



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ
GÖRSEL İLETİŞİM TASARIMI ANASANAT DALI

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA İMGELEM GÜCÜ VE MASAL KİTABI İLLÜSTRASYONLARI

Hazırlayan
Ash YILMAZ

Danışman
Doç. Dr. Ali TOMAK

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2017

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA İMGELEM GÜCÜ VE MASAL KİTABI İLLÜSTRASYONLARI

Aslı YILMAZ

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü

Görsel İletişim Tasarımı Anasanat Dalı

Yüksek Lisans, Eylül, 2017

Danışman: Doç. Dr. Ali TOMAK

Okul öncesi dönem eğitiminde, çoklu gelişimsel evreler açısından (bilişsel, sosyal, davranışsal, duyuşsal, psikolojik) büyük bir öneme sahip olan masal kitapları ile masal kitabı illüstrasyonlarının niteliği ve önemi, bilim insanları ve araştırmacılar tarafından sürekli dile getirilmektedir. Çünkü, masallar ve masal karakterleri çocukların ilgisini çekerek, özellikle tutum ve davranışlar, alışkanlıklar, imgelem gücü gelişimleri açısından yönlendirici olabilmektedir. Masalların gizemli, sıradışı olaylar dizgisi ile karakterlerin olağanüstü özellikleri ve güçlerinin, çocukların imgelem dünyasıyla yakından ilişkili olduğu bilinmektedir. Buna bağlı olarak, masallardaki olayların, karakter özelliklerinin ve davranışlarının çocuklar için örnek teşkil ettiği ve gördüklerini model alarak, dikkat çekmek, takdir edilmek istedikleri görülmektedir. Okul öncesi eğitim, çocukların kişilik gelişimlerinin ve diğer bütün gelişimsel özelliklerinin kazanılması açısından özel bir yere sahiptir. Bu dönemde gerçekleştirilen eğitimin niteliği, çocukların birey olma özellikleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu sebeple, okul öncesi evrelerde eğitimin büyük bir kısmını oluşturan masal kitabı okuma - anlatma etkinlikleri ve masal kitaplarının seçimi, çocukların ilerleyen dönemlerdeki kişilik gelişimleri ve eğitim - öğretim süreçleri boyunca önemli etkiler yaratmaktadır.

Araştırmanın amacı; okul öncesi dönemde başlayarak, eğitim - öğretim süreci boyunca azımsanmayacak kadar büyük öneme sahip olan masal kitabı illüstrasyonlarının, çocukların gelişimsel evrelerine, özellikle de imgelem gelişimlerine ilişkin önemini ve etkilerini sorgulayarak, konu kapsamında belirlenen problemlere pedagojik ve kuramsal çerçevede çözüm üretebilmektir. Bu amaç doğrultusunda, 4 - 5,5 yaş grubu çocuklardan oluşan gruplar (denek ve kontrol) belirlenerek, bilir kişilerin deneyimleri ve fikirleri eşliğinde gruplar tarafından cevaplanmak üzere 2 adet veri kayıt formu oluşturulmuştur. Planlanan gözlem ve uygulama çalışması, Samsun Bahçeşehir Okulları Anaokulunda, yetkili öğretmenler

aracılığıyla denek ve kontrol grubuna dahil olan çocuklarla birlikte masal kitabı okuma, illüstrasyonlarını inceleme ve gözlemleme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda ulaşılan vargılar, çocukların masal kitaplarında öncelikle masal karakterlerine ve kitabın diğer illüstrasyonlarına dikkat ederek, karakterlerden etkilendiklerini, taklit etme eğiliminde olduklarını göstermiştir. Ayrıca, illüstrasyonlarını çok beğenerek inceledikleri masal kitabının tekrar okunmasını istedikleri, buna karşı, hoşlanmadıkları, korkutucu buldukları masal kitapları hakkında eleştirilerde bulundukları gözlemlenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler, tasarım konusunda yeterli düzeyde eğitimi bulunmayan, pedagojik anlamda bilgi ve donanımına sahip olmayan kişiler ve yayın evleri tarafından hazırlanarak satışı yapılmakta olan masal kitaplarının sayıca fazla olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, tasarım kriterlerine uygun, çocukların gelişimleri ve beklentileri dikkate alınarak illüstrasyonları başarılı illüstratörler tarafından özenle gerçekleştirilmiş başarılı masal kitaplarının oldukça sınırlı sayılarda olduğu görülmektedir. Bu durum, çocukların gelişimsel dönemleri açısından olumsuz örnek teşkil ederek, bireysel gelişimlerine ilişkin tehlikeli alışkanlık ve davranışlara özendirilmektedir.

Bilirkişilerin desteğiyle ulaşılan verilere göre; çocuklara yönelik hazırlanması planlanan tüm masal kitapları, çocukların imgesel, davranışsal, sosyal, psikolojik, duyuşsal vb. gibi gelişimleri göz ardı edilmeden, yalnızca bu konuda yetkin olan illüstratörler tarafından tasarlanmalıdır. Diğer taraftan, çocukların kişilik gelişimleri için hedeflenen yaratıcılık ve becerilerin sağlıklı bir şekilde kazandırılması konusunda ailelerin, eğitimcilerin ve toplumun bu konuda bilinçli davranarak gerekli hassasiyeti taşımaları gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi dönem, İmgelem, İmgesel gelişim, Masal kitapları, İllüstrasyon.

ABSTRACT

THE POWER OF VISION IN PRESCHOOLERS AND STORYBOOK ILLUSTRATIONS

Aslı YILMAZ

**Ondokuz Mayıs University, Institute of Fine Arts,
Design of Visual Communication Branch of Main Art,
Master, September, 2017**

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ali TOMAK

In preschool education, in terms of multiple developmental stages (cognitive, social, behavioral, emotional, psychological) with a big fairy tale books with important storybook nature and importance of illustrations, they are told constantly by scientists and researchers. Because, fables and fairytale characters attracted the attention of children, especially attitudes and behaviors, habits, the router can be in terms of the development of imagination. Tales of mystery, unusual events with outstanding features and power of the character string, is known to be closely associated with the world of children's imagination. Accordingly, in the event of fairy tale, character traits and behavior as a role model for their children and see them modeled, to attract attention, they want to be seen to be appreciated. Preschool education, in terms of children's personality development and the acquisition of all other developmental characteristics has a special place. This is the nature of the training carried out in the period, it is directly related to their children's individual characteristics. Therefore, reading storybook make up a large part of the training in stages preschool - telling events and the selection of fairy tale books, children's personality development and education in later stages - create significant effects throughout the teaching process.

Purpose of the research; starting in preschool education not least during the teaching process as well as having great importance storybook illustrations of, their children's developmental stages, especially by questioning the importance related to vision development and its effects, to produce solutions in pedagogical and theoretical framework to identified problems within the scope of the subject. For this purpose, from 4 to 5,5 years of age groups of children (experimental and control) was determined, accompanied by the experience and ideas of the person knows to be answered by the group 2 data registration form has been created. Planned observation and practice, in Samsun Bahçeşehir Schools Kindergarten, storybook with children involved in the subjects and the control group read through competent teachers, inspection and monitoring were performed in the illustrations. The conclusions reached in the study, paying attention primarily to other fairy tale characters and storybook illustrations in children's books, they were impressed by the character, it showed that imitate the slope. Also, very approvingly illustrations of fairy tale books they want to read again they examined, against it, like they have

observed in their criticism about fairy tale books they find frightening. The data obtained from this study, without adequate training in the design, pedagogical sense, knowledge and equipment to people who do not have fairy tale books and publications prepared by the sales carried out shows that outnumber homes. As well as, according to design criteria, and successful development of children's fairy tale book illustrator carefully it was proven by successful illustrations expectations are considering seems to be quite limited in number. In this case, constitute a negative example in terms of children's developmental stages, may encourage dangerous habits and behaviors related to personal development.

With the support of the people he knows, according to the accessed data; preparation for children planned all fairy tale books, children's imaginative, behavioral, social, psychological, emotional and so on. development, such as being ignored, should only be designed by illustrators who are competent in this matter. On the other hand, the targeted creativity and personality development skills for children of families about to gain a healthy way, educators and society must bear the required sensitivity by acting consciously about it.

Keywords: Early childhood development, Imagine, Imaginative development, Fairytale book, Illustration.

ÖNSÖZ

Birey olma yolunda ilk adım olan çocukluk evresi, pek çok açıdan yaşamın temelini oluşturmaktadır. Bu dönemin en önemli belirleyicilerinden biri olan okul öncesi dönem eğitimi, kişilik gelişimi, alışkanlıklar, davranış ve tutumlar, bilişsel, psikolojik ve sosyal yeterlilikler bakımından son derece önem arz etmektedir. Okul öncesi eğitimin büyük bir bölümünü oluşturan, çocuklar tarafından ilgiyle karşılanan masal kitapları da bu dönemin farkındalığı kadar önem taşımaktadır. Çocukların gördüklerini ve duyduklarını model aldıkları, imgelem dünyaları açısından her şeyden kolaylıkla etkilenebildikleri ve benimsedikleri tutumları ileride değiştirilmesi güç alışkanlıklara dönüştürebildikleri dikkate alındığında, masal kitapları seçimi ve masal kitabı illüstrasyonları ayrıca önem kazanmaktadır. Masal kitabı tasarımlarının niteliği ve çocukların yaşamları üzerindeki yönlendirici etkileri bir çok bilim insanı ve eğitimci tarafından da sıklıkla dile getirilmekte, konunun önemine ilişkin dikkat çekici açıklamalar gerçekleştirilmektedir (Bkz.Tokgöz, 2006, Williamson, 1985). Gelecek nesilleri oluşturacak olan çocuklara nitelikli bir eğitim olanağı sunmak, onların dönemsel özellikleri, beklentileri ve imgelem dünyalarının bilincine vararak gerçekleşmektedir. Bu sebeple, çocukların büyük ilgi gösterdiği alanlardan biri olan masal karakterleri ve kitabın diğer illüstrasyonları, çocukların imgelem gelişimleri, yaratıcı becerileri, davranışsal ve psikolojik gelişimleri unutulmadan, bu konuda yeterli donanıma ve bilince sahip illüstratörler tarafından gerçekleştirilmelidir.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde, sabrını ve desteğini hiç bir zaman benden esirgemeyerek, sonsuz bir özveri ve fedakarlıkla yolumu aydınlatan, bilgisine ve şahsına daima inandığım ve inanmaya devam edeceğim çok değerli hocam, danışmanım; OMÜ Güzel Sanatlar Fakültesi, Görsel İletişim Tasarımı Bölümü öğretim üyesi ve Anasanat Dalı Başkanı Sayın Doç. Dr. Ali Tomak' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisans eğitimim süresince bana ışık tutan, bilgisini ve deneyimini her zaman benimle paylaşan kıymetli hocalarım, OMÜ Güzel Sanatlar Fakültesi, Görsel İletişim Tasarımı Bölümü öğretim üyesi Sayın Doç. Dr. Ali Seylan' a, Sayın Yrd. Doç. Dr. Tarık Yazar' a ve OMÜ Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Metin Eker' e saygılarımı, teşekkürlerimi sunarım. Çalışmam süresince, pedagojik ve kuramsal açıdan bilgilerini benimle paylaşan, her zaman hoşgörüsü beni destekleyen hocam Müge Yılmaz' a teşekkür ederim.

Bana daima umudumu ve hayal ettiklerimi hatırlatan, yüce sevgisi, samimiyeti ve muazzam bilgisiyle beni cesaretlendiren, bana her zaman inanan manevi babam; OMÜ Güzel Sanatlar Fakültesi Endüstriyel Tasarım Bölümü öğretim üyesi ve Anasanat Dalı Başkanı Sayın Prof. Dr. Memduh Erkin'e sonsuz şükranlarımı ve sevgilerimi sunarım.

Ayrıca, bana öğrenme arzusunu aşılayarak hayat boyu daha çok öğrenmenin paha biçilmez olduğunu gösteren, sonsuz fedakarlıklarla beni destekleyen, en kıymetli varlığım babam; Mehmet İnanlı'ya ve eşim; Ali Erdal Yılmaz'a büyük bir sabır ve sevgiyle bana inanmaktan vazgeçemedikleri, daima yanımda oldukları için teşekkür ederim.

13 / 09 / 2017

Aslı YILMAZ

İÇİNDEKİLER

ÖZET	III
ABSTRACT	VI
ÖNSÖZ	VIII
TEŞEKKÜR	IX
İÇİNDEKİLER	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIV
TABLolar LİSTESİ	XVIII
KISALTMALAR	XIX

GİRİŞ

1. Problem	1
2. Alt Problemler	2
3. Araştırmanın Amacı	3
4. Araştırmanın Önemi	3
5. Sayıtlar	4
6. Sınırlılıklar	5

BİRİNCİ BÖLÜM LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1 OKUL ÖNCESİ DÖNEM	6
1.1.1 Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı	6
1.1.2 Okul Öncesi Eğitimin Amacı ve Önemi	8
1.1.3 Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Temel Özellikleri	9
1.1.3.1 4 - 5,5 Yaş Grubu Çocuklarının Başlıca Özellikleri	10

1.1.4 4 - 5,5 Yaş Grubu Çocuklarında Davranış Gelişimleri ve Özellikleri	11
1.1.4.1 Bilişsel Gelişim	12
1.1.4.2 Fiziksel ve Motor Gelişimi	14
1.1.4.3 Psikososyal Gelişim	15
1.1.4.4 Dilsel Gelişim	16
1.1.4.5 Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Çizgisel Gelişim Evreleri	20
1.2 OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA GÖRSEL ALGI	33
1.2.1 Görsel Algı Fizyolojisi ve Psikolojisi	40
1.2.2 Renk Duyumu ve Renk Algısı	49
1.2.3 Renklerin Psikolojik Etkileri	54
1.2.4 Algısal Süreci Etkileyen İç ve Dış Etkenler	58
1.2.5 Masal Kitabı İllüstrasyonlarının Görsel İletişime ve Görsel Öğrenmeye Etkileri	63
1.3 OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA İMGE VE İMGELEM	68
1.3.1 Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Kavram ve İmge Gelişimi	71
1.3.2 Okul Öncesi Dönem Çocuklarında İmgesel Düşünme	81
1.3.3 Edinimsel Açıdan İmgelem Gücü ve Yaratıcılık	83
1.3.4 Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Masal Kitabı İllüstrasyonlarının İmgelem Gücüne Etkisi	88
1.4 OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE MASAL KİTAPLARI	91
1.4.1 Masalın Tanımı ve Tarihçesi	93
1.4.2 Masal Kitaplarının Biçimsel ve İçeriksel Özellikleri	95
1.4.3 Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Gelişimlerine Masal Kitaplarının Etkileri	100

1.4.4 Okul Öncesi Eğitimde Masal Kitaplarının Önemi ve Masal Tamamlama Etkinlikleri	103
1.5 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE MASAL KİTABI İLLÜSTRASYONLARI	107
1.5.1 İllüstrasyonun Tanımı ve İllüstrasyon Alanları	111
1.5.2 İllüstrasyonda Temel Teknikler	118
1.5.3 Masal Kitabı Türleri	128
1.5.4 Karakter Tasarımı Bakımından Masal Kitabı İllüstrasyonlarının Önemi ...	129

İKİNCİ BÖLÜM YÖNTEM (METODOLOJİ)

2.1 Araştırma Modeli	135
2.2 Araştırma Evreni	137
2.3 Örneklem	137
2.4 Veri Toplama Araçları	137
2.5 Verilerin Analizi.....	137

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUMLAR

3.1 Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	139
3.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	140
3.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	140
3.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	141
3.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	142
3.1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	143
3.1.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	145
3.1.7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	146

SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Sonuç	147
2. Öneriler	147
KAYNAKÇA	149
EKLER	156
EK 1: Değerlendirme Formu	156
EK 2: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Değerlendirme İzin Formu	160
EK 3: Araştırma ve Uygulama İzin Belgeleri	161
EK 4: Taahhütname Tutanağı	162
EK 5: Olası Fiziki Zararları Karşılama Taahhüdü	163
EK 6: Araştırma Yapılacak Okul Listesi	164
EK 7: ÖZGEÇMİŞ	165

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Elena Odriozola, Masal Kitabı - time.com/100-best-childrens-books	17
Şekil 2: Eric Carle, Masal Kitabı - time.com/100-best-childrens-books	17
Şekil 3: Catarina Sobral, Masal Kitabı - time.com/100-best-childrens-books	18
Şekil 4: Antoine De Saunt Exupery, Masal Kitabı - time.com/100-best-childrens-books	18
Şekil 5: Antoine De Saunt Exupery, Pop up Masal Kitabı - time.com/100-bestchildrens-books	18
Şekil 6: Ashley Spire, Masal Kitabı - time.com/100-best-childrens-books	19
Şekil 7: Oliver Jeffers, Masal Kitabı - www.scholastic.com/100books/	19
Şekil 8: Karalama Çizgileri 2-3 yaş - www.cartoon.co.uk	24
Şekil 9: Karalama Çizgileri 2-3 yaş - www.cartoon.co.uk	24
Şekil 10: Karalama Çizgileri 2 yaş - www.cartoon.co.uk	24
Şekil 11: Karalama Çizgileri 3 yaş - www.cartoon.co.uk	24
Şekil 12: Karalama Çizgileri 1 yaş - www.cartoon.co.uk	24
Şekil 13: İnsan Figürü 4 yaş - www.childrenart.com	26
Şekil 14: Binalar 4 yaş - www.childrenart.com	26
Şekil 15: İnsan Figürü 4 yaş - www.childrenart.com	26
Şekil 16: İnsan Figürü 4 yaş - www.childrenart.com	26
Şekil 17: İnsan Figürü 4 yaş www.oliverjeffers.com	26
Şekil 18: Uzaylı Figürü 4 yaş www.oliverjeffers.com	26
Şekil 19: Yengeç Figürü 4 yaş - www.scholastic.com/100books/	27
Şekil 20: Boğa Figürü 4 yaş - www.scholastic.com/100books/	27
Şekil 21: İnsan Figürü 4 yaş - www.tr.pinterest.com	28
Şekil 22: İnsan Figürü 4 yaş - www.tr.pinterest.com	28
Şekil 23: Deniz kızı Figürü 4 yaş - www.tr.pinterest.com	28

Şekil 24: Eric Carle, Masal Kitabı - www.scholastic.com/100books/	28
Şekil 25: Vaghar Aghei, Masal Kitabı - www.theguardian.com/books/childrens-books	28
Şekil:26: Boyama Kitabı - www.behance.net	29
Şekil 27: Oliver Jeffers, Masal Kitabı - www.oliverjeffers.com	29
Şekil 28: İnsan figürü, 4 yaş - www.tr.pinterest.com	30
Şekil 29: Bina ve İnsan figürü, 4 yaş - www.tr.pinterest.com	30
Şekil 30: İnsan Figürü, 5 yaş - www.tr.pinterest.com	30
Şekil 31: Kraliçe, 6 yaş - www.tr.pinterest.com	30
Şekil 32: Doğugünü Partisi, 6 yaş - www.tr.pinterest.com	31
Şekil 33: Tilki, 6 yaş - www.childrenart.com	31
Şekil 34: İnsan Figürü, 5 yaş - www.childrenart.com	32
Şekil 35: İnsan Figürü, 5 yaş - www.childrenart.com	32
Şekil 36: İnsan Figürü, 5 yaş - www.childrenart.com	32
Şekil 37: Hayvan Figürü, 5 yaş - www.childrenart.com	32
Şekil 38: Georges Seurat, A Sunday Afternoon on the Island of La Grande Latte	34
Şekil 39: Gözün Anatomik Yapısı - www.sciencesocial.com	42
Şekil 40: Binoküler Görme - www.sciencesocial.com	43
Şekil 41: Catarina Sobral, Masal Kitabı, 4 - 5 yaş - www.tr.pinterest.com	45
Şekil 42: Catina Vidinhas, Masal Kitabı, 4 - 5 yaş - www.tr.pinterest.com	46
Şekil 43: Estan Librari, Masal Kitabı, 3 - 4 yaş - www.tr.pinterest.com	47
Şekil 44: Luisa Samawon, Masal Kitabı, 3 - 4 yaş - www.tr.pinterest.com	47
Şekil 45: Catarina Sobral, Masal Kitabı, 4 - 5 yaş - www.tr.pinterest.com	48
Şekil 46: Emma Swarkorte, Masal Kitabı 5 - 6 yaş - www.hurriyetaile.com	49
Şekil 47: Goethe, Renk Teorisi Çemberi - www.artandhistory.com	52

Şekil 48: Naughty Mabel, Masal Kitabı, 3 - 5 yaş - www.magickeys.com/books/...	66
Şekil 49: Amber Goodvin, Masal Kitabı - www.magickeys.com/books/	67
Şekil 50: Cale Atkinson, Masal Kitabı - www.magickeys.com/books/	67
Şekil 51: Valentina, Sobral Masal Kitabı 4 – 6 yaş www.theguardian.com/books/childrens-books	67
Şekil 52: Oliver Jeffers, Karakter Tasarımı - www.oliverjeffers.com	101
Şekil 53: Claire Freedman ve Kate Hendley, Masal Kitabı www.theguardian.com/books/childrens-books	101
Şekil 54: Anna Kovecses, Karakter Tasarımı www.cut-online.com	102
Şekil 55: Anna Kovecses, Masal Kitabı - www.cut-online.com	102
Şekil 56: Leo Lionni, Masal Kitabı 4 – 5 yaş - www.illustrationweb.com	109
Şekil 57: Leo Lionni, Masal Kitabı 4 – 5 yaş - www.illustrationweb.com	109
Şekil 58: Catarina Sobral Masal Kitabı, 5 – 6 yaş - www.cartoon.co.uk	110
Şekil 59: Hayao Miyazaki, Karakter Tasarımı, 5 – 6 yaş - www.cartoon.co.uk	110
Şekil 60: Oliver Jeffers, Karakter Tasarımı	110
Şekil 61: Elena Odriozola, Masal Kitabı	110
Şekil 62: Cut Magazine - www.pinterest.com	113
Şekil 63: İnfografik Tasarımı - www.pinterest.com	113
Şekil 64: Eric Carle, Masal Kitabı Örneği - www.cartoon.co.uk	114
Şekil 65: Böcek Bilim İllüstrasyonu - www.illustrationweb.com	115
Şekil 66: Tıbbi İllüstrasyon - www.illustrationweb.com	115
Şekil 67: Pusheen, Clare Benton ve Andrew Duff - www.cartoon.co.uk	115
Şekil 68: Emoji - www.cartoon.co.uk	115
Şekil 69: Frozen, Disney - www.cartoon.co.uk	116
Şekil 70: Hello Kitty, Sanrio - www.cartoon.co.uk	116
Şekil 71: Sünger Bob, Animasyon Karakteri - www.cartoon.co.uk	117

Şekil 72: Tweety, Animasyon Karakteri - www.cartoon.co.uk	117
Şekil 73: Garfield, Animasyon Karakteri - www.cartoon.co.uk	117
Şekil 74: Snoopy, Animasyon Karakteri - www.cartoon.co.uk	117
Şekil 75: Penelope Dullaghan, Örüntü Tasarımı - www.penelopedullaghan.com .	118
Şekil 76: Penelope Dullaghan, Örüntü Tasarımı - www.penelopedullaghan.com .	118
Şekil 77: Marlen, Karikatür - www.illustrationweb.com	120
Şekil 78: Marlen, Karakter Tasarımı - www.illustrationweb.com	120
Şekil 79: Saul Steinberg, Karikatür - www.behance.net	119
Şekil 80: Asteriks, Animasyon Karakter - www.masal diyari.com	120
Şekil 81: Ten Ten, Karakter Tasarımı - www.masal diyari.com	121
Şekil 82: Karakter Tasarımı, Aslı Yılmaz	121
Şekil 83: Suluboya ve Ekolin, Aslı Yılmaz	122
Şekil 84: Suluboya, Karakter Tasarımı - www.behance.net	122
Şekil 85: Sedat Girgin, Karakter Tasarımı - www.sedatgirgin.com	122
Şekil 86: Akrilik Boya - www.behance.net	123
Şekil 87: Guaj Boya, Marek Burzozowski - www.illustrationweb.com	123
Şekil 88: Yağlı Pastel, Aslı Yılmaz	123
Şekil 89: Toz Pastel - www.illustrationweb.com	123
Şekil 90: Serigrafi - www.itnicethat.com/categories/illustration	124
Şekil 91: Exlibris www.itnicethat.com/categories/illustration	124
Şekil 92: Dijital İllüstrasyon - www.dr.com	125
Şekil 93: Minions, Karakter Tasarımı - www.dr.com	125
Şekil 94: Dijital illüstrasyon, Elif Varol Ergen - www.dr.com	126
Şekil 95: Dijital İllüstrasyon, AntonSemenov - www.masal diyari.com	126
Şekil 96: Kolaj - www.behance.net	126

Şekil 97: Kolaj - www.pinterest.com	126
Şekil 98: Dijital Kolaj - www.pinterest.com	127
Şekil 99: Karakter Tasarımı - www.pinterest.com	127
Şekil 100: Animasyon Karakter Tasarımı, Tim Burton	127
Şekil 101: Dede Korkut Masalları, Nazan Erkmen	128
Şekil 102: Disney, Frozen - www.dr.com	130
Şekil 103: Disney, Mickey Mouse - www.dr.com	130
Şekil 104: Minions, Animasyon Karakteri	130
Şekil 105: Ters Yüz Masal Kitabı - www.dr.com	131
Şekil 106: Ters Yüz Masal Kitabı - www.dr.com	131
Şekil 107: Ters Yüz Masal Kitabı - www.dr.com	131
Şekil 108: Şirinler Masal Kitabı - www.amazon.com	131
Şekil 109: Vincent Villemintot Yüz Öykü Kitabı	131
Şekil 110: Öykü Kitabı	131
Şekil 111: Sedat Girgin, Masal Kitabı - www.sedatgirgin.com	132
Şekil 112: Sedat Girgin, Masal Kitabı - www.sedatgirgin.com	132
Şekil 113: Gülizar Çetinkaya, Masal Kitabı	134

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Okul Öncesi Dönem Çocuklarına İlişkin Zihin Kuramları	70
Tablo 2: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Düşünsel Özellikleri	73
Tablo 3: Masal Tamamlama Etkinliği Örneği	106
Tablo 4: Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Masal Kitaplarının Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Gelişime İlişkin Becerileri Ölçme Düzeyi	144
Tablo 5: Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Masal Kitaplarının Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Gelişime İlişkin Becerileri Ölçme Düzeyi	145



KISALTMALAR

Bkz.	Bakınız
c.	Cilt
Edt.	Editör
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OMÜ	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
s.	Sayfa
s.s.	Sayfa Sırası
s.y.	Sayfa yok
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
Üni.	Üniversitesi
Yay.	Yayınları
y.y.l.t.	Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
y.s.y.t.	Yayınlanmış Sanatta Yeterlilik Tezi

GİRİŞ

Bu bölüm, araştırmanın konusu kapsamında belirlenmiş olan problem, araştırmanın amacı, önemi, sayıtlılar ve sınırlılıklar hakkındaki açıklamalardan oluşmaktadır.

1. Problem

İmgesel üretime bağlı tüm disiplinler içinde yer alabilen bir kavram olarak yaratıcılık çeşitli bakış açılarıyla tanımlanmaya çalışılmıştır. Her zihnin farklı bakış açılarının olması, yaratıcılığın genel bir tanımının oluşturulmasında kısıtlayıcı olabilir. Fakat problemlere özgün çözümler üretebilme ya da olasılıkların farkına vararak yenilikçi, çoklu düşünme yeteneği olarak kabul görmüştür. Yaratıcılık yüzyıllar boyu olağanüstü insanlara özgü bir özellik olarak kabul edilmiş ve çoğunlukla sanat alanında kullanılmıştır. Şüphesiz bunun sebebi olarak yaratıcılığın, edebiyat, müzik ve tiyatro gibi sanat dallarındaki doğal çıkarsamanın bir sonucu olarak akla geldiği söylenebilir. Örneğin astronomi, fizik, matematik, felsefe gibi bilim dallarıyla iç içe olan düşünürler tarafından sezgisel, düşünsel ya da gözleme bağlı olguların açığa çıkartılabilmesi için de hayal etmek yeterli olabilmiştir. Dolayısıyla yaratıcılık; sadece sanat için bir lütuf değil, evrenin bilimsel ve sosyolojik tüm alanları için de söz konusudur. Yaratıcılığın kalıtsal ya da kazanımsal olduğuna ilişkin iki farklı düşüncenin henüz nihayete erdirilememiş bir tartışma konusu olduğu söylenebilir. Bir taraftan yaratıcılığın doğuştan edinildiği ve genler aracılığıyla aktarıldığı için kalıtsal olduğu ve bu nedenle bir insanın daha sonra yaratıcı olamayacağı iddia edilirken, diğer taraftan yaratıcı düşünceyi oluşturabilmek, geliştirebilmek ya da açığa çıkartabilmek için belirli yöntemler aracılığıyla verilen nitelikli bir eğitimle de yaratıcı olunabileceği görüşü dile getirilmektedir. Nitekim hayal gücü entelektüel birikim ve becerilerden kaynaklanır ve bu beceriler çocukluk dönemlerinden itibaren gelişmeye başlar. Çocukluk döneminde hayal gücü ve algısal gelişim süreçleri doğru ve nitelikli bir eğitimle geliştirilirse, edinilen yaratıcı düşünme becerisinin yaşama uyarlanması mümkün olabilecek ve deneyimler aracılığıyla pekişebilecektir. Nitekim bu eğitimi oluşturan en önemli yapı taşları, iyi bir okuyucu, dinleyici ve izleyici olmaktır. Okurken,

izlerken, dinlerken tüm duyuları kullanabilmek, analiz ve sentez yoluyla bir takım muhakeme becerilerini kullanarak bir durum veya imgeye bakmanın ötesinde onu görebilmek, yaratıcı hayal gücü gelişimi için çok önemli ayrıntılardır. Örneğin masal ve hikaye kitaplarının, bu becerilerin gelişiminde önemli katkı sağladığı düşünülmektedir. Çocuklar, hikaye ve masal kitabında okudukları veya dinledikleriyle ilgili çeşitli canlılar ve mekanlar arasında bağlantılar kurmaya çalışabilir. Bu zihinsel süreç, çocuğun hayal kurma becerisini geliştirirken, yaratıcı düşünme yetisinin desteklenmesini sağlayabilir. Dolayısıyla bu kitapların önemli ve dikkat çekici öğelerinden birisi olan illüstrasyonların, çocukta merak uyandırarak kitap okuma arzusunu geliştirdiği söylenebilir. İllüstrasyonların çocuğun okuduğu ya da dinlediği metni daha hızlı anlayabilmesini, ifade edilenleri hayal edebilmesini kolaylaştırdığı, böylelikle onun imgelem dünyasını biçimlendirdiği ve geliştirdiği söylenebilir. Bu safhalar, yaratıcı düşünce evresinin geliştirilmesinde temel unsur niteliğindedir. Bu nedenle, **‘okul öncesi dönem çocuklarında imgelem gücü ve masal kitabı illüstrasyonları’** incelenmeye değer görülmüş ve bir problem olarak saptanmıştır.

2. Alt Problemler

2.1 Nitelikli ve başarılı (tüm tasarım kriterlerine uygun) olarak kabul edilen masal kitaplarının ortak özellikleri nelerdir?

2.2 Okul öncesi eğitim kurumlarında, nitelikli masal kitaplarının bulundurulmasının ya da masal kitabı seçimine özen gösterilmesinin çocuklar üzerinde etkisi var mıdır?

2.3 Okul öncesi dönemde, bazı eğitim kurumları ve aileler tarafından uygulanabilen masal tamamlama etkinliklerinin çocuklar üzerindeki etkileri nelerdir?

2.4 Masal kitaplarında çocukların en çok neler dikkatini çekmektedir? Çocukların masal kitabı illüstrasyonlarına ilişkin davranış biçimleri nelerdir?

2.5 Okul öncesi dönem çocuklarında masallar ve masal kitapları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişime ilişkin beceriler kazandırabilir mi?

2.6 Masal kitabı illüstrasyonlarının ve diğer tasarım süreçlerinin yalnızca bu alanda yeterli eğitime ve yetkinliğe sahip tasarımcılar ve illüstratörler tarafından tasarlanması, çocukların gelişimsel evrelere nasıl etki eder?

2.7 Çocukların masal karakterlerini taklit etme eğilimi gerçekleştirebilirler mi?
Çocuklar tarafından model alınan davranışlar ilerleyen gelişim süreçlerinde nasıl etkiler gösterebilir?

3. Araştırmanın Amacı

Yaratıcı düşüncenin gelişiminde başlangıç evresi olarak kabul edilen okul öncesi çocukluk dönemlerinde okunan ya da okutulan masal illüstrasyonlarının, hayal gücü ve yaratıcı imgelemin gelişiminde önemi ve değeri sorgulanmaktadır. Bu bağlamda kitap illüstrasyonlarının çocukların zihinsel ve psikolojik süreçlerine etkisi açısından incelenmesi, illüstrasyonların biçimsel ve kurgusal bağlamda değerlendirilmesi gerekliliği bu çalışmanın amacını oluşturur niteliktedir.

4. Araştırmanın Önemi

Çocuklara masal veya hikaye kitapları okunması ya da okutulması gerekliliği ve önemi, ne yazık ki her aile veya eğitimci tarafından bilinmemekte ya da önemsenmemektedir. Nihayetinde çocuk da bu kitaplara ilgi duymayarak ve okuma alışkanlığı kazanmayarak imgelem dünyası için pek çok önemli ayrıntıdan mahrum yetişmekte ve yetiştirilmektedir. Çocuğun masal ve hikaye kitaplarıyla ilk buluşması, bazen ebebeynlerin çocuğunun beğenisi ve isteği üzerine ya da rastgele bu kitapları satın almasıyla gerçekleşirken, bazen de bilinçli ve eğitilmiş aileler veya eğitimciler tarafından çocuğa bir hediye olarak sunulup ilgisini çekmesiyle başlamaktadır. Bilinçli ailelerin ve eğitimcilerin yönlendirmesiyle çocuğa bu kitapların önemi hissettirilir ve onun seviyesine uygun masal ve hikaye kitapları satın alınır, çocuğun bu kitaplarla tanışma sürecinde daha sağlıklı bir yol izlenmiş olur. Çocuk, hayal dünyası ve algısal eğilimi gereği renkli, farklı biçimlerde tasarlanmış, özgün tiplerle ilişkilendirilmiş karakterlere ve çeşitli illüstrasyonlara ilgi duymaktadır. Bu karakterlerin izini sürmeyi, devamında seyredecek olay örgüsünü hayalinde yaşatmayı, merak etmeyi öğrenerek bunlardan keyif alabilmektedir. Masal kitaplarının, çocukların hayal etme ve yaratıcı düşünce sürecini geliştirmeleri bakımından göz ardı edilemez bir durum olduğu bazı çocuk psikiyatristleri tarafından

dile getirilmektedir. (U. Kamuran, kişisel görüşme, nisan 2016). Kuşkusuz bu kitaplar kapak tasarımları ve içeriği dahil olmak üzere bir bütün olarak önemsenmelidir. Örneğin, pek çok masal kitabı çocukların seviyelerine göre sınıflandırılmış olup, gerek illüstrasyonları, gerekse metin kurgusu açısından zengin bir içeriğe sahipken, bazıları da hem karakter tasarımlarıyla hem de resimleme teknikleriyle son derece plansız, araştırma yapılmaksızın, gelişigüzel ya da rastlantısal olarak düzenlenmiş, çocuğun yaşına ve psikolojisine uygun olmayan illüstrasyonlar ve metinler içerebilmektedir. Dolayısıyla çocuğun eğitim sürecinde oldukça özel bir yere sahip olması gereken masal ve hikaye kitapları, niteliksiz ve çocuğun seviyesine uygun olmayan illüstrasyonlar içerdiği takdirde yarardan çok zarar verici boyuta ulaşabilir. Bu bağlamda masal ve hikaye kitaplarının kapak tasarımında ve içeriğinde yer alan illüstrasyonların tasarımı ve metin içeriğinin, bu konuda yetkili, eğitim almış uzmanların denetimden geçirilerek incelenmesi oldukça yararlı olacaktır. Nitekim bu kitaplarda çocuğun ilgisi, yazı ve sayfa düzeninden çok illüstrasyonlar üzerine yoğunlaşmaktadır. İllüstrasyonlar, etkili ve zihinde yer edici olması sebebiyle metinsel ifadelerden daha çok dikkat çekmektedir. Bu açıdan illüstrasyon içermeyen masal ve hikaye kitapları çocuğu görsel iletişim açısından herhangi bir doyuma ulaştıramayacak ve ilgisini çekemeyecektir. Nitelikli illüstrasyonlarla tasarlanmış bir kitap, görsel dil bakımından zengin olacağı için hikaye ve masal kurgusunu çok daha net ve etkili bir biçimde anlatabilecektir. İllüstrasyonların niteliği çocuklar üzerindeki uzamsal algı boyutu ve psikolojik etkileri bakımından son derece mühimdir. Dolayısıyla, çocukların masal okuma ya da dinleme sürecinde karşılaştıkları, gözlemledikleri, okudukları ve duydukları, onlarda farklı anlamlandırmalara yol açabilir. Çocukların günlük yaşamda gördükleri ve duydukları pek çok şeyi kayda aldıkları, önemsenmesi gereken bir gerçektir. Dolayısıyla en küçük detaylar dahi göz önünde bulundurularak hareket edilmeli ve çocuğun yaratıcı imgelem dünyasında pek çok olayın iz bıraktığı bilinciyle hareket edilerek, masal ve hikaye kitaplarının önemi konusunda sosyal farkındalık düzeyi artırılmalıdır. Bu açıklamalardan hareketle masal ve hikaye kitabı illüstrasyonlarının çocuğun yaratıcı düşünce gelişimini nasıl etkileyebileceğinin birçok boyutuyla analiz edilerek sorgulanması ve bu sürecin birtakım bulgulara ulaşabilmek için araştırılması amaçlanmaktadır. Çocuğun hayal dünyasında özdeşleştirdiği imgelerin, karakterlerin görsel niteliğinin psikolojik ve uzamsal algı boyutuyla incelenmesi bu araştırma için önem teşkil etmektedir.

5. Sayıtlar

Çocuğun algısal ve psikolojik gelişimi açısından bazı masal kitabı illüstrasyonlarının ve metin içeriklerinin hem hukuksal sınırlılıklar baz alınarak hem de yaş grubuna uygunluğu açısından çoğunlukla her hangi bir değerlendirmeye tabi tutulmadan yayınlandığı varsayılmaktadır (Bkz. Dağ, 2015, Özünel, 2000, Üstündağ, 2009).

Yaratıcı düşünceyi edinimsel olarak geliştirmenin başlangıç aşaması olan çocukluk dönemlerinde genel olarak okunan/okutulan masal kitaplarının çocukların gelişimi açısından yeterince önemsenmediği ve eğitimlerine gerektiği kadar dahil edilmediği varsayılmaktadır.

6. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın araştırma konusu, normal bir zeka düzeyine sahip okul öncesi dönemi çocuklara hitap eden masal kitaplarını kapsamaktadır. Bu araştırma çocuk kitapları kategorisinden yalnızca masal kitapları illüstrasyonlarıyla sınırlıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm, okul öncesi eğitimin tanımı, önemi, amacı, başlıca ilkeleri, okul öncesi dönem çocuklarının temel özellikleri, davranış gelişimleri ve masal kitaplarının okul öncesi dönem çocuklarının davranış gelişimlerine olan etkilerine yönelik bilgileri içermektedir.

1.1 OKUL ÖNCESİ DÖNEM

1.1.1 Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Kapsamı

Bilgi toplumu olarak adlandırılan süreçte, bilgiye erişim, bilim, iletişim, etkileşim ve buna bağlı olarak toplumdaki bireylerin eğitim gereksinimleri öncelik kazanmaktadır. Hızla gelişen, değişen bilim ve teknolojiyle birlikte doğru bilgiye ulaşma ve yeni bilgiler üretebilme ihtiyacı vazgeçilmez hale gelmektedir. Bireylerin bu döngüye uyum sağlayabilme ve bilgiyi sistematik şekilde kullanabilmeleri için erken çocukluk döneminde başlayan temel eğitim belirleyici olabilmektedir. Kuşkusuz, bir bireyin dünyaya gelişinden itibaren başlayan eğitim süreci ve bu süreçteki deneyimleri, fiziksel ve bilişsel kazanımları, ilerleyen yaşlardaki davranış gelişimlerine yön verici niteliktedir. Bireyin ailesiyle başlayan eğitim süreci, okul öncesi eğitim ve sosyal çevresiyle bütünleşik olarak devam etmektedir. Bu dönemde aile, okul, çevre ve öğretmenlerin çocuğa yaklaşımıyla birlikte, çocukluktan erişkinliğe geçiş sürecinde okul öncesi eğitim dönemi her adımda belirleyici olabilmektedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitim, bireyin temel eğitim evresinin ilk basamağı olmakla birlikte, bu sürecin nasıl şekilleneceğine ilişkin bir ön izleme oluşturabilir. Bu sürecin önemine dair netlik kazanması amacıyla dile getirilmiş çeşitli tanımlar ve açıklamalar mevcuttur.

Aşağıda yer alan tanımlamalarda temel eğitim sürecinin ne zaman başlatılması gerektiğine ilişkin farklı yaklaşımlar olmakla birlikte Carlen'e göre (2012),

Bir ihtiyaç olarak okul öncesi eğitimi, 0-6 yaş dönemi çocuklarının tüm gelişimsel özellikleri ve yetenekleri dikkate alınarak, onların duygusal, zihinsel, fiziksel ve sosyal açıdan olumlu kişilik gelişimi kazanmalarını hedefleyen, nitelikli ve kapsamlı çevre olanakları sunan, ebeveyn ve kurumların birlikteliğiyle oluşturulan bir eğitim sistemi” (s. 28) olarak belirtilirken, Oğuzkan ve Oral (1977), Diğer bir bakış açısıyla okul öncesi eğitimi, doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların tüm gelişmelerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim süreci olarak ifade edilmektedir. (s. 3)

Diğer taraftan, okul öncesi eğitimin bireyin ilerleyen yaşlardaki alışkanlıklarını ve gelişimsel süreçlerini etkilemesine yönelik farklı bir açıklama bulunmaktadır;

Yaşamın temelini oluşturan okul öncesi eğitimi döneminin özellikleri; zihinsel, duygusal, sosyal, fiziksel ve dil alanında gerçekleşen iç içe ve birbirine bağlı karmaşık süreçleri bilmeyi, desteklemeyi, geliştirmeyi, ihtiyaçları anlamayı ve onlara uygun eğitsel ortamı düzenleyebilmeyi gerektirmektedir. Bu süreçleri ve ihtiyaçları dikkate alan eğitsel çabalar, eğitim alanının ihtiyaçlarına cevap verdiği gibi, uzun vadede bir çok olumlu etkiyi de beraberinde getirmektedir (Turaşlı, 2000: 2).

Okul öncesi eğitimi, 2014 yılı öncesinde 0 - 72 ay grubundaki çocuklara yönelik olarak belirlenmişken, 26/7/2014 tarihli ve 29072 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğindeki değişikliklere göre, anaokulu ve uygulama sınıfı 38-66 ay, anasınıfı ise 48-66 ay olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitimi 0-66 ay grubuna dahil olan çocukları kapsamaktadır.

Farklı kaynaklardan elde edinilen bilgilere göre, bazı noktalarda ortak açıklamalara rastlamak mümkün olmaktadır. Örneğin; 0 - 6 yaş döneminin çocukların gelişimsel süreçleri bakımından oldukça hassas olunması gereken bir evre olduğu, bu dönemde aile, eğitim kurumları ve çevrenin bütünsel çabasının çocuğun gelişimini her açıdan etkilediği, bu sebeplerle çocuğun dönemsel ihtiyaçlarına ilişkin olarak sürdürülen eğitsel çabaların, onların kişilik gelişimlerini olumlu yönde destek sağlamasının yanında, çocukluktan erişkinliğe geçiş döneminde kalıcı etkiler yarattığı konusunda net açıklamalar mevcuttur. Tüm bu fikir birlikleri ışığında okul öncesi eğitimi, çocuğun ilk yıllarından itibaren temel eğitim sürecinin başlangıcına kadar geçen yıllarda onların bireysel farklılıklarına göre şekillendirilerek, fiziksel, bilişsel, duygusal, psikomotor ve dil gelişimlerini önemli ölçüde destekleyen sağlıklı çevre olanakları ve sistematik eğitimin sunulduğu dönem olarak tanımlanabilir.

1.1.2 Okul Öncesi Eğitimin Amacı ve Önemi

Her ülke, kendi ihtiyaçları doğrultusunda eğitim önceliklerini tespit ederek bir eğitim sistemi oluşturmaktadır. Ülkemizde de okul öncesi eğitimin öncelikli hedefleri arasında çocukların davranış gelişimlerine olumlu katkı sağlamak, ilerleyen yaşlarındaki kişilik gelişimlerinde belirleyici olacağı düşünülerek, onlara nitelikli bir çevre ortamı sunabilmek, kişisel hak ve özgürlüklerin bilincini kazandırabilmek, çevresine duyarlı ve kendini ifade edebilen nesiller yetiştirebilmek ve onları ilköğretime hazırlayabilmek yer almaktadır.

Okul öncesi eğitimin en önemli amaçlarından biri, hatta en önemlisi, bireyin içinde bulunduğu ortama dengeli bir şekilde uyum sağlamasının gerçekleştirilmesidir. Bu uyum sağlamasına esas olacak sağlam temellerin okul öncesi eğitim döneminde atılması gerektiği tartışılmaz bir gerçektir. Bu bakımdan eğitim ihtiyacımızın önemli, öncelikli ve ağırlıklı bir bölümü olan ve eğitim sistemimizin ilk basamağını teşkil eden “Okul Öncesi Eğitimi” hayati bir önem taşımaktadır (MEB, 1993: 6).

Bu bağlamda, okul öncesi eğitime kılavuz olması amacıyla Türk Milli Eğitimin Genel Amaçları eşliğinde oluşturulmuş bazı eğitim basamakları bulunmaktadır. Bunlar:

- “Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasa’da ifadesi bulunan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı; Türk Milleti’nin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasası’nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik, ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek,
- Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde geliştirilmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,
- İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranış ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak süratiyle hayata hazırlamak ve onların kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır.

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; diğer yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek, hızlandırmak ve nihayet Türk Milleti’ni çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı yapmaktır” (MEB, 2006: 5).

Açıklamalardan ve Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarından da anlaşılacağı üzere, okul öncesi eğitiminin temel eğitim sürecinin ilk basamağı olması sebebiyle öncelikli bir ihtiyaç olduğu ifade edilmektedir. Bu eğitimin gerekliliğine ilişkin başka bir araştırmada, ünlü eğitimci Robert Myers, ‘Hayatta Kalan On İki’ isimli kitabında tüm dünyada okul öncesi eğitimin önemine şu şekilde değinmektedir:

Çocukların yaşamaya ve potansiyellerinin en üst noktasına kadar gelişmeye hakları vardır. Okul öncesi eğitim çocuklara bu fırsatı sunmaktadır. İnsanlık, değerlerini çocuklar aracılığıyla aktarır ve bu aktarım çocuklukta başlar. İstenilen ahlaki ve sosyal değerlerin gelecekte korunabilmesi için işe çocukluktan başlanmalıdır. Çocuk gelişimine yatırım yapmakla bağlantılı olarak toplumlar artan üretim ve maliyet yolu ile ekonomik yararlar sağlar. Ayrıca, okul öncesi eğitim ile tüm çocuklara fırsat eşitliği sunularak çeşitli eşitsizlikler ortadan kaldırılabilir. Araştırma kanıtları erken yaşların davranış gelişimlerinde kritik olduğunu ortaya koymaktadır. (Myers,1996: 7).

Myers’in araştırmasına bağlı olarak, dünyaya sunduğu bu gerçeklerle okul öncesi eğitiminin etkisinin çok yönlü olduğu ve eğitim sürecindeki en hassas dönemlerden biri olduğu kanısına varılabilmektedir. Bu açıklamalara ek olarak, okul öncesi döneme ilişkin yürütülen araştırmalar kapsamında dile getirilen tanımlar, varılan yargılar, bu süreçte bahsi geçen eğitim çabalarının hedeflendiği şekilde amacına ulaşabilmesi için çocukların dönemsel ihtiyaç ve özelliklerinin farkında olunması gerekmektedir.

1.1.3 Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Temel Özellikleri

Çocukların davranış gelişimlerinin en hızlı yaşandığı süreç olması sebebiyle, oldukça hassas olunması gereken 4-5,5 yaş evresi, kişilik temellerinin büyük ölçüde oluşturulmaya başlandığı dönem olarak adlandırılabilir. Bu dönemin gereğine uygun ve sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için güncel biçimiyle belirtilen yaş grubu çocukların temel gereksinim ve özelliklerinin farkında olunması önem arz etmektedir. Nitekim, büyüme ve gelişmenin bütünlük olarak seyrettiği bu dönemde, çocukların zihinsel, ruhsal, fiziksel ve davranış gelişimlerinde olumsuz yansımaları

olabilecek bir takım öğelerin açığa çıkmaması için, onların temel ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Bu ise çocukların dönemsel özelliklerinin bilincinde olunarak gerçekleştirilebilmektedir. Çocukların gelişim özelliklerinin ve dönemsel farklılıklarının bilincinde olunması, öncelikle aileler olmak üzere, eğitimciler, eğitim kurumları ve çevre için de önemli ölçüde yarar sağlamaktadır. Örneğin; çocukların çeşitli davranışları yetişkinlerin bakış açısıyla değerlendirildiğinde birer sorun olarak görülebilmektedir. Böyle bir durumda problemin kaynağı ve çözüme ilişkin yapılması gerekenlerle ilgili tespiti ulaşılmak, ancak çocuğun dönemsel özellikleri ve davranış gelişimleri hakkında bilgi sahibi olmakla mümkün olabilmektedir. Çocukların gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak, daha sağlıklı bir yaklaşım biçimi uygulanabilir. Diğer taraftan, çocuklar dönemsel farklılıkları gereği yetişkinleri model alabilir ve örnek aldığı kişinin çeşitli tutum ve davranışlarını alışkanlık edinebilir. Bu açıdan, çocuğun çevresindeki bireylerin iletişim biçimlerini ve yaklaşımlarını çocuğun gelişimsel özelliklerini dikkate alarak belirlemesi son derece önemlidir.

1.1.3.1 4 - 5,5 Yaş Grubu Çocuklarının Başlıca Özellikleri

Davranış gelişimleri açısından, çocukların çeşitli beceri ve alışkanlıklarını takiben karakter gelişimini büyük ölçüde etkileyen 4 – 5,5 yaş dönemi, 0 - 6 yaş süresince seyreden gelişim evresinde oldukça hassas bir evre olarak kabul edilmektedir (Bkz. Bayram, 2003: 89 - 95). Çocukların yeni kazanımlara yönelik heyecanlı olduğu, imgelem gücünün ve algı düzeyinin arttığı bu dönem, hayal güçlerini, zihinsel becerilerini ve diğer davranış gelişimlerini olumlu yönde destekleyici, karakter canlandırma, bir sahne veya oyunda rol alma, grupsal aktiviteler ve benzeri sosyodramatik ve hayali oyunlara fırsat sunması bakımından oldukça elverişli olabilmektedir (Bkz. Daniel, 2003: 102 – 119). Çocukların bu dönem ihtiyaçlarına yönelik olarak sunulan uyarıcı yaşam ortamları, çeşitli etkinlikler, oyunlar, eğitim – öğretim materyalleri (renkli kalem ve kağıtlar, müzikli, sesli ya da renkli ve illüstrasyon içeren kitaplar, oyun hamurları vb.) çeşitli faaliyetler, imgelem güçlerini ve davranış gelişimlerini olumlu yönde geliştirebilmektedir (Bkz. Güleç, 2008: 23 – 29).

Bu evrede çocuk, benliğinin dışında bir dünya olduğunu, çevresinde gerçekleşen olayları ve başkalarının bakış açısını anlamaya başlayabilir. Girişkenlik duygusunun baskın olabildiği bu yaşlarda, arkadaş edinmek ve çevresiyle iletişim kurabilmek için düzgün cümleler kurmaya gayret gösterebilir (Bkz. Güleç, 2008: 23 – 29). Bunun yanı sıra, gördükleri ve duydukları her şeyi kayıt altına almaya eğilimli oldukları için, yeni ve ilginç olan her şeyle ilgili soru sorma, merakını giderme ve çevresindeki olay örüntüleriyle imgelem dünyası arasında bağ kurma eğiliminde olabilmektedirler (Bkz. Black A. ve Pull P., 2012). Çocuk bu dönemde arkadaşlarıyla işbirliği yapma, çevresini taklit etme, sosyal etkinliklerde sorumluluk alma gibikonularda istekli olabilmesinin dışında, girişkenlik duygusunun hakimiyetiyle bazen benmerkezci (egosantrizim) davranışlar sergileyebilmektedir (Bkz. Black ve Pull, 2012). Böyle durumlarda aile veya bu konuda profesyonel eğitim almış kişilerin devreye girmesi gerekebilir. Diğer taraftan, çocuk çevresinin müdahalesi veya yardımı olmaksızın bireysel davranışlar gerçekleştirmekten, sorumluluk ve ödül almaktan hoşlanabilir. Duygularını, hayallerini ve isteklerini anlatmak için sürekli konuşmaya ve deşarj olmaya ihtiyaç duyabilir. 4 – 5,5 yaş grubu çocuklarda, özellikle hayal dünyasıyla gerçeği ayırt etme bilincinin gelişmemiş olduğu veya yeni gelişmeye başladığı gözlenebilmektedir (Bkz. Lüle, 2006). Ayrıca, çizgisel gelişim evresinde de dikkate değer farklılıklar görülebilir; karalama evresinin ardından şema öncesi döneme geçen bu yaş grubu çocukları, gelişmeye başlayan imgelem güçlerini ve çevresine yönelik gerçekleştirdiği gözlemlerini çizgisel gelişim basamaklarına yansıtabilir (Bkz. Cantekinler, 2005). Bu açıdan çocuklar için resim yapmak bazen bir ihtiyaç olabilmektedir. Karalama evresinin aksine daha net şekiller, nesneler, şemalar çizip ve boyayabilirler. Bu evrede, çeşitli resim malzemeleri, renkli, müzikli, farklı karakterler, illüstrasyonlarla donatılmış kitaplar oldukça ilgilerini çekebilmektedir. İmgelem dünyasını olumlu anlamda destekleyici, yeteneklerine katkı sağlayıcı ve kendilerini ifade edebilecekleri sağlıklı çevre, sosyal aktiviteler, oyunlar ve ilgilerini çekebilecek uyaranların bulunduğu yeni ortamlar, onların çoklu gelişimleri açısından oldukça önem arz etmektedir. Çocukların dönemsel özelliklerinin ebeveynler, eğitimciler ve sosyal çevre tarafından farkında olunması ve yaş aralığına uygun ve ihtiyaçlarına ilişkin eğitimin sunulması, yukarıda bahsi geçen gelişim özellikleri ve alışkanlık edinme becerileri bakımından oldukça yararlı olacaktır.

1.1.4 4 - 5,5 Yaş Grubu Çocuklarında Davranış Gelişimleri ve Özellikleri

Her bireyin büyüme ve gelişim evreleri bütünleşik olarak ilerlemektedir. Bu dönemin sağlıklı ve amacına uygun bir şekilde seyredebilmesi, çocukların dönemsel özelliklerinin bilinmesi ve ihtiyaçların giderilmesiyle mümkün olabilmektedir.

