, biçim, kompozisyon, konularında yeterli bilgiye sahip olmaları nedeniyle çizerlerin metin-resimleme uyumuna uygun resimlemeler yaptıklarını düşünmelerinden dolayı olabilir. Öğrencilerin “Evet” cevabını vermelerinde resimlemede yer alan biçimlerin metni anlamada kolaylık sağlamasından dolayı olabilir.

Dördüncü resmin “biçim” tablosunun “resimlemenin metni okumadaki dikkat çekiciliği(B42)” sorusuna öğrencilerin %54.0’u “Evet”, %19.7’u “Kısmen”, %26.3’si “Hayır”, öğretmenler ise %26.7’si “Evet”, %43.3’ü “Kısmen”, %30.0’u “Hayır” demiştir.

Bu bulgulara bakıldığında, resimdeki “resimlemenin metni anlamamızı kolaylaştırması(B42)” konusunda öğrencilerin yarısından fazlası “Evet” derken, öğretmenlerin de yarıya yakın “Kısmen” görüşünü vermişlerdir. Türkçe Ders kitabının basımında, baskı kalitesinin düşüklüğü nedeniyle renk kaybı yaşanmasından dolayı öğretmenler “Kısmen” cevabını vermiş olabilirler. Öğrenciler “resimlemenin metni anlamamızı kolaylaştırması hususunda “Evet” demişlerdir. Gelişim basamaklarından şematik dönem özelliği gösterdiklerinden zihinlerindeki nesneleri görsellerle somutlaştırmak isterler, resimlemenin bu ihtiyaçlarını karşılamasından dolayı bu cevabı vermiş olabilirler.

Dördüncü resmin “biçim” sorusuna ait “resimdeki karakterlerin metne uygunluğu(B43)” hususunda öğrencilerin %60.0’ı “Evet”, % 21.0’i “Kısmen”, %19.0’u “Hayır”, öğretmenler ise %40.0’ı “Evet”, %36.7’si “Kısmen”, % 23.3’ü “Hayır” demiştir.

Bu bulgular ışığında, resimdeki “resimdeki karakterlerin metne uygunluğu(B43)” konusunda öğrencilerin yarısından fazlası, “Evet” derken, öğretmenlerin de yarısına yakın bir kısmı “%40.0’ı “Evet” görüşündedirler. Sınıf öğretmenleri, Türkçe ders kitabında, çizerler tarafından resmedilen karakterlerin metne uygunluğunun tam olduğunu yani öğrencilerin yaş seviyelerine uygun olduğunu düşündüklerinden “Evet” cevabını vermiş olabilirler. Öğrencilerin “Evet” demelerinde ise yine aynı şekilde çizerlerin, yaş seviyelerine ve gelişim basamaklarına uygun resimlemeler yapmış olmalarından dolayı olabilir.

Dördüncü resmin “biçim” sorusuna ait “resimdeki mekânların metne uygunluğu(B44)” hususunda öğrencilerin %54.7’ü “Evet”, %20.7’si “Kısmen”, %24.7’ü “Hayır”, öğretmenler ise %26.7’si “Evet”, %36.7’si “Kısmen”, % 36.7’si “Hayır” demiştir.

Bu bulgular ışığında, resimdeki “resimdeki mekânların metne uygunluğu(B44)” konusunda öğrencilerin yarısı, “Evet” derken, “Kısmen” ve “Hayır” yüzdesinde ise birbirine yakın bir dağılım vardır. Öğretmenler ise, bir kısmı olumlu görüş bildirirken, aynı oranda (%36.7’si) “Kısmen” ve “Hayır” olarak iki ayrı görüş bildirmişlerdir. Uzmanlık gerektiren metin -resim kavrama ve ilişkilendirme konularında yeterli bilgi donanımına sahip olan öğretmenler, çizerlerin resimlemelerindeki mekânların, resim – metin ilişkisine uygun olmadığını düşündüklerinden “Hayır” cevabını vermiş olabilirler. Aynı zamanda öğretmenlerin, yarıya yakın diğer kısmı da “Evet” cevabını vermiştir. Öğretmenlerin, temel sanat, resimde denge, resim kavrama... gibi bilgilerindeki eksikliklerden dolayı resimlemelerin, konuya uygun olduğunu düşünüyor olabilirler. Öğrencilerin “Evet” cevaplarının düşüş nedeni ise, resimde kullanılan renklerin baskı hatasından kaynaklı renk kaybına uğrayarak matlaşarak dikkat çekiciliğini kaybetmesinden dolayı olabilir.

Dördüncü resmin “Kompozisyon” sorusuna ait “resimde anlatılanların genel olarak resimlemede yer alması(K4)” hususunda öğrencilerin %48.0’i “Evet” , %27.3’si “Kısmen”, %24.7’ü “Hayır”, öğretmenler ise %33.3’ü “Evet” , %36.7’si “Kısmen” , % 30.0’u “Hayır” demiştir.

Bu bulgular ışığında , “resimde anlatılanların genel olarak resimlemede yer alması(K4)” konusunda öğrencilerin olumlu cevabında gözle görülür bir şekilde düşme görülürken, öğretmenlerin de yarısına yakın bir kısmı “kısmen” görüşünü bildirmişlerdir. Öğretmenlerin, metinde anlatılanların genel olarak resimlemede yer alması konusunda, eksiklikler olduğunu düşünmelerinden dolayı olabilir. Öğrencilerin bu cevabı vermelerinde, çizerlerin, hikâyede kullandıkları renkleri, resmedilen karakterleri beğenmemelerinden dolayı %48’lik gibi düşük bir yüzde ile “Evet” cevabını vermiş olabilir.

3. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 5.resme ait öğrenci ve öğretmen görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına Tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 5- Türkçe 3. Sınıf Kitabında Yer Alan Resimlerle İlgili Olarak Beşinci Resim 5’e Ait Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Madde No	ÖĞRENCİ						ÖĞRETMEN					
	Hayır		Kısmen		Evet		Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
R51	159	53.0	58	19.3	83	27.7	4	13.3	13	43.3	13	43.3
R52	143	47.7	66	22.0	91	30.3	7	23.3	12	40.0	11	36.7
R53	160	53.3	69	23.0	71	23.7	7	23.3	10	33.3	13	43.3
R54	175	58.3	52	17.3	73	24.3	1	3.3	9	30.0	20	66.7
B51	162	54.0	65	21.7	73	24.3	8	26.7	16	53.3	6	20.0
B52	164	54.7	63	21.0	73	24.3	7	23.3	9	30.0	14	46.7
B53	159	53.0	52	17.3	89	29.7	10	33.3	10	33.3	10	33.3
B54	158	52.7	71	23.7	71	23.7	13	43.3	8	26.7	9	30.0
K5	136	45.3	72	24.0	92	30.7	4	13.3	11	36.7	15	50.0

Tablo 5 incelendiğinde, “renk” konusuna ait “renklerin konuyu anlamayı kolaylaştırması(R51)” hususunda öğrencilerin %53.0’ü “Evet” , %19.3’ü “Kısmen”, %27.7’si “Hayır”, öğretmenler ise %13.3’ü “Evet” , %43.3’ü “Kısmen” , % 43.3’ü “Hayır” demiş.

Resimdeki “renklerin konuyu anlamayı kolaylaştırması(R51)” konusunda öğrencilerin yarısı olumlu görüş verirken, öğretmenlerin (%43.3’ü) eşit bir şekilde “Evet” ve “Kısmen” demiştir.

Bu bulgulardan hareketle, şematik dönemde yer alan öğrenciler, gelişimsel özelliklerine göre zihinlerindeki nesneleri görsel olarak somutlaştırmak isterler. Bu konuda

bilgi sahibi olan sınıf öğretmenleri, ‘ Seyfi Dede’ hikâyesinde yer alan resimlemeleri incelediklerinde, resimlemelerde eksiklikler olduğunu düşündüklerinden “Kısmen” cevabını verirken, öğretmenlerin diğer yarısı da resimlemelerin uygun olduğunu düşündüklerinden “Evet” cevabını vermiş olabilirler. Öğrenciler de bulundukları döneme uygun olarak ve bilgi eksiklikleri nedeniyle olumlu cevap vermiş olabilirler.

Beşinci resmin “renk” tablosunun “renklerin metni okumadaki dikkat çekiciliği(R52)” sorusuna ait öğrencilerin %47.7’si “Evet” , %22.0’si “Kısmen”, %30.3’ü “Hayır”, öğretmenler ise %23.3’ü “Evet” ,%40.0’ı “Kısmen” , % 36.7’si “Hayır” demiştir.

Bu bulgulara bakarak resimdeki “renklerin metni okumadaki dikkat çekiciliği(R52)” konusunda öğrencilerin olumlu cevaplarında gözle görülür derecede düşme görülürken aynı soruda öğretmenlerin yarıya yakını “Kısmen” cevabını vermiştir. Uzmanlık isteyen renk bilgisi konusunda renklerin nerede nasıl kullanılması konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin, çizerlerin, resimlemelerinde dikkat çekici renkler kullanmadıklarını düşünüyor olabilirler. Öğrencilerin “Evet” yüzdesinin düşük olmasının sebebi kitapların basım sırasında renklerin canlılıklarını kaybetmesiyle dikkat çekiciliklerini kaybetmiş olmalarından olabilir.

Beşinci resmin “renk” konusuna ait “renklerin anlatılan zamanı vurgulaması(R53)” hususunda öğrencilerin %53.3’ü “Evet” , %23.0’ı “Kısmen”, %23.7’si “Hayır”, öğretmenler ise %23.3’si “Evet” , % 33.3’ü “Kısmen” , % 43.3’ü “Hayır” demiştir.

Bu bulgulardan hareketle “renklerin anlatılan zamanı vurgulaması(R53)” konusunda öğrencilerin yarısı olumlu cevap verirken, öğretmenlerin “Hayır” yüzdesi dikkat çekicidir. Öğretmenlerin, öğrencilere oranla daha az yüzdelerle “Evet” demeleri, öğretmenlerin uzmanlık gerektiren renk, resim –metin kavrama...gibi konularda yeterli bilgiye sahip olmalarından, çizerlerin , resimlemedeki renkleri uygun kullanmadıklarını düşünüyor olabilirler. Şematik dönemde yer alan öğrencinin bulunduğu dönemin gereği çevresindeki her şeyin farkında olmasından gördüklerini somutlaştırmak, her şeyi olduğu gibi görmek ister. Bu bilgiler ışığında “Evet” yüzdelерinin düşme nedeni kitapta yer alan resimlemelerin baskı hatalarından renklerini kaybetmiş olmaları somutlaştırdıkları bilgileri (örneğin; mevsimsel zamanı) yeterince karşılamadıklarından dolayı olabilir.

Beşinci resmin “renk” tablosuna ait “resimde kullanılan renklerin konuda geçen mekânlar vurgulaması(R54)” sorusunda öğrencilerin %58.3’i “Evet” , %17.3’si “Kısmen”, %24.3’ü “Hayır”, öğretmenler ise %3.3’ü “Evet” , %30.0’ı “Kısmen” , % 66.7’si “Hayır” demiştir.

Bu bulgular ışığında “resimde kullanılan renklerin konuda geçen mekânların vurgulaması(R54)” konusunda öğrencilerin yarısı olumlu, öğretmenlerin de yarıdan fazlası

“Hayır” olarak görüş bildirmiştir. Bu resimde öğrencilerin “Evet” yüzdesi neredeyse bir önceki sorularla aynıyken, öğretmenlerin “Hayır” cevabında gözle görülür şekilde artış olmuştur. Öğretmenlerin, öğrencilere oranla daha fazla yüzdelik bir dilimle “Hayır” demeleri öğretmenlerin temel sanat ve resimde denge gibi konularda renk ile mekân bağıni kurma yeterliliklerinin daha fazla olması nedeniyle, kitaptaki resimlemelerin uygun olmadığını düşünüyor olabilirler. Hayal gücünü yeni yeni kullanmaya başlayan öğrencilerin, kendilerini okudukları hikâyenin kahramanları gibi düşünmelerinden dolayı cevapları olumlu olmuş olabilir.

Beşinci resmin “biçim” tablosunun “resimlemenin metni anlamamızı kolaylaştırması(B51)” sorusuna ait öğrencilerin % 54.0’ı “Evet” ,%21.7’si “Kısmen” , % 24.3’ü “Hayır”, öğretmenler ise %26.7’si “Evet” ,%53.3’ü “Kısmen”, “Hayır” %20.0’ı demiştir.

Bu bulgulara bakarak, “resimlemenin metni anlamamızı kolaylaştırması(B51)” konusunda öğrencilerin yarısı “Evet” derken, öğretmenlerin de yarıya yakın bir kısmı “Kısmen” cevabını vermiştir. Öğretmenlerin, yarıdan fazlasının “Kısmen” cevabını vermelerinde, öğretmenlerin uzmanlık isteyen resim–metin kavrama, resimde denge... gibi konularda yeterli bilgilerinin olmaması nedeniyle, çizerlerin metni anlatan resimlemelerinde eksiklikler olduğunu düşünüyor olabilirler. Öğrenciler ise, yaş seviyelerinden dolayı sahip oldukları bilgilerin yeterli olmaması nedeniyle bu eksiklikleri fark edemiyor olabildiklerinden olumlu cevap vermiş olabilirler.

Beşinci resmin “biçim” konusuna ait “resimlemenin metni okumadaki dikkat çekiciliği(B52)” hususunda öğrenciler %54.7’ü “Evet” , %21.0’i “Kısmen”, %24.3’ü “Hayır”, öğretmenler ise %23.3’ü “Evet”, %30.0’u “Kısmen” , % 46.7’si “Hayır” demiştir.

