

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN RESİMSEL
ÜRETİMLERİNİN GÖSTERGEBİLİMSEL AÇIDAN
ÇÖZÜMLENMESİ

MERİÇ AKDIŞ

IŞIK ÜNİVERSİTESİ

2013

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN RESİMSEL
ÜRETİMLERİNİN GÖSTERGEBİLİMSEL AÇIDAN
ÇÖZÜMLENMESİ

MERİÇ AKDIŞ

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü,
2010

Bu Tez, Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne

Yüksek Lisans (MA) derecesi için sunulmuştur.

IŞIK ÜNİVERSİTESİ

2013

IŞIK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN RESİMSEL ÜRETİMLERİNİN
GÖSTERGEBİLİMSEL AÇIDAN ÇÖZÜMLENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

MERİÇ AKDIŞ

ONAYLAYANLAR:

Prof. Dr. Nedret ÖZTOKAT

İstanbul Üniversitesi

(Tez Danışmanı)

Prof. Dr. Halil AKDENİZ

Işık Üniversitesi

Prof. Dr. Eva ŞARLAK

Işık Üniversitesi

Onay Tarihi:

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN RESİMSEL ÜRETİMLERİNİN GÖSTERGEBİLİMSEL AÇIDAN ÇÖZÜMLENMESİ

Özet

Geleneksel eğitim anlayışının genç bireyleri gelişen toplumun ve çağın şartlarına uygun hazırlamadığı inancı ülkemizde de kabul edilmeye başlamıştır. Burada geleneksellik ifade edilen çocukları, öğrendikleri verileri tekrar eden, edilgin bir konuma düşüren sistemlerdir. Yerel algıdan evrensel algıya geçişin yaşandığı iletişim çağında ise bireylerin yaratıcı, yenilikçi ve ileri görüşlü olmaları gereksinim haline almıştır. Buradan hareketle geliştirilen çağdaş eğitim programlarında çocukların etkin ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde durulmaktadır. Eğitim alanında yaşanan bu gelişmeler, çocuğun toplumdaki konumunu değiştirmiş, genç bir birey olarak ortaya koyduğu her ürünün dikkate alınmasını sağlamıştır. Sanat eğitimi ise çocuğa görsel ve plastik sorunsallar üzerinden hem deneyim kazandırdığı hem de somut bir ürün sağladığı için çağdaş eğitim anlayışında önemli yer tutmaktadır. Özellikle okul dönemi öncesi çocuklarının motor, sosyal ve bilişsel becerilerinin gelişmesini sağlayan sanat eğitimi bilincinin yaygınlaşması çocuğun algılanmasına yönelik uygulanan yöntemlerin çeşitliliğini sağlamıştır. Çocukların sanatsal üretimlerinin arka planında yer alan anlamın algılanması için başvurulan bu yöntemlerden biri göstergebilimdir. Kendi dizgesindeki göstergelerle kurulan sanat yapıtının bir bildiri niteliği taşıdığı gerçeği, çocuk üretimlerinin barındırdığı iletişim sorununu çözümlenmenin yalnız psikolojik açıdan yapılmasının yeterli olmadığı, göstergebilimsel açıdan da araştırılması gerektiği yaklaşımını beraberinde getirmiştir. Burdan yola çıkarak tez kapsamında 4, 5 ve 6 yaş çocuklarının sanat üretimlerine gösterebilimsel bir açıdan yaklaşmış, çocukların anlamlandırma süreçlerinde beliren ortak yönelimler belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Gösterebilim, Sanat Eğitimi, Okul Öncesi Eğitim, Çocuk ve Yaratıcılık, Anlamlandırma.

A SEMIOTIC ANALYSIS OF THE REPRESENTED IMAGINATIVE ART WORKS OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract

The belief that the traditional education system not raising the young generation up to date has begun to be accepted in our nation as well. Tradition here means the systems that put children in a passive state whom only repeat and replicate. In the communication era, where local perception transforms into global sense, it has become necessary for the individuals to be creative, innovative and foreseeing. The modern education systems that are developed from this point of view focus more on efficient and creative skills of the individual. Art education takes an important place in this improved education approach as the process results into an observable solid product and the visual and plastic problematics that art provides help the child gain experience. Specially improving pre-school children's motor, social and cognitive skills, art education being commonly noticed has enriched the methods to a better understanding of the young individual. One of the methods applied to comprehend the actual meaning beneath the art work is semiology. The art work represented by the signs from art's identification system being considered as a mean of communication tells us the kids' artworks shouldn't only be analyzed psychologically but semiologically as well. By this means, thesis covers the semiological analyze of artworks created by children aging from 4-6 and the mutual intentions that come out on the basis of ages and sexes throughout the signification process.

Keywords: Semiology, Art education, Preschool Education, Children and Creativity, Signification.

Teşekkür

Araştırmanın başından itibaren bana destek veren, yol gösteren, geniş bilgi ve deneyimlerini aktaran değerli danışmanım Prof. Dr. Nedret Öztokat'a içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın gerçekleşmesine büyük katkı sağlayan Florya Aydın Çocuk Evi yönetim kadrosu ve öğretmenlerine teşekkürü borç bilirim.

Eğitim yaşantım süresince her zaman maddi ve manevi desteğini sunan ailem ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Önsöz

Genç nesilleri edilgin konuma koyan geleneksel eğitim anlayışının günümüz şartlarında yetersiz kaldığı inancının kabul görmesiyle eğitim sistemleri güncelleştirilmektedir. Bu çağdaş eğitim anlayışında, çağın gereklerine uygun, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisine sahip nesiller yetiştirmek üzere geliştirilen alternatif programların içeriğinde sanat eğitime de daha fazla ağırlık verilmektedir. Deneyim yoluyla kazanılan yaratıcı düşünce ediminin geliştirilmesinin ön plana çıkmasıyla birlikte sanat eğitiminin sunduğu görsel ve plastik sorunsallara sıklıkla başvurulmakta, bu anlayışı benimsemiş eğitim kurumların müfredatlarında geniş yer tutmaktadır. Özellikle okul dönemi öncesi çocukların motor, bilişsel ve sosyal gelişimlerine büyük katkı sağlayan sanat eğitimi de kendi içinde farklı yaklaşımları ve yöntemleri barındırmaktadır. Ülkemizde çağdaş sanat eğitiminde fazla tanınmayan bu yöntemlerden biri göstergebilimsel yöntemdir. Dilbilimsel çalışmalarda ortaya çıkan göstergebilim, göstergelerle kurulan bir söylemi gözlemlemeyi, betimlemeyi ve çözümlenmeyi amaçlar. Bundan dolayı toplum yaşamı içinde anlamlı bütün oluşturan dizgeler göstergebilimin alanına girebilir. Günümüzde, resim sanatı da anlatımsal niteliğe sahip olduğundan, bir iletişim aracı olarak kabul edilir. Sanatın iletişim niteliği taşıyan kendine özgü dilini çocukların nasıl kullandığını gözlemek amacıyla göstergebilimden yararlandığım bu çalışmada 4,5 ve 6 yaş çocuklarının anlamlandırma süreçlerinde yaş grupları ve cinsiyet bazında beliren ortak yönelimlerini inceleyeceğim. Sanat eğitime göstergebilimsel bir açıdan yaklaşmak, okul dönemi öncesi çocuklarının sanatsal üretimlerinin arka planında yatan anlamların algılanmasına yardımcı olacaktır.

İçindekiler

Özet	i
Abstract	ii
Teşekkür	iii
Önsöz	iv
İçindekiler	v
Tablo Listesi	ix
Şekiller Listesi	x
1. Giriş	1
2. Okul Öncesi Sanat Eğitime Bir Bakış	4
2.1 Çocuk Gelişiminde Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Durumu	4
2.2 Türkiye'de Zorunlu Okul Öncesi Eğitimi Uygulaması ve Kademeli Eğitim Sistemine Geçişte Okul Öncesi Eğitimle İlgili Gelişmeler	6
2.3 Çocuk ve Yaratıcılık.....	8
2.3.1 Yaratıcılık Eğitimi Neden Gereklidir?.....	11
2.3.2 Yaratıcılık Eğitiminde Okulöncesi Eğitim Kurumunun Rolü.....	14
2.4 Sanat Eğitimi.....	16

3. Sanatsal Üretimlerde Gösterge ve Göstergebilim	29
3.1 Göstergebilimin Konusu.....	32
3.2 Göstergebilimin Tarihçesi.....	33
3.3 Göstergebilimin Gelişmesinde Öncü Kuramcılar ve Yaklaşımları.....	37
3.4 Görsel Göstergebilim.....	41
3.4 Resim Sanatı ve Göstergebilimsel Çözümleme.....	47
4. Yöntemsel Uygulama	51
4.1 Uygulama - Çözümleme.....	51
4.2 Uygulama İçeriği.....	54
4.2.1 Soyut Kavramlar.....	56
4.2.1.1 Kavram 1: “Mutsuzluk”.....	58
4.2.1.2 4 Yaş Grubu.....	59
4.2.1.3 4 Yaş Grubu “Mutsuzluk” Kavramına Dair Üretimlerinde Ortaya Çıkan Genel Bulgular.....	65
4.2.1.4 5 Yaş Grubu.....	68
4.2.1.5 5 Yaş Grubu “Mutsuzluk” Kavramına Dair Üretimlerinde Ortaya Çıkan Genel Bulgular.....	75
4.2.1.6 6 Yaş Grubu.....	76
4.2.1.7 6 Yaş Grubu “Mutsuzluk” Kavramına Dair Üretimlerinde Ortaya Çıkan Genel Bulgular.....	82

4.2.1.8 “Mutsuzluk” Kavramının Tüm Yaş Gruplarında Karşılaştırılması.....	83
4.2.1.9 Kavram 2: “Arkadaşlık”.....	91
4.2.2.10 4 Yaş Grubu.....	91
4.2.2.11 4 Yaş Grubu “Arkadaşlık” Kavramına Dair Üretimlerinde Ortaya Çıkan Genel Bulgular.....	98
4.2.2.12 5 Yaş Grubu.....	101
4.2.2.13 5 Yaş Grubu “Arkadaşlık” Kavramına Dair Üretimlerinde Ortaya Çıkan Genel Bulgular.....	109
4.2.2.14 6 Yaş Grubu.....	112
4.2.2.15 6 Yaş Grubu “Arkadaşlık” Kavramına Dair Üretimlerinde Ortaya Çıkan Genel Bulgular.....	119
4.2.2.16 “Arkadaşlık” Kavramının Tüm Yaş Gruplarında Karşılaştırılması.....	123
4.2.2 Çocuk Klasikleri.....	129
4.2.2.1 Klasik 1: “Ağustos Böceği ve Karınca” Masalı.....	130
4.2.2.2 4 Yaş Grubu.....	131
4.2.2.3 4 Yaş Grubu "Ağustos Böceği ve Karınca" Eserine Dair Üretimlerinde Ortaya Çıkan Genel Bulgular.....	138
4.2.2.4 5 Yaş Grubu.....	143
4.2.2.5 5 Yaş Grubu "Ağustos Böceği ve Karınca" Eserine Dair Üretimlerinde Ortaya Çıkan Genel Bulgular.....	151
4.2.2.6 6 Yaş Grubu.....	155

4.2.2.7 6 Yaş Grubu "Ağustos Böceği ve Karınca" Eserine Dair Üretimlerinde Ortaya Çıkan Genel Bulgular.....	161
4.2.2.8 "Ağustos Böceği ve Karınca" Eserine Dair Üretimlerin Tüm Yaş Gruplarında Karşılaştırılması.....	164
5. Sonuçlar ve Tartışma	170
Kaynakça	186
Özgeçmiş	189
Ek Çocuk Resimleri Örnekleri	190