Bu dönemde yeterli ilgi, özen ve hassasiyet gösterilmediği takdirde, çocuğun yetişkinliğe geçiş döneminde çevresine karşı sergilediği tutum, davranış biçimleri ve alışkanlıklarında olumsuz izler görülebilir. Bu konu kapsamında yapılan araştırmalar ve gözlemlere dayalı bazı vargılara rastlanılmaktadır;

Büyüme ve gelişme baştan aşağı ve yakından uzağa; genelden özele doğru ilerler; büyüme ve gelişmede bireysel farklılıklar ve kritik dönemler vardır; çoğu çocuk benzer gelişim aşamalarını izler; olgunlaşma, öğrenme ve çevresel etkilerin kombinasyonundan meydana gelir; insanın büyümesi, gelişimi ve davranışı kültürel ve sosyal içeriklerden etkilenir ve tüm ömrü boyunca devam eder (Black ve Puckett, 2012: 80).

Her gelişim döneminin kendine özgü gereksinimleri ve özellikleri bulunmaktadır. Ancak, okul öncesi dönemi, kişiliğin oluşumu, gelişimi fiziksel, dilsel, bilişsel ve psikososyal davranış gelişimlerinin kazanılmasında ilerleyen yıllara olan etkisiyle en hassas dönem olduğu sonucuna varılabilmektedir (Bkz. Arifoğlu, 2015 ve Bangler 2003). Bu açıdan çocukların dönemsel özelliklerinin bilincinde olunması; ailelerin, büyüklerin ve eğitimcilerin çocuklardan beklentilerini, onların yaşlarına uygun seviyede ve gelişimsel farklılıklarını göz önünde bulundurarak bilimsel yaklaşımlar doğrultusunda belirlemelerine yardımcı olabilir. Çocukların davranışları, alışkanlıkları veya becerileri konusunda olumlu veya olumsuz yargılara varmadan önce, daha ayrıntılı ve bilinçli adımlar atmaları yönünde aydınlatıcı olabilir. Diğer taraftan, ebeveynlerin ve eğitimcilerin aynı yaş grubu çocuklar arasındaki davranış gelişimlerini bireysel açıdan ayırt ederek en doğru yaklaşım biçimi hakkında fikir sahibi olmalarını sağlayabilir.

Sonuç olarak; her çocuğun kendi başına bir birey olduğu, sağlık, beslenme, sevgi, güven, hoşgörü, eğitim - öğretim, güvenlik gibi ihtiyaçlarının, dönemsel farklılıklarının bilincine varılarak gerçekleştirilen eğitsel çabaların, sağlıklı nesiller için son derece önemli olduğu unutulmamalıdır.

1.1.4.1 Bilişsel Gelişim

Biliş, terimsel anlamıyla düşünme, muhakeme yapma, dili etkin biçimde kullanabilme problemleri çözebilme becerisi olarak ifade edilmektedir (Bkz. Davido: 2001). Bilişsel gelişim, zihinsel becerilerin yeterliliğini ve kullanılabilirliğini kapsamaktadır. Yapılan araştırmalar ,4-5,5 yaş grubu çocukların çevrelerindeki olay ve nesnelerin fiziksel görüntüleriyle ilgilendiklerini ve bundan dolayı sezgilerine dayanarak düşündüklerini ortaya koymaktadır. “Çocuklar bu dönemde tamamen hisleri doğrultusunda düşünerek, nesnelerin, olayların görünüşlerinden etkilendikleri için tepkilerini de bu şekilde belli ederler” (Terozen, 2013: 25). Yine bu yaş grubu çocuklarında muhakeme yapma ve mantıklı düşünebilme yeterliliği henüz gelişme aşamasında olduğu için, düşüncelerini ve isteklerini duygusal olarak dile getirebilmektedirler.

Nesneler, olaylar ve kavramlar konusunda kendileri dışında başkalarının da fikirleri olduğunu algılayıp, kurallara uymada daha olumlu davranışlar sergileyebilirler. Bilerek yalan söyleyebilir ve çevresindekileri ikna etmede ısrarcı olabilirler. Bu dönemde çevresindeki kişilerin duygu ve düşüncelerini net olarak kavrayamadıkları için benmerkezci davranışlarda bulunabilirler. Bu bilgilere ek olarak, 4-5,5 yaş grubu çocuklarına ilişkin yapılan çeşitli araştırmaların yanı sıra, Jean Piaget’in bilişsel gelişim kuramında 4 – 6 yaş grubuna dair gerçekleştirdiği açıklamaları bu konuda aydınlatıcı olabilir. Piaget, kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucunda oluştuğunu öne sürdüğü bilişsel gelişim evrelerini ayrıntılı olarak açıklama gereği görmüştür.

Piaget’a göre çocuk, dünyanın pasif alıcısı değildir. Bilgiyi kazanmada aktif bir role sahiptir. Ayrıca, değişik yaşlardaki çocukların ve yetişkinlerin dünyaları birbirlerinden farklıdır. Piaget bu farklılığın nedenlerini incelemiş ve bireyin dünyayı anlamasını sağlayan bilişsel süreçleri açıklamaya çalışmıştır (Senemoğlu, 2011: 73).

Sezgisel Dönem (4 - 6 yaş): Bu yaş grubunda oldukça fazla rastlanılan benmerkezci anlayış (egosantrizim), çocukların davranış biçimlerini ve gelişimlerini yönlendirebilmektedir. Çocuklar bu evrede herşeyin ve herkesin kendisi için varolduğuna inanıp, isteklerini buna göre dile getirebilirler. Örneğin; çevresindeki herkesin kendisiyle ilgilenmesini, sürekli olarak ihtiyaçlarının yerine getirilmesini isteyebilir ve beklentileri gerçekleşmediğinde olumsuz davranışlar gösterebilirler. Ayrıca, bu yaş grubu çocukları canlı ve cansız nesnelerin ayrımını gerçekleştiremedikleri için cansız nesnelerle konuşma, onlarla arkadaşlık kurma, yemek yedirme, kıyafetlerini değiştirme gibi örnekleri artırılabilir. canlandırmacılık (anime) davranış biçimleri sergileyebilirler. Bu evrede çocuklar yalnızca sezgisel olarak düşünüp, isteklerini bu şekilde dile getirebilme eğiliminde olurlar. Mantıklı düşünebilme ve olayları kavrayabilme yetisi henüz gelişmediği için yanlış veya yüzeysel kıyaslamalar yaparak da nesnelerin renk ve biçim özelliklerini karıştırabilirler. Örneğin; kırmızı ve üçgen yapıda bir objeyi yalnızca kırmızı veya yalnızca üçgen bir yüzey olarak algılayabilirler. Aynı şekilde çevresinde bulunan kişilerin de farklı kimlikleri ve görevleri olduğunu algılamakta zorluk çekebilir. Buna ek olarak, çocuklar hayal ile gerçeği birbirinden ayıramayıp büyüsel (majik) düşüncenin bir göstergesi olarak, sihirli dünyalara, sözcüklere, masallara, hayal ettikleri karakter ve olaylara inanarak, onları gerçek yaşamın birer parçası olarak düşünebilirler.

Bir tür dereistik düşünce olarak da adlandırılan, 4-6 yaş çocuklarda preoperasyonel (işlem öncesi) dönemde görülebilen, bazı sözcüklerin, düşüncelerin, hayallerin, karakterlerin, eylemlerin gerçeklik kazandığı veya gerçekmiş gibi yaşanıldığı süreçtir (Epistas, 2011: 34).

Özellikle masal ve öykü kitaplarında sıklıkla yer alabilen sihirli nesneler, dünyalar, kahramanlar, kelime oyunları, tekerlemeler çocukların bilinçaltında yer edebileceği gibi, gerçekte var olma izlenimi yaratabilir. Dolayısıyla, masal ve öykü kitaplarındaki olay örüntüleri, karakter seçimleri ve metin içeriklerinin bu evrede sözü edilen davranış gelişimlerine etki edebileceği düşünülerek, bu konuda profesyonel eğitim alan kişiler ve kurumlar tarafından tasarlanmış ve yasal olarak onaylanmış kitapları tercih etmek çocuğun bilişsel gelişimine önemli ölçüde katkı sağlayacaktır.

1.1.4.2 Fiziksel – Motor Gelişimi

Okul öncesi dönem boyunca büyüme hızı ergenlik evresine kadar sabit hızla ilerlerken, yetişkinliğe kadar daha yavaş seyredebilmektedir. 4 – 5,5 yaş aralığı çocukların büyüme hızlarında 6 yaşına kadar belirgin bir farklılık gözlemlenmeyebilir. Bu yaşlarda kasların kontrolü arttığı için fiziksel ve motor becerileri daha fazla gelişim gösterebilmektedir. Örneğin; koşma, atlama, uzaktaki nesneleri yakalama, bisiklet binme, nesneleri geometrik olarak ayırt edebilme, enstrüman çalma, ayakkabı bağlama, bıçak kullanma, resim yapma, kil veya hamurdan şekiller yapma, bilgisayar, telefon, tablet ve benzeri teknolojik aygıtları belirli bir seviyeye kadar kullanabilme, bir yapbozu bloklarına düzgünce yerleştirip ayırt edebilme gibi yeterlilikleri dikkate değer şekilde artış gösterebilir. Bu yaş grubu çocuklar için dile getirilen fiziksel ve motor gelişim özelliklerine ilişkin açıklamalar bulunmaktadır;

Dört ve beş yaşlarında kasların kontrolü arttığı için becerileri daha da gelişir. Örneğin; 4 yaşındayken bir topu arkadaşına atabilir ve 5 yaşındayken beş adım uzaklıktaki yerden halka atarak kancaya geçirebilirler, bisiklet binmeyi öğrenebilirler ve daha becerili olarak merdiven çıkıp inebilirler (Clark ve Humphrey, 2012: 98).

Fiziksel ve motor gelişimi kapsamında ifade edilen beceriler, her çocuk için farklı düzeylerde seyredebileceği gibi, bazı çocuklarda beklentilerin altında veya üzerinde gelişimler gösterebilir. Ancak, bahsi geçen tüm gelişim aşamalarının sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi, çocuklar arasındaki bireysel farklılıklar kadar ebeveynler ve eğitim kurumlarıyla da doğrudan ilişkili olabilmektedir. Nitekim 4 – 5,5 yaş grubuna dahil çocukların doğru yönlendirilmeleri, onlarla sağlıklı iletişim kurulması ve eğitim süreçleri kapsamında gerçekleştirilmesi planlanan eğitsel programlar, ebeveynlerin, eğitimcilerin ve nitelikli eğitim kurumlarının sorumluluğundadır.

1.1.4.3 Psikososyal Gelişim

Dört ve beş yaş grubu çocukluk evresinde girişkenlik duygusu hakim olabilmektedir. Yeni şeyler araştırmaktan, soru sormaktan, yapılan planlara dahil olmaktan hoşlanabilirler. Arkadaş edinmek, oyun gruplarına katılmak, görev almak ve aktivitelerde bulunabileceği ortamları tercih etmek bu dönemde oldukça önemli

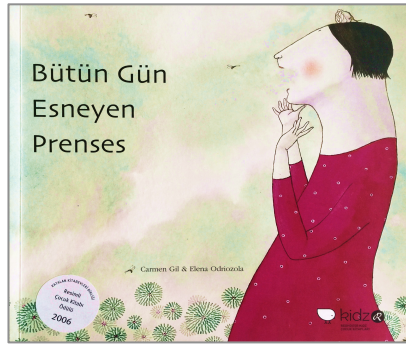
bir yere sahip olabilmektedir (Uslu ve Yılmaz, kişisel görüşme). Gelişim dönemlerinde yer alan sosyodramatik oyunlar bu yaş grubu için oldukça uygun ve ilgi çekici olabilir. Nitekim, oyunun içeriği gereği canlandırılan karakterler, sesler, taklitler, karmaşık düzeneklerin bulunduğu organizasyonlar, çocuğun imgelem gücünü keşfedebilmesi ve geliştirebilmesi için geniş çaplı imkanlar sunabilmektedir. Böylece çocuk eğlenerek öğrenme prensibini edinimsel olarak kazanırken, diğer taraftan imgelem dünyasının, farklı bakış açılarının, kavramların, imgelerin, neden – sonuç ilişkilerinin farkına varabilirler. Bu yaş gruplarında bahsi geçen ve sıklıkla gözlemlenebilen girişkenlik hissi her zaman olumlu seyretmeyerek, benmerkezci ve inatçı davranış tutumlarına doğru yol alabilmektedir. Bu davranış tutumlarının alışkanlık haline gelmemesi için problemin kaynağının aileler ve profesyonel eğitimcilerle birlikte tespit edilerek çözüme ulaştırılması gerekebilir.

1.1.4.4 Dilsel Gelişim

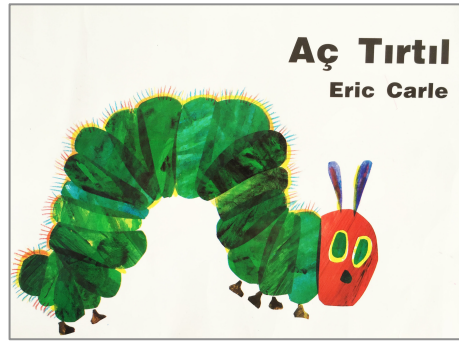
Dil gelişimi 3 – 6 yaş dönemini kapsamakla birlikte, 4 - 5,5 yaş grubu çocuklarda bu gelişimin hızla arttığı gözlemlenebilir. Bu yaş grubunda kelime haznesinin 1500 kelimeye kadar ulaşması ve cümle kurgularını rahatça kavraması mümkün hale gelebilir. Örneğin; özne, nesne, yüklem, devrik cümle, isim tamlamaları yapılarını kavrayabilir, seviyelerine uygun tekerlemeler, şiiirler, deyimler, masallar, şarkılar ezberleyebilir ve karmaşık cümleler kurabilirler. ‘Çocuklar 4 ve 5 yaşlarında çevresindeki kişilerle daha rahat iletişim kurabilir, kendisine söylenenleri hafızasında tutabilir ve düzgün cümleler kurmaya başlayabilir’ (Allen, 2013: 27). Diğer taraftan, kitaplara olan ilgilerinin önemli ölçüde artabilmektedir. Özellikle, masallar, illüstrasyonlar, renkli boyama içeren sesli, müzikli kitaplardan çok hoşlanabilirler. Ayrıca masal ve öykü dinlemeyi, anlatmayı, imgelem dünyasında kurguladığı hikayeleri paylaşmayı isteyebilir ve kendisine anlatılan masalları ve öyküleri ezberleyebilirler. Bu açıdan, boyama kitapları, müzikli, sesli kitaplar, resimli masal ve öykü kitapları gibi imgelem dünyalarını uyarıcı nitelikteki kitaplar diğer gelişim evrelerinde olduğu gibi dilsel gelişim evresinde de çok önemli bir yere sahip olabilir. Bu dönemde ailelerin, eğitimcilerin, eğitim kurumlarının da çocuğun dil gelişimi üzerinde etkisi olacaktır. Dolayısıyla, aile ve eğitimcilerin olumsuz eleştiri içerecek tutumlardan uzak durarak, çocuğun dil gelişimini olumlu yönde destekleyici davranışlarda bulunması çocuğun

özgüvenini kazanması, düşüncelerini düzgün bir şekilde ifade edebilmesi ve çevresiyle olan iletişimde aksaklıklara sebebiyet verilmemesi bakımından önem taşımaktadır. İnsanın hayatı boyunca yadsınamaz bir öneme sahip olan ya da olması gerektiği ifade edilen kitaplarla tanışma süreci bebeklik döneminden başlayarak, okul öncesi, ergenlik, yetişkinlik dönemlerini takiben ilerleyen yaşlarda devam etmektedir (Bkz. Lena: 2003).

Çocuklar için planlanan sağlıklı ve nitelikli eğitsel çabaların hedefine ulaşabilmesi amacıyla 1 yaşından itibaren yaş aralığına uygun olarak tercih edilen çeşitli kitaplar eğitim - öğretim sürecine dahil edilebilmektedir. Ailede başlayan kitap okuma ve dinleme alışkanlıkları, okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gelişimsel özelliklerine göre daha kapsamlı olarak sürdürülebilmektedir. Çocukların davranış gelişimlerine yön verici olabileceği düşünülerek, ailede başlayan kitapla tanışma sürecinin okul öncesi dönem ve sonrasında devam eden eğitimde kitapların itinayla seçilmesi ve çocuğa sunulması göz önünde bulundurulması gereken bir konudur. Okul öncesi dönemde çocuk kitapları, çoğunlukla göz alıcı ve birbiriyle uyumlu renklere sahip farklı illüstrasyonlarla, 15 - 16 punto yazı karakterleriyle, görsel ağırlıklı olan sayfa larda 3 - 4 satırlık metinlerle, çeşitli dokularla ve ilgi çekici tasarımlarla donatılmış masal, öykü ve üç boyutlu kitaplar olarak sunulabilmektedir.



Şekil 1: Elena Odriozola, Masal Kitabı.



Şekil 2: Eric Carle, Masal Kitabı.

tasarımlarla donatılmış masal, öykü ve üç boyutlu kitaplar olarak sunulabilmektedir. Bu kitaplar, görsel ve dilsel uyaranlarla birlikte, çocuğun ana diline dair ilk işleyişi sunmayı hedefleyen illüstrasyonların (çizgi, renk, doku ve tipografi bütünlüğü) bilinçte doğru izler oluşturmasıyla ve imgelem gücünü geliştirmeyi amaçlayıp davranış gelişimlerine olumlu katkılar sağlama kaygısıyla tasarlanmış olmalıdır.

Ayrıca, masal kitaplarının, çocuğun öğrenme ve gelişim evrelerine etki ederek, ilerleyen yaşlarda kişilik gelişimine önemli ölçüde yansıyabileceği sürekli hatırlanarak, yasal düzenlemelerle belirlenmiş tasarım kriterlerine ve yaş uygunluğuna göre tasarlanarak satışa sunulması gerekmektedir.



Şekil 3: Catarina Sobral, Masal Kitabı.

Masal kitapları çocukların, kelime dağarcıklarının, sözdiziminin cümle kurma ve anlatma becerilerinin gelişmesini sağlarken, okuduğunu anlayabilme, muhakeme yapabilme, olaylar ve kahramanlar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilme açısından çeşitli kazanımlar sunabilmektedir. Bu bağlamda, çeşitli araştırmalar sonucu edinilen bulgular dahilinde ifade edilen açıklamalar mevcuttur.

Nadorman' a göre (2011),

Çocuk, resimli masal, öykü, gibi kitap türlerinin; bilmece, şiir ya da anlatıların ona sorulması veya okunması yoluyla dilin vurgu, tonlama gibi söyleyiş kurallarını öğrenir. Bu kitaplar, çocukta dört dilsel etkinlikten biri olan dinleme becerisinin gelişmesine yardımcı olur. Sözcük dağarcığını zenginleştirir, düzgün cümle kurma becerisi kazandırırken, kitaplarda bulunan resimlemeler hayal kurmasını, hayal gücünü geliştirmesini, düşlediği kahramanlarla yeniden hikayeler yaratmasını destekler (98).

Nadorman, resimli masal kitaplarının çocukların gelişimi üzerindeki etkilerini şu şekilde sıralamaktadır;

- Resimli masal kitapları, çocukların kavramsal gelişimlerine katkı sağlayarak hayal dünyasını zenginleştirir.
- 0 - 3 yaş arası çocuklarda, okuma, anlama, düşünme becerileri henüz gelişme

evresinde olduğu için, resimlemeler çocuğun hikayeyi ve kahramanlar arasındaki bağı anlamasında oldukça önemli rol oynar.

- Çocuğun dönemsel özelliklerine göre kurgulanmış nitelikli resimli masal kitapları, görsel ve biçimsel sunumlarıyla çocuğun eğlenerek, gülerek, düşünerek öğrenmesi ve düşlemesini sağlar.



Şekil 4: Antoine De Saunt Exupery, Masal Kitabı.



Şekil 5: Antoine De Saunt Exupery, Pop up Masal Kitabı.

Çocuklar bazen kitaplardaki karakterlerle kendilerini özdeşleştirme ve onları taklit etme eğilimi gösterebilirler. Bu açıdan, nitelikli masal kitabı kahramanlarının olumlu özellikleri ve davranışları onlar için iyi örnek teşkil edebilir. Kendilerine model aldıkları kahramanların olumsuz özellikler barındırması, çocukların yanlış yönlendirilmelerine ve olumsuz davranışları alışkanlık haline getirmesine sebebiyet verebilmektedir.



Şekil 6: Ashley Spires, Masal Kitabı.



Şekil 7: Oliver Jeffers, Masal Kitabı.

Bu bağlamda, çocukların ruh sağlığı ve davranış gelişimleri dikkate alınarak, yaşlarına uygun masal, öykü ve pop up ve benzeri kitapların seçilmesi konusunda oldukça hassas davranılmalıdır. Nitekim kitaplar, eğitim - öğretim sürecinin en önemli materyalleri arasında yer almaktadır. Çocukların eğlenerek öğrenmelerini, hayal dünyalarını keşfetmelerini, bir çok beceri ve deneyim kazanmalarını sağlayan bu kitaplar, ebeveynler ve eğitimciler tarafından araştırılarak özenle seçilmelidir.

Çocukların gelişimsel özellikleri bakımından oldukça önemli olan masal kitapları, çoğu zaman belirli karakterler üzerine kurgulanmış olaylar örüntüsünü içerebilmektedir. Ayrıca, iyi-kötü, tembel-çalışkan, doğru-yanlış, cesur- korkak gibi davranış biçimlerini tanıtarak, çocuğa kaçınılması ve örnek alınması gereken tutumları kazandırabilmektedir. Böylece hem zihinsel hem devinimsel davranış gelişimlerine katkı sağlayabilir.

Masallar, bir yandan çocukların hayal dünyalarını zenginleştirirken, diğer yandan onların kazanmaları gereken iyilik, dürüstlük, cesaret, çalışkanlık, merhamet gibi erdemlerin edinilmesini sağlar. Masalların çocuksu duyarlılığını en iyi yansıtan edebi tür olduğu söylenebilir. Masal, çocuğun ruhsal ve gelişimsel açıdan doygunluğa ulaşmasını sağlarken, onu geleceğe hazırlayan deneyimlerin bir kısmının kazanılmasına katkıda bulunur (Karlos, 2012: 239).

Sonuç olarak, çocukların davranış gelişimleri ve kişilik oluşumlarıyla ilişkilendiril-diğinde, masal kitapları, görme, dinleme, anlama, anlatma, muhakeme yapma, sevgi, saygı, dil becerileri, milli ve evrensel değerleri edinme, imgelem gücünü ve yaratıcılığı geliştirme gibi önemli kazanımların erken yaşlarda edinilmesine katkı sağlayabilmektedir. Halk edebiyatı ürünü olarak önemli bir yere sahip olan masallar, nitelikli tasarım kriterleriyle bir araya getirilmiş kitaplarda yer aldığında, okul öncesi dönemi çocuklar için eğlenerek öğrenme, düşünme ve davranış gelişimlerini destekleme yönünden birer başucu kaynağı olabilmektedir.

1.1.4.5 Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Çizgisel Gelişim Evreleri

Çizmek, kazımak, boyamak, resmetmek, yüzyıllardır insanın doğasından gelen ve iz veya eser bırakma ihtiyacından kaynaklı bilişsel dönüşümlerle işlenen, bireyin iç veya dış duyuşsal uyarılara yanıt verebilmesi olarak ifade edilebilir. Çoğunlukla, okul öncesi dönemlerinde başlayan çizme arzusu kendini ifade edebilme kaygısıyla entelektüel bir çaba olarak gelişim süreçleri esnasında çeşitli

resimlere veya faaliyetlere dönüşebilir. Çizim yapmanın yalnızca keyifli bir uğraştan ziyade, çocuğun hislerini ifade edebilme, duyuşal, gelişimsel doyuşunluk, başarılı aşamalar kaydetme gibi bir çok ifade biçimi olduğu dile getirilmektedir.

Çocuğun, bilişsel, duyuşal, fiziksel, psikososyal, dilsel gelişimlerinin bir parçası olarak ortaya çıkan çizim veya resim yapma becerisi, zamanla duyuşal ve sosyal eğiliminin belirleyici unsuru olarak görülebilir. Çizmenin, resmetmenin özellikle erken çocukluk dönemine yansıyan olumlu etkileri ve ilerleyen gelişim evrelerine olan katkıları farklı bilim insanları tarafından pek çok kez ifade edilmektedir. Bu konuda yapılan bilimsel ve kişisel araştırmaların yanı sıra, akademisyenler ve bilim insanları tarafından dile getirilmiş çeşitli söylemler de bulunmaktadır. Lupton' a göre çizim yapmanın çocuklar üzerinde oldukça yararlı etkileri vardır;

Resim yapmak çocuklar için sadece eğlenceli bir meşgale değildir. Çizgisel gelişim dönemleri boyunca yapılan, yapılmaya çalışılan ve bu evrede kazanılan deneyimler, çocuğun gelişim psikolojisi açısından çok kıymetlidir. Çocuk resim yaparken el-göz koordinasyonlarını geliştirerek küçük kaslarını etkin bir şekilde çalıştırmayı öğrenir. Yeni figürler, şekiller, çizgiler çizerek bunlardan keyif alır ve zevk aldıkça daha güzelini yapmaya çabalar, bu da özgüven gelişimi için yarar sağlar. Resim bir çeşit iletişim aracıdır ve çocuk tüm duygularını çizerek, resmederek deşarj olma imkanı bulur (2013: 45).

Çocuğun çizgisel gelişim evresinde gerçekleştirdiğı deneysel karalamalar, çizimler ve benzeri faaliyetler sonucu edindiğı kazanımlar davranış gelişimleri açısından da oldukça mühimdir.

Karalama, büyümenin ilk adımıdır. Devinimsel gelişimin önemli bir dışı vurumudur. Çocuğun zamanla küçük kas gelişimine paralel olarak çizimlerini de denetim altına aldığı ve sistematik olarak geliştiğı görülr. Çocuğun gelişim süreci içinde görme, algılama, düşünme ve çevresiyle tanışma sürecinde oyun ve sanatsal etkinliklere karşı dayanılmaz bir dürtü, içgüdüsel, dinamik bir istek vardır. Bu istek, çocukta hayal kurma-imgesel beceri, konuşma, yürüme becerisi ile birlikte veya daha önce de ortaya çıkabilir. Ancak, çocuğun çizme, boyama, yırtma, inşa etme gibi bazı aktiviteleri gerçekleştirebilmesi de kuşkusuz belirli bir kas olgunluğunu gerektirir (Ivanse, 2010: 460).

Dolayısıyla, sağlıklı ve nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bahsi geçen çizgisel gelişim basamaklarını dikkate alarak bilinç kazanılmasını sağlamak hem eğitim kurumları ve eğitimciler hem de çocuklar ve ebeveynler açısından yarar sağlayacaktır.

Her çocuğun çevresini algılayış biçimi farklı olmakla birlikte, kültür çeşitlilikleri, yetiştirme koşulları, yaşanılan çevre ve bireysel farklılıklar, çocuğun davranışsal özelliklerine yansıdığı gibi, gelişiminin bir parçası olan çizgisel ya da resimsel becerilerine de yansımaktadır. Bu farklılıklar ve yansımalar, çoğu kez karalama evresinin (2 – 4 yaş) bitiminde açığa çıkarak, şema öncesi evresine geçişle birlikte netlik kazanabilir. Çocukların imgelem dünyaları aracılığıyla, çeşitli çizim veya resim malzemeleriyle deneysel olarak elde ettikleri çizgiler, şekiller, simgeler, onların dünyalarını, hislerini, hayallerini, yalın ve dolaysız bir şekilde yansıtmaları bakımından oldukça değerli ve anlamlıdır. Dolayısıyla, çocuklara herhangi bir müdahale ve kısıtlama olmaksızın, kendilerini ifade edebilecekleri özgür alanlar ve uygulamalar sunmak, onların kendine özgü bireyler olarak gelişimlerini sağlıklı şekilde sürdürebilmeleri için önem taşımaktadır. Bu konuda yapılan ve sürdürülebilir niteliklerde olan araştırmalarda, elde edilen bulgular bağlamında, çocukların gelişimsel ve dönemsel özellikleri bakımından yaş farklılıkları göz önünde bulundurularak çeşitli dönemsel sınıflandırmalara gerek duyulmuştur. Çizgisel gelişim evreleri ya da çizgisel gelişim dönemleri olarak adlandırılan bu sınıflandırmalar, bazı bilim insanları tarafından farklı biçimlerde ifade edilebilmektedir.

Linderman'a göre (Bkz. 2009); çocukların tüm çizgisel aktiviteleri, kendi içinde farklı gelişim basamaklarını oluşturur. Bunlar üç aşamada incelenmiştir;

İsimsiz Karalamalar (Discorderly Scribbling): Çizgiler gelişigüze, geniş kol hareketleri ile çizim yaparlar.

Kontrollü Karalamalar (Controlled Scribbling): Kontrollü çizgiler çocuklarda motor koordinasyonunun gelişmesiyle gerçekleşir. Yani çocuklar, kol hareketi ile çizgiler (en, boy, mesafe, diyagonal, dairesel, düz) arasındaki ilişkiyi fark etmeye başlayabilirler.

İsimlendirilen karalamalar (Naming of Scribbling): Çocuklar, yaptıkları karalamaları bir nesne ya da obje olarak adlandırmaya başlayabilirler. Aslında bu çizgiler hiçbir nesne veya objeye benzemez, onlar hala bir karalamadır. Çocukların bu şekildeki adlandırma, gruplandırma, ayırt etme şeklindeki davranışları önemli gelişmelerdir. Bu durum, onların şekiller ve çizimleri ile ilgili düşünmeye

başladıklarına işaret eder. Çevrelerindeki yaşam ile ilişki kurarlar, şekillerin yapılarını algırlar. Bazı geometrik formları bir nesne veya bir insan figürü olarak isimlendirirler. Örneğin, “baba” kavramı çemberin içinden aşağıya doğru uzanan iki çizgi (bacaklar) olarak betimleyebilirler.

Kellogg'un araştırmaları ve elde ettiği bulgulara ilişkin yorumları, çizgisel gelişim evreleri kapsamında aydınlatıcı olabilmektedir. Kellogg; bir çocuğun konuşmaya başlamadan önce birkaç aylıkken, bedenini ve ellerini içgüdüsel olarak gerçekleştirdiği hareketlerin, zamanla doğal gelişim süreci içinde sistematik davranışlara dönüştüğünü ifade etmektedir. Doğal olarak bu benzeşim, çocuğun çizim aşamalarında da görülmektedir. Kellogg'a göre, başlangıçta içgüdüsel olarak başlayan nokta ve işaretler, zamanla gelişerek organize edilmiş semboller ile betimlemelerin devamlılığını sağlar.

1948 ve 1981 yılları arasında yüzbinlerce çocuk resmi üzerinde yaptığı araştırmalarla tanınan Psikolog Dr. Rhoda Kellogg (1910-1987), özellikle farklı ülkelerdeki çocuklar tarafından yapılmış binlerce resmin koleksiyonunu oluşturmuştur. Çocuk resimlerini sistemleştiren Kellogg, okul öncesi çocuğun çizgisel gelişimlerine yönelik ilginç açıklamalar dile getirmiştir.

Kellogg, çizgilerin doğal bir süreç içinde birbirinden etkilenecek geliştiğini söylemektedir. Bu gelişmede çocuk, bir düzen ve bir uyum aramaktadır.

Karalama Evresi (2 - 4 yaş): Çizgisel gelişimin ilk basamağını oluşturan bu evrede, kağıt, kalem, boyalar ve diğer çizim materyalleri çocuk için birer oyun aracı olabilmektedir. Çocuk henüz psikomotor gelişimini tamamlamadığı için rastlantısal çizgiler, noktalar, karalamalar görülebilir. Bu yaşlarda sürekli dokunma, gözlemlene ihtiyacıyla hareket ettiklerinden dolayı resim ve çizim araçları onlar için gözlemlerini, hislerini ifade etme ve oyun oynama aracı olabilir.

a. Karalama Evresinde Çizgi: Belirsiz karalamalar çoğunlukla 10. ve 12. aylarda başlayarak, 18. ayda daha sağlıklı gelişmeye başlayabilir. Bu evrede çocuk herhangi bir alanı çizim materyali olarak görebilir ve çizimlerini rastlantısal biçimde her yere yapabilir. Bir buçuk yaşından sonra, çizimler şekil almaya ve biçimsel netlik kazanmaya başlayabilir. Kas ve motor gelişiminin artmasına paralel olarak çizimler belirginleşebilir. Çocuk, ilk evrede gerçekleştirdiği çizgilerin sürekliliğini

zamanla farkederek bu benzer çizimlerden sıkılıp, yeni, farklı çizimler yapma ihtiyacı duyabilir. Örneğin; sürekli daire ve rastlantısal çizimler yapan çocuk ilerleyen zamanlarda köşeli, üçgen veya düz çizgiler çizmek isteyebilir. Kellogg, bu evre için bazı değerlendirmeler gerçekleştirmiştir;

1,5 - 2 yaş arasındaki çocukların ilk başlarda yaptıkları karalamalar daha sonra bir dizi düzenli şekiller haline gelerek ve aşama aşama ayırt edilebilir şekillere dönüşür, sonra ilk simgesel çizimler 3 - 4 yaşlarında tamamen yapısal blokları oluşturan çeşitli karmaşık şekillere dönüşebilir (2010: 87).

Çocuklar, iki yaşından itibaren her iki elini de kullanarak fırça, boya, spatula ve benzeri resim araçlarıyla basit ve deneysel çizimler gerçekleştirebilir. Üçüncü yaşın ortalarında artık görsel uyaranlarla birlikte çocuğun kasları, parmakları daha kontrollü hareketler gerçekleştirmeye başlar ve zihinde anlamlı hale gelerek çizimlere dönüşebilir.

Çocukların önceleri bilinçsizce yaptığı karalamalar, daha sonraları onların gelişimine paralel olarak kontrollü hale gelir. Üçüncü yaşta hareketlerini kontrol etmeye başladıklarında çizgilerini de istedikleri gibi yönlendirmeye başlarlar (Yalçınkaya, 2010: 167).

Diğer taraftan; Steveni (Bkz. 1968), 2,5 ve 3 yaş grubundaki çocukların karalama dönemine ilişkin çizgisel gelişim döneminin özelliklerini genel olarak aşağıdaki şekli ile belirtmektedir;

- Çizgiler anlamsız olup, omuzdan hareketli, kuvvetli, saat yönünde, sağdan sola doğrudur.
- Çizgiler amaçsız, düzensiz fakat dikkat merkezlidir ve bunlar sözel olarak adlandırılabilir.
- İlk taklit edici çizimler, bilek hareketleri ve kol hareketleriyle yer değiştirmiştir. Parmaklarını kullanma ve yetişkinleri taklit etme çabaları görülebilir.
- Özellikle pastel boya kullanımında uzun şeritler halinde çizim, büyükçe lekeler şeklinde de boyamalar görülür.
- Denetimsiz, kısa süreli, doğal boyamalar görülür.



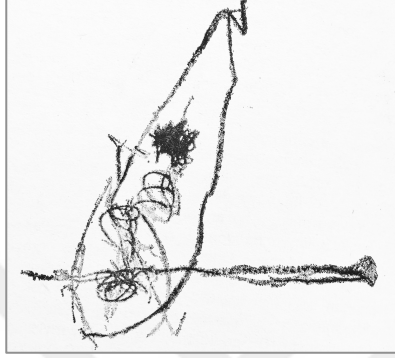
Şekil 8: 2-3 Yaş Karalama Çizgileri.



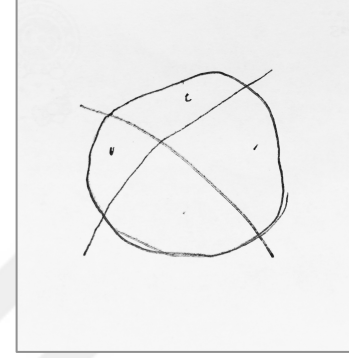
Şekil 9: 2-3 Yaş Karalama Çizgileri.



Şekil 10: 2 Yaş Karalama Çizgileri.



Şekil 11: 3-4 Yaş Karalama Çizgileri.



Şekil 12: 2-3 Yaş Karalama Çizgileri.

Çoğunlukla üç ve dört yaş arası çocuklarda, kaslarının kontrolünün artmasına bağlı olarak denetimsiz ve rastlantısal olabilen çizgiler, yerini anlamlı şekillere ve figürlere bırakabilir. Ayrıca, insan silüetleri ve hayvan figürleri çizmeye başlayabilirler. Daireden yola çıkarak çizdikleri şekiller, kollar, saçlar, bacaklar, ayakkabılar, giysiler şeklinde tamamlanarak anlamlı hale gelebilir. Yaptıkları resimleri anlatabilir, onlar üzerine hikaye üretebilir, hayal kurabilir ve isim verebilirler. Bu açılarından düşünüldüğünde, masal kitapları ve içeriğindeki nitelikli resimlemeler / illüstrasyonlar, onlara yol gösterici olabilecek, hayal güçlerini daha da zenginleştirerek yeni çizimler yaratma heyecanı duymalarını sağlayabilecektir.

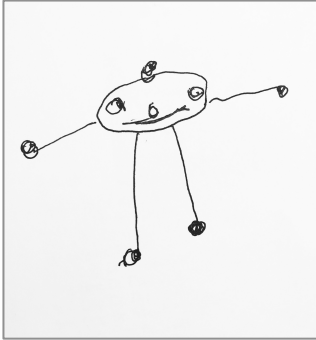
Karalama evresinin son dönemlerinde belli belirsiz olan çizgiler, Cyril Burt'a göre "lokalize çizimler" olarak ifade edilmektedir. Ayrıca, çocuk, dikkatini çeken çeşitli nesneleri gözlemleyerek resmetmeye başlayabilir. Bir şeylerden haberdar olmanın ilk göstergeleri olarak eğri dairelerden oluşan ve Kellogg tarafından "mandala" olarak ifade edilen çizimlere rastlanılabilir (Şekil 14).

Çocuklar tarafından yapılan mandalalar, daire içinde çaprazlarla bölünen çizgilerden oluşmaktadır. Mandala, çocuğun sanatsal faaliyetlerinde soyuttan somuta (güneş, insan resimleri v.b) geçişin ifadesidir ve yetişkin ile çocuk sanatı arasında köprü vazifesi görmektedir (Yavuzer, 2013: 229).

Bu dönemde, çocuğun resimsel çabaları ve içinde bulunduğu sanatsal faaliyetler, çoğunlukla benliğini ifade etme, ilgi çekme, odak noktası olma gibi isteklerinin yansımaları olarak çizimlere veya resimlemelere dönüşebilmektedir. Çocuk, ilgisini çeken objelerin / nesnelerin ayrıntılarını fark etmesine rağmen, bir süre daha deneysel karalamalarını sürdürmekte ısrarcı tutumlar sergileyebilmektedir. Yaptığı resimler ya da çizimler üzerine konuşmaktan veya kendisine bu konuda soru sorulmasından hoşlanmayabilir. Böyle durumlarda çocuğu kendi özgür iradesine bırakarak, ifade özgürlüğü konusunda zaman tanınması, sağlıklı iletişim kurulması açısından daha yararlı olacaktır.

Diğer yandan, çizgiler çocuk için benzetmek istediği objelerin gerçek yansıması olarak görülebilir. Resimler, gerçekçi yaklaşım kaygısından uzak, daha çok düşüncelerini dile getiren konuları yapma çabaları ile dikkat çekebilir.

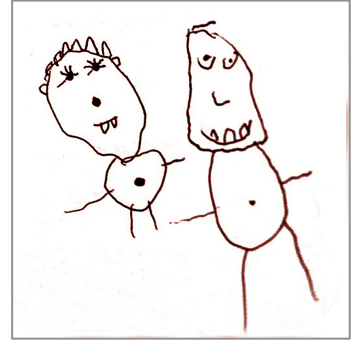
Dört yaşına doğru, çizimleri hakkında konuşma, hikayeler anlatma konusunda daha ılımlı yaklaşımlar göstererek çizimlerindeki simgeleri veya karakterleri isimlendirebilirler. Görsel denetimin sağlanmaya başlandığı karalamanın son evresinde (4 yaş) çeşitli çocuk resimlerine yer verilmiştir.



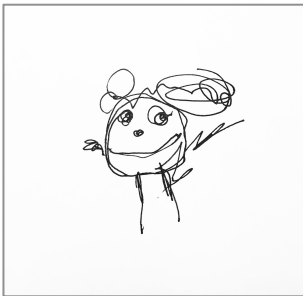
Şekil 13: İnsan Figürü, 4 Yaş.



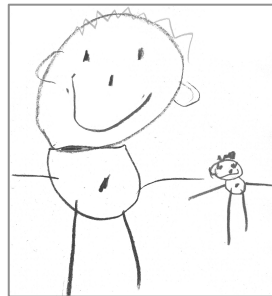
Şekil 14: Binalar, 4 Yaş.



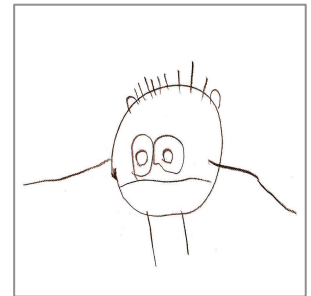
Şekil 15: İnsan Figürü, 4 Yaş.



Şekil 16: İnsan Figürü, 4 Yaş.



Şekil 17: İnsan Figürü, 4 Yaş.



Şekil 18: Uzaylı, 4 Yaş.

Karalama Evresinde Renk:

İki veya üç yaşlarında, çocukların çizimleri netleşmeye başlayarak anlamlı hale gelse bile, renk bilgisinden yoksun bir şekilde resim yapmaya devam edebilirler. Çünkü, bu dönemdeki çocuk için renklerin ayırımından veya gerçekliğinden ziyade hoşuna giden renklerle resim yapmak önemlidir. Bundan dolayı nesnelerin gerçek renklerinin dışında genel olarak parlak, birbiriyle uyumlu göz alıcı renkleri kullandıkları görülür. Renk uyumları, ayrımları ve farklılıklarıyla fazla ilgilenmeyebilirler.

Boyama etkinlikleri çocuklar için oldukça zevklidir. İlk boyama deneyimleri kısa süreli olup, doğal olarak son derece denetimsizdir. Boyamalar genellikle uzun şeritler halinde olup, büyükçe lekeler şeklindedir. Renk kavramı henüz gelişmemiştir, renkleri fırça darbeleri halinde kullanırlar. Henüz el kasları gelişmediği için boya araç ve kısa gereçlerinin kullanımı sırasında, boyanın tutuşu genellikle avuç içindedir. Boyama işlemi yatay ve dikey çizgiler halindedir. Olaylar ve nesneler üzerindeki dikkat süresi oldukça kısadır. Yönlendirilmediği takdirde çabalarında ve etkinliklerinde sık sık değişkenlikler görülür. Bağımsızlık duygusu belirginleşir, her şeyi tek başına yapma çabası içindedir. Çevreye olan ilgi ve merakı yoğun bir şekilde sürer. Yaşadığı dünyayı anlamaya çalışırken onunla uyum sağlamayı, bütünleşmeyi öğrenir (Yaldrolf, 2011: 889).

Çoğunlukla çizdikleri şeylerin renklerini net olarak görmek istedikleri için beyaz bir zemin üzerine çizim yapmaktan hoşlanırlar. Renk ve estetik algısı genel olarak 4 yaşında oluşmaya başlar. Renk ayrımları ve sınıflandırmalarıyla birlikte, estetik algısı da bu yaştan itibaren gelişebilir. Bazı çocuklar tek bir renk kullanımında ısrarcı olabilirler. Bu durumda çocuk, diğer renklerle tanışması konusunda kendi seçimine bırakılabilir. Çocuklarda 4. yaştan itibaren renk ayrımları, renk uyumları ve estetik algısı gelişmeye başlayarak yaptıkları resimlere yansıyabilmektedir (Şekil 19 , 20).



Şekil 19: Yengeç Figürü, 4 Yaş.



Şekil 20: Boğa Figürü, 4 Yaş.

Çizimlerindeki karakterlerde veya canlı olarak hayal edip resmettiği şekillerde anlamlı mimikler dikkat çekmektedir. İki ve üç yaşlarında yaptıkları çöp çocuk benzeri çizimler, dördüncü yaşla birlikte, kıyafetler, saçlar, ayakkabılar ve dikkat çeken aksesuarlar giydirelerek gerçek figürlere benzetilmeye başlayabilir.

Resme yansıyan ayrıntılar çocuğun beyin gelişiminde de fark edilir. Artık anlatımında efektler vardır. Ses tonunu ayarlayarak karşısındakini etkilemeye çalışır. Bu dönemde ayrıca daha önce her istediğinin anında olmasını bekleyen çocuğun yerine az çok beklemeyi bilen bir çocuk gelmiştir. Kısacası 'alt benlik' üzerine 'benlik' yerleşmektedir. 'Benlik', 'alt benliğin' anında olmasını istediği şeyleri 'dur, bekle' komutlarıyla kontrol eder. Bu, insanın psikanalitik yapısında 'gerçeklik prensibinin' ilk ortaya çıkışıdır (Keskin, 2012: 26).



Şekil 21: İnsan Figürü, 4 Yaş.

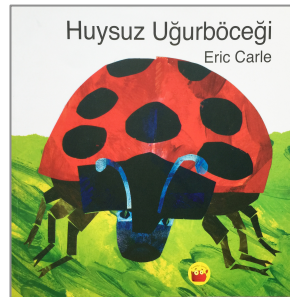


Şekil 23: Deniz kızı figürü, 4 Yaş.



Şekil 22: İnsan Figürü, 4 Yaş.

Bu yaşlarda renkleri öğrenmeye başlayarak sınıflandırabilirler. Benlik gelişimiyle birlikte, yaptıkları resimlere, çizimlere ya da içinde bulundukları faaliyetler süresince gerçekleştirdikleri uygulamalara (boyama, hamurdan şekiller yapma, karton, köpük ve benzeri resim materyalleriyle objeler yaratma v.b. gibi), farkında olmaksızın ruh hallerini yansıtabilirler (Bkz. San, 2006).



Şekil 24: Eric Carle, Masal Kitabı.



Şekil 25: Vaghar Aghaei, Masal Kitabı.



Şekil 27: Oliver Jeffers, Masal Kitabı.



Şekil 26: Boyama Kitabı.

Çocuklara özgürce resim yapabilecekleri mekanlar sunulması, farklı ve ilgi çekici malzemelerle donatılmış etkinliklere teşvik edilmesi, onların davranış gelişimlerine önemli katkılar sağlayacağı gibi, ebeveynlerin ve eğitimcilerin çocukların psikolojik evrelerini, gelişimsel süreçlerini yakından takip etmeleri için yön gösterici olabilmektedir. Böylelikle, hem çocuklar hem de aileler ve eğitimciler için daha doğru ve nitelikli bir eğitim – öğretim süreci söz konusu olacaktır. Dört ve beş yaşlarda renk kavramını algılamaya hazır duruma gelen çocuklar için, uyumlu renklerle, gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak özenle tasarlanmış illüstrasyonlar oldukça dikkat çekici ve uyarıcı olabilmektedir. Örneğin, çocukların yaş gruplarına uygun nitelikli illüstrasyonlarla hazırlanmış masal, öykü kitapları ve sesli, pop up kitaplar, onların çizgisel gelişim süreçlerinde renkleri doğru kavrayabilmesi, estetik algılarının sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi bakımından önemli kaynaklar olarak kullanılabilir.

Çocukları heyecandıran okuma, resim yapma, sanatsal etkinliklere katılma alışkanlığı edinmesini sağlayan, imgelem güçlerini geliştirme fırsatı tanıyan, keyifli ve nitelikli bir eğitim- öğretim süreci geçirilebilmektedir. Çocuklar bireysel ve gelişimsel farklılıklarının seyri gereği davranış gelişimleriyle orantılı olarak, daha net ve belirgin özelliklere sahip çizimler gerçekleştirebilirler. Bu çeşitlilikler, şema öncesi evrede gözlemlenebilmektedir.



Şekil 28: İnsan Figürü, 4 Yaş.



Şekil 29: Bina ve İnsan Figürü , 4 Yaş.

Şema Öncesi Evre (4 – 6 yaş):

Karalama evresinde 3 yaş civarında başlayan şekiller, figürler, 4 yaşından itibaren insan figürleri, büyük kafalar, elbiseler, daireler olarak netleşebilir. Bu yaşta çocuğun artık çöp çocuk evresine geçtiği ifade edilir. İnsan figürü en sevdiği çizimler arasında yer alabilir. Ancak, gerçekte var olan figürler ve objeler yerine tamamen çocuğun arzu ettiği ve hayalinde canlandığı çizimler şeklinde de gerçekleşebilir. Löwenfeld (Bkz. 2013), ‘çocukların sanatsal gelişim basamakları’ bağlamında sürdürdüğü çalışmalarında, “şematik devre” olarak adlandırdığı bu evrede 5 yaş civarında gelişen iki önemli özelliği vurgulamıştır. Buna göre; 5 ve 5,5 yaşlarındaki çocuklar, insan figürü için zihinlerinde yer eden veya yarattıkları simgeleri (stereotip) sürekli yineleyerek figürleri, nesneleri, simgeleri belirli bir çizgi üzerinde resmetmekte ısrarcı olabilmektedirler. (Şekil 30 ve 31).



Şekil 30: İnsan Figürü, 5 yaş.



Şekil 31: Kraliçe, 6 Yaş.

Bu dönemde çocuk çizdiği figürleri, objeleri, şekilleri ayrıntılı veya saydamlık özelliğiyle resmedebilir. Örneğin; çizdiği bir insan figürünün karnında yediği yiyeceklerin gözükmesi, şapka, ceket düğmesi, ayakkabı bağcığı gibi çocuğun hayal gücüne bağlı ayrıntıların çizime aktarması veya bir ev resmini duvarları veya kapıları yokmuşcasına saydam olarak çizmesi mümkün olabilir. Çocuklarda bu yaşlarda mekan ve üç boyut algısı tam anlamıyla gelişmediği için çizdikleri resimler genellikle tek açılı olabilir. Ancak bazı çocuklarda derinlik algısının netleşerek perspektifin çizimlerine yansıdığı farkedilebilir. Bu dönemde renk algısı da yön bulmaya başlayabilir ve renkler gerçeklik kazanabilir. Çocuk imgelem gücünün yanı sıra, gözlemlerine dayalı olarak nesnelerin gerçek hayatta var olan renklerini resmetmeye başlayarak renk konusunda daha net ayırım gerçekleştirebilir (Şekil 32 ve 33). Bu bağlamda aydınlatıcı açıklamalara rastlanılmaktadır. Abacı'ya göre;

Şema öncesi dönemde, resimler yalnızca çizgilerden oluşmaz, çizgilerin oluşturduğu biçimlerin iç kısımlarını da boyayarak yüzeyi renkle kapatabilirler. Renkler yine canlı ve özgür kullanılsa da biraz gerçek nesnelerin renklerine bağlı kalınmaya başlanır. Her zaman gördüğü, aşına olduğu nesneleri gerçek renklerine sadık kalarak kullanır. Örneğin; ağacın gövdesini kahverengiye, yapraklarını ve çimenleri yeşile, evin çatısını kırmızıya boyar. Ama kendi çevresinden uzak olan cisimlerde yine hayal gücünü kullanır ve renk tercihinde serbest davranabilir (2010: 56).



Şekil 32: Doğum Günü Partisi, 6 Yaş.



Şekil 33: Tilki, 6 Yaş.

Çocuklarda, 5 ve 5,5 yaşlarında bilişsel gelişimle doğru orantılı olarak mekan algısıyla birlikte, resim yaptığı yüzeyi orantılı bir şekilde kullanma becerisi oluşmaya başlayabilir. Altı yaşında ise çizimler daha ayrıntılı olup, önceden çizemedikleri şeyleri ayrıntılarıyla birlikte renklendirerek çizmeye çalışabilirler. Buna ilaveten, genellikle büyük ve sıradışı çizimler gerçekleştirebilirler.

Örneğin; tek pencereli evler, uzaylılar, herhangi bir yerde rastladıkları ve bilinçaltına kaydettikleri varlıklar, nesneler, ve benzeri figürler resmettikleri görülebilir (Şekil 34, 35, 36, 37).



Şekil 34: İnsan Figürü 5 Yaş.



Şekil 35: İnsan Figürü 5 Yaş.



Şekil 36: İmgesel Çizim, 5 Yaş.



Şekil 37: Hayvan Figürü, 5 Yaş.

Çocukların bu evrelerde algılarının ve duyularının son derece açık ve kayda hazır durumda olduğu düşünüldüğünde, izlediği çizgifilmmler, (dinlediği ya da okuduğu) masallar, duyduğu sesler, müzikler, gördüğü, dokunduğu kitaplar ve çevresiyle ilgili diğer tüm uyarıların imgelem gücüne ve çizimlerine de etki edeceği unutulmayarak, bu uyarılar konusunda hassas davranılmalıdır. Bu konuda, Brut tarafından yapılan araştırmalar kapsamında, çocukların çizgisel gelişim evrelerine ışık tutabilecek nitelikte çeşitli öneriler bulunmaktadır;

- Çocuklardan yaptıkları resimler üzerinde konuşmaları, hayal ettiklerini paylaşmaları istenebilir. Karşılıklı konuşmalar, çocuğun yaptığı resimlere değer

verildiğinin bir göstergesi olabilir. Böyle iletişimler, çocuğun önemli görüldüğünün bilincine varması, özgüvenin oluşması ve imgelem gücünün gelişmesi açısından oldukça önemlidir.

. Çocuklar resim yaparken veya benzeri sanatsal aktivitelerde bulunurken herhangi bir öneri, yardım ve müdahaleden kaçınılarak, kendi hür iradelerine bırakılmalıdır. Zamanla çizgisel gelişimine paralel olarak çeşitli aşamalar kaydedeceği göz önünde bulundurularak sabırlı tutumlar sergilenmelidir.

. Çocukların birer birey oldukları unutulmamalı, fikirlerine ve söylemlerine değer verilmeli, önemsendikleri hissettirilmelidir. İçinde bulundukları dönemin özellikleri ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak iletişim kurulmalıdır.

. Çocuğu resim yapmaya cesaretlendiren, teşvik eden, heyecanlandıran güven duyabilecekleri uygun ortamların sağlanması, resim çizmenin önemli ve yararlı bir etkinlik olarak bilinçaltında yer etmesini sağlayacaktır.

Sonuç olarak, çeşitli vargılardan ve önerilerden de anlaşılacağı üzere, çizgisel gelişim evrelerinde çocuklara sunulan imkanlar, hazırlanan uygulamalar, onların sağlıklı gelişimi adına planlanan eğitsel süreçler, hem çocuk hem de aileler ve eğitim kurumları için oldukça önemsenmesi gereken konular olarak görülmektedir. Eğitim - öğretim sürecinde okul öncesi dönemin en hassas evrelerden biri olarak ifade edilmesi ve birçok bilim insanının ve araştırmacıların bu konudaki ortak görüşleri, bu dönemin özel bir emek ve hassasiyet gerektirdiğini sürekli olarak hatırlatmaktadır.

1.2 OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA GÖRSEL ALGI

Terminolojik açıdan, psikoloji ve bilişsel bilimler alanlarında zihinsel bir süreç olarak ifade edilen algılama, duyu organlarına / alıcılara gelen uyarıların zihinde algılanması, seçilmesi, yorumlanması ve düzenlenmesi şeklinde ifade edilebilmektedir. Duyu organlarının fiziksel olarak uyarılmasıyla meydana gelen ve sinir sistemindeki sinyaller vasıtasıyla oluşan algısal süreç, çevreden gelen uyarıların görme, seçme, yorumlama, tepki verme ve hafızada saklamayla birlikte şekillenmektedir. Algılama, yalnızca duyu uyarıların veri olarak kaydedilmesi anlamına gelmemektedir.