Bu bulgulardan yola çıkarak, “resimlemenin metni anlamamızı kolaylaştırması(B52)” konusunda öğrencilerin yarısı “Evet” derken, öğretmenlerin de yarıdan fazlası “Hayır” görüşündedir. Bunun nedeni, resimde denge, temel sanat ilke ve elemanları konularında yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin, resimlerin, metin okumadaki dikkat çekiciliğinde, yeterli olmadığını düşünüyor olmalarından dolayı olumsuz cevap vermiş olabilirler. Öğrencilerin “Evet” cevabını vermelerinin nedeni ise, metinde anlatılan resimlemelerde kullanılan renklerin dikkat çekici, canlı olmasından dolayı olabilir.

Beşinci resmin “biçim” tablosundaki “resimdeki karakterlerin metne uygunluğu(B53)” sorusuna, öğrencilerin %53.0’ü “Evet” , % 17.3’si “Kısmen”, %29.7’u “Hayır”, öğretmenler ise %33.3’ü “Evet” , %33.3’ü “Kısmen” , % 30.0’u “Hayır” demiştir.

Bu bulgular ışığında, resimdeki “karakterlerin metne uygunluğu(B53)” konusunda öğrencilerin yarısı, “Evet” derken, öğretmenlerin yarısına yakın bir kısmı (“%33.3”) “Evet” derken aynı oranda “Kısmen” görüşünü bildirmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki olumlu düşüncelerinin nedeni, metinde anlatılan karakterlerin, çizer tarafından, metne uygun bir şekilde resimlendiğini düşünüyor olabilirler. “Kısmen” cevaplarında ise, çizerlerin hikâyedeki bütün karakterleri metne uygun resmetmediklerini düşünüyor olabilirler. Öğrenciler ise, hikâyenin kahramanlarını kendilerine yakın hissediyor olmalarından dolayı olumlu cevap vermiş olabilirler.

Beşinci resmin “biçim” sorusuna ait “resimdeki metne uygunluğu(B54)” hususunda öğrencilerin %52.7’si “Evet” , %23.7’ü “Kısmen”, %23.7’si “Hayır”, öğretmenlerin ise %43.3’ü “Evet” , %26.7’si “Kısmen” , % 30.0’u “Hayır” demiştir.

Bu bulgulara bakarak, resimdeki “resimdeki mekânların metne uygunluğu(B54)” konusunda öğrencilerin yarısı, öğretmenlerinde %43.3’ü olumlu cevap vermişlerdir. Uzmanlık isteyen resim-metin ilişkilendirme konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmayan öğretmenlerin, çizerlerin resmettiği Türkçe kitabında yer alan mekânların, hikâyedeki resim – metin ilişkisine uygun olduğunu düşünüyor olabilirler. Öğrenciler ise, resimde anlatılan mekânların metne uygunluğu konusundaki cevaplarının düşme nedeni öğrencinin bulunduğu dönemin gereği çevresinde gördüklerini somutlaştırmak, her şeyi olduğu gibi görmek ister. Bu bilgiler ışığında resmedilen resimdeki eksiklikleri fark etmiş olmaları nedeniyle bu cevabı vermiş olabilirler.

Beşinci resmin “kompozisyon” sorusuna ait “resimde anlatılanların genel olarak resimlemede yer alması(K5)” hususunda öğrencilerin %45.3’i “Evet” , %24.0’ü “Kısmen”, %30.7’u “Hayır”, öğretmenler ise %13.3’ü “Evet” , %36.7’si “Kısmen” , % 50.0’si “Hayır” demiştir.

Bu bulgular ışığında, resimdeki “resimde anlatılanların genel olarak resimlemede yer alması(K5)” konusunda öğrencilerin olumlu cevabında gözle görülür bir şekilde düşme görülürken, öğretmenlerin yarısına yakın bir kısmı olumsuz görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin, yarıya yakın kısmı sahip oldukları bilgilere göre metinde anlatılanların, genel olarak resimlemede yer alması konusunda, resim – metin ilişkisinde eksiklikler olduğunu düşündüklerinden dolayı “Kısmen” cevabını vermiş olabilirler. Öğrencilerin “Evet” demelerinin nedeni ise, hikâyede anlatılan kahramana kendilerini yakın hissetmelerinden dolayı olabilir.

3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan 6.resme ait öğrenci ve öğretmen görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6- 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Resimlerle İlgili Olarak Resim 6’ya Ait Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Madde No	ÖĞRENCİ						ÖĞRETMEN					
	Evet		Kısmen		Hayır		Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
R61	192	64.0	63	21.0	45	15.0	10	33.3	17	56.7	3	10.0
R62	165	55.0	76	25.3	59	19.7	9	30.0	14	46.7	7	23.3
R63	175	58.3	68	22.7	57	19.0	6	20.0	17	56.7	7	23.3
R64	171	57.0	78	26.0	51	17.0	5	16.7	19	63.3	6	20.0
B61	167	55.7	85	28.3	48	16.0	9	30.0	14	46.7	7	23.3
B62	153	51.0	82	27.3	65	21.7	6	20.0	11	36.7	13	43.3
B63	172	57.3	76	25.3	52	17.3	9	30.0	17	56.7	4	13.3
B64	152	50.7	89	29.7	59	19.7	10	33.3	16	53.3	4	13.3
K6	146	48.7	92	30.7	62	20.7	10	33.3	8	26.7	12	40.0

Tablo 6’yı incelediğimizde “renk” konusuna ait “renklerin konuyu anlamayı kolaylaştırması(R61)” hususunda öğrencilerin %64.0’ü “Evet”, %21.0’i “Kısmen”, %15.0’i “Hayır”, öğretmenler ise %33.3’ü “Evet”, %56.7’si “Kısmen”, % 10.0’u “Hayır” demiş.

Bu bulgulardan hareketle, resimdeki “renklerin konuyu anlamayı kolaylaştırması(R61)” konusunda öğrencilerin yarısından fazlası olumlu görüş verirken, öğretmenlerin de yarından fazlası “Kısmen” demiştir. Öğretmenlerin, resim bilgilerine göre, çizerlerin, konuyu anlatması bakımından hikâyelerinde kullandıkları renklerde eksiklikler olduğunu düşünüyor olabilirler. Öğrencilerin olumlu cevap vermelerinde de, renk anlamlandırma hususunda çizerlerin, çizimlerinde öğrencilerin yaş seviyesine uygun olarak resmetmemelerinden dolayı olabilir.

Altıncı resmin “renk” tablosuna ait “renklerin metni okumadaki dikkat çekiciliği(R62)” hususunda öğrencilerin %55.0’i “Evet”, %25.3’i “Kısmen”, %19.7’u “Hayır”, öğretmenler ise %3.0’u “Evet”, %46.7’si “Kısmen”, % 23.3’ü “Hayır” demiştir.

Bu bulgulardan yola çıkarak, “Ağustos Böceği ile Karınca” resmindeki “renklerin metni okumadaki dikkat çekiciliği(R62)” konusunda öğrencilerin olumlu cevaplarında gözle görülür derecede düşme görülürken aynı soruda öğretmenlerin yarıya yakın kısmı “Kısmen” cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “Kısmen” cevabını yüzdelik olarak daha fazla vermiş olmaları, uzmanlık isteyen rengin nerede nasıl kullanılması konusunda, yeterli bilgi düzeyinde olmamaları nedeniyle, resimlemelerde eksiklikler olduğunu düşünmelerinden dolayı olabilir.

Soyut kavramların başında olan öğrencilerin olumlu cevap vermelerinde, kendilerini metinde anlatılan hikâyenin bir kahramanı olarak düşünmelerinden dolayı olabilir.

Altıncı resmin “Renk” sorusuna ait “renklerin anlatılan zamanı vurgulaması(R63)” hususunda öğrencilerin %58.3’i “Evet” , %22.7’si “Kısmen”, %19.0’u “Hayır”, öğretmenler ise %20.0’si “Evet” , % 56.7’si “Kısmen” , % 23.3’ü “Hayır” demiştir.

Bu bulgulara bakıldığında “Ağustos Böceği ile Karınca” resmindeki “renklerin anlatılan zamanı vurgulaması(R63)” konusunda öğrencilerin yarısı olumlu cevap verirken, öğretmenlerin “Kısmen” yüzdesi dikkat çekicidir. Öğretmenlerin resmi kavrama – metni kavrama, resimde denge, kompozisyon, biçim, renk vb. konularda yeterli bilgiye sahip olmalarından, çizerlerin, resimlemelerinde eksiklikler olduğunu düşünüyor olabilirler. Öğrencilerin olumlu cevaplarındaki düşmenin nedeni ise, baskı hatasından kitapta kullanılan renklerin matlaşmasından olabilir.

Altıncı resmin “renk” konusuna ait “resimde kullanılan renklerin konuda geçen mekânların vurgulaması(R64)” hususunda öğrencilerin %57.0’si “Evet” , %26.0’si “Kısmen”, %17.0’si “Hayır”, öğretmenler ise %16.7’si “Evet” , %63.3’ü “Kısmen” , % 20.0’si “Hayır” demiştir.

Bu bulgulardan hareketle, “Ağustos Böceği ile Karınca” resmindeki “resimde kullanılan renklerin konuda geçen mekânların vurgulaması(64)” konusunda öğrencilerin yarısı olumlu, öğretmenlerin de yarıdan fazlası “Kısmen” cevap vermişlerdir. Bu resimde öğrencilerin “Evet” yüzdesi neredeyse bir önceki soruyla aynıyken, öğretmenlerin “Kısmen” cevabında gözle görülür şekilde artış olmuştur. Öğretmenlerin, uzmanlık isteyen renk, resim kavrama konularının, renk ile mekân bağıni kurma bilgi yeterliliklerinin az olması nedeniyle, çizerlerin konu hakkındaki resimlemelerinde eksiklikler olduğunu düşünüyor olabilirler. Öğrencilerin (7-9) yaş seviyelerini göz önüne alırsak, bu konuda duyuşsal, bilişsel olarak yeterli bilgi düzeyine, gelmediklerinden dolayı cevapları olumlu olmuş olabileceği gibi resimlemedeki mekânlarla kendi yaşam alanları arasında benzerlik kurmalarından dolayı olumlu cevap vermiş olabilirler.

Altıncı resmin “biçim” tablosuna ait “resimlemenin metni anlamamızı kolaylaştırması(B61)” hususunda öğrencilerin %55.7’i “Evet” , %28.3’i “Kısmen” , % 16.0’si “Hayır”, öğretmenler ise %30.0’u “Evet” , %46.7’si “Kısmen”, %23.3’ü “Hayır” demiştir.

Bu bulgular ışığında, “resimlemenin metni anlamamızı kolaylaştırması(B61)” konusunda öğrencilerin yarısı “Evet” derken, öğretmenlerin de yarıya yakın bir kısmı “Kısmen” cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “Kısmen” demeleri resim-metin kavrama, çocukların gelişim basamakları... gibi alan bilgisi gerektiren bu konulardaki yeterliliklerinden

dolayı, çizerlerin resimlemelerinde eksiklikler olduğunu düşünüyor olmaları olabilir. Öğrenciler ise, kitapta yer alan resimlemelerde kullanılan renklerin dikkatlerini çekmesi nedeniyle olumlu cevap vermiş olabilirler.

Altıncı resmin “biçim” sorusuna ait “resimlemenin metni okumadaki dikkat çekiciliği(B62)” hususunda öğrencilerin %51.0’ i “Evet” , %27.3’si “Kısmen”, %21.7’i “Hayır”, öğretmenler ise %20.0’ si “Evet” , %36.7’si “Kısmen” , % 43.3’ü “Hayır” demiştir.

Bu bulgulardan hareketle “resimlemenin metni anlamamızı kolaylaştırması(B62)” konusunda öğrencilerin yarısı “Evet” derken, öğretmenlerin yarıya yakını “Hayır” görüşündedir. Öğretmenlerin, bir önceki soruya oranla “Evet” yüzdesinde düşme vardır. Öğretmenlerin “Hayır” demelerinin nedeni, renk, biçim, kompozisyon, resim-metin kavrama bilgilerinin yeterli olduğunu düşünüyor olmalarından dolayı olabilir. Öğrenciler ise, resimlemede kullanılan renkleri, nesneleri sevmelerinden dolayı olumlu cevap vermiş olabilirler.

Altıncı resmin “biçim” sorusuna ait “resimdeki karakterlerin metne uygunluğu(B63)” hususunda öğrencilerin %57.3’ ü “Evet” , % 25.3’i “Kısmen”, %17.3’si “Hayır”, öğretmenler ise %30.0’u “Evet” , %56.7’si “Kısmen” , % 13.3’ü “Hayır” demiştir.

Bu bulgulara bakıldığında, resimdeki “karakterlerin metne uygunluğu(B63)” konusunda öğrencilerin yarısı, “Evet” derken, öğretmenlerin yarısından fazlası da (“%56.7”) “Kısmen” görüşünü bildirmişlerdir. Öğretmenlerin “Kısmen” demeleri bilgilerinin yeterliliklerinden dolayı resmedilen metinde anlatılan karakterlerde eksiklikler olduğunu düşünmelerinden dolayı olabilir. Öğrencilerin “Evet” demelerinin sebebi ise, somut kavramlar döneminin sonu soyut işlemler döneminin başında olan öğrencilerin yeni yeni hayal güçlerinin çalışmaya başladığı bu dönemde, kendilerini okudukları hikâyenin kahramanı olarak düşünmelerinden dolayı olabilir.

Altıncı resmin “biçim” sorusuna ait “resimdeki mekânların metne uygunluğu(B64)” hususunda öğrencilerin %50.7’si “Evet” , %29.7’u “Kısmen”, %19.7’u “Hayır”, öğretmenler ise %33.3’ ü “Evet” , %53.3’ü “Kısmen” , % 13’ü “Hayır” demiştir.