Tablolar Listesi

Tablo 1: Yaş grupları ve cinsiyet bazında soyut kavrama dair yapılan resim sayıları.....	57
Tablo 2: Yaş 4 Mutlusuzluk (K) Kız öğrenci, (E) Erkek öğrenci.....	61
Tablo 3: Yaş 5 Mutlusuzluk (K) Kız öğrenci, (E) Erkek öğrenci.....	69
Tablo 4: Yaş 6 Mutlusuzluk (K) Kız öğrenci, (E) Erkek öğrenci.....	78
Tablo 5: Yaş 4 Arkadaşlık (K) Kız öğrenci, (E) Erkek öğrenci.....	93
Tablo 6: Yaş 5 Arkadaşlık (K) Kız öğrenci, (E) Erkek öğrenci.....	103
Tablo 7: Yaş 6 Arkadaşlık (K) Kız öğrenci, (E) Erkek öğrenci.....	114
Tablo 8: Yaş grupları ve cinsiyet bazında çocuk klasikleriyle ilgili yapılan resim sayıları.....	130
Tablo 9: Yaş 4 Ağustos Böceği ve Karınca Masalı (K) Kız öğrenci, (E) Erkek öğrenci (A.B.)AğustosBöceği.....	133
Tablo 10: Yaş 5 Ağustos Böceği ve Karınca Masalı (K) Kız öğrenci, (E) Erkek öğrenci(A.B.)Ağustos Böceği.....	145
Tablo 11: Yaş 6 Ağustos Böceği ve Karınca Masalı (K) Kız öğrenci, (E) Erkek Öğrenci,(A.B.)AğustosBöceği.....	157

Şekiller Listesi

Şekil 1: 4 Yaş “Mutsuzluk” kavramı anlamlandırma alanı.....	175
Şekil 2: 5 Yaş “Mutsuzluk” kavramı anlamlandırma alanı.....	175
Şekil 3: 6 Yaş “Mutsuzluk” kavramı anlamlandırma alanı.....	175
Şekil 4: 4 Yaş “Arkadaşlık” kavramı anlamlandırma alanı.....	178
Şekil 5: 5 Yaş “Arkadaşlık” kavramı anlamlandırma alanı.....	178
Şekil 6: 6 Yaş “Arkadaşlık” kavramı anlamlandırma alanı.....	178
Şekil 7: 4 Yaş “Ağustos Böceği ve Karınca” masalı anlamlandırma alanı.....	182
Şekil 8 : 5 Yaş “Ağustos Böceği ve Karınca” masalı anlamlandırma alanı.....	182
Şekil 9: 6 Yaş “Ağustos Böceği ve Karınca” masalı anlamlandırma alanı.....	182

1. GİRİŞ

Günümüzde okul öncesi eğitimin gerekliliği konusunda toplum duyarlılığının yayılması, verilen eğitimin içeriği konusunda da farklı yaklaşımların belirmesine ortam sağlamaktadır. Aileler ve eğitim kurumlarında oluşan bu bilinç, geleneksel eğitim anlayışının çocukları hayata hazırlarken yetersiz kaldığının fark edilmesiyle gelişmeye başlamıştır. Çocuğun verileri tekrar eden konuma düştüğü geleneksel eğitim anlayışında, aktif bir yaratıcı düşüncenin temellenemeyeceği kabul edilmiş bir gerçektir. Bu çerçevede, günümüzdeki çağdaş eğitim modellerinde ön plana çıkan sanat eğitimi, bireylerin görsel ve plastik sorunlar üzerinden problem belirleme, problemle ilgili kavram ve olgular arasında ilişki kurma ve alternatif durumlar tasarlama gibi konulardaki becerilerini geliştirerek yaratıcı, yenilikçi, ileriye dönük bireyler yetiştirmeyi hedefler.

Okul öncesi sanat eğitimi programları, çocuklarının duyuşsal, bilişsel ve motor becerilerinin gelişimini sağladığı kadar, psikolojik ve sosyal gelişimlerinde önemli bir etkidir. Konusu sanat ve sanat üretimi olduğu için içeriği çok zengindir ve uygulama alanı çok geniştir. Bundan dolayı, sanat eğitime de farklı yaklaşımlarla bakabiliriz. Temelinde, çocuğun gelişim sürecinde beliren yaratıcılığın tespiti ve geliştirilmesinin olduğu bu yaklaşımlardan biri de sanat eğitiminin değerlendirilmesi ve yönlendirilmesinde göstergebilimsel yöntemdir. Ülkemizde eğitim alanında çok yaygın olmayan göstergebilimsel yöntem, sanat üretimleri üzerinden çocuğun anlamlandırma ve kavramlaştırma yönelimlerinin tespit etmekte önemli rol oynar. Böylece birey bazında ya da yaş grubu bazında gerçekçi eğitim hedeflerinin belirlenmesine yardımcı olur.

Göstergebilim, toplum yaşamı içinde ele alınan gösterge dizgelerini inceleyen dal olarak tanımlanır. İnsanların birbirleriyle anlaşmak için kullandıkları doğal diller, davranışlar, görüntüler, trafik işaretleri, moda, yazınsal yapıtlar, müzik, resim, afiş, vb. bildirişim amacı taşıyan veya taşımasını, her anlamlı bütün çeşitli birimlerden oluşan bir dizge niteliği taşır . Gösterge, bir başka şeyin yerini tutan birim olduğundan, kendi dışında bir şey gösteren her çeşit biçim, nesne, olgu, imge, vb. olarak karşımıza çıkar; dizge ise bir arada uyumlu şekilde işleyen göstergelerden oluşan yapılardır.

20. yüzyılda imgenin ileti taşımada söz kadar önemli olduğunun farkına varılmıştır. Bundan dolayı araştırmacılar görsel metnin içerik çözümlemesine yönelmiş, imge ve söz arasındaki ilişkiler yeniden gündeme gelmiştir. Günümüzde, resim sanatının dili de, doğal dil gibi anlatımsal niteliğe sahip olduğundan bir iletişim aracı olarak kabul edilir. Figüratif resimde anlatım biçimleri yaratıcılık, kültür, deneyim, esin, sezgi gibi birçok veriden oluştuğundan bünyesinde sonsuz sayıda gösterge barındırır. Görsel gösterge somut bir biçim ve anlamın bir araya gelişiyle oluşur ve görmeyle ya da ikinci derecede, dokunma duygusuyla anlatılır ve algılanır. Böylelikle sanatsal iletişimin çok katmanlı niteliğe sahip bir dizi gösterge sistemi olduğu ifade edilir ve sanatsal biçimin bünyesinde barındırdığı iletişim sorununa ilişkin öğeleri çözümlemenin yalnız psikolojik açıdan yapılmasının yeterli olmadığı, göstergebilimsel açıdan da araştırılması gerektiği yaklaşımı benimsenir.

Sanatın kendi gerçekliğinin olduğu ve insanın ürettiği her sanat eserinin bir bildiri niteliği taşıdığı gerçeği çocuk üretimleri için de geçerlidir. Çocuk resimleri içten gelen, dolaysız, samimi anlatımlar içerir ve üzerinde çok fazla yoğunlaşmadığını düşündüğümüz çalışmalarda dahi çocuk bize dilsel anlatıma benzer anlamlı dizge sunar. Resimdeki bu dizge plastik düzeyde çizgi, renk, kütle, kadraj gibi biçimlendirme unsurlarıyla görselleşirken, üslup, bu biçimin yapısı oluşturan nitelikleri bir içeriğe uygun olarak kurgulamaktır. Çocukların resimlerinde beliren

bütün bu biçimleri ve arkasında yatan anlamları kavrayabilmek göstergebilimsel bir incelemeyle mümkündür. Bundan yola çıkarak, tez kapsamında okul dönemi öncesi çocuklarının sanatsal üretimleri göstergebilimsel açıdan çözümlenerek anlamlandırma süreçlerini etkileyen koşullar tespit edilmiş, araştırılan yaş gruplarında ve cinsiyetler göz önüne alınarak ortak bulgular incelenmiştir.

Göstergebilim, göstergelerle kurulan bir söylemi gözlemlemeyi, betimlemeyi ve çözümlenmeyi hedefler. Tıpkı yazınsal metin çözümlenmesinde olduğu gibi, görsel metin de aşamalı bir düzene göre bir sözce olarak ele alınır. İlk yaklaşımda resimlerin plastik ve figüratif düzlemlerinde beliren göstergeler kesitler halinde incelenir. Ardından her kesit üzerinde yoğunlaşarak anlamı oluşturan temel katmanlar saptanabilir. Çocuk resimlerinde bu işlem resimlerken kullandıkları figürler, nesnelere, tekrar eden formlar, gerçeklik-düşsellik ilişkisi, kağıt düzlemine yerleştirme gibi ölçütlerle yapılmış, bu biçimlerin birbirleriyle kurduğu ilişkilerin oluşturduğu içerik çözümlenmeleri ile üretimlerin anlatsal, betisel ve izleksel boyutları incelenmiştir.

Okul dönemi öncesi çocuklarla gerçekleştirilen bu çalışmada, göstergebilimsel yöntem ışığında çocuk resimlerinin arkasında yatan anlamın yapısı çözümlenerek 4,5 ve 6 yaş çocuklarının sanatsal üretimlerinde anlamlandırma ve kavramlaştırma yönelimleri belirtilmesi amaçlanmıştır. Tez kapsamında gerçekleştirilen araştırmalar sonunda ortaya çıkan sonuçlar, araştırılan yaş grupları ve cinsiyetler özelinde ortak bulguların gözlemlenmesine olanak tanıyacaktır. Sanat eğitiminde göstergebilimsel çözümlenmenin gerekliliğini açıklayan ve dolayısıyla okul öncesi sanat eğitimdeki mevcut durumu anlamamıza hizmet eden bu çalışmayla eğitim kurumlarının gerçekçi eğitim hedefleri belirlemeleri sağlanabilecektir.

2. OKUL ÖNCESİ SANAT EĞİTİMİNE BİR BAKIŞ

2.1 Çocuk Gelişiminde Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Durumu

Günümüzde okul öncesi eğitiminin gerekliliği konusunda bireyler, aileler ve kurumlar gittikçe bilinçlenmektedir. Geçmişte okul öncesi eğitim kurumları, çalışan ebeveynlerin çocuklarını teslim ettikleri bir tür bakımevi gibi değerlendirilirken, bir bireyin gelişimindeki ilk ve en önemli basamak olduğu gerçeği toplum arasında kabul görmektedir. Yapılan araştırmalara göre 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişmenin % 50'sinin 4 yaşına, % 30'unun ise 4 yaşından 8 yaşına kadar olduğu, 18 yaşına kadar gösterilen okul başarılarının % 33'ünün 0-6 yaşına kadar aldıkları eğitime bağlı olduğu görülmüştür.¹(Koçak,2001) Bu bilimsel sonuçlar doğrultusunda erken çocukluk döneminde, bireyin iyi bir eğitim alması zorunlu hale gelmiştir. Bu eğitimin kim tarafından, nerede ve nasıl sağlanacağı konusu ise değişen eğitim anlayışı ile sürekli içinde güncellenmektedir.