Duyu organları tarafından beyne iletilen sinyaller, sofistike ve karmaşık işlemler aracılığıyla analiz edilerek kaydedilmekte ve zihinde anlamlandırılan bilgiler mevcut dinamik sürece eşlik etmektedir.

Duyu organlarımız yoluyla bedensel alandan ya da dış çevreden toplanan uyarının uyardığı tepkiye duyum (sensation), bir ya da birden çok duyu organının beyinde kaydettiği bir uyarının yorumlanmasına da algı denmektedir. Bu durumda algılama sürecinde bir nesne, bir de özne söz konusudur. Bu nesne, zihinsel olabileceği gibi, genel olarak öznenen ayrı, onun dışında bir şey olabilir. Özne ise, duyarlı bir yaratık, yani yaşayan bir varlıktır. Algılama da ruhumuzun ve zihnimizin en temel eylemlerinden olduğuna göre, öznenin fiziksel donatımlarından duyular, dışarıdaki nesneye yönlendirilebilir; o nesneyi görmek, işitmek, ona dokunmak, tadını veya kokusunu almak mümkündür (San, 1999: 42).

Algısal süreçte duyu organlarının yapısı ve işleyişi oldukça önemlidir. Bu sürecin oluşabilmesi için, duyu organlarına gelen uyarıların anlamlandırılması gerekmektedir. Ayrıca, çevreden gelen uyarıların yetersiz veya çok fazla sayıda olmaları, karmaşık olan duyu evreninde algılama ve anlamları yorumlamada problemler yaratabilir. Bu konuyla ilişkili olarak Columbia Üniversitesi'nden E. Smith ve Harvard Üniversitesi'nden M. Kosslyn (Bkz. 2005) tarafından deneyimlenmiş bir çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaya göre; aşağıdaki resimde bulunan küçük, büyük ve dikkat çeken imgelere odaklanma ve bunları algılama yetisi üzerinde araştırmalar gerçekleştirmiştir (Bkz. Şekil 38).



Şekil 38: Georges Seurat, A Sunday Afternoon on the Island of La Grande Jatte.

Görsel algıya ilişkin araştırmadan elde edinilen bilgilere göre; resim karmaşık olmamasına rağmen, içinde pek çok öge vardır. Resim, ilk bakışta bütünsel olarak algılansa da tek seferde resimdeki imgelerin tümünü aynı anda fark edebilmek mümkün olmamaktadır. Resme bir kere bakıldığında her ayrıntıyı algılamak ve akılda tutmak çok güç olduğundan, resmi tekrar gözden geçirmek gerekmektedir.

Farklı alanlara odaklandıkça, görme açısından en keskin olan retinanın belirli bir merkezine dikkat çeken görüntüler düşmesi sağlanır. Dolayısıyla küçük alanlardaki uyaranları algılayabilmek, yalnızca doğru odaklanmayla gerçekleşmektedir. Seçici dikkat ve görsel algı sayesinde istenilen bilgi küçük alanlara bölünüp saptanabilir. Böylelikle, resim dikkatlice taranarak fazla sayıda uyarıcı veriler ayırt edilebilmektedir. Nitekim, görsel algılamanın yalnızca duyuşal bir işlevi olmadığı, birbirleriyle etkileşim içinde olan boyutlar ve süreçler sonucunda oluştuğu üzerine fikir birlikleri bulunmaktadır. Bu görüşlere göre, bireyin algı mekanizmasını etkileyen ve şekillendiren duyuşal işlevlerin yanısıra, dış dünyayı oluşturan nesnelerin gerçek nitelikleriyle birlikte bireyin geçmiş deneyimleri, değer yargıları, kişilik özellikleri, gereksinimleri, tutumları, beklentileri, ve benzeri özellikler algılayış biçimini önemli ölçüde etkilemektedir.

Algılama, tüm duyuların etkileşimi ile gerçekleşmektedir, ancak görsel algılamanın gücü ve özneliliği bu süreç içerisinde en önemli algı türü olarak kabul edilmektedir. Duyumun algı mekanizmasında oluşabilmesi için alıcıların bir nesne / obje üzerine odaklanıp, onu saptaması ve nesneden / objeden gelen çeşitli yansımalarla göre tepki vermesi gerekmektedir. Böylelikle görsel uyaranlardan ve algısal duyarlılıktan söz edilebilmektedir. Algısal boyut, bebeklik döneminden itibaren söz konusu olsa bile, bu evrede algısal yeterliliğin ve görsel algının gerçekleşmeye başlamasının 6. ayda geçerlilik kazandığı dile getirilmektedir. Ancak, çeşitli bilimsel araştırmalar sonucunda edinilen verilere göre, yeni doğan bir bebeğin dakikalar içerisinde gözlerini sesin geldiği yöne doğru çevirdiği ve bu sebeple koordine edilmiş uzaysal sınırlamanın bu kadar erken bir dönemde bile varolduğu ileri sürülmektedir. Bunun yanısıra, ilk çocukluk dönemlerinden itibaren genetik faktörler, sosyokültürel çevre, zeka gelişimi, çevre farklılıkları ve bunun gibi özelliklerin, algısal süreç ve gelişimi üzerinde farklı etkiler yaratacağı göz önüne alındığında bireysel gelişim açısından sözü edilen algısal sürecin daha erken veya geç başlayabileceği ifade edilmektedir. Yetenek ve yeterlilik bağlamında algısal

evreyi tanıma ve anlamlandırma üzerine çalışan bilim insanları, eğitimciler ve araştırmacılar, bebeklik döneminde ilk olarak görsel algının, sonrasında ise işitsel algının ve diğer algı türlerinin etkili olduğu konusunda ortak görüşler olduğunu belirtmişlerdir. Bu vargılara göre; bebeklerin yaşamlarının ilk 1 yılı içerisinde algısal boyutlarının büyük çoğunluğunu görsel ve işitsel algı yoluyla gerçekleştirdikleri ifade edilmektedir.

Her ne kadar 6 aydan küçük olan çocuklar renkli bir küreyi gri bir küreden ayırma yetisini gösterirlerse de, bu yaş düzeyinin üzerinde olanlar kırmızı, mavi, yeşil ve sarıyı ancak birinci yıl içinde ayırt edebilmektedirler. Yetişkinlerde ise görme alanını aydınlatma, yaklaşma veya genel algılama bölgesinden merkeze doğru hareket etmek suratiyle yavaş yavaş beliren fiziksel varlık (nesne), renklerden çok daha önce farkedilmektedir (Genç, Sipahioğlu:1990, 18).

Bireyin dünyaya gelişinden itibaren algılama sürecinin ilk günlerde başladığına ilişkin araştırmalara ilaveten, Frantz, 1961 yılında bu konu kapsamında yapmış olduğu deney ve çalışmalarda çeşitli formlar, şekiller ve zemin yüzeylerine ilişkin algılamanın aynı evrelerde başlamış olduğunu ileri sürmektedir. Buna ek olarak, bir çocuğun bakışlarını en iyi biçimde yönlendiren uyarıları ve bu uyarıların özelliklerini belirlemiştir. Frantz' ın deneylerinden yola çıkarak ulaştığı sonuçlara göre; bir bebek gördüğü şekillerin haricinde başka yüzeylere, özellikle de düz bir fon üzerindeki objelere ilgi duymaktadır. Ayrıca, bebeğin daire ve düzlem biçimindeki nesnelerden çok, benzer yarıçaptaki kürelere ilgi gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durumun kaynağının derinlik algısı ya da uyarıların daha ayrıntılı olmasıyla ilişkili olabileceği düşünülmekle birlikte, henüz netliğe ulaştırılamamış bir tartışma konusu olduğu dile getirilmektedir (Bkz. Smith ve Kosslyn, 2014).

Çocukların algısal boyutlarının çeşitlilikleri hakkında yürütülen başka bir çalışmaya göre;

Bir çocuk doğduğu andan itibaren çevresinde gördüklerini algılayabilir. Bu algılayış biçimi ilk zamanlarda genel ifadeyle yüzeysel ve anlamlandırılması güç olsa bile, çocuğun büyüme ve gelişimine paralel olarak, sosyal çevresinin, yaşam biçiminin ve farklı uyarıcıların zenginliğiyle beraber şekillenerek çeşitli boyutlara erişebilir (Harlow, 2009: 22).

Başka bir açıdan, Coffindaffer ve Talen, çocukların görsel algısal sürecinin yaşa bağlı olarak değişimine ilişkin çeşitli saptamalarda bulunmuştur;

Çocuklarda görsel korkeks, doğumundan itibaren işlevsellik kazanabilir. Fakat, görsel algısal gelişimin, sayı, zaman, mekan, boyut, hacim, uzaklık kavramlarının yerleşmeye başladığı, konumun kavrandığı, sıralama gibi gruplamalar ile organize etme ve bir sistem kurma yeteneğinin geliştiği dönem, 'somut işlemler dönemi'dir. Örneğin, 5 yaşında bir çocuk için top bir oyun aracıdır; onu, sadece işlevsel anlamda düşünebilir. Altı yaşından sonra ise ayrıntılara dikkat etmeye, objelerin, varlıkların farklı işlevlerini kavramaya başlayabilir. Sekiz yaşa doğru, varlıkların rengi, türü, dokusu, maddesi, işleviyle birlikte algılamaya hazır duruma gelebilir. Buna göre, okul öncesi dönemdeki çocuk, özellikle karmaşık bir şekli bütün olarak algılamaktadır. Ayrıntılara dikkat etmez. Çocuk daha sonraki dönemlerde birleştirici, bütünleyici bir algılamaya yönelmektedir. Bu durumda bütünü, parçaları, parçaların birbirleriyle ve parçaların bütünle olan ilişkilerini aynı anda algılamaya başlayabilir (2008: 27).

Çocuklar, yalın bir fon üzerindeki nesneleri görmelerinin yanısıra, bu nesnelerin veya cisimlerin çevreleriyle olan bağıntılarını belirli bir seviyeye kadar anlamlandırarak, farkedebilme kapasitesine sahip olabilirler. Gördükleri şeyleri net olarak anlamlandırıp ayırt edememelerine rağmen, dokunma duyuları aracılığıyla uyaranları farkedebilmektedirler. Tüm bu süreçler, bireyde doğal olarak mevcut olan kapasitenin sinir sistemiyle olan konvansiyonel ilişkisinin sistematik bir şekilde ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Nitekim, göz önünde bulundurulan bilimsel araştırmalara paralel olarak dile getirilen ilk çocukluk dönemiyle son çocukluk dönemi arasında çeşitli farklılıklar gözlenmektedir. Bu dönemler arası geçişlerde, okul öncesi dönem çocuklarının tüm gelişimsel özelliklerinde olduğu gibi, algısal gelişim safhaları ve bu süreci etkileyen faktörler arası bağlamlarda da farklılıklar görülmektedir. Gözlemlenen evrelerdeki çeşitlilikler, kişilik özelliklerden kaynaklı olabileceği gibi, psikososyal gelişim, kültürel etkiler ve çevreden gelen uyarıcıların ve yaşam alanlarının yeterliliği gibi etmenlere bağlı olarak değişim gösterebilmektedir. Görsel algıyla ilişkili olarak söz konusu olan faktörlerin yanısıra, odaklanılan nesne / obje, mekansal kurgu, uyaranların şiddeti, rengi, ışığı, boyutu, formu, dokusu, konumu gibi özellikler bu süreçte etkili olabilmektedir. Örneğin; objelerin birbirlerine olan uzaklıklarının, açılarının, birbirinin içinde, üstünde, yanında olma gibi ilişkilerinin çocuk tarafından farkedilmesi, mekanın estetik özelliklerine ve niteliğine bağlı olarak değişebilmektedir. Mekanlar ve uyarıcılar arası ilişkilerin algıda yer edebilmesi, çocuğun gelişim özelliklerine paralel olarak ilerleyebilmektedir. Çocuklar ilk olarak kendilerinin bulundukları yerdeki konumlarını farkederek, daha sonra yakın çevrelerindeki cisimlerle kendileri ve diğer bireyler arasındaki ilişkileri, uzaklıkları, boyutları, görsel algılama yoluyla değerlendirmeyi öğrenebilirler. Bu kapsamda, Reinartz'ın açıklamaları dikkate alındığında; Mekan ilişkilerinin algılanabilmesi, şekil - zemin ayırımını da

beraberinde getirdiği görülmektedir. ‘Bu tür anlamlandırmalarda, bütün dikkatin verildiği şekil ve belirli olmayan zemin bulunurken, mekan ilişkilerinin algılanmasında, birbiriyle ilişkili olan ve aynı oranda dikkat gerektiren bölümler bulunmaktadır (Reinartz, 2004: 37). Bir diğer araştırmaya göre; Pillow ve Flavel (1986) çalışmalarında, okulöncesi dönem çocuklarının, izdüşümsel büyüklükleri ve şekillerdeki değişiklikleri fark ederek, büyüklük ve şeklin mekansal değişimle olan ilişkisinin görsel sonuçlarını anlamaya başladıklarını saptamışlardır. Bununla birlikte, üç yaşındaki çocukların büyüklük ve şekildeki değişikliklere dikkat ederek, ayırt etmede bazı yeteneklere sahip oldukları görülmüştür. Hem büyüklük-uzaklık ilişkisi, hem de şekil-yönlenme ilişkisinin bilgisi ise 4 yaş döneminde elde edilebilmektedir. Dolayısıyla, çocuklar sistematik anlamaya sahip olmaksızın görünümdeki değişiklikleri fark edebilirler. Diğer taraftan, çevre algısını ve mekansal tanımlamaları kolaylaştıracak mimari düzenlemeler, çocuğun algısal süreçteki kazanımlarını destekleyici nitelikte bir etki oluşturmaktadır. Mekanda benzer ve farklı algılar yaratılması görsel eşleştirme yaparak mekan tanımlamasında yardımcı olabilir. Örneğin; görsel olarak ayırt etme, eşleştirme, sınıflandırma, şekil - zemin ayırımı, nesneler arası mekan ilişkisi ve görsel bellek alanlarına yönelik renk kullanımı, çocukların görsel algısını güçlendirerek, ilerleyen dönemlerindeki gelişimi ve eğitimi açısından uyarıcı bir etkiler yaratabilmektedir (Yılmaz, kişisel görüşme). Görsel algısal sürece yön veren en önemli faktörlerden biri de renk ve kullanım biçimleridir. Buna yönelik bilimsel çalışmalar eşliğinde, Surrey Üniversitesi’nin 2000 yılında kuruluşunu gerçekleştirdiği ‘The Surrey Baby Lab’, çocukların, bebeklikte ve erken çocukluk dönemindeki renk algısını, renkli objeleri veya harfleri algılama biçimlerini, beynin hangi tarafıyla renkleri ayırt edebildiklerini çeşitli tekniklerle (göz izleme makinesi, bebeğin başına yerleştirilen elektrotlar v.b. gibi) ölçerek değerlendirmektedir. Laboratuvarın araştırma bulgularına göre, bebekler mavi, yeşil, kırmızı pembe, mor renkleri dördüncü aydan itibaren sınıflandırabilir ve kırmızı, mavi, mor ve turuncu renkleri, yeşil, sarı, pembe ve kahverengiden daha dikkat çekici olmaktadır.

Bu bilgiler ışığında, renklerin görsel algısal boyuttaki önemi ve etkisi bebeklik dönemlerinden itibaren varlığını kanıtlar nitelikte görünmektedir. Görsel algı mekanizmasında dikkat çeken ve bilimsel araştırma konularından biri olarak sıklıkla dile getirilen renklerin fizyolojik ve psikolojik etkileri, (beyin dalgaların,

sinir sistemi fonksiyonları, hormonal aktiviteler) duygusal ve estetik değerleri uyardığı bilinmektedir. Örneğin; sıcak renklerin atmosferdeki titreşimlerinin, soğuk renklere kıyasla daha yoğun ve etkili olması sebebiyle, görsel kortekste daha çarpıcı bir etki yaratarak algısal sistemi daha hızlı uyardığı ifade edilmektedir. Bundan dolayı özellikle çocukların dikkatini çeken ve algı kapasitesinde daha uzun süre yer eden rengin kırmızı olduğu ileri sürülmektedir. Soğuk renklerin ise daha ılımlı ve sakin etki yarattıklarından dolayı, hareketi kontrol edebilme, odaklanabilme amaçlı kullanılması gerektiği söylenmektedir. Bu varsayımlara örnek olarak, Drescher' in 1960 yılında yaptığı araştırmalara göre; çeşitli sözcüklere ve figürlere kırmızı ışık yansıttığında daha çekici hale geldiği ve hafızada kalıcılığı açısından diğer renklere göre ilk sırada yer aldığı görülmüştür. Bu araştırma bulgularını pekiştirici nitelikte olan bir diğer çalışma, Krakow (1941) ve Dixon' un (1961) deneylerinde görülmektedir. Bu alandaki çalışmalara göre coşkusal tepkiler yaratan bir sözcük kırmızı olarak renklendirildiğinde, kırmızı ışıktaki tek gözle algılanması, ikinci gözün ışık eşiğini (threshold) artırmaktadır. Buna göre biliçaltında kaydedilen beyin dalgalarında (EEG) değişiklikler görülmektedir.

Krakow (1941) ve Dixon (1961) tarafından yapılan araştırmalarda, söz konusu deneyimlerden elde edilen bulgular kırmızı ışığın duygusal deneyimler ve heyecanlar arasında bir ilişkisinin olduğu, dalga boyu yüksek bir renk olmasından kaynaklanan çeşitli çekici reaksiyonlara sebebiyet verdiği tespit edilmiştir. Diğer taraftan; mekansal düzenlemeler ve renk kullanımının yanı sıra, *şekil ve zemin* ilişkisinin de okul öncesi dönem çocuklarının görsel algısal fonksiyonlarındaki etkisi göz ardı edilmemelidir.

Görsel algıda bir şeklin / biçimin algılanabilmesi için diğer şekillerden ya da zeminden farklı nitelik ve nicelikte ışık parlaklık özellikleri göstermesi gerekir. Görsel ayırttırma, gözün odaklandığı varlıkların renk, şekil, hacim, boyut, doku gibi özelliklerine göre ayırt edebilmeyi gerekli kılmaktadır. Erken çocukluk döneminde sözü edilen sınıflandırma veya gruplandırma, çoğunlukla 2 - 2,5 yaşlarında başladığı gözlemlenmektedir. Örneğin; 2 yaşındaki bir çocuk, objelerin ya da varlıkların benzerlik ve farklılıklarını eşleştirebilir, gruplandırabilir. Üç - dört yaşlarında ise renk ve şekil benzerliği gösteren iki nesneyi, bu özelliklere göre sınıflandırabilir. Bir ve 2 yaşlarındaki çocuklar bir yetişkinin yardımıyla basit şekilleri birbirinden ayırt ederek, bunları birleştirerek bir şekil oluşturmayı öğrenebilirler. 2,5 yaşından itibaren

herhangi bir müdahale ve yardım olmaksızın nesneleri parça – bütün ve şekil – renk ilişkisi içinde ayırıştırıp farklı biçimlere dönüştürebilirler’’ (Sleyvar, 2000: 28). Sleyvar’ ın bu ifadeleri, pek çok bilim insanı tarafından benzer araştırmalarla desteklenmekle birlikte, bazı çocuklarda bu ayırıştırma becerisinin algısal farklılıklar sebebiyle daha erken veya daha geç yaşlarda seyretmekle olduğu gözlemlenmektedir.

Erken çocukluk döneminde gelişim dönemi özellikleri ve görsel algı gelişimi incelendiğinde, çocukların yaşam evrenini oluşturduğu için benmerkezci durumlarda “alıcı” konumda olmalarından ötürü yakın çevrelerinde sunulan uyarıcı zenginliğinin algısal açıdan önemli olduğu görülmektedir (Çukur ve Delice: 34).

Sonuç olarak; Çocuk çeşitli gelişim dönemlerinde bireysel bir olgunlaşma sürecinden geçerken, gelişiminin aşamalarıyla bütünleşik olarak farklı beceriler kazanmaktadır. Algısal yeteneklerini, yeterliliklerini ve diğer becerileri aktif biçimde sürdürebilmesi için doğru zamanda, yeterli ilgiyi, uyarıcıyı, desteği ve elverişli ortamı çevresinde bulabilmelidir. Ayrıca, erken çocukluk dönemlerinde çeşitli uyaranlar ve fiziki çevreyle etkileşim sonucu edinilen bilgiler ve kazanımlar, çocuğun ilerleyen yaşlarda birey olarak algısının daha farklı ve kapsamlı boyutlarına zemin oluşturur niteliktedir.

1.2.1 Görsel Algı Fizyolojisi ve Psikolojisi

Her an, her yerde görsel imgelerle donatılmakta olan dünyada yaşama gerçeği, görsel algının gerçekleşmesinde en etkin rolü üstlenen gözün anatomik yapısını, görme fizyolojisini ve bu kompleks süreçlerin işleyişini ayrıca incelemeyi gerekli kılmaktadır. Görme mekanizmasının, tıpkı işitme duyusu gibi ‘uzak duyu’ olarak, nesnelerle doğrudan iletişime geçmek yerine duyumsamak üzere evrimleştiği öne sürülmektedir. Görsel algı bağlamındaki kapsamlı araştırmalar, deneyler ve bulgular, görme işlevinin düşünmenin temel ortamı olarak adlandırıldığına dikkat çekmektedir. Bu vargının sebebi, görmenin yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda görme evreninin dış dünyaya ait nesneleri, durumları, olayları sonsuz bir uyum ve döngü içerisinde veri olarak sunmasından kaynaklanmaktadır. Şüphesiz, görme duyusunun sağladığı eşsiz imkanlar zihnin erişebildiği bilgiler dışında zihnin bu bilgileri işlemesi ve kayda alması için bir zorunluluk oluşturmaktadır. Algının amaçlı ve seçici olduğu kadar, görmenin de oldukça etkin bir uğraş olarak edilgen bir enformasyon alımı olduğu ifade edilebilir. Eğer görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik duyular belirli bir örüntüden yoksun haliyle dolaysız olarak salt görüntülere veya

seslere maruz bırakılsaydı, zihnin işleyişi tamamen zedelendiği vakalara tanıklık edilebilirdi. Dolayısıyla, zihnin kayıp uyaranların yerini doldurmak için harcadığı enerji, duyuların etkinliğinin çeşitli verileri alma ve biriktirmeden ziyade, zihnin bu bilgileri işlemesi ve anlamlandırması için bir zorunluluk olduğunu vurgulamaktadır.

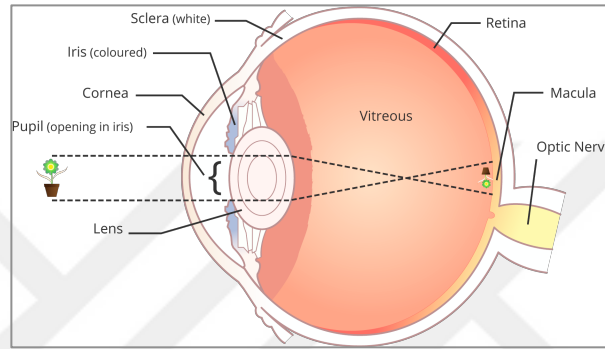
Görme olgusu, optik bir kayıtla birlikte çok yönlü yorumu da içerdiğinden dolayı bunu yalnızca bir algılama ya da anlamlandırma işlevi olarak değerlendirmek yetersiz olacaktır. Çünkü pek çok karmaşık sistemi bünyesinde barındıran görme mekanizması, beyinsel faktörlerin işleyişini de beraberinde getirmektedir. İnsan retinası, saniyenin milyonda biri kadar kısa bir sürede ışığı sinirsel enerjiye dönüştürerek beyne iletebilmektedir. Üstelik, beyin iletilen sinyalleri o anki veriler dışında geçmiş deneyimlerini, edimlerini ve bilgilerini de bu kapsamlı sürece dahil ederek belirli analizler gerçekleştirebilmektedir. “Görsel yolla gerçekleşen algılarımız çevreyle etkileşim sürecinde genel algılarımız içerisinde %80’lik bir oranla en kalıcı etkiyi yapmaktadır”(Seylan, 2005: 76). Bu konuya ilişkin olarak, özellikle görsel algının önemi ve çarpıcı gücü hakkında dikkat çekici bilgilere rastlanılmaktadır.

Rudolf Arnheim (2004); görme kapasitesi ve görsel algıya dayalı bulgularını şöyle ifade etmektedir;

Basit görsel deneyimlerde bile edilgen alma ile etken alma arasında bir fark vardır. Gözlerimi açtığımda, kendimi verili bir dünya ile çevrelenmiş buluyorum: Bulutlu gökyüzü, gölün hareket eden suları, rüzgarın sürüklediği kum tepeleri, pencere, çalışma odam, masam, bedenim, bütün bunlar bir bakıma retinadaki izdüşüme benziyor, yani verilir. Peki ama algı ile ilgili ne varsa, bu biçimde dünyanın ayırdına varmaktan mı ibaret? Hatta algının özü bu mu? Kesinlikle hayır. Bu verili dünya algının tipik yönünün gerçekleştiği sahnedir sadece. Dikkatli bir göz, en keskin bakışının dar görüş alanını önce bir noktaya, ardından bir başkasına odaklayarak, söz gelimi uzaktaki bir martının uçuşunu izleyerek ya da bir ağacı gözden geçirip biçimini inceleyerek bu dünyanın içinde gezinir durur. Görsel algıyla anlatılmak istemnen şey tam anlamıyla etkin olan bu performanstır. Görsel algı, görsel dünyanın küçük bir parçasına ya da şu anda görülen tüm nesnelerin konumlandıkları uzamın görsel çerçevesine gönderme yapabilir (29).

Görsel algının yoğunluğunu ispatlar nitelikte olan bir diğer bilgi ise vücudumuzun duyu alıcılarının %70’inin gözün retina tabakasında yer aldığıdır. Dolayısıyla görme işlevi, bir duyu aracı olmasının ötesinde daha karmaşık ve hızlı bir evredir. Bu açıdan göz, işlevselliği açısından çoğunlukla bir video kamera ojektifine benzetilmektedir. Göz, anatomik yapısı itibariyle, orbita boşluğu içinde bağ dokusundan zengin bir yağ yastığına yerleşmiş görme fonksiyonu ile görevli bir

çift organdır. Normalde 22 - 26 mm yarıçapında bir küre olan gözlerimizin çok az bir kısmı, yaklaşık 1/5'i dışarıdan görünür haldedir. Göz küresi, göz çukurunun kemik kenarları tarafından çevrelenmektedir. Gözler alt ve üst göz kapakları ile dış etkenlerden korunurlar. Kapakların kırpma refleksi, gözleri dış etkenlerden koruyan bir diğer faktördür. Kapaklardan başka gözyaşı bezleri (glandula lakrimalis) ve onun drenaj sistemleri (nazolakrimail system), orbita içindeki diğer oluşumlar ve kirpikler gözün yardımcı organlarını oluşturmaktadırlar (Bkz. Şekil 39).

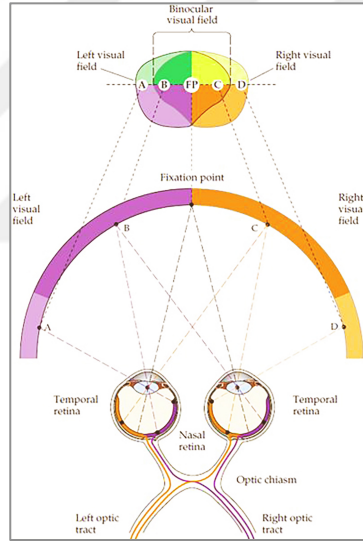


Şekil 39: Gözün Anatomik Yapısı.

Beyinde ana görme kanalları, beyin alanlarını hiyerarşik olarak birleştiren karmaşık bir ağ örüntüsü olarak ifade edilebilir. Beyinden çıkan 12 çift sinirden (kraniyal sinir) 6'sı gözlerle bağlantılıdır. Göz küresinin hareketlerini ayarlayan göz dışı kasları, parasempatik ve sempatik sinir sistemi ile uyarılan pupiller ve silier kasları, gözyaşı sistemi, aköz hümör salgınımı, dolaşımı ve emilimi, zengin bir damarlanma ağı, görmeyi en iyi şekilde sağlamak üzere bir arada bulunmaktadır. Bunlar, göze gelen ışığı çeşitli kırma güçleriyle farklı sistemleri kullanarak ışığı en iyi şekilde retinaya iletmektedir. Böylelikle retinada odaklanan ışık, fotokimyasal reaksiyonlarla elektrik enerjisine çevrilir ve optik sinir aracılığıyla beyne iletilir. Beyin her iki gözden gelen bilgileri birleştirerek tek bir görüntü elde eder ve derinlik algısı yaratır.

Retina üzerinde bulunan ışık algılayıcı (fotoreseptör) çubuk (rod) ve koni (cone) hücrelerden alınan uyarılar, ganglion hücreleri tarafından bir tür elektro kimyasal işaretlere dönüştürülerek optik sinirler aracılığıyla tüm hesaplamaların yapıldığı yer olan beyin kabuğunun (beynin tüm hesaplamaları kortekste / beyin kabuğunda meydana gelir) arka bölümünde bulunan görsel kortekse ulaştırılır. Kortekse, görüntü iki gözle ayrı kanaldan gelen verilerle ulaştırılmaktadır. Bu olaya binoküler sistem adı verilmektedir (Seylan, 2005: 78)

Her iki göz birlikte kullanıldığı halde beyinde tek bir hayal oluşturulma mekanizmasına “binoküler görme” denmektedir. Bu fonksiyonun kusursuz bir şekilde ilerleyebilmesi için gözlerin yapısında herhangi bir bozukluk olmaması gerekmektedir. Örneğin; yeni doğan bir bebeğin göz gelişimi henüz tamamlanmadığından dolayı binoküler görmeden söz edilemez. Dolayısıyla bu sistem bir bebekte normal şartlar dahilinde ancak doğumdan sonra birkaç yıl içinde gelişebilmektedir. Üç boyutlu ve derinlik hissi olan stereoskopik binoküler görme için gözlerin frontal planda bulunmaları yani aynı noktaya bakmaları ve görme yollarının kiyazmada çaprazlaşmaları gereklidir (Bkz. Şekil 40). Bu konu kapsamında yürütülen çalışmalar eşliğinde, yeni doğan bebeklerin görsel sisteminin, doğumda tümüyle gelişmiş olduğu, fakat önemli yapısal değişikliklerin büyük çoğunluğunun yaşamın ilk 1 yılı içinde tamamlandığı belirtilmektedir.



Şekil 40: Binoküler Görme.

Yeni doğanlarda görme fonksiyonları düzgün gerçekleşse bile, retina ve fovea tam olarak gelişmemiştir. Dolayısıyla görme keskinliği düşüktür. Bebeklik evresinde büyük ölçüde gelişim olur. Fakat görme keskinliğinin tam olduğu yaş 5 yaş civarı olarak kabul edilir. Yeni doğanların göz küresinin hacmi erişkine göre ancak %73'ü kadardır. Bundan da anlaşılacağı üzere, yeni doğanlarda fizyolojik bir hipermetropi mevcuttur. Siliyer kasın gelişmesi ve dolayısıyla akomodasyonun tam yerleşmesi ise 3 yaşlarında tamamlanmaktadır. Erken çocukluk döneminde binoküler (tek) görme, bütün bu gelişme ve gecikmelerden dolayı 5 yaşından sonra gerçekleşir. Doğumdan itibaren gözlerin refleks mekanizmalarının bir kısmı doğumda mevcut olduğu halde bir kısmı bazen yıllar sonra tamamlanır (Gülümser, 2014: 589).

Bebeğin doğumuyla birlikte mevcut olan refleks mekanizmaları doğum sonrasında veya birkaç ay gibi kısa süre içinde belirebilmektedir;

Bebekler doğumdan hemen sonra gözlerini açarlar ve çevrelerinde ilgilerini çeken varlıklara, nesnelere odaklanabilirler. Bakışlarını sabitleyerek odaklanması yaklaşık olarak yarım saniye sürmektedir, bu bilgi doğrultusunda ilk 1 yıl içerisinde bebeklerin 10 milyon üzerinde bakış aracılığıyla dünyalarına ilişkin muazzam bilgi topladıkları söylenebilir. Bebek, anne ve babasının yüzünü, yatağının civarını, biberonunu binlerce defa günün farklı zamanlarında, farklı açılardan, farklı bağlamlarda görmektedir. Her bir yeni durum uzun süreli belleğe ait oluşumla birleşerek kişinin çevresine ve yaşamına ait çok sayıda bilgiyi, kalıcı uzun süreli zihinsel temsilleri oluşturmak üzere biriktirmektedir. Bu temsiller sonradan objelerin tanınması için bilişsel temelleri oluşturmaktadır (Smith ve Kosslyn, 2014: 56).

Erken çocukluk döneminde görsel algının gelişimi üzerine yapılan araştırmalarda, belirli bazı kritik dönemlerde bebeklerin çevresel özelliklerinin, ilerleyen yaşlarda edineceği bazı becerilerini çok güçlü şekilde etkileyebileceği gözlemlenmiştir. Bireyin yaşamının erken safhalarında kritik dönem olarak adlandırılan evrelerde belirli tepkileri ve becerileri kazanımsal olarak gerçekleştirmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Örneğin; çocuklar, sözü edilen dönemlerde doğal çevresindeki uyarılara maruz kalması belirli bir tepki bağlamında kısıtlanırsa, o süreçteki becerilerini yaşlıları gibi geliştiremeyebilir. Dolayısıyla, yetişkinlik evresine geçtiğinde, aynı uyarıya karşılaşırsa bile kritik dönemde kısıtlandığı için beklenen tepkiyi göstermeyebilir. Bu durum yalnızca insanlarda değil, bazı diğer canlılarda da görülebilmektedir. Diğer taraftan, görsel algı fizyolojisinde ve algılama sürecinde çevresel uyarıların seçimi, değerlendirilmesi, bilgilerin gruplandırılıp kaydedilmesi gibi hassas işlemlerde, dikkat mekanizması oldukça önemli bir rol üstlenmektedir. Bu konu kapsamında yapılan çalışmalarda dikkat, aklın aynı anda olası bir çok nesneden ya da düşünceden birini, açık, canlı bir biçimde ele alması olarak tanımlanmaktadır.

1900 yılında Alman ve Avusturyalı psikologlar tarafından, gözün görsel deneyimleri nasıl organize ederek beyinde anlamlı bilgilere dönüştürdüğünü, bellek, öğrenme, algılama, hafızada tutma ve problem çözme becerilerinin işleyişinin sorgulanması amacıyla Gestalt Kuramı ileri sürülmüştür. Gestalt Almanca’da, yerleştirmek, düzenlemek, anlamına gelen “stellen” fiilinden türetilmiştir. Gestalt kuramına göre, problemin bir bütün olarak derinliğine inerek, halinde çözümünün

aranması, kişiyi hızlı ve özgün buluşlara götürmektedir. Gestalt psikolojisi, bilişsel süreçler içerisinde özellikle "algı" ve "algısal örgütlenme" konularında yoğunlaşmış psikoloji teorisi olarak bilinmektedir. Öğrenmeyi sadece uyarı - tepki (U-T) ilişkisi içerisinde değerlendiren "davranışçı kuram"a bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Her U-T ikilisinin birbirlerinden bağımsız olarak incelendiği davranışçı kuramın aksine, zihnin uyarıcılar arasında bir örüntü kurduğunu savunmaktadır. Bu nedenle inceleme konusu davranışlar değil, "bilişsel süreçlere" odaklanmaktadır. Gestalt Kuramı bilişsel süreçler içerisinde "algı"ya çok önem verir ve algısal örgütlenmeye yön veren yasaları tanımlar. Bütün bu yasalar "pragnanz" adı verilen bir üst yasanın türevleridir. Pragnanz kısaca; bütün psikolojik olayların ve koşulların elverdiği ölçüde tam ve basit olma eğiliminde olması şeklinde açıklanabilmektedir.

Algısal örgütlemenin çalışma şeklini belirleyen Gestalt ilkeleri şu şekilde açıklanmaktadır;

Şekil – Zemin (Figure and Ground): Nesne ya da olaylar, üzerinde bulundukları zemine göre farklılaşarak algılanırlar. Bütün algılarda bir zemin ve bu zeminden önce göze çarpan bir şekil bulunmaktadır. Şekil ve zemin bazen yer değiştirebilir ve dikkat edilen obje, şekil oluştururken, diğer uyarıcılar zemini oluşturmaktadır (Bkz. Şekil 41).



Şekil 41: Catarina Sobral, Masal Kitabı, 4 - 5 Yaş.

Yakınlık (Proximity): Göz, bir alan içinde bulunan nesnelerin birbirine yakınlıklarına göre gruplayarak algılama eğiliminde olmaktadır. Bu ilke, zamanda ve mekanda yakınlık olarak iki grupta ele alınabilmektedir. Zamanda yakınlık, tıpkı müzikte notaların birbirine yaklaşan ya da uzaklaşan vuruşlarının oluşturduğu



Şekil 42: Catina Vidinhas, Masal Kitabı, 4 - 5 Yaş.

Tamamlama (Completion): Tamamı görülmeyen ya da daha tamamlanmamış bir bütün olarak algılanarak, duyusal anlamda eksik veri içeren bir izlenimi yaratmaktadır. Bu nedenle bir resimdeki kişiyi tanıyamız, eksik olan kısmını görmemiz de yeterli olur. Tamamlama yasası, görülen şeyleri tamamlama eğilimi olduğu gibi, olayları da birleştirerek anlamlı bir dizgi oluşturma eğilimi içerir (Bkz. Şekil 43).



Sekil 43: Estan Librari, Masal Kitabı, 3 - 4 Yaş.

Benzerlik (Similarity): Bazı duyuşal özellikler yönünden (şekil, renk, doku, tür v.b. gibi) benzer olan cisimler bir küme olarak algılanmaktadır. “Birbirlerine benzeyen uyarıcılar birlikte algılanırlar. Koyu ve açık renkli noktalar farklı gruplar olarak algılanır. Göz, birbirine benzeyen uyarıcıları gruplayarak algılama eğilimindedir. Buna benzerlik yasası denilmektedir. Benzerlik yasasında hem görsel hem de işitsel uyarıcıların algılanması da önemli görülmektedir. Örneğin; birçoğumuz çekik göz yapısına sahip insanları gruplayarak algılama eğilimindeyizdir. Çoğu kişiye göre tüm çekik gözlüler ilk başta Japon olarak algılanırlar”(Carlosies, 2000: 16) (Bkz. Şekil 44).



Şekil 44: Luisa Samawon, Masal Kitabı, 3 - 4 Yaş.

Süreklilik (Continuation): Göz, birdenbire olan değişikliklerden daha çok düz giden sürekliliği algılama durumundadır. Örneğin; aynı yönde giden yapılar, çizgiler birbiri ile ilişkili olarak algılanmaktadır. Süreklilik algısında göz, devam eden bir etkinliği algılama halindeyken, meydana gelen olaylar süreklilik algısını olumsuz etkileyebilmektedir (Bkz. Şekil 45).

1.2.2 Renk Duyumu ve Renk Algısı

Renkler ve çeşitli etkileriyle ilgili yürütülen çalışmalar, bu konuya ilişkin yapılan araştırmalar, rengin tanımına dair yapılan çeşitli söylemlerin bütünleşik özelliklerini açığa çıkarmaktadır. Renk, çoğunlukla ışığın cisimlere çarptıktan sonra yansarak gözde bıraktığı etki olarak ifade edilmektedir. Başka bir tanımlamada, “Renk, insanın gözünün görebildiği ışık tayfının belirli elektromanyetik dalga boyudur.

Çevremizdeki nesnelere yeni bir boyut kazandıran renk gerçekte ışıktır. Nesnenin üzerine düşen ışığın bir bölümü (belli dalga boyundakiler) nesne tarafından emilir, yansıyan ışık olarak gözümüze gelen ışıklar ise renktir” (Kılıç,1995:42). Renk kavramı içinde birbirinden farklı dalga boylarına sahip, kendi fiziksel sınırları içinde farklı tonlara, doygunluklara ve değerlere ulaşabilen ışın gruplarını tanımlamak gerekmektedir. Diğer taraftan, “Renk, çeşitli cisimlerden yansarak gelen ışınların görsel algı sonucu kişide oluşturduğu duyumdur. Aynı zamanda, renk, ışığın cisimlere çarptıktan sonra görme duyumuzda bıraktığı etkiye denir” (Çellek ve Sağocak, 2014: 167). Bunun yanı sıra, Oxford Üniversitesi’nin ilk rektörü olan Robert Grosseteste ise, renklerin parlaklıkları (luminosity), dalga boyları ve doygunluğu (saturasyonu) üzerine tanımlar gerçekleştirmiştir.

Bir rengin yansıttığı ışık miktarına göre bir “değeri”, aynı renk ailesinin değer ve doygunluk açısından ayrılan ancak yakın ilişkileri görülen derecelenmeye bağlı “tonu”, görsel şiddetine ve saflığına göre de bir “doygunluğu” söz konusudur. İnsanlarda renk duygusunun oluşması için bir cisimden yansıyan ışığın yanı sıra, gelen ışık karşısında normal çalışan bir göz ve beyinde kusursuz bir görme merkezi gerekmektedir. Renk konusuna ilişkin gerçekleştirilen tanımlamalar ve açıklamalar, farklı izlenimlere ışık tutmakla birlikte, benzer noktalarda kesişen fikirler, bilim insanlarının deneyimleri aracılığıyla açığa çıkmaktadır. Örneğin; bir çok araştırmaya göre, ışınların göze gelmesi olayı fiziksel, bu ışınların karşısında gözde ortaya çıkan işlemler fizyolojik, cismin beyinde algılanması ise psikolojik bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda renk, psikoloji, fizyoloji ve fizik gibi bilim dallarında farklı yönleriyle incelenen bir konu olmuştur.

Fizyoloji biliminde renk, çeşitli ışık cinslerinin göz retinası üstündeki sinirler vasıtasıyla oluşturduğu fizyolojik olaylardır. “Göz ve beyinde yer alan sinir sisteminin elektro kimyasal aktiviteleri ve renklerle olana ilişkileri” (Genç ve Sipahioğlu, 1990 : 118) şeklinde açıklanmaktadır.

Fizik biliminde renk, ışığın dalga uzunluklarının hangi oranda bulunduğuna dair, ölçülerle, rakamlarla ifade edildiği değerdir. Görme duyusu sayesinde bu dalga titreşimleri sinirler aracılığıyla beyne iletilerek rengin algılanması sağlanır. Diğer bir ifadeyle, renk, görünen şeyleri görünür hale getiren bir ‘ışınım’ enerjisi ve etkileşimi olarak açıklanmaktadır.

Fizyologlar 130 milyon civarında fotosensitive (çubuk ve koni) hücrenin retinada bulunduğu inaniyorlar. Koniler renkleri ve ince detayları ayırmaya yarar ve sadece parlak ışığa karşılık verirler. Çubuklar renk körüdür ve ufak objeleri ayırt etmezler. Bu zayıflığını telafi etme için gece ve alacakaranlıkta iyi çalışır, ışık çok az olsa bile fark ederler. Bu yüzden görmemiz gece azalır. Objelerin renklerini ayıramayız ve dünya bize gri ve bulanık gelir (Alexandrov ve Gorsky ‘den aktaran Seylan, 2005: 95).

Başka bir açıklamaya göre;

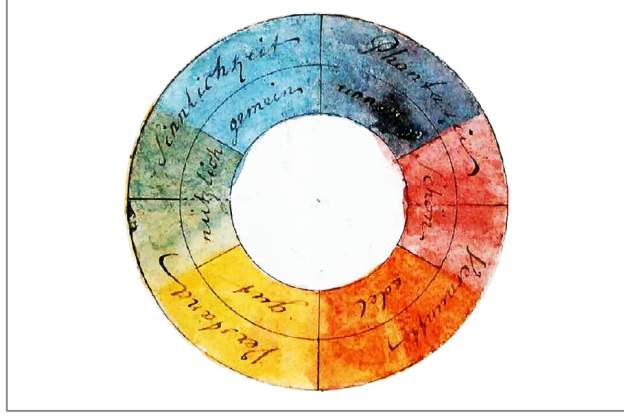
İnsan gözünde bile görülebilen ışığın içindeki farklı elektromanyetik dalga boyları farklı renkleri oluşturur. Renk bu boyutuyla fizikçiler tarafından incelenmiş ve geliştirilmiştir. Üzerine ışık düşen her nesne ışık tayfının belli bir kısmını emer, diğer kısmını da bize yansıtır; bunu da biz renk olarak görürüz. Gözün irisinden giren ışınlar retina tabakasına ulaşır. Retina üzerinde görmeyle ilgili iki farklı hücre vardır. Koniler ve Noktalar. Renkli görme koni şeklindeki hücrelerde gerçekleşir. Bazı koniler tayfın en sonundaki maviye, bazıları tayfın ortasındaki sarı ve yeşile, bazıları da en sondaki kırmızıya duyarlıdır. Retinadaki noktalar ise ışıklılık düzeyini ayarlar. Konilerin uyarılmasıyla beyne çeşitli sinyaller ulaşır ve sonuç olarak belirli renkleri görürüz. Bu fizyolojik olay sonucu renkleri görmemiz rengin fiziksel (gerçek) algılanmasıdır” (Kılıç, 1995: 44).

Renk, görsel algının ötesinde, göz kamaştırıcı etkisi, fizyolojik ve psikolojik etkileriyle her zaman her çağda ilgi uyandırarak çeşitli bilim insanlarının bu konu kapsamındaki araştırmalarına, vargılarına ve teorilerine aracı olabilmıştır. Bu konudaki teorilerin, Pythagoras’un gezegenler ve renkler denklemini incelemesi sonucu yaptığı eşleşmelerle başladığı düşünülmektedir. Ardından, Aristo, teorisini gün ışıklarını anlamlandırarak geliştirmiş, gün doğumu, öğle, akşam ve gün batımı, gece gibi günün devirleri üzerine çalışarak, tüm renk sistemlerinde uygulanmakta olan yedi rengi yüzeylerin karakteristiği olarak tanımlamıştır. Günümüzde bilinen ana – ara renk tanımlaması, boya ve renk karışımları ilk defa Leonardo Da Vinci tarafından 1510’lu yıllarda açığa çıkarılmıştır. Bu araştırmalardan sonra, Finli astronom Aron Signfrid Forsius’un dört temel renk ve siyah beyaz ilişkisini

çağımızın HSV sistemine (Hue, Saturastion, Value) benzer bir renk küresiyle oluşturması, 1600' lerin ilk ciddi teorisi olarak kabul edilmiştir.

Hue, temel renk olarak ifade edilmekle birlikte, mavi, yeşil, sarı, kırmızı gibi renklerin skalasındaki değişik dalga boylarını temsil etmektedir.

Saturasyon (intensity), renkteki beyaz ışığın yoğunluk derecesiyle ilgilidir ve renklerin doygunluk seviyelerini belirlemektedir. Örneğin bazı kırmızı renkler, çok yoğun görünürken, başka bir kırmızı çok solgun görünebilmektedir. Bu durum, bazı kaynaklarda rengin yoğunluğu veya saflığı şeklinde ifade edilebilmektedir. *Valör (value)*, renklerin ışığı yansıtma boyutu olarak tanımlanmaktadır. Bir rengin karanlık bölümü daha az ışık yansıtırken, aydınlık bölümü ışığı daha fazla hissettirmektedir. Bu durumda renklerin ışığı yansıtma boyutu, parlaklığı ve gri tonuyla ilişkilendirilmektedir. Örneğin, güneş ışığında renklerin daha parlak görünürken, karanlığın hakim olduğu zamanlarda, renklerin parlaklıklarını kaybederek gerçek renginden daha koyu veya yoğun görünmelerinin sebebi, ışığa bağlı olarak doygunluk derecelerinin çeşitlilik göstermesi olarak düşünölmektedir. Newton, bu durumu açıklığa kavuşturmak ve deneyimlemek üzere, bir prizma yardımıyla güneş ışığının kırılmasını sağlayarak renklerin ayrışmasını net bir şekilde göstermiştir. Güneş ışığı prizmadan geçirilince 7 renk meydana gelir. Güneş ışığında depolanan bu renkler bir obje üzerine geldiğinde, cisim renklerin bir kısmını saklarken, belli bir kısmını yansıtır. Bu deneye bağlı olarak, cisimler yansıttığı renkte görünürler ve güneş ışığındaki renk grubu birleştirildiğinde renk çemberi meydana gelir. Başka bir açıdan, evreni ve doğayı sürekli gözlemleyen, düşünsel ve bütönsel bakış açısıyla sanat ve bilim insanı olarak bilinen Goethe, bazı açıklamaları reddederek, doğadaki her şeyi analiz yöntemleriyle açıklamaya çalışmanın boş ve anlamsız bir uğraş olduğunu öne sürmüştür. Yaşamının kırk iki senesini adadığı renk teorisiyle, ışığın spektrumlarına ayrılarak incelenmeye çalışılmasına karşı çıkmış ve renk sınıflandırmalarına şahsi gözlemlerini dahil etmiştir. Aynı zamanda, renklerle ilgili yazdığı kitabında, Leonardo Da Vinci' den esinlenerek yaylardan oluşturmuş olduğu renk teorisi çemberiyle ileri sürdüğü fikirlerini ispatlamıştır.



Şekil 47: Goethe, Renk Çemberi.

Sonrasında, Newton gerçekleştirmiş olduğu deneyleri ve gözlemleriyle beyaz ışığın kırılması ve renklerin oluşumunu açığa çıkarmıştır. Goethe, Newton' un çalışmasını kabul etmeyerek, renklerin sezgiye ve duyulara dayalı etkileri üzerine yoğunlaşmayı tercih etmiştir. Yirminci yüzyıla kadar farklı bilim insanları tarafından çeşitli teoriler ileri sürülmüş, deneyler, gözlemler sonucu bazen ortak, bazen ise karşıt görüşlere rastlanılmıştır. “Yirminci yüzyıla gelindiğinde, Uluslararası Işıklandırma Komisyonu CIE 1931’ de renk teorisini ortaya koyan bilimsel bir renk uzayı tablosunu oluşturdu” (Seylan, 2005: 97). Amacının ışık ve ışıklandırma alanlarında, bilim, teknoloji ve sanat konularında uluslararası temel standartlar sağlayarak bunları yayınlamak olduğunu dile getiren CIE sistemi zamanla geliştirildi ve Lab color sistemi gibi endüstriyel üretime yönelik alternatifler üretildi.

Renk teorilerine ve elde edilen bulgulara dayanarak renk algısıyla birlikte üç farklı renk skalası olduğu fikrinde karara varılmıştır. Günümüzün tüm görüntüleme sistemlerinin işleyiş prensibi, eklemeli (additive) ana renk methodu olarak tanımlanan RGB (red, green, blue = kırmızı, yeşil, mavi) renk kuramı olarak bilinmektedir. RGB, ışığın içinden geçerek oluşması sebebiyle daha doygun bir niteliğe sahiptir. Kırmızı, yeşil, mavi renklerinin birbirine eklenmesiyle beyaz ışığın açığa çıkması sonucu, eklemeli renk tanımını beraberinde getirmektedir. Boya maddesinin deneyseelliğiyle tecrübe edilmiş olan bir diğer renk teorisi ise, çıkarmalı (subtractive) ana renk methodu CMYK olarak ifade edilmektedir. Bu renk kuramında yüzeylerin farklılığı ve renklerin değişkenliği söz konusudur. Dolayısıyla aynı renkler, ışığın, yüzeylerin ve cisimlerin özelliklerine, konumlarına paralel olarak karakteristik yansımalar oluşturabilmektedirler. Örneğin; kırmızı renkli bir objenin yeşil bir zemindeki konumuyla sarı bir zemindeki konumu farklı renk yansımalarına

sebepler olabilmektedir. Dolayısıyla, yüzey ve obje renkleri farklılaştıkça, göze görünen yansımalar da renklerin birbirine temasıyla daha çeşitli renklerde algılanmasına neden olacaktır. Fizyoloji bilimi dışında psikoloji biliminde renk, algılanan her şeyin bir parçası veya yansıması olarak tanımlanabilmektedir. Beynin, görsel deneyimler sırasında zamansal ve mekansal boyutların etkisi altında kalarak, bilinçaltına kaydettiği şeyler olarak açıklanabilmektedir. Dolayısıyla görsel algı aracılığıyla farkına varılarak veya bilinç dışı etkisinde kalınan renklerin psikolojik açıdan ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Sözü geçen bütün araştırmalar ve bulgulardan hareketle, rengin yalnızca ışığın yansıması olarak bilinmesinden ziyade, güçlü etkisiyle bilinçaltında iz bırakan bir iletişim sistemi olduğu kanısına varılabilmektedir.

1.2.3 Renklerin Psikolojik Etkileri

İçinde bulunduğumuz sonsuz evrende, varlıklardan nesnelere kadar sayısı artırılabilir pek çok farklı alanda, çarpıcı etkisiyle dikkate değer unsurlardan biri de “renk” olarak tanımlanmaktadır. Renklerin anlamları ve psikolojik etkileri kültürlerarası ve kişilerarası farklılık gösterebilmektedir. Bu konuyla ilişkili olarak Alman psikiyatrist Davido (2012), renklerin psikolojik ve fizyolojik gücünü deneyler ve gözlemler aracılığıyla açığa çıkararak edinmiş olduğu bilgileri şu şekilde ifade etmektedir:

Görünüşe göre, renklere duyguların yoğun yaşandığı anları belirlemek için başvururuz: Utançtan ‘kıpkırmızı’ kesilir, öfkeden ‘mosmor’ oluruz, bazen de hayat gözümüze ‘tozpembe’ görünür. Eski çağlardan beri insanlar, deneyimlerine dayanarak, her renge psikolojik anlamlar yüklemişlerdir. Günümüzde renklerin etkileri gayet iyi biliniyor. Sakinleşmek ve dinlenmek için pastel tonlar kullanılır: Hastane duvarları genellikle açık mavi, pembe veya pastel yeşile boyanır. Çalışmayı teşvik etmek için iş makineleri ve işçilerin kullandığı aletlerde canlı renkler tercih edilir. Kırmızı renkli telefon kulubelerinin konuşma süresini kısalttığı, oysa mavi rengin insanları konuşmaya teşvik ettiği anlaşılmıştır. M. Rousseau’nun Les Couleurs (Renkler) isimli kitabında verdiği örnek hayli düşündürücüdür: Orada çok kişi intihar ettiği için Londra’daki Blackfriars köprüsünün kötü bir ünü vardı. Daha önce siyah olan köprü’nün rengi değiştirilip açık yeşile boyandığında, üzerinde intihar edenlerin sayısı üçte iki oranında azaldı (34).