Bu bulgulardan hareketle “mekânların metne uygunluğu(B64)” konusunda öğrencilerin yarısı olumlu cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin ise, %53.3’ü ise “Kısmen” olarak görüş bildirmiştir. Görsel diller gerçeklikle eşitlik sağlamaya çalışır. Görseller ikoniktir ve normal olarak temsil ettiği şeye benzer (Pettersson,2007:26). Öğretmenlerin, “Kısmen” demelerinin nedeni, bu bilgiler ışığında, zihinsel modellerin resim kavrama konusundaki yeterliliklerinden dolayı, çizerlerin metinde anlatılan mekânlara uygun resimlemeleri tam olarak yansıtamadıklarını düşünmelerinden olabilir. Şematik dönemde yer alan öğrenciler (7-

9) yaş seviyelerinin gereği zihinsel, duyuşsal vb. olarak okuduklarını, duyduklarını somutlaştırmaya yönelirler. Bu bilgiler ışığında öğrenciler, “Ağustos Böceği ile Karınca” resmindeki adlı hikâyeyi sevmiş olmalarından dolayı olumlu cevap vermiş olabilirler.

Altıncı resmin “kompozisyon” sorusuna ait “resimde anlatılanların genel olarak resimlemede yer alması(K6)” hususunda öğrencilerin %48.7’si “Evet” , %30.7’si “Kısmen”, %20.7’si “Hayır”, öğretmenler ise %33.3’ ü “Evet” , %26.7’si “Kısmen” , % 40.0’ı “Hayır” demiştir.

Bu bulgular ışığında, resimdeki “anlatılanların genel olarak resimlemede yer alması(K6)” konusunda öğrencilerin olumlu cevabında düşme görülürken, öğretmenlerde tam tersine aynı kalmıştır. Öğretmenlerin, yarıya yakın kısmı “Hayır” demiştir. Bu da öğretmenler için, metinde anlatılanların genel olarak resimlemede yer alması konusunda, kendi bilgilerinden yola çıkarak, resimlemelerin, uygun olmadığını düşünüyor olabilirler. Öğrenciler ise, hikâyenin olay örüntüsünü sevdiklerinden dolayı olumlu cevap vermiş olabilirler.

4.2. Türkçe 3. Sınıf Kitabında Yer Alan Resimlerle İlgili Olarak Öğrencilerin Ön test Görüşleri ile Son test Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında elde edilen veriler analiz edilerek aşağıdaki bulgular ulaşılmıştır.

4.2.1. 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Resimlerle İlgili Olarak Öğrencilerin Ön test Görüşleri ile Son test Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Bu bölümde her bir resimle ilgili görüşlerini almak için öğrencilere ön test ve son test uygulanmış, anlamlı bir fark olup olmadığı ortaya konulmuştur.

Tablo 7’de 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan birinci resimle ilgili olarak öğrencilerin ön test ve son test görüşlerine göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7- 3. Sınıf Türkçe Kitabında Yer Alan Birinci Resimle İlgili Olarak Öğrencilerin Ön Test Ve Son Test Görüşlerine Göre t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Ön test	300	2.58	.35	10.50	299	.00
Son Test	300	2.45	.35			

*p≤.05.

Tablo 7’de birinci resme yönelik öğrencilerin ön testteki görüşleri ile son testteki görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığıyla ilgili veriler yer almaktadır. Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin birinci resme ait ön test ve son test görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır[$t(229)=.00, p\leq.05$].

Tablo 8’de 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan birinci resimle ilgili olarak öğrencilerin ön test ve son test görüşlerine göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 8- 3. Sınıf Türkçe Kitabında Yer Alan Birinci Resimle İlgili Olarak Öğrencilerin Ön Test Ve Son Test Görüşlerine Göre t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Ön test	300	2.46	.39	8.6	299	.00
Son Test	300	2.35	.38			

* $p\leq.05$.

Tablo 8’de birinci resme yönelik öğrencilerin ön testteki görüşleri ile son testteki görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığıyla ilgili veriler yer almaktadır. Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin birinci resme ait ön test ve son test görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır[$t(229)=.00, p\leq.05$].

Tablo 9’da 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan birinci resimle ilgili olarak öğrencilerin ön test ve son test görüşlerine göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9- 3. Sınıf Türkçe Kitabında Yer Alan Birinci Resimle İlgili Olarak Öğrencilerin Ön Test Ve Son Test Görüşlerine Göre t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Ön test	300	2.45	.42	8.3	299	.00
Son Test	300	2.32	.39			

* $p\leq.05$.

Tablo 9’da birinci resme yönelik öğrencilerin ön testteki görüşleri ile son testteki görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığıyla ilgili veriler yer almaktadır. Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin birinci resme ait ön test ve son test görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır[$t(229)=.00, p\leq.05$].

Tablo 10’da 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan birinci resimle ilgili olarak öğrencilerin ön test ve son test görüşlerine göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 10- 3. Sınıf Türkçe Kitabında Yer Alan Birinci Resimle İlgili Olarak Öğrencilerin Ön Test Ve Son Test Görüşlerine Göre t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Ön test	300	2.40	.42	7.3	299	.00
Son Test	300	2.28	.39			

*p≤.05.

Tablo 10'da birinci resme yönelik öğrencilerin ön testteki görüşleri ile son testteki görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığıyla ilgili veriler yer almaktadır. Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin birinci resme ait ön test ve son test görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t(229)=.00, p\leq.05$].

Tablo 11'de 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan birinci resimle ilgili olarak öğrencilerin ön test ve son test görüşlerine göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 11- 3. Sınıf Türkçe Kitabında Yer Alan Birinci Resimle İlgili Olarak Öğrencilerin Ön Test Ve Son Test Görüşlerine Göre t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Ön test	300	2.25	.42	5.7	299	.00
Son Test	300	2.25	.39			

*p≤.05.

Tablo 11'de birinci resme yönelik öğrencilerin ön testteki görüşleri ile son testteki görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığıyla ilgili veriler yer almaktadır. Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin birinci resme ait ön test ve son test görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t(229)=.00, p\leq.05$].

Tablo 12'de 3. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan birinci resimle ilgili olarak öğrencilerin ön test ve son test görüşlerine göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 12- 3. Sınıf Türkçe Kitabında Yer Alan Birinci Resimle İlgili Olarak Öğrencilerin Ön Test Ve Son Test Görüşlerine Göre t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Ön test	300	2.45	.37	5.2	299	.00
Son Test	300	2.36	.39			

*p≤.05.

Tablo 12'de birinci resme yönelik öğrencilerin ön testteki görüşleri ile son testteki görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığıyla ilgili veriler yer almaktadır. Tablo 12

incelendiğinde öğrencilerin birinci resme ait ön test ve son test görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır[$t(229)=.00, p\leq.05$].

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında elde edilen veriler analiz edilerek aşağıdaki bulgular ulaşılmıştır.

4.2.2. 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Resimlerle İlgili Olarak Öğretmenlerin Ön test Görüşleri ile Son test Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Bu bölümde her bir resimle ilgili görüşlerini almak için öğretmenlerin ön test ve son test uygulanmış, anlamlı bir fark olup olmadığı ortaya konulmuştur.

Tablo 13’de 3. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan birinci resimle ilgili olarak öğretmenlerin ön test ve son test görüşlerine göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 13- 3. Sınıf Türkçe Kitabında Yer Alan Birinci Resimle İlgili Olarak Öğretmenlerin Ön Test Ve Son Test Görüşlerine Göre t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Ön test	30	2.32	.54	1.46	29	.15
Son Test	30	2.16	.31			

* $p\leq.05$.

Tablo 13’de birinci resme yönelik öğrencilerin ön testteki görüşleri ile son testteki görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığıyla ilgili veriler yer almaktadır. Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin birinci resme ait ön test ve son test görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır[$t(229)=.00, p\leq.05$].

Tablo 14’de Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan birinci resimle ilgili olarak öğretmenlerin ön test ve son test görüşlerine göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 14- 3. Sınıf Türkçe Kitabında Yer Alan Birinci Resimle İlgili Olarak Öğretmenlerin Ön Test Ve Son Test Görüşlerine Göre t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Ön test	30	2.32	.36	3.06	29	.05
Son Test	30	2.14	.24			

* $p\leq.05$.

Tablo 14’de birinci resme yönelik öğretmenlerin ön testteki görüşleri ile son testteki görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığıyla ilgili veriler yer almaktadır. Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin birinci resme ait ön test ve son test görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır[$t(229)=.00, p\leq.05$].

Tablo 15’de 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan birinci resimle ilgili olarak öğretmenlerin ön test ve son test görüşlerine göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 15- 3. Sınıf Türkçe Kitabında Yer Alan Birinci Resimle İlgili Olarak Öğretmenlerin Ön Test Ve Son Test Görüşlerine Göre t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Ön test	30	2.67	.40	8.13	29	.00
Son Test	30	2.13	.32			

* $p \leq .05$.

Tablo 15’de birinci resme yönelik öğretmenlerin ön testteki görüşleri ile son testteki görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığıyla ilgili veriler yer almaktadır. Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin birinci resme ait ön test ve son test görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır[$t(229)=.00, p \leq .05$].

Tablo 16’da Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan birinci resimle ilgili olarak öğretmenlerin ön test ve son test görüşlerine göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 16- 3. Sınıf Türkçe Kitabında Yer Alan Birinci Resimle İlgili Olarak Öğretmenlerin Ön Test Ve Son Test Görüşlerine Göre t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Ön test	30	2.56	.37	5.93	29	.00
Son Test	30	2.02	.30			

* $p \leq .05$.

Tablo 16’da birinci resme yönelik öğretmenlerin ön testteki görüşleri ile son testteki görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığıyla ilgili veriler yer almaktadır. Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin birinci resme ait ön test ve son test görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır[$t(229)=.00, p \leq .05$].

Tablo 17’de Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan birinci resimle ilgili olarak öğretmenlerin ön test ve son test görüşlerine göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 17- 3. Sınıf Türkçe Kitabında Yer Alan Birinci Resimle İlgili Olarak Öğretmenlerin Ön Test Ve Son Test Görüşlerine Göre t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Ön test	30	2.08	.49	3.97	29	.00
Son Test	30	1.81	.31			

* $p \leq .05$.

Tablo 17’de birinci resme yönelik öğretmenlerin ön testteki görüşleri ile son testteki görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığıyla ilgili veriler yer almaktadır. Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin birinci resme ait ön test ve son test görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır[$t(229)=.00, p\leq.05$].

Tablo 18’de Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan birinci resimle ilgili olarak öğretmenlerin ön test ve son test görüşlerine göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 18- 3. Sınıf Türkçe Kitabında Yer Alan Birinci Resimle İlgili Olarak Öğretmenlerin Ön Test Ve Son Test Görüşlerine Göre t Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Ön test	30	2.56	.34	7.68	29	.00
Son Test	30	2.04	.28			

* $p\leq.05$.

Tablo 18’de birinci resme yönelik öğretmenlerin ön testteki görüşleri ile son testteki görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığıyla ilgili veriler yer almaktadır. Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin birinci resme ait ön test ve son test görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır[$t(229)=.00, p\leq.05$].

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonucu ve belirtilen sonuç ışığında araştırmacı tarafından yapılan öneriler yer almaktadır.

5.1.Sonuçlar

Bu çalışmada, ilköğretim 3. Sınıf Türkçe Ders kitaplarının resim(illüstrasyon) ve içerik uyumuna ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesinde Gestalt’ ın algı kuramından, bilişsel ilişkilendirmelerden, çocukların resimsel gelişim ve gelişim basamaklarından ayrıca resimlemelerde yar alan tasarım elemanlarından (biçim, renk) ve kompozisyonundan yararlanılmıştır. Ayrıca araştırma öğrencilere ve öğretmenlere uygulanan ilk test ve son test arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır ve anlamlı fark bulunamamıştır. Bu araştırma alt amaçları doğrultusunda aşağıda verilen başlıklarda yüzde ve frekans analizleri yapılmıştır.

Renk açısından;

1- Resimde kullanılan renkler konuyu anlamınızı kolaylaştırıyor mu?

2- Resimde anlatılan renkler metni okumanız için ilginizi çekiyor mu?

3- Resimde kullanılan renkler konuda anlatılan zamanı (gece, gündüz, ilkbahar, kış vb.) vurguluyor mu?

4- Resimde kullanılan renkler konuda geçen yerleri, mekânlar (ev, sokak, köy, mutfak vb.) vurguluyor mu?

Renk açısından 6 resim incelendiğinde genel olarak öğrenciler olumlu cevap vermiştir. Öğretmenler “kısmen” cevabını verirken, bir iki soruda “evet” ve “hayır” cevaplarını vermişlerdir. Bu da bize genel olarak kitapta yer alan altı resim için tasarım elemanlarından “renk” konusunda sorulan sorulardan çıkan sonuç resimlemelerde kullanılan renklerden öğrencilerin ve öğretmenlerin memnun olduğu sonucuna varılmıştır.

Biçim açısından ;

1- Resimleme, metni anlamınızı kolaylaştırıyor mu?

2- Resimleme, metni okumanız için ilginizi çekiyor mu?

3- Resimlemedeki karakterler(insanlar) veya nesneler(hayvanlar, çiçekler vb.) metne uygun çizilmiş mi?

4- Resimlemedeki mekânlar (ev, sokak, köy, mutfak vb.) metne uygun çizilmiş mi?