¹ Koçan, N. (2001). Erken Çocukluk Döneminde Eğitim ve Türkiye'de Erken Çocukluk eğitiminin durumu. *Milli Eğitim Dergisi*, S.:151

Okulöncesi eğitim 0-72 ay çocuklarının gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun zengin uyarıcı çevre imkânları sağlayan onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır. 0-6 yaş dönemindeki çocuklara hizmet veren kurumlar (0-2 yaş kreş) (2-4 yaş Yuva) (4-6 Anaokulu) (6 yaş Anasınıfı) (0-6 yaş kreş ve gündüz bakımevi) vb. gruplanmaktadır.

Bu kurumlar Eğitim Bakanlıkları, Çalışma Bakanlıkları ve Sağlık Bakanlıklarının sorumluluğunda faaliyet göstermektedirler. Eğitim faaliyetinden kurum öğretmeni sorumlu olmaktadır ve belirlenen plân ve programlar doğrultusunda uygulamalar yürütülmekte, izlenen programlara göre gün içinde bazen öğretmen, bazen çocuk, bazen her ikisi de etkin olmaktadır.

Türkiye'nin tarihinde okul öncesi eğitim Fatih Sultan Mehmet zamanında açılan Sıbyan mektepleri ile temellenmektedir. Osmanlı döneminde 5-6 yaş çocuklarına sıbyan mekteplerinde, meslek kazandırmaya yönelik kurulan Islahanelerde, savaş ve isyanlar sonucu kimsesiz kalan çocukların Darüleytam-i Osmani ve Darüleytamlarda barınma ve eğitimleri verilmekteydi. Ancak bu kurumlarda bu yaş çocuklarına verilen eğitim günümüz okul öncesi eğitim anlayışından oldukça uzak olmaktadır.

Anaokulları ile ilgili Eğitimci Satı Bey'in, Eğitimci Kazım Nami Duru Bey'in çalışmaları bulunmaktadır. Ancak bu eğitimcilerin ve bu dönemde açılan özel ana mektepleri daha çok varlıklı zümreye hitap etmekteydi. Resmî ana mekteplerinin açılması ise 1912-1913 yıllarına tarihlenmektedir; 6 Ekim 1913 tarihinde yayımlanan Tedrisat-ı ptidaiye Kanuni Muvakkati'de (İlköğretim Geçici Kanunu) ve bundan

sonra yayınlanan eğitimle ilgili yasa ve yönetmeliklerde ana mektepleri de yer almaya başlamıştır. Ülkemizde okulöncesi eğitim kurumları birçok bakanlık ve aynı bakanlıkta farklı genel müdürlüklere bağlı olarak faaliyet göstermektedir. Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü 3797 sayılı kanunla 1993 yılında kurulmuştur.

2.2 Türkiye'de Zorunlu Okul Öncesi Eğitimi Uygulaması ve Kademeli Eğitim Sistemine Geçişte Okul Öncesi Eğitim ile İlgili Gelişmeler

Ülkemizde 2009-2010 eğitim yılında okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmiş ve 32 il pilot bölge olarak seçilmiştir. Yapılan uygulamanın olumlu sonuçlar vermesi ile 2010-2011 eğitim yılı başlangıcında 25 il daha ilave edilerek eğitimde okullaşma oranında artış hedeflenmiştir.

Bu uygulama ile okul öncesi eğitim alanında öğretmen istihdamında da Milli Eğitim Bakanlığı tarihinde bir ilk gerçekleşerek 16 bin öğretmen tek seferde atanmıştır. 5 yaş(60-72 ay) grubuna zorunlu hale getirilen okul öncesi eğitime göndermek istemeyen ailelere ceza uygulaması yapılmamış, faydaları anlatılarak ikna edilmeye çalışılmıştır.

İllere zorunlu okul öncesi eğitim için verilen talimatta yer alan ifadeler aşağıdaki gibidir:

"Zorunlu eğitim kapsamına alınan illere hazırlıkların tamamlanması yönünde yazılar da gönderildi. Buna göre, 25 ilin yöneticileri hazırlık amacıyla şu işlemleri yürütecek:

- 5 yaş çocuklarının zorunlu pilot uygulaması kapsamına alındığı basın yoluyla halka

duyurulacak.

- Alan taraması yapılarak belirlenen öğrencilerin anaokulu-anasınıflarına kayıtlarının yapılması sağlanacak.
- Kullanılmayan veya atıl durumda kamu binaları belirlenecek.
- Derslik ihtiyacının giderilebilmesi için derslik olabilecek idare odaları ve atıl durumdaki derslikler tespit edilip ana sınıflarına dönüştürülecek.
- Anaokulu-anasınıfına kayıt için gelen veliler geri çevrilmeyecek ve tümü alınacak.² (Atakan, 2010)

Uygulama ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2010-2014 Stratejik Planı'nın Stratejik Amaçlar başlıklı bölümünde "Okul öncesi eğitimde % 33 olan net okullaşma oranını dezavantajlı çocukları gözeterek plan dönemi sonuna kadar % 70'in üstüne çıkarmak" denilmektedir. Aynı planın okul öncesi ile ilgili "Tema" başlıklı bölümünde ise "9.Kalkınma Planı ve Hükümet Programında, 48-72 aylık çağ nüfusunun okullaşması hedefine ulaşabilmek için 2014 yılı sonuna kadar resmî anaokulu sayısını 2.402'ye (anaokullarında derslik sayısı 12.010'a) resmî ana sınıflarındaki sınıf sayısı 33.397 olmak üzere 45.407 dersliğe çıkarılacaktır" ifadesi yer bulmaktadır. Planda aynı zamanda 2013 yılında okul öncesi eğitimin 81 ilde zorunlu olacağı, hatta yabancı dil eğitiminin okul öncesinden başlatılacağına yönelik taahhütler bulunmaktadır.³

² Atakan, B. (2010, 07 04). Okul öncesi eğitim 57 ilde zorunlu oluyor. *Milliyet*.<http://www.milliyet.com.tr/okul-oncesi-egitim-57ildezorunluoluyor/guncel/haberdetay/04.07.2010/1258902/default.html>' den alıntılanmıştır.

³ Milli Eğitim Bakanlığı, 2010-2012 Stratejik Plan, http://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf 'den alıntılanmıştır.

Bu uygulama yürürlükteyken 30 Mart 2012 tarihinde 6287 sayılı kanun ile zorunlu eğitim süresi 8 yıldan 12 yıla çıkarılmış ve bazı uygulamalar getirilmiştir.[4] Toplumda 4+4+4 olarak ifade edilen bu sistemde 60-66 ay arasındaki çocukların velisinin yazılı isteği ile gelişim yönünden hazır olduğu anlaşılanların ilkokula devamlarının sağlanacağı, diğer öğrencilerin okul öncesi eğitime yönlendirileceği ifade edilmiştir.[4]

Bu sistem, kendi içindeki bilinmezlerle beraber, zorunlu okul öncesi eğitimi uygulamasını konusunda da tartışmaları gündeme getirmiştir. İlgili kanunda "Ayrıca, okul öncesi eğitimde 48-60 ay arası çocuklar için 2013 yılı sonuna kadar belirlenmiş olan yüzde 100 okullaşma hedefi devam edecektir" maddesi yer almasına rağmen, zorunlu eğitimin 13 yıl yerine 12 olarak kabul edilmesi, okul öncesi eğitimin yürürlüğünün akıbetini sorgulamaya yol açmıştır. Halen 71 ilde öğrenciler zorunlu okul öncesi eğitimi alırken, sistem bu haliyle okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasının önünde engel oluşturduğu görüşü oluşturmuştur. Türk Eğitim-Sen'in kademeli sistem değerlendirmesini sunduğu raporda, okul öncesi eğitimin mecburi sayılmaması, bir geriye gidiş olarak eleştirilmektedir.

23 Çocuk ve Yaratıcılık

Yaratıcılık, her bireyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde bulunabilen bir yeti, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimi olarak tanımlanmaktadır. Hem duygusal hem düşünsel yaşamı ifade eden yaratıcılık, kendiliğinden oluşmamakta, ancak cesaretlendirme ve yol gösterme aracılığı ile bakış açısı haline alan sürekli bir yöntem olmaktadır. Yaratıcı bireylerin öğrenmeye hazır, ilgili, dilde, çağrışımlarda, düşünsel alanda ve anlatımda akıcı, düşüncede esnek ve özgür, meraklı, hayal gücünü kullanabilme, deneme, araştırma, sınama, bulma, kalıplardan kurtulma ve yeni fikirler

üretme, farklı olana yeniliğe karşı istekli olma, görülmemiş ve benzersiz olan şeyler üzerinde durabilme ve riski göze alma gibi belirgin özellikleri vardır.

İnsanlık tarihindeki yüzyıllar boyunca yaratıcılık olağanüstü insanlara özgü, Tanrı vergisi bir yetenek olarak kabul edilmiş, ifade en çok plastik ve görsel sanatlar alanındaki yaratıcılık olarak kullanılmıştır. Yakın zamanlara dek yaratıcılığın tanrısal bir güç olduğu, dahi ile deli arasında ince bir ayrım olduğu görüşü benimsenirken, günümüzde bile halen bilim ve teknikteki yaratıcılıkla, sanatsal yaratmadakinden daha farklı yeti ve yeteneklerin rol oynadığı sanılmaktadır. Çağdaş görüşe göre ise yaratıcılık, her bireyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde bulunabilen bir yeti, günlük yaşam edimlerinden bilimsel araştırmalara dek uzanan, geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimidir.

İnsan üretimlerinin ve dolayısıyla bireyselliğin ön plana çıktığı 20. yüzyılın başlarında dikkatler çocuk resimlerine de yönelmiş, yaratıcılık konusu genç bireylerde incelenmeye başlanmıştır. Çocukların, kendilerini kağıt-kalem aracılığıyla ifade ettikleri ilk yıllardan başlayarak ortaya koydukları çizimlerin çeşitli kültür farklılıklarına karşın, benzer aşama ve evrelerden geçtiği saptanmış, kimi sefer bu çocuk üretimleri, ilkel kavimlerin üretimleri ile bir tutulmuş, kimi sefer de çağdaş sanat akımlarıyla kıyaslanmıştır⁴ (San, 1979:178)

Günümüzde çocuk resimleri konusu bazı pedagoğlarca ve sanat eğitimcilerince açıklanmış, çözümlenmiş ve kapanmış bir konu olarak değerlendirilmekte olup, ilgi daha çok sanat eğitiminin uygulamalı ve pratik yanına kaymış, çocuk üretimlerinin özgül anlamı ve kuramsal değeri üzerindeki ruhbilimsel tartışmalar bir yana

⁴ San, İnci. (1979). "Yaratıcılık, İki düşünce biçimi ve Çocuğun Yaratıcı Eğitimi". *Ankara Üniversitesi Dergiler Veri Tabanı*, 12(1), 177.