Renklerin terminolojik ve semantik açıklamaları, renkleri anlamlandırmaya ve algısal boyuttaki etkisini ortaya çıkarmaya yeterli olmamaktadır. Bu sebeplerden ötürü, insanlar geçmiş yüzyıllardan itibaren, renklerin psikolojik, fizyolojik boyutlarıyla bilinçaltına olan etkilerini özdeşleştirerek, farklı anlamlandırma

abalarına yönelmişlerdir. Nitekim, renklerin varlığı, sınırsız çeşitliliği, insanlarda ve diğer canlılarda yarattığı psikolojik ve nörolojik etkilerinin çözümlenmesi güç olduğu kadar, günümüze renksizliğin hakim olduğunu hayal etmek de bir o kadar sıradanlık oluşturacaktır. ‘‘Evren, kusursuz renkler bütünüdür, bunlardan herhangi birini eksiltmek, evrenin karmaşık yapısını ve gündelik yaşamı daha da anlaşılmaz hale getirebilir’’ (Lowalen, 2009: 685). Bunun yanı sıra, renklerin simgesel anlamları subjektif olabilmekle birlikte, bazı renklerin, kişiler üzerinde benzer etkileri olduğu belirtilmektedir. Örneğin; soğuk olarak adlandırılan renklerin (mavi, mor, yeşil) sakinliği simgelerken, zaman zaman hüznü de simgeleyebildiği dşnlmektedir. Sıcak olarak adlandırılan renkler ise (kırmızı, sarı, turuncu) sıcaklık hissinden dolayı, öfke, cazibe, kararlılık gibi çeşitli anlamlarla eşdeğer görülebilmektedir. Bu konu bağlamında çalışmalarını sürdüren ve deneyimleriyle bazı gerçeklere ışık tutan birçok psikolog ve bilim insanı, renklerin etkisinin kişiden kişiye değişecebileceğini ve etkilerinin abartıldığını düşünmektedir. Yakın dönemde yapılan çalışmalar ise renklerin duygu durumu üzerindeki etkisinin geçici olabildiğini belirtmektedir. Diğer taraftan, renklerin insanlar üzerindeki olumlu etkilerinden hareketle, çeşitli uygarlıklarda psikolojik ve fizyolojik açıdan terapi yöntemi olarak uygulandığı ifade edilmektedir. Örneğin; eski dönem Hitit, Mısır, in gibi kültürlerde, iyileşme için renk terapisi kullanıldığı ve başarılı sonuçlar elde edildiği bilinmektedir. Özellikle, pek çok rehabilitasyon merkezi ve ruh sağlığı hastalıkları hastanelerinde, hasta odalarındaki renk seçimlerinin alternatif tedavi yöntemi olarak tercih edildiği belirtilmektedir. Renk terapisi zaman zaman ışık terapisi olarak da günümüzde terapi yöntemi olarak kullanılabilmektedir.

Renklerin gücü, yetişkin bireylerde olduğu kadar çocuklarda da bilinçaltına etki ederek psikolojik ve fizyolojik bağlamda farklı çağrışımlar gerçekleştirebilmektedir. Birçok araştırmaya göre; çocukların renk kavramını 2 - 5 yaşları arasında öğrendikleri ve net olarak renkleri birbirlerinden ayırt edebildikleri gözlemlenmiştir. Buna ilaveten, kız çocukların erkek çocuklara oranla, renklerin isimlerini daha hızlı öğrendikleri ve ayırt edebildikleri dile getirilmektedir. Ancak bu vargılar, kişilik özellikleri, zeka gelişimi ve çevresel faktörler gibi belirleyici unsurlar dikkate alındığında her çocukta farklı boyutlarda seyredebilmektedir.

Bilimsel araştırmalar dikkate alındığında, çocukların çevrelerinde karşılaştıkları uyaranlara, yetişkinlerden çok daha fazla duyarlı oldukları kabul edilmektedir. Özellikle okul öncesi dönemindeki çocuklar, çevresindeki pek çok şeyi algıladıkları için karşılaştıkları her şeye fazlasıyla dikkat ederler. Ayrıca, renkli, hareketli, sesli, sıradışı nesneler, varlıklar, canlılar dikkatlerini çekmektedir. Bundan dolayı, ilgilerini çekebilecek, hem psikolojik hem görsel açıdan seviyelerine uygun illüstrasyonlarla zenginleştirilmiş resimli, renkli kitaplara bakmaktan keyif alırlar. Böylelikle görsel açıdan belirli bir doygunluğa edinimsel olarak erişme şansı elde ederken, kazanımları ve keşifleri imgelem dünyalarına anlam katmaktadır. Buna ilaveten, çocuklar renkli illüstrasyonlarla tasarlanmış masal kitapları aracılığıyla, renkleri doğru bir şekilde öğrenme ve ayırt etme becerilerini geliştirerek, okuma alışkanlığı edinip, kendi imgelem güçlerini kullanarak yeni hikayeler yaratma ve bunları uygulama yetilerini ileri seviyelere taşıyabileceklerdir. Okul öncesi dönemindeki çocuklar, özellikle ışıklılık (lightness) ve doygunluk (saturation) değeri yüksek olan renklere ilgili oldukları için masal kitapları tasarımındaki illüstrasyonlar, renkler uyumlu olduğu takdirde çocukların ilgisini daha çok cezbedebilecektir. Böylelikle çocuklar, profesyonel ekiplerce hazırlanmış nitelikli şekilde basımı gerçekleştirilen masal ve öykü kitabı illüstrasyonları gibi güvenilir kaynaklar aracılığıyla renklerle tanışırken, diğer taraftan eğlenerek öğrenme ve kitap okuma alışkanlığını edinimsel olarak gerçekleştirmektedirler. Bu sebeplerden dolayı, eğitim – öğretim sürecinin önemli bir materyali olan masal kitaplarının baskı öncesi ve baskı sonrası süreçleri (renk seçimi ve uygulamaları, tipografik bütünlük ve uygunluk, karakter tasarımları ve illüstrasyonları, sayfa mizanpajı, kapak tasarımı, kağıt türü ve gramajı, ciltleme kalitesi) oldukça dikkate alınması gereken bir konudur.

Renk seçimi ve kullanımının taşıdığı psikolojik değeri kanıtlanmış bir gerçeklik olsa da, psikolojik değerlendirme ancak çizerin yaşı göz önünde bulundurularak yapılabilir (...). Bunun aksine, parlak renklerle donatılmış boyama ve hikaye kitaplarına ilgi gösteren çocukların neşeli, sosyal ve uyumlu oldukları gözlemlenmiştir. Çocuklar renkleri iki şekilde kullanırlar: Bir yandan doğayı taklit eder (sarı güneş, mavi deniz, yeşil çimenlik), diğer yandan bilinçaltını takip eder (siyah kağıda resim yapmak, koyu kahve renkleri sıklıkla kullanma v.b. gibi). İkincisi, çocuğun düşünceleri, kişiliği ve psikolojik durumu hakkında daha çok bilgi edinmeyi sağlar. Bu açıdan, erken çocukluk döneminde, özellikle eğitim materyallerinde tasarım unsuru olarak kullanılan renk seçimlerine dikkat edilmelidir. İki ve beş yaş arası dönem çocuğun algısal açıdan en hassas olduğu ve kişilik gelişiminin büyük ölçüde tamamlandığı evre olduğu için, bu yaşlardaki seçimler ve eğitim – öğretim niteliği büyük önem taşımaktadır (Allen, 2006: 230).

Başka bir açıdan; Çellek ve Sağocak (2014), bu konudaki çalışmaları sonucunda ulaştığı verilere göre renk uyumlarının niteliği kapsamında şu açıklamaları yapmaktadır;

Renkler bir araya geldiklerinde bir değer kazanırlar veya kazandırırılar. Renk ilişkileri ya bir uygunluk ya da zıtlık çerçevesi içerisinde oluşur. Renk uygunlukları armoniyi teşkil eder. Genel olarak etkili, güzel, anlaşılır armoniler renk zıtlıklarına dayanırlar. Bir düzenlemede renk armonileri, genel olarak zıt renklerin birliğinden doğan renk uyumlarıdır. Çocukların bu zıtlıkları, armonileri ve dahasını keşfedebilmesi için doğru ve teşvik edici eğitim materyalleriyle karşılaşmaları çok önemlidir. İçerisinde rengin söz konusu olduğu, özenle tasarlanmış kitap veya uygulama alıştırma, onların görsel, algısal, estetiksel açıdan edimlerini destekleyebileceği gibi, niteliksiz, göze hoş görünmeyen, belki de ürkütücü illüstrasyonlarla geçiştirilmiş hikaye veya boyama kitapları da çocukları tamamen renkli kitaplardan veya uygulamalardan uzaklaştırarak isteğini yok edebilir. Tüm bunlar göz önüne alınarak, renklerin nasıl uygulandığının ve renk uyumunun çocuklar üzerindeki etkisinin çok büyük olduğu unutulmamalıdır (189).

Yapılan çeşitli araştırmalara göre, özellikle okul öncesi dönemde çocukların renklere karşı daha duyarlı oldukları ve renk seçimlerine bakılarak psikolojilerinin, duygu - durumlarının gözlemlenebileceği belirtilmektedir. Çocukların bireysel farklılıkları bu duruma yön verebileceği gibi, renk seçimlerinin ve renklere olan ilgilerinin çocukların psikolojik süreçleriyle yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Örneğin bazı çocuklar kırmızı, turuncu, sarı gibi renklere ilgi duyarken, bazıları mavi, yeşil, siyah, mor gibi renklerde ısrarcı davranabilmektedirler. Bu açıdan bakıldığında, sarı, kırmızı, turuncu gibi sıcaklık hissi veren renkleri seven çocukların ılımlı, sakin, sevecen oldukları, mavi, mor, yeşil gibi soğuk olarak ifade edilebilen renklere ilgi duyan çocukların ise, inatçı, saldırgan, uyumsuz oldukları gözlenebilmektedir. Bu bağlamda kesin bir yargıya varılamamakla birlikte, yalnızca bu konuyla yakından ilgili olan bilim insanlarının çalışmaları, deneyimleri ve gözlemlerinden hareketle bu bilgilere erişilmektedir. Renklerin yalnızca psikolojik değil, fizyolojik açıdan da insanlar üzerindeki etkisi ve gücü incelenmektedir. Örneğin; *mavi*, özellikle koyu tonlarda kullanıldığında moral bozucu, açık tonlarda kullanıldığında güven veren, sakinleştirici, huzur verici bir etki yaratabilmektedir. Örneğin, Alcatraz Hapisanesindeki mahkumların odalarında açık mavi tonlar tercih edildiği ve böylece mahkumların saldırgan davranışlarının kontrol edilme oranında artış gözlemlendiği iddia edilmektedir.

Bu iddiayı destekleyici nitelikte; Prof. Dr. Walter, Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Hastanelerinde özellikle hasta odalarının açık mavi veya yeşil tonlarda boyandığında hastaların kendilerine veya çevrelerine zarar verici davranışlarında

azalma olduğunu ileri sürmektedir. Nitekim, *yeşil*, kullanıldığı mekanda sakin, barışçıl, hassas ve yumuşak bir his yaratarak, insanları neşe ve sükunete teşvik edebilmektedir. *Sarı*, dikkat çekici etkisiyle uyaran, neşelendiren iletişimi simgeleyen bir etki yaratırken, bazen, tehdit ve tehlike içeren bir renk olarak da tanımlanabilmektedir. Ayrıca, gözü yoran ve metabolizmayı hızlandıran bir renk olduğu dile getirilmektedir. Bundan dolayı sarı rengin çalışma odalarında, okullarda, ofislerde ve iş yerlerinde tercih edilmemesi gerektiği belirtilmektedir. *Kırmızı*, uyarıcı ve çekici etkisiyle insanlar üzerinde coşku ve heyecan yaratabilmektedir. Kan basıncını artırarak solunumu hızlandırmasından dolayı, karar verme mekanizmasında oldukça etkili olduğu söylenmektedir. Aynı zamanda, güç, tutku ve enerjiyi simgelemektedir. *Pembe*, sakinliği ve uyumu simgelemektedir. İnsanlar üzerinde sakinleştirici ve durağan bir etkisi olduğu gözlemlenmektedir. *Kahverenginin* genellikle, mutsuzluk, melankoli ve kederi çağrıştırdığı bilinmektedir. Ancak geniş mekanlarda kullanıldığında güç ve sağlamlık hissi uyandırabilmektedir. *Mor*, asalet, lüks, gösteriş gibi kavramları simgelediği gibi, bazen karamsarlığı temsil ettiği de ifade edilmektedir. Ancak mor rengin özellikle gösterişli dekorasyonlarda sıklıkla kullanıldığı belirtilmektedir. *Gri*, maviye yakın tonlarda kullanıldığında kasvetli çağrışımlar yarattığı, bunun aksine beyaza yakın tonlarda tercih edildiğinde huzur verici bir etki uyandırdığı gözlemlenmektedir. *Beyaz*, çoğu zaman temizliği, hijyenliği, saflığı, masumiyeti ve düzeni ifade etmektedir. Bundan dolayı, doktorların, hemşirelerin, diş hekimlerinin ve diğer sağlık personellerinin hijyen ve düzen açısından beyaz kıyafet giydikleri bilinmektedir. *Siyah*, bazı kültürlerde yas tutmayı, ölümü ve karanlığı temsil ederken, çoğu toplumlarda saygıyı, gücü ve kararlılığı ifade edebilmektedir. Ancak bazı araştırmacılara göre siyahın karamsarlık ve durgunluk ifadesi olarak da kullanıldığı düşünülmektedir. *Lacivert*, özellikle resmi kurumlarda ciddiyet ve güç simgesi olarak, prensip açısından kıyafet seçimlerinde, iş toplantılarında, özel davet ve katılımlar gibi etkinliklerde sıklıkla tercih edilebilmektedir.

Sonuç olarak, renklerin psikolojik etkileri kültürlere, toplumlara, bireylere ve zamana göre farklılık gösterebilmektedir. Fakat, çeşitli araştırmalara, gözlemlere ve bulgulara dayanarak, renklerin özellikle okul öncesi dönemi çocuklarında, nörolojik, psikolojik ve fizyolojik bakımlardan oldukça etkin rollere sahip olduğu ve eğitim - öğretim süresince, algısal boyutta önemli ölçüde yer aldığı ifade edilebilmektedir.

Tüm bu vargılar, renk seçimlerinin rastlantısal boyuttan uzak, bilinçli bir şekilde tercih edilmesinin önemine ışık tutarken, algısal açıdan çocuklar üzerindeki yansımalarının da başlıca bir konu olarak ele alınması gerekliliğine dikkat çekmektedir (Uslu, kişisel görüşme).

1.2.4 Algısal Süreci Etkileyen İç ve Dış Etkenler

Algı, psikoloji ve bilişsel bilimlerde duyuşsal bilgi alımı, edinilen bilgilerin yorumlanması, seçilmesi ve düzenlenmesi anlamlarında kullanılabilmektedir. Duyular aracılığıyla zihne ulaşan uyarıcıların anlamlandırılması sırasında organizmayı etkileyen unsurlar anlamlı bir bütünlük şeklinde algılanmaktadır. Farklı uyarıcıların bir bütün olarak bilgiye dönüştürülmesi, algısal organizasyon olarak ifade edilebilmektedir. Zihinsel süreç olarak algılama, birer alıcı konumunda olan duyu organları aracılığıyla zihne iletilen bilgilerin çeşitli sinir sistemleriyle analiz edilerek, anlamlı verilere dönüştürülmesi ve hafızada saklanması şeklinde saklanması olarak tanımlanabilmektedir. Bu konu dahilinde bilim insanları tarafından gerçekleştirilmiş çeşitli tanımlamalara yer vermek mümkündür. Örneğin, Morgan (1989); algıyı ‘duyumları yorumlama, onları anlamlı hale getirme süreci’ olarak tanımlarken; Gaddes (1999); “algılama duyumsamayla başlamasına rağmen, tanıma, ayırt etme ve anlamlandırmayı içermektedir (977)” tanımlamasını yapmayı uygun görmüştür. Diğer taraftan, Teslan (2000); algılama sürecini çocuğun çevresini fark etmesi olarak ifade ederek, duyuların önemini vurgular ve algılamanın, duyularla elde edilen bilgileri bazı zihinsel öğelerle eşleştirme ve evrendeki olguları anlayabilme olarak ifade etmektedir. Başka bir açıklamaya göre ise, “zihinsel gelişimin anlaşılmasında, görsel algılamanın önemi büyüktür ve dünyayı algılama, tüm duyuların etkileşimi ile gerçekleşir. Ancak görsel algılama tüm algı kapasitesi içinde en etkili ve en güçlü olanıdır” (Zaneith, 2005: 348). Birey, görsel algılama esnasında görme duyusuyla edindiği bilgiyi anlamak ve anlamlı hale getirmek için, çevreden gelen uyarınları tanımlamaya çalışarak örgütlemekte, muhakeme yapmakta ve sınıflandırarak net bilgilere dönüştürebilmektedir. Dolayısıyla, algısal süreç, bireyin dünyaya gelişiyile birlikte başlayan karmaşık ve hassas bir evredir. Bu sürecin başlangıcına dair netlik kazanan bir zaman dilimi bulunmamakla birlikte, bazı araştırmacıların açıklamalarına göre, birey doğduğu anda çevresini algılamaya hazır

durumdayken, bazıları ise bu kompleks sürecin zamana bağılı olarak bebeklerde 4. veya 9. aydan itibaren gelişim gösterdiğini vurgulamaktadır. Ancak, yapılan araştırmalarda ve dile getirilen tanımlamalarda, bu sürecin zamana ve çeşitli etmenlere bağılı olarak büyük değişimler ve gelişimler gösterebileceği yönünde fikir birliği gözlemlenmektedir. Nitekim algısal evrenin seyrine paralel olarak farklı izlenimler yaratan bu faktörler, bireysel farklılıklara, çevresel koşullara ve yaklaşım biçimlerine göre algısal sürece etkisi bakımından “iç etkenler ve dış etkenler” olarak farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Örneğin, yeni doğan bir bebeğin görsel algısal süreci, “zorunlu algılar” ve “seçici algılar” olmak üzere iç etkenler tanımlamasıyla iki grupta toplanabilmektedir (Bkz., Doran 2014). Zorunlu ve seçici algılar karşılaştırıldığında bebeğin zorunlu algılamada her bir uyarıcıya tek tek ve dikkatle baktığı, seçici algılamadaysa ise gözün, hedef nesneler arasında esnek bir şekilde hareket ettiği görülebilmektedir. Bunun yanı sıra farklı bir açıklamaya göre ise, algılama evresinde sözü geçen iç etkenler, “nesne kavramı, dikkat, kavram oluşturma, akıl yürütme ve problem çözme” gibi yetilerle ilişkilendirilerek sınıflandırılabilir. Nesne kavramı; okul öncesi döneminde çocukların nesnelerin algı alanı dışında olsalar bile var olmayı sürdürdüklerine ve her birinin yer tutan varlıklar olduğuna ilişkin algısal yeterliliğini içermektedir. Örneğin, bazı bebekler dördüncü aydan itibaren kendi görme alanına dahil olan ve hareket ettirilen nesneleri takip edebilirlerken, görme alanından çıktıklarında ilgilerini kaybettikleri ve başka tarafa yönlendikleri gözlemlenmiştir. Bu duruma bağılı olarak, bebeklik döneminde nesnenin varlığını sürdürdüğüne ilişkin ilk düşüncelerin 4 – 8 ay civarında belirginleştiği ileri sürülebilmektedir. Nesnenin sürekliliği kavramı, bebeklerde bireysel ve çevresel değişkenliklere bağılı olarak 18 - 24 ay civarında gelişim gösterebilmektedir. Örneğin, bir bebek oyun oynarken sandalye ve masanın arasından geçerek diğer tarafa ulaşan oyuncakını aramadan, diğer masanın arkasına dolaşarak ve oyun oynamaya devam edebilmektedir. Diğer bir aşama olan dikkat; çocuğun dikkat süresi ve dikkat seçiciliği olmak üzere iki gruptandırılmayla ifade edilebilmektedir. Dikkat süresi, çocuğun bir noktaya yöneldiği zaman dilimiyle ilişkilendirilirken, odaklandığı nesne ya da varlığın değişimi dikkat dağılması olarak ifade edilebilmektedir. Dikkat seçiciliği ise, odaklanılan uyarıcıları tanımlama, temel niteliklerini ve farklılıklarını ayırt edebilme işlemi olarak dile getirilebilmektedir.

Çocuğun herhangi bir şeye odaklanma yetisi yaşla ve gelişimsel özelliklerle birlikte değişime uğrayabilmektedir. Algılamanın sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesinde dikkat güçlü bir belirleyici olarak rol oynamaktadır. Bu süreçte çevresel faktörlerin uyarıcılığı önemli bir belirleyici olarak gözükmektedir. Örneğin, ışıklılık değeri yüksek olan renkli nesneler, yüksek sesler, tekrarlanan görseller, sıradışı varlık veya objeler, çocukların dikkat süresini ve dikkat seçiciliğini kolaylıkla aktif hale getirebilmektedirler. Fakat, çeşitli araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda, erken çocukluk döneminde çocukların dikkatleri, seçicilikleri ve dikkat sürelerinin kısa olduğu ifade edilebilmektedir. Örneğin, 4 yaşındaki çocuklar, oyun alanında kaybolan oyuncaklarını en son gördükleri ve kaybolduklarını anladıkları yerlere, sistemli bir şekilde bakarak bulmaya çalışabilirler ancak, detaylı yazı içeren metinler, renksiz veya tek renkli materyallerle karşılaştıklarında dikkat sürelerinin kısaldığı veya odaklanma sorunu yaşadıkları gözlemlenmektedir. Dolayısıyla, çocukların dikkat sürelerini ve konsantre olabilme becerilerini artırmak amacıyla gerçekleştirilen eğitsel faaliyetlerin yanı sıra, eğitim - öğretim materyallerinin seçkinliği ve tasarımsal yeterliliği de çocukları olumlu ya da olumsuz aşamalara sevk edebilmektedir. Örneğin; çocukların dikkat eksikliğinin giderilmesi ve dikkat seçiciliğinin geliştirilmesi yönünde okutulan veya dinletilen masal kitaplarının niteliksel açıdan yeterliliği (dikkat çekici, olumlu mesajlar veren illüstrasyonlar, renk uyumu, metinsel içerik, doku zenginliği ve sayfa düzenlemeleri vb. gibi) önemsenmesi gereken ayrıntılardan biri olarak görülmektedir. Diğer taraftan, kavram oluşturma, çocuğun kavramları algılayış biçimi, kavramlarla bilgileri eşleştirebilme ve yeni kavramlar üretebilme becerisi olarak ifade edilmektedir.

Sembol bir olay ya da nesnenin temsilcisidir. Bir grup olay ya da nesneye ait bir dizi özelliğin temsilcisi kavramdır. Birbiriyle ilişkili nesne ve olayların ortak yönlerini kavram gösterir. Kavram oluşturma, sınıflama işlemidir. Çocuk nesnelerin fonksiyonlarını algılar. Zihinde kalan izler (imge) üzerinde bir takım işler yapar. Soyutlandıktan sonra birbiriyle karşılaştırılarak birbirine benzeyen, ortak niteliklere sahip olan izler gruplandırılır. Bu gruplar, kavram olarak nitelendirilir. Örneğin anne kavramı geliştirmede çocuk, annesinin görünüşünü, yüzünü, saçının rengini, sesini, kokusunu, algılar. Annesini diğer bireylerden ayırmaya başlar. Anneyle ilgili bilgi, beceri ve deneyimleri arttıkça, çocuk için daha iyi bir anne algısı gelişir (Allen, 2003: 65).

Kavram oluşturma yeteneği aynı zamanda, çocuğun nesneleri sınıflandırmasını, renk, doku, biçim ve diğer özelliklerini algılayarak ayırt etmesini sağlayabilmektedir. Nitekim, kavramları anlama ve öğrenme, ayırt etmeyi idrak etmekle başlamaktadır ve farklı bağlantılar kurma açısından çeşitli deneyimler sunabilmektedir.

(...)Örneğin, bir kavrama ilişkin uyarıcılar dikkatlice seçilirse, çocuk iki yaşındayken renk, şekil, hacim yönünden değişen özellikleri gruplayabilir. Üç yaşındayken yetişkin gibi ölçütlere dayalı olarak sınıflandırma yapabilir. Üç-altı yaşındaki çocuk, köpekleri atları ve çiçekleri gruplandırmayı başarabilir. Örneğin, çocuklar giyinip soyunurken giysilerin renkleri, arkası önü vb.; yemek saatlerinde besinlerin büyüklüğü, soğuk-sıcak, sert-yumuşak, vb. kek; kurabiye yapımı sırasında ölçü kavramını; temizlik yaparken ıslak-kuru, temiz-kirli gibi kavramları öğrenebilir. Çocuklarla yapılan etkinliklerden sonra çocuğun bağımsız olarak çalışmalarına izin verilip iş bitiminde sözel ödüller kullanılmalıdır. Çocuğa sağlanan zengin uyarıcıların, ilgi ve ihtiyaca uygun olarak düzenlenmesi gerekir. Onların nesnelerle birlikte deneyim yaşadığında, kavramları öğrenmesi daha kolay olacaktır (Daniel,2000: 23).

Akıl yürütme, zihnin daha önceden kazanmış olduğu bilgileri yeni karşılaşılan bir soruna çözüm bulabilmek için birleştirerek düzenlediği süreç olarak nitelendirilebilmektedir. Zihnin bu evreye uyum sağlamak amacıyla davranışsal tepkilerde bulunma gibi bilişsel ve duygusal işlemleri bir hedefe yönelttiği dile getirilmektedir. Problem çözme ise, bir amaç doğrultusunda ilerlerken karşılaşılan güçlükleri doğru bir şekilde çözüme ulaştırabilme becerisi olarak değerlendirilebilmektedir. Bu aşamada, çocukların, bilgiyi en doğru şekilde kullanmalarını sağlamak, yaratıcılıklarını ve imgelem güçlerini keşfetmelerine olanak tanımak, onları bu kapsamlı süreç içerisinde daha nitelikli çözümlere ulaştırarak, probleme çözüm bulma konusunda teşvik edici olacaktır.

Problem çözmede önemli olan, sorunu değerlendirme, kavrama ve çözüme ulaşmadır. Sorunu kavrayarak çözme, deneme ve yanılma yoluyla çözmeden daha önemli ve etkilidir. Sorunu kavrama, öğeler arasındaki ilişkinin anlaşılmasını gerektirir. Örneğin, çocuğun uzanarak yetişemediği bir oyuncağa, bir sopa kullanarak yetişebilmesi, ya da yüksekteki oyuncağına ulaşmak için sandalyenin üzerine çıkmasıdır (Haller,1999: 101).

Genel olarak, 2 - 2,5 yaşlarındaki çocukların bir problemle karşılaştığı zaman önceden edinmiş olduğu bilgilerine dayanarak çözüm yollarını bulmaya çalıştığı ileri sürülmektedir. Bkz. (Haller, 1999). Buna bağlı olarak, 2 - 4 yaşlarında çocuğun, daha çok özelden, özele dayanan akıl yürütme yöntemini kullandığı görülebilmektedir. Çocuk ilerleyen yaşlarda (3 – 4), herhangi bir şekilde birbirine benzeyen iki objeden birini diğerine neden olarak gösterme eğilimi gerçekleştirebilmektedir.

Örneğin, ağaçların kışın yapraklarını dökerken yaz mevsiminde çiçek açtığını mevsim farklılıklarının sonucuyla ilişkilendirebilirler. Başka bir açıdan, problemi tanımlama, çocuğun problem hakkında bilgi sahibi olması, problemin çözümüne doğru bir şekilde ulaşmasını ve bu esnada imgelem gücünden yararlanmasını destekleyebilmektedir. Bu süreci takiben, 4 – 6 yaşlarında çocuklar, elde ettiği çözüm şeklini uygulamaya başlayarak, problemi net bir çözüme ulaştırmaya çalışırken gözlemleri ve deneyimleri yardımıyla sonuca ilişkin yeni fikirler üretebilmektedir. Bu sırada önemli olan, çocuğun çözümü değerlendirilmesi ve uyguladığı çözümün gerçekten yeterli olup olmadığını anlamaya çalışması olarak ifade edilmektedir (Bkz. Haller 1999). Örneğin; ayakkabısını giymekte zorlanan bir çocuk, sorunun sıkıca bağlanmış bağlardan olduğunu fark ettiğinde sorunu tanımlamış olacaktır. Böylelikle bu sorunun açığa kavuşturulması için yeni çözüm yolları arayarak, imgelem gücünü kullanabilme ve çözümle ilişkilendirebilme becerisini geliştirmiş olacaktır.

Sonuç olarak, sözü geçen tüm algısal sürece dahil olan beceri ve yeterlilikler, çocukların büyüme ve gelişim evresiyle birliklikte doğal bir şekilde bu sürece eşlik ederken, bireysel ve gelişimsel özelliklerle, her çocukta farklı ölçülerde seyredebilmektedir. Bu açıdan ailelerin çocuklarıyla, çocukların ise çevreyle olan ilişkileri ve diyalogu, algısal süreci etkileyen faktörlerdeki önemi Piaget tarafından yapılan çalışmalarla tekrar dile getirilmektedir.

1.2.5 Masal Kitabı İllüstrasyonlarının Görsel İletişime ve Görsel Öğrenmeye Etkileri

Çocukların bilişsel, psikososyal ve diğer gelişim dönemlerinde eğitim-öğretim sürecine dahil edilen veya edilmesi gereken kitap okuma, okuma sevgisi ve bu alışkanlığın sağladığı yararların ilerleyen dönemlerdeki yansımalarına önemine çoğu kez değinilmektedir. Bu hassas konuya dair yürütülen Haller ve Dixon (1999) tarafından yapılan çalışmalar, kapsamlı araştırmalar, deneyler ve benzeri uygulamalarda rastlanılan ortak vargılar dikkat çekmektedir. Bu fikir birliklerine göre; kitap okumanın boş zamanların değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen geçici bir uğraş olarak görülmesinin büyük bir problem olduğu ve bu problemin ortaya çıkmaması için erken yaşlardan itibaren okuma alışkanlığının eğitim-öğretimin bir parçası olduğu bilincinin çocuğa öğretilmesi gerektiği düşünülmekte ve

çeşitli deneylerle ispatlanmaktadır. Örneğin, “Stanford University” tarafından gerçekleştirilen bir uygulamada, hikaye kitabı okuma oranının algısal yeterliliğe etkisinin ölçülmesi amacıyla, anaokulu sınıflarında 2 farklı denek grubu oluşturulmuş olup, bu gruplardan sınıftaki bütün hikaye kitaplarını okumuş olan çocuklar ile kitapların yalnızca bir kısmını okumuş olan çocuklar aynı deney uygulanmıştır. Yapılan deneyde, her iki gruba da aynı oyun dizgisi anlatılmış ve bu oyunun sonucunu bulmaları istenmiştir. Deney sonucuna göre, hikaye kitaplarının tamamını okumuş olan çocuklar oyun dizgisini hızlı bir şekilde kavrayıp sonuca ulaşırken, diğer grup aynı oyun dizgisini idrak etmekte zorlanmış veya anlamamıştır. Araştırmacıların deneyden ulaştıkları bulgulara göre; çocuk ne kadar çok hikaye kitabı okur ya da okunması sağlanırsa, hayal gücü ve algı becerisi o kadar gelişmekte ve pratikleşmektedir. Dolayısıyla, masal ve hikaye kitaplarının çocukla erken yaşta tanıştırılması pek çok açıdan büyük önem taşımaktadır.

Masal kitaplarının, çocuğun duygusal, bilişsel, sosyal ve diğer gelişimleri açısından pek çok etkisi olabilmektedir. Kitap okuma alışkanlığı erken çocukluk dönemlerinde önemli olduğu kadar, özellikle masal kitaplarının çocukların bilgi ve imgelem dünyasını keşfetme, görsel algısal yetilerini geliştirme, ilerleyen yaşlarda kişiliklerinin sağlıklı şekilde biçimlenmesi açısından oldukça belirleyici bir rol üstlendiği ifade edilmektedir.

Resimli hikaye kitapları çocuğun hayal dünyasına bir pencere açar ve hikaye karakterlerinin de yardımıyla farklı bakış açıları edinmelerine yardımcı olur. Yani masallar ve hikaye kitaplarının içindeki figürler ve mesajlar çocuğun öğrenme sürecinde önemlidir. Özellikle mesaj içeren ve eğitici değer taşıyan masallar gelişimi olumlu yönde etkiler. Ayrıca anne ya da babayla okunan masal ve hikaye kitapları aile - çocuk iletişimini güçlendirir. 4-5 yaş grubu çocuklarda yapılan bir çalışmada resimli hikaye kitaplarının çocuğun duygu düzenleme yeteneğine olan etkisi araştırılmıştır (C.S.,2013). Bu çalışmada ikisi araştırma grubu ve biri de kontrol grubu olmak üzere üç katılımcı grubu vardır. Araştırma gruplarından birine masal kahramanlarıyla ilgili bir kitap okutulup yanında da İngilizce alfabeyle ilgili çalışmalar yaptırılırken, diğer araştırma grubuna da yine masal kahramanlarıyla ilgili bir kitap okutulmuş ve yanında da kahramanlarla ilgili başka bir aktivite yaptırılmıştır. Kontrol grubuna ise hayvanlarla ilgili bir hikaye kitabı okutulmuş ve İngiliz alfabesiyle ilgili bir takım çalışmalar yaptırılmıştır. Müdahale programı araştırmasının sonuçlarına göre, iki araştırma grubundaki çocuklar da kontrol grubuna göre duygu anlama ve duygu düzenlemede daha yüksek skorlar elde etmişlerdir. Bu da okul öncesi çocuklara masal kahramanlarıyla ilgili kitap okumanın çocukların duygu gelişimi açısından olumlu sonuçlar verdiğini gösterir (Arian,2001:100).

Harvard University (Center on the Developing Child) araştırmalarına göre; hızlı beyin gelişiminin olduğu erken çocukluk dönemi boyunca beyin, en alıcı ve deneyimlere yanıt verici durumdadır. Olumlu ve olumsuz deneyimler, çocukların beyin yapısının şekillenmesiyle doğru orantılıdır. “ok az uyarının kötü sonuçlara yol açabilmesine ilaveten, çocukları aşırı derecede uyrana maruz bırakmak da beyin araştırmaları tarafından desteklenmemektedir” (R.A. Thompson, 2008). Ayrıca erken çocukluk döneminde çocukların beyinleri daha aktif ve bağlantıları esnek olduğu için görsel algıları da hassas olabilmektedir. Bu sebeplerden dolayı çocuklara okunan ve okutulan masal kitaplarındaki illüstrasyonların görsel öğrenme ve zihinsel gelişimle paralel olduğu ifade edilebilmektedir.

Ayrıca, okumaya motive olan çocuklar, kitaplara, kitap kapağındaki ve içeriğindeki illüstrasyonlara ilgi göstererek okuma eylemini günlük yaşamın bir parçası olarak görebilmekte ve bundan keyif alarak farkında olmaksızın alışkanlık haline getirebilmektedirler.

Erken ocukluk döneminde görsel iletişim kurabilme ve gördüğünü öğrenebilme tecrübesinin en önemli amaçlarından biri, çocukları kitaplar hakkında heyecanlandırmak ve okumayı öğrenmeye heveslendirmektir. Kitapları seven küçük çocuklar kendilerine tekrar okunmasını ister, okunan hikayeleri ve kitaptaki karakterleri ezberler. Grdükleriyle ilgili yeni hikayeler yaratmak isterler. Okul öncesi öğretmenler de bu döneme ait çocukların özelliklerini yeterince tanımalı, aktif bir şekilde okumayı eğlenceli ve zevkli hale getirerek, çocuklarda kitap sevgisi ve görsel algısal motivasyonu inşa etmelidir (Head, 2003:576).

Bazı araştırmalar dikkate alındığında, 3 - 5 yaş grubu çocukların kitap okuma, görsel iletişimsel özellikleri, ortak davranış ve tutumları şu şekilde belirtilmiştir (Bkz. Head,2003:576);

- . Okuduğu kitaptaki yazıların bir mesaj taşıdığını anlar.
- . Hikayelerdeki olay dizgilerini takip edebilir ve dinlediğini, kavrayabildiğini gösteren soruları cevaplayabilir.
- . Sürekli gördüğü işaret ve simgeleri tanıyabilir.
- . Kitapta resmedilen objeleri etiketlemek ve boyamak isteyebilir.
- . Yazım kurallarını ve yönünü anlayabilir.
- . Konuşma dilindeki ses kümelerine dikkat eder, kafiye ve ses yinelenmesini tanır.
- . Kitap kahramanlarından ve diğerk illüstrasyonlardan etkilenererek gerçek hayatta var olduklarını hayal edebilirler.

- Özellikle bazı 4 yaş çocuklarının bellekleri oldukça kuvvetli olduğu için çok sevdiği masal kitapları ve hikayeleri ezberleyerek tekrar okunmasından hoşlanırlar.

Başka bir araştırma sonucunda rastlanılan ifadelere göre, benzer fikirbirlikleri bulunmaktadır;

Okul öncesi dönemde, çocuklara okunan veya anlatılan hikayeler ileriki dönemlerde onlar için çok büyük önem taşımaktadır. Hikayeler çocuklara anlatılmak ve öğretilmek istenilen herşeyi dolaylı yoldan ifade etmenin en güzel yoludur. En önemli faydalarından biri, okunan bu hikayelerin çocukların ruhsal ihtiyaçlarını karşılamasıdır; başarıma ihtiyacı, bilgi ihtiyacı, görsel iletişim, sevmeye ve sevilme ihtiyacı, güven ihtiyacı, bir gruba ait olma ihtiyacı, değiştirme ihtiyacı, estetik ihtiyacı, oyun ve bunun gibi birçok ruhsal durumu, yaşamlarından önce dinledikleri hikayelerde deneyimlemektedirler ve bu durum çocukları yaşam gerçeklerine hazırlamaktadır (Sofian, 2010:99).



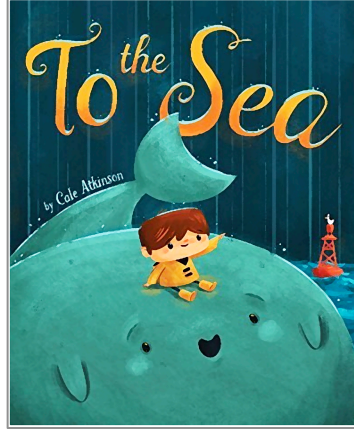
Şekil 48: Naughty Mabel, Masal Kitabı, 3 - 5 Yaş.

Masal kitabı illüstrasyonları nitelikli olması koşuluyla, çocuğun sosyal, duygusal ve görsel iletişimsel gelişimini önemli ölçüde desteklediği belirtilmektedir. Çocuğun görsel algı gelişimini desteklerken, zihinsel, dilsel, davranışsal ve diğer gelişimlerine de katkıda bulunarak imgelem yetisini keşfetmesine ve yaratıcılığını kullanmaya başlamasına olanak tanıyabilmektedir.

Algı ve dikkat, bilginin duyuşsal kayıttan kısa süreli belleğe aktarılmasını sağlayan süreçler olarak ele alınmaktadır. Görsel algı, kavrama ve anlama gelişiminde önemli bir yer tutmakta ve çocuğun dikkatini yönlendirmektedir. Görsel algısal yetisi iyi gelişmiş çocukların kavrama becerisi daha çok görme ile ilgilidir. Dikkat ise; kavramsal psikolojinin en önemli ögesidir ve öğrenme – öğretme sürecinde sunulan uyarıcıların farkına varılmasını, önemli öğelerin ayırt edilmesini ve işleme sürecine gönderilmesini en etkili şekilde sağlayan mekanizmadır. Dikkatin sağlanmasında uyarıcıyla ilgili özellikler; renk, biçim, doku, yenilik ve yoğunluk,

çocuğun beklentileri açısından kaydadeğer bir öneme sahiptir. Çocuklar iletişimlerini sırasında bir çok şeyi anlayabildiği halde, sınırlı kelime hazineleri nedeniyle kendilerini sözel olarak ifade etmekte güçlük çekebilirler. Bu nedenle farklı anlatım biçimleri denerler. Görsel iletişimsel etkinlikler, drama etkinlikleri, hikaye okuma ve çizim etkinlikleri, küçük yaşlardan itibaren çocukların iletişim becerilerini geliştirerek onlara yeni ufuklar açar ve yaratıcı güçlerinin desteklenmesini sağlar. Onlara okunan hikayelerin kahramanları ilgilerini çeker ve görsel doygunluğa erişerek olay örüntülerini hayal ederler. Böylece görsel doygunluğa ulaşırken yeni şeyler keşfetmenin heyecanı ile hayal etme becerileri gelişmektedir. (Toon; 2012:44).

Okul öncesi dönem çocuklarının görsel iletişim becerilerinin 2 – 3 yaş civarında başlayarak, zengin görsel içeren materyaller ve çevresel mekan tasarımları gibi çeşitli uyaranlarla gelişerek sürekli ilerleme kaydettiğine ilişkin görüşler, psikiyatristler, araştırmacılar ve akademisyenler tarafından sıklıkla dile getirilmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde, çocuğun görsel iletişimsel ve görsel algısal gelişimine yönelik uygulanan çalışmalar ve kullanılan eğitsel araçların profesyonel eğitimciler ve bilinçli aileler tarafından hassasiyetle seçilerek çocuklara sunulması, bu süreçte çocuğun daha sağlıklı ve doğru aşamalar kaydetmesi bakımından önemsenmesi gereken bir durum olarak gözükmektedir. Bu konuda çalışma ve araştırmaları sonucu çeşitli vargılara ulaşmış profesyonel bilim insanlarının belirttiği üzere; çocuklar erken çocukluk dönemlerinde kelime hazinelerinin henüz gelişmekte olması sebebiyle sözel iletişimden ziyade görsel veya dokunsal iletişime yönelmektedirler. Bu durum, onları edinimsel olarak farklı kazanımlara yönlendirirken, görsel algısal yetilerini ve görsel iletişim becerilerini farkında olmaksızın keşfetme, geliştirme ve çeşitli materyallerle bilgilendirme sürecine sevk edebilmektedir. Çocukların bu dönemde özellikle masal kitapları, resimli, 3 boyutlu, ve müzikli kitaplara karşı heyecan duymalarının sebebi, bu kitapların kapak tasarımının veya içeriğinin merak uyandırıyor olması, renklerinin ve sayfa dokularının görsel algılarını harekete geçirmesi, çevresiyle görsel iletişim kurabilmesi gibi kazanımlar sağlaması olarak düşünülmektedir. Nitekim masal kitapları, 3 boyutlu kitaplar ve boyama kitabı illüstrasyonları, bu konuda profesyonel ve gerekli eğitimleri almış tasarımcılar tarafından gerçekleştirildiği takdirde, nitelikli ve çocukların ilgilerini cezbederek onların görsel algılarını zenginleştirebilecek yayınlar haline dönüşebilmektedir.



Şekil 49: Amber Goodvin, Masal Kitabı.



Şekil 50: Cale Atkinson, Masal Kitabı.

Ayrıca, çocuklar masal ve hikaye karakterleriyle veya resimlemeleriyle, kendilerine verilmek istenen mesajı daha hızlı ve daha dolaysız alabilmekte ve kavrayabilmektedir. Masal kahramanlarının maceralarını olaylar dizgisi içerisinde merakla takip ederek hem görsel algılarını hem de kavrama becerilerini geliştirebilmektedirler. “Görsel yolla gerçekleşen algılarımız çevre ile etkileşim sürecinde genel algılarımız içerisinde % 80 lik bir oranla en kalıcı etkiyi yapmaktadır”(Seylan, 2005:76). Dolayısıyla çocukların da yetişkin bireyler gibi görsel algılarının diğer duylara oranla çok daha baskın olduğu çeşitli araştırmacılar tarafından belirtilmektedir. Ancak, özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların görsel algısal yeterlilikleri açısından en hassas evrede oldukları düşünülmektedir.

Böylelikle, bu özel dönemde çocukların görsel algılarına hitap edebilecek düzeyde masal ve hikaye kitabı illüstrasyonlarıyla tanışmaları onları davranış gelişimleri ile imgelem yetilerini yeterli doygunluğa eriştirerek ilerleyen zamanlardaki eğitsel süreçleri için sağlıklı zemin oluşturabilecektir.

1.3 OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA İMGE VE İMGELEM

Çoğunlukla, gerçek ya da gerçeklikten uzak olguların zihinde canlandırılarak, bir tür zihinsel nesneye veya görüntüye dönüşmesi olarak ifade edilen imge kavramı, algılama yoluyla oluşabilmesinin yanı sıra, farklı çağrışımlar, izlenimler, duylar vasıtasıyla da zihinde kurguya dönüştürülebilmektedir. Sözü edilen “görüntü” ile anlatılmak istenen, imgesel olarak zihinde canlandırılan hayali bir durumun ya da

varlığın yansıması olarak dile getirilmektedir. İmge ile görüntü kavramları arasında yer alan ve aydınlatılması gereken önemli bir kavram da “imgelem” olarak gözükmektedir. İmgelem, bahsi geçen imgeler arasında yeni ilişkiler kurabilme, analiz ve sentez aracılığıyla çoğu zaman özgün kavramları imgelerle özdeşleştirerek yeni düşünceler oluşturabilme yetisi olarak tanımlanabilir. Bir imgenin oluşumunda görme duyusunun çok önemli olduğu her fırsatta dile getirilmektedir.

İmge ve imgelem yetisine ilişkin tanımlamalar farklı zamanlarda çeşitli felsefeciler, bilim insanları ve araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Örneğin; Platon’un tanımlamasıyla imge (2013); “Gerçekliğin yansımasından başka bir şey değildir. Yani imge yanılısamadır. Gerçekliğe sadık bir sunum olarak yorumlanır”. Epiküros ve Demokritos’a göre (2000); “İmge maddesel bir şey olarak nesneden kaynaklanmaktadır. Nesnenin biçimini ve özgün karakterini koruyarak zihnimizde oluşan görüntüsüdür”. Skolastik geleneğe sadık kalan Descartes için imge (2000); dışsal cisimler tarafından meydana getirilmiş, duyular ve sinirler aracılığıyla beyin içinde izler bırakan görüntüdür. Einstein ise imgelem için; “Ben imgelemimi yazmak için bir sanatçı kadar yeterliyim. İmgelem bilgiden daha önemlidir, bilgi sınırlıdır, imgelem dünyayı kuşatır” tanımlamasını yapmıştır. Bu tanımlamalar ve kavramlar, özellikle çocukluk dönemlerinde erken yaşlarda başlamakla birlikte, bu yeterliliklerin sağlıklı ve doğru gelişimi için yapılması gerekenler ve çocuğa sunulan imkanlar ayrıca ele alınması gereken hassas bir konudur.

Bu bağlamda erken çocukluk döneminde imge ve imgelem gelişimine ilişkin çeşitli açıklamalar ve tanımlamalar bulunmaktadır;

İki ve beş yaşları arasında çocuklar imgelemde oldukça ileri bir seviyeye ulaşırlar. Okul öncesi dönem çocukları eyleme geçmeden önce problem üzerinde düşünür, etkileyici bir biçimde yeni bir akıl yürütme ve imgeleme biçimi kullanmaya başlayabilir. Küçük çocukların zihinsel yetenekleri öyle kayda değerdir ki yetişkinler bazen okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişiminin ilk aşamasında olduğunu unutabilirler (Trawick, 2013:679).

Piaget’e göre (1952);

Okul öncesi yılları bilişsel gelişimde bir geçiş dönemidir. Bu dönemde gözlerinin önünde olmayan nesneler veya insanların ötesinde düşünebilir ve göremedikleri, duymadıkları, dokunamadıkları ve üzerlerinde etkide bulunamadıkları şeyler hakkında derinlemesine düşünebilirler. Etraflarında olmayan nesneleri ve insanları hayal edebilirler, gelecekteki olaylar hakkında fikir yürütebilirler ve geçmiş olayları hatırlayabilirler (227).

“Psikologlar zihin kuramlarından (çoğul) bahsetmektedirler çünkü pek çoğu çocukların zihne ilişkin arayışlarını ayrı parçalar halinde kurduklarına inanmaktadırlar” (Trawick, 2013:243). Bununla birlikte, Flawell (2004) ve Carlson, Mendell, Williams’ a (2004), ait zihin kuramları dikkat çekmektedir; erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve her biri çocukların sosyal ve bilişsel gelişiminde rol oynayan en az üç farklı tipte zihin kuramı olduğu saptanmıştır” (Flawell, 2013:48). (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1: Okul Öncesi Dönem Çocuklarına İlişkin Zihin Kuramları.

KURAM	TANIM
İçsel Duygusal Durumlar	Okul öncesi dönem çocukları kendilerinin ve başkalarının duygularını doğru bir şekilde yorumlayabilir. Duygularının içten geldiğini ve başkalarından saklanabileceğini bilirler.
Güdüler ve Kasıtlar	Okul öncesi dönem çocukları başkalarının güdülerini yorumlayabilir. Eylemlerin arkasındaki niyetleri doğru bir şekilde
Bilme ve Anımsama	Okul öncesi dönem çocukları içsel düşünsel süreçlere ilişkin genel bir anlayışa sahiptir. Bilme, hatırlama, tahmin etme, hayal etme, unutmanın zihinde meydana gelen şeyler olduklarını bilmekle beraber bu kavramları ayırt etmede güçlük yaşarlar.

Okul öncesi dönemdeki çocukların imgesel düşünme güçlerine ilişkin gerçekleştirilen kuramsal çalışmalar ve sınıflandırmalar günümüze aktarılmakla birlikte, imge ve imgelem yetilerini geliştirmelerine yönelik öneri ve araştırmalar da

konu bağlamında dikkate alınmalıdır. Örneğin; okul öncesi eğitimde çocukların imgelem becerilerinin sağlıklı şekilde ileri seviyelere taşınabilmesi için resimli kitaplar okunmasının yanı sıra drama etkinliklerinin de görsel algılarının uyarılması yoluyla bilişsel gelişimlerine de katkı sağladığı belirtilmektedir. Piaget’ a göre; zihinsel gelişim ve imgelem; taklit, taklidin içselleşmesi, illüstrasyon açısından zengin kitaplar ve benzeri kaynaklarla gelişmektedir. Böylelikle bu iç eylemler sonunda “imgelem” ortaya çıkmaktadır.

İmgelerin birbirleriyle bağlantısını kurma gücü olan imgelemden yararlanmak, yaratıcı eğitimde çocuğun algılarını geliştirmek açısından önemlidir. İmgelemin sağlıklı bir şekilde işlemesi ve yaratıcılığa dönüştürülebilmesi için kazanılmış yaşantılara, deneyimlere gerek duyulmaktadır. Bu deneyimleri elde etmek için drama, masal kitabı okuma saatleri, resim yapma gibi etkinlikler çocuklar için uygun çalışmalardır (Yaylacı, 2005: 33).

Vygotsky bu konu kapsamında (2004); eğitim – öğretim süreçlerinde çocuklara verilmek istenen bilgilerin özellikle hayali oyunlarla örgütlendiğini öne sürmektedir. Örneğin; bir çocuğa hava durumu güzel olduğunda sanki kötüymüş gibi bahsetmek zor olmaktadır. Buna rağmen “-mış gibi” oyunlar aracılığıyla çocuklar anlam ve görüntü alanlarını birbirlerinden ayırt etmeye ve anlamların nesnel göstergelerden ayrıldığı imgesel durumlar yaratmaya başlayabilmektedirler. Örneğin; oyunlar sırasında bir tahta çubuk at yerine geçerek çocuk için “oyuncakmış gibi” bir his yaratabilmektedir. Dolayısıyla bu oyunlar imgelem gelişiminin” ilerlemesini sağlayarak içselleştirilmiş soyut düşünce yaklaşımına zemin hazırlayabilmektedir.

Okul öncesinde çocuklar, imgelem güçlerini oyunlar, masallar ve hikayeler aracılığıyla açığa çıkarırlar. Yenilikler ararlar ve bunu hiçbir sınırlama olmaksızın özgürce yaparlar. Onlar için karşılaşılan her durum bir merak konusudur. Durumu algılayabilmek için neden ve nasıl olduklarını sorgularlar. Sonuçla ilgili tahminlerde bulunurlar. Hayal güçleri oldukça fazladır. Hikayeler yaratırlar, farklı varlıkları veya sevdikleri masal karakterlerini taklit ederek bunlarla ilgili canlandırmalar yapabilirler (Oğuzkan ve diğ.,1999).

İmgelem gücünün geliştirilebilmesi amacıyla okullarda uygun fiziksel ve sosyal ortamlar sağlanarak çeşitli eğitsel çabalar ve aktivitelerle çocukların yaratıcı düşüncelerini geliştirmelerine ilişkin uygulamalar (drama, müzik, dans, kitap okuma, hikayeler anlatma, v.b. gibi) yapılabilmektedir.

Bu etkinlikler çocukların sağlıklı evrelerden geçerek ve eğlenerek öğrenmelerini sağlayan, imgelem güçlerini ve yaratıcılıklarını destekleyen uygulamalar olmasının yanı sıra, ilerleyen eğitim - öğretim hayatlarında ve sosyal çevrelerinde başarılı olmalarına, topluma yarar sağlayan, bilinçli bireyler olarak yaşamlarını sürdürmelerine imkan verebilmektedir.

1.3.1 Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Kavram ve İmge Gelişimi

Erken çocukluk dönemi olarak da ifade edilebilen okul öncesi dönemde birçok bilim insanı ve araştırmacı tarafından yapılmış olan çalışmalar, deneyler ve gözlemlerde, kavram ve imge gelişiminin önemine özellikle değinilmiş olduğu görülmektedir. Kavram ve imge gelişimi konusunun özenle ele alınmasının ve ayrıntılı bir şekilde tanımlanmaya çalışılmasının nedeni; okul öncesi dönem olarak sınıflandırılmaya uygun görülen 3 - 5 yaş arası çocukların, oldukça hassas bir gelişim evresi olan bu dönemi algısal, kavramsal ve imgesel açılarından sağlıklı şekilde sürdürebilmeleri yönünde kuramlara ve bilimsel gerçekliklere dayalı çeşitli fikir birliklerinin bulunması olarak görülebilmektedir. Bu görüşlerden hareketle, kavram ve kavramsal gelişime ilişkin yapılmış ve yapılmakta olan uygulamalar, araştırmalar, ve benzeri çalışmalar, bu konunun ayrıntılı bir şekilde çeşitli tanımlarının yapılmasına olanak sağlayabilmektedir. Dawles'e göre (2004); kavram, aralarında belirli özellikleri paylaşan bir grup nesne veya olaya verilen semboldür. Genel anlamda kavram, insan zihninde anlaşılan, farklı obje ve olguların, değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu / yapısıdır. Kavramlar, insanın yaşamında düşünmek için gerekli olan zihinsel yapılardır ve bireyin diğer nesnelerden ayırt edebildiği ya da diğer nesnelerle ilişkilendirebildiği bir nesne ya da bir grup nesneye ilişkin düzenlenmiş bilgilerinden oluşmaktadır.

Diğer taraftan, Piaget'e göre, okul öncesi dönem çocukları kademeli olarak bebeklik döneminin somut dünyaya bağlı erken düşünce süreçlerini geride bırakırlar. Bu dönemde gözlerinin önünde olmayan nesneler veya insanların ötesinde düşünebilir ve görmedikleri, duymadıkları, dokunmadıkları şeyler hakkında derinlemesine düşünebilirler. Buna bağlı olarak, etraflarında olmayan nesneleri veya insanları hayal edebilir, gelecekteki olaylar hakkında fikir yürütebilirler. Bu bilişsel aşamalar, kavram gelişiminin ilerlediğine ilişkin sinyalleri gösterebilmektedir.

Okul öncesi dönem çocukları mantıksal açıdan henüz yeterli düzeye erişememekle birlikte, düşüncelerini algılarına dayandırabilmektedirler. Ancak, nesnelerin ve olayların görünüşlerine ilişkin zihinleri bulanıklaşabilmektedir. Dolayısıyla, gördükleri, duydukları, dokundukları şeyler ve çevresel uyaranlar, algısal açıdan yönlendirici veya yanıltıcı olarak, bir problem çözümüne ulaşmada engelleyici olarak görülebilmektedir. Çünkü, Piaget’e göre, okul öncesi dönem çocuklarının düşüncesinin, algı ve eylemlere dayanması sebebiyle, kavramsal olarak öğrenme duyuşal deneyimler açısından zengin, çok sayıda olumlu uyarıcı ve etkinlik sunan bir çevre gerektirmektedir.

Bu vargıların yanı sıra, Piaget işlem öncesi dönem olarak adlandırdığı okul öncesi dönem çocuklarının düşünme biçimlerine yönelik bulgularını çeşitli özelliklere göre sınıflandırmıştır (Bkz. Tablo 2).