Genel olarak “biçim” alt amaçlarına göre 6 resim incelendiğinde, öğrencilerin geneli resimlemeler hakkında sorulan sorulara olumlu yanıt verirken, öğretmenler ise, genel olarak “kısmen” cevabını vermişlerdir. Bu da bize genel olarak kitapta yer alan altı resim için tasarım elemanlarından “biçim” konusunda sorulan sorulardan çıkan sonuç, hikâyelerin resimlemelerini öğrencilerin ve öğretmenlerin beğendiği sonucuna varılmıştır.

Kompozisyon açısından,

5- Metinde anlatılanlar genel olarak resimlemede yer almış mı?

Sorusuna öğrenciler genel olarak “evet” cevabını verirken, öğretmenler, “kısmen” cevabını vermişlerdir. Bu da bize genel olarak kitapta yer alan altı resim için “kompozisyon” konusunda sorulan sorulardan çıkan sonuç, hikâyelerin resimlemelerinde bir bütün içerisine

yerleştirilen biçimlerin öğrenciler ve öğretmenler tarafından hiçbir sorun olmadığı sonucuna varılmıştır.

Son olarak genel olarak çıkan sonuçları özetlersek somut işlemlerden soyut işlemler dönemine geçmek üzere olan öğrenciler, resimsel gelişim basamaklarından şematik dönemde (7-9) yer almaktadırlar. Bulundukları dönemin gereği çevrelerindeki her şeyin farkına varmaya başlarlar. Çevrelerinde zihinlerinde yer alan bilgileri görsellerle somutlaştırmak isterler ki onları bir kavram içine yerleştirebilsinler. Somut işlemler döneminde yer alan çocuklarda, soyut düşünme yeteneği henüz tam gelişmemiştir. Örneğin; Onur, millet, ülke, ölüm gibi kavramlar daha çok tam anlamadan okulda ezberlediği şekliyle zihinde yer eder. Bu yaş çocukları deyimleri anlamakta güçlük çekerler, benzetmeleri somut anlamları ile kavrarlar. Örneğin “büyük adam” sözünü iri ve uzun boylu adam olarak anlarlar. Bu yüzden anket sorularına verdikleri cevaplarda genel itibariyle metnin görsel olarak resimlenmesine dikkat ederek bu yönde cevap vermişlerdir.

Resimsel anlamda yeterli olmayan sınıf öğretmenlerinin vermiş oldukları cevaplarda genel olarak dikkat ettikleri konu çizerlerin resimlemelerini öğrencilerin yaş seviyelerine ve gelişim basamaklarına uygun resimlemeler yapıp yapmadıklarına dikkat etmişlerdir.

Öğretmenler açısından;

1- İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Ders kitabından seçilen resimlemeleri beğendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2- Türkçe Ders kitabında yer alan resimlemelerin renkli olmasını, nenelerin, objelerin resimlenmesini, resimlemelerin yerleştirildiği kompozisyonu beğendikleri sonucuna varılmıştır.

3- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin uzmanlık gerektiren Türkçe Ders kitaplarındaki resimlemelerinin yorumlanmasında yetersiz kaldıklarını ortaya koymaktadır.

4- Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf öğretmeni olmaları nedeniyle öğrencilerin gelişim basamaklarını bilmektedirler. Bu bilgileri doğrultusunda, resimlemelerde de bu eksikliklere dikkat ettikleri sonucuna varılmıştır.

5- Türkçe Ders kitabının basım esnasında meydana gelen basım hataları yüzünden resimlemelerin renk kaybına uğraması cevapları etkilemiştir.

Öğrenciler açısından;

1- İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Ders kitabından seçilen resimlemeleri beğendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2- Türkçe Ders kitabında yer alan resimlemelerin renkli olmasını, nenelerin, objelerin resimlenmesini, resimlemelerin yerleştirildiği kompozisyonu beğendikleri sonucuna varılmıştır.

3- Resimsel gelişim basamaklarından şematik dönemde (7-9) yer alan öğrenciler, somut işlemler yapabilmektedir. Bunun sonucunda da öğrenciler, metinde anlatılanları resimlemelerde görme isteğini doğurmaktadır. Bu da cevaplarını etkilemiştir.

4- Çizerlerin kitapta yer alan metinlere, yaş seviyelerine uygun resimlemeler yapmamaları cevaplarını etkilemiştir.

5- Çizerlerin kitapta yer alan metinlere, yaş seviyelerine uygun resimlemeler yapmaları cevaplarını etkilemiştir.

6- Türkçe Ders kitabının, basım esnasında meydana gelen basım hatalarından dolayı resimlemelerde oluşan renk kayıplarının verilen cevapları etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çizerler açısından incelediğinde;

1- İşleri gereği de resim bilgilerinin tam olması gereken çizerlerin, Türkçe Ders kitabında yer alan resimleri, metinlere uygun resmettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2- Resim konusunda yeterli olmaları gereken çizerlerin, resim bilgilerinde ve resimlemelerde öğrencilerin yaş düzeyine inme konusunda sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İyi bir kitap için metinlerin ve resimlemelerin mükemmel bir şekilde yazılıp resmedilmesi yetmez. Bunların basım sırasında da düzgün bir şekilde basılması gerekir. Eğitim araçlarından en etkili olan ders kitaplarının içerisinde yer alan metinlerin resimlenmesindeki hatalar, öğrencilerin derste öğrendiklerini hatırlama kapasitelerini düşüreceğinden, çocuğun üzerinde eğitsel anlamda çok etkili olmayacaktır. Bu dönemde hayal güçleri oldukça iyi olan öğrencilerin resimlemelerle metinlere dikkatlerini çekmek oldukça özen isteyen bir konudur. Biçim, renk, kompozisyon gibi unsurlarda oluşan hatalar, öğrencinin kitaba olan ilgisini olumsuz yönde etkileyecektir.

Ders kitapları, geleceğimizi emanet ettiğimiz, edeceğimiz çocuklarımızın eğitsel ve görsel gelişimlerinde önemli bir yer tutmaktadır. Resimlemelerin, öğrenmeyi hızlandırması ve kolaylaştırması yanında öğrencinin estetik gelişiminde de önemli rol oynadığı bir gerçektir.

Ders kitaplarında bulunan resimlemeler, öğrencilerin yaş seviyelerine uygun, öğrenmelerini olumlu yönde etkileyerek bulundukları derse ilgilerini arttıracak nitelikte olup, öğrendikleri bilgileri hatırlamayı kolaylaştırıcı şekilde, kitap basımının da kalitesi iyi olmalıdır. Öğrencilerin hayal güçleri ve görsel birikimleri dikkate alınarak yorumlama yapabilmesine olanak sağlanmalıdır. Resim-metin uyumu tam olmalıdır ki, metinler öğrencilerin hafızalarında yer edinsin. Uyumun tam olmaması halinde resimlemeler, eğitsel amaçlarından uzaklaşır. Öğrencilerin, öğrenmelerinin tam olması için kitapları sevmeleri gerekir. Bunun içinde görsel malzemelerle ders kitabını sevimli, eğlendirici özellikler kazandırmalıdır. Öğrencinin hayal dünyasına girebilen, yaratıcılığa sevk eden ayrıca metinde yer alan ana fikri mükemmel bir şekilde anlatan resimlemeler yapılmalıdır.

Sonuç olarak bu araştırma ile 3.sınıf Türkçe Ders kitaplarının resim-içerik uyumunda öğrenci öğretmen görüşlerini inceleyerek ders kitaplarında resim-içerik uyumunda, olması gerekenleri ortaya koymak, Türkçe Ders Kitabının eğitsel ve görsel açıdan uygunluğunun, belirlenmesine çalışılmıştır.

5.2. Öneriler

Önerileri iki başlık altında toplayabiliriz.

1. Uygulayıcılara öneriler(Öğretmenler, Çizerler, Milli Eğitim Bakanlığı)

2. Araştırmacılara öneriler

1. Uygulayıcılara öneriler(Öğretmenler, Çizerler, Milli Eğitim Bakanlığı)

Öğretmenlere Öneriler

- 3.Sınıf öğretmenlerinin metni anlamlandırma, resmi anlamlandırma, resmin temel taşları olan temel sanat ilkeleri ve elemanları konusunda öğrencilere daha çok yararlı olabilmek için bu konulardaki eksikliklerini gidermelidirler.
- Öğrencilere sadece metni okutmak yerine resme de dikkatlerini çekmelidirler.

Çizerlere Öneriler

- Resimlemelerin anlamsal olarak metinle eşleşmesi okuyucunun zihinsel sürecine önemli katkılar sağlar. Bunun içinde bu ilişki estetik bir biçimde okuyucuya sunulmalıdır.
- Resimlemeler, metnin anlamsal benzerliklerine uygun bir biçimde tasarım elemanları, ilkeleri ile kompozisyona göre organize edilmelidir.
- Etkili eğitim aracı olan resimli kitaplarda yer alan resimlemelerin okuyucunun görsel algısı ve bilişsel sistemiyle tam olarak etkileşim içinde olmalıdır.

- Resimleme yapacağı ders kitabının hangi yaş grubu olduğunu bilinmeli ve ona göre resimlemeleri belirlemelidir.
- Metnin resmedilmesinde, çocuğun zekâ ve yaşının gerektirdiği genel algı ve beğeni düzeyi dikkate alınmalıdır.
- Türkçe Ders Kitabının içeriği ile ilgili öğrenciyi düşündürecek resimlemeler yapılmalıdır.
- Öğrencilerin zihinsel gelişimine uygun, dersi anlayabilme düzeylerini artırıcı resimlemeler yapmalıdırlar.
- Resimlemelerde, öğrencilerin metni anlamlandırıp yorumlayabilecekleri şekilde yaş seviyelerine uygun olmalı, kafalarını karıştırmamalıdır.
- Çocuk gelişimi konusunda dersler almalıdırlar.

Milli Eğitim Bakanlığına Öneriler

- Çizerlere, çocuk gelişimi, resimlemelerin metinleri doğru olarak yansıtılmalarının önemi ve bunların öğrenciler üzerindeki etkisi hakkında seminerler düzenlenmelidir.
- Sınıf öğretmenlerine metni anlamlandırma, resmi anlamlandırma, resmin temel taşları olan temel sanat ilkeleri ve elemanları konusunda seminerler düzenlenmelidir.
- Pedagoglardan ve uzmanlardan oluşan bir komisyon kurulmalıdır. Kitaplar son halini aldığı anda son kez olarak bu kurul tarafından tekrar denetlemeden geçmelidir.

- Kitap basım yerleri denetlenmeli, basılan her kitap ayrı ayrı sayfa sayfa incelenmelidir.
- Kitaplar hazırlanmaya başlandığı zaman uygun hikâye seçilmesinden onlara uygun resimlemelerin yapılmasına kadar olan bütün detaylar için MEB in denetiminde, uzmanlar, çocuk gelişimcileri, çizerler ve sınıf öğretmenleri belirlemelidir.

2- Araştırmacılara öneriler

- Bu çalışma kapsamında nitel bir çalışma olduğu için benzer konularda nicel çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışma kapsamında farklı çalışma grupları ile farklı branşlarda örnekleme alınabilir.

KAYNAKÇA

- Aral, N. (1996). *Kitabın çocuğun gelişiminde yeri ve önemi*. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, Ankara.
- Arı, S. (2008). “*MEB ilköğretim yedinci sınıf Türkçe Ders kitabında resimlerin içerikle uyumu*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Arıcı, A. F. (2004). “*İlköğretim üçüncü sınıf Türkçe ders kitaplarındaki masalların nitelik ve nicelik olarak yeterliliği*” Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt 3, Sayı 1.
- Artut, K. (2001). “*Okul öncesi resim eğitiminde çocukların çizgisel gelişim düzeylerine ilişkin bir inceleme*” Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:13, 2004.
- Arizpe, E. , Styles M. (2003). *Children reading pictures*. London: By Routladge Farmer, II New Fetter Lane.
- Alkan, C. (1979). *Eğitim ortamları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Alkan, C. (1995). *Eğitim teknolojisi*. Atilla Kitabevi, Ankara.
- Alkan, C. (1992). *Eğitim ortamlarının düzenlenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. No: 168.
- Alpan, B. G. (2008). *Ders kitaplarındaki grafik tasarımının öğrenci başarısına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Alparslan, A. S. (2003). *Tasarım mesleki resim*.(1.Baskı). İstanbul: Turan Ofset.
- Aydın B. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, G. ve Demirel, T. (2010).*İlköğretim Türkçe -3 Ders ve öğrenci çalışma kitabı. 1.kitap* .(1.baskı).İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Aydın, G. ve Demirel, T. (2010).*İlköğretim Türkçe -3 Ders ve öğrenci çalışma kitabı. 2.kitap* .(1.baskı).İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Barkan, M. (1962). "Transition in art education: Changing Conceptions of Curriculum Content and Teaching." *Art Education* .
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Bayhan San P. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Baytekin, B. ve Say, Y. ve N. (2002). *Temel sanat eğitimi*. İstanbul. YA-PA yayınları.
- Bigalı, Ş. (1976) .*Sanat Kitabı*. İstanbul. Yaylacık Matbaası.
- Binbaşıoğlu, C. (1992). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Becer, E. (1997). *İletişim ve grafik tasarım*. Ankara: Dost Kitapevi.
- Bordwell, D. (1989) (a). *A Case for cognitivism, ıris*. London: By İnformation Science Reference.
- Buyurgan, S. (1998). "Beş yaşındaki bir çocuğun çizgisel gelişimi", Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 3, s. 169-179.