<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/502/6036.pdf> den alınmıştır.

bırakılmıştır. İrdelenen asıl mesele ise çocukların imgeleri salt görsel olarak mı ya da belli bir düşünce basamağının ürünü ve bir simge olarak mı ortaya koyduğu sorundur. Genç bireylerde yaratıcılık denen yeti ve yetenekler değerlendirilirken onların çizim ve resimlerinden başlamak en doğru yol olarak kabul edilmektedir. Çocuğun bilişsel, duyuşsal ve motor gelişimi izlenirken yaratıcılığı da açıkça gözlemlenebilmektedir. Prof. Dr. İnci San çocukta ve yetişkinde yaratıcılık konusunu belli başlı 3 düzlemde ele almaktadır:

1. *Çocuğun, yani yetişen ve gelişen insanın kişilik gelişimi açısından (Psikolojik yaklaşım)*
2. *Yetişmekte olan genç bireyin nasıl yetiştirildiği, nasıl eğitildiği ve nasıl eğitilmesi gerektiği açısından (Pedagojik yaklaşım)*
3. *Gerek doğal gelişimi içindeki her insanda az ya çok var olduğu kabul edilen yaratıcı yetinin ortaya koyduğu, gerek yaratıcı kılmak için çeşitli yaşam dönemlerinde yönlendirilerek ele alınabilmiş yaratıcı süreçler sonunda ortaya çıkan ürünler açısından (Estetik yaklaşım)*

Yukarıda açıklanan her 3 düzlemin kendi içinde psikolojik ve eğitsel boyutları olduğu gibi belirtilen düzlemlere sosyolojik, psikanalitik, psikoterapik yaklaşımlarla da eğilmek mümkündür ⁵ (San, 1979a: 36) Bütün bu açılardan bakıldığında yaratıcılığın çok yönlü, çok boyutlu bir olgular ve süreçler toplamı olduğu söylenebilir. Yukarıda tanımlanan yaklaşımların tümüyle birden ve hemen hemen aynı ağırlıkta ilgilenen alan ise “Sanat Eğitimi”dir. Tezimizin bu bölümünde estetiğin getirdiği bulgu ve verileri değerlendirerek, yetişmekte olan genç bireyin eğitimine sanatsal boyutlarda katkı sağlayıp çocuğu yaratıcı kılan sanat eğitimi konusu ele alınacaktır.

⁵ San, İ. (1979). “Sanatsal yaratma, Çocukta yaratıcılık”. (s. 36). Ankara: Türkiye İşBankası Kültür Yayınları.

Yaratıcı bireyleri yetiştirmede eğitim programları önemli rol oynamaktadır. Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeler eğitim programlarındaki değişimi de beraberinde getirmektedir. Yöntem ve yaklaşım olarak farklı görüşler olsa da genel tanımıyla çağdaş eğitim; okulöncesi dönemden başlayarak çocuğun düşüncelerini merak etme, gözlem, buluş yeteneklerini geliştirme amacını taşımaktadır. Geleneksel eğitim sistemi ise çocuğu bir birey olarak saymadan, çocuğun yaratıcılığını körelterek ezbercilik, verilenlerin aynen uygulanması, deney yoksunluğu gibi öğretim yöntemleriyle gelişmeye çok açık olan yaratıcılığı engellemektedir. Bu konu ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda tanımlamada en çok kabul edilen ve ağırlık verilen yaratıcılık kavramındaki süreç-ürün ve yaşantı öğeleri olmaktadır.

Okul öncesi eğitimin en önemli unsurları çocukların yaş, gelişim düzeyi, ilgi ve ihtiyaçları, bireysel ayrıcalıkları ve çevresel faktörler dikkate alınarak onların gelişimlerini destekleyen "çocuk merkezli" eğitim programları hazırlamak ve uygulamaktır. Hazırlanan eğitim programı esnek, yeniliklere açık, çocuklarda yaratıcı düşünceyi, problem çözme becerilerini, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilme yeteneklerini, karar verme becerilerini vb. geliştiren hedefleri ve kazanılması beklenen hedef davranışları içermesi uygun görülmektedir. Bu hedeflerden yaratıcı düşünceyi geliştirmek sanat eğitiminin konusuna girmektedir.

2.3.1 Yaratıcılık Eğitimi Neden Gereklidir ?

Hızla ve sürekli değişen dünyada önceden saptanmış ve benimsenmiş kimi kategoriler ve sınıflamalar içinde düşünerek çağın gereksinimlerine karşılık verilemediği açıktır. Her an yeni bir bilginin üretilip tüm dünyaya yayıldığı, hızın ve iletişimin önplanda olduğu bu çağda birçok yapı geçici bir nitelik kazanmıştır. Bundan dolayı çeşitli bilgiler arasındaki etkileşimi görebilecek biçimde eğitilmek şart halini almıştır. Eski ya da eskimekte olan içerikleri yaşanan tüm bu yeniliklerden ve çağdaş yöntemlerden uzak bir şekilde yetişmekte olan bireye aktarmaya çalışmak,

günümüzün çocuğunu, çevresini ve dünyasını anlayabilmesi için gerekli asıl boyutlardan yoksun bırakmaktadır.

Zamanımızın bilimsel ve deneysel eğitim ve öğretim sistemi içinde, sanat eğitime, genel ve tümel eğitiminin bir etmeni ve bir dinamiği olarak, kesin gereksinim duyulmaktadır. Prof. Dr. İnci San, sanat eğitime olan ihtiyacı şöyle ifade etmektedir: “Çocuklara ve gençlere verilen eğitimin tümünün yaratıcılığı öngören dizgelere dönüşmesi gereksinimi yanında, sanat eğitime, okul öncesi dönemden başlayarak, çocuktaki yaratıcı yetiyi, onu kimi zaman üreten kimi zaman tüketen kılarak geliştiren bu tamamlayıcı eğitim dalına önem verilmesine özellikle ülkemizde gereksinim vardır.”⁶ San, bu eğitimin erken çocuklukta başlaması gerektiğini ise “Yaratıcı kılan bir eğitimle yetişen çocuk ve genç, çevresini biçim-mekan ilişkileriyle görebilir. Bu tür bir yetişme için küçük yaştan başlayarak duyu ve duyuların, hem görsel algılama, hem imgesel düşünmenin eğitildiği sanatsal etkinliklerinin usçu eğitim dizgesi içinde yer alması bunun için önemlidir”⁷ (San, 1979b: 187) sözleriyle açıklamıştır.

Çocukların sosyal becerileri gelişmiş, özgüvenli ve bağımsız olabilen, kendileriyle birlikte çevrelerini de biçimlendirebilen, kendini dış dünyaya, birlikte yaşadıklarına, tüm insanlara açık tutan , çevresine ve topluma karşı duyarlı ve üretken kişiler olmaları bilimsel ve sanatsal alanların birlikte eğitilmesine bağlıdır. Bu anlamda bir eğitime erken çocukluk döneminde başlamak kazanılanları kalıcı hale getirirken eğitimin okul içinde olduğu kadar, okul dışında da sürmesi gerekir.

⁶ San, İnci; 1979 “yaratıcılık, iki düşünce biçimi ve çocuğun yaratıcı eğitimi”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:12, Sayı:1, s.187

⁷A.g.e

Doğumdan itibaren uygun bir fiziksel çevre, çocuğa göre hazırlanmış destekleyici bir program ve bu alanda özenle yetiştirilmiş personelle bu yeti geliştirilebilmektedir. Çünkü yaratıcılık sonradan öğrenilebilecek bir özellik olmamakla beraber sonradan geliştirilebilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde çıkan Milli Eğitim Dergisi'nde konu ile ilgili yazılan makalede, yaratıcılık eğitimi almanın çocuklara sağladığı yararların bir kaçı aşağıdaki gibidir:

Yaratıcılık eğitimi almak çocukların;

- Karşlarına çıkan fırsatlardan yararlanmalarını,
- Karşılaştıkları güçlükleri yenmek için yeni çözüm yolları bulmalarını,
- Her şeyi merak ederek soru sormalarını ve tahminlerde bulunmalarını,
- Araştırma ve deney yapma eğilimlerini arttırmalarını,
- Hayal güçlerini geliştirmelerini,
- Yeni ve değişik buluşlar ortaya koymalarını,
- Bir konu üzerinde ilgi ve dikkatlerini uzun süre tutabilmelerini,
- Ayrıntılara dikkat ederek yanlış ve eksiklerini hissedebilmelerini,
- Çevrelerini biçim ve mekan ilişkisiyle görebilmelerini,
- Kendilerine güvenen, kendilerini geliştirip gerçekleştirebilen ve bağımsız olabilen kişilikler geliştirebilmelerini,
- Kendilerini dış dünyaya, birlikte yaşadıkları ve tüm insanlara açık tutabilmelerini,
- Kendilerini yalnız bugün için değil, yarın için de hazırlayabilmelerini,
- Dengeli ve coşkulu, akıllı ve duyarlı kişiler olabilmelerini,

- Duygu ve düşüncelerini farklı yollarla ifade edebilmelerini,
- Yeni yaşantıları denemeye cesaretle katılmalarını,
- Ayrıntılara dikkat ederek, yanlış ve eksiklikleri kolayca fark edebilmelerini sağlar. ⁸

2.3.2 Yaratıcılık Eğitiminde Okulöncesi Eğitim Kurumunun Rolü

Yaratıcılığın desteklenmesinde okulöncesi eğitim kurumuna büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Okulöncesi eğitimde fiziksel koşullar, program ve öğretmen yaratıcılığın desteklenmesinde çok büyük bir önem taşımaktadır. Milli Eğitim Dergisi'nde yer alan okulöncesi programın özellikleri sıralamasında sanat eğitiminin kapsamına giren maddeler aşağıdaki gibidir;

Okul öncesi Eğitim Programı:

- Program çocukların yaş, gelişim düzeyi, ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmalı,
- Programda çocukların tek başına ve grup ile birlikte yaratabilecekleri etkinliklere yer vermeli,
- Eğitim ortamı çocukların aynı anda farklı faaliyetlerde bulunacakları dikkate alınarak düzenlenmeli,
- Programda yer alan etkinlikler çocukların günlük hayatları ile ilişki kurabilmelerine

⁸ ÖMEROĞLU, E. (2001). "Okulöncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi." *MİLLİ EĞİTİM DERGİSİ*, (151), http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/omeroglu_turla.html'den alıntılanmıştır.

yardım edici nitelikte olmalı,

- Program esnek olmalı ve gerektiğinde değişiklikler yapılabilirmeli

Milli Eğitim Dergisi'nde yer alan okulöncesi eğitim kurumunda öğretmenin özellikleri sıralamasında sanat eğitmeninin de tanımına giren maddeler aşağıdaki gibidir;

Okulöncesi eğitim kurumunda öğretmen:

- Değişikliğe ve yeniliklere açık olmalı, kendini yenileyebilmeli,
- Sabırlı ve çocukları tanımaya yönelik olmalı,
- Çocukla konuşmalarında olumlu ifadeler kullanılmalı, onun en iyi yapabileceği tanıdığı konulara öncelik vermeli, çocukta başarı duygusunu destekleyici ve yeni konuları öğrenme isteğini artırıcı ödüllendirmelerde bulunmalı,
- Olumlu model olmalı,
- Arkadaşlarının yaptıklarıyla kıyaslamalar yapmamalı ve demokratik davranmalı.
- Çocuklara soru sorma fırsatı vererek onların sorulara birlikte çok yönlü cevaplar aramalarını sağlamalı, yeni ve orijinal çözümleri daima olumlu karşılamalı, çocukları tek tip çözüm üretmek yerine daima olası çözümler bulabilmeleri yönünde desteklemeli,
- Yaratıcılık ve karar verme becerisinin geliştirilmesi açısından etkinliklerin çocuklar tarafından başlatılmasını sağlamalı,
 - Değişik materyalleri uygun bir biçimde sunmalı, yeni mekan ve materyali çocuklara özellikleri, kullanılış şekilleri ile tanıtmalı,
 - Oyun, müzik ve drama etkinlikleriyle öğrenmeyi eğlenceli ve daha kalıcı hâle getirmeli,
 - Yaratıcılık için uzun süreye ihtiyaç vardır, bu nedenle öğretmen etkinlikler için yeterli süre vermeli, etkinlikler süresince kesinti yapmamalıdır.