Tablo 2: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Düşünsel Özellikleri.

ÖZELLİK	ÖRNEK
Algı Temelli Düşünce	Bir çocuk her birinde 10 mango çekirdeği bulunan iki kaseyi görür. Kaseletin birinde çekirekler arasındaki mesafe daha geniştir. Çocuk bu kasede daha çok çekirdek olduğunu söyler.
Tek Boyutlu Düşünce	Bir duvar inşa eden baba, kızına büyük kare bir taş bulmasını söyler. Çocuk gider, küçük bir tane ile döner. Babası “Çok küçük” der. Çocuk gider, bu kez büyük yuvarlak bir taşla döner.
Tersine Çeviremezlik	Bir okul öncesi dönem çocuğı, ağabeyinin okul için hazırlamış olduğı bilim projesini karıştırarak projeyi parçalarına ayırır. Babası bu durumu farkedince, çocuğun tüm parçaları olduğı gibi geri koymasını ister. Bununla birlikte, çocuğun, yaptıklarını nasıl geri düzelterceğıne ve parçaları nasıl eski yerlerine yerleştireceğıne ilişkin bir fikri bulunmamaktadır.

Özelden Özele Akıl Yürütme	Bir çocuk kardeşini iterek elindeki oyuncak bebeği alır. Bebekle oynarken burnunu çekmeye başlar. Birden kızgın bir şekilde annesi gelir, bebeği elinden alarak kardeşine geri verir. Çocuk, burnunu çektiği için cezalandırıldığına inanır.
Benmerkezcilik	Yeni bir çift ayakkabı giyen bir çocuk, aynı çift ayakkabılardan giyen başka çocuk görür. Bunun üzerine çok sinirlenir, ayağındaki ayakkabılara rağmen diğer çocuğun ayakkabılarını göstererek, “O ayakkabılar benim” diye ağlamaya başlar.

Tablodaki bulgulardan anlaşılabileceği üzere, 3 - 5 yaş arası çocuklarda, bebeklik dönemindeki deneme – yanılma yaklaşımıyla gerçekleştirilen problem çözümünün aksine, düşünsel ve kavramsal süreçlere ilişkin gelişimler ve deneyimler gözlenebilmektedir. Ancak, Piaget’in değerlendirmeleri ve bulguları dikkate alındığında, okul öncesi dönem çocuklarının mantıksal düşünme süreçlerinin henüz gelişim aşamasında olduğu açığa çıkmaktadır.

Bunun yanı sıra, çocukların kavramsal gelişimlerine yönelik çeşitli tanımlamalarda bulunan Çengelci’ye göre (1996);

Kavram gelişimi çevremizdeki nesnelerin ya da olayların zihinsel tasarımlarını örgütleme olarak tanımlanan ve ilk yıllardan başlayarak tüm yaşam boyunca devam eden bir süreç görünümündedir. Kavramlar belli özelliklerine göre nesnelerin ve olayların sınıflanmasını, gruplanmasını ve hatırlama sürecinin daha etkili olmasını sağlarlar. Kavramlar somut ve soyut olarak incelenebilir; somut kavramlar; fiziksel özellikleri duyu organları ile algılanabilen kavramlardır. Genellikle okul öncesi dönemde öğrenilmektedir. Soyut kavramlar ise; kavramın nitelikleri ya da kavramlar arasındaki ilişkiler olarak tanımlanır. Objenin kendisi somut olarak gösterilerek açıklanamaz. Bu tür kavramların tanımlanması, nesnelerin veya varlıkların gerçeğe en yakın özelliklerine göre açıklanarak öğretiler. Çünkü, okul öncesi dönem çocuklarının bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurulduğunda, genel olarak soyut kavramları algılama becerileri gelişim aşamasındadır. Dolayısıyla, somut kavramlar, soyut kavramların öğrenilmesinde önkoşuldur. Kavramların çocuk tarafından doğru anlaşılması ve eğitimciler tarafından özenle öğretilmesi son derece önemlidir. Kavramlar arasındaki ilişkilerin kurulmasıyla çocuk kendi dünyasını yaratmaya başlayabilir. Bununla birlikte, çocuğun imgelem yetisi gelişerek, imgesel dünyası zenginleşmeye başlar ve kendi görüşünü diğer kişilerin görüşleriyle bir araya getirmeyi öğrenir. İlerleyen yaşlarında ise, nesnelerin, olayların, insanların özelliklerini değerlendirmeye başlar.

(...) Böylece kavramlar, çocuğun ilerleyen dönemlerdeki erişkinlik sürecinde, etkinlikleri planlama, yönlendirme, problem çözebilme, muhakeme, sentez gibi bilişsel becerilerinin gelişimini sağlar. Bu dönemde, sağlıklı bir iletişim için kavramlar temel unsurlar olarak görülmelidir (301).

Çocukların kavramsal ve imgesel gelişimleri açısından çeşitli açıklamalara yer vermek mümkündür, (Ayhan ve Aral'a göre (2011); okul öncesi dönem, çocuğun aktif olarak temel kavramları kazandığı bir dönemdir. Bu dönemde öğrenmenin temelini somut olarak kazanılan deneyimler oluşturmaktadır. Çocuk bir taraftan varlıkların adlarını öğrenirken, diğer yandan bunların benzer veya birleşik yönlerini görmeye, seçmeye ve birleştirmeye başlar, böylelikle çocukta o varlığın kavramı ve imgelemi gelişmeye başlar. Örneğin, bir çocuk kediden başka hayvan görmediği zaman 'hayvan' kavramı geliştiremez. Zamanla köpeği, ineği, kuzuyu, eşiği, atı ve diğer hayvanları görüp öğrendikçe çocukta bunların benzer ve birleşik yönleriyle 'hayvan' kavramı gelişmeye ve canlanmaya başlar. Artık küçük yaşlarında olduğu gibi 'köpek' sözü çocuk için bütün hayvanlara verilen bir isim değil, hayvanlardan birinin adıdır. Bununla birlikte, gerçekte var olmayan hayvanları imgelem gücü aracılığıyla canlandırmayı öğrenebilir. Çocukta kavramların gelişmesi, somut adlardan soyut adlara doğru bir gelişim gösterir ve somut düşünmeden soyut düşünmeye bir yol izler. Örneğin; 2 - 4 yaş arası çocuklar, kavramların ilk belirtilerinin görüldüğü yaşlardır. Bu yaşlar arasındaki çocuklar genel olarak varlıklarla kendileri arasındaki uzaklığı tahmin etmekte zorlanabilirler. Üç yaşındaki bir çocuk, bir varlığın büyüklüğüne aldanarak kendisinden çok uzakta olmasına rağmen, ona dokunmak için uzanabilir. Çocuklar "aşağı, yukarı, çok uzak, orada, altında, ortasında, yanında" gibi sözcüklerin anlamlarını anlayabilir ve böylece mekan kavramının ilk gelişimleri görülebilir. Dört yaşına doğru çocuklar, "bir, iki, üç, az ve çok" sözlerinin anlamlarını öğrenerek, ezberletildiği takdirde dörtten yukarıdaki sayıları düzgün bir şekilde sayabilirler. Bu yaşlarda zaman kavramları ancak başlangıç halindedir, örneğin; 'sonra' kelimesinin biraz daha beklemek olduğunu kavrayabilirler. 4 - 7 yaş arasındaki çocuklar, sezgiye dayanarak, başka bir deyişle, bir şeyin diğerine olan durumunu sezerek azlığını veya çokluğunu algılayabilirler. Örneğin; İki avuca alınan ve oldukça farklı miktarda olan nesnelerden hangisinin az veya çok olduğunu söyleyebilirler. Buna ilaveten, azlığı veya çokluğu gösterilen nesnelerin görünüşü çocuğu aldatabilir. Bir bardak suyun tabakta ve şişedeki duruşu, suyun az veya çok oluşunu kavramada onu yanıltabilir.

Çünkü, çocuklar özellikle erken çocukluk dönemlerinde, çevresindeki uyaranların, veya insanların söylediklerinden, yönlendirmelerinden etkilenerik kavramsal düşünme evresinde zihinsel karmaşa yaşayabilirler. Diğer yandan, çeşitli eşyaların birbiriyle karşılaştırılarak farklarının söylenmesinde, çocuğun, oldukça ince noktalarına kadar farklılıkları ayırt edebildiği görülür. Herhangi bir yeni durumda, çocukların olayları anlamada kavramların yeterli olmadığını hissedinceye kadar, zihninde yer etmiş olan kavramları kullandıkları gözlemlenebilmektedir. Sonrasında, düşündükleri kavramlarda küçük değişiklikler yaparak, (imgeleme, yer değiştirme, hatırlama, deneyimleme) son aşamada uygun düşünceye erişebilmektedirler.

Çocuklarda farklı kavramların gelişimi zamanla algısal ve imgesel düşüncelerle birlikte bir yetişkinin kavramsal dünyasına dönüşebilmektedir. Dolayısıyla, çocukta algısal uyarıcıları düzenleme yeteneği gelişerek, bu düzenlemenin bir yolu olarak, uyarıcıları çeşitli sınıf ya da gruplara bölmek gerektiğini kavramaya başlayabilir. Örneğin; sınıf A'nın Sınıf B'den ayrı olduğunu anlayabilmesi için "Sınıf A" kavramının oluşması gerekmektedir. Çocuk, ilk önce hayvanlar sınıfını, nesneler sınıfına ayırabilir, daha sonra değişik hayvanlar arasında ayırımlar yapar ve sonunda hayvanın türlerini "hayvan" sınıfının alt sınıfları olarak seçebilir. Çocukların, "hayvan" kavramını algılayabilmesi için bu canlıların hangi yönlerden birbirine benzer olduklarını ve diğer nesnelerle kıyaslandığı durumlardaki farklılıkları, belirgin özellik ve niteliklerini bilmesi gerekmektedir.

Çocuklarda kavramların gelişim süreci, farklı açılardan, çeşitli dönem ve yaş aralıklarına göre değişkenlik göstermekle birlikte, çocukların kişilik özellikleri ve dönemsel farklılıklarının dikkate alınması, bu gelişim evresinde önem arz etmektedir. Örneğin, yuvarlak kavramının gelişimi, çocukların ilk olarak kolaylıkla algılayabildiği kavramlardan birisi olarak gözlemlenebilmektedir. Çocuklar, bebeklik dönemlerinden itibaren çevresinde olup bitenleri izleyerek, deneyimleyerek, dokunarak, diğer kazanımsal özelliklerde olduğu gibi, yuvarlak kavramını da algılayabilmektedir. Objeleri yuvarlayarak özelliklerine ilişkin tecrübe edinirken, farklı büyüklükte ve bazı durumlarda gördüğü yuvarlağı zihninde bir önceki deneyimleriyle bütünleştirerek yuvarlak kavramını oluşturabilir. Böylelikle çocuk için yuvarlak olmayan objeler, diğer şekillerden ayırt edebilir duruma gelebilmektedir. Çocuk, oluşturduğu bu kavramla ilgili, ilerleyen dönemlerde

çevresindeki bireylerin kullandığı sözcükleri zihninde biraraya getirerek anlamlandırmaya başlayabilir. Örneğin; bir çocuk topu yuvarladığında ‘yuvarla’ veya ‘yuvarlak’ sözcükleri, zihninde geliştirdiği ‘yuvarlak’ kavramı ve imgesiyle kullanılan bu sözcükler arasında bağ kurmasını sağlayabilmektedir.

Başka bir açıdan, erken çocukluk dönemlerinde şekil, renk, büyüklük, hacim ve benzeri kavramların 2 - 2,5 yaşlarında gelişmeye başladığı dile getirilmektedir. Devam eden süreç içerisinde, 4 - 5 yaşlarındaki çocuklar, çeşitli şekilleri, renkleri, büyüklük ve küçüklükleri, hatta soyutlaştırılmış bazı resimlemeleri birbirlerinden ayırabilmektedirler. Ancak bu ayrım, bazı çocukların renk, şekil ve hacim kavramlarını tam olarak algılayabildiği anlamına gelmemektedir. Örneğin, çocuk kare şeklindeki bir objeyle üçgen bir yapıyı ayırabilmektedir. Fakat, farklı zamanlarda çocuğa bu kavramların gerçekte ne anlama geldiği sorulduğunda, yuvarlak, kare ya da üçgenin anlamını ifade edemediği görülebilmektedir. Bu durumun benzer bir örneği olarak, çocuklar kırmızı, yeşil, sarı, turuncu gibi renkleri algılayabilirlerken, sarının tonlarını veya renklerin tonlarını ayırt etmekte zorlanabilmektedir. Bu süreçte, çocukların kavramları doğru bir şekilde anlamlandırarak, imgelem yetilerini keşfedebilmelerine olanak tanımak için, ailelerin, eğitimcilerin ve eğitim - öğretim kurumlarının yeterli olanakları, eğitsel materyalleri ve benzeri imkanları sağlaması, çocukların kavramları öğrenme, kullanabilme, düşünebilme, karşılaştırma, imgelem gibi becerilerinin ileri seviyelere taşınmasında büyük yarar sağlayacaktır. Kavramların oluşturulmasında, öğretilmesinde, hayal edilmesinde ilerleme kaydedilebilmesi için çocuğa çeşitli alıştırmalar veya ödevler verilebilmektedir. Örneğin, 3 ayrı boydaki (büyük, orta, küçük) oyuncağın ayrımının yapılması istendiğinde, çocuklar “büyük” olan oyuncağı kolaylıkla seçebildikleri halde küçük ve orta olanları belirlemede güçlük çekebilmektedirler.

Sayı kavramına gelindiğinde, çocukların herhangi bir nesne ya da olayın birden fazla görünümü olduğunu anlamaya başladıktan sonra, bu nesne ve olayların özelliklerini sıralama yollarını öğrenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu nedenle sayı ya da nicelik kavramı önemli bir kavram olduğu konusuna dikkat çekilmektedir.

Sayı kavramı, nesneleri sınıflara ayırmak, seriler oluşturmak ve ilişkileri anlatmak için bu işlemleri birleştirme yeteneğini içerir. Örneğin, 4 rakamı dört birimden oluşan bir sınıfa ifade eder. Bu birim herhangi bir nesne ya da olay olabilir. Örneğin, boncuk, araba, topluluk, vb. gibi. Aynı zamanda 4 rakamı bu sınıfın üç birimlik bir sınıftan çok, beş birimlik bir sınıftan da az olduğunu ifade eder. Bir başka deyişle, çocuk hem bir sınıf içindeki nesnelerin birbirleriyle ilişkilerini, hem de bu sınıfın diğerlerine olan göreceli durumunu anlamalıdır. Dört denilince bu sayıya varana dek olan nesneler sayılmalıdır. Sayı kavramı gelişme ve deneyimler sonucu oluşur (Aras, 2010: 66).

Diğer kavramların gelişiminde olduğu gibi nicelik kavramında da okul öncesi dönemdeki çocukların bu kavramları doğrudan algılamasına yardımcı olabilecek somut kavramlar bulunabilmektedir. Ancak, çocuklar nesnelerin veya objelerin nicelik özelliklerine göre değil, kendi algıladıkları biçimlerde sınıflandırma ve tanımlama çabasına girebilmektedirler. Buna bağlı olarak, çocuğun zihninde niceliği ayırtedici ya da kritik özelliklerine ilişkin kavramı söz konusu olmadığı görülebilmektedir. Benzer açılarından bakıldığında, okul öncesi dönem çocukları için para kavramının anlaşılmasının oldukça güç olduğu dile getirilmektedir. Bu durumda, çocuklar 4 - 5 yaşının sonuna doğru para kavramını tanıyarak, en sık kullanılan veya en az değeri olan paraları öğrenmeye ve karşılaştırma yapmaya başlayabilmektedirler.

Zaman kavramının algılanmasında da benzer evreler gözlemlenmek mümkündür. Çocuklar 2 yaş civarındayken, yakın geçmiş ve gelecek zamanı çevrelerini gözlemleyerek veya kişileri taklit ederek öğrenebilmektedirler. Üç ve dört yaşlara gelindiğinde, çocukların daha çok şimdiki zamanla / günümüzle ilgilendikleri dikkat çekmektedir.

(...) Çocuklar, kısa zaman sonra geleceği ve daha sonra geçmişi belirleyen sözcüklere ve cümlelere yer verirken, zamanın devamlılığını anlamakta güçlük çekebilirler. Çocuklar zaman kavramını algılayabildiğinde, bazı olaylarla günün belirli zamanları arasında ilişki kurmaya başlayabilmektedir. Örneğin, okula gitme, öğle yemeği, oyun saati, uyku vakti vb. gibi zaman kavramlarını öğrenirken, saatin işleyişini ve zaman dilimlerini anlamaya başlayabilmektedir. Ancak tam olarak saate bakarak zamanı anlama ya da saate uyum sağlama becerisinin çoğu zaman ilköğretim dönemlerinde başladığı ifade edilmektedir. Ancak okul öncesi çağda saate bakmayı öğrenen çocuklarda olabilir (Cantekinler, 2005: 100).

Ölüm kavramı da okul öncesi dönem çocuklarının çevrelerinden sıklıkla duydukları ve merak ettikleri bir kavram olarak görülebilmektedir. Ancak oldukça soyut bir nitelik taşıması sebebiyle, ölüm yalnızca çocuğa zor ve yabancı gelen bir kavram değil, aynı zamanda yetişkinlerce de açıklanması zor olan bir kavram olarak

belirtilmektedir. Bu sebeplerle, 4 yaşından önce bir çocuğun ölüm hakkındaki fikirleri kısıtlı olup, belirgin duygusal tepkiler de görülmemektedir. Ancak sevdikleri birinin yokluğunu farkettilerinde bunu ölüm kavramıyla ilişkilendirerek, bu durumdan oldukça fazla etkilenebilmektedirler. Bu durumun çocuklarda duygusal boşluk veya travma yaratmaması için, ailelerin uzman çocuk psikiyatristlerinden ve eğitimcilerden destek alarak, ölüm ve kayıp kavramlarını doğru zaman ve koşullarda çocuğa açıklaması, dikkat edilmesi gereken konulardan biri olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda, çocuğun bilişsel ve ruhsal sağlığını korumak amacıyla, ona ölüm hakkında veya ölen bir kişi hakkında yalan söylemek, durumu hafifletmek yerine, ileride daha büyük yıkımlara sebebiyet verebilmektedir. Çünkü, çocuk kendisine yalan söylendiğini farkettiği zaman ailesine ve çevresine karşı gelişmiş olan güven duygusunu kaybederek, hırçınlaşıp, zamanla yalan söylemenin doğal bir durum olduğu fikrine kapılacaktır. Böyle telafisi zor ve uzun süreçlerin yaşanmasına olanak vermemek için, çocuk uygun yaşa geldiğinde (5 – 6) , ölüm ve kayıp kavramları yalansız ve net bir ifadeyle, özenli bir şekilde açıklanmaya çalışılmalıdır. Erken çocukluk evrelerinde çocuklar, ilgilerini çeken ve merak ettikleri her şeyi ayrıntılı bir şekilde öğrenmek ve uygulamak isteyebilirler. Böylelikle nedensellik kavramı da diğer sözü edilen kavramlar gibi önem kazanmaktadır. Çocuklar bulundukları çevrede, her an, sürekli değişim, gelişim ve yeniliklerle karşılaşarak “neden” sorusu sormaktan ve cevabını beklemekten hoşlanabilmektedirler. Çocukların merak ve nedensellik kavramlarına olan ilgisini anlamak için yapılmış olan bir araştırma bulunmaktadır.

Bu araştırmada Piaget (1970); çocuklara doğayla ilgili “Bulut nasıl hareket eder?”, “Güneş ve ay niçin hareketsiz?”, ”Gölgenin nedeni nedir?” gibi sorular sormuştur. Farklı yaşlardaki (4 - 5 - 6 yaş) çocuklardan alınan tepkileri şu şekilde değerlendirek bunları üç gruba ayırmaktadır;

. Nedenler güdüseldir. İlk yıllarda olayın nedeni ne olursa olsun neden, her zaman bir insandır. Üç - dört yaşlarında çocuğa göre, herhangi bir şekilde iki obje birbirine benziyor ise biri diğerine neden olur. Örneğin odadaki gölge dışarıdaki gölgenin nedeni olabilir.

• Nedensellik yapaydır. Çocuğun ortaya koyduğu nedenler doğrudan doğruya gerçek durumla ilgili değildir. Nedenler onun hayal gücü ve yaratıcılığıyla şekillenebilir. Çocuk, “yaprakların içi gece, dışı gündüz” diyebilir. Özellikle çocuğun hayal gücünün ve metaforların geliştiği bu devrede, (5 - 6 yaş), söz konusu özellik gözlenebilir.

• Nedenler dinamiktir. Yedi - sekiz yaşlarındaki çocuk, sorusuna cevap aramaya başlar. “Bulutlar rüzgarla hareket ediyor” diyebilir. Çocuk için, nedenler daha çok mekaniktir (“Rüzgarlar bulutu itti”). Daha sonra, çocuk genellemeye de yönelebilir. Örneğin; “güneş ateştedir” diyerek bilgileri üzerinde fikir yürütebilir (405).

Araştırmalarda ve örneklerde de görülebileceği üzere, nedensellik kavramını incelemenin, çocuğun diğer kavramlarla ilgili düşünme şeklinin anlaşılmasına daha çok yardımcı olacağı sanılmaktadır.

Gagne’ ye göre (1996);

Çocuklar doğrudan doğruya edindikleri tecrübelerle kavramları öğrenirler. Ancak tecrübeleri yetersiz olduğu için, geliştirdikleri kavram eksik ya da yanlış olabilir. Anaokulunda bu eksiklik ve yanlışlarını tamamlarlar ve yeni kavramlar oluştururlar. Her durumda, anaokuluna başlayacak bir çocuğun “altında, üstünde, aşağıda, yukarıda, yanında, ortasında, başla, dur, gel, git, otur” gibi kavramları bilmesi beklenir. Ama bir ilkeye göre, sıraya dizme (büyükten küçüğe) işlemini henüz bilemeyebilir. Örgün eğitime başlamadan önce belli temel kavramları kazanması, temel eğitim sırasında çocuğa, iletişim kurma, sembollerini kullanma, hayal etme, karşılaştırma yapma gibi öğrenme etkinliklerine etkili bir biçimde katılma olanağı verecektir (133).

Sonuç olarak, kavram eğitiminde dikkat edilmesi gereken husulardan bazıları; çocuklara kavramların öğretilmesi ve benimsetilmesi sürecinde, verilecek ilk örneğin, kavramın tüm özelliklerine sahip olması gerektiği dile getirilmektedir. Örneğin, kuş kavramı öğretiminde, “güvercin” ve “serçe” gibi örneklerden başlanabilir. Daha sonra farklı ve sıradışı örnekler sunmak, çocukların konuya olan ilgisini sürekli canlı tutarak, eğlenceli bir öğrenim evresi sağlayacaktır. Çocuklara kavramı temsil eden ve etmeyen örneklerin verilmesi, örneklerin, müzikli, sesli kitaplar, masal ve hikaye kitapları, 3 boyutlu kitaplar gibi eğitsel materyallerle desteklenmesi, örnek seçme kurallarına dikkat edilmesi, öğrencilerin gösterilen örneklere dayalı olarak kavramın özellikleri hakkında fikir üretip, bunları aktarmaya çalışması gibi öğrenimi ve bilişsel gelişimi destekleyen uygulamalar bu evrede son

derece önem arz eden aşamalar olarak kabul edilmektedir. Bu sürecin devamı olarak, öğretmenlerin veya ailelerin, çocuklara çeşitli sorularla (nasıl, neden, nerede, neye benziyor, kim vb.) çocuklardan kavramlara ilişkin özelliklerin sıralanmasını istemesi ve bunun için yeterince zaman tanınması, sonrasında kavramın kazanılıp kazanılmadığının sağlamasını yapması beklenmektedir. Bu tür özenli çalışmalar çocuğa kavramların önemini, imgelem yetisini keşfetmeyi ve tüm bunlarla bağlantılar kurarak sorgulamalar yapma becerilerini kazandırmasına ilaveten, ilköğretime hazırlık ve ilköğretim dönemleri sırasında, özgüven gelişimi, okuma - anlama - dinleme ve hayal ettiklerini ifade edebilme gibi önemli bilişsel gelişimlerine büyük oranda katkı sağlayacaktır. Böylelikle, çocuğun imgelem gücü zenginleşerek, kendini ifade edebilmenin, okumanın, anlamamanın ve eğlenerek öğrenmenin heyecanıyla, eğitim - öğretim süresince daha verimli bir şekilde algılamaya ve yenilikler yaratmaya hazır duruma gelebilecektir.

1.3.2 Okul Öncesi Dönem Çocuklarında İmgesel Düşünme

Bilişsel ve gelişimsel süreçlerdeki analizlere, bulgulara ve genel yaklaşımlara dayanarak, okul öncesi dönem çocuklarında imge oluşturabilme ve imgesel düşünebilme yetisinin, bilişsel gelişimin ikinci aşaması olarak kabul edilen 2 – 5 yaş arası dönem olduğu görülmektedir. Örneğin; Piaget’e göre, bu dönemde bilgi, imgelerle taşınmaktadır ve görsel bellek gelişmiştir. Ancak, çocuğun kararları duyu organları aracılığıyla edindiği duyuşsal bilgilere ve etkilere dayalıdır. Bu sebeple çocuk, çevresinde gözlemlendiği her şekli, varlığı, olayı veya kişileri, kendi algısal ve duyuşsal belleği çerçevesinde adlandırmakta veya tanımlamaya çalışmaktadır. Bu dönemin, Piaget’in işlem öncesi dönemine karşılık geldiği ifade edilmektedir. Piaget’in tanımlamalarına göre (2004) ; bilişsel gelişim sürecinde “imge kullanımı”, işlem öncesi dönemde (2 - 6 yaş) başlamaktadır. Bu dönemde çocuk, somut nesnelerin ya da canlı varlıkların yanı sıra, görmediği, duymadığı ya da hissetmediği durumların ve varlıkların imgesini oluşturarak, bunları resmedebilecek yeterliliğe erişebilmektedir. Bahsi geçen algısal yeterlilikler ve imgesel kazanımlar, çocukların bireysel farklılıkları ve kalıtsal özellikleri dikkate alınarak, çevresel faktörlerle ilişkilendirildiğinde, daha gerçekçi bir yaklaşımla doğru değerlendirilmelere ulaşmak mümkün olacaktır. Bu sürecin devamı niteliğinde, somut işlemler evresine hazırlık dönemi olarak adlandırılabilen 4 - 7 yaş arası çocuklarda, (işlem öncesi dönemin son

aşamalarında) bir önceki dönemdeki davranışsal ve bilişsel özellikleriyle kıyaslandığında, daha karmaşık düşüncelere sahip olabilmelerine ilaveten, çeşitli imgeler oluşturarak bunları kavramsallaştırma, tanımlama ve kavramlarla imgeler arasındaki ilişkileri kurmaya ilişkin çabalar görülebilmektedir. Örneğin; bir çocuk güneşin sarı renkte, parlak bir cisim olmasıyla birlikte, diğer taraftan, geceleri tıpkı canlı varlıklar gibi uyuyan, sabahları ise tekrar uyanan bir varlık olduğuna inanabilir. Çocuğa, ailesi veya çevresindeki bireyler tarafından, örnekte belirtildiği gibi benzer imgesel kurgularının gerçekte var olmadığı ifade edildiğinde, ısrarcı bir tavırla, “hayır öyle değil” veya “sen yanlış biliyorsun” şeklinde ifadelerde bulunabilmektedir. Bu durumun nedeni olarak, çocuğun duyusal bellekte bilinç dışı olarak kodlamış olduğu kavramları, bilgileri ve imgesel dünyasını herhangi bir müdahale olmaksızın sürdürmek istediği yönündeki davranış biçimleri gözlemlenebilmektedir. Somut işlemler döneminde ise, çocuklar kavramları mantıksal yaklaşımlarla birlikte kullanabilmektedirler. Örneğin; belirli bir sorunu çözmek için farkında olmaksızın ardışık çözümleme (kombinasyonel analiz) yapabilmektedirler (Bkz. Bredekamp, 2015: 418). Ardışık çözümlemelerden ve basitleştirici kurallardan faydalanma yeteneği, ilerleyen yaşlarda çocukların matematiksel düşüncelerinin alt yapısını oluşturan temel adım olarak dile getirilmektedir. Bu dönemde düşünce mekanizmaları ile zihnin meşgul edilmesi, soyut işlem dönemindeki bilişsel işleyişin başlıca özelliği olarak görülmektedir.

Ginsburg’a göre (2004); “İmgesel düşünme bağlamında, okul öncesi dönem çocukları umulmadık yeterlilikler gösterebilmektedirler. Örneğin; üç yaşında bir çocuk bile, bir dizi nesneye bakarak saymadan kaç tane olduğunu algılayabilmektedir. Bilişsel psikolojide ve gelişim psikolojisinde, “şipşak sayma” (subitizing) olarak adlandırılan bu yetenek, ilerleyen dönemlerdeki algılayış biçimleri açısından önemli belirleyiciler arasında bulunabilmektedir” (Bkz. Bredekamp, 2015: 418). Başka bir açıdan bakıldığında, bu dönemde çocukların düşünüş ve algılayış biçimleri çeşitli bakımlardan soyut olabilmektedir. Örneğin; 4 yaşındaki bir çocuğa 5 adet oyuncak gösterildiğinde, her birine dokunarak “Bir, iki, üç, dört, beş” diyerek sayar ve kendisine “Kaç adet oyuncuğın var?” diye sorulduğunda hiç zorlanmadan cevap verebilir. Fakat, tamamen bir öncekilerden farklı şekilde ve renkte 5’er adet oyuncak grupları getirildiğinde, 5 rakamının ne anlama geldiği gibi soyut bir kavram hakkında düşünmeye başlayabilir. Böylelikle,

soyut bir sembolü (5 rakamı), farklı yerlerle, objelerle, dokularla ve renklerle eşleştirmek durumunda olduğu için, soyut düşünebilme becerisi gelişerek, imgelem yetisine kaydadeğer katkılar sağlayabilecektir.

Başka bir araştırmadan hareketle, Liam'a göre (2000); erken çocukluk döneminde, çocuklar sürekli aktif olarak düşünmektedirler. Çevrelerinden gelen uyarıcıların zenginliği (renk, biçim, mekan, doku, ses v.b.) imgelem güçlerini % 80 oranında etkileyebildiği için, kalıtsal etmenlerin yanı sıra, uyarıcı faktörlerin etkinliği de dikkate alınarak, bilişsel gelişim sürecinde kullanılması planlanan eğitsel materyaller özenli bir şekilde tasarlanmalıdır (Uslu, kişisel görüşme).

Çocuklar okul öncesi dönem eğitimlerinde çoğunlukla, masal ve hikaye kitaplarına, özellikle de bu kitapların kahramanlarına ilgi duymaktadırlar. Kendilerine masallar okunulmasından hoşlandıkları gibi, kendileri de sevdikleri masalları veya hikayeleri bir kaç kez anlatmak konusunda heyecanlı olabilirler. (...) Ayrıca çok sevdikleri veya beğendikleri masal kahramanlarını taklit etmeyi, onların yerine geçmeyi ve bu kahramanlarla farklı hikayeler yaratmayı severler. Bu sebeplerden dolayı, bilişsel gelişim psikolojisi açısından önemli bir yere sahip olan masal ve hikaye kitapları, çocukların algısal düzeylerine uygun, merak duygularını ve hayal güçlerini harekete geçirebilecek, onlara okuma ve anlama alışkanlığını kazandırabilecek şekilde, tüm ayrıntıları düşünülmüş olarak hazırlanmalıdır (Daniel, 1998: 301).

Tüm bu fikirler eşliğinde; imgesel düşünme yetisinin okul öncesi dönemlerde, çoğunlukla 2 – 6 yaş arasında görüldüğü, fakat çocukların bireysel farklılıklarına eşdeğer olarak, bu yaş grubunun daha erken veya daha geç evrelerle nitelendirilebileceği konusunda çeşitli araştırmalar ve ortak görüşlere ulaşmak mümkündür. Söz konusu olan yetenek ve yetilerin bu dönemde sağlıklı bir biçimde edinilebilmesi ve çocuklara imgesel düşünme bağlamındaki bilincin somut düzeylerde (dramatik oyunlar, hikaye, masal okuma - anlatma alıştırmaları, sesli, müzikli kitap okuma saatleri vb. gibi) kazandırılarak, ilerleyen yaşlardaki eğitsel çabalara zemin oluşturabilmesinin önemi çoğu kez dile getirilmektedir. Bunun için gerekli olan çevresel unsurların, uyarıcı ve eğitici materyal seçimlerinin, eğitim - öğretim araçlarının ve gereksinimlerinin eğitimciler ve aileler tarafından tedarik edilerek, çocuklarla kurulan iletişimin ve yaklaşımın, çocukların özellikle ilgi duyduğu tasarım kriterlerine uygun hazırlanmış olan masal ve hikaye kitaplarıyla desteklenmesi, bu dönemdeki imgesel gelişim ve düşünme becerilerine oldukça önemli katkılar sağlayabilecektir. Böylelikle, çocuklar heyecan duydukları aktiviteler aracılığıyla eğlenerek öğrenirken, diğer taraftan gelecek eğitim – öğretim

süreçlerinde ve çeşitli kazanımlarla psikososyolojik veya yaratıcılık açısından çeşitli doyumlara ve yeterliliklere ulaşma imkanı bulabilmektedirler.

1.3.3 Edinimsel Açıdan İmgelem Gücü ve Yaratıcılık

Okul öncesi dönemlerin, çocukların imgelem yetilerinin ve yaratıcılıklarının yanı sıra, çeşitli bireysel, sosyal, psikolojik, bilişsel, duyuşsal ve benzeri gelişim süreçlerinin başlangıç aşaması niteliğini taşıyan en önemli dönemlerden biri olarak kabul görüldüğüne dair fikir birlikleri mevcuttur. Bununla birlikte, erken çocukluk döneminde, çocukların imgesel gelişimleriyle yaratıcılıklarının paralel şekilde ilerlediği ve yaratıcılığın imgelem gücünden ayrı tutulamayacağına ilişkin net açıklamalar ve ifadeler rastlanılmaktadır.

Örneğin, Aydın'a göre; "Yaratıcılık, akıl, bilinç, sezgi, ileri görüşlülük ve imgelem dünyasıyla iç içedir. Bu sebeple, imgelem dünyasıyla yaratıcı edim ayrı düşünülemez".

Ranforse'ye göre (2005); "Yaratıcılık, yeni fikirler üreterek, alışılmışın dışında farklı buluşlar ve fikirler elde etme, geleceğe yönelik sezgiler, varsayımlar, duyular edinme, yeni yaşam tarzlarını benimseme, sürekli, farklı ve yararlı arayışlar içinde olma eğilimidir".

Bangler ise (2003), yaratıcılık gelişimiyle imgelem gücünün ilişkisini şöyle açıklamıştır;

"Çocuklar hayal etmekten zevk alırlar. İmgelem güçleri aracılığıyla yeni dünyaların keşfine ve farklı bilgilere ulaşırlar. Böylece, farkında olmadan yaratma heyecanını ve yaratıcı becerilerini kazanmış olurlar. Bu süreçte önemli olan, çocuğu mümkün olduğunca erken yaşta okul öncesi eğitime yönlendirmek ve gerekli fırsatları ona sunmaktır. Ancak bu fırsatlar sunulurken, sağlıklı ve kaliteli eğitim - öğretim arayışında olunmalıdır. Çünkü çocukların yaratıcı gelişimlerinde iyi bir eğitim kadar, çevresel uyaranlar, eğitim süresince sunulan araçlar, kitaplar, sanatsal faaliyetler, oyunlar ve bunun gibi etkenler, yaratıcı gelişimde oldukça önem taşımaktadır" (23, 24).

Buna ek olarak, Argun (2004), yaratıcılığın önemine ilişkin benzer açıklamalarda bulunmuştur;

Yaratıcılık, hem düşünsel hem duygusal yaşamı ifade etmektedir. Yaratıcı bir etkinlik kendiliğinden oluşmaz. Bu, cesaretlendirme ve yol gösterme aracılığıyla yaşam biçimi haline alan bir süreçtir. (...) Yaratıcılık, bilinenlerden farklı bir şey ortaya çıkarma, yeni, özgün bir senteze varma, birtakım sorunlara yeni çözüm yolları bulma, daha önceden kurulamamış ilişkiler kurma, böylece yeni böylece yeni bir düşünce şeması içinde yeni yaşantı, deneyim, fikir ve ürünler ortaya koyma şeklinde tanımlanabilir. Yaratıcı bir kişide, merak, sabır, buluşlar yapma, orjinal düşünme, deney ve araştırmalar yapabilme ve sentezci yargılara varabilme yeteneği bulunmaktadır. Yaratıcı düşünme, çocuğun kendine özgüdür. Çocuk olayları fikir aracılığıyla iç dünyasına yansıtır. Yaratıcı düşünmede duyu organları etkindir. Çocuk duyu organlarının duyarlılığı oranında çevresini iyi görür, duyar, hisseder ve algılar. Yaratıcı düşünme bütünlük oluşturur ve işlevseldir. (2, 5).

Bu fikirlerden ve bulgulardan hareketle, yaratıcılık deneyimlerinin ve yaratıcı düşünce odaklı davranış gelişimlerinin çocuğa kazandırılması, ancak imgelem dünyasının sağlıklı ve doğru şekillenmesi mümkün gözükmektedir. Nitekim, okul öncesi dönem, çocukların yaratıcı düşünce ve imgelem gelişimi bakımından temel kazanım süreci olarak oldukça önemsenmektedir. Çünkü, bu konu bağlamında farklı araştırmalar ve deneyler yürüterek bazı vargılar elde eden bilim insanları, eğitimciler ve psikiyatristlere göre, okul öncesi dönemde, yeterli imkanlardan yoksun, nitelikli bir eğitim almadan, yeterli uyaranların bulunmadığı çevresel koşullarda yetiştirilmeye çalışılan çocukların ilerleyen dönemlerdeki yaşam biçiminin benzeri koşullarda olacağı ileri sürülmektedir. Bunun sonucu olarak, çocuk erişkinliğe geçiş dönemlerinde, yaratıcı düşünce biçimine ve imgelem gelişimine ilişkin çeşitli eğitsel aşamalarından geçse bile, eğitim – öğretim süreci dahil, sosyal ve psikolojik yeterlilikleri açısından çeşitli zorluklarla karşılaşabilecektir. Böylelikle, eğitim yaşamında ve sosyal çevresinde üstesinden gelmesi gereken durumlarda veya sorumluluk bilincini edinmesi gerektiğinde, yeterli irade gücüne sahip olamamakla birlikte, başarılı ve sağlıklı bir yaşam biçimi elde edemeyecektir. Çünkü, yaratıcı düşünme yetisinin ve imgesel düşünebilme becerisinin çocukların yaşamlarının her alanında etkinliğini gösterdiği ve eğitim – öğretim süreçlerinin yaratıcı ve imgesel düşünme odaklı olması gerektiği pek çok kez dile getirilmektedir (Bkz. Dağ: 2015).

Buna örnek olarak; imgelem gelişiminin ve yaratıcı etkinliklerin çocukların bilişsel ve davranışsal gelişimlerini önemli derecelerde şekillendirdiğine dair görüşler, bazı ifadelerle desteklenebilir; yaratıcı düşünce ve imgelem gelişiminin tümüyle dikkate alınarak programlanan eğitsel süreçlerde;

- Çocuğun kişilik gelişimini sağlıklı bir şekilde tamamlayabilme, karar verebilme, ve seçim yapabilme yeteneği gelişebildiği,
- Çocuğun, eğitim – öğretim materyallerini etkin biçimlerde kullanarak, yeni fikirler edinmeyi, duyularını bu süreçte dahil etmeyi öğrenebildiği,
- Dilsel gelişiminin yanısıra, kendini özgürce ifade edebilmesine katkı sağlayabildiği,
- Zamanını verimli şekilde kullanarak, plan ve programlar yapmayı ve bunları sorumluluk bilinciyle yürütebildiği,
- Çocuğun, yardımlaşmayı, kurallara bağlı kalmayı, bir grup veya topluluk içerisinde nasıl davranması gerektiğini öğrenerek, çevresine karşı duyarlı ve sezgilerini kullanarak davranmayı öğrenebildiği,
- İmgelem güçlerini geliştirerek, yeni fırsatlara ve yaşantılara cesaretle katılmayı, başarılar elde etmeyi sağlayabildiği,
- Çocuğun hataları doğrultusunda ayrıntılı şekillerde düşünerek, sabırlı ve sağlıklı biçimde eksikliklerini tamamlamasına olanak sağlayabildiği,
- Çeşitli oyunlarda ve etkinliklerde (dramatik oyunlar, sahne oyunları, müzikaller, grup dansları, hikaye ve masal okuma – anlatma aktiviteleri, resim yapma saatleri vb. gibi), kendini ifade edebilmeyi ve hayal dünyasını keşfederek, daha çok yaratıcı etkinliklerde rol almaya istekli olabildiği,
- Okuma kültürünün ve yeni şeyler öğrenme konusundaki arzusunun devamlılığını kazandığı, farklı şekillerde, bu konuda ayrıntılı araştırmalar, deneyler ve benzeri çalışmalar yürütmüş bazı bilim insanları ve psikiyatristler tarafından ifade edilmektedir.

Söz konusu maddelerde ve daha önceki ifadelerde de belirtildiği üzere, çocukların imgelem gelişimlerini ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesi bakımından masal ve hikaye kitaplarının (nitelikli illüstrasyonlar içeren ve tasarım kriterlerine uygun) okunmasının veya anlatılmasının önemi, ABD Eğitim

Departmanı’nda, What Works Clearinghouse aracılığıyla kantlanmıştır (Potter, 2015: 386). Buna göre; çocukların imgelem güçlerini geliştiren, dil ve okuryazarlık becerilerine katkı sağlayan interkatif kitap okuma, özellikle resimli / illüstrasyonlu kitaplarla yapılmaktadır. Bu uygulama esnasında, yetişkin birey ve çocuk sürekli olarak rolleri değiştirerek, soru soran yetişkinin yardımıyla, çocuk hikaye anlatıcısı olmayı öğrenir. Bu bağlamda bireysel veya gruplar halinde etkileşimli kitap okumalar gerçekleştirilebilmektedir. Öğretmen veya aile, çocuğun dil gelişimini desteklemek ve imgesel gücüne katkıda bulunmak için beş tip sorgulama stratejisini kullanabilir.

“TDGT” olarak adlandırılan bu okuma tekniğindeki amaçlar şu şekilde sıralanmıştır;

- Çocuğu kitap hakkında konuşmaya teşvik et,
- Verebileceği tepkiyi değerlendirmek için çocuğun cevabını dinle,
- Çocuğun cevabını genişleterek hikayeyi tamamlaması için yardımcı ol,
- Teşvik ve takdiri tekrar et.

Etkileşimli masal ve hikaye kitabı okuma etkinliklerinde öğretmen ve ailenin rolü de büyük önem taşımaktadır. Bu konuda ailelerin ve eğitimcilerin çocukları doğru yönlendirmesinin ve yeterli olanakları sağlamasının gerekliliğine dikkat çekilmektedir. Örneğin; öğretmenler, hikayenin sonucunu buldurma, hikayenin kahramanlarını hayal ettirme, hikayeyi bir bölümden keserek, devamını çocuğa tamamlamasını isteme, hikayenin başlığını sorma veya alternatiflerini canlandırma gibi sorgulamalarla çocuğun ufkunu açarak, imgelem yeteneğine önemli katkılar sağlayabilmektedir.

Hikaye, masal ya da şiir çocuklara okunsa da anlatılsa da bir araçla sunulsa da çocuklar yapıta karşı tepkilerini göstermek isterler ve bunu doğal olarak yaparlar. Bu tepkilerini gösterirken deneyimlerini başka bir biçimde yansıtmış olurlar. Kendi düşünce ve duygularını düzenleyip anlatabilmeyi öğrenirler. Eğitimci, anlatmak ya da okumak üzere seçtiği öyküde çocukların katılımını sağlama için öyküden sonra çeşitli etkinlikler uygulayabilir. Bir durum ya da olaya etkin katılım sağlandığında düşüncelerin daha kolay anlaşıldığı bilinmektedir. Eğitimci, bir yazın türünü çocuklara sunduktan sonra bu yazın türü ile ilgili bir etkinlik uyguladığında, çocukların hem daha kolay anlamalarını sağlayacak, hem de çeşitli etkinlikler yoluyla yaratıcılıkları desteklenecektir (Uzmen, 2007:102).

Sonuç olarak, açıklamalardan anlaşılacağı üzere; etkileşimli masal, hikaye ve öykü gibi kitapların okunması, çocuğun yaratıcı imgelem gücüne değerli katkılar sağlayabileceği gibi, bu kitapların illüstrasyonlarının / resimlemelerinin yaş aralığı açısından uygunluğu, psikolojik ve tasarımsal kriterler bakımından niteliği bu süreçte önem kazanmaktadır. Örneğin; bir eğitimci, çocuğa anlatılan veya gösterilen hikaye hakkında sorular sorarak veya canlandırmalar yapmasını isteyerek bir uygulama gerçekleştirebilmektedir. Bu etkinlikte, hikayenin illüstrasyonları çocuğa gösterilir ve bir süre sonra, çocuktan hikaye hakkında konuşması istenir. Çocuklar hikaye illüstrasyonlarından ve karakterlerinden kolaylıkla etkilenebilecekleri için, imgelem gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilecek etmenler oluşmaması, hem çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimi hem de eğitimci ve aile rolü açısından önem arz etmektedir.

1.3.4 Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Masal Kitabı İllüstrasyonlarının İmgelem Gücüne Etkisi

Erken çocukluk dönemine ilişkin yürütülen bilimsel araştırmalarda, deneylerde ve bu süreçlerin sonucu gereği elde edilen verilerde, masalların ve masal kitabı illüstrasyonlarının niteliği bağlamında, çoğunluğu ispatlanarak net açıklamalara dönüştürülmüş veriler bulunmaktadır. Bu konu dahilindeki fikir birliklerine dayanarak, masal, öykü, hikaye okuma ve oluşturma etkinliklerinin, eğitsel süreçlerde odak noktası olacak şekilde planlanması gerektiği uzmanlar tarafından ifade edilmektedir. Çünkü, çocukların yetişmekte olduğu aile ortamı her ne kadar temel eğitim ve öğretimi en sağlıklı şekilde çocuğa kazandırmaya çalışsa da, çok sayıda bilim insanına göre, çevresel koşullardaki uyarıcılar, tetikleyiciler ve materyaller de en az aile ortamı kadar etkileyici ve yönlendirici konumda olmaktadır. Ayrıca, çocukların sıklıkla vakit geçirdiği mekanların, yeterli aydınlatma olanakları sağlanarak, ilgi çekici kütüphaneler, konforlu alanlar ve eğlenceli oyun materyalleriyle tasarlanması oldukça önemli bir ayrıntı olarak görülmektedir. Çünkü, çocuklar bulundukları ortama uyum sağladıklarında ve kendilerini özgür hissettiklerinde keyifli ve verimli bir eğitim öğretim sürecine dahil olarak, kendisinden beklenen sorumlulukları ve yeterlilikleri kazanabilecektir.

Çocuklar, bulundukları çevreden okuryazarlığa değer verilip verilmediğini, onun önemli olup olmadığını öğrenir. Bu yüzden her bir sınıf, okuryazarlığı artırıcı deneyim ve imgelem gücünü destekleyen, geliştiren materyaller açısından zengin olmalıdır. Örneğin; bazı okul öncesi sınıflarındaki düzenlemelerde dikkat çeken unsurlardan biri şöyledir; çocukların favori yerlerinden biri de konforlu, çocuklara göre mobilyası ve favori hikaye karakterlerinin resimleri olan ferah, iyi aydınlatılmış, kütüphane alanıdır. Açık raflardaki kitaplar, tıpkı kitapçıların yeni gelen kitapların kapaklarını çekici bir şekilde sergilediği gibi, çocukların ulaşabileceği ve onların ilgisini çekecek bir şekilde sergilenmiştir. Sınıf kütüphanesi, çocuk başına en az beş kitap düşecek ve bir seferde çocuk başına bir veya üç tane sergilenecek şekilde zengindir. Koleksiyonda, kültürel, gelişimsel ve imgesel açıdan uygun hikaye, bilgi, şiir kitapları ve kelimesiz resimli kitaplar vardır. Sıradan bir gözlemci bile sadece hikaye okuma zamanında öğretmenin elinde değil, gün boyunca çocukların elinde kitapların olduğunu farkeder (Bredenkamp, 2015: 392).

Nelp, 2008, Nichd, 2000 ve Snow vd., göre 1998;

Küçük çocuklar okuma ve yazmayı öğrenme sürecine formal eğitime girmeden uzun zaman önce başlar. Yıllarca süren araştırmalar gösterir ki, belirli bir bilgi ve beceri sahibi olarak anaokuluna başlayan çocukların daha başarılı okuyucu ve yazar olma olasılıkları vardır (390).

Daehman' a göre (Bkz. 2014); hikaye kitabı okuma, çocuklarda dinleme ve anlamayı, kelime hazinesi gelişimini, fonolojik farkındalığı, alfabe bilgisini, yazı farkındalığını, bilim gibi belirli bir alan bilgisini ve hatta sosyal problem çözme becerilerini destekler. Örneklerden ve açıklamalardan anlaşılabileceği üzere, erken okuryazarlık, imgelem gücü, yaratıcı edim, davranışsal gelişimleri ve çeşitli belirleyici faktörler bakımından masal kitaplarının özellikle okul öncesi dönemlerde, çocukların sınırsızca yararlanabileceği şekillerde düzenlenmesi ve bunun öneminin çocuğa hissettirilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, bu dönemdeki bireysel farklılıklar göz önüne alınarak, çocukların genellikle illüstrasyonsuz veya çok az illüstrasyonla oluşturulmuş olan masal veya hikaye kitaplarına ilgi göstermedikleri veya kendilerine okunmasını istemedikleri gözlemlenebilmektedir. Örneğin; bu konu kapsamında, Bahçeşehir Okulları Anaokulu 'nda 4 – 5,5 yaş grubu çocuklarıyla uygulama ve gözlemlene içerikli bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada, 4' er kişilik denek ve kontrol grupları oluşturularak, denek grubuna illüstrasyonları ve diğer tasarımsal kriterleri açısından ödüllü bir masal kitabı okunarak tepkileri gözlemlenmiş ve kitaba ilişkin çeşitli sorular sorulmuştur. Kontrol grubuna ise, illüstrasyonları rastlantısal olarak tasarlanmış, tasarım kriterlerine uygun olmayan bir masal kitabı okunarak benzer sorular sorulmuştur. Çalışma sonucunda, kontrol grubuna ait çocukların niteliksiz illüstrasyonlarla hazırlanmış kitaba ilgi göstermedikleri, denek grubuna ait çocukların, ödüllü illüstrasyon kitabını çok

beğenerek defalarca sayfalarını karıştırdıkları, yorumlar yaptıkları ve masalın hafızalarında yer ettiği anlaşılmıştır. Bunun sebebi olarak, okul öncesi döneme dahil olan çocukların algılarının son derece açık ve çevrelerindeki canlı renklere, farklı seslere, müziğe, hikaye kahramanlarının özelliklerine vb. gibi pek çok uyarana duyarlı olmaları şeklinde açıklanmaktadır. Bu dönemde okunan masallardaki olay örgüsüne, karakterlerin dış görünüşlerine, kitabın renklerine, sayfalarındaki dokulara, öğrenme heyecanı ile bakan ve merakla inceleyen bir çocuğun, resimlemesiz / illüstrasyonsuz bir kitaba ilgi göstermesini beklemek hem aileler ve eğitimciler, hem de çocuklar açısından amaçsız bir beklenti yaratabilmektedir. Bununla birlikte, erken çocukluk döneminde, çocuklar gelişimsel özellikleri ve yaşları itibarıyla kitap illüstrasyonlarına / resimlemelerine heyecan duyarak, hikaye kahramanlarının özelliklerini, maceralarını ve söylemlerini, görsel özelliklerini taklit etme eğiliminde oldukları için, bu illüstrasyonlar özen gerektiren tasarımsal süreçler ışığında sürdürülmelidir. Örneğin; çocukların nitelikli illüstrasyonlarla donatılmış, her ayrıntısı hassasiyetle hazırlanarak satışa sunulan masal kitaplarını incelemesi, sayfalarını karıştırması ve olay sıralamasını resimlemelerle takip etmesi, hikaye takibi açısından yönlendirici ve eğlenceli olurken, imgelem gücünü keşfederek, yaratıcı gücünü her alanda kullanmasına olanak sağlayabilecektir. Masal kitabı tasarımının ve illüstrasyonlarının, çocukların özellikle imgesel gücünü ve yaratıcı düşüncelerini kullanabilmelerinde oldukça etkin bir role sahip olduğu, bilim insanları ve araştırmacıların söylemleriyle her fırsatta dile getirilmektedir. Nitekim, bu fikirleri destekleyici vargılara birçok kez yer verilmiştir. Ancak, söz konusu kazanımlar ve yeterlilikler, çocukların hassasiyetleri ve tüm gelişimsel özellikleri düşünülerek kurgulanmış olan masal ve hikaye kitaplarıyla mümkün olacaktır. Aksi takdirde, çocuğun niteliksiz masal kitaplarıyla meşgul olması durumunda, kitaplara ve hem metinsel hem de görsel okuryazarlığa karşı bilinç dışı olarak olumsuz bir izlenim edinirken, eğitsel süreçlerde hedeflenen davranışsal ve bilişsel gelişimler zarar görebilmektedir. “Çocukların erken yaşlarda, yaşlarına ve bilişsel gelişimlerine uygun olan resimli kitaplarla ve hikaye kitaplarıyla tanışması sosyopsikolojik açıdan oldukça önemlidir. Bu kitaplar, çocuğun yeteneklerinin erken yaşlarda keşfedilerek üst seviyelere ulaştırırken, rastgele, psikolojik kaygılardan uzak şekilde oluşturulmuş resimli kitaplar ise çocuk için ileride telafisi güç hasarlara (davranış bozuklukları, gelişimsel ve bilişsel aksaklıklar, sosyal ve psikolojik sorunlar vb. gibi) sebep olmaktadır” (Griss ve Hannah, 2013: s.y.). Bu bağlamda, okul öncesi dönem

çocuklarının masal ve hikaye kitaplarına yönelik beklentilerine ve davranış şekillerine ilişkin bazı bulgular dikkat çekmektedir, çoğu okul öncesi dönem çocukları;

- Hikaye kitaplarının kendilerine okunmasından, hikayeleri ve bilgileri anlatmaktan hoşlanırlar.
- Hikaye hakkında çıkarım yaparak, hikayenin ötesindeki olaylarla bağlantılar gerektiren açık uçlu sorulara cevap verirler.
- Okunanı betimlemek ve açıklamak için dilsel yeterliliklerini kullanırlar.
- Fonemik farkındalık sergileyerek, kelimelerdeki heceleri harmanlayabilir ve bölebilirler.
- Resimlemelerdeki renkleri ayırt ederek, tekrar gördüklerinde hatırlayabilirler.
- Kitaptaki hikayeyi dinlerken, yazıları izlemeye başlayabilirler.
- Çoğu 3 ve 4 yaşındakiler, yazıların bir mesaj taşıdığını anlayabilirler.
- Hikayedeki olay sıralamasını resimlemelerden takip ederek, kavradığını gösteren sorular sorabilirler.
- Bazı harf – ses eşleşmelerini taklit edebilirler.
- Kitaptaki karakterleri dikkatle takip ederek, masal kahramanının bir sonraki hareketini veya diyalogunu hayal ederek varsayımında bulunabilirler (Bkz. Sayar; 2009: s.y.).