- Carney, R. , Levin, J.R. (2002). *Pictoral illustrations still ġmprove students learning from text*. Educational Psychology Review. Vol. 14, No. 1.
- Ceyhan ve Yiğit(2003). *Konu alanı ders kitabı incelenmesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Coşkun, H. (1996). *Eğitim teknolojisi ve kültürlerarası eğitim bağlamında ilköğretim ikinci sınıf türkçe ve almanca ders kitaplarının içerik sorunları*. Ankara: Türkiye ve Almanya’da İlköğretim Ders Kitapları.
- Curzon, L.B. , (1985). *Teaching in futher education: An Outline of Prenciples and Practice*. London.
- Çeçen M. A. , Murat Ö. (2012). “*Türkçe ders kitaplarında (6-8. sınıflar) yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi*” Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1(1), 67-76.
- Deliduman C. Ve İ. Orhun B. (2006). *Temel sanat eğitimi*. Ankara. GERHUN Yayıncılık.
- Demir, D. (2008). “*İlköğretim 1. 2. ve 3. sınıf türkçe ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine uygunluğu açısından incelemesi*” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi ilkeler yöntemler teknikler*. Ankara: USEM Yayınları.
- Demirel, Ö. (1995).*Türkçe programı ve öğretimi*. Ankara: USEM Yayınları.
- Demirel, Ö. (1996). *Genel öğretim yöntemleri*. Ankara: USEM Yayınları.
- Dereobalı, N. (2005). *Okul çağında çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Dikeç, L. (2004). *İlköğretim okullarındaki Türkçe ders kitaplarında kullanılan kitap resimleri (illüstrasyonlar), teknikleri ve öğrenmeye katkısı*, Ankara. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doyran, E. Y. (1997). “İlköğretim 1. sınıf ders kitaplarında biçim-içerik ilişkisi” *Anadolu Sanat Dergisi* 7: 37.
- Duran, Sadık (2006). “Türkçe derslerinde resimlerin kullanımı ve öğrencilerin metinleri anlamalarına etkisi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Er, T. (1997). *Eğitim-sosyoloji ilişkisi: eğitim sosyolojisi*. Eğitim Bilime Giriş. Ankara: Gazi Kitapevi. Ed. Leyla Küçükahmet.
- Erdoğan, A. (1989). *Yaygın eğitim*. XIII. Milli Eğitim Şurası. Ankara: MEB Yayını.
- Ericsson, K. A. , ve Kintsch W. , (1995). *Long-term working memory*. Psychological Review.
- Erkmen, N. (1996). *Çocuk kitabı resimlemeleri*. İstanbul: Art Dekor.
- Etike, S. (2001). *Kız teknik liseleri için desen*. Ankara: S.H.Ç.E.K. Basımevi.
- Gençaydın, Z. (1993). *Sanat eğitimi*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, Yayın No:582.
- Gürkan, T. ve Gökçe E. (2000). *İlköğretim ilk okuma-yazma kitaplarının incelenmesi*. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar ve Çözüm Yolları. Ankara: Ed. Sever S. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi Yayınları No:1.

- Gür, Öymen, Ş. , Özbilen, A. ve Ertürk, S. (1989). *Çevresel psikolojide çocuk*. Karadeniz Üniversitesi Mühendislik- Mimarlık Fakültesi Yayınları, Yayın No: 148, Trabzon.
- Gill, W. Robert. (1984). *Rendering with pen and ink*. London: Thames and Hudson Ltd.
- Graham, L. (2008). *Gestalt theory in interactive media designe. Humanities&Social Siciences*. Vol. 2.
- Grodal, T. (1997). *Moving Pictures, a new theory of film genres, feelings and cognition*, New York: Oxford University Press.
- Göçer, A. (2010). “İlköğretim ikinci kademedeki kullanılan türkçe öğrenci çalışma kitaplarının işlevselliğinin belirlenmesi” V. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı.5. 4.
- Gökaydın, N.“*Temel eğitimin önemli bir parçasını oluşturan çocuk yayınları’nın yaşamsal önemi*”, Türkiye ve Almanya’da İlköğretim Ders Kitapları. Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi:11, Ankara: 1996.
- Gökaydın, N. (2002) .*Temel sanat eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Gönen, M. (1986). *Ya-Pa okul öncesi eğitim semineri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Güngör İ. H. (1972). *Temel tasarım*, İstanbul: Ütopya yayınları.
- Gültekin, M. (1999). *Temel eğitim ikinci kademe için alternatif program modelleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları:52.
- Gürol, A. (2002). “İlköğretim 1. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarında bulunan resimlerin çocuğun eğitimine etkileri” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürtuna, S. (2004). *Çocuk ve sanat eğitimi “çocuğum sanatla tanışıyor”*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.

(http://www.edebiyol.com/metin_bilgisi.html).

Hurwitz, M. , Day, A. (1995). *Children and their art: Methods For The Elementary School*, Harcourt Brace Jovanovich, New York.

İlhan, A. Ç. (2000).*Çocuk kitaplarının sanat eğitimi açısından değerlendirilmesi*. Ankara: 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi.

Jackson. I. (2008). *Gestalt-A learningtheory for graphic design education*. Journal compilation NSEAD/Blackwell Publishing.

Kars, N. (2006). “2005-2006 Öğretim yılında milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda okutulan, ilköğretim hayat bilgisi ders kitaplarının grafik tasarım açısından incelenmesi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi Uygulamalı Sanatlar Grafik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

Kaya, Z. (1995). *İlköğretim kitaplarında tasarım sorunları*. İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu. Ankara: Bizim Büro Basımevi.

Kayabekir, T. (2010). “İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabı tasarımında yer alan illüstrasyonların metne uygunluk açısından değerlendirilmesi”,Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

Kayıkçı, M. (2006). “İlköğretim Türkçe, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve matematik ders kitaplarında görsel tasarım sorunları” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı Resim İş Eğitimi Programı, Trabzon.

Kehnemuyi, Z.(2006), *Çocuğun görsel sanat eğitimi*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

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 Çalışması Raporu, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Grafik Ana Sanat Dalı, Ankara.

Kıncal Y. , R. (1993). *Aile ve eğitim*. Ankara: MEB Basımevi.

Kırışlıoğlu, O. T. (2002). *Sanatta eğitim*. Ankara: Demircioğlu Matbaası.

Komisyon (2011). *Öğrenme psikolojisi*. Ankara: Ertem Basım Ltd. Ştd.

Köksalan, B. , İzci, E. (2002). *Developing psychmotor skills by playing games*. First International Education Conference

Kutlutürk, H. E. (2009) “*1995-2006 Yılları arasında ilköğretim türkçe ve matematik ders kitaplarının kitap kapağı tasarımlarının ilköğretim 1. kademe öğrencileri üzerindeki etkileri*” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Grafik Ana Sanat Dalı, Kütahya.

Kurtuluş, (2001). “*İlköğretimde birinci kademedeki sanat eğitiminin önemi*”, Çağdaş Eğitim, Sayı 279 (Eylül), s. 9-15.

Küçükahmet, Leyla (Ed.). (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel Basım ve Dağıtım.

Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde plânlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Levin, J.R. and Mayer, RE.(1993). “*Understanding gllustrations in text*” *larning from textbook: Theory and Practice*. Ed. Andwoodward BK, Britton A. and Binkly M. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Linderman, M.G. (1997). *Art in the elementary school, the mcgraw hill companies*, USA.

Magill A. R. (1993). *Motor Learning Concept and Applications*. USA: Wm C. Brown Communications, Inc.

Mazhar, A. (1978) *Soylu resim yolları*. Ankara: Ankara Sanat Dergisi Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. *İlköğretim Türkçe Dersi öğretim programı ve kılavuzu*. MEB Ankara.

Muratlı, S. (2003). *Çocuk ve Spor*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Nikolajeva, M. (2003). *Art, narrative and childhood*. chapter 4; Picturebook Characterisation: Word/Image Interaction. Edit. Styles M. , Bearne E. , London.

Nişancı, A. (1988). *Türk milli eğitim ve öğretiminin temel hedefleri*. Meselelerimiz. İstanbul: Eğitim Komisyonu Çalışmaları.

Öz, İ. (1997). *Çocuğun gelişim dönemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Özer, D. S. , Özer, K. (2004). *Çocuklarda motor gelişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Öztuna, H, Y. , (2007). *İletişimde temel tasarım*. Tibyan Yayıncılık.

Özsoy, V. (1996). *Resim- iş eğitim (sanat eğitimi): amacı ve yapılanması*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. 131.

Özsoy, V., “Sanat (resim) eğitiminde bir nitel araştırma yöntemi: Eğitsel Eleştiri”, Eğitim Bilim, Sayı 122 (Ekim), s. 41-51, 2001.

Özbay, Y. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi araştırma -kuram-uygulama*. Trabzon: İber Matbaacılık.

- Parramon, Jose M. (1997). *Luz y sombra en pintura*. Parramon Ediciones. S.A. Barcelona, Espana.
- Parramon, Jose M. (1995). *Teoria y practica del color*. Parramon Ediciones. S.A. Barcelona, Espana.
- Pekmezci, H. (1996). “İlköğretim ders kitaplarındaki resimlerin çocuğun görsel eğitimine etkileri”; Türkiye’de ve Almanya’da İlköğretim Ders Kitapları, Hacettepe Üniversitesi GSF ve Ankara Alman Kültür Merkezi, Bizim Büro Basımevi.
- Pettersson, R. (2007). *It depends: id-principles and guidelines, 2nd ed. , tullinge*.
- Pipes, A.(2003). *Foundations of art and design*. London: Ed. Lawrence King.
- Raney, C. ,(1998). *A matter of survival*. On Begin Visually Literate The English And Media Magazine.
- San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma, çocukta taraticılık*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları Ankara.
- Santrock, J. W. (1988). *Children. united states of america*: Wm. C. Brown Publishers.
- Schirmacher, R. (1988). *Art; study and teaching (primary)*; United States.
- Schnotz, W. (2002). *Towards an integrated view of learning from text and visual displays*. Educational Psychology Review.
- Schwarcz, J.H. (1982). *Ways of the illustrator: Visual Communication İn Children's Literature*. Chicago: American Library Association.
- Sever, Sedat. (1995). *Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler*. Ankara: Abece Dergisi: 107.

- Selçuk Z. (1997). *Eğitim psikolojisi, gelişim ve öğrenme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Shea C. , Shebilske W., Worchel S. (1993). *Motor learning and kontrol*. USA. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Sipe, L. (1998). *How picture boks work: A Semiotically Framed Theory Of Text-Picture Relationships Children*□s. Literature İn Education, Vol. 29.
- Sönmez, V. (2005). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (12. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözen, M.-Tanyeli, U. (2001). *Sanat kavram ve terimler sözlüğü*. (6. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Striker, S. (2005). *Çocuklarda sanat eğitimi*, Epsilon Yayınevi, İstanbul.
- Roland, G. , Art Encounters, USA, 1995’den alıntıl原因 ARTUT, K. (2001), *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Türkdoğan, G. (1984). *Sanat eğitim yöntemleri (resim-iř öğretimi)*. (Birinci Baskı) Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Uçar, T. , F. (2004). *Görsel iletişim ve grafik tasarım*. İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Uluışık, M. (2008). “İlköğretim beşinci sınıf matematik ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değeriendirilmesi”.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Afyonkarahisar.
- Uluğ O. , M. (1997). *Niçin oyun? çocuğun gelişiminde ve ç ocuğu tanımada oyunun önemi*. İstanbul: Göçebe Yayınları.
- Ulusoy A. (Ed.) (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Uzman E. , Ersanlı K. (Ed.) (2007). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Ünal Ö. (2006). *Karalamalardan ressamlığa, uzun bir yol için minik adımlar, çöp adam resim atölyesi*.
- Ünver, E. (2002), *Sanat eğitimi*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Woolfolk, A. E. , (1993). *Educational psychology. Needham Heights*. MA: Allyn and Bacon.
- Yavuzer, H. (2001). *Resimleriyle çocuk*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yavuzer, Y., Demir, Z., Çalışkan, M. (2006). *Eğitim psikolojisi -gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (Ed.) (2006). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (2000). *Bilim felsefesi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım M, S. , Fişek O. , G. (1983). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Yılmaz, S. (2001).“İlköğretim okullarında (12-15) yaş arası çocukların kendilerini dışa vurmada resim-iş dersinin önemi” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Anabilim Dalı Resim – İş Öğretmenliği Anabilimi, Ankara.
- Yüksel, G. , (2009). *ÖSS de 30 bin sıfır nasıl açıklanabilir?* ,Türk Yurdu. Ankara.

EKLER

1- Bilgi Toplama Formu ve Bilgi Toplama Formu'nun Uygulanması İçin Alınan Valilik Onay Belgesi bu bölümde yer almaktadır.

2- Anket örneği.

3- Anket soruları için sırasıyla belirlenen 6 resim.

1. Ay Avcısı Eskimolar
2. Mor Ülkenin Kuşları
3. Kardan Adam
4. Sihirli Pasta
5. Seyfi Dede
6. Ağustos Böceği İle Karınca

EKLER

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B.08.4.MEM.0.06.20.01-60599/ 102543
KONU : Araştırma İzni
Işılay ERDOST

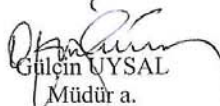
23/12/2011

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) MEB Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine
Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 13/12/2011 tarih ve 11061 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Işılay ERDOST'un "**İlköğretim üçüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının resim (illüstrasyon) ve içerik uyumuna ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri**" konulu tezi ile ilgili çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anket örnekleri (1 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz İstatistik Bölümüne gönderilmesini rica ederim.