"Yaratıcılık eğitiminin desteklenmesi için sonuç olarak şunları söyleyebiliriz: Aile ile birlikte yürütülen yaratıcı okulöncesi eğitim programı; çocuğun daha yaratıcı, ileriye görebilen, yeni ürünler yaratabilen ve çevresini kendi amaçları için yönlendirebilen özerk bir birey olarak yetişmesine katkı sağlayacaktır."⁹

2.4 Sanat Eğitimi

Sanat eğitimi geniş anlamıyla çocuğun gelişmesini için en güvenilir ortamlardan biridir. Bu, çocuğun böyl bir ortamda, kendi temposuna göre, doğal eğilimlerini uygulaması ve kendi deneyimlerini kullanmasından ileri gelmektedir. Eğitimin her kademesinde çalışmalar, çocuğun gelişimindeki doğal eğilime koşut olmalıdır. Bununla birlikte çağımızın koşulları da göz ardı edilmemelidir. Bilimde ve sanatta yaratıcılığın eşit değerde kabul edildiği günümüzde sanat eğitimi bu bakış açısının dışında kalmamalı ve deneysel bir niteliğe sahip olmalıdır. Bu özellikleri nedeniyle artık ülkemizde de özellikle üç boyutlu sanat eğitimine geniş yer verilmekte, genç bireylere deneyim kazandıracak programlar uygulanmaktadır. Bu gelişmelerden yola çıkarak sanat eğitiminin, çocuğu –görmeye, aramaya, sormaya, denemeye, değerlendirmeye ve sonuçlandırmaya alıştırdığı gerçeğinin benimsendiğini söyleyebiliriz¹⁰ (Gökaydın, 1994)

Yaşanan gelişmelerle birlikte gelişmiş toplumlarda sanatlarla ilgili dersler, hem sanatların kendi aralarında, hem de sanatların diğer derslerle – tarih, dilbilgisi, sosyal bilgiler- entegre edilmesi yoluyla, diğer bir ifadeyle disiplinler arası, işlenmeye başlanmıştır. Ders dışı etkinliklerde de çocukların aktif bireyler olmalarını sağlayan

⁹A.g.e

¹⁰Gökaydın, Nevide (1994) "Çağdaş Eğitimde Sanat" Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları, İstanbul: Demet <http://nevidegokaydin.com/makaleleri.html> 'den alınmıştır.

birçok proje çalışması, sunumlar, okul şenlikleri gibi çalışmalarda, başta yaratıcı drama olmak üzere resim, grafik, heykel, yerleştirme, performans, dans, müzik, ses ve ışık düzenlemeleri gibi alanlar temel görevini görürler. Sanatlar eğitimi almamış öğretmen ve yöneticilerle, sanatlar hakkında yeteri kadar deneyim elde etmemiş öğrencilerle bu gibi etkinlikler amacına ulaşmaz.

Günümüzde gerekliliği kabul gören bu uygulamalı eğitim dalının geçmişteki ifadesi olan “Güzel Sanatlar Eğitimi” ya da sadece “Sanat Eğitimi” tanımlarının toplumsal algıda meydana getirdiği karmaşıklığa açıklık getirilmesi için “Sanatlar Eğitimi” ifadesi öne sürülmüştür. Sanatlar eğitimi, öncelikle örgün eğitimde, bilim ve teknik eğitiminin kesinlikle yanında ve eş değerde yer alması gereken, olabildiğince çeşitli sanat dallarında yapılacak öğretimin adı olarak kabul edilmiştir. Bu öğretimin hangi eğitim aşamalarında, hangi yöntemler ve yaklaşımlarla verileceği konusunda çalışan, kuramlar üreten ve uygulamaların niteliğini saptamaya çalışan bilim dalına da “Sanatlar Eğitimbilimi” denilmiştir.

Böyle bir çözüm önerisi, sanat eğitimi kavramının sıklıkla sanatçı yetiştiren eğitim-öğretimle ya da zanaatların öğretildiği eğitimle karıştırılması; genelde tek bir sanat dalında uzmanlaşma sanılmasından dolayı öne sürülmüştür. Prof. Dr. İnci San sanat eğitimi tanımının yanlış yorumlandığı şöyle ifade eder: “*Topluma yerleşen bir diğer kanı ise sanatlar eğitiminin bireyin yalnızca duygusal yanını eğiten bir süreç olarak algılanmasıdır ki burada 2 yanlış tanım söz konusu olmaktadır:*

1. *Sanat yalnızca duygulara hitap etmez, dolayısıyla, sanatlar eğitimi sürecindeki birey ya da grup salt duyguların eğitilmesine tabi olmaz; tüm beyinsel yaratıcı gücü eğitilir. Burada da duygulardan da önce duyular, duygular, duyarlılık, duygulanım, duygululuk gibi kavramların yer aldığı tüm duyuşsal alan söz konusudur.*

2. *Ayrıca duyuşsal algıdan başlayarak, algılama, yorumlama, çözümlleme ve sentezleme, sorgulama, bilgilenme, kıyaslama, eleştirip değerlendirmme ve yargıya varma gibi süreçler de devreye girdiği için bilişsellik birçok sanat dışı alanda olduğu kadar işin içindedir.*¹¹ (San, 2001; 23)

Sanat eğitiminin yalnızca duyum ve duyguları geliştiren bir uygulama olduğuna dair olan yanlış algının sürmesiyle birlikte bu eğitime tabi olan bireylerin, çağın değişim sürecinde, yaşadıkları topluma ve tüm dünyaya uyum sağlayabileceklerini beklemek de yanlıştır. Çağın tüm değişkenleriyle birlikte sanatlar eğitimbilimi ise bilimlerde, teknik ve teknolojideki değişimlerle, toplumdaki özellikle kültürel değişimlere koşut olarak sürekli kendini güncellemelidir.

Sanat eğitime başlama yaşının erken çocukluk dönemine kadar inmesi 20. yüzyılın başlarında çocuk dünyasına verilen önemin artmasıyla başlamıştır. Çocukta küçük bir sanatçı, hatta bir dahi görme eğilimleri ve çocuk üretimlerinde değerlendirilmeye başlayan psikolojik boyut ile çocuk bireyleşmiş ve çocuğu özgür bırakma anlayışı gelişmiştir. Çocuğa karşı değişen bu anlayışla birlikte sanat eğitimi de çocuk resmi olgusuna ve bu olgunun geliştirilmesine odaklanmıştır. 1920’lerde çocuğa ruhsal ve fiziksel gelişim evrelerine göre davranılması ilkesi kabul görmüş ve sanat eğitimi için ortak bir ilke olarak benimsenmiştir. O dönemin birçok sanat eğitimi kuramcısına göre sanatsal form bilinç dışından kaynaklanmakta, çocuk da bilinç dışından gelen dürtülerle yapıt vermektedir.

1950’lere gelindiğinde Gestalt psikologlarınca geliştirilen sistem ise algı ile biçim verme arasındaki ilişkiye dayalı olmaktadır. Görsel algının ön plana çıktığı bu sistemde plastik sanat derslerinde görmeyi öğretmek başlıca amaç haline gelir. Çocukları oyun ile fark ettirmeden “bilinçli işlere” , eyleme yönlendirmek yöntemler

¹¹ San, İnci, (2001); “ Sanatlar Eğitimi”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:34, Sayı:1,s.23

arasına girer. Yaşantısal anlatım ve bireysellik önem kazanır. Bu süreçte ortaya çıkan Bauhaus öğretilerinde ise öznel yaşantı ile nesnel bilgi sanata giden iki ayrı yol olarak ele alınmaktaydı.¹²(San,2001;25) Bauhaus'un getirdiği bir anlayış da sanatın toplum için daha anlaşılır hale gelmesi ya da toplumun sanat için daha duyarlı olmasını sağlamak üzerine iletişimin kurulmasına gereken ortamı hazırlamaktı. Bu doğru ortam sanatçılar kendilerini topluma anlatmasıyla sağlanacak, dolayısıyla toplum ve sanat arasında iletişim kurulacak, sanat olgusu ve sanatsal olan hakkında okullarda verilen bilgilerle de zaman içinde sanat toplum için bilinmezlikler alanı olmaktan çıkacaktı.

Batı'da yaşanan bu gelişmelerin, özellikle 19. yüzyıldan bu yana, sosyolojik değişimler, kültürel, bilimsel ve teknolojik değişimlerin yanında siyasal gelişmelerden de etkilendiği ve farklı sanat eğitimi yaklaşımları izlendiği görülür. Genel bir bakış açısıyla zaman içinde güncellenen bu çeşitli görüş, eğilim ve kuramlar değerlendirilirken her dönem sanat olgusunun yeniden tanımlanmasıyla birlikte sanat eğitimi ve sanat eğitimbilimi de geliştiği görülür. Bununla birlikte sürecin geneline baktığımızda tüm sanat eğitimi anlayışını ikiye ayırmak mümkündür; sanat yoluyla eğitim ve sanat için eğitim.¹³ (San, 2001; 644) Bu karşı karşıya gibi duran iki anlayışın da tarihsel gelişiminde kavramsal açıdan değişiklikler olduğu söylenir.

Sanata ve sanatsallığa en yakın gibi görünen "Eğitim Ağırlıklı Sanat Eğitimi" anlayışında çocuğun kendiliğinden yaratmasına önem verilmekte, özellikle çocuk kendi haline bırakılmakta ve yetişkin sanatçı ile bir tutulmaktadır. Sanatsal süreçten ortaya çıkan sonucun önemsendiği bu yöntemde yöntemsizliğe varana dek çocuğa

¹² A.g.e, s.25

¹³ San, İnci, (2001); "Evrin İçinde Sanat Politikalar", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:34, Sayı:1,s.644

hiçbir müdahalede bulunulmayarak aslında sanat için bir eğitim değil, sanat yoluyla bir eğitim yöntemi uygulanır. Bu yöntemde çocuğun özgür ifade kazanması, sağlıklı ruhsal gelişim göstermesi, hoşgörülü ve anlayışlı bir birey olarak yetişmesi gibi eğitsel işlev ve görevler ön plana alınmıştır.