Sonuç olarak, okul öncesi dönem çocuklarının davranışsal gelişim özelliklerinden ve genel olarak beklentilerinden anlaşılabileceği üzere, masal kitaplarının eğitim – öğretim sürecine olan etkileri ve gerekliliği, bu kitapların en az içeriğine olduğu kadar, illüstrasyonlarına da ayrıca yer verilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Nitekim, çocukların kitapların içeriğinden ziyade, illüstrasyonlarına, renklerine, karakterlerine ilgi gösterdiği ve masal kahramanlarını model alma davranışı sergileyebildikleri kabul edilmektedir. Bu sebeple, masal ve hikaye kitabı illüstrasyonlarının eğitsel süreçlerin önemli bir parçası olduğu, nitelikli tasarımsal süreçler ışığında tamamlanmış kitaplarla birlikte çocuklara sunulursa, arzu edilen davranışsal ve gelişimsel beklentiler daha sağlıklı ve doğru şekillerde ilerleyecektir.

1.4 OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE MASAL KİTAPLARI

Erken çocukluk dönemlerinde, çocuklar okuma - yazma eğitimine henüz başlamadıkları için, iletişim aracı olarak görsel materyalleri kullanma konusunda daha heyecanlı olmaktadır. Böylelikle, okuma – yazma eğitimine hazırlık niteliği taşıyan okul öncesi evrelerde, görsel iletişimi sağlayan araçlar daha da önem kazanmaktadır. Özellikle 4 – 5 yaş grubundaki çocuklar, resimli kitaplara, masal ve hikaye kitaplarının illüstrasyonlarına, renklerine ve dokularına karşı ilgili ve meraklı oldukları için, bazı masal ve hikaye kitapları çok kısa cümlelerle derlenmiş veya hiç yazı içermeyen kitap türleri olarak tasarlanabilmektedir. Çocukların büyük bir merakla severek inceledikleri masal kitapları değerlendirildiğinde, farklı illüstrasyon teknikleriyle, ilgi çekici, sevimli kahramanlarla, kısa cümlelerle, saturasyonu (renk doygunluğu) yüksek, dikkat çekici renklerin uygun renk bilgisiyle bir araya getirildiği görülmektedir (Bkz. San, 2006).



Şekil 51: Valentina ve Sobral, 4 – 6 Yaş.

Ayrıca, bu kitapların da hedeflenen yaş aralığına hitap edecek şekilde biçimsel ve içeriksel kriterlerine uygun, özenle tasarlanan kitaplar olduğu gözlemlenmektedir.

Bu kitapların, ilgi çekici olmasının ve çocuklar tarafından tercih edilmesinin yanı sıra, ortak özelliklerine bakıldığında, minimal yaklaşımlar, yalın, anlaşılabilir, keskinlikten uzak çizgilerle oluşturulmuş karakterler, profesyonel çabalarla soyutlaştırılmış ya da çocukların anlayabileceği düzeyde deforme edilmiş illüstrasyonlar dikkat çekmektedir. Masal ve hikaye kitaplarının bazıları, metinsel içeriğiyle olumlu mesaj içeren veya eğitici – öğretici, ana fikre odaklı kitaplar olarak sunulmakla birlikte, illüstrasyonlarıyla eğlenceli masallardan oluşan, olağandışı,

çocukların merakını uyandırabilecek kitaplar olarak da tasarlanabilmektedir. Bunun yanı sıra, örnekleri çoğaltılabilecek şekilde, müzikli, sesli, dokulu, etkileşimli, 3 boyutlu, işitsel ve dokunsal duyulara hitap etmeyi amaçlayan kitaplar da mevcuttur. Masal kitaplarının okul öncesi eğitimdeki önemi ve olumlu yönlerdeki etkisi her fırsatta dile getirilmektedir. Ancak bu konuda bir bilinç oluşması, kitapların sevdinilmesi ve okuma alışkanlığının çocuklara en doğru yöntemlerle kazandırılması yönünde aileler ve eğitimciler büyük rollere sahiptir.

Bu bakımdan, nitelikli ve çocukların her alanda ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılayabilecek olanaklara sahip olan okullarda ve eğitim kurumlarında, çeşitli oyun ve faaliyetlerin yanı sıra, masal okuma, hikaye oluşturma ve tamamlama etkinlikleri yapılmaktadır. Bu aktiviteler, bir eğitimci ya da uzman eşliğinde çocukları eğlenerek öğrenmeye sevkederken, imgelem güçlerini kullanma becerilerini, estetik algılarını, öğrenme isteklerini ve diğer gelişimlerini farklı yönlerle üst seviyelere taşımaktadır. Diğer taraftan, okul öncesi dönem çocukları, çoğunlukla masal dinlemekten veya okunmasından hoşlandıkları için, okuma ve dinleme alışkanlıklarını geliştirerek, bu alışkanlığı tek olarak veya arkadaşlarıyla sürdürmek isteyeceklerdir. Böylelikle, okuma ve dinleme kültürünü edinimsel olarak gerçekleştirdiği için, bu tutumu ilerleyen dönemlerdeki yaşamına taşıyarak, bu bilinçle modern bir birey olarak daha başarılı ve sağlıklı bir yaşam biçimi sürdürebilecektir.

1.4.1 Masalın Tanımı ve Tarihçesi

Masal teriminin, gerçek anlamı itibariyle arapça kökenli olup, “mesl”, “masla”, “misal”, “kıssa” ve “mesele” gibi sözcüklerden türetildiği bilinmektedir. Masal sözcüğünün gerçek anlamıyla birlikte kullanımına ilk olarak, Namık Kemal’ in “Mukaddeme-i Celal” adlı eserinde rastlanıldığı dile getirilmektedir. Masalın tarihçesine ilişkin yapılan araştırmalarda ve bulgularda, masalların Hint ve Yunan Mitolojisi’ne dayandırıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, masal türündeki ilk eser olarak, Beydeba tarafından yazılan Hint edebiyatının bir ürünü olan, “Kelile ve Dimne” ile “Binbir Gece Masalları” dikkat çekmektedir. Diğer taraftan, Fransız sanatçı La Fontaine’nin 19. yüzyılda Avrupa’dan başlayarak dünya edebiyatına masal türünün kazandırılması ve yaygınlaştırılmasında öncülük eden ilk yazarlardan olduğu dile getirilmektedir. Dünya edebiyatındaki başlıca masallar arasında, Alman

edebiyatında “Grimm Kardeşler” (Hansel ile Gretel, Altın Saçlı Kız, Yedi Cüceler vb.), Danimarka edebiyatında “Andersen” (Dünyanın En Güzel Gülü, Kibritçi Kız, Uçan Sandık vb.) ve Fransız edebiyatında “Perrault Masalları” (Uyuyan Güzel, Çizmeli Kedi, Külkedisi vb.) öne çıkmaktadır. Türk edebiyatında, “Türkçülüğün Esasları” (Ziya Gökalp, 1923), “Keloğlan” ve Recaizade Mahmut Ekrem’ e ait olan, “Çok Bilen Çok Yanılır” masalları, en bilinen örnekler olarak kabul edilmektedir.

Türk ve Dünya Edebiyatı’nda masal türünün tarihsel gelişiminde, önemli temsilciler arasında Eski Yunan’da 6. yüzyılda Aisopos’un fablları masal türünün ilk örnekleri sayılabilir. Doğu coğrafyasının en eski masalları “Binbirgece” masallarıdır. Avrupa’da masallar 19. yüzyılda derlenmiş ve sistemli bir şekilde yayınlamıştır. Türk edebiyatındaki masallarda ise, öğretici nitelikteki ilk masal örneği uygurca “Kalyanamkara” ve “Papamkara” hikâyesidir. Yazıya geçirilen ilk masal örnekleri Tutiname, Pañçatantra, Binbirgece masalları, Decameron, Pentemerone’dir (Dağlarca, 2001: s.y.)

Masalın tanımına ilişkin çeşitli ifadeler yer vermek mümkündür. Örneğin; Türk masalları üzerinde araştırma yapmış olan Pertev Naili Boratav (2012), “100 Soruda Türk Halk Edebiyatı” adlı eserinde masalı, bazı inanışlarından uzak ve törelerden bağımsız, tamamiyle hayal ürünü olarak, inandırma kaygısı olmayan kısa bir anlatı şeklinde tanımlamaktadır. Lauresse tarafından dile getirilen açıklamaya göre (2001); “Bütünyle hayal ürünü olan, genellikle olağanüstü olaylara ve bazen de olağanüstü varlıklara yer verilen, olayları çoğunlukla belirli olmayan bir yerde (masal diyarında) belirli olmayan bir zamanda geçen bir anlatı türüdür” (42).

Tezel’ e ait olan tanımlarda ise (1997; Akt., Fırat, 2012) ; “Masal, olayların geçtiği yer ve zamanı belli olmayan, peri, dev, ejderha, vb. gibi kahramanları belirli kişileri temsil etmeyen hikayedir” (23).

Yılmaz’ın açıklamasına göre (2014) ;

Masal dünyası, renkli ve sihirli bir dünyadır. Bu gizemli dünyanın kahramanları aslında insanlardır ama hiçbirinin adı sanı yoktur. Bunlar ya Padişah, Vezir, Yörükbeyi, Keloğlan olarak ya da İdi ile Bıdı, Hılı ile Dılı gibi garip isimlerle karşımıza çıkarlar. Çoğu kez bu kahramanlar, Peri kızı, Dev anası, Ejderha, Zümrüd-ü anka gibi hayalî yaratıklar bazen de kurtlar, kuşlar, taşlar, ağaçlar olarak yer alırlar. Akla hayale sığmayan işler yapan masal kahramanlarının yenemeyeceği güçlük yoktur. Sihirli kişilikleriyle amaçlarına ulaşırlar. Bu yüzden, masallar çoğu kez mutlulukla sona erer. Daha çok gerçeküstü olaylara dayanan masalların içten içe yürüyen bir özü, gerçek bir yönü vardır. Masal kaynağından, birçok bilim yararlanabilir. Dil yönünden zengin kaynaklardır. Deyimler, kelimeler ve ağız özelliklerinin belirlenmesinde yardımcı olur. Sosyolojik açıdan önemli olup halkın kültür ve uygarlık temellerini araştırmada eşsiz bir belgedir. Bireylerin ve toplumların beklentilerini, özlemlerini, korkularını, acılarını, hayal güçlerini

yansıtır. Kültür birliği oluşturmuş toplumların, geçmiş çağlardaki yaşam deneyimlerini yeni kuşaklara aktarır. Hemen hemen bütün masallarda meziyetler, g z lde, iyide ve g l de; kusurlar ise irkinde, k t de ve zayıfta toplanır. Masallarda hep iyiler, adalet duygusu, sevgi, barış, dostluk vb. gibi kavramlar yüceltildiği için, ocuk eğitiminde de önemli bir yer tutar. Çocuğun hayal dünyasını geliştirmesi açısından da yararlıdır. Masallar, eğlendirici ve eğitici olmanın yanı sıra dinleyicide toplumsal değerlerin yerleşmesinde de büyük rol oynar (5).

Masala ilişkin yapılmış olan söz konusu aıklanmalar ve tanımlar dikkate alındığında, masal terimini, tümüyle imgelem dünyasına ait olan, gerçekte var olması veya yaşanması arzu edilen hislerin, çeşitli varlıklar veya nesneler aracılığıyla aktarıldığı edebi anlatım türü şeklinde ifade etmek mümkündür. Masalın tarihine ve gelişim süreçlerine ilişkin net bulgulara yer verilmemekle birlikte, günümüzde hala önemli bir kültür ögesi olarak dil ve anlatım biçimi bakımından zenginleşerek nesilden nesile aktarıldığı bilinmektedir. Özellikle; kültür, doğa, sevgi, saygı, dostluk gibi değerlerin kazandırılmasında, çocukların sosyal, psikolojik ve bilişsel gelişimlerine olan büyük etkisi bakımından ocuk edebiyatında sıklıkla tercih edilmektedir. Masalların ve masal kitaplarının çocukların gelişimine olan katkıları çeşitli psikiyatristlerin ve bilim insanlarının çalışmaları aracılığıyla kanıtlanmıştır. Masallarda çoğunlukla, eğitim –  ğretim sürecine eşlik etmesi bakımından örnek davranış biçimleri ve çocuklarda gelişmesi hedeflenen duygu durumları ve yeterliliklere ilişkin anlatılara yer verilebilmektedir. Bu bakımdan amaç, çocukların yaşlarına, eğitim düzeylerine uygun konu ve üslup birlikteliğiyle, imgelem güçlerini sürece dahil ederek eğlenceli ve hafızalarında yer edici bir anlatım sunmaktır.

1.4.2 Masal Kitaplarının Biçimsel ve İçeriksel  zellikleri

Masal kitapları, hedefi ocuk olan ve çocuğa görelilik (yaş, eğitim süreci, davranışsal, gelişimsel ve bilişsel evreler vb. gibi) kavramına sadık kalacak şekilde tasarımı yapılan edebi türler olarak bilinmektedir. Ancak, satışa sunulmuş kitaplar arasında, sayıları azımsanmayacak kadar fazla olan, çocukların sosyal, psikolojik ve pek çok açıdan gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilecek nitelikte kitaplar da mevcuttur. Günümüzde, tüketim kültürünün hızlı yükselişiyle birlikte, özellikle çocukların hisleri ve zaafları (izgifilm, sinema, dizi, sevilen oyun karakterleri ve benzeri)  zerinden ticari kaygılarla satışı yapılan ürünler arasında masal kitapları da yer almaktadır. Örneğin, ocukların hoşlandıkları veya taklit etmeye meyilli oldukları karakterler masal kahramanlarına dönüştürülerek, biçimsel ve içeriksel

kriterlerden uzak, rastlantısal olarak hazırlanmış kitapların bile tercih edilebildiği bilinmektedir. Dolayısıyla, ailelerin ve eğitimcilerin bilinçli hareket ederek, kitap seçimlerini çocukların yaş uygunluğu ve gelişimsel özelliklerini dikkate alarak yapmaları, ilerleyen eğitsel süreçler açısından da önem arz etmektedir. Bu bakımdan, nitelikli veya başarılı bir masal kitabından, bütün tasarım aşamalarını çocukların bakış açısını, gelişimsel aşamalarını ve tasarım kriterlerini göz önünde bulundurarak tamamlanmış bir ürün olarak sunulması beklenmektedir.

Masal kitaplarında bulunması gereken özellikler biçimsel ve içeriksel olmak üzere iki grupta incelenebilmektedir. *Biçimsel özellikler*; kitabın boyutu, kapak ve ciltleme, kağıdın gramajı ve dokusu, sayfa düzeni, tipografisi ve illüstrasyonu olarak belirlenmektedir. *Kitabın boyutu*; hedeflenen yaş grubundaki çocukların genel fiziksel özellikleri göz önünde bulundurularak, rahatça taşıyabilecekleri ve sayfalarını çevirebilecekleri şekilde olmalıdır. Kitabın illüstrasyonlarının ve yazılarının kolaylıkla takip edilebilir olması açısından, yatay veya dikey eksenle dikdörtgen tasarımlı kitapların çocuk açısından daha uygun olduğu ifade edilmektedir (Bkz. Dağ, 2015: 50 - 51).

Kapak ve ciltleme; okul öncesi dönem çocuklarının henüz okuma – yazma eğitimi öncesinde oldukları düşünüldüğünde, kapak tasarımı görsel iletişim açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Örneğin; bir çocuktan masal kitabı seçmesi istendiğinde, ilk dikkat edeceği şey kitabın kapağı olacaktır. Kitap kapağı çocuk için ilgi çekici olursa, okuma isteği ve kitaba olan merakı da artacaktır. Bununla birlikte, kitabın içeriğine ilişkin ipucu niteliğinde bir tasarım ve en fazla 4 kelimelik kısa, anlaşılır bir başlık bulunması gerekmektedir. Diğer taraftan, kitap kapağında sim ve kısmi ya da lak uygulama, selofon ve vernik uygulama, gofre, hologram ve 3 boyutluluk gibi çeşitli özelliklerin bulunması, çocukların kitaplara ve illüstrasyonlara olan ilgisini artırarak öğrenme isteklerini ve imgelem dünyalarını geliştirebilecektir. Buna ilaveten, kitap kapağı dayanıklı olacak şekilde karton veya gramajı yüksek malzemeden yapılmalıdır. Kitabın ciltleme aşamasında ise, dikiş sisteminin kullanılması sayfaların rahatlıkla çevrilmesi ve sağlamlığı bakımından en güvenilir sistemlerden biri olarak belirtilmektedir.

Kağıdın gramajı; sayfaların çevrilirken resimlemelerin arkadaki sayfaya gölge yapmaması veya karışıklık yaratmaması için 100 gramın altında olmamalıdır. Kağıt seçimi yapılırken birinci ve ikinci hamur kağıt kullanılmasına özen gösterilmeli, ışığı yansıtma özelliği olmayan mat, pürüzsüz kağıtlar tercih edilmelidir. Aksi takdirde kitabın sayfaları kolaylıkla yıpranırken, renkler ve yazılar zamanla silinebilmektedir. Ayrıca, farklı dokularda kağıt kullanımı da tercihler arasında yer almaktadır. Örneğin; kumlu, simli, gofre, hologram ve lak uygulamaları, çocuğun sadece görsel algısına değil, dokunsal ve duyuşsal algısına da hitap ederek, öğrenme isteğini ve imgelem gücünü harekete geçirebilecektir.

Sayfa düzeni; masal kitaplarının en önemli tasarım aşamalarından biridir. Çocuklar, bu dönemde okuma – yazma eğitimine hazırlık aşanmasında oldukları için, olay kurgusunu masal kitabı illüstrasyonları ve imgesel düşünme becerileri aracılığıyla gerçekleştirmektedirler. Bu açıdan, sayfadaki illüstrasyonlar, karakter tasarımları renk uyumları gibi unsurlar metinsel düzenlemeden daha önemli olacaktır. Çünkü çocuklar, kendilerine yazıları okuyacak veya masalı anlatacak bir yetişkinin yardımı olmadan, yazılanları anlayamayacakları için, ilgi gösterecekleri şey, illüstrasyonlar ve renkler olmaktadır. Ancak, yetişkin bireylerin kitabı okuyabilmesi ve çocuğun masalı takip edebilmesi açısından, yazıların resimlerle paralel seyretmesi gerekmektedir. Örneğin; illüstrasyonların yazılarla uyumlu olması, çocuğun olayların dizgisini algılayabilmesi açısından kolaylık sağlayabilmektedir. Yazılar, 4 - 5 yaş grubu için 20 - 24 punto, 3 - 4 cümle olarak düzenlenirken, okumaya başlayanlar (5,5 - 6) yaş grubu için 14 - 18 punto 5 - 6 cümle olabilmektedir.

İllüstrasyon; görsel iletişimde hem çocuklar hem de yetişkinler açısından en dikkat çekici unsurlardan biri olması sebebiyle, özel bir çaba gerektirmektedir. Özellikle okul öncesi dönem çocukları, kitaptaki olay sıralamasını ve anlatılmak istenenleri illüstrasyonlar, renkler ve imgelem dünyası aracılığıyla kavramaya çalıştığı için, bu tasarım elemanları yazılardan daha çok anlam ifade edebilmektedir. İllüstrasyonların sıralanış biçimi, karakter tasarımları, çizgi niteliği, renkleri ve masalla olan ilişkisi de tasarımın bütünlüğü açısından önemli kriterler olarak düşünülmelidir.

Resimlemelerde kullanılan çizgilerin yumuşak ve sevimli olması, kitabı daha da çekici hale getirirken, sert ve keskin çizgilerin kullanılması, resmin bütünlüğünü olumsuz yönde etkileyebilir. Hareketsiz, tıpkı bir fotoğraf görünümündeki veya hareket canlılığı ifade etmeyen resimler küçük çocuklar için uygun değildir. Resimlerde ne kadar ayrıntıya yer verildiği de çok önemlidir. Metinle ilişki kurabilmesi açısından resimlerin basit ve sade olması gerekmektedir. Gereksiz ayrıntılardan ve kalabalık resimlemelerden kaçınılmadığı takdirde, çocuğun hem ilgisini dağılır, hem de hikayeyle resimler arasında ilişki kurmasını engeller. Parlak ve çok renkli resimlemeler, çocukların ilgisini çekerek, dikkatlerini uzun süre canlı tutmaktadır. Yapılan araştırmalara göre (Amstern ve Bloomer, 1996); 3, 5, 9 ve 11 yaş grubu çocukların kitaplarda çok renkli resimleri beğendikleri sonucu açığa çıkmıştır. (Oral, 2000: 108).

Çeşitli bilim insanları ve araştırmacıların bulguları dikkate alındığında; uyumsuz renklerden uzak illüstrasyonların, oldukça basit ve yalın bir üslupla, doğru renk bilgisi eşliğinde bir araya getirilmesi çocuklar için çok daha sağlıklı bir yaklaşım biçimi olarak kabul edilmektedir.

Masal kitaplarının içeriksel özellikleri ise; tema, konu, masal kahramanları, üslup / dil ve anlatım olarak incelenebilmektedir. Tema; masal kitabı yazarının ulaşılmasını istediği ana fikir, davranış gelişimleri veya diğer gelişimsel süreçlere ilişkin hedeflenen düşünceler şeklinde belirlenebilmektedir. Nitelikli bir masal kitabında yazar, öncelikle amaçladığı düşünce ve davranışlara yönelik temayı belirleyerek ilerlemektedir. Çünkü temanın belirlenmesi, kitabın içeriksel bütünlüğünün oluşturulmasında yönlendirici olabilmektedir. Ancak, çocuğun masal sonunda kolaylıkla sonuca ulaşabilmesi ve masalın özetini kavrayabilmesi için, tema belirlenirken verilmek istenen mesaj veya ana fikir, yalın ve net bir ifadeyle oluşturulmalıdır.

Tema seçilirken çocuğa kazandırılması hedeflenen alışkanlık ve davranışların da doğru alışkanlıklar ve davranışlar olmasına özen gösterilmelidir. Çocukları yanlış yargılara, boş inançlara, yazgıcılığa götürecek, çıkarcılık, saldırganlık gibi davranışlara yöneltecek, düşmanlık, öç alma gibi duygular aşılayacak, kişiliklerini olumsuz yönde etkileyecek ya da bastırarak temalardan kesinlikle kaçınmak gerekir. Bunun yerine, çocukların imgesel gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek, onlara doğa, insan ve hayvan sevgisi, hoşgörü, yardımlaşma, haklara saygılı olmak gibi değerler kazandıracak temalar seçmeye yönelmek çocuklar için faydalı olmaktadır (Bayram, 2009:68).

Dolaylı ve gereksiz ayrıntılarla karmaşa halindeki metinler, çocuğu yanlış muhakemelere, anlamlara sevkedeilmekte ya da aynı masal kitabından her çocuğun farklı anlamlar elde etmesine sebep olabilmektedir.

Bu bakımdan, masalın kurgusu konusunda çocukların bakış açısıyla yaklaşarak, beklentilerini göz ardı etmeden ilerlemek daha doğru bir tavır olacaktır.

Konu; kitabın temasıyla paralel nitelikte olacak şekilde, çocukların imgesel dünyalarına, beklentilerine, duyularına ve gelişimsel özelliklerine hitap edecek şekilde olması gerekmektedir. Masal kitabı için seçilen konuların, çocukları düşünmeye ve yeni arayışlara yöneltebilecek, imgelem güçlerini keşfetmelerine olanak sağlayacak, okuma ve öğrenme isteklerini canlı tutacak şekilde olması gerekliliği sürekli dile getirilmektedir. Seçilen konunun yaş gruplarına uygunluğu düşünülerek, tasarımsal sürecin gerektirdiği uğraşların hassasiyetle yürütülmesi her açıdan önem taşımaktadır. Konu tercihi yapılırken, olağanüstü karakterlerin, merak uyandırıcı olayların, hafızada yer edici illüstrasyonların konu içeriğine dahil edilerek seçim yapılmasının daha doğru olacağı ifade edilmektedir.

Masal kahramanları; içeriksel kriterlerin en önemli tasarım elemanları olarak düşünülebilir. Okul öncesi dönemde çocuklar çevresindeki bireyler haricinde, televizyon, sinema, oyun, masal kitapları ve benzeri araçlar aracılığıyla beğendikleri, hayran oldukları karakterleri model almaya oldukça eğilimli olabilmektedirler. Bu sebeple, masal kitabı kahramanları da, çocukların rol alabileceği ve taklit edebileceği düşünülerek planlanmalı, nitelikli özelliklere sahip kahramanlara yer verilmelidir. Örneğin; günümüzde satışa sunulmuş masal kitapları arasında, küfür, argo sözcüklerle olumsuz örnek içeren özelliklere sahip karakterlerle oluşturulmuş kitaplar bulunmaktadır. Daha önce de değinildiği gibi, bu kitapların, çocukların kişilik gelişimleri ve sosyal, psikolojik, bilişsel gelişimlerinde telafisi güç hasarlara yol açarak imgesel dünyalarında olumsuzluklar yarattığı dile getirilmektedir. Bu konuda ailelerin ve eğitimcilerin bilinçli ve duyarlı olmaları, çocukları doğru ve sağlıklı şekilde yönlendirmeleri konusunda büyük yararlar sağlamaktadır. Nitelikli masal kahramanlarının olumlu özellikler taşımasının yanı sıra, çocukların imgesel gelişimini destekleyici şekilde sıra dışı karakterlerden veya ilgi çekici özelliklerden oluşmasının çocuklar açısından daha doğru olacağı belirtilmektedir. Ancak masal kahramanlarının sayısının fazla olması, çocuk için anlam karmaşası yaratacağından, en az 1 en fazla 4 kahramandan oluşan masal kitapları nitelikli olarak kabul edilmektedir.

Üslup; başarılı bir çocuk kitabında titizlikle hazırlanması gereken süreçlerden biridir. Çocuk kitaplarında anlaşılabilir ve Türkçe dil bilgisine uygun bir dil kullanımı önemli görülmelidir. Nitekim, kitapta yer alan masalın çocuklara doğru aktarılabilmesi için, yalın, edebi söyleyişlerden uzak, dolaysız ve tasvirsiz anlatım biçimiyle doğru dil bilgisi kullanımının çocukların okuma – dinleme alışkanlıkları açısından da büyük bir etkiye sahip olduğu gözlemlenmektedir. Bununla birlikte, en fazla 4 cümlelik metinlerle vurgulayıcı sözcükler (bakmış ki, birdenbire, ve sonunda, o günden beri, vb. gibi) çocukların sıkılmadan okuma etkinliklerini tekrar etmelerini sağlayabilecektir (Bkz. Erkmen: 2009, 17).

1.4.3 Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Gelişimlerine Masal

Kitaplarının Etkileri

İnsanın hayatı boyunca yadsınamaz bir öneme sahip olan ya da olması gerektiği ifade edilen kitaplarla tanışma süreci bebeklik döneminden başlayarak, okul öncesi, ergenlik, yetişkinlik dönemlerini takiben ilerleyen yaşlarda devam etmektedir. Çocuklar için planlanan sağlıklı ve nitelikli eğitsel çabaların hedefine ulaşabilmesi amacıyla 1 yaşından itibaren yaş aralığına uygun olarak tercih edilen çeşitli kitaplar eğitim - öğretim sürecine dahil edilebilmektedir. Ailede başlayan kitap okuma ve dinleme alışkanlıkları, okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gelişimsel özelliklerine göre daha kapsamlı olarak sürdürülebilmektedir. Çocukların davranış gelişimlerine yön verici olabileceği düşünülerek, ailede başlayan kitapla tanışma sürecinin okul öncesi dönem ve sonrasında devam eden eğitimde kitapların itinayla seçilmesi ve çocuğa sunulması göz önünde bulundurulması gereken bir konudur. Okul öncesi dönemde çocuk kitapları, çoğunlukla göz alıcı ve birbiriyle uyumlu renklere sahip farklı illüstrasyonlarla, 15 - 16 punto yazı karakterleriyle, görsel ağırlıklı olan sayfa larda 3 - 4 satırlık metinlerle, çeşitli dokularla ve ilgi çekici tasarımlarla donatılmış masal, öykü ve üç boyutlu kitaplar olarak sunulabilmektedir. Bu kitaplar, görsel ve dilsel uyaranlarla birlikte, çocuğun ana diline dair ilk işleyişi sunmayı hedefleyen illüstrasyonların (çizgi, renk, doku ve tipografi bütünlüğü) bilinçte doğru izler oluşturmasıyla ve imgelem gücünü geliştirmeyi amaçlayıp davranış gelişimlerine olumlu katkılar sağlama kaygısıyla tasarlanmış olmalıdır.

Ayrıca, masal kitaplarının, çocuğun öğrenme ve gelişim evrelerine etki ederek, ilerleyen yaşlarda kişilik gelişimine önemli ölçüde yansıyabileceği sürekli

hatırlanarak, yasal düzenlemelerle belirlenmiş tasarım kriterlerine ve yaş uygunluğuna göre tasarlanarak satışa sunulması gerekmektedir. Masal kitapları çocukların, kelime dağarcıklarının, sözdiziminin cümle kurma ve anlatma becerilerinin gelişmesini sağlarken, okuduğunu anlayabilme, muhakeme yapabilme, olaylar ve kahramanlar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilme açısından çeşitli kazanımlar sunabilmektedir. Bu bağlamda, çeşitli araştırmalar sonucu edinilen bulgular dahilinde ifade edilen açıklamalar mevcuttur.

Nadorman' a göre (2011),

Çocuk, resimli masal, öykü, gibi kitap türlerinin; bilmeceler, şiir ya da anlatıların ona sorulması veya okunması yoluyla dilin vurgu, tonlama gibi söyleyiş kurallarını öğrenir. Bu kitaplar, çocukta dört dilsel etkinlikten biri olan dinleme becerisinin gelişmesine yardımcı olur. Sözcük dağarcığını zenginleştirir, düzgün cümle kurma becerisi kazandırırken, kitaplarda bulunan resimler hayal kurmasını, hayal gücünü geliştirmesini, düşlediği kahramanlarla yeniden hikayeler yaratmasını destekler (98).

Nadorman, resimli masal kitaplarının çocukların gelişimi üzerindeki etkilerini şu şekilde sıralamaktadır;

- Resimli masal kitapları, çocukların kavramsal gelişimlerine katkı sağlayarak hayal dünyasını zenginleştirir.
- 0 - 3 yaş arası çocuklarda, okuma, anlama, düşünme becerileri henüz gelişme evresinde olduğu için, resimler çocuğun hikayeyi ve kahramanlar arasındaki bağı anlamasında oldukça önemli rol oynar.

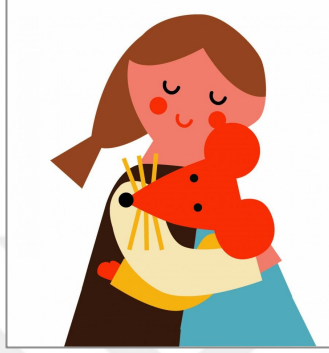


Şekil 52: Oliver Jeffers, Karakter Tasarımı.

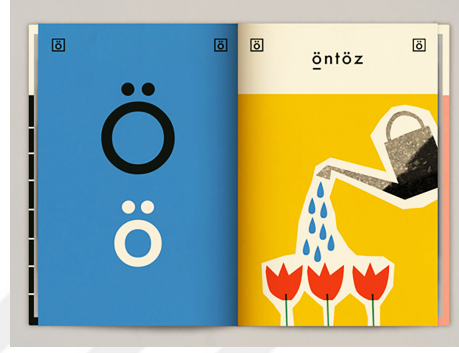


Şekil 53: Claire Freedman ve Kate Hindley, Masal Kitabı.

Çocuklar bazen kitaplardaki karakterlerle kendilerini özdeşleştirme ve onları taklit etme eğilimi gösterebilirler. Bu açıdan, nitelikli masal kitabı kahramanlarının olumlu özellikleri ve davranışları onlar için iyi örnek teşkil edebilir. Kendilerine model aldıkları kahramanların olumsuz özellikler barındırması, çocukların yanlış yönlendirilmelerine ve olumsuz davranışları alışkanlık haline getirmesine sebebiyet verebilmektedir.



Şekil 54: Anna Kovecses, Karakter Tasarımı.



Şekil 55: Anna Kovecses, Masal Kitabı.

Bu bağlamda, çocukların ruh sağlığı ve davranış gelişimleri dikkate alınarak, yaşlarına uygun masal, öykü ve pop up ve benzeri kitapların seçilmesi konusunda oldukça hassas davranılmalıdır. Nitekim kitaplar, eğitim - öğretim sürecinin en önemli materyalleri arasında yer almaktadır. Çocukların eğlenerek öğrenmelerini, hayal dünyalarını keşfetmelerini, bir çok beceri ve deneyim kazanmalarını sağlayan bu kitaplar, ebeveynler ve eğitimciler tarafından araştırılarak özenle seçilmelidir. Çocukların gelişimsel özellikleri bakımından oldukça önemli olan masal kitapları, çoğu zaman belirli karakterler üzerine kurgulanmış olaylar örüntüsünü içerebilmektedir. Ayrıca, iyi - kötü, tembel - çalışkan, doğru - yanlış, cesur - korkak gibi davranış biçimlerini tanıtarak, çocuğa kaçınılması ve örnek alınması gereken tutumları kazandırabilmektedir. Böylece hem zihinsel hem devinimsel davranış gelişimlerine katkı sağlayabilir.

Masallar, bir yandan çocukların hayal dünyalarını zenginleştirirken, diğer yandan onların kazanmaları gereken iyilik, dürüstlük, cesaret, çalışkanlık, merhamet gibi erdemlerin edinilmesini sağlar. Masalların çocuksu duyarlılığını en iyi yansıtan edebi tür olduğu söylenebilir. Masal, çocuğun ruhsal ve gelişimsel açıdan doygunluğa ulaşmasını sağlarken, onu geleceğe hazırlayan deneyimlerin bir kısmının kazanılmasına katkıda bulunur (Karlos, 2012: 239).

Sonuç olarak, çocukların davranış gelişimleri ve kişilik oluşumlarıyla ilişkilendiril-diğinde, masal kitapları, görme, dinleme, anlama, anlatma, muhakeme yapma, sevgi, saygı, dil becerileri, milli ve evrensel değerleri edinme, imgelem gücünü ve yaratıcılığı geliştirme gibi önemli kazanımların erken yaşlarda edinilmesine katkı sağlayabilmektedir. Halk edebiyatı ürünü olarak önemli bir yere sahip olan masallar, nitelikli tasarım kriterleriyle bir araya getirilmiş kitaplarda yer aldığında, okul öncesi dönemi çocuklar için eğlenerek öğrenme, düşünme ve davranış gelişimlerini destekleme yönünden birer başucu kaynağı olabilmektedir.

1.4.4 Okul Öncesi Eğitimde Masal Kitaplarının Önemi ve Masal Tamamlama Etkinlikleri

Masal kitapları daha önce de belirtildiği üzere, okul öncesi eğitim sürecinde ayrıcalıklı materyaller olarak gözükmektedir. Bu kitapları ve tasarımsal süreçlerini özel kılan sebepler, çocukların bilişsel, sosyal, psikolojik, davranışsal ve diğer gelişim evrelerine ilişkin katkıları olarak bilinmektedir. Masal kitaplarının çocuklar üzerindeki kaydadeğer etkileri ve tasarımsal niteliğinin (biçimsel ve içeriksel özellikleri) yanı sıra, bu kitapların çocuklarla buluşturulması da ebeveynlerin ve eğitimcilerin hassasiyet göstermesi gereken bir konu olarak dikkat çekmektedir. Örneğin; masal kitaplarını çocukların rahatlıkla incelemesine imkan tanıyan, ışıık, çevre düzeni, kitaplık, konfor vb. gibi ayrıntıların özenle kompoze edildiği bir mekan tasarımı, masal kitabı okuma etkinlikleri, bu faaliyetlerin gerekli bilgi ve donanımına sahip kişiler tarafından gerçekleştirilmesi de ayrıca önem arz etmektedir. Çocuklara masal kitaplarının sevdinilmesi, bu kitaplar aracılığıyla okuma alışkanlığının ve diğer becerilerin kazandırılması, çeşitli oyunlar ve masal okuma etkinliklerinin düzenli bir şekilde gerçekleştirilmesi ve tüm bunların planlı bir eğitim – öğretim programı aracılığıyla yürütülmesi gibi konularda aileleri ve öğretmenlerin gerekli sorumluluğu taşımaları gerekmektedir. Çünkü, çocuklar okul öncesi eğitimleri boyunca okuma – yazma evresine hazırlık döneminde olmaları sebebiyle, yetişkinlerin yardımına ihtiyaç duymaktadırlar. Bu desteğin hissettirilmesi, çocukların tüm gelişimleri açısından okul öncesi dönemde özel bir öneme sahiptir. Dolayısıyla, çocukların kendilerini özgürce ifade edebilecekleri, yaratıcı becerilerini gösterebilecekleri ve eğlenerek öğrenme imkanı bulabilecekleri şekilde masal okuma etkinliklerinin hazırlanması ve uygulanması oldukça özen gerektiren bir konudur.

Eğitimcilerin çocuk hikayeleri gibi yazın türlerini kullanarak uygulayabileceği ve çocukları daha etkin bir hale getirebileceği etkinliklerden biri de masal tamamlama etkinlikleridir. Masal tamamlama etkinlikleri küçük yaşta çocuklara uygulanan bir etkinliktir. Serbest zaman etkinlikleri içerisinde özellikle çocuklar yan yana otururken eğitimci kitap köşesinde kitap okurken çocuğa açık uçlu sorular sorabilir. Burada eğitimci, “Sence tavşan eve dönmeseydi acaba neler olurdu?” gibi sorular sorarak çocuğun hem problem durumlarını çözmesini sağlar hem de çocukları hikaye tamamlama etkinliklerine hazırlar. Zaten çocuklar hikayeler yaratmaktan çok hoşlanırlar; kendi hikayelerini kendileri yapabilirler. Önce anne – babalar, daha sonra eğitimciler çocukları desteklemeli; hikayeler anlatması için cesaretlendirmelidir (...) Hikaye tamamlama etkinliği, kendi başına uygulanabilen bir etkinliktir; hikaye sonrasında uygulanması gerekmez. Günün herhangi bir saatinde de uygulanabilir. Bunun için eğitimcinin önce etkinliğe uygun bir hikaye seçmesi gerekmektedir. Hikayenin başlangıç, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşması gerekir (Ömeroğlu, Ceylan, Erbay, Özyürek: 2013,102).

Tüm bu açıklamalar, masal ve hikaye kitabı etkinliklerinin uygulanması sırasında anne – babaların ve eğitimcilerin davranış biçimleri, çocuklarla olan iletişimleri, etkinliğin uygulanış biçiminin, en az masal kitaplarının seçimi kadar önem taşıdığını vurgulamaktadır.

Diğer taraftan, “masal tamamlama etkinlikleri” dört aşama olarak belirlenmektedir.

- Masalın başlığını buldurma,
- Masalın sonuç bölümünü buldurma,
- Masalı gelişme bölümünde yarım bırakarak anlatımı tamamlatma
- Masalın tamamını oluşturma.

Masalın başlığını buldurma; masal giriş bölümünden itibaren, çeşitli anlatım teknikleriyle çocuklara anlatılmaktadır. Masal anlatımı bitirildikten sonra, masal kahramanı ve olaylarla ilgili açık uçlu sorular sorularak, çocukların masalı hatırlamaları sağlanmaktadır. Daha sonra, eğitimci çocuklardan başlığa ilişkin tahminlerini söylemesini ister ve çocukların cevaplarına göre masalın başlığı belirlenebilmektedir.

Masalın sonuç bölümünü buldurmada; eğitimci masalın ismini söyleyerek çeşitli ifadelerle sonuç bölümüne kadar devam eden olayları hatırlatmaktadır. Sonrasında çocuklara masalın nasıl bittiğini sorarak aldığı cevaplarla birden fazla sonuç bölümü oluşturulabilmektedir.

Masalı gelişme bölümünde yarım bırakarak anlatımı tamamlamada; eğitimci, masalın en ilgi çekici bölümüne kadar anlatımını sürdürerek çocuklardan geriye kalan gelişme ve sonuç bölümlerini tamamlamasını istemektedir. Çocuklar yaratıcılıklarını kullanarak, kendi fikirlerini ifade ederler ve böylelikle masalın gelişme ve sonuç bölümleri tamamlanmaktadır. Burada önemli olan, eğitimcinin masalı, çocukların tamamladığı ya da oluşturduğu şekilde anlatmasıdır.

Masalın tamamını oluşturma; masal tamamlama etkinliğinin en önemli aşaması olarak görülmektedir. Bu evrede, çocuklardan imgelem güçleri aracılığıyla masalı istediği gibi kurgulaması ve anlatması beklenmektedir. Bundan dolayı, eğitimcinin kullanacağı anlatım teknikleri önem taşımaktadır. Örneğin; çeşitli masal kartları, etiketler, kuklalar, masal kitabı illüstrasyonları ve karakterleri, projeksiyon kullanımı, çocukların imgelem güçlerini ve yaratıcı becerilerini harekete geçirmesi bakımından oldukça önemsenmektedir. Özellikle masal kitabı illüstrasyonları ve karakter tasarımları çocukların imgesel dünyalarında belirleyici rol oynamaktadır. Örneğin Radolf 'a göre (2013); masal kitabı illüstrasyonlarında çok net ve belirleyici karakter tasarımlardan kaçınılmalıdır. Çünkü, çocukların uzamsal (şekilsel) algısına yönelik, hedeflenen yaş grubunun algılayabileceği ölçüde soyutlaştırılmış karakterler imgelem güçlerini kullanmalarında büyük bir etkindir. Ayrıca, kitaplarda masal karakterleri dışında, doğa, çevre ve diğer canlı türleriyle ilgili resimlemelerin olması, çocukların o mekana ait kahramanları ve hikayeleri kendi hayal dünyalarında yaratmalarına ve kurgulamalarına olanak sağlamaktadır.

Böylelikle, çocukların aktif bir şekilde etkinliğe katılımı sağlanırken, yaratıcı edimlerini ve imgesel güçlerini kullanmalarına fırsat verilmektedir (Bkz. Tablo 3).

Tablo 3: Masal Tamamlama Etkinliği Örneği.

Etkinlik Adı	Ormandaki Ev
Kazanımlar ve Göstergeleri	Bilişsel alan, dil alanı
Bilişsel Alan	Nesne ya da varlıkları gözlemler. Göstergeleri: Nesne / varlığın adını, rengini, büyüklüğünü, şeklini, uzunluğunu, kullanım alanlarını, sesini, kokusunu, miktarını, tadını ve yapıldığı malzemeyi söyler.
Dil Alanı	Görsel materyalleri okur. Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler, açıklar, görsel materyallerle ilgili soru sorar. Görsellerle ilgili sorulan sorulara cevap verir. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.
Materyaller	Resim kartı: Ormanın içinde, gölün kenarında ahşap bir evin bacasından duman tütmektedir.

Masal tamamlama etkinliğinde, çocuklara masalda gerçekleşen olay dizisiyle bağlantılı şekillerin, sembollerin ve illüstrasyonların gösterilmesi ve buna ilişkin sorular sorulması, çocukların imgelem gücü gelişimlerini ve bilişsel becerilerini ileri seviyelere taşıyabilmektedir. Çünkü, çocukların masal okunma ve tamamlama gibi etkinliklerde, kendi imgesel dünyalarında kurguladıkları hikayeleri anlatmayı veya hoşlandıkları masal kahramanlarıyla ilgili yeni hikayeler yaratmayı çok sevdikleri gözlemlenmektedir. Örneğin; bu konu bağlamında, Samsun Bahçeşehir Okulları Anaokulunda 4 - 5 yaş grubu çocuklarıyla gerçekleştirilmiş olan bir uygulamada,

çocuklara uluslararası ödüllü bir masal kitabı okunmuş ve illüstrasyonları projeksiyon aracılığıyla gösterilmiştir. Masal bittiğinde ise, çocukların masal kahramanlarıyla ilgili yeni bir hikaye anlatmak istedikleri ve bunu büyük bir hevesle gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak, masal kitabı seçiminde olması gerektiği gibi, masal kitabı okuma etkinlikleri planlanırken de çocukların tüm ihtiyaçları ve beklentileri dikkate alınarak, programlı bir şekilde uygulama gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, ailelerin ve eğitimcilerin bu konuda gerekli sorumluluğu üstlenerek, çocuklara kendilerini ifade edebilecekleri fırsatlar ve hayal güçlerini aktif bir şekilde kullanabilecekleri etkinlikler sunmaları, onları desteklemeleri, etkinliklerin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Böylelikle, çocuklardan beklenen davranış biçimlerinin ve hedeflenen yeterliliklerin kazandırılması bakımından daha doğru ve ileriye dönük adımlar atılmış olacaktır.

1.5 OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE MASAL KİTABI İLLÜSTRASYONLARI

Bu konu kapsamında bilim insanları ve çocuk psikiyatristleri tarafından kanıtlanmış çeşitli bulgular ışığında yürütülen çalışmalar, 4-5,5 yaş grubu çocuklarının büyük bir kısmının masallara fazlasıyla ilgisi olduğunu kanıtlamıştır. Ancak, okul öncesi dönem çocuklarının okuma – yazma eğitimine henüz hazırlık aşamasında oldukları düşünüldüğünde, görsel iletişim aracı olarak kitap illüstrasyonlarıyla, özellikle de masal karakterleri aracılığıyla iletişim kurdukları net bir şekilde ifade edilmektedir. Bu sebeple, masal kitapları, metinsel içeriğinden ziyade, illüstrasyonlarıyla bu yaş grubu çocukları için dikkat çekici hale gelmektedir. Özellikle, çocuklar çok severek takip ettikleri veya model aldıkları karakterleri, bir masal kitabında gördüklerinde, hem çocuğun imgelem dünyasına ve duygu durumuna olumlu katkı sağlayabilir hem de bu durum kitabın satın alınmasını veya okunmasını kaçınılmaz hale getirebilir. Çünkü, çocuklar okul öncesi evrelerde, iyi – kötü, doğru – yanlış, güzel – çirkin gibi kavramların ayrımını sağlıklı bir şekilde yapamadıkları için, tamamen duygusal davranmakta ve buna yönelik seçimler yapmaktadırlar. Dolayısıyla, bu dönemde nitelikli ve doğru kitap seçimi konusunda ebeveynlerin ve eğitimcilerin konu kapsamındaki araştırma ve gözlemleri doğrultusunda, bilinçli davranış ve tutum sergilemeleri, çocukların diğer gelişimsel

aşamalarının sağlıklı seyretmesi açısından büyük önem taşıyabilir. Bu konunun önemine ilişkin aydınlatıcı açıklamalar ve dikkat çekici bulgular bulunmaktadır. Dağ' a göre (2015);

Resimli çocuk kitapları, bir çocuğun dış dünyaya ilişkin karşı karşıya geldiği en önemli etkenlerden birini taşır. Geleceğin asıl sahibi olan çocuklara yönelik kitapların resimlenmesi de tasarlanması da yazılması kadar öneme sahiptir. İllüstrasyon bir çocuk kitabında yalnızca metni anlatan, metinle birlikte var olan öge olarak düşünülemez. Kimi zaman illüstrasyonlar bir metnin anlatmadıklarını tamamlar; özellikle “okul öncesi” döneme hitap eden çocuk kitaplarında, çocuklar bir yetişkinin kendilerine kitabı okumasının yanı sıra kendileri de resimleri “okur”. Bu da hayal gücünü, yorumlamayı geliştiren bir süreçtir.

İllüstratör ve akademisyen İsmail Kaya, illüstrasyonun çocuk kitabındaki önemini şöyle vurgular:

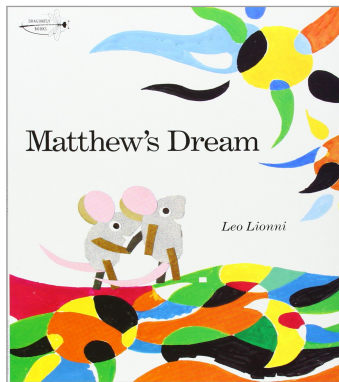
- Resimler, çocuğun kitaptaki içeriği kavramasını,
- Resimlerin özgün dili, kavranan içeriğin akılda kalmasını,
- Kavranan içeriğin akılda kalması çocuğun yazı dilini kolay öğrenmesini,
- Resimlerin niteliği de çocuğun “estetik beğeni düzeyinin” gelişmesini sağlar.

Çocukların estetik / güzelduyusal kazanımları için çocuk kitaplarında kaliteli ve yaş düzeyine uygun illüstrasyonlar kullanılmalıdır. Çocuk kitabı illüstrasyonları, çocuk dünyasından kopmadan neşeli ve renkli olmalıdır. Çünkü algılama, öğrenme ve hatırlamaya olan olumlu etkilerine ek olarak resimli çocuk kitabı estetik beğeninin gelişmesini ve çocuğun sanatla tanışmasına da aracı olur. (...). Çocuk kitaplarında farklı illüstrasyon teknikleri denemekten çekinmeyin, bir çocuk kitabı illüstratörü de bir çocuk gibi “deneysel ve eğlenceli” olabilir, hatta olmalıdır (51, 52).

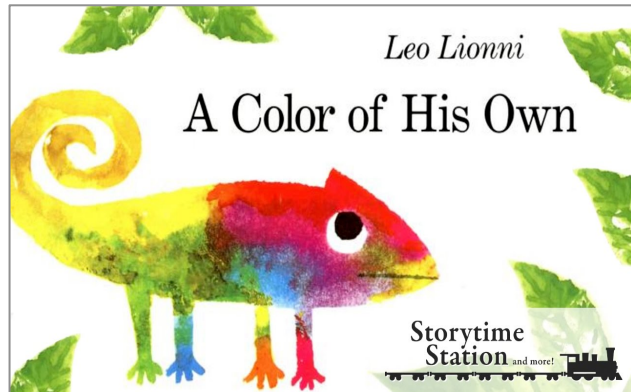
Söz konusu açıklamalar, çocuk ve masal kitabı illüstrasyonlarının önemine ve hassasiyetine ışık tutarken, çocuk kitabı illüstratörlerinin de gerekli bilgi ve donanıma sahip olarak illüstrasyonlarını gerçekleştirmeleri gerektiği konusuna da dikkat çekmektedir. Örneğin; masal kitapları alanında profesyonellik kazanmak isteyen “illüstratörlerin”, öncelikle farklı yaş grupları ve “algılama” düzeylerine ilişkin bilgi sahibi olması gerektiği de ayrıca vurgulanmaktadır. Dolayısıyla bu durumun, bir illüstratör için, farklı illüstrasyon tekniklerine hakim olmayı, deneyselliği, eğlenceli çizimler yapabilmeyi, nitelikli deformasyon / yorumlama yeteneğini, anatomi bilgisini ve bir çocuğun bakış açısıyla severek, heyecan duyarak çizmeyi zorunlu kıldığı söylenebilmektedir. Nitekim, masal kitabı illüstrasyonlarının

niteliğinden söz etmek, illüstratörlerin veya çizerlerin bilgi ve yeterlilik düzeyini, işlerine gösterdikleri sevgi ve saygıyı, disiplinli ve araştırmacı karakterlerini sorgulamayı da beraberinde getirmektedir. Örneğin; çocuk kitabı veya masal kitabı illüstrasyonları alanında yetkinlik kazanmış, ulusal ve uluslararası tasarımcılar ve illüstratörler (Hayao Miyazaki, Oliver Jeffers, Aishley Spires, Elena Odriozola, Eric Carle, Mari Kanstad Johnsen, Catarina Sobral, Behiç Ak) incelendiğinde, tıpkı bir çocuk gibi araştırmacı, eğlenceli, oyuncaklara, çizgi filmlere, animasyonlara, farklı deneyimlere ilgi duyan, sürekli gözlemleyen karakterlere sahip oldukları, ayrıca tasarımlarını büyük bir sevgi ve disiplin eşliğinde sürdürdükleri gözlemlenmektedir. (Bkz. Şekil 53, 54, 55, 56).

Masal kitaplarında figürlerin soyut bir yaklaşımla illüstre edilmeleri çok sık rastlanılan bir durum olarak gözükmektedir. Fakat, illüstrasyon alanında deformasyon veya yorumlama, sağlam anatomi bilgisi ve muhakeme yeteneğini gerekli kılmaktadır. Bundan dolayı, özellikle masal kitaplarında minimalist yaklaşımlardan ve deformasyon tekniğinden yararlanılırken, tasarım sürecinin çocukların görsel, algısal, duyuşsal, davranışsal, psikolojik ve bilişsel gelişimleri göz ardı edilmeden gerçekleştirilmesine büyük özen gösterilmelidir. Aksi takdirde, çocuklarda algısal ve görsel karmaşa yaşanabilmekte, anlatılmak istenilen masal yanlış ve eksik anlaşılabilir. Dolayısıyla, daha önceki bulgulara da belirtildiği üzere, illüstratörün ve tasarımcının teknik bilgisi ve analiz yeteneği kitabın resimleme aşamasında dikkat çekmektedir.



Şekil 56: Leo Lionni, Masal Kitabı, 4 - 5 yaş.



Şekil 57: Leo Lionni, Masal Kitabı, 4 - 5 yaş.



Şekil 58: Catarina Sobral, Masal Kitabı, 5 - 6 Yaş.



Şekil 59: Hayao Miyazaki, Karakter Tasarımı, 5 – 6 Yaş.

Örneklerden de anlaşılacağı üzere; “başarılı” ve “nitelikli” olarak sınıflandırılabilen masal kitapları ve karakter tasarımları incelendiğinde, duru, sevimli, eğlenceli, v.b gibi özelliklerin ya da minimalist yaklaşımların ön plana çıkarıldığı gözlemlenebilmektedir. Ayrıca, illüstrasyonların kolaj, pastel boya, suluboya, lavi, ekolin, aquarel, dijital gibi farklı tekniklerle ve dokularla zenginleştirilerek hedeflenen yaş grubuna hitap ettiğini söylemek mümkündür (Yılmaz, kişisel görüşme).



Şekil 60: Oliver Jeffers Karakter Tasarımı.



Şekil 61: Elena Odriozola, Masal Kitabı.

Sonuç olarak, çocukların ilgisini çeken, çeşitli gelişim özelliklerine ve yeterliliklerine katkı sağlayan, tekrar aynı heyecanla incelemek isteyebilecekleri kitapların, yeterli içeriksel ve biçimsel özelliklerinin başarılı illüstrasyonlarla oluşturulmuş kitaplar olduğu gözlemlenmektedir. Masal kitaplarındaki illüstrasyonların, gerekli teknik bilgi, beceri, deneyim ve estetik beğeni düzeyine sahip, çocukların psikolojik ve sosyal davranış özelliklerini, görsel algı düzeylerini göz önünde bulundurabilen illüstratörler ve tasarımcılar tarafından gerçekleştirilmesiyle, arzu edilen nitelikte, anlaşılır, öğretici ve ilgi çekici masal kitapları mümkün hale gelecektir.