Gülçin UYSAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
Anket örnekleri (1 sayfa)

T.C.
ÇANKAYA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.06.46.20-605.99-54512
Konu : Araştırma İzni –
Işıl ERDOST

27.12.2011

**İLGİLİ İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLÜKLERİNE
ÇANKAYA**

İlgi : Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 23.12.2011 tarih ve
B.08.4.MEM.0.06.46.20.01-605.99-102542 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi
Işıl ERDOST'un "İlköğretim Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Resim(İllüstrasyon)
ve İçerik Uyumuna İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri" konulu tez çalışması ile ilgili anketi
ekli listede isimleri yazılı İlçemiz okullarında uygulama yapılması isteğinin İl Milli Eğitim
Müdürlüğü Değerlendirme Komisyonunca uygun görüldüğü ilgi yazı ile bildirilmiştir.

Çoğaltma işlemi araştırmacıya ait olan, Mühürlü anket örnekleri(1 sayfadan oluşan)
İl Milli Eğitim Müdürlüğünce araştırmacıya ulaştırılmış olup; okulunuzda yapılacak araştırmanın
M.E.B. Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzni ve
Uygulama Yönergesinin gönüllülük esasına göre uygulaması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Yaşar KOCAK
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek :
1. İlgi Yazı Örneği (1 Adet)
2. Okul Listesi(1 Adet)

Dağıtım:
1. Mohaç İlköğretim Okulu
2. Kurtuluş İlköğretim Okulu
3. İltekin İlköğretim Okulu
4. Ertuğrulgazi İlköğretim Okulu
5. Mithatpaşa İlköğretim Okulu

Yönerge

Bu anket, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sanatlar Anabilim Dalı Mesleki Resim Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi İşlay ERDOST tarafından tez çalışması için hazırlanmıştır. Anketin uygulanmasındaki amaç; İlköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitaplarının resim (ilüstrasyon) ve içerik uyumuna ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemektir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

126

RENK AÇISINDAN

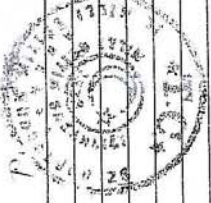
	Resimde kullanılan renklerin konuyu anlamınızı kolaylaştırıyor mu?	Resimde kullanılan renklerin metni okumanız için ilginizi çekiyor mu?	Resimde kullanılan renklerin konuda anlatılan zamanı (gece, gündüz, ilkbahar, kış vb.) vurguluyor mu?	Resimde kullanılan renklerin konuda geçen yerleri, mekanları (ev, sokak, köy, mutfak vb.) vurguluyor mu?
1. RESİM	EYET HAYIR KISMEN	EYET HAYIR KISMEN	EYET HAYIR KISMEN	EYET HAYIR KISMEN
2. RESİM				
3. RESİM				
4. RESİM				
5. RESİM				
6. RESİM				

BİÇİM AÇISINDAN

	Resimleme, metni anlamamanızı kolaylaştırıyor mu?	Resimleme, metni okumanız için ilginizi çekiyor mu?	Resimdeki karakterler (insanlar) veya nesneler (hayvanlar, çiçekler vb.) metne uygun çizilmiş mi?	Resimdeki mekanlar (ev, sokak, köy, mutfak vb.) metne uygun çizilmiş mi?
1. RESİM	EYET HAYIR KISMEN	EYET HAYIR KISMEN	EYET HAYIR KISMEN	EYET HAYIR KISMEN
2. RESİM				
3. RESİM				
4. RESİM				
5. RESİM				
6. RESİM				

KOMPOZİSYON AÇISINDAN

	Metinde anlatılanlar genel olarak resimlemeye yer almış mı?
1. RESİM	EYET HAYIR KISMEN
2. RESİM	
3. RESİM	
4. RESİM	
5. RESİM	
6. RESİM	





AY AVCISI ESKİMOLAR



İzlanda'nın soğuk köylerinden birinde genç bir Eskimo varmış. Dolunaylı bir gece balık avına çıkmış. Bu sırada gözü dağın tepesindeki Ay'a ilişmiş. Şu dağın tepesine çıksam, Ay'ı yakalasam sonra da köye kadar yuvarlaya yuvarlaya götürsem ne güzel olur. Bütün köy halkı dev gibi bir kulübe yaparız. Ay'ı da kulübenin tepesine asarız. Gecelerimizi aydınlatan kandilin yağı bitse de fark etmez artık! Nasıl olsa koca Ay, buzdan yaptığımız kulübenin içinde bizi hep aydınlatır, diye hayal kurmuş.

Genç Eskimo bunları düşünürken köye gitmiş. Köyün bütün gençlerini toplayarak bu düşüncelerini onlara da anlatmış. Onlar da bu fikri benimsemişler. Hep birlikte dağın tepesine Ay'ı yakalamaya çıkmışlar. Ama dağın doruğuna ulaştıkları zaman bir de bakmışlar ki, Ay daha yukarıda. Ellerini uzatmışlar, zıplamışlar ama Ay'ı yakalayamamışlar. Hiçbirinin kolu o kadar uzun değilmiş. Bu arada birinin aklına daha yüksek bir dağa tırmanma fikri gelmiş. Ay'ı oradan yakalayabilirlermiş. Tekrar düzlüğe inip daha yüksek bir tepeyi gözlerine kestirmişler. Gerçekten de Ay şimdi o tepenin doruğuna asılmış gibi duruyormuş. Heyecanla oraya tırmanmışlar. Zirveye ulaştıklarında Ay'ın daha yüksekte havada asılı olduğunu görmüşler. Zıplamışlar, hoplamışlar, ama nafile! Ay'a bir türlü ulaşamamışlar.

Eskimolar o gece çevredeki bütün dağları dolaşmış. Ay, ovadan bakınca dağın doruğunda gibi görünüyormuş. Dağın tepesine tırmandıklarında ise sanki daha yükseğe çekiliyor gibiymiş. Gençler Ay'ın kendilerinden korktuğu için kaçtığını düşünmüşler. Bunun üzerine kocaman yusuvarlak Ay'ı ele geçirmek için onu ikna etmeye karar vermişler. Bunun için de başlamışlar şarkı söylemeye:

"Güzel Ay, canım Ay, yanımıza gel mutlu et,
Bizi bekler yağlı ekmek, tatlı çörek, ziyafet."

Ama Ay'ın Eskimoların yanına inmeye hiç niyeti yokmuş. Galiba canı yağlı ekmek ve tatlı çörek de istemiyormuş. Çünkü her defasında onlar düzlükteyken dağın tepesine iniyor, zirveye tırmandıklarında ise gökyüzüne kaçıyormuş.

Eskimo gençler sonunda yorgun ve bitkin köylerine dönmüşler. Ay'ı yakalayamadıkları için büyük buzdan kulübeyi yapmaktan da vazgeçmişler. O zamandan beri küçük kulübelerde yaşamaya, balık yağıyla da aydınlanmaya devam etmişler.

Kim bilir, belki de Ay'ı yakalayamadıkları çok iyi olmuş. Ay hepimize kalmış!

İzlanda Masalı
(Düzenlenmiştir.)

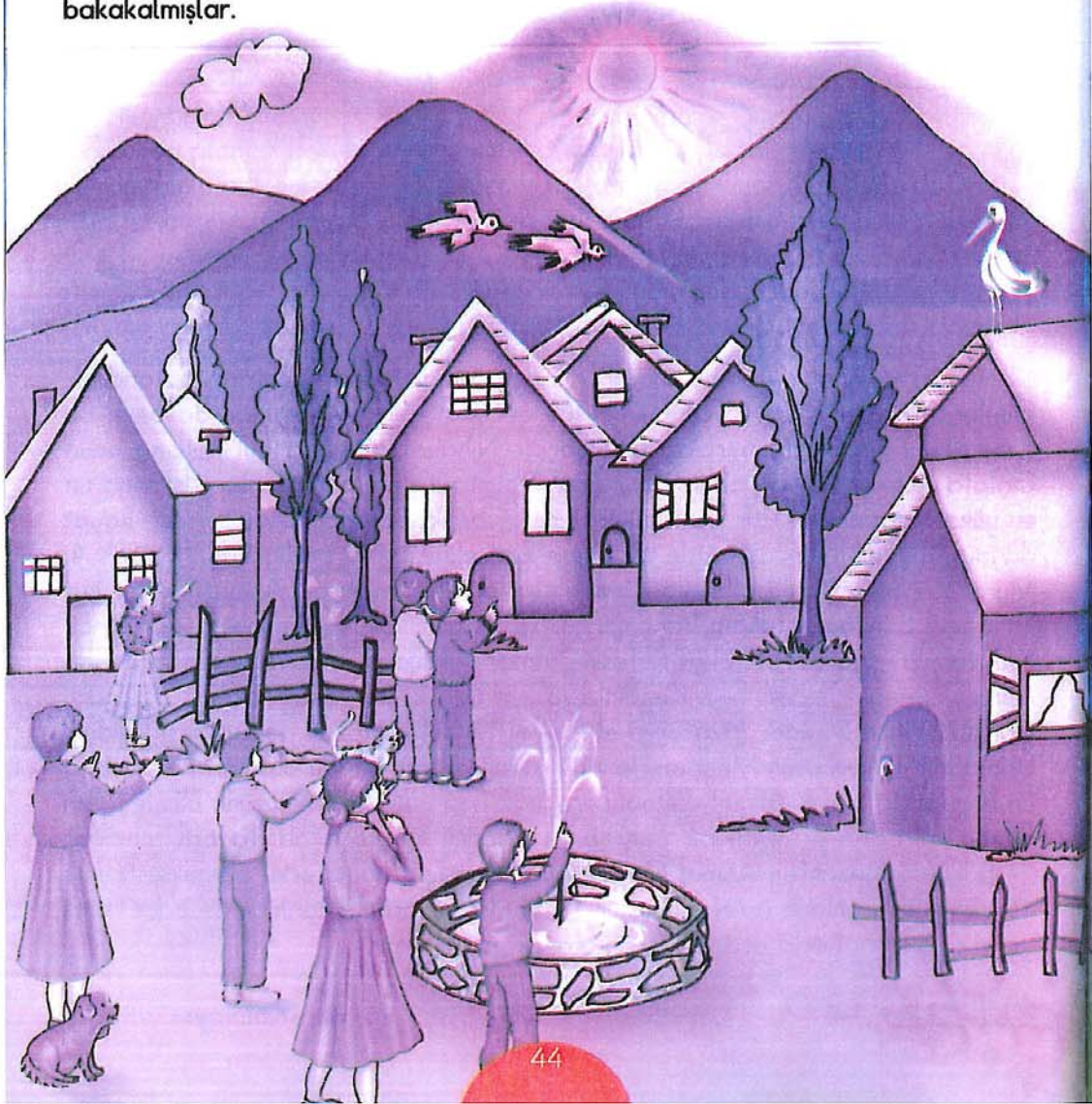


SERBEST OKUMA METNİ

MOR ÜLKENİN KUŞLARI

Dünyanın uzak bir yerinde mor bir ülke varmış. Yerleri mor, gökleri mor, evleri mosmormuş. Ülkenin çocukları mor gözlü, mor yanaklıymış. Mordan başka renk tanımazlarmış. Mor çiçeklerden başka çiçek bilmezlermiş. Mor güneşten başka güneş düşünemezlermiş. Mor yıldızlarla kaplı gecelerde mor masallar dinlerlermiş. Mor göklerde uçan mor kuşları seyredерlermiş.

Ve bir gün mor ülkenin göklerinde beyaz bir leylek belirivermiş. İnsanlar şaşırmışlar. Çocuklar neşeyle bağırılmışlar. Diğer kuşlar gibi mor değilmiş bu kuş. Mor ülkenin halkı toplanmış. Semalarında uçan beyaz kuşa hayran hayran bakakalmışlar.



Beyaz leylek mor göklerde nazlı nazlı süzölmüş. Ve mor çatılı bir evin bacasına konmuş. Çocuklar üşüşmüşler başına. Leylek "lak" demiş anlamamışlar, "luk" demiş gülüşmüşler. Leyleğin ne dediğini bir türlü bilememişler. Sonunda kuş dili bilen yaşlı bir adam getirmişler.

Adam leyleğin anlattıklarını onlara anlatmaya başlamış:

- Lak lak lak. Benim adım leylek! Lak lak luk. Bu ülkenin dışında başka ülkeler de var. Luk laka lak. Mor rengin dışında daha ne renkler de var, demiş. Çocuklar sormuşlar:

- Senin ülken ne renk peki?

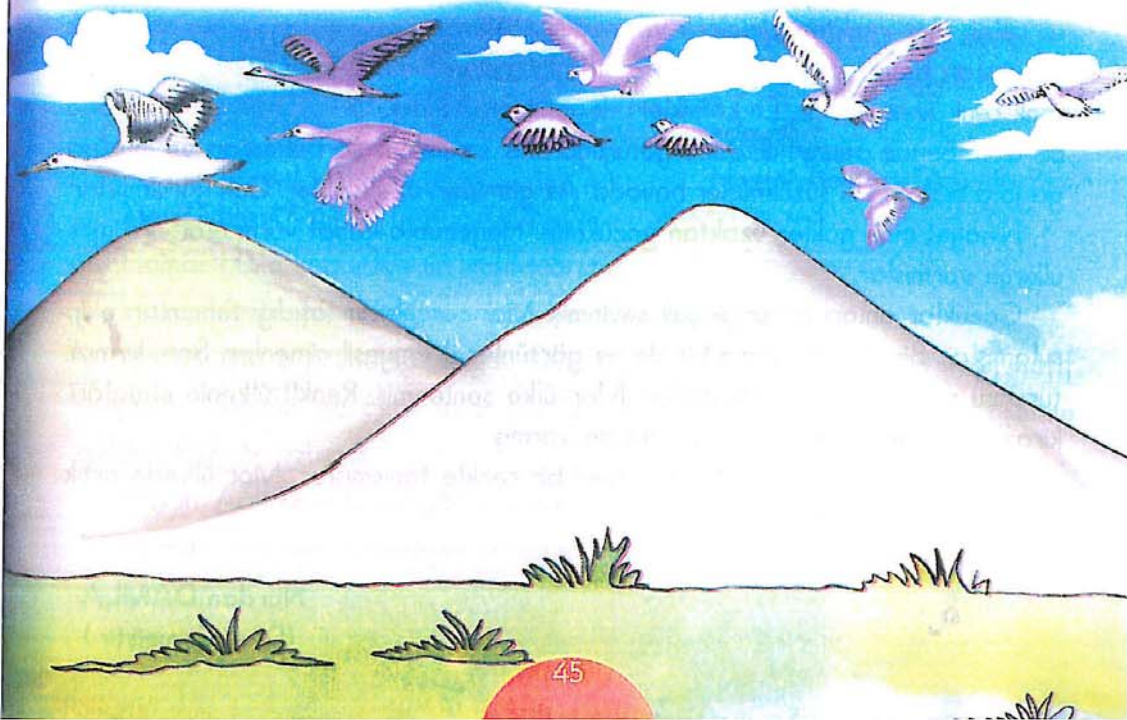
- Lık lak luk. Ben çok renkli bir ülkede yaşıyorum. Lıka luk lak. İstemediğiniz kadar çok renk var orada.