Sanat derslerini daha mantıksal bir temele oturtmak isteyen “Sanat Ağırlıklı Sanat Eğitimi” ise us dışı yönelmelerden kaçınmaya çalışmaktadır. Sanatın, geleneksel anlayıştaki bildirişim taşıma işlevi son bulup daha çağdaş kimliğe büründüğü süreçte insan ve sanat daha dolaysız bir iletişime geçmiştir. Bu alanda çalışan birçok sanat eğitimcisinin bugün hem fikir oldukları nokta, çağdaş sanat eğitiminin, geleneksel sanat eğitime göre daha sınırlı bir işlevi olduğu, bu işlevin de içinde bulunduğumuz sanayileşmiş çağda bireyleri sanat ve toplum arasındaki toplumsal sürece hazırlamak olduğu görüşüdür.¹⁴(San,2001; 645)

Günümüzde sanat, yüksek nitelikte, temiz, saf görüntülerde olmasa da kullanım eşyasından reklamlara, mimariden endüstriyel tasarımlara sıçramakta, çevremizi sarmakta ve dolayısıyla yaşamımızı etkilemektedir. Özellikle çocukların çevrelerini dolduran karmaşık ve uyumsuz sanat gerçekliği ile karşı karşıya olduğunu belirten Prof. İnci San sanat eğitiminin yeni görevini şöyle ifade eder: “ Sanat eğitiminin günümüzdeki çoğulcu sanatı, anlaşılabilirliği ve toplumdaki işlevi bakımından göz önüne alarak, çocuk, ergen ve yetişkinde doğru bir sanat anlayışı yerleşmesini sağlaması gereklidir. Sanat ile iletişim kurmak bakımından kesinlikle gerekli bilgilerin, planlı sanatsal etkinlikler, yöntemli biçimde yürütülecek görsel yoğrumsal çözümlerle iletilmesi zorunludur. Toplum ile sanat arasındaki iletişim bozukluğu, çağdaş sanat hakkında bilgi vererek, kılışsal ve uygulamalı çalışmalar ile sanat ürünün

¹⁴ San, İnci, (2001); a.g.e, s.645

değerlendirme programlarıyla ancak bu sanatla ilişki kurularak ortadan kaldırılabılır.”¹⁵

Sanat eğitimi pek çok tanımı ve yaklaşımıyla, uygulamalarda ve çözümlenmelerde farklı kriterler barındırmaktadır; sayısı gittikçe artan araştırmalar ve güncellenen görüşler özellikle resim sanatı eğitiminde yapılan değişik yorumlamaları ve önerileri beraberinde getirmektedir. Eğitim, başkalarının etkisiyle bireyin davranışlarında oluşan beklenen değişimler ve bu değişimlerin meydana geldiği planlanmış süreci ifade etmektedir. Geçmişteki anlayışın aksine, eğitimde söz konusu, öğrencinin kendisine sunulanı sorgulamaksızın alması yerine, üzerine düşünmesini ve önermelerde bulunmasını sağlamaktır. Yaratıcılığa imkan tanındığı takdirde süreç, sözel olan ya da sözel olmayan farklı bir nesne, bir gösteri, düşün-buluş ile sonuçlanabilmektedir. Sanat eğitiminin amacı ise bireyin tüm potansiyelini ortaya çıkarmasını sağlayacak doğru koşulları oluşturmak, yönlendirmek ve bilgilendirmektir. İnsana ait tüm duyguların söz, ses, renk, devinim ve biçimlerle aktarılan evrensel bir dile sahip olan sanat, seçmek, üretmek, yaratıcılık, paylaşmak, sentez yapmak ve çözümlenmek gibi bilişsel (kognitif) edimleri de beraberinde getirir.

Sanat eğitimi, görsel ve plastik sanatların eğitimi ve öğretimiyle ilgilenmektedir; içinde uygulama çalışmaları, sanat akımları, sanatçıları ve eserlerin incelemesini, eleştiriyi ve estetiği barındırmaktadır. Ancak çağdaş eğitim modelinde sanatla beraber bilimin de iş birliğiyle duygular eğitilirken, zihinsel yeteneklerin, düşüncenin ve zekânın geliştiği gözlemlenmektedir. Bilimin insana hizmet etmek ve yeniyi keşfetmek amacını da taşıyan sanat, duygu ve düşünce arasında bulunan iç içe geçmişbağlantıyı vurgularken, öğrenme ve gelişim sürecinin de etkin bir unsuru haline gelmektedir. Göstergebilim ise bu işbirliğinde gözden kaçırılmaması gereken noktalara dikkat çeken bir araştırma modeli olarak sanat eğitiminin koşul ve süreçlerine yeni bir bakış getirmektedir.

¹⁵ San,İnci, (2001); a.g.e. .s:645-646

Sanat eğitiminin genel eğitim alanı içindeki tanımı "kişinin duygu, düşünce ve izlenimlerini doğru aktarabilmek, yaratıcılığını ve alternatif düşünme yetisini geliştirebilmek amacıyla belli bir program doğrultusunda, çok çeşitli yöntemleri kullanarak yapılan eğitim faaliyetlerinin tümü" olarak yapılabilmektedir.¹⁶ Sanatçı yetiştirmeye değil, yetiştirmek durumunda olduğu her bireyi yaratıcılığa yöneltip, onun bilgisel, bilişsel, duyuşsal ve duygusal eğitim ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlar. Estetik düşünce ve bilinci örgütlemek, yaratıcı güç ve potansiyelleri eğitmek için gerekli olmakta, bireye doğruyu seçme ve ifade edebilme, sosyal ilişkilerini ayarlayabilme, işbirlikçi ve üretken olma yetilerini kazandırmaktadır. Bireyin el becerisi ile birlikte hayal gücünü de geliştirerek olayları soyut düzlemde, beyinde tasarlama yeteneğini artırmakta, sosyal olarak akıcı bir iletişim geliştirmesini sağladığından özgüven kazanmasını sağlamaktadır.

Bütün bu nitelikleriyle sanat eğitiminin sadece gelişim sürecindeki çocuklar ve gençler için değil, her yaştan birey için aynı oranda önem taşıdığı belirtilebilir; salt ürün vererek değil, sanat alanında izleyici olarak, dinleyerek, okuyarak ilgilenmek de sadece duyguları ve duyarlılığı harekete geçirmekle kalmaz, bilişsel ve duyuşsal yönleriyle, bütün zihinsel süreçleri canlı tutar. Estetik kaygıyla, beğenileri basitçe güzel-çirkin anlayışından sıyrarak sanatsal anlatımın özel dilini kullanan- yorumlayan kişinin, bu dil yardımıyla geçmiş ve çağdaş sanat eserlerini değerlendirebilmesini, onların kendi nitelikleri, sanatsal dilleri ve kültürel bağlamı doğrultusunda değerlendirmesini hedeflemektedir.

Toplumsal ve bilimsel gelişmelerin ilerleme hızına bağlı olarak gittikçe karmaşıklaşan toplum yapısında çağı yakalayan, çağa uygun bireyler yetiştirmenin yolu yapıcı, yaratıcı ve eleştirel düşünme yeteneğine sahip nesiller yetiştirmektir.

¹⁶ Çellek, Tülay (2003), "Temel Sanat Eğitimi" <http://www.tulaycellek.com/tulay/eser.asp?id=274> 'den alınmıştır.

Buna koşut olarak günümüz eğitim sisteminden beklenen ise çağın gereksinimlerine uygun bir anlayış ile belirli bilgi ve becerilerin çocuklara aktarılmasından öte sentezleme ve ilişki kurabilme yeteneğinin geliştirilmesi, kazanılanların gerektiği zaman ve gerekli yerde kullanılabilmesinin sağlanmasıdır. Bunlardan daha önemlisi çocukların çevreyi algılayışlarının ve tepkilerinin farklı olduğu göz önünde bulundurmaktır; her ocuk kendine özgü biyolojik, zihinsel ve psikolojik özellikler taşımakta, buna bağlı olarak ilgi, yetenek ve beceriler bir çocuktan diğerine farklılık göstermektedir. Çağdaş eğitimin temel amaçlarından birinin de bireyi birey yapan özgül niteliklerinin sıradanlaştırılması değil, bu nitelikler doğrultusunda bireyin yetiştirilmesi ve var olan yetilerinin geliştirilmesi olduğu kabul edilmektedir.

John Dewey'in "Yaptığımızı öğreniriz" ve Marshall Mchulan'ın "Ortam mesajdır" sözleriyle özetlenebilen yaklaşımlarından çıkışla, sanatsal alanların kendi diliyle gerçekleştirdikleri yaratıcılık bağlamının diğer disiplinlerle de ilişki kurmasını sağlamak eğitimin pratiklerinden biri olarak benimsendiğinde ortaya çıkan ilkeler şunlardır:

- Aktif eleştiri
- İlişkilendirme
- Özgür yargılama
- Duyguyu katma
- Yanıtta farklı, çeşitli yollardan gitme
- Yeni anlamlar üretme, ıkartma
- Deneme, yanılma
- Kendine yeterli olma, açık fikirlilik
- Esneklik

- Yaratıcılık
- Merak, araştırma.

Geleneksel anlamda eğitimin öğrenciyi aktif hale getirmediği, verileri yineleyen konumuna düşürdüğü günümüzde yaygın bir kabul görmektedir. Bugün öne çıkan tasarlama eğitimi bireyleri kendi buldukları alandaki problemi belirleme, problem konusunda düşünme, ilişki kurma ve yeni durumları tasarlama konusunda yetiştirmekte, daha geniş ve bütüncül bir bakış açısı kazandırarak bireyin kendi alanında eleştirel, yaratıcı, yenilikçi ve ileriye dönük olma özelliklerini geliştirmektedir. Bu, ancak planlanmış ve tüm duyuları uyaran deneyimlere ve eleştiriye genişçe yer verilmiş bir sistemde mümkün olmaktadır. Alternatif çözümler bulma ve problemlere eleştirel ve yaratıcı açılardan bakmak için çocuklarda merak etmeyi, hayal kurmayı, gözlem yapmayı, araştırmayı, ipuçlarını değerlendirmeyi sağlayacak bir yöntemi gerçekleştirmek gerekmektedir.

Salt beceri ve tekniklerin öğretimiyle sınırlanmayan bu yaklaşım, bir sanat eğitimin ilkelerine bağlı olarak aktarılması ancak gerekli koşullar sağlandığında gerçekleşmektedir. Fiziksel koşulların da ötesinde, bu anlayışı benimsemiş eğitmenin çocukların yabancılaşmalarını ve içe kapanmalarını önlemek için güven ve huzur ortamı yaratması gerekir. Eğitmenin, evde, okulda ve diğer sosyal ortamlarda daima "dinlemesi gereken" konumunda bulunan ve dolayısıyla güvensizlik duyan çocuk ile rolleri değiştirip, "aktaran " yerine "dinleyen" olması, çocuğu paylaşmaya teşvik eder.

Fikirlerinin ve düşüncelerinin yargılanmadan sadece "dinleneceğinin" farkında varan çocuk, söylediklerinin veya yaptıklarının yanlış olacağı endişesinden kurtulup içinden geldiği gibi konuşur ve davranır. Eğitmen ve çocuk arasındaki mesafeyi azaltan bu

ortamın sağlanmasında eğlenmek birincil etken olmaktadır. En rahat ve etkili öğrenmenin eğlenme ve gülmenin hemen ardından gerçekleştiği TED konuşmacılarından, Warwick Üniversitesi Sanat Eğitimi Profesörü Sir Ken Robinson'ın 2006 yılında gerçekleştirdiği "Okullar Yaratıcılığı Öldürüyor"¹⁷ (Robinson, 2006) isimli konuşmasında sıkça vurgulanmış, konuşması incelendiğinde ise yöntem olarak iletmek istediği her önemli mesajı bir espri ardından aktardığı görülmüştür.

Daha bilimsel bir ifade ile her ayrı koşul ve durumda farklı dalga yayan beyin, en rahat öğrenme edimini Alfa durumunda gerçekleştirmektedir. Alfa dalgaları, rahatlamanın yaşandığı anlarda ortaya çıkmakta ve zihnin belli bir konuya uzun süreli odaklanmasını, öğrenmenin daha hızlı ve çabuk gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bu bilimsel gerçeğin eğitime yansması 20. yüzyılın başlarında eğitimci Maria Montessori'nin geliştirdiği Montessori metodu ile temelini bulmakta, günümüze doğru gelindiğinde ise özellikle okul öncesi dönemde sağ beyin gelişiminin önem kazanmasıyla alternatif eğitim programları olarak kimi okullarda uygulanmaktadır.