1.5.1 İllüstrasyonun Tanımı ve İllüstrasyon Alanları

Tarih boyunca, her yerde, her alanda, insanlığın var oluşundan itibaren önemli bir görsel iletişim aracı olan “illüstrasyon”, özgün bir alan olarak varlığını ve güncelliğini sürdürmektedir. Terminolojik olarak “lustrare” (aydınlatmak, anlaşılır hale getirmek) sözcüğünden türediği bilinmektedir. Lustrare terimi ise, ışık ve parlak anlamına gelen “lucere” kökeninden meydana gelmektedir (Bkz. Dağ: 2015). İllüstrasyon, sözel ve işitsel unsurları (kavram, durum, metin, şiir, afiş, slogan, eğitsel materyaller, ses efektleri vb. gibi) daha anlaşılır kılmak amacıyla görsel olarak betimleyen ve yorumlayan önemli bir görsel iletişim aracı olarak açıklanabilmektedir. Özellikle, karmaşık yazınsal türlerin açığa kavuşturulması ve eğitim – öğretim materyallerinin dolaysız anlaşılabilir hale getirilebilmesi amacıyla sıklıkla tercih edilmektedir. Ancak, sözel ve işitsel unsurları kavranabilir hale getirmesinin yanı sıra, illüstrasyonun çağlar boyunca ilk kullanılan iletişim aracı olarak, estetik tamamlayıcılığı ve neredeyse her alanda aydınlatıcı özelliğiyle, diğer görsel iletişim araçlarından daha özel bir konumda olduğu söylenebilmektedir. İllüstrasyon alanına ilişkin pek çok tanım ve açıklama bulunmaktadır. Örneğin; Dağ, illüstrasyonu şu cümlelerle tanımlamaktadır (2015); “İllüstrasyon, bir metni, bir durumu, bir kavramı anlaşılır hale getirmeye yardımcı olur. Zor metinlerin zihinleri açan eşlikçisi olabilir ya da eğitsel materyalleri daha kolay anlaşılır hale getirebilir” (11). Diğer taraftan, Emre Becer’in açıklamasına göre (2006); “Başlık, slogan ya da metin gibi sözel unsurları görsel olarak betimleyen ya da yorumlayan bütün unsurlara genel olarak “illüstrasyon” adı verilir.

Lena' ya göre ise (Bkz. 2003), illüstrasyon yalnızca yazınsal türleri aydınlığa kavuşturmakla yetinmez, aynı zamanda, kendine özgü üslubu ve estetiğiyle görsel iletişim ögesi olarak dikkat çeker. Bu açıklamalardan ve benzeri vargılardan yola çıkarak, illüstrasyonun insanlığın varlığından bu yana ilk görsel iletişim aracı olarak kullanıldığını söylemek mümkündür. Örneğin; bilinen örneklerden biri olarak; mağara duvarlarına kazınan imgeler, ritüel, ticari, avcılık, gözlem, bilgi aktarımı ve benzeri amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmiş illüstrasyonlar olarak gözükmektedir. İletişim kurabilme kaygısıyla yapıldığı ileri sürülen bu illüstrasyonlar, bilginin ve yaşamsal izlerin kuşaklar arası yaygınlaşmasına imkan tanınması bakımından oldukça değerli örneklerdir. Aynı zamanda, illüstrasyon yazının keşfine kadar belirli simgelere, seslere ve kavramlara karşılık gelen bir imgeler dizini oluşmasını sağlayarak bilgi aktarımını sürdürmüştür. Bir başka örnek olarak; Mitlerin çeşitli efsaneleri ve tarihsel gerçekleri taşlara oyarak ya da resimleyerek kayıt altına alma çabası, bir aydınlatma “lustrare” amacı olduğuna işaret etmektedir. İlerleyen yıllarda da illüstrasyonun el yazmalarında, metinlerde süsleme veya açıklama amacıyla sıklıkla kullanıldığı bilinmektedir. Özellikle okuma yazma eğitimi almamış toplumlarda illüstrasyonun eğitimde çok önemli bir görsel iletişim biçimi olduğu görülmektedir. Örneğin; sanat tarihinde belirli bir dönemde büyük ölçüde tercih edilmiş olan ikonalar ve kilise resimleri, bazen sanatsal kaygı için, bazen de sipariş üzerine yapılmış illüstrasyonlar olarak, görsel iletişimin etkisini ve gücünü gösteren önemli örneklerdendir. Disiplinlerarası çalışmaların ve teknolojik gelişmelerin hızla artmasıyla birlikte, illüstrasyonun ifade biçimlerinin de zamanla problem çözme ve fikir geliştirme dinamikleri olarak çeşitlendiği görülmektedir. İllüstrasyon alanlarının her geçen gün çeşitlenerek artmaya devam ettiği ve bu durumun zaman, teknoloji, deneysel çalışmalar ve güncel değişimlerle daha da gelişeceği dile getirilmektedir. Buna bağlı olarak illüstrasyon alanları; *editorial illüstrasyon*, *çocuk kitabı illüstrasyonları*, *bilimsel illüstrasyon*, *yeni medya araçlarında kullanılan illüstrasyonlar*, *karakter tasarımları*, ve *örüntü tasarımı* şeklinde sıralanabilmektedir.

Editorial illüstrasyon; gazete, dergi, makale, kitap, ansiklopedi, masal kitabı, şiir gibi yayın türlerine eşlik ederek, çeşitli illüstrasyon yaklaşımları ve teknikleriyle anlamsal içeriği ve iletilmek istenen mesajı desteklemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmalardır. Bu tür yayınlarda kullanılacak olan illüstrasyonların niteliği, yayın

türü ve haberin içeriğine göre değişebilmektedir. Bu sebeple, bu alanda çalışmak isteyen bir illüstratörün, hızlı okuma ve anlama, soyutlama yapabilme, imgeler ve kavramlar arası geçişler yapabilme ve gündemi sürekli takip ederek gözlemler yapabilme becerilerini etkin bir şekilde kullanması gerektiği düşünülmektedir. Son zamanlarda, bilginin belirli bir sisteme dönüştürülerek net olarak anlaşılabilir hale getirilmesi amacıyla yapılmakta olan infografik tasarımları da editoryal illüstrasyon alanında değerlendirilebilmektedir. Örneğin; dijital uygulamalarda, göstergebilimsel alanlarda, kitap anlatımlarında ve benzeri mecralarda kullanılmak üzere tasarlanan infografikler bu alana dahil olabilmektedir (Uslu, kişisel görüşme).



Şekil 62: Cut Magazine.



Şekil 63: İnfografik Tasarımı.

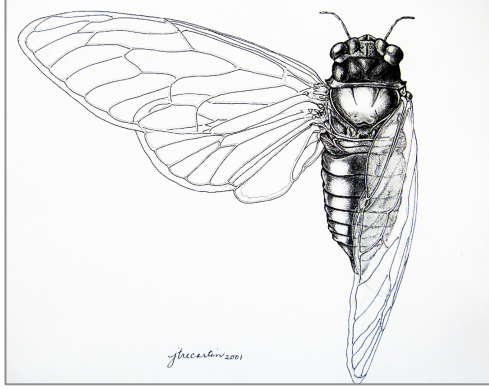
Çocuk kitabı illüstrasyonları; kurgusal (masal, öykü, 3 boyutlu, müzikli) kitaplar ve eğitsel kitaplar olarak gruplandırılabilir. Çocuklara yönelik gerçekleştirilen illüstrasyonların, çocukların yaş grupları ve tüm gelişimsel özellikleri dikkate alınarak, pedagoglar veya çocuk psikiyatristleriyle işbirliği içerisinde hareket edilerek tasarlanması gerekmektedir. Diğer taraftan, çocuk kitabı illüstrasyonları, teknik ve yaklaşım biçimleri açısından, diğer illüstrasyon alanlarına kıyasla, oldukça özgür bir tasarım süreci sunmaktadır. Emre Becer'in ifade ettiği gibi (2006); "İllüstrasyonun bir sanat biçimi olarak en özgür uygulama alanı kuşkusuz çocuk kitaplarıdır" (211).



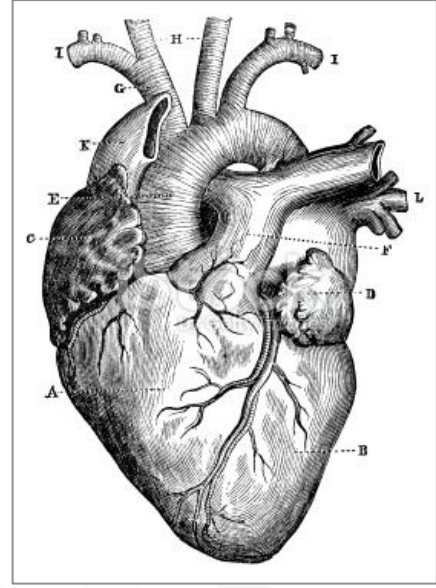
Şekil 64: Eric Carle, Masal Kitabı Örneği.

Fakat, sözü edilen özgürlük, çocukların gelişimsel aşamaları (bilişsel, duyuşsal, algısal, imgesel dünyaları ve muhakeme becerileri göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmelidir.

Bilimsel illüstrasyon; resimlenen öğelerin bütün görsel özelliklerini ve ayrıntılarını doğru bir şekilde yansıtmayı hedeflemektedir. Zooloji, tıp, botanik, jeoloji, mekanik, arkeoloji, böcek bilim gibi bilimsel alanların sıklıkla tercih ettiği bu illüstrasyon türünde, bilimsel bulgular, iletiler ve tanımlar illüstrasyonlar aracılığıyla açıklanmaya çalışılmaktadır. Örneğin; çeşitli canlı türlerinin sınıflandırılarak kayıt altına alınması ve özelliklerinin anlaşılır hale getirilmesinde, arkeolojik kazılarda rastlanılan bulguların raporlaştırılmasında, bilimsel kitaplarda ve tıp doktorlarına ait eğitsel materyallerde bilimsel illüstrasyon kullanılabilmektedir. Bilimsel illüstrasyon, gerçekliğe sadık kalarak mümkün olduğunca yalın ve anlaşılabilir bir yaklaşıma sahip olması sebebiyle, çoğu bilim insanı tarafından tercih edilebilmektedir. Bu alanda başarılı olmak isteyen illüstratörlerin, bilimsel alana yönelik morfolojik (yapıbilimsel) ve anatomik bilgilere ilişkin gerekli eğitim süreçlerinden geçmiş olmaları önem arz etmektedir (Bkz. Dağ: 2015).



Şekil 65: Böcek Bilim İllüstrasyonu.

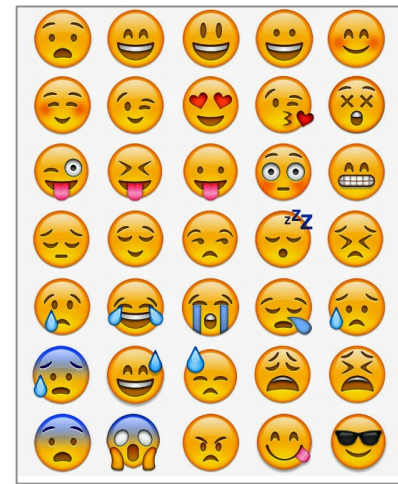


Şekil 66: Tıbbi İllüstrasyon.

Yeni medya araçlarında kullanılan illüstrasyonlar; dijital iletişim platformlarında tercih edilen (facebook, whatsapp, line, cubie, viber vb. gibi) uygulamaları zenginleştirmesi amacıyla tasarlanabilmektedir. “Emoji” (resimli harf) olarak bilinen ikonlar, bu uygulamalarda sıklıkla yer alarak, duygu durumlarını ifade etmektedir. Bu ikonlar, setler halinde akıllı telefon ve tabletlere indirilerek, belirli temalar, dönemsel kullanımlar ve özel anlarda kullanılmak üzere tasarlanmaktadır.



Şekil 67: “Pusheen”, Clare Benton ve Andrew Duff.

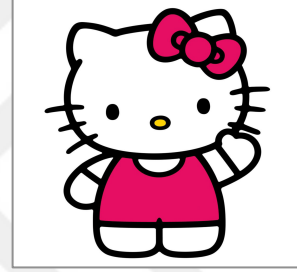


"Şekil 68: “Emoji”.

Karakter tasarımları; sözel, yazınsal, işitsel ya da kavramsal olarak betimlenmiş karakterleri görselleştirerek marka, kitap resimlemeleri, video oyunları film endüstrisi, konsept tasarımları gibi alanlara katkı sağlaması amacıyla tasarlanmaktadır. Örneğin, oyunlar ve filmler için gerçekleştirilen tasarımlardaki amacın, izleyicinin imgelemindeki karakteri ve hissi yakalayabilmek olarak açıklanmaktadır. Başarılı karakter tasarımlarından bazıları, illüstratörlerin muhakeme yeteneğini, imgesel gücünü, görsel algısını ve entelektüel düzeyini fazlasıyla yansıtabilmekle birlikte, sevilen karakterler olarak pek çok tasarım alanında (takı tasarımı, dekorasyon, oyuncak sektörü, kukla tasarımı, tekstil, seramik, cam, porselen tasarımları) kullanılabilmektedir.



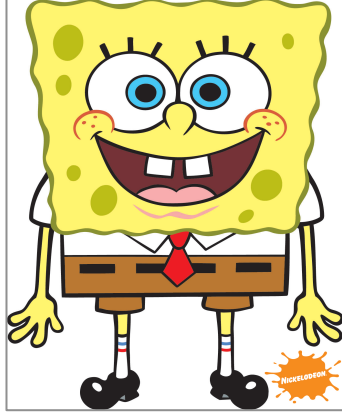
Şekil 69: Frozen, Disney.



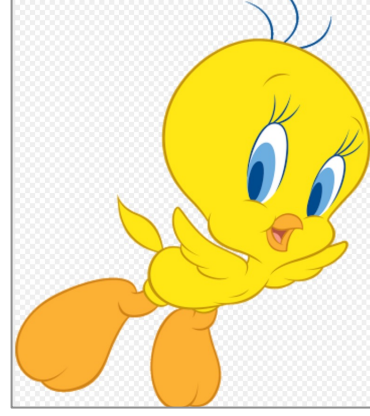
Şekil 70: Hello Kitty, Sanrio.

Markalar için tasarlanan karakterler ise, “maskot” olarak adlandırılmaktadır. Örneğin; Arçelik, “Çelik”, Turkcell, “Emocanlar”, Yapı Kredi “Vadaa”, Garanti Bankası, “Garantili Dostlar” ve benzeri maskotlar günümüzde sıklıkla karşılaşılan tasarımlar olarak bilinmektedir. Benzer karakterlerin genellikle çocuklara hitap etmesi amacıyla tasarlandığı ve böylelikle erken yaşlarda, tüketim bilincinin empoze edildiği nesillerin geleceğin tüketicileri olarak görüldüğü ifade edilmektedir.

Çizgi film, animasyon ve oyuncak sektöründe de karakter tasarımları hem yetişkinler hem de çocuklar tarafından son derece ilgi çekici şekilde tasarlanabilmektedir. Örneğin, Buz Devri, Shrek, Sünger Bob, Garfield, Tom ve Jerry, The Simpsons, Snopy ve Tweety gibi çizgi film ve animasyon karakterleri oyuncak endüstrisiyle birlikte büyük bir kitleye ve çeşitli yaş gruplarına hitap ederken, güncel değişimlere ve teknolojik gelişimlere rağmen güncelliğini koruyan ve takip edilen karakterler olarak bilinmektedirler (Bkz. Şekil 69, 70, 71 ve 72).



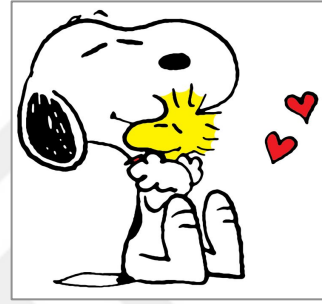
Şekil 71: Sünger Bob, Animasyon Karakteri.



Şekil 72: Tweety, Animasyon Karakteri.



Şekil 73: Garfield, Animasyon Karakteri.



Şekil 74: Snoopy, Animasyon Karakteri.

Örüntü tasarımı; belirli bir konsepte ilişkin motiflerin veya imgelerin düzenli tekrarıyla oluşan bir biçim olarak tanımlanabilmektedir. Örüntü tasarımı, önemli bir tarihi geçmişe sahip olmakla birlikte, dekoratif amaçlı mimaride, sanatta, geleneksel el sanatlarında, halı, kumaş ve kent tasarımlarında sistematik bir desen oluşturacak şekilde kullanılmaktadır. Endüstrileşmeyle birlikte, özellikle seri halinde üretilen ürünlerde örüntü tasarımının kullanımının yaygınlaştığı görülmektedir. Örneğin; duvar kağıtları, tekstil ürünleri, kitap kapağı tasarımları, porselen, seramik vb. gibi tasarımlarda örüntü tasarımı sıklıkla görülmektedir. Bu alanda tasarım gerçekleştirilirken, motifin kendi başına geometrik bir forma sahip olması, uyum içinde belirli bir düzenle örüntü haline dönüşebilmesi ve motifin tek bir imge oluşturacak şekilde tasarlanması dikkat edilmesi gereken önemli noktalar olarak vurgulanmaktadır. Nitekim, illüstrasyon ile başarılı bir örüntü tasarımı, tıpkı diğer alanlarda olduğu gibi teknik bir bilgi ve donanımla birlikte mümkün hale gelmektedir.



Şekil 75: Penelope Dullaghan,
Örüntü Tasarımı.



Şekil 76: Penelope Dullaghan,
Örüntü Tasarımı.

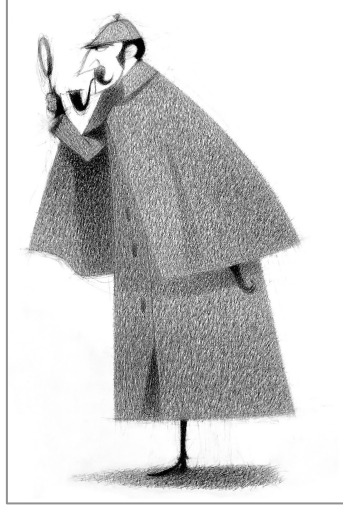
Sonuç olarak, çağın değişimine ve teknolojik imkanların çeşitliliğine ve deneysel çalışmalarını sunduğu olanaklara paralel olarak farklı illüstrasyon alanları gelişebilmektedir. Fakat, bu imkanların kullanılmasında illüstratörlerin ve grafik tasarımcıların yeteneği, imgesel gücü ve vizyonu büyük bir etken olarak her fırsatta dile getirilmektedir. Çünkü illüstrasyon lanlarına ve tekniğine hakim olmak, tıpkı diğer tasarım alanlarında olduğu gibi resimleyebilme yeteneği ve teknik bilgiden fazlasını gerektirmektedir. İmgelem gücü, yaratıcı düşünce, sezgisel güç, analiz, muhakeme gibi beceriler, tasarım ve düşünme sürecinin en önemli olguları olarak kabul edilmektedir. “Kanımcı bir illüstratör, iyi çizmenin yanı sıra entelektüel düzeyi gelişkin, olaylar ve kavramlar arası bağlantıları kurabilen, metinlerarası ve resimle arası ilişkileri geliştirebilen bir yeterlilikte olmalıdır” Dağ, 2015: (14). Diğer taraftan, Male’ nin dile getirdiği gibi (2004); “Başarılı bir illüstratör olmak, bu alanda gerekli tekniklerin kavranmasının yanı sıra, sorular sormayı, çevresini gözlemlemeyi, anlam - görüntü ilişkisini kavramayı ve işini tutkuyla yapmayı gerektirir”.

1.5.2 İllüstrasyonda Temel Teknikler

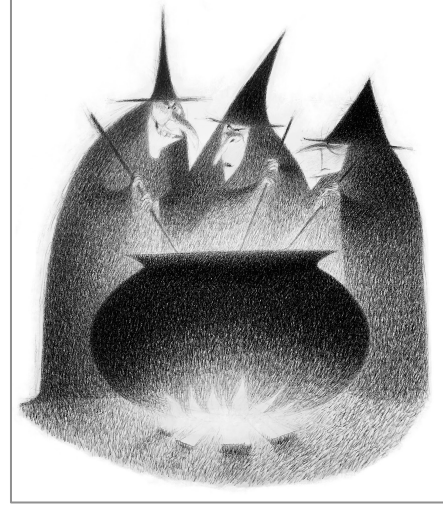
İllüstrasyon alanındaki teknikler, çağın gerektirdiği yeniliklere, değişimlere ve disiplinler arası çalışmalara paralel olarak seyretmekte ve çoğalmaktadır. Bu açıdan illüstrasyon tekniklerine ilişkin belirli bir sınıflandırma yapmak doğru bir yaklaşım biçimi olmayacaktır. Çünkü, teknik bilgi ve olanakların kullanımı, illüstratörlerin ya

da tasarımcıların görsel algısına, imgelem gücüne, yorumlama yeteneğine ve ilgi alanlarına göre değişebilmektedir. Örneğin; bazı illüstratörler ve tasarımcılar, teknik donanımları olduğu gibi kullanmayı tercih ederken, bazıları ise tekniği, bilgi, deneyim ve imgelem gücüyle içselleştirerek farklı şekillerde gerçekleştirebilmektedir. Böylelikle, kullanılan materyallerin ve yöntemlerin çeşitliliğiyle ilgi çekici tasarımlar, sonuçlar elde edilebilmektedir. Yine de, illüstrasyon tekniklerine yönelik değişimler ve yaratıcı endüstriler göz önünde bulundurularak bazı temel tekniklerden söz etmek mümkündür. Bunlar; *lavi, suluboya, ekolin, guaj, akrilik, pastel boya teknikleri, grafik baskı teknikleri (serigrafi, linol, ağaç baskı), vektör ve piksel tabanlı illüstrasyon teknikleri, kolaj tekniği, polimer kil kullanımı tekniği* olarak sıralanabilmektedir. Ayrıca *kurşun kalem* ve *boya kalemi* kullanılarak gerçekleştirilen çizim teknikleri de mevcuttur.

Kurşun kalem; en temel çizim araçlarından biri olarak, pratik ve esnek bir kullanım alanı sunmaktadır. Gerek biçim ve kompozisyon, gerek eskiz ve ön hazırlık sürecinde illüstratörlerin vazgeçilmez aracı olarak kullanılmaktadır. Kurşun kalemin sunduğu olanaklar yalnızca illüstratörlerin imgelem gücüyle sınırlıdır. Günümüzde özellikle dijital ortamlarda illüstrasyon yaratımı için kullanılan yazılımlar, kullanıcısına sunduğu görselleştirme araçları ile ve kendi yazılım sistemi doğrultusunda olanaklar sunarak bir anlamda oyunu kendi kurallarına göre belirlemekte ve illüstratörün imgelem dünyasını sınırlandırmaktadır. Oysa kurşunkalem ve kağıt, illüstratörü hayal edebilecekleri ve çizebilecekleri ile sınırsız kılmaktadır. Kullanım amacına göre farklı derecelerde üretilen kurşun kalemler, “H” ve “B” serisi olarak adlandırılmaktadır. Kalemin “H” değeri arttıkça kurşun gövdenin sertlik değeri artmakta ve kağıtta daha az iz bırakmaktadır. Bu bakımdan eskiz aşamasında, ayrıntılı kontur çizimlerinde genellikle “H” veya “HB” serisi tercih edilmektedir. “B” değeri arttığında ise, daha yoğun ve yumuşak dokular elde edildiği için, tonlamalarda ve biçimsel araştırmalarda “B” serisi kalemler kullanılmaktadır. Pek çok illüstratör yaratıcı düşünce gücünü somutlaştırmak amacıyla yaptığı ilk eskizlerde kurşun kaleminden yararlanabilmektedir.



Şekil 77: Marlen, Karikatür.

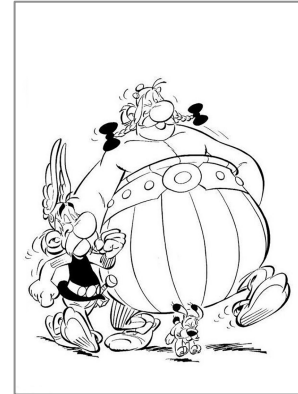


Şekil 78: Marlen, Karakter Tasarımı.

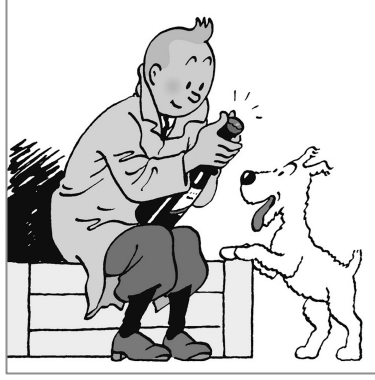
Lavi; çoğunlukla tarama ucu ve ince uçlu kalemler ve özel fırçalar aracılığıyla gerçekleştirilen bir tekniktir. Tarama ucu, mürekkebe batırılarak kullanılabileceği gibi, uçları farklı kalınlıktaki rapido kalemler de tercih edilebilmektedir. Tarama ucu, farklı ton değerleri elde etmek amacıyla çok yönlü taramalar yapılarak kullanılırken, özel renkli mürekkeplere sahip rapido kalemler, yüzeye dik açıyla tutularak da kullanılabilen çizim araçlarıdır. Lavi tekniği çizgi roman ve karikatür sanatçıları tarafından sıklıkla tercih edilebilmektedir. Örneğin; Ten Ten, Red Kit, Asterix gibi çizgi romanlar tarama ve renk birlikteliğiyle gerçekleştirilmektedir. (Bkz. Şekil 79, 80, 81, 82). Çizgi roman ve karikatürlerin yanı sıra, çocuk kitaplarında da lavi tekniği tercih edilebilmektedir.



Şekil 79: Saul Steinberg, Karikatür.



Şekil 80: Asteriks, Animasyon Karakteri.



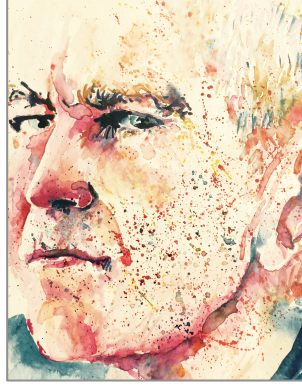
Şekil 81: Ten Ten, Karakter Tasarımı.



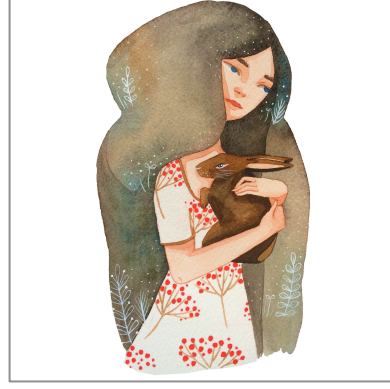
Şekil 82: Karakter Tasarımı,
Aslı Yılmaz.

Mürekkep ve fırça seçimi de kullanım amacına göre çeşitlilik göstermektedir. Örneğin; suyla dağılan etkiler yaratılmak istendiğinde çini mürekkebi kullanılırken, suluboya ve ekolinle renklendirme yapılırken, haznesinde boya tüpü barındıran özel fırçalı kalemler kullanılabilir. Bu kalemlerle belirgin çizgiler yaratmak mümkündür. Fırça seçiminde, yumuşak ve doğal kıllardan üretilmiş olan ve samur olarak adlandırılan malzeme tercih edildiğinde illüstratöre esnek ve uzun süreli kullanım imkanı sağlayabilmektedir.

Suluboya ve ekolin; saydam yapısı sebebiyle renklerin birbirleriyle spontan olarak geçişi konusunda bazen sürpriz olanaklar sağlamaktadır. Birçok çocuk kitabı illüstratörü, hem saydam yapısı hem de pastel tonlu renkleri oluşturmaya izin verebildiği için bu tekniği tercih edebilmektedir. Suluboya, titiz, sabırlı ama hızlı bir çalışma prensibi gerektirdiği için, boyama yöntemi ve kağıdın kalitesi (gramajı, su yönü, matlığı) önem kazanmaktadır. Boyama işlemi, kuru boyama ve sulu boyama olarak çeşitlilik gösterebilmektedir. Kuru boyama tekniğinde, renk tonları açıktan koyuya doğru uygulanmakta ve bir önceki boyalı yüzeyin kuruması beklenmektedir. Ayrıntılı ve gerçekçi yaklaşımlarda genellikle bu yöntem kullanılabilir. Sulu boyama yönteminde ise, renk katmanları kurumaları beklenmeksizin üst üste hızlıca uygulanarak daha deneysel ve inorganik dokular elde edilebilmektedir. Suluboya tekniği için özel olarak üretilmiş olan gramajlı, pamuksu, mat ve dokulu suluboya kağıtları kullanmak doğru bir tercih olmaktadır. Ekolin ise, suluboyaya kıyasla daha doygun renklerde ve cam şişeler halinde satılmakta olan bir boya türüdür.



Şekil 83: Suluboya ve Ekolin, Aslı Yılmaz.



Şekil 84: Suluboya, Karakter Tasarımı.



Şekil 85: Sedat Girgin, Karakter Tasarımı.

Guaj boya ve akrilik; örtücü özellikli, suyla eritilerek inceltilen ve su kıvamı arttıkça suluboya etkisi elde edilen, fırça ve spatula aracılığıyla kullanılabilen bir tekniktir. Guaj boya, akrilik boyaya göre daha hızlı kurduğu için dikkatli ve seri çalışmayı gerektirmektedir. Akrilik ise, yağlıboyadan daha kolay bir kullanıma sahip olması sebebiyle illüstratörler tarafından sıklıkla tercih edilen bir malzemedir. Aynı zamanda akrilik boya, “polymer” adı verilen maddelerle kullanıldığı zaman parlaklık etkisi yaratılabilmektedir. Guaj ve akrilik, içeriğindeki zambor oranı sayesinde, kağıt, karton, cam, tuval, ahşap, plastik vb. gibi pek çok yüzeye uygulanabilme olanağı sunmaktadır.



Şekil 86: Akrilik Boya.



Şekil 87: Guaj Boya, Marek Burzozowski.

Pastel boya; toz (kuru) pastel ve yağlı pastel olarak iki çeşitte üretilmektedir. Toz pastel, kâğıt kalem, pamuk veya el ile dağıtılarak kullanılabilir. Hızlıca dağılarak leke oluşturan bir yapıya sahip olduğu için, oldukça titiz ve dikkatli bir çalışma yöntemi gerektirmektedir. Toz pastel, renk tonlarının kolayca karışabilmesi sebebiyle çoğunlukla gerçekçi yaklaşımların oluşturulmak istendiği illüstrasyonlarda kullanılabilir. Yağlı pastel ise, daha yoğun kıvamlı, kapatıcı etkisiyle canlı renklere sahip olmasından dolayı, deneysel çalışmalarda ve dışavurumcu illüstrasyonlarda, özellikle çocuk illüstrasyonlarında tercih edilebilir. Fakat, yoğun ve leke bırakan bir yapıda olduğundan, özenli ve yavaş bir çalışma disiplini gerektirmektedir.



Şekil 88: Yağlı Pastel, Aslı Yılmaz.



Şekil 89: Toz Pastel.

Kuru boya; 12, 24, 32 ve 56'lık adetler halinde set olarak ya da tek tek satılmaktadır. Karışık tekniklerde fazlasıyla tercih edilen yaygın bir kullanım alanına sahiptir. Kalemtraş ya da kesici bir materyalle ucu açılabilen ve istenilen kalınlıkta kullanılabilen yapısı sayesinde detaycı yaklaşım gerektiren çalışmalarda rahat kullanım olanağı sunmaktadır. Ayrıca, suyla kullanılarak, suluboya etkisi verebilen, fırçayla tonlamalar yapılabilen aquarel boyalar olarak farklı bir çeşidi bulunmaktadır. Aquarel boya, tek başına kuru boya olarak uygulanabilirken, çeşitli türde ve kalitede fırçalar yardımıyla istenilen miktarda suyla karıştırılarak da kullanılabilir. Böylelikle detaylandırılması gereken çalışmalarda, hem kuru boyama hem de sulu boyama yöntemiyle çeşitli avantajlar sunmaktadır.

Grafik baskı teknikleri; zamanla baskı tekniklerinin gelişmesi ve çoğalmasıyla birlikte çoklu basım olanağı sunan grafik üretim biçimleri olarak bilinmektedir. İlk olarak resimlerin ya da harflerin ağaç kalıplara oyularak baskıda kullanılmasıyla başlayan bu teknik, günümüz imkanlarıyla alçak baskı (gravür baskı), yüksek baskı (ağaç baskı ve linol baskı), düz baskı (serigrafi ve taş baskı) olarak çeşitlilik kazanmıştır. Örneğin; linol baskı ve ipek baskı illüstratörler tarafından deneysel dokular oluşturmak amacıyla oldukça fazla tercih edilebilmektedir.



Şekil 90: Serigrafi.

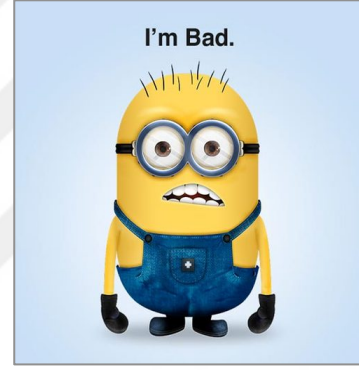


Şekil 91: Exlibris.

Vektör tabanlı illüstrasyon; vektörel çizim programları (adobe illustrator, freehand, corel draw vb. gibi) aracılığıyla matematiksel ifadelerle oluşturulan ve detay kaybetmeden, pikselleşme olmadan herhangi bir boyuta yeniden ölçeklendirilerek gerçekleştirilen bir yöntemdir. Bu tekniğin beraberinde sunduğu çeşitli dijital olanaklar ve programlara ilişkin özelliklerle seri şekilde tasarımlar yaratarak, biçim, renk ve dokularda değişiklikler elde etmek mümkündür. Ancak, dijital illüstrasyon tekniği tek başına kullanıldığında, manuel yaklaşımlardaki özgün etkiler elde edilemeyeceği için, teknik açıdan birbirine benzer sonuçlar oluşabilmesi dezavantaj yaratabilmektedir. Bu açıdan, diğer yaklaşımlarla bir arada uygulanarak dikkat çekici, farklı tasarımlar gerçekleştirilebilmektedir.



Şekil 92: Dijital İllüstrasyon.



Şekil 93: Minions, Karakter Tasarımı.

Piksel tabanlı illüstrasyon; Adobe Photoshop, ArtRage, Gimp, Corel Photo Paint gibi piksel tabanlı programlar aracılığıyla üretilmektedir. Bu programlarda sayısal görüntülerin üretilmesi için “piksel” adı verilen ve kare şeklindeki en küçük birimlerden yararlanılmaktadır. Programdaki tasarım ögesi, gerçek boyutu dışında büyütüldüğünde “pikselleşme” denilen durum yaşanarak görüntüde bozulma açığa çıkabilmektedir. Dolayısıyla düşük çözünürlüğe sahip bir görseli (örneğin 72 dpi) daha sonra büyük boyutlarda kullanım imkanı bulunmamaktadır. Fakat doğru ölçülerde ve uygun çözünürlükte (örneğin 300 dpi) yapılan illüstrasyonlar, tablet veya benzeri çizim araçlarıyla gerçekleştirildiğinde oldukça başarılı sonuçlara ulaşabilmektedir. Buna ilaveten, üç boyutlu modelleme imkanı sağlayan programlarda üretilen tasarımlar veya karakterler, piksel tabanlı programlar kullanılarak yeniden renklendirme ve iki boyutlu biçimsel değişiklik yapılabilir.



Şekil 94: Dijital illüstrasyon, Elif Varol Ergen.



Şekil 95: Dijital illüstrasyon, Anton Semenov.

Kolaj; çeşitli materyallerin (kumaş, keçe, kağıt, ahşap vb.) metinsel bir içeriğe bağlı kalınarak bir amaç doğrultusunda estetik olarak bir araya getirilmesi sonucu oluşan bir teknik olarak bilinmektedir. Geleneksel olarak uzun süredir varlığını sürdüren kolaj tekniği, çağın getirmiş olduğu yeniliklere paralel olarak, dijital imkanlarla, “dijital kolaj” olarak da üretilmektedir.

Kolaj, moda tasarımı ve grafik tasarım gibi disiplinler dışında resim sanatında da tercih edilebildiği için, oldukça deneysel, başarılı ve sıra dışı sonuçlar elde etmek mümkündür.



Şekil 96: Kolaj.



Şekil 97: Kolaj.



Şekil 98: Dijital Kolaj.

Polimer kil kullanımı; en yaygın kullanım alanına sahip tekniklerden biri olduğu için, takı tasarımı, karakter tasarımı ve animasyon filmleri gibi alanlarda kullanılabilir. Üç boyutlu tasarımda kullanılan bir malzeme olarak polimer kil, illüstratörler tarafından tasarıma hem ön hazırlık hem de metine bağlı bir kurgu ortamı oluşturma amacıyla tercih edilebilir. Böylelikle, farklı yüzeyler eşliğinde karaktere veya tasarıma odaklanılarak farklı niteliklere sahip kompozisyonlar gerçekleştirilebilir.



Şekil 99: Karakter Tasarımı.

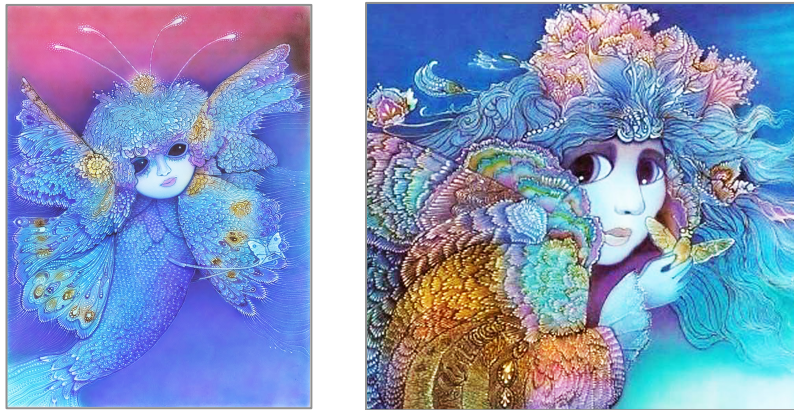


Şekil 100: Animasyon Karakter Tasarımı.

1.5.3 Masal Kitabı Türleri

Çocuk edebiyatında oldukça kapsamlı bir yere sahip olan masal kitapları, çocukların gelişimsel özelliklerine yarar sağlayan önemli bir eğitim - öğretim materyalidir. Bu durumdan ötürü masalların, çocuğun ilgisine, gereksinimlerine ve yaş grubuna hitap etmesi, çocuğa sunulan imgesel dünya ile gerçek yaşam arasında dengeli bir bağ oluşturması gerekmektedir. Onun için masal kitapları ve türlerinin seçimi çocuklar açısından önemli bir belirleyici olarak dikkate alınmalıdır. Masal türleri, *halk masalları* ve *nitelikli yazınsal masallar* olarak gruplandırılabilir.

Halk masalları; çeşitli toplumların kültür, tarih, dil ve anlatım özelliklerinin sözlü edebiyat geleneğiyle anlatılmaya başlayarak, zaman içinde bazı araştırmacılar ve yazarlar aracılığıyla yazınsal türlere aktarılması olarak tanımlanmaktadır. Halk masallarında çoğunlukla, masalı kurgulayan ve anlatan kişilerin belirsiz olduğu, konu olarak oldukça yalın bir üslup tercih edilerek yerel söylemlerin fazlasıyla kullanıldığı dile getirilmektedir. Bu türden masalların genellikle, gerçek yaşamdan alıntılar niteliğinde, anne – baba sevgisi, aile bireyleri ilişkileri, kahramanlık öyküleri, batıl inançlar, başarı ve başarısızlık öyküleri, gülünç ve garip olay dizgileri gibi konuların işlendiği görülebilmektedir. Örneğin; keloğlan, kibritçi kız, parmak çocuk, zavallı çoban, Nasreddin Hoca ve Dede Korkut gibi masallar halk masalları olarak bilinmektedir. Bunlar arasında, Türk edebiyatının ilk eserlerinden olarak önemli bir yere sahip olan Dede Korkut masallarında, Türk tarihine, kültürüne, savaşlara, kahramanlıklara ve olağanüstü karakterlere ilişkin olaylara yer verilmektedir. Örneğin, Nazan Erkmen çocuklar için Dede Korkut Masalları' nı kendi üslubuyla yeniden yorumlayarak çeşitli illüstrasyonlar gerçekleştirmiştir.



Şekil 101: Dede Korkut Masalları, Nazan Erkmen.

Yazınsal masallar; halk masallarının yeni bir biçimle kurgulanması sonucu oluşabileceği gibi, tümüyle yazarın imgesel gücü aracılığıyla tasarlanmış olaylar dizisi olarak da sunulabilmektedir. Bu tür masallarda genellikle gerçek dışı olaylar, olağanüstü özelliklere sahip kahramanlar ve imgesel mekanlar konu edilmektedir. Yazınsal masallarda kahramanlar daima olağanüstü durumlarla karşı karşıya geldikleri için, çocuklar tarafından büyük merak ve ilgiyle takip edildiği gözlemlenmektedir. Olaylar dizisinde, sihir, düş gücü, gizemli karakterler, mekanlar ve sıra dışı kurgular yer almaktadır. Yazınsal türdeki masallar bu özellikleri sebebiyle, halk masalları ile karşılaştırıldığında, çocukların daha çok ilgisini çekebilmektedir. Çocukların sinema ve televizyon aracılığıyla geniş çaplı fantastik bir düş gücüne sahip oldukları göz önünde bulundurulduğunda, masallarda gerçekleşen olay örgüsünün çocukların imgesel dünyasıyla yakından ilişkili olduğu görülebilmektedir. Nitekim, yapılan araştırma ve uygulamalar kapsamında özellikle okul öncesi dönem çocuklarının bu tür nitelikli masallara ilgi göstererek heyecanla dinledikleri ve masallarla ilgili sorular sordukları gözlemlenmiştir. Bu durumun belirleyicisi olarak, çocukların (iyi resimlenmiş) olağanüstü nitelikler taşıyan masal karakterlerine ilgi duyarak onları model aldıkları, imgesel kurgulara merak duydukları ve kitap illüstrasyonlarını severek inceledikleri görülmektedir.

Sonuç olarak, masallar belirli bir amaç doğrultusunda kurgulanarak, çocuklara olumlu mesajlar vermeyi, imgesel düzeyde beceriler kazandırmayı, okuma alışkanlıklarını geliştirmeyi ve benzer gelişim evrelerine katkılar sunmayı hedeflemektedir. Bu sebeple masal kitaplarının, çocukların yaş grubu özellikleri doğrultusunda gerekli bilgi ve donanıma sahip illüstratörler tarafından, tasarım ölçütlerine uygun şekilde hazırlanmış olması büyük önem taşımaktadır.

1.5.4 Karakter Tasarımı Bakımından Masal Kitabı İllüstrasyonlarının Önemi

Okul öncesi dönem çocuklarının masal karakterlerini kendileriyle özdeşleştirmeye çalıştıkları veya model aldıkları düşünüldüğünde, masal kitaplarındaki en önemli unsurun karakter tasarımı olduğu söylenebilmektedir. Karakter tasarımında; karakterlerin isimleri, davranış biçimleri, diyalogları, anatomik yapıları ve yüz ifadeleri özenli ve planlı bir şekilde tasarlanmalıdır. Ayrıca karakterler masal kurgusunu destekleyerek kitapta yer alan diğer illüstrasyonlarla

birlikte biçimsel bağ oluşturmalıdır. Masallarda çocuklara verilmek istenen mesajlar ya da kazandırılmak istenen olumlu değerler, çoğunlukla karakterler aracılığıyla yansıtılmaktadır. Karakterlerin sevimli yüz ifadeleri, doğru tutum ve davranış biçimleri, Türkçe dilbilgisi kurallarına uyan diyalogları çocuklar için olumlu örnekler oluşturabileceği gibi, korkutucu, şiddet içerikli ve olumsuz davranışlar sergileyen karakterler de çocukların algısal ve davranışsal gelişimleri açısından tehlikeli olabilmektedir. Nitekim, çocukların sevdikleri ve benimsedikleri karakterleri taklit etmeye eğilimli oldukları göz önünde bulundurulduğunda, karakterlerin davranış ve söylemlerini kısa sürede alışkanlık haline getirebilmektedirler.

Kitaplar, çocukları başka dünyalarla tanıştıran ve onları mutlu eden, ilgilerinin en yoğun olduğu ilk alandır. Bu yüzden üzerlerindeki etkileri ve ileriki yaşamlarındaki güçleri hiç de azımsanmayacak boyuttadır. Masallardaki karakterlerle kendilerini sürekli özdeşleştirmeleri, o rolleri benimseyip hayatlarına geçirmeleri açısından çok önemlidir (Mardi: 2006, 62).

Karakter tasarımı, ciddi bir bilgi, deneyim, imgelem gücü ve özgün bir bakış açısı gerektirdiği için, bu konuda gerekli donanıma sahip animatörler ve illüstratörler tarafından gerçekleştirilmelidir. Aksi takdirde çocukların bilişsel, davranışsal ve psikolojik gelişimlerini tehdit eden, yaşlarına uygun olmayan karakterlerle donatılmış niteliksiz kitaplara rastlanılmaktadır. Örneğin; günümüzde çocukların ilgi alanları ve duygusal gelişimlerinden kaynaklı zaafları, önemli ölçüde ticaret politikası olarak görülebilmektedir. Böylelikle tasarım eğitimi almamış ya da tasarımcı olarak bu konuda yetkinliği ve vizyonu bulunmayan, yalnızca tasarım programları konusunda deneyimi olan bireyler tarafından niteliksiz illüstrasyonlar gerçekleştirilebilmektedir (Bkz. Nodelman, 1988, Razon, 1990, Sarı, 2006). Özellikle çocukların çok beğenerek takip ettiği animasyon ya da çizgi film karakterleri herhangi bir tasarım kaygısı (içeriksel ve biçimsel) olmaksızın masal ve hikaye kitabı haline getirilerek satışa sunulabilmektedir (Bkz. Şekil 102, 103, 104).



Şekil 102: Disney, Frozen.



Şekil 103: Disney, Mickey Mouse.



Şekil 104: Minions, Animasyon Karakteri.

Böylelikle çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınmadan hem ailelerde he de çocuklarda bilinçsiz bir tüketim bilinci oluşturma hedeflenebilmektedir. Diğer taraftan, bazı kitaplar incelendiğinde, çocukların psikolojik, bilişsel ve davranışsal gelişimlerine yönelik tehdit oluşturacak son derece olumsuz davranışlar içeren karakter tasarımları dikkat çekmektedir. Örneğin; küfür, argo, şiddet içerikli söylem ve davranışlar, dilbilgisine aykırı kullanımlar vb. gibi tehlikeli içerikler, masal veya öykü karakterleri aracılığıyla çocuklara özendirilebilmektedir (Bkz. Şekil 105, 106, 107, 108, 109, 110).



Şekil 105 Ters Yüz Masal Kitabı.



Şekil 106 Ters Yüz Masal Kitabı.



Şekil 107 Ters Yüz Masal Kitabı.



Şekil 108: Şirinler Masal Kitabı.



Şekil 109: Vincent Villemijn Yüz Öykü Kitabı.



Şekil 110: Öykü Kitabı.

Bir çok yayınevi, tasarım sektöründe ismini duyurmuş, illüstrasyon alanında başarılı olarak değerlendirdiği illüstratörlerle çalışarak, çocukların ilgisini çekeceğini düşündüğü çeşitli masal kitaplarını satışa sunabilmektedir. Böylelikle çocukların illüstrasyonlar aracılığıyla, heyecanla inceleyebilecekleri masal kitapları üretmek amaçlanabilmektedir. Fakat bu noktada önemli ayrıntılar göz önünde bulundurulmadan hareket edilebilmektedir. Örneğin; bazı illüstratörler tarafından gerçekleştirilen illüstrasyonlar başarılı bulunsa da korkutucu, şiddet içerikli, sevimli

olmayan, biçimsel bozukluklar barındıran karakterler içerebilmektedir. Bu durum, illüstratörlerin, çocukların gelişimsel özelliklerine ilişkin yeterince bilgi sahibi olmadığını veya bir çocuk psikiyatristinin yardımını almadan tasarım sürecini gerçekleştirdiklerini göstermektedir (Bkz. Şekil 111, 112, 113). Böyle kitaplar çocukları, bütün masal kitaplarının ürkütücü olduğu ya da okumanın iyi bir şey olmadığı fikrine sürükleyebilmekte ve onların okuma alışkanlıklarını zedeleyebilmektedir. Çünkü bu konuda yapılan çeşitli araştırmalar ve erişilen bulgular, çocukların ilk kez gördüğü kitaplar hakkındaki düşüncelerinin sonrasında karşılaşabilecekleri kitaplara yansıyabileceğini göstermektedir (Bkz, Dağ, 2015, Flawel, 2003).



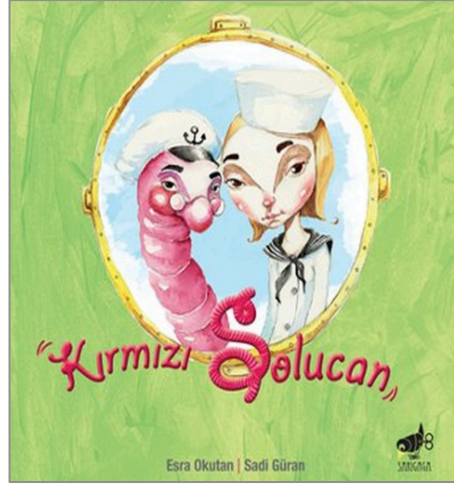
Şekil 111: Sedat Girgin, Masal Kitabı.



Şekil 112: Sedat Girgin, Masal Kitabı.



Şekil 113: Sedat Girgin, Masal Kitabı.



Şekil 114: Gülizar Çetinkaya,
Masal Kitabı.

Bu konuya ilişkin yapılan bazı açıklamalar, konunun hassasiyetini ve önemini desteklemektedir;

Uslu'ya göre; çocuklar, favori karakter ve kahramanlarını bir masal ve öykü kitabında gördüklerinde çok heyecanlanır ve mutlaka alınmasını isterler. Onlar için önemli olan hikayeden ziyade kahramanların ne söylediği, nasıl davrandığı ve nasıl giyindiğidir. Bu kahramanların kendilerinden, hatta herkesten üstün olabildiğini ve her hareketinin takdir edildiğini düşünürler. Çocukların model alma ve taklit etme davranışlarının sebebi, takdir edilme, odak noktası olma ve beğenilme istediğidir. Masal, öykü veya film kahramanlarını model alarak, zaman içinde kendileri de kahraman gibi hissederler (Nisan, 2017).

Çocukların yaşları ve dönemsel gelişimleri gereği, bu davranışların doğru ve güzel olduğunu düşünerek masal karakterlerini taklit ederek onların davranışlarını farkında olmaksızın alışkanlığa dönüştürdükleri görülebilmektedir. Bu durumun önüne geçilebilmesi veya azaltılabilmesi için, önemli ölçüde toplumsal farkındalık oluşturulmalıdır. Nitekim, okul öncesi dönemde bir çok çocukta doğru – yanlış ayırımına ve estetik beğeni algısına ilişkin gelişimlerin henüz tamamlanamadığı dile getirilmektedir. Bunun doğal sonucu olarak, çocuklar tamamen sezgileri ve duygularıyla hareket ederek yanlış seçimlere ve beğenilere yönelebilmektedirler. Sonuç olarak, ailelerin ve eğitimcilerin kitap seçimi ve özellikleri konusunda oldukça özenli, bilinçli ve prensipli davranarak çocuklara bu davranış biçimini kazandırmaları gerekmektedir (Bkz. Dağ, 2015, Darvis, 1986, Güleç, 2008).

Sonuç olarak, ünlü ya da başarılı illüstratörlerin çocuk kitabı illüstrasyonlarında ve diğer illüstrasyon alanlarında başarılı olacakları yargısı doğru gözükmemektedir. Çocuk yayınlarının önemli bir parçası olan masal kitapları tasarımlarında bütün tasarım ölçütlerinin çocukların çoklu gelişimleri düşünülerek özenle planlanması gerekmektedir. Alanında yetkin olan çizerlerin ve illüstratörlerin, çeşitli illüstrasyonlarla çocuklara hitap eden kitaplar üretilebileceği fikrinin doğru bir yaklaşım olmadığı açıkça görülmektedir. Çocuklardan beklenen gelişimsel özelliklerin sağlıklı bir şekilde kazandırılabilmesi, çocuklara her açıdan hitap edecek, beklentilerini karşılayarak gelişimlerine büyük katkılar sağlayabilecek, okuma ve öğrenme heyecanını ve imgelem gücünü harekete geçirebilecek kitap tasarımlarıyla mümkün hale gelebilmektedir. Nitekim, masallardaki karakter tasarımlarının çocukların gelişim evrelerinde azımsanmayacak ölçüde önemli etkileri olduğu daima dile getirilmektedir (Bkz. Dorothy ve Bruce, 2012, Özünel, 2000, May, 1975, Gagne, 1996).

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM (METODOLOJİ)

Araştırma kapsamında belirlenmiş olan problemin, amacına uygun şekilde çözüme ulaştırılması için, ulusal ve uluslararası literatür taraması, (kitap, dergi, makale, bildiri vb.) uygulanmıştır. Diğer taraftan, konu dahilinde gerekçeleri beyan edilerek belirlenmiş bir okulda, okul öncesi grubundaki çocuklarla çeşitli uygulamalara ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında oluşturulması planlanan 5 veya 7 kişilik denek ve kontrol gruplarıyla, yaklaşık olarak 1 haftalık süre dahilinde, Gestalt ve 5N1K Testleri uygulanarak, ulaşılan bulguların araştırma konusuna katkı sağlaması amaçlanmıştır.

2.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada, konuya ilişkin ulusal ve uluslararası literatür taramaları gerçekleştirilerek çeşitli kitaplar, dergiler, makaleler, bildiriler vb. gibi yayınlara erişilmiştir. Yazılı kaynaklar için kütüphanelerde araştırma yapılmış, konu kapsamında yeterli kaynaklara ulaşılamaması durumunda internet aracılığıyla araştırmalar yapılarak kuramsal bilgilere ulaşmaya çalışılmıştır. Araştırma konusunun içeriğine ilişkin yeterince Türkçe kaynağa erişilememesi durumunda çoğu kez İngilizce yayınlar kullanılmıştır. Konu kapsamında, belirli sürelerle alanında uzman bazı çocuk psikiyatristleri ve pedagoglarla kişisel görüşmeler yapılarak araştırmaya yönelik değerlendirmelere ulaşılmıştır. Ulaşılmış olan tüm kaynaklar incelenmiş, elde edilen bilgiler ve kişisel görüşmeler eşliğinde gerek yorumlanarak gerekse alıntılar ve atıflar şeklinde sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırma çerçevesinde öncelikle, okul öncesi dönem çocuklarına ilişkin bazı masal kitapları; yaş uygunluğu, tasarım kriterleri ve illüstrasyonları açısından incelenerek bu konuda uzman kişilerle birlikte analizler gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Alanında yetkili bazı pedagog ve psikiyatristlerin desteğiyle 4-5,5 yaş grubu çocuklarına yönelik bir “veri kayıt formu” (5N1K) hazırlanarak, Samsun Bahçeşehir Okulları Anaokulu’nda 3 gün süreyle gözlem ve uygulama gerçekleştirilmiştir. Buna göre; 4-5,5 yaş grubu çocuklarından oluşan 4’er kişilik “denek” ve “kontrol” grupları

belirlenmiştir. Birinci gün, denek grubuna illüstrasyon ve tasarım kriterleri açısından oldukça niteliksiz bir masal kitabı okunarak illüstrasyonları akıllı tahta aracılığıyla sunulmuştur. Masal kitabı okunduktan sonra, çocuklardan masalın içeriğine ve karakterlerine ilişkin soruları (veri kayıt formu) yanıtlamaları için fırsat verilmiştir. İkinci gün, kontrol grubuna uluslararası illüstrasyon ödüllü bir masal kitabı okunarak illüstrasyonlar akıllı tahta kullanılarak izletilmiştir. Ardından, masal ve karakterlere göre hazırlanmış olan sorular çocuklara yöneltilerek cevaplamaları istenmiştir. Üçüncü gün ise, denek ve kontrol grupları bir araya getirilerek her iki masal kitabı, illüstrasyonları gösterilmeden sırasıyla okunmuş ve yalnızca masala ilişkin soruları cevaplamaları beklenmiştir. Yapılan uygulamalara ve izlenimlere göre; 1. gün denek grubuna okunmuş olan niteliksiz masal kitabına yönelik soruların çocuklar tarafından tam olarak hatırlanamadığı veya yanlış cevaplar verildiği kaydedilerek, kitabın illüstrasyonlarına neredeyse hiç bakmadıkları görülmüştür. Bunun sonucu olarak, illüstrasyonları başarısız ve ilgi çekici olmayan bir kitabın çocuklar tarafından sevilmediği, buna bağlı olarak masalın net olarak algılanamadığı vargısına ulaşılmıştır. İkinci gün kontrol grubuna okunan, illüstrasyon ödüllü ve tasarım kriterleri açısından başarılı olan kitabın çocuklar tarafından büyük bir heyecanla dinlenildiği gözlemlenmiştir. Ayrıca, kontrol grubunun kitabın karakter tasarımlarını büyük bir beğeniyle karşıladıkları, kitabı tekrar incelemek istedikleri, sorular sordukları ve çeşitli taklitler, çizimler, söylemler gerçekleştirdikleri görülmüştür. Buna bağlı olarak, masala ve karakterlere ilişkin soruları kolaylıkla cevaplayarak, çoğunlukla doğru yanıtlar vermişlerdir. Sonuç olarak, özenle resimlenmiş, çocuklara hitap eden ve başarılı illüstrasyonlarla donatılmış bir masal kitabının çocuklar tarafından daha iyi algılandığı, çoklu gelişimlerine katkı sağlayarak, özellikle imgesel becerilerini harekete geçirdiği vargısına erişilmiştir. Üçüncü gün sonunda, denek ve kontrol grubuna illüstrasyonları gösterilmeden okunmuş olan masal kitaplarının çocuklar tarafından ilgiyle karşılanmadığı ve “Bu kitabın resimleri neden yok?”, “Resimsiz kitap olmaz ki!” gibi söylemlerde bulundukları görülmüştür. Bununla birlikte, uygulamadan sıkılarak dikkatlerinin dağıldığı ve sorulan soruları çoğunlukla yanlış cevapladıkları gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, okul öncesi dönem çocuklarının masal kitaplarında ilk olarak karakter tasarımları ile kitabın diğer illüstrasyonlarına baktıkları ve hoşlanmadıkları takdirde masalın anlatılmasını istemedikleri görülmüştür. Buna ilaveten, (nitelikli) masal kitabı illüstrasyonlarının olay dizgisi, masalın akılda kalıcılığı, çocukların ilgisini çekmesi ve gelişimlerine

katkı sağlayarak imgesel becerilerini harekete geçirmesi bakımından oldukça etkili olduğu izlenimi edinilmiştir.