Mor Ülke sakinleri heyecan içindeymiş. O kadar çok rengi bir arada hayal dahi edemiyorlarmış. Adam leyleğin sözlerini çevirmeye devam etmiş.

- Lık lık lak. Gökler mavidir orada. Lak laka luka çimenler ise yeşil. Laka laka lak elmalar kırmızıdır. Lık luk luk muzlar ise sarı.

Çocuklar çok meraklanmışlar. O kadar değişik rengi bir arada görmek için can atmışlar. Ak kanatlı Leylek düşünmüş, taşınmış sonunda bir çözüm yolu bulmuş.

Bu ülkenin çocuklarını kendi ülkesine götürmek çok zormuş. O yüzden mor ülkenin kuşlarını kendi ülkesine davet etmiş. Ak kanatlı leylek, mor kuşları toplamış. Ülkesinin göklerine doğru havalanmış. Az gitmişler uz gitmişler. Sonunda mavi renkli, beyaz bulutlu göklerin bulunduğu ülkeye gelmişler. Mor kuşlar şaşkınmış. İlk anda gözleri kararmış. Sonra bu kadar güzel rengi bir arada görmeye alışmışlar.





Ne kadar çok renk varmış meğer. En çok da turuncu portakallara, yeşil karpuzlara hayret etmişler. Kendi portakalları ve karpuzlarıyla karşılaştırmışlar. Tatları, kokuları aynı olduğu hâlde renkleri ne kadar farklıymış. Renkli ülkeyi gezmişler, görmüşler. Bu ülkeyi çok sevmişler. Aslında kendi ülkeleri de çok güzelmiş. Ama ne kadar da güzel olsa tek renkliymiş.

Mor ülkenin kuşları bir araya gelmişler. "Arkadaşlar Bay Leyleğin önderliğinde geldik, gördük ki; gerçekten Mor ülkenin dışında renkli ülkeler de varmış. Bu kadar güzel renk içinde yaşamak ise bir harikaymış. Uçabildiğimiz için şanslıyız.

Biz bu güzellikleri gördük. Şimdi bu renkleri ülkemizdeki çocuklara ve insanlara da tanıtmalıyız." diye düşünmüşler. Bu ülkenin güzel renklerini ülkelerindeki çocuklara taşımaya karar vermişler.

Kuşların her biri bir renk takmış kanadına herkes gücüne göre yüklenmiş. Mor kartallar çok güçlüymüş. Karpuzları, kavunları, kabakları onlar taşımış. Minik serçeler her renkten bir çiçek ve meyve tohumunu gagalarına almışlar. Minik arı kuşları beyaz papatyaları seçmişler. Bülbüller beyaz, kırmızı, sarı güllerden renk renk sıralamışlar. En komikleri de mor kargaymış. Gagasında tuttuğu koca bir dilim beyaz peyniri ülkesine götürüyormuş. Leylekler sarı elmaları ve muzları gagalarına asarak süzülüyorlar havada. Az gitmişler, uz gitmişler. Çok yorulmuşlar.

Nihayet mor gökler uzaktan gözükmüş. Heyecanla kanat vurmuşlar. Ve mor ülkeye varmışlar.

Çocuklar onları görünce çok sevinmiş. Mor serçelerin taşıdığı tohumları ekip sulamışlar. Bir zaman sonra bir de ne görsünler. Yemyeşil çimenler. Sarı, kırmızı, turuncu renkli çiçekler, meyveler. Mor ülke şenlenmiş. Renkli ülkenin elmaları, kirazları, çiçekleri artık mor ülkede de varmış.

Kırmızı, sarı, turuncu... Her gün yeni bir renkle tanışmışlar. Mor ülkede artık çok renkli bir hayat başlamış.

Nurdan DAMLA
(Düzenlenmiştir.)

KARDAN ADAM

Sabahleyin uyandığım da her yeri bembeyaz gördüm. Kar yağmıştı. Her yer karla kaplıydı. Heyecanla yatağımdan fırlarken dağıttığım yatağı aceleyle düzelttim. Kahvaltımı yapıp, dışarı fırladım.

Karlara bata çıka koşuyordum. Bütün çocuklar sokağa dökülmüş, kar topu oynuyor, yerlerde yuvarlanıyorlardı. Arkadaşlarımın bir kısmı küçük bayırda kayarken bir kısmı da kardan adam yapmaya çalışıyordu.

Köpeğimiz Beyaz da heyecanlanmıştı. Zıp zıp zıplıyor, yerlerde debeleniyor, garip şaklabanlıklar yapıyordu.

Arkadaşlarla biraz kar topu oynadık, koşuştuk, yerlerde yuvarlandık. Sonra bir adam boyunda kardan adam yapmaya karar verdik. Büyük bir gayretle işe koyulduk. Bir kısmımız kardan kocaman topaklar yapıyordu. Bir kısmımız da bu topakları yan yana ve üst üste koyuyorduk. Bu arada Beyaz, ağzından buharlar çıkararak aramızda koşturup duruyordu.



Nihayet kardan adam bitmişti. Bir arkadaşım elindeki tahta parçasıyla kardan adamın sağını solunu iyice düzeltti. Vücudunun belirgin özelliklerini ortaya çıkardı. Başka biri iki kömür parçasıyla gözünü yaptı.

Beyaz bir ara kaybolup sonra ağzında bir havuçla ortaya çıktı. Havucu burun yapalım diye getirmişti. Havucu alıp kardan adamın suratının ortasına itina ile yerleştirdim. Bir ara Beyaz yine kayboldu. Bu defa ağzında babamın yün başlığı vardı. Babam da peşindeydi. Babam bir yandan Beyaz'ı kovalıyor, bir yandan da bağıırıyordu.

- Getir onu soytarı, kulaklarını koparacağım senin!

Beyaz, korkudan arkama saklandı. Adeta sığındı. Babam, Beyaz'ın kulağını çekerek onu cezalandırırken, söylene söylene başlığını alıp geri döndü. Arkadaşlarım da, ben de Beyaz adına üzölmüştük. Onun bir suçu yoktu ki. Aklınca bize yardım etmek istiyordu. Kardan adama başlık da gerekeceğini nasıl da anlamıştı. Hayretler içinde kaldık.





Babam biraz sonra tekrar yanımıza geldi. Fakat bu defa yüzünde sevgi ve merhamet ışıltıları vardı. Tebessüm ederek yanımıza geldi. Kardan adama yaklaştı. Ani bir hareketle başındakini çıkararak kardan adamın başına koydu. Sonra ağır hareketlerle boynundan atkısını çıkarıp kardan adamın boynuna doladı. Ardından paltosunu da çıkararak kardan adamın omzuna attı. Kardan adam öyle yakışıklı bir adam oldu ki, kardan adam demeye bin şahit gerekti. Hep birlikte babamı ve kardan adamı alkışlamaya başladık.

Babam gülerek,

- Sizi gidi yaramazlar, dedi. Mahsus benim vücut ölçülerime göre yapmışsınız Tarık'ın babası Ziya Bey'in paltosunu buna giydirseydik kardan adam içinde kaybolacaktı, dedi.



Başta Tarık olmak üzere hepimiz katıla katıla gülmeye başladık. Tarık gülerken,
- Amcacığım, bir dahaki sefere babam gibi iriyarı, tombulca bir kardan adam yaparız, dedi.

Bir kahkaha daha kopardık. Fakat Beyaz, üzgün ve durgundu. Babam da anladı. Beyaz'ın karşısına çömelerek başını, kulaklarını, sırtını okşadı. Beyaz, babamın elini ayaklarını yalamaya başladı. Hepimiz sevinmiştik buna.

Babam,

- Haydi çocuklar, dedi. Ben üşüdüm. Paltomu, şapkamı kardan adama verince ısınan o, üşüyen ben oldum, dedi.

Ve koşarak eve doğru uzaklaştı. Arkasından Beyaz, türlü oyun ve şaklabanlıklarla onu takip etti.

Biz eserimizi hayranlıkla seyrederken üstümüze kuş tüyü gibi kar yağıyordu.

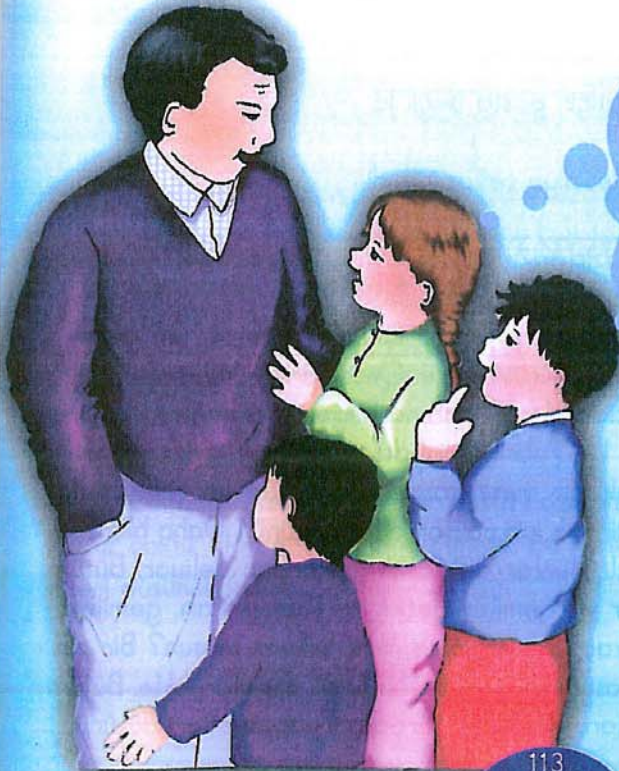
Selçuk Derya ALTINTREN
(Düzenlenmiştir.)

SİHİRLİ PASTA

Birgün amcam bizi pazar günü için öğle yemeğine davet etmişti. O gün bize bin kişinin hazırladığı bir pasta ikram edeceğini de sözlerine eklemişti. Hayretle haykırmıştık: Bin kişinin pişirdiği pasta ha... Aman Allahım... Bir cāmi kubbesi kadar bir şey olmalı bu. Pazar gününü ipe çektik.

Nihayet pazar günü gelip çattı. Amcamın evine vardığımızda şaşırdık önce. Her şey eskisi gibiydi. Halbuki biz bahçede dağ gibi bir pasta olacağını düşünüyorduk.

Yemeğe oturduk. Yemekte çorba, etli pilav ve salata vardı. Yemeği yedik ama aklımız hep pastada idi. Nihayet yengem bir tepsi içinde pastayı getirdi. Bu, yengemin bize çoğu defa yaptığı üzümlü pasta idi. Hiç de öyle dev gibi falan da değildi.





Erkek kardeşim:

- Amca dedi. Bu senin bize vadettiğin pasta değil ki.

Amcam:

- Size sözünü ettiğim pasta bu işte, diye cevap verdi.

Kardeşim:

- İyi ama sen tam bin adamın hazırladığı pasta demiştin bize, dedi. Amcam:

- Dedğim doğru yavrum, diyerek sözlerine devam etti:

- Bakın bir kere düşünelim. Pasta yapmak için önce bize un gerek.

Un yapmak için kaç kişinin çalıştığını düşünün bir kere. Önce tarla sürülecek, tohum saçma makinesi için bir sürü madencinin, demircinin, marangozun çalışması gerekir. Bu tohumlar büyüyecek, biçilecek. Un fabrikalarında un olacak. Sonra pasta sadece unla olmaz. Pasta yapmak için yumurtaya, yağa, süte ve şekere de ihtiyacımız var. Bunları meydana getirmek için çalışan elleri düşünün. Daha bitmedi. Kuru üzümle, mandalina da gerekli. Bunlar da farklı yerlerden geliyor. Bütün bunları kamyonlar, trenler, uçaklar ve gemiler getiriyor. Kamyonları, gemileri, trenleri ve uçakları yapmak için kaç yüz işçi çalışmıştır biliyor musun? Bir de bunlara limanları, demiryollarını, istasyonları, havaalanlarını, depoları ekle. Bütün bu malların içine konulduğu sandıkları, çuvalları, torbaları yapan elleri düşünün.



Gözlerimiz faltaşı gibi açılmıştı. Kız kardeşim:

- Doğru amca, binlerce el çalışmış bu pastayı yapmak için.

Amcam:

- Dahası var, dedi. Yengeniz bu pastayı hazırlarken tüm bu malzemeleri uygun şekilde bir araya getirdi. Fırında pişirdi. Tabaklara koydu. Bütün bunları yapan elleri de hesaba katın.