Bireyselliğin ön plana çıktığı bu eğitim yöntemlerinde sanat eğitimi sosyal, bilişsel, duyuşsal, motor ve psikolojik gelişime katkıları nedeniyle büyük önem taşımaktadır; sanat akımları, sanatçılar ve sanat uygulamaları üzerinden çocuğun olabildiğince çeşitli kavramsal, teknik ve plastik sorunu deneyim etmesi sağlanarak, çözüme doğru giden tek bir yol olmadığı gösterilmekte, yaratıcı ve yapıcı düşünme pratiği kazandırılmaktadır. *“Eğitim alan grup ve koşullar özelinde farklılık gösterse de, her çocuk için asgari olarak aşağıdaki soruların uyarlamaları yönetilebilir;*

- *Nasıl bir deneyim yaşadım?*
- *Bu deneyim hakkında neler hissediyorum?*

¹⁷ Robinson, K. (Konuşmacı) (2006, 06). *“Okullar yaratıcılığı Öldürüyor. TED Talks.* [Video podcast]. http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html ‘den alınmıştır

- *Bu deneyim hakkında nasıl düşündüm?*
- *Bu deneyim hakkında ne düşündüm?*
- *Bu deneyim hakkında neden düşündüm?*
- *Temelde hangi ölçütleri, değerleri göz önüne aldım?*
- *Neden bazı şeylerden hoşlanıyor, bazılarından hoşlanmıyorum?*
- *Durumu daha iyiye götürebilmek için ne yapabiliriz?"*

Daha önce de bahsedildiği gibi, sanat eğitiminin hedefi sanatçı yetiştirmek değil, bireyin içinde barındırdığı potansiyellerin açığa çıkmasına ortam hazırlayarak, özgüveni gelişmiş, kendisini doğru ifade edebilen, toplum ve kültür bilinci açık bireyler yetiştirmektir.”¹⁸ (Çellek, 2003)

Günümüzde sanat eğitiminin gerekliliği konusundaki bilinç her geçen gün artmakta, hem ebeveynlerin hem eğitim kurumlarının bunu en doğru şekilde yerine getirebilmek için daha titiz davrandıkları gözlemlenmektedir. Özel ya da devlete bağlı müzeler, sanat merkezleri ve galerileri son dönemde bünyelerinde kurulan çocuk ve genç sanat eğitimi birimleriyle artan bu bilince destek olmaktadır. Kurumların bu konuya ağırlık vermeleri, sanat eğitiminin sosyal ve kültürel katkısını da pekiştirmektedir. Geçmişte müze ya da sergileri ziyaret etmek çocuk için eğlenceli bir deneyim olmadığından çok tercih edilmediği gibi, ziyaretler, asıl amaçlarına da hizmet etmemekteydi. Şimdi ise kurumların, sergiledikleri koleksiyonlar özelinde hazırladıkları eğitim programları ile sergi ve müze gezmek, çocukların ve ailelerin isteyerek katıldıkları etkinlikler haline gelmiştir. Bu sayede çocuklara müze gezme, güncel kültür ve sanat etkinlikleri takip etme alışkanlığı kazandırılmakta, dünyayı ve çevresini merak eden, keşfetmeye açık bireyler olmaları sağlanmaktadır.

¹⁸ Çellek, Tülay (2003), “*Temel Sanat Eğitimi*” <http://www.tulaycellek.com/tulay/eser.asp?id=274> ‘den alınmıştır.

Sanat eğitiminin aktarılma yöntemi eğitim kurumları, sanat merkezleri ve atölyeleri özelinde farklılık göstermekte, tek bir yöntemi benimseyip uygulayan birimler olduğu gibi karma yöntem kullanan birimler de bulunmaktadır. Ben, 2007 yılından beri sanat eğitmeni olarak görev aldığım kurumlarda edindiğim tecrübeler doğrultusunda karma bir yöntem uygulamayı tercih etmekteyim. Bu karma yöntem, eğitimin verileceği süre içinde hem teorik hem pratik edimlerden oluşmaktadır ve öncelikle çocukların eğlenerek öğrenmesini sağlamaktadır. Çocukların beyninin "sünger" olarak tanımladığı okul öncesi dönemde, ne aktarılsa onu alan çocuğa, daha yalınlaştırılmış şekilde her konu anlatılabilmektedir.

Bundan yola çıkarak farklı sanatçılar, sanat akımları, teknik ve malzemelerden oluşan konu çeşitliliği ile hazırladığım programları uygulamaktayım. Örnek vermek gerekirse; sanat tarihindeki Puantilizm akımının nasıl doğduğu, öncüleri Georges Seurat'nın ve Paul Signac'ın tablolarından örneklerle incelenir, bu uygulamaya uygun hangi malzemenin kullanılabileceğine çocuklarla birlikte karar verilir ve devamında ise aynı tekniği kullanarak sanat etkinliği gerçekleştirilir. Diğer bir örnek vermek gerekirse; sürrealizm akımını, öncülerinden Salvador Dali'nin eserleri ile inceleyip devamında birbiri ile ilgisi bulunmayan iki nesneyi bir arada tasarımları istenir. Geleneksel Türk el sanatları konusunda, kısa tarihçesi ile birlikte halı ve kilim dokumacılığının en çok geliştiği kentler Türkiye haritasında gösterildikten sonra geleneksel motifler üzerinden bir motif etkinliği yapılır.

Tüm bu çeşitlilik sayesinde çocuklar sanat icra etmenin tek bir yolu olmadığını, diğer bir deyişle, kendini ifade etmenin birçok yolu olduğunu kendileri deneyleyerek gözlemlediklerinden, kazançları kalıcı olacaktır; edindiği bilgiler, bir yapı taşı niteliğinde dağarcığına yerleşecek, çocuk ileride konuyu çağrıştıran her hangi bir uyaran karşısında yabancılaşmaktan çekmeyecektir; plastik sorunlar üzerinden çözüme

ulaşmanın alternatif yolları olduğunu farklı malzemeler ve imkanları ile tanıyacak, yaratıcılığını geliştirecektir.

Klasik dönem plastik ve görsel sanat uygulamalarının çekirdeğinde bulunduğuna inanılan ve sanatçı olmanın birinci koşulu sayılan, ancak çağdaş sanat anlayışı ile tanımını değişen bir diğer kavram olan yeteneğin, günümüz sanat eğitiminde de geri plana düştüğü gözlemlenir. Akademik olarak da günümüzde gerekliliği tartışılan yetenek olgusunun erken dönem çocuk gelişiminde üstünde durulmaması gerektiği inancı benimsenmektedir. Yetenek geleneksel anlamıyla, bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği olarak tanımlanırken, el becerisinin söz konusu olduğu plastik ve görsel uygulamalarda, bireyin gözlemlendiği nesnenin özelliklerini bire bir taklit ederek yeniden görselleştirebilmesine karşılıklı gelmektedir. Diğer bir deyişle, görsel gösteren ile gönderenin olabildiğince benzemesi durumu yeteneği gösterir.

Yeteneği öykünme ile ilişkilendiren anlayış halen toplumda yaygınken, bunun el ile beyin arası koordinasyondan ileri geldiği, geliştirilebilir olduğu ve sadece öğrenme süresinin insandan insana değiştiği deneylerle kanıtlanmıştır. Okul öncesi dönemde benzetebilme oranı ile ölçülen yetenek, çocuk üzerinde daha psikolojik ve sosyal etkilere sebep olmaktadır. Çocuğun çizdiğini benzetemediği durumlarda çocuk, eğitim kurumlarında, ailesinde "yeteksiz" olarak adlandırılmakta, bu sebeple cesareti kırılan çocuk, zaten yapamadığını kabullenerek sanat eğitiminden ve üretiminden tamamen uzaklaşmaktadır. Bu uzaklaşma bireyin hayatı boyunca sürebilmektedir. Bireyselliğe, deneyime, gözleme ve yaratıcılığa ağırlık veren günümüz sanat eğitiminde ise yeteneğin öykünmeyle paralel olmadığı, becerisinin geliştirilebilir olduğu yaklaşımı öncelikle ailelere ve eğitim kurumlarına açıklanmaktadır. Böyle bir endişe taşımayan çocuklar ise öğrenmeye, denemeye istekli hale gelmektedir.

3. SANATSAL ÜRETİMLERDE GÖSTERGE VE GÖSTERGEBİLİM

İnsanların bir arada yaşamalarını sağlayan en temel olgu kuşkusuz "dil"dir. Toplumsal yaşamı sürdürmemizin temel koşulu ortak bir dile sahip olmamız ve gereksinimlerimizi bu dil aracılığıyla dile getirebilmemizdir.

Toplumsal nitelikli dilin birincil işlevi, insana özgü eklemli seslerle bir dilsel toplulukta bildirişim ya da iletişim sağlamaktır¹⁹ (Vardar,2001:56) ve bildirişim sürecini açıklarken bildiri olgusu göz önüne alınmalıdır. Bildirişim sağlayan bildiriler değişik boyutta anlamlı birimlerden meydana gelir ve bu birimler "gösterge" olarak adlandırılır. Bir bildiride bir ya da birden çok sayıda bulunabilen gösterge, en geniş anlamıyla, bir başka şeyin yerini alabilmesini sağlayan özellikler taşıdığından kendi dışında bir nesne, olgu, varlık belirtebilen öge olarak tanımlanabilir. Algılanabilir nitelik taşıyan bu öge, anlıktaki imgesi bir başka uyarının imgesine bağlı olduğundan onu çağrıştırabilen bir uyarandır. Bu anlamda, örneğin gri bulutlar, yağmurun; kalkık kaşlar, şaşkınlığın; at sözcüğü bir hayvanın göstergesi sayılmaktadır. Dolayısıyla, hem dilsel hem de dil dışı düzlemleri ilgilendiren bir kavram olan gösterge çok geniş bir alanı kapsayan temel ögedir.

Kökenleri ilk çağlara uzanan gösterge sorunsalı hakkında tartışmalar çağlar boyunca

sürmüştür ve günümüze gelindiğinde farklı yorumlara halen rastlanmaktadır. Ancak en genel görünümüyle, dış gerçek düzleminde ya da doğada var olan bağıntılara, olgular arasındaki neden-sonuç ilişkilerine dayanan ve dolaysız biçimde algılanabilen doğal göstergeler ve belli bir anlamı aktarma, bildirişimi gerçekleştirme amacına yönelik olan yapay göstergeler olarak iki büyük türe ayrılmaktadırlar.

Toplum yaşamında sesli dil göstergeleriyle, ikincil niteliği vurgulanan yazı göstergeleri dışında daha birçok gösterge dizesi yer almaktadır ve bu dizgeleri inceleyen bilim dalına "göstergebilim" adı verilir. Göstergebilimsel inceleme ya da çözümlenmeler çok farklı türden incelemelere konu olan göstergeler evreni, sağır-dilsiz alfabesinden çeşitli işitsel, görsel, devimsel dizgelere, toplumsal ilişkileri düzenleyen kurallara, davranış biçimlerine, giyim, yemek, vb. gerçekliklere; reklam türünden uygulamalara, sinema, tiyatro, yazın gibi sanatsal etkinliklere değin anlam aktaran ya da içeren tüm uygulamaları kapsamaktadır.