Gerçekleştirilen çalışmalar, söz konusu bilir kişiler tarafından değerlendirilerek bazı vargılara ulaşılmıştır. Ardından, ulaşılan sonuçlar değerlendirme ölçütleri doğrultusunda çeşitli sorular hazırlanarak elde edilen bilgiler bulgular ve yorum bölümünde yorumlanmaya çalışılmıştır (Bkz. Sayfa 139 - 146).

2.2 Araştırma Evreni

Araştırma kapsamında, Türkiye’de eğitim almakta olan tüm okul öncesi dönem çocukları araştırmanın evreni olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda 4 - 5,5 yaş grubu çocukları için satışa sunulmuş olan bazı masal kitapları tasarım kriterleri çerçevesinde (biçimsel ve içeriksel özellikler) bilişsel, psikolojik, sosyal, duyuşsal ve imgesel açılarından bilir kişiler aracılığıyla incelenerek değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

2.3 Örneklem

Araştırma konusunun problemine ilişkin yürütülmesi planlanan çalışmalar için Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı, Samsun Bahçeşehir Okulları belirlenmiştir.

2.4 Veri Toplama Araçları

Araştırma konusuna ilişkin gerçekleştirilmiş olan gözlem ve uygulama çerçevesinde iki ayrı masal kitabıyla birlikte “5N1K” soruları olarak hazırlanmış olan veri kayıt formu çocuklar tarafından cevaplandırılmıştır. Değerlendirmeler, bir uzman çocuk psikiyatristi ve bir pedagog desteğiyle birlikte kişisel görüşmeler ve yazılı belgeler aracılığıyla incelenerek, ulaşılan bilgilerin güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca değerlendirmeler sonucunda elde edilen bilgiler, alt problemlere ilişkin bulgular başlığıyla yorumlanmaya çalışılmıştır (Bkz. Sayfa 139).

2.5 Verilerin Analizi

Bilirkişilerin görüşleri doğrultusunda, Samsun Bahçeşehir Okulları Anakulu’nda 4-5,5 yaş grubundaki çocuklar için iki ayrı masal kitabı belirlenerek 4’er kişilik denek ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Kitaplar sırasıyla okunduktan sonra çocukların yanıtlaması için önceden hazırlanmış olan “veri kayıt formu”

(5N1K soruları) gruplar tarafından cevaplandırılmıştır. Değerlendirme formu, çocukların tüm gelişimsel özellikleri düşünülerek yanıtlayabilecekleri şekilde “öğrenciye sorulan sorular” (masala ilişkin sorular) ve “öğrenciden beklenen yanıtlar” (öngörülen cevaplar) şeklinde planlanmıştır. Çocuklardan alınan yanıtlar, doğru “D” (+) yanlış “Y” (-) olarak kayıt altına alınmıştır. Ardından sözü edilen bilirkişilerle tekrar bir araya gelinerek değerlendirmeler sonuçlandırılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan sonuçlar, alt problemlerin çözümüne ilişkin soru - cevap şeklinde gerçekleştirilen değerlendirmeler ile bulgular ve yorum bölümünde açıklanmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1 Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Okul öncesi dönem çocuklarında imgelem gücü gelişimi ve masal kitabı illüstrasyonları” bağlamında çocukların masal kitaplarına olan ilgilerinin davranışsal, bilişsel ve imgesel boyutta gözlemlenebilmesi amacıyla bir araştırma – uygulama çalışması yapılarak çeşitli değerlendirme ölçütleriyle bazı vargılar edinilmiştir. Bu çalışmaya göre; Samsun Bahçeşehir Anaokulları’da 4-5,5 yaş aralığındaki çocuklardan oluşan 4’er kişilik kontrol ve denek gruplarına iki farklı masal kitabı okunmuştur. Çalışmanın ilk aşamasında, kontrol grubuna tamamen rastlantısal olarak hazırlanmış, illüstrasyonları başarısız olan bir masal kitabı okunarak, kitap içeriği akıllı tahta aracılığıyla çocuklara gösterilmiştir. Ayrıca, çocukların kitabı bireysel olarak incelemelerine izin verilerek tepkileri gözlemlenmiştir. Ardından, çocuklara kitaba ilişkin 5N 1K soruları sorulmuş ve cevapları değerlendirme ölçütleri çerçevesinde belgelendirilmiştir. Buna göre; çocukların illüstrasyonları oldukça başarısız ve ürkütücü olan masal kitabını beğenmeyerek, çeşitli söylemlerde bulundukları ve masalı dikkatlice dinlemedikleri görülmüştür. Ayrıca değerlendirme ölçütleri kapsamında sorulan soruları yanıtlamakta zorlandıkları, masalı ve karakterleri tam olarak hatırlayamadıkları gözlemlenmiştir. Diğer taraftan, denek grubuna, illüstrasyonları sevimli, ilgi çekici, “Uluslararası Bologna İllüstrasyon” ödülüne sahip bir masal kitabı okunarak, akıllı tahtadan kitabın içeriği izletilmiştir. Aynı şekilde, denek grubuna da kitabı incelemeleri için fırsat verilmiş ve tepkileri gözlemlenmiştir. Sonrasında masalın içeriğine ve karakterlere ilişkin sorular sorularak çocukların cevapları yazılı olarak belgelendirilmiştir. Bu çalışmaya göre; çocukların masal kitabını birkaç kez ayrıntılı olarak inceledikleri, karakterler ve diğer illüstrasyonlar hakkında sorular sordukları, soyut kavramları anlayarak yorumlar getirdikleri ve kitabın tekrar okunmasını istedikleri görülmüştür. Ayrıca soruları dikkatlice dinleyerek, rahatlıkla yanıtladıkları gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, çocukların niteliksiz masal kitabına ilgisiz davranışlar sergiledikleri, masala odaklanmada güçlük yaşadıkları ve kitap hakkında olumsuz söylemlerde bulundukları gözlemlenmiştir.

Buna karşılık, başarılı ve sevimli illüstrasyonlarla tasarlanmış masal kitabının çocuklar tarafından büyük ilgiyle karşılandığı, masalı dikkatle dinledikleri ve kitaba ilişkin sorulan soruları kolaylıkla cevaplayabildikleri gözlemlenmiştir.

3.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Nitelikli (tüm tasarım kriterlerine uygun) olarak kabul edilen masal kitaplarının ortak özellikleri nelerdir?

Araştırma konusu dahilinde, bazı psikiyatristlerle ve pedagoglarla yapılan kişisel görüşmelerle birlikte, aydınlatıcı vargılara ulaşmak mümkündür. Örneğin; tasarım kurallarına sadık kalınarak, hedeflenen yaş grubu özellikleri dikkate alınacak şekilde hazırlanmış masal kitapları incelendiğinde, her birinin kendine özgü üslubu, çeşitliliği, bütünlüğü ve tekniği olduğu gözlemlenmiştir. Fakat bu kitaplar bir arada düşünüldüğünde, farklı yaklaşımları olmalarına rağmen, uyum sağlayan yönleri dikkat çekmektedir. Örneğin; bilgisayar programları aracılığıyla gerçekleştirilen fotokopi izlenimi veren illüstrasyonların ve karakterlerin aksine, manuel etkisi oldukça belirgin, serbest çizgilerle ve dokularla (kolaj, pastel, suluboya, ekolin, akrilik vb. gibi), oluşturulmuş sevimli illüstrasyonlar, karakterler oldukça dikkat çekmektedir. Özellikle zamana paralel olarak hızla gelişen ve yenilenen teknolojik imkanlar ve araçlarla manuel çizimin ve üretimin azlığı göz önüne alındığında, birbirine çok benzeyen, özgünlüğünü yitiren, sıradan tasarımlar göze çarpmaktadır. Bu durum her alanda olduğu gibi, masal kitabı tasarımlarına da yansıyor, tasarım programı bilen her kişinin yapabileceğini düşündüğü, niteliğini kaybetmiş, rastlantısal olarak hazırlanmış kitaplar raflarda yerini almaktadır. Dolayısıyla, farklı tekniklerle, bilinçli ve donanımlı tasarımcılar tarafından, özgün yaklaşımlar ve illüstrasyonlarla bir araya getirilmiş tasarımların başarılı bulunduğu ve çocuklar tarafından büyük ilgiyle karşılandığı görülmektedir.

3.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul öncesi eğitim kurumlarında, nitelikli masal kitaplarının bulundurulmasının ya da masal kitabı seçimine özen gösterilmesinin çocuklar üzerinde etkisi olabilir mi?

Okul öncesi dönem çocuklarında, iyi – kötü, doğru – yanlış gibi kavramlarının ayrımı ve seçim yapabilme becerisi henüz gelişme aşamasında olduğu için, masal kitabı seçimleri konusunda öğretmenler ve aileler sorumluluk sahibi olmalıdırlar. Çocuklar bu yaşlarda çevrelerinde gördüklerini model alma eğiliminde olmaktadır. Dolayısıyla, okul öncesi dönemin çocuğun estetik algısının gelişebilmesi ve doğru seçimler yapabilme becerisini kazanabilmesi için oldukça hassas bir evre olduğu unutulmamalıdır. Çünkü, ebeveynler, öğretmenler ve eğitim kurumları tarafından yapılan kitap seçimlerinin çocukların bilişsel, sosyal, psikolojik, davranışsal ve benzeri gelişim aşamalarında yönlendirici etkisi olduğu ve ilerleyen dönemlerde değiştirilmesi güç alışkanlıklara dönüşebileceği dikkate alınmalıdır. Piaget tarafından yapılan araştırmalar ve bulgular doğrultusunda, doğru kitap seçimlerinin ve masal kitabı okuma alışkanlıklarının çocukların eğitim - öğretim süreçlerinde büyük rol oynadığına ilişkin bilgilere ulaşılmıştır. Ancak masal kitabı seçimleri, söz konusu etkinlikler ve eğitsel materyaller kadar önem taşımaktadır. Günümüzde nitelikli kitap seçiminin, kitap okuma ve bilgi edinme alışkanlığının toplumsal bilinç olarak benimsenmediği bilinen bir gerçektir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilmiş olan gözlem ve uygulama çalışmalarının yanısıra, bazı çocuk psikiyatristleri ve pedagoglarla yapılan kişisel görüşmelere dayanarak çeşitli vargılara ulaşmak mümkündür. Örneğin; satışa sunulmuş olan masal kitaplarının çoğunun son derece kalitesiz, tasarım kriterlerinden uzak, grafik tasarımcı ve illüstratör olmayan kişiler tarafından rastlantısal olarak hazırlanmış kitaplar olduğu görülmüştür. İsmi pek çok alanda duyurmuş bazı illüstratörler tarafından tasarımı gerçekleştirilerek satışa sunulmuş olan masal kitapları illüstrasyonlarında, çocukların gelişim psikolojisine ilişkin herhangi bir bilgi, araştırma ve hassasiyet gözetilmediği görülmüştür. Bu tür masal kitaplarının çocukların imgelem gelişimine herhangi bir katkısı olamayacağı gibi, onların psikolojik, bilişsel ve diğer gelişimlerini olumsuz etkileyebileceği öngörülmektedir. Bu konu bağlamında masal kitabı seçimlerinin, tıpkı masal okuma-anlatma etkinlikleri kadar önemli olduğu daima dikkate alınmalıdır.

3.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul öncesi dönemde, masal tamamlama etkinliklerinin hem eğitim kurumları, hem de ebeveynler tarafından uygulanması gereken önemli bir etkinlik olduğu söylenebilir mi?

Masal tamamlama etkinliklerinin, okul öncesi eğitimde, son derece önemsenmesi ve uygulanması gereken bir program olduğu, araştırma kapsamında edinilmiş olan bilgilerden biridir. Fakat, bu etkinliklerin çoğunlukla bilinçli, donanımlı, nitelikli, aileler ve gelir düzeyi yüksek özel eğitim kurumları tarafından uygulandığı gözlemlenmiştir. Bu durumun sebebi; daha önce belirtildiği üzere, okuma araştırma ve bilgi edinme alışkanlığının, bilgi toplumu olma çabasının ne yazık ki her birey tarafından benimsenmeyerek toplum bilincine dönüştürülememesi şeklinde açıklanmaktadır (Uslu, 2017). Dolayısıyla, masal okuma etkinliklerinin çocuklar için önemli eğitsel bir faaliyet olduğu fikri her okulda veya her ailede henüz oluşmadığı için, her çocuğun böyle etkinliklerden faydalanamadığı öngörülebilmektedir. Araştırma konusuna ilişkin, bazı çocuk psikiyatristleri ve anaokulu öğretmenleriyle yapılmış olan kişisel görüşmelerde, masal kitabı etkinliklerinin çocuklar tarafından çok sevildiği, kitapları merakla dinledikleri ve resimlemelerini inceledikleri bilgisine ulaşılmıştır (Yılmaz, 2017). Diğer taraftan, bu etkinliklere katılan çocuklarda belirgin şekilde bilişsel ve sosyal ve imgesel gelişimlerinde olumlu değişimler yaşandığı dile getirilmektedir.

3.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Masal kitaplarında çocukların en çok neler dikkatini çekmektedir? Çocukların masal kitabı illüstrasyonlarına ilişkin davranış biçimleri neler olabilir?

Okul öncesi dönem çocuklarına, masal kitapları okunduğu veya anlatıldığı zaman, hikâyenin içeriğinden ziyade, kitabın resimlemelerine ve renklerine dikkat ettikleri gözlemlenmiştir. Araştırma kapsamında Samsun Bahçeşehir Okulları Anaokulunda yapılmış olan gözlem ve uygulama çalışmasına göre; çocukların ürkütücü, ifadesiz, tek renkli ve kalitesiz masal kitaplarının okunmasını ve anlatılmasını istemedikleri görülmüştür. Diğer taraftan, saturasyonu yüksek, ilgi çekicirenklerle, sevimli ve eğlenceli karakterlerle ve soyut yaklaşımlarla donatılmış masal kitabı illüstrasyonlarını birkaç kez inceledikleri ve masalın tekrar okunmasını istedikleri deneyimlenmiştir. Bununla birlikte, bazı 4 – 5 yaş çocukların inceledikleri

masal kitaplarının illüstrasyonlarına ilişkin soruları ve eleştirileri şu şekildedir; “Deniz neden mavi, neden pembe değil?”, “Deniz kızının saçı hem kısa hem de siyah, bence sarı ve uzun olmalı”, “Bu kedi çok çirkin ve korkunç; hiç çocuklara göre değil”, “Çok güzel, bu kitap benim olabilir mi?”. Bu sözleri dile getiren çocuklar 4 - 5 yaşlarında olmalarına rağmen, yaşlarına göre, algısal, görsel ve imgesel yeterliliklerinin oldukça ileri seviyelerde olduğu görülmüştür. Bunun sebebi olarak, yeni medya, teknolojik gelişmeler, çevresel unsurlar ve benzeri etkenlerin çocukların bilişsel, psikolojik, sosyal ve diğer gelişimsel özelliklerini olumlu ya da olumsuz biçimde değiştirebildiği bilgisine ulaşılmıştır.

3.1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul öncesi dönem çocuklarında masallar ve masal kitapları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişime ilişkin beceriler kazandırabilir mi?

Masalların ve masal kitaplarının, özellikle 4 - 5 yaş grubu tarafından büyük ilgiyle karşılandığı, kitap içeriğinin ve illüstrasyonlarının merakla incelendiği görülmüştür. Örneğin; Samsun Bahçeşehir Anaokullarında, 4 - 5,5 yaş grubu çocuklarıyla yapılan gözlem ve uygulama sonucunda, tasarım ölçütlerine uygun, başarılı illüstrasyonlarla donatılmış kitapların çocuklar tarafından heyecanla incelendiği, sorular sorulduğu ve hikâyenin tekrar okunmasının istendiği görülmüştür. Ayrıca, sevdikleri karakterlerle ilgili kısa hikayeler anlattıkları ve imgesel becerilerini fazlasıyla kullanabildikleri, psikomotor davranışlarla taklit ve benzeri hareketler sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bunun sonucu olarak, masal kitabına ait olay dizisinin çocukların imgelem gücü gelişimlerini harekete geçirerek merak uyandırdığı ve bilişsel açıdan onları yeni hikayeler yaratmaya, boyama ve çizim eylemlerine teşvik ettiği söylenebilmektedir (Bkz. Tablo 4 ve 5). Buna ilaveten, çocukların kitabın illüstrasyonlarına duyuşsal açıdan hikâyeden daha fazla ilgi gösterdiği, renkleri, biçimleri ve karakterleri özenle inceleyerek karakterlerin aynısını çizmek istedikleri görülmüştür. Bu gözlemlere dayanarak, masal kitaplarının olay örüntüsünün ve illüstrasyonlarının çocukların çeşitli gelişimlerine büyük yararlar sağladığı sonucuna ulaşılabilmektedir.

Tablo 4: Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Masal Kitaplarının Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Gelişimine İlişkin Becerileri Ölçme Düzeyi.

Öğrenciye Sorulan Sorular	Öğrencide Beklenen Yanıtlar	D	Y
Ne? (Hikayenin ismi nedir?)	Deniz kızı ve aşık devler.	+	
Nerede ? (Hikaye nerede gerçekleşiyor?)	Dağda ve denizde gerçekleşiyor.		-
Kim? (Masaldaki kahramanların isimleri nedir? Dağ ve Denizin içinde neler vardır?)	Dağ, Deniz ve Denizkızı. Dağ ve Denizde, mercan kayalıkları, gemiler, güneş, uğur böcekleri, çiçekler, çam ağaçları, inci kolyeler vardır.	+	
Nasıl ? (Dağ ve Deniz nasıl anlaşmazlık yaşamaya başlıyorlar?)	Bir gün Denizkızı Dağ ve Denizin yanına gelince iki aradaş, kavga etmeye başlıyorlar.	+	-
Neden ? (Dağ ve Deniz, Deniz kızını neden bir türlü paylaşamıyorlar?)	Çünkü ikisi de Deniz kızını görür görmez aşık olmuşlar.	+	
Ne zaman ? (Hikaye sizce hangi mevsimde yaşanıyor olabilir?)	Bahar veya yaz mevsiminde yaşanıyor.	+	

Tablo 5: Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Masal Kitaplarının Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Gelişimine İlişkin Becerileri Ölçme Düzeyi.

Öğrenciye Sorulan Sorular	Öğrencide Beklenen Yanıtlar	D	Y
Ne? (Hikayenin ismi nedir?)	Zıpır sürekli televizyon izliyor.	+	
Nerede ? (Hikaye nerede gerçekleşiyor?)	Zıpır ve ailesinin evinde gerçekleşiyor.		-
Kim? (Masaldaki kahramanların isimleri nedir?)	Zıpır, Süper Tavşan ve Kokoza.		-
Nasıl ? (Zıpır televizyon izlemekten nasıl vazgeçiyor?)	Bir gece korkunç bir kabus görüyor ve televizyon izlemeyi bırakıyor.		-
Neden ? (Zıpır neden okul çıkışında arkadaşlarının yanına gidiyor?)	Çünkü arkadaşlarıyla hep birlikte oynamak istiyor.		-
Ne zaman ? (Süper Tavşan ne zaman televizyondan fırlayıp Zıpırın evine giriyor?)	Neden ? (Zıpır neden okul çıkışında arkadaşlarının yanına gidiyor?)	+	

3.1.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Masal kitabı illüstrasyonlarının ve diğer tasarım süreçlerinin yalnızca bu alanda yeterli eğitime ve yetkinliğe sahip tasarımcılar ve illüstratörler tarafından tasarlanması, çocukların gelişimsel evreleri açısından nasıl değerlendirilebilir?

Masal kitabı illüstrasyonları ve tasarım sürecinde, kitap tasarımının mutlaka görsel iletişim, grafik tasarım, illüstrasyon ve çocuk gelişimi psikolojisine ilişkin yeterli donanım ve deneyim sahibi olan tasarımcılar ve illüstratörler tarafından gerçekleştirilmesi gerektiği, bilim insanları ve araştırmacılar aracılığıyla en önemli kriter olarak dile getirilmiştir (Bkz. Bangler, 2003: 405 - 408). Günümüzde bilgisayar programlarına hakimiyet, ticari kaygılar ve zamandan tasarruf, tasarımın niteliği konusunda her alanda olduğu gibi masal kitapları konusunda da çelişkiler yaratmaktadır. İllüstrasyon ve grafik tasarım eğitimi almamış, estetik algı ve

entelektüel düzeyi olmayan, çocuğun gelişimsel süreçleri dikkate alınmayarak gerçekleştirilmiş masal kitabı tasarımları, beklenti ve beğeni seviyesini düşürerek, çocukları olumsuz etkileyebilecek kitapların artmasına neden olmaktadır. Yapılan araştırma ve uygulamalarla, bu fikirler desteklenmiştir.

Bu sebeplerle çocuklara hem okuma alışkanlığı kazandırılması hem de görsel, algısal, imgesel yeterliliklerinin ve arzu edilen diğer becerilerinin ileri seviyelere taşınabilmesi için masal kitaplarının, bu konuda yeterli deneyime ve yetkinliğe sahip illüstratör ve tasarımcılar aracılığıyla hazırlanmış olmasının son derece önemli olduğu görülmüştür.

3.1.7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çocukların masal karakterlerini taklit etme eğilimi gerçekleştirebilirler mi? Çocuklar tarafından model alınan davranışlar ilerleyen gelişim süreçlerinde nasıl etkiler gösterebilir?

Çocukların, bazen çevresel faktörler (televizyon, sinema, animasyon, oyuncak sektörü vb. gibi) bazen de psikolojik ve davranışsal değişimlerinden kaynaklı olarak, masal karakterlerinden ve davranışlarından oldukça etkilendikleri görülmüştür. Özellikle, sevdikleri ve ulaşmak istedikleri karakterleri kendilerine model alarak, gerçekte var olduğu izlenimine kapılarak, taklit etme eğilimi gerçekleştirdikleri bilinmektedir. Bununla birlikte, araştırmalar sonucunda ulaşılan vargılara göre, çocuk psikiyatristlerinin benzer açıklamaları dikkat çekmektedir. Bu değerlendirmelere göre; çocukların kişilik özelliklerinin büyük çoğunluğunun 4 - 5 yaş civarında oluştuğu ve ilerleyen yaşlarda değiştirilmesi zor alışkanlıklara dönüşebildiği bilgisine ulaşılmıştır. (Uslu ve Yılmaz, 2017). Sonuç olarak, karakter tasarımının ve illüstrasyonların masal kitabının en önemli ögesi olduğu kanısına varılabilmektedir. Sonuç olarak, çocukların ilerleyen yaşlardaki evreleri ve imgesel gelişimlerinin çevredeki her bir uyarandan etkilenebileceği unutulmayarak, özenli tasarımlar ve seçimler gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Sonuç

Araştırma konusu kapsamında ulaşılan vargılar, okul öncesi dönem eğitiminin çocukların bilişsel, sosyo - kültürel, davranışsal, psikolojik ve duyuşsal gelişimleri bakımından çok önem taşıdığını ve ilerleyen dönemleri açısından ciddiye alınması gereken bir süreç olduğunu göstermektedir. Fakat Türkiye’de okul öncesi eğitim için gerekli olanakların yalnızca bazı özel okullarda, eğitim kurumlarında mevcut olduğu ve diğer eğitim kurumlarında gereken önem ve hassasiyetin söz konusu olmadığı kısmen gözlemlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanmış ve satışa sunulmuş olan birçok masal kitabının tasarım kriterlerine uygun olmadığını ve bu kitapların, çocukların gelişimsel dönemleri dikkate alınmadan rastlantısal olarak hazırlandığını görülmektedir. Bu konuda herhangi bir pedagojik bilgisi ve tasarım eğitimi olmadan yalnızca yayın evlerinin istekleri ve çocukların duygusal zaafı doğrutusunda ticari kaygılarla rastgele hazırlanmış ve satışa sunulmuş çok fazla sayıda masal kitabıyla karşılaşmıştır. Bu kitaplar bilirkişilerle birlikte incelenerek tartışıldığında, masalların çocukların yaşlarına ve gelişim özelliklerine uygun olmadığı, (korkutucu, sevimli olmayan karakterler, karakterlerdeki anatomik deformasyonlar, argo, küfür, Türkçe dil bilgisine aykırı olumsuz söylemler vb. gibi) çocukları psikolojik, davranışsal, bilişsel ve sosyal olarak olumsuz etkileyebilecek zararlı içerikler barındırdığı vargısı edinilmiştir. Konu kapsamında yapılmış olan araştırma, gözlem ve uygulamalar, söz konusu vargıları doğrulamıştır (Bkz. Yılmaz ve Kont, 2017).

2. Öneriler

Çocukların hem okul öncesi dönem eğitimlerinin sağlıklı ve amacına uygun bir şekilde sürdürülebilmesi, hem de ilerleyen yaşlardaki kişilik gelişimleri ve dönemseller özelliklerinin arzu edilen şekilde devam edebilmesi için ailelerin ve eğitimcilerin bu konuda gereken bilinç ve sorumluluğu taşıması gerekmektedir. Çocuklar özellikle okul öncesi çağlarda, çevrelerinde gördüklerini ve duyduklarını doğru - yanlış ayrımı yapmaksızın model almaya eğilimli oldukları için, ailelerin ve

yakın çevresinin oldukça özenli ve titiz davranması büyük önem taşımaktadır. Buna bağlı olarak, çocuklarda okuma ve dinlemenin önemine dair bir bilinç oluşması, imgesel yeterliliklerinin ileri seviyelere taşınarak diğer gelişimsel özelliklerinin olumlu şekilde seyretmesi için masal kitaplarının niteliğine, illüstrasyonlarına ve masal okuma etkinliklerinin önemine dikkat edilmelidir. Şüphesiz çocukluk dönemi, karakter gelişimi, alışkanlıklar, davranış ve tutumlar, bilişsel yeterlilikler açısından oldukça hassas ve bilinç gerektiren bir süreçtir. Bu sürecin sağlıklı nesillere ve topluma dönüşebilmesi, ancak okuma kültürü ve okunan materyallerin niteliğiyle mümkün hale gelebilmektedir. Bu sebeple, karakterli ve donanımlı birey olmanın ilk adımı olarak okul öncesi dönemin önemi konusunda bilinç oluşturulmalı ve çocukların gelişimleri açısından büyük etkilere sahip olan masal kitaplarının seçiminde özenli ve tedbirli hareket edilmelidir. Böylelikle, eğitim - öğretim süresi boyunca her alanda etkili olan ve bilim insanları tarafından önemi her fırsatta dile getirilen imgelem gücü gelişimi için doğru ve nitelikli adımlar atılmış olacaktır.

KAYNAKÇA

- Abacı, O. (2000). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Görsel Sanatlar Eğitimi*, İstanbul: Mopa.
- Allen, M. (2013). *Education of Childrens*, New York: Walvon.
- Ambroise, G. & Harris, P. (2005). *Grafik Tasarım Temelleri*, (Çev. Mustafa Kemal İz) İstanbul: Literatür.
- Ambroise, G. & Harris, P. (2012). *Grafik Tasarımın Temelleri*, (Çev. Mehmet Emin Uslu) İstanbul: Literatür.
- Ana, B. (2014). *Contemporary Creative Collaboration*, New York: Amazon.
- Aras E. (2010). *Temel Sanat Eğitiminde Çocuğun Davranışsal Gelişimi*, Ankara: Tan.
- Arien L. (1999). *Cognitive Psychology of Children*, England: Pan.
- Arifoğlu, G., “Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Hazırlanan Masal Kitaplarındaki Görsellerin Semantik Açısından Analizi”, (y.y.l.t. 2015).
- Arı, M. (2003). *Türkiye’ de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi*, İstanbul: Morpa Kültür.
- Arnheim, R. (2015). *Görsel Düşünme*, İstanbul: Metis.
- Ayhan, Ediz ve Aral, S. (2011). *Yaratıcılık Eğitimi*, İstanbul: Sarıgaga.
- Bangler, E. (2003). *Psychology of Children*, England: Yoen.
- Bayram, F. (2003). *0 – 6 Yaş Grubu Çocuklarda Gelişim Psikolojisi*, İstanbul: Türev.
- Becer, E. (2006). *İletişim ve Grafik Tasarım*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Berger, J. (1987). *Görme Biçimleri*, İstanbul: Metis.
- Berryman, G. (1990). *Notes on Graphic Design and Visual Communication*, California: Crisp.
- Bredenkamp, S. (2015). *Effective Practices in Early Childhood Education*, Ankara: Nobel.
- (Edt. Bilgili, C. Şener, G.) (2013). *Sosyal Medya ve Ağ Toplumu – 1: Kitle İletişiminde Yaşanan Değişimler*, İstanbul: Reklam Yaratıcıları Derneği.
- Black, A. ve Pull P. (2012). *Early Childhood Psychology*, England: Qoes.

Brown, E., Benedett, B., ve Armistead, M. E (2010). *Arts enrichment and school readiness for children at risk. Early Childhood Research Quarterly*, New York.

Cantekinler, O. (2005). *Erken Çocukluk Eğitiminde Okuma ve Anlama Becerisinin Geliştirilmesi*, Eskişehir: İz.

Chissom, B. (1972). *Tests and Reviews : Sensory Motor, The Seventh Mental Measurements Yearbook*.

Craig, J. (1974). *Production for the Graphic Designer*, New York: Watson – Guptill.

Crowe, N. ve Laseau, P. (1984). *Visual Notes – Fur Architects and Designers*, Germany: Soul.

Carlen A. (2003). *Visual Communication*, New York: Go.

Clark, Y. ve Humprey, S. (2002). *Principles of Graphic Design*, Stockholm: Saw.

Coffindaffer, C. ve Talen, A. (1999). *Children Arts and Educators*, Lizbon: y.y.

Çellek, T. (2002). *Yaratıcılık ve Eğitim Sistemimizdeki Boyutu*, Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, s.27.

Çellek. T. ve Sağocak, A. (2014). *Temel Tasarım Sürecinde Yaratıcılık*, İstanbul: Grafik Kitaplığı, Grafik Tasarım.

Daihmen, W(1999). *Childhood Education*, Hamburg: Toys.

Darıca, N (2003). *Okul Öncesi Eğitimcileri İçin Etkinlik Dünyası*, İstanbul: Morpa Kültür.

Dorothy A. & Bruce K. (2012). William Addison Dwiggins: *Stencilled Ornament and Illustration*, Londra: Amazon.

Daniel, S. (2000). *Visual Communication in Childhood*, Londra: Lowalen.

Daniel, N. (2003). *Cognitive Psychology of Children*, New York: Munch.

Darnell, R. (1985). 9. *Review of Marianne Frostig Developmental Test of Visual Perception*, New York: The Ninty Mental Measurements Yearbook.

Darvis, G. (1986). *A content analysis of fifty – seven children's book with death themes*, Child Study Journal, s.16.

Davido, J. (2001). *Education of Children and Visual Communication*, Germany: Swalldoch.

Dağ, S. (2015). *İllüstrasyonun İkinci Altın Çağı*, İstanbul: Grafik Tasarım.

Dağ, Songür; “*Bitkibilimsel İllüstrasyon*”, Grafik Tasarım - Görsel İletişim Kültür Dergisi, 64, 2015, ss. 22 - 25.

- Dağlarca U. (2012). *Grafik Tasarımda Görme Biçimleri*, Eskişehir: Pano.
- Dawles, A. (2005). *Science and Art*, Londra: Theor.
- Descartes, R. (2000). *Yöntem Üzerine Konuşmalar*, İstanbul: Oda Kitap.
- Dodson, B. (2007). *Keys To Drawing with Imagination*, China: North Light Books.
- Erkmen, N. (2007, Temmuz 19). *Nazan erkmen'le kitap resimleme üzerine "çocuktaki entellektüel oluşum kaliteli resimle ortaya çıkar"*. (Y. Cıbroğlu, Röportajı).
- Epistas, E. (1999). *Cognitive Development in Children*, Atlanta: Darwis.
- Flawell, L. (2001). *Visual Culture and Visual Brain*, Washington: Eye.
- Gagne, D. (1996). *Images – Psychology, Visual, Cognitive*, Los Angeles.
- Gardner, H. (1982). *Art, Mind ND Brain. A Cognitive Approach to Creativity*, New York: Basic Boks, Inc.
- Güleç, H. Ç. (2008). *Okul öncesi Eğitime Giriş, Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri*. (Ed: G, Haktanır). Ankara: Anı.
- Harlow, N. (2009). *Çocuk Kitaplarında Yaratıcılığın Önemi*, İstanbul: İnci.
- Inma, A. (2015). *Character Design By 100 Illustrator* ABD: Promopress.
- Karlos, H. (2012). *Animation - Character Design*, New York: Edwan.
- Ketzer, J. W. (2006). *Audio-Visual Education In Primary Schools: A curriculum Project In The Netherlands*, Journal Of Educational Television, Volume:14.
- Kindler, M. (2003). *Visual Culture, Visual Brain, and (Art) Education, Studies in Art Education*, Vol. 44, No. 3 Published by: National Art Education Association.
- Kırısoğlu, O. (2009). *Sanat, Kültür, Yaratıcılık*, Ankara: Pegem Akademi.
- Leung, C. B. (2008). *Preschoolers Acquisition of Scientific Vocabulary Through Repeated Read- Aloud Events, Retellings and Hands-On Science Activities*, Reading Psychology.
- Lüle, E. (2006). *Sevim Ak'ın Çocuk Dünyası*. II. Ulusal Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- May, R. (1975). *The Courage to Create*, New York: Liveright Publishing Corp.
- M.E.B. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)*, Ankara.
- Milbrath, C. (1998). *Patterns Of Artistic Development in Children: Comparative Studies Of Talent*, Cambridge University.
- Myers, R. (1996). *Hayatta Kalan On İki Erken Çocukluk Gelişimi Programlarının*

Güçlendirilmesi. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.

Nodelman, P. (1988). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*, Athens: University of Georgia, Georgia.

Ozankaya, Ö. (1974). *Toplumbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: T.D.K.

Öncü, M. (2004). *Resimli Kitaplarda Resimleme ve Metnin Anlam Paylaşımı: Bir Resimli Kitap Uygulaması*, Ankara: y.y.l.t., Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özünel, Ş.Ç. (2000). *Çocuk Kitaplarındaki Görsel Anlatımın Eğitimdeki Önemi, I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu*, Ankara: AÜEBF ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi.

Rawlinson, G. J. (1995) *Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası*, (Çev. Osman Değirmen), İstanbul: Rota.

Razon, N. (1990). *Yaratıcılığı Geliştirici Eğitim*, Çağdaş Eğitim Dergisi, İstanbul: Cem, ss. 213 - 222.

Sakhuja, S. & Hunt, E. (1996). *Digital Color Printing*, ABD: Agfa.

San, İ. (2009). *Yaratıcılıkta Temel Kavramlar, Okul Öncesinde Yaratıcılık ve Drama Eğitimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Sarı, N. (2006). *Çocuk Kitapları İllüstrasyonları Üzerine Bir Araştırma ve Bir Örnekleme*, y.y.l.t. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı.

Sansarcı, Emin; *Mesaj Verme Sanatı*, Grafik Tasarım - Görsel İletişim Kültür Dergisi, 64, 2015, ss. 26 - 29.

Seylan, A. (2005). *Temel Tasarım*, Ankara: M- Kitap, Dağdelen.

Sever, S. (1995). *Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Yapısal ve Eğitsel Özellikler*. Abece Dergisi. Sayı:107

Silvestrini, N. & Fisher, E. P. (2003). *Colour Order Systems in Art and Science*, Londra: y.y.

Smith, E. & Kosslyn, M. (2005). *Cognitive Psychology – Mind and Brain*, New York: Phi Learning Pvt Ltd.

Steven H. & Julius W. (2014). *100 Illustrations*, New York: Taschen.

Oğuzkan, A.F. (2001). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tekin, A. K. & Tekin, G. (2006). *Parents Knowledge Level About The Picture Books They Use For Children*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 159 - 168.

Tokgöz, İ. (2006). *Okul Öncesi Çocuklarına Yönelik Kitapların Dil Gelişimi Ve Anlam Bilim Açısından Değerlendirilmesi*, y.y.l.t. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Trepanier - Street, M. L. & Romatowski, J. A. (1999). *The Influence Of Children's Literature On Gender Role Perceptions: A Reexamination*, Early Childhood Education Journal.

Turani, A. (1983). *Dünya Sanatı Tarihi*, Ankara: Türkiye İş Bankası.

Uçar, T. F. (2004). *Görsel İletişim ve Grafik Tasarım*, (edt. Hasan Öztoprak), İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Üstündağ, T. (2009). *Yaratıcılığa Yolculuk*, Ankara: Pegem Akademi.

Weinstein, G. (1995). *The Screen of Color Management*. ABD: Agfa.

White, A. (2002). *The Elements of Graphic Design*. New York: Allworth.

Williamson, H. (1985). *Methods of Book Design*. Yale University Press. New Haven.

Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2003). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ.

Yanık, O. (2007). *Yaratıcılık*, İstanbul: Reklam Yaratıcıları Derneği.

Yavuz, Y. ve Halide, S. (1996). *Yaratıcılık*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yavuzer, H. (1999). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi.

EKLER

EK 1: Değerlendirme Formu.

Form 1: Samsun Bahçeşehir Okulları Anaokulu Öğretim Düzeyi Veri Kayıt Formu

Öğretim Düzeyi: Okul Öncesi Dönem; 4-5,5 yaş.

Kontrol Grubu: 4 kişi.

Denek Grubu: 4 kişi.

Araştırma Konusu İçeriği: İki ayrı gruptan oluşan 4-5,5 yaş arası öğrencilere yaşlarına uygun olan masal kitaplarının okunması.

Masal Kitabı: Zıpır Sürekli Televizyon İzliyor - Christian Lamblin, Regis Faller Charlotte Roederer.

Hedeflenen Bilişsel Beceri: Öğrencilere okunan masal kitaplarının, resimleme (illüstrasyon), kitap kapağı ve iç sayfatasarımları, neden - sonuç ilişkisi, renk, doku gibi niteliklerin öğrencilerin imgelem güçleri ve görsel algıları aracılığıyla algılanma ve hatırlanma düzeyinin gözlemlenmesi.

Yönerge: Aşağıda yer alan sorular araştırmacı tarafından öğrencilere sorulduğunda, beklenen yanıtlar öğrenci tarafından doğru bir şekilde verildiğinde, D (+) olarak, beklenen yanıtlar eksik veya farklı ifadelerle cevaplandığında, Y (-) olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmacı: Aslı YILMAZ

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Güzel Sanatlar Enstitüsü

Görsel İletişim Tasarımı Anasanat Dalı

SAMSUN.

Danışman: Doç. Dr. Ali TOMAK

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Güzel Sanatlar Fakültesi

Görsel İletişim Tasarımı Bölümü

Güzel Sanatlar Kampüsü

55200 İLKADIM - SAMSUN.

Öğrenciye Sorulan Sorular	Öğrencide Beklenen Yanıtlar	D	Y
Ne? (Hikavenin ismi nedir?)	Zıpır sürekli televizyon izliyor.	+	
Nerede ? (Hikaye nerede gerçekleşiyor?)	Zıpır ve ailesinin evinde gerçekleşiyor.		-
Kim? (Masaldaki kahramanların isimleri nedir?)	Zıpır, Süper Tavşan ve Kokoza.		-
Nasıl ? (Zıpır televizyon izlemekten nasıl vazgeçiyor?)	Bir gece korkunç bir kabus görüyor ve televizyon izlemeyi bırakıyor.		-
Neden ? (Zıpır neden okul çıkışında arkadaşlarının yanına gidiyor?)	Çünkü arkadaşlarıyla hep birlikte oynamak istiyor.		-
Ne zaman ? (Süper Tavşan ne zaman televizyondan fırlayıp Zıpırın evine giriyor?)	Neden ? (Zıpır neden okul çıkışında arkadaşlarının yanına gidiyor?)	+	

Form 2: Samsun Bahçeşehir Okulları Anaokulu Öğretim Düzeyi Veri Kayıt Formu

Öğretim Düzeyi: Okul Öncesi Dönem; 4-5,5 yaş.

Kontrol Grubu: 4 kişi.

Denek Grubu: 4 kişi.

Araştırma Konusu İçeriği: İki ayrı gruptan oluşan 4-5,5 yaş arası öğrencilere yaşlarına uygun olan masal kitaplarının okunması.

Masal Kitabı: Deniz kızı ve Aşık Devler - Catarina Sobral, (SM Vakfı Uluslararası Bologna İllüstrasyon Ödülü).

Hedeflenen Bilişsel Beceri: Öğrencilere okunan masal kitaplarının, resimleme (illüstrasyon), kitap kapağı ve iç sayfatasarımları, neden - sonuç ilişkisi, renk, doku gibi niteliklerin öğrencilerin imgelem güçleri ve görsel algıları aracılığıyla algılanma ve hatırlanma düzeyinin gözlemlenmesi.

Yönerge: Aşağıda yer alan sorular araştırmacı tarafından öğrencilere sorulduğunda, beklenen yanıtlar öğrenci tarafından doğru bir şekilde verildiğinde, D (+) olarak, beklenen yanıtlar eksik veya farklı ifadelerle cevaplandığında, Y (-) olarak değerlendirmektedir.

Araştırmacı: Aslı YILMAZ

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Güzel Sanatlar Enstitüsü

Görsel İletişim Tasarımı Anasanat Dalı

SAMSUN.

Danışman: Doç. Dr. Ali TOMAK

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Güzel Sanatlar Fakültesi

Görsel İletişim Tasarımı Bölümü

Güzel Sanatlar Kampüsü

55200 İLKADIM - SAMSUN.

Öğrenciye Sorulan Sorular	Öğrencide Beklenen Yanıtlar	D	Y
Ne? (Hikayenin ismi nedir?)	Deniz kızı ve aşık devler.	+	
Nerede ? (Hikaye nerede gerçekleşiyor?)	Dağda ve denizde gerçekleşiyor.		-
Kim? (Masaldaki kahramanların isimleri nedir? Dağ ve Denizin içinde neler vardır?)	Dağ, Deniz ve Denizkızı. Dağ ve Denizde, mercan kayalıkları, gemiler, güneş, uğur böcekleri, çiçekler, çam ağaçları, inci kolyeler vardır.	+	
Nasıl ? (Dağ ve Deniz nasıl anlaşmazlık yaşamaya başlıyorlar?)	Bir gün Denizkızı Dağ ve Denizin yanına gelince iki aradaş, kavga etmeye başlıyorlar.	+	
Neden ? (Dağ ve Deniz, Deniz kızını neden bir türlü paylaşamıyorlar?)	Çünkü ikisi de Deniz kızını görür görmez aşık olmuşlar.	+	
Ne zaman ? (Hikaye sizce hangi mevsimde yaşanıyor olabilir?)	Bahar veya yaz mevsiminde yaşanıyor.	+	

EK 2: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Değerlendirme İzin Formu.

Ay FM: 2

**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU**

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Ash YILMAZ
Kurumu / Üniversitesi	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü Güzel Sanatlar Enstitüsü Müdürlüğü
Araştırma Yapılacak İl/İlçe	Samsun/İlkadım
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Bahçeşehir Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilere
Araştırma Konusu	"Okul Öncesi Dönem Çocuklarında İmgelem Gücü ve Masal Kitabı İllüstrasyonları"
Üniversite / Kurum Onayı	28/02/2017 tarihli ve 28913907-600-E.5190 sayılı yazısı
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Yüksek Lisans Tez Çalışması
Veri Toplama Araçları	Yüksek Lisans Tez Çalışması
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<i>Anket sonuçlarının İl Millî Eğitim Müdürlüğüne AR-GE Birimine gönderilmesi video çekimi yapılması ve ses kaydı alınmaması alınacaksa ailelerden önce izin alınması safta ile uyandırıldı.</i>	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi;
KOMİSYON	
<i>13.../03/2017</i> Komisyon Başkanı İrfan YÜKSEL İl Millî Eğitim Müdürlüğü Şube Müdürü	<i>Serpil</i> Üye Serpil AKGÜN İl Millî Eğitim Müdürlüğü Rehber Öğretmeni
	<i>Selma</i> Üye Selma BAHADIR İl Millî Eğitim Müdürlüğü Sosyal Bilgiler Öğretmeni

EK 3: Araştırma ve Uygulama İzin Belgeleri.

T.C. SAMSUN VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN DİLEKÇESİ.



T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 71852106-605.01-E.3403227
Konu: Uygulama İzni

14.03.2017

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Güzel Sanatlar Enstitüsü Müdürlüğü)
İLKADIM KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün
07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu Genelgesi,
b) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü'nün 28/02/2017 tarih ve
28913907-600-E.5190 sayılı yazısı.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müdürlüğü Görsel İletişim Tasarımı Anasanat Dalı yüksek lisans öğrencisi Aslı YILMAZ tarafından, İlimiz İlkadım İlçesi Bahçeşehir İlkokulunda öğrenim gören öğrencilere uygulanmak üzere, "Okul Öncesi Dönem Çocuklarında İmgelem Gücü ve Masal Kitabı İllüstrasyonları" konulu tez çalışması yapmak istediğine ilişkin ilgi (b) yazısı ilgi (a) genelgeye göre incelenmiştir.

Söz konusu çalışmanın komisyon kararı doğrultusunda anket sonuçlarının Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimine gönderilmesi, video çekimi yapılmaması ve ses kaydı alınmaması alınacaksa ailelerden ayrıca izin alınması şartı ile uygun olunacağına dikkat edilerek, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, duyurusu ve denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere okul müdürlükleri sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmadan söz konusu çalışmanın yapılmasının sağlanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Hanife ÖZTÜRK ERDİN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ekler :
- İlgi (b) yazı sureti (24 Sayfa)
- Komisyon Kararı (1 sayfa)

Dağıtım:
Gereği :
İlkadım Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğüne
(Güzel Sanatlar Enstitüsü Müdürlüğü)

Atatürk Blv.Yeni Hükümet Konağı Kat:3 SAMSUN
Elektronik Ağ: <http://samsun.meb.gov.tr>
e-posta: samsunmem@meb.gov.tr

İrtibat: V. POLAT
Tel: (0 362) 4358063-4358064 (232)
Faks: (0 362) 4324854-4319376

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 064e-e1fc-3ba2-8386-74d0 kodu ile teyit edilebilir.

EK4: Taahhütname Tutanağı.

**ARAŞTIRMA TAMAMLANDIKTAN SONRA ARAŞTIRMANIN TESLİMİNE
İLİŞKİN TAAHHÜTNAME TUTANAĞI**

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Aslı YILMAZ
Bağlı bulunduğu Üniversite / Kurum	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ Güzel Sanatlar Enstitüsü
Araştırmanın konusu	OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA İMGELEM GÜCÜ VE MASAL KİTABI İLLÜSTRASYONLARI
Teslim edilen araştırma örneği türü ve sayısı	Basılı materyal, CD
Araştırmayı teslim alan kurum	SAMSUN İlkadım İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Yukarıda yazılı araştırma örneğini SAMSUN İlkadım İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'ne teslim ettim.
30 / 03 / 2017

Teslim Eden

Aslı YILMAZ

Araştırmacı

UYGUNDUR

...../...../2017

EK 5: Olası Fiziki Zararları Karşılama Taahhüdü.

**MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINA BAĞLI HER TÜR OKUL
VE KURUMLARDA YAPILMASINA İZİN VERİLEN ARAŞTIRMA
UYGULANMASINDA OLABİLECEK FİZİKİ ZARARLARI KARŞILAMA
TAAHHÜDÜ**

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Aslı YILMAZ
Bağlı bulunduğu Üniversite/Kurum	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ Güzel Sanatlar Enstitüsü
Araştırmanın konusu	OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA İMGELEM GÜCÜ VE MASAL KİTABI İLLÜSTRASYONLARI
Uygulanacak veri toplama araçları ve sayısı	Samsun 19 Mayıs Kampüsü'nde bulunan Bahçeşehir Okulları Anaokulu öğrencilerinden gönüllülük esasına göre belirlenen yaklaşık toplamda 7 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilecek olan çalışma sürecini kapsayacaktır. İlgili okulda 3 – 6 Nisan 2017 tarihleri arasında devam eden II. Dönemde 7 öğrenci ile gözlem yapma ve uygulama yaptıрма şeklinde gerçekleştirilmesi planlanmaktadır.
Veri toplama araçlarının uygulanacağı sınıf vb. yer	Sınıf Atelye
Uygulama yapılan yerin mevcut durumu	
Uygulama sonu mevcut durum	

Yukarıda yazılı araştırma uygulamasında meydana gelen fiziki zararı ilgili kuruma ödemeyi taahhüt ederim.

28 / 03 / 2017

Aslı YILMAZ

Araştırmacı

EK 6: Araştırma Yapılacak Okul Listesi.

Samsun Bahçeşehir Okulları Anaokulu.

Samsun 19 Mayıs Kampüsü, 55090, ATAKUM.

Tel: (0362) 431 90 00.

Fax: (0362) 431 90 01.



EK 7: ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	Aslı YILMAZ
Doğum Yeri - Yılı	Selanik, 1988.
Eğitim Bilgileri	
Yüksek Lisans	Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Görsel İletişim Tasarımı Anasanat Dalı, Samsun, 2015 - 2017.
Üniversite	Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Bölümü, Eskişehir, 2007 - 2012.
Lise	İlkadım Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, Resim Bölümü, Samsun, 2004 - 2007.
Sanatsal ve Bilimsel Faaliyetler	
Sunumlar	2016, “Estetik Konformizm Bağlamında Kentlilik Bilinci” I. Ulusal Kent Estetiği Sempozyumu, Samsun: Erol Ofset, ss. 72.

Yayınlar	2016, “Çevresel Grafik Tasarım Olarak Kent İnfografiği ve Uygulama Alanları: 2017 Samsun XXIII. Summer Deaflympics Oyunları İnfografik Tasarım Örneği” I.Ulusal Kent Estetiği Sempozyumu, Samsun: Erol Ofset, ss. 489.
Sergiler	2014, Katılımcı, “Çok Sesli”, İstanbul Modern, İstanbul. 2012, Kişisel Sergi, “Suluboya”, Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Bölümü, G Salonu, Eskişehir. 2012, Katılımcı, “Hem Sesli Hem Sessizler”, Yurdaer Altıntaş Kişisel Sergisi, Galeri Işık, İstanbul. 2012, GRA 405 Yıl Sonu Sergisi, “Kavramlar” Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Bölümü, G Salonu, Eskişehir. 2011, Yıl Sonu Sergisi, “Yunus Emre - Kaligrafi ve Tipografi” Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Bölümü, Sanat Müzesi, Eskişehir. 2011, Yıl Sonu Sergisi, “İnteraktif Kitap Tasarımı” Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Bölümü, Eskişehir. 2009, GRA 318, Yıl Sonu Sergisi, “Premiur Şarapları Ambalaj Tasarımı”, Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Bölümü, Eskişehir. 2007, Yıl Sonu Tipografi Sergisi, “Yunus Emre” Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Bölümü, Eskişehir.

Deneyim	2017, Çocuk Kitabı Tasarımı, Küçük Prens ve İki Komşu, Samsun. 2016, İllüstrasyon Ödülü, Der La Martiniere, Sur La Piste Des Indiens 3D Kitap Tasarımı, Fransa. 2015, Mavi Jeans 2015 - 2016 İlkbahar - Yaz Koleksiyonu, Kadın, Erkek, Çocuk T- shirt Tasarımı. 2015, Libby Concept, Kurumsal Kimlik Tasarımı, Ankara. 2014, Loop and Stars Logo ve Ambalaj Tasarımı, Eskişehir. 2013, Kişisel Kartvizit Tasarımı, Aydınli Grup, Pierre Cardin, İç Mimar Özge Aydemir. 2013, Modelleme - Plastilin, Orduspor Kulübü, Ordu. 2013, Şirince Şarapevi, Kurumsal Kimlik Tasarımı, Şirince, Selçuk - İzmir. 2012, GRA 405 Dergi Kapağı İllüstrasyonu, Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Bölümü, Eskişehir. 2012, Mayıs - Eylül, Prost Prodüksiyon, İllüstratör, Ankara. 2012, Kişisel Portfolyo Sunumu, Yurdaer Altıntaş, Karaköy - Beyoğlu, İstanbul. 2012, Kişisel Portfolyo Sunumu (İngilizce), Ivan Guerra Workshop, Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Bölümü, Eskişehir.
-----------------------	---

	2011, Proje Ekibi, Yossi Lemel Workshop, Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Bölümü, Eskişehir. 2011, Kitap Tasarımı, Exlibris - Merdivenler, Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Bölümü, Eskişehir. 2009, Emin Barın Workshop, Kaligrafi ve Tipografi, Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Bölümü, Eskişehir. 2009, 1.lık Ödülü, “Primeur Şarapları”, Ambalaj Tasarımı, İstanbul. 2008, Afiş ve Broşür Tasarımı, Buluşma, Mimarlar Odası, Eskişehir. 2008, 2.lık Ödülü, Nevresim Desen Tasarımı, “Bir De Sen Tasarla”, Taç, Zorlu Tekstil, İstanbul.
Bilgisayar Deneyimi	Mac OSX, Adobe Illustrator, Adobe Indesign, Adobe Photoshop, Adobe Muse.
Yabancı Dil	İngilizce.
İletişim Bilgileri	asliylmz8@gmail.com www.asliylmzbehance.net