Amcam çok haklıydı. Bize bir pasta hazırlamak için çalışan eller sayılamayacak kadar çoktu. Hayretler içinde kalmıştık. Bu harika pastayı yerken o değerli, öpülesi elleri düşünüyorduk.

Rıza AKDEMİR
(Düzenlenmiştir.)

SEYFİ DEDE

Kapıdayım. Zili çekinerek çalıyorum. Kapıyı annem açıyor. Ayakkabılarımı dışarıda çıkarıyorum. İçeri alırken annem ayakkabılarımın hâlini görüyor:

- Ne yaptın da yırttın ayakkabını, diye soruyor. Babam içerden:

- Ne olmuş Gülsevim, diye kulak kabartıyor. Annem babamın da duyacağı şekilde bana kızıyor:

- Alalı on gün bile olmadı dahal Bu ayakkabının hâli ne böyle!

Kulaklarım yanıyor, kıpırmızıyım. Babam :

- Çamura mı girmiş, diye soruyor. Annem cevap veriyor:

- Ne çamuru bey, ne çamuru? Yırtmış ayakkabıyı!

Babam kapıya, yanımıza geliyor. Yüzüne bakamıyorum. Çok utanıyorum.

Kızacağına sandığım babam:

- Bir şeyi yok. Sökülmüş. Eskilerini giy, bunları da Seyfi Dede'ye götür. Nasıl olsa tamir parasını harçlığından keseceğim, diyor.



Yolda aklıma Seyfi Dede geliyor. Seyfi Dede, seksen doksan yaşlarında bir ayakkabı tamircisi. Galiba mahallemizin en yaşlı insanı. On üç on dört yaşlarındayken savaşa katılmış, yaralanmış. "İstiklal Madalyası" almış. Bu madalya dükkânın duvarında asılı duruyor.

Seyfi Dede'nin yüzü tırmıklanmış toprağa benziyor. Çizik çizik, buruşuk bir yüz. Beyaz, gri, parlak sarı karışımı değişik renkli bir sakalı var. Elleri sürekli titriyor. Arada bir burnunun ucuna taktığı küçük camlı bir gözlüğü var. Özellikle dikiş dikerken onu kullanıyor.

Tatlı dilli, konuşmayı seven birisi. Her zaman anlatacak bir şeyler buluyor. Savaşta, askerlikten, çocukluğundan.

Sonunda dükkâna geliyorum. Dükkâna girerken;

- İyi günler Seyfi Dede, diyorum.

- Yine mi sen, diyerek güler yüzüyle beni karşılıyor. Ayakkabımı uzatarak;

- Burnu açıldı da, diyorum. O da;

- Getir bir bakalım, diyor.

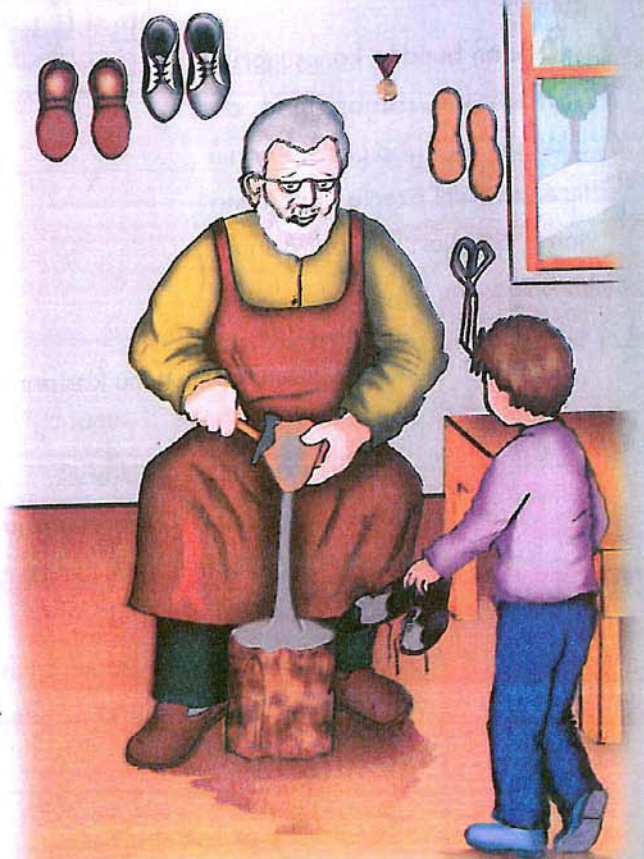
Ayakkabıyı alıp incelerken:

- Bu sökülmüş, dikeriz. Ama önce yapıştırmamız lazım, diyor.

Ben;

- Ne zaman alayım, diye sorunca da;

- Acele işim yok. Otur, biraz sonra alırsın, diye cevap veriyor.



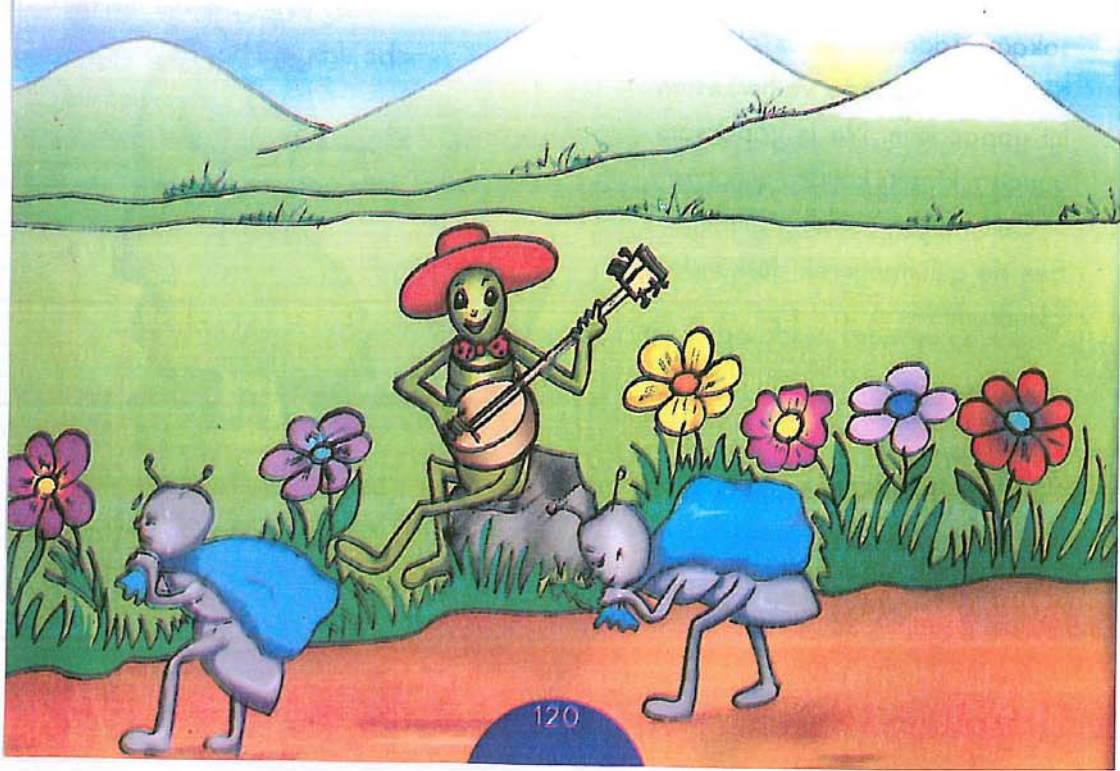
AĞUSTOS BÖCEĞİ İLE KARINCA

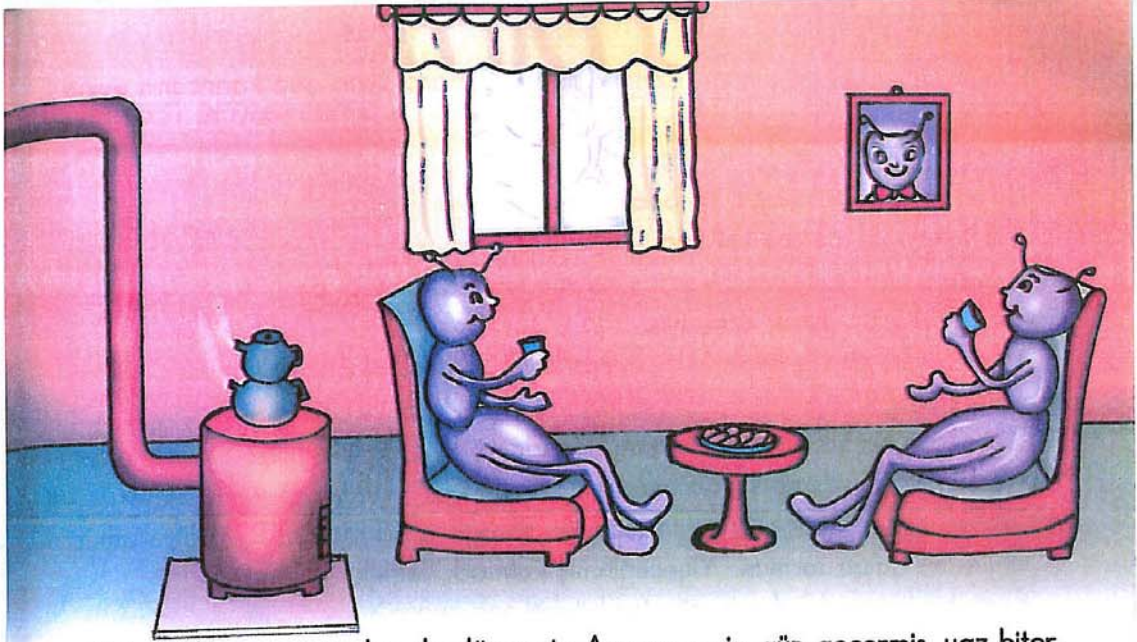
Bir varmış, iki varmış, üç de varmış; ama dört ile beş yokmuş. Hep derlermiş: "Ak ayran ak yağ çıkarır." Bal tadı baldaymış, bal tadı balı tadanınmış. Değirmene girdi köpek, değirmenci attı kötek, kepek mi yiyecek o köpek? Kepek yedi, şişti köpek, kötek yeyip ağıladı köpek.

Balın hasından yedim, kovanın özünden yedim, anlatanın ağzından bal aksın, masal dinleyenin ağız tadı bozulmasın.

Memleketin birinde bir karınca varmış. Çok çalışkanmış, yaz demez kış demez ha babam de babam çalışır didinir, yuvasına her gün bir şeyler taşımış. Bir an boş durduğunu, dalga geçtiğini, hava cıva ile uğraştığını ne gören olmuş, ne duyan.

Aynı memlekette yaşayan bir de ağustos böceği varmış. Şen şatır, şarkı cümbüş seven bir ağustos böceği imiş. Yaz geldi mi ortaya çıkar, başlarmış cır cır ötmeye. Bir söyler, iki çalar, üç oynarmış. Ne çalışmış, ne bir şey!





Dünya döner, mevsimler de dönermiş. Ay geçermiş, gün geçermiş, yaz biter, kış kapıya dayanırmış. Mevsimler içinde de en aman vermezi kışmış. Herkes bilirmiş bunu. Soğuk, kar, yağmur, fırtına, bora hep kışın marifeti değil miymiş zaten? Kış geldi mi, evli evine çekilirmiş, köylü köyüne. İlkyaza kadar kimse burnunun ucunu bile dışarı çıkartmazmış.

Böyle bir kışta bizim ağustos böceği yiyeceksiz içeceksiz kalmış. Kileri tamtakır, kuru bakırmış. Fare düşse başı yarılmış. Bir lokmadan geçtim, bir kırıntı bile yokmuş etrafta.

Eh acandan ölecek değil ya. "Gideyim, karınca komşumdur, beni kırmaz; şu kara kışı çıkaracak bir iki lokma yiyecek bir şey isteyeyim." demiş.



Sarınmış sarmalanmış, atmış kendini dışarı. Karlara bata çıka karıncanın evine varmış, çat çat kapısını çalmış.

"Kim o?" demiş, sormuş karınca içeriden.

"Benim, ben." demiş ağustos böceği.

"Sen kimsin ki?" demiş karınca

"Ağustos böceği, karınca kardeş." demiş ağustos böceği de.

Karınca kapıyı az buçuk aralamış.

"Hele buyur, derdin nedir ki bu boran havada ağustos böceği kardeş?" demiş.

Ağustos böceği:

"Yiyeceğim hiç kalmadı da." demiş. "Senden ödünç bir iki şey istemeye geldim.

Yaz gelsin, kolay, üstesi ile geri veririm."

Karınca, ağustos böceğini şöyle tepeden tırnağa, yukarıdan aşağıya bir süzmüş:

"Öyle mi?" diye sormuş. "Yiyeceğin hiç kalmadı demek?"

"Evet, hiç kalmadı." demiş ağustos böceği.

"Peki, koca bir yaz boyunca sen ne yaptın Allah aşkına?"

"Ne mi yaptım?" demiş şaşkınlıkla ağustos böceği. "Amma soruyorsun, hal Yazın ağaçtan ağaca gezip tozan, elinde sazla bangır bangır türkü şarkı çağıran sen değildin herhâlde. Gece demedim, gündüz demedim şarkı türkü çağırdım hep, fena mı ettim yani?"

"Yok canım, yok canım." demiş karınca. "Çok güzel etmişsin. Eline de sağlık, diline de. Yalnız, madem yazın çalıp söyledin, kışın da oyna bakalım, aklın başına gelsin. Unuttun mu, yazın çalan, kışın oynarmış!"

Tarik Dursun K.
(Düzenlenmiştir.)