Etimolojik açıdan bakarsak göstergebilimin yabancı dil karşılığı olan "semyotik" kelimesi, Yunanca' dan "semeotike" kelimesinden türediği görülmüştür. "Semiyoloji" kelimesi ise, Yunanca' daki "semeion" (gösterge) ve logia (kuram) kelimelerinin birleşiminden türemiş bir kelimedir. "Semeion kelimesi, M.Ö. 5. yüzyılda, teknik ve felsefi bir terim olarak, Yunanlı hekim Hippokrates ve felsefeci Parmenides tarafından kanıt, belirti, semptom anlamına gelen "tekmerion" kelimesi ile eş anlamlı olarak kullanılmıştır. M.Ö. 3.yüzyılda, gösteren (semainon) ve gösterilen (semainomenon) kavramları ortaya atılmış, bu ikisi arasında karşıtlık olduğundan söz edilmiştir."²⁰ (Rifat, 1996: 15)

Göstergebilimin amacı bu evrene özgü yasalar belirlemek, işleyiş kurallarını

¹⁹ Vardar, B. (2001).” *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*”.İstanbul: Multilingual. S.56

²⁰ Rifat, M. (1996) “*Göstergebilimcinin Kitabı*”.s.15, İstanbul: Düzlem

saptamak, inceleme yöntemleri oluşturmak, betimleme ve açıklama işlemlerini gerçekleştirmektir.²¹(Rifat,1996: 22) Farklı yaklaşımları bünyesinde barındıran bu geniş kapsamlı bilimsel etkinlik alanının tasarlanması, belli bir anlam içeren düzen ve gerçekliklerin birer gösterge dizesi olmaları bakımından ortak yönler sundukları, dolayısıyla benzer kavram ve işlemler açıklanabilecekleri sezilince olanak kazanmıştır. Doğal diller haricindeki kullanımlarında kendilerine özgü bir takım dizgeler oluşturdukları belirlendiğinde, bu dizgelerin dilbilimcilerce oluşturulan işlemsel kavramlarla açıklanabileceği anlaşılmış, bildiri alışverişinde rastlanan her yerde olduğu gibi salt anlam ve anlamlamayı ilgilendiren durumlarda da göstergesel yaklaşımlar geçerlilik kazanmıştır.

"Göstergebilim kurucularından A.J. Greimas'ın (1917-1992) belirttiği yaşamın her alanında iletişim vardır. "Yatak yapmak bir bildirimde bulunmak değil, bir işi yerine getirmektir. Bununla birlikte, insan en basit işleri yaparken bile, ekin sel durumunu belli eder, bununla bir şey anlatır bize, en azından belli bir toplum çevresine bağlı olduğunu gösterir," diyerek göstergeler evreninde yaşadığımızı, özgül nitelikleri ve özgül işlevleri ne olursa olsun, çevremizde yer alan her nesnenin, karşılaştığımız her olgunun aynı zamanda bir gösterge niteliği taşıdığını, dolayısıyla bizim için bir anlamı bulunduğunu, belirli anlam dizgelerine bağlandığını kesinlememiz gerekir."²²(Yücel,2007:93) Göstergebilim bu anlam dizgelerini, diğer bir ifadeyle, insan için "dünyanın ve insanın anlamı sorunu" nu ele almak ve anlamın oluşumunun ve kavramın koşulları üzerinde bir genel düşünce, anlamlı nesnelerin somut çözümlenmelerinde uygulanacak bir yöntemler bütünü olmak istemektedir.

Bir inceleme biçiminin önceliği incelediği nesnenin yapısını, özellikleri ortaya koymaktır. Bu temel işlem yapılmazsa bilim dalı bir yöntem oluşturamamaktadır.

²¹ A.g.e, s.22

²² Yücel, T. (2007). "Eleştiri Kuramları" s.93. İstanbul: İş Bankası Yayınları

Pozitif bilimlerde olduğu gibi, sosyal bilimlerde de önceden oluşturulmuş hazır bir nesne (öykü, şiir, resim, heykel vb.) söz konusudur. Değişik kişiler bu aynı nesneye değişik bakış açılarıyla yaklaşabilmektedir: Kimi betimsel varlığını, kimi içeriğini, kimi figürler düzlemini farklı bakış açılarıyla inceleyebilmektedir.

Göstergebilim inceleme nesnesinin birbirine benzeyen / benzemeyen özelliklerini ortaya koyarak nesnesinin önceden oluşturulmuş yapısını betimledikten sonra, onu değişik açılardan incelemekte; bakış açıları arasında bağlantılar kurmakta ve bunları belirli bir dizge içinde sunmaktadır. Ancak hiçbir bakış açısına öncelik ve ayrıcalık tanınmamakta, böylece incelenen hazır ve kurulu nesne belli bir yöntemle yeniden soyut bir biçimde kurulmaktadır, diğer bir deyişle, somut evrenden soyut bir evrene geçilmektedir. Bu temel ilke göstergebilimi bilimsel bir çözümleme yöntemi haline getirmektedir. ²³(Kıran, 2004: 51)

3.1 Göstergebilimin Konusu

Göstergebilimin temel amacı göstergelerin taşıdığı anlamları araştırmak, göstergelerin kendi aralarında nasıl bir ilişki kurduğunu saptamak, inceledikleri, uygulandıkları alan hangisi olursa olsun, tüm ayrıntılarıyla anlama eşlik eden tüm değişikliklerle, anlamın oluştuğu karşılıklı ilişkilerin temelinde yatan anlamı keşfetmektir. Bir alıcı ile bir verici arasında gerçekleşen iletişimden daha geniş bir bağlamda anlamın ortaya çıkarılması, bir anlamlama süreci olarak da ifade edilebilmekte, bu niteliği ile çözümleme konusu yaptığı anlam evreninin "üst dili" olduğu bilinmektedir. Olanaklarının ve sınırlarının bilinciyle, pek çok sosyal bilim dalı gibi anlamı incelemeye çalışırsa da çözümlemesini "ilk anlamlandırma" ile sınırlamakta; tarihsel, toplumbilimsel, biçembilimsel, ruhbilimsel bakış açılarını bir yana

²³ Eziler Kıran, Ayşe. (2004). "Göstergebilim ve Yazınsal Çözümlemeler" makalesi, Öztokat, Nedret (2004). "Disiplinler Arası Ortam ve Yöntem Sorunsalı" s.51'den alıntılanmıştır.

bırakmaktadır.²⁴

Temel ilkesi, çözümlediği nesnenin özerkliğinin kendisi oluşturan ilişkilerin çözümlenmesi üzerine kurulu olarak belli bir yapıt söz konusu olduğunda anlamı ortaya çıkarabilmek için anlama değişik "düzeylerle" ve "düzeylerde" yaklaşım gerekmektedir. Çünkü incelenen kurulu-nesne farklı özelliklerin bir araya gelmesiyle tanımlanmaktadır. Konusu kısaca toplumsal ve bireysel söylemi biçimlendiren anlamlı yapıları açıklamak olarak ortaya konulunca, anlam olgusu ön plana çıkmaktadır. "Anlam bilindiği gibi, pek çok etmenin yanında, dış dünya gerçekliğinin düzdeğişmeceli bir parçası olan göndergeyle oluşur. Anlamın yapısı ve etkisi algılama düzlemindeki betisel anlamlamalardan (yüzeysel yapılar) "yaşamın anlamının" değer açısından belirleyici olduğu derin yapılarla dek algılanır."²⁵(Kıran,2004: 53) Göstergebilim kuramı anlamı ifade eden ve ortaya çıkaran (hangi anlatım biçimi olursa olsun) anlamlama olgusunu tek olarak kabul etmekte, anlamı ise somut, sınırları belirli bir alanda ele almaktadır; yapıtın birden çok anlamı olabilir ve değişik bakış açılarından incelendiğinde bu anlamın değişik yüzleri görünmektedir. Bütün bu tanımlar algılama ufkunda özne ile nesne arasında temel bir ilişki bulunduğunu ifade etmekte, bundan dolayı, nesnenin niteliklerinden çok, öznenin nesneyi nasıl gördüğü ve canlandırdığı ön plana çıktığından, son dönemlerde göstergebilimde özne kavramı da giderek önem kazanmaktadır.

3.2 Göstergebilimin Tarihçesi

Eski Yunan'dan günümüze gelinceye kadar birçok düşünür ve filozof tarafından gösterge kavramı üzerine çeşitli fikirler ileri sürmüştür ancak bu kavramın bir bilim dalı olarak olgunlaşma süreci "göstergebilim" adı altında ancak 20. yüzyılda gerçekleşmiştir.

²⁴ A.g.e

Ortaçağ ve Rönesans dönemlerinde de gösterge kavramı karşımıza çıkar, özellikle dini metinler ve kutsal kitapların değişik anlam katmanlarından oluştuğu görüşü benimsenmiştir: Metinler, en dıştaki anlam katmanından en içe doğru gidilerek yorumlanmakta, en derindeki anlam tabakasına gelindiğinde mutlak, değişmez gerçekliğe ulaşıldığı kabul edilmekteydi. Bu anlayışa göre, göstergeyle temsil ettiği kavram arasında mutlak ve değişmez bir ilişki bulunmakta, dolayısıyla okur, metni yorumlarken göstergenin temsil ettiği şeye bağlı kalmak zorunda olmaktadır. Bunun sonucu olarak bir öykü, herkes tarafından aynı şekilde yorumlanmaktaydı.

Esas olarak göstergeler kuramı 17. ve 18.yüzyıllarda gündeme gelmiştir. Dil ve anlam kuramlarının tasarlandığı bu dönemde İngiliz filozof John Locke " *İnsan Anlayışı Üstüne Deneme*" adlı yapıtında gösterge sorununa değinmekte ve göstergeler öğretisi anlamına gelen "semeiotike" terimini kullanmaktadır.²⁶(Akerson, 2005: 57) Onun yaklaşımına göre insan, duyuları aracılığıyla dış dünyadaki nesnelere algılamakta, bu algılama sonucunda meydana getirilen fikirler, sözcüklerle ifade edildiğinden Locke, fikirler ve sözcükler olmak üzere iki tür göstergenin varlığını kabul etmektedir. Ünlü felsefeciyeye göre fikirler doğuştan değil, dış dünyadaki nesnelere ileri gelmekte ve dış dünyanın sunduğu gerçeklik tüm insanlar için ortak olmakta ve bu sayede insanlar arasında iletişim sağlanmaktaydı.

Kuramın Locke'tan sonra gelen temsilcisi J.H. Lambert, 1764 tarihli, "*Yeni Organon*" isimli yapıtının bir bölümünde düşünce ve nesnelere gösterilmesiyle ilgilenmekte; dil dizgeleri üzerine çalıştığı bölümde ayrıca müzik, amblem, arma gibi dil dışı gösterge dizgeleriyle de incelemelerde bulunmaktadır. 19. yüzyılda yeniden gündeme gelen göstergeler öğretisi, özellikle, Bolzano'nun "*Bilim Öğretisi*" (1837) ve E. Husserl'in "*Semiotik*" (1890) isimli yapıtlarında dilsel göstergelerle ilgili incelemeler içermekte ancak göstergeler kuramının başlangıç dönemi olarak

²⁵ A.g.e, s.53

nitelendirebileceğimiz bu yapıtlarda, genel göstergeler kuramından çok dil kuramı üzerine çalışıldığı gözlenmektedir.²⁷

Çağdaş göstergebilim kuramına gelindiğinde ise iki ad ön plana çıkmaktadır : Amerikalı C.S. Peirce (1839-1914) ile F. De Saussure (1857-1913): Peirce, göstergebilimi, dilbilim ve edebiyat dışında bütün alanlara uygulanabilen, evrensel bir bilim dalı olarak kabul etmekte ve ona göre göre, göstergebilim tüm bilgilerimize ilişkin bir biçimselleştirmeden kaynaklanmakta ve genel anlamıyla mantık, göstergesel biçimsel öğretinin bir başka adı, gözlemden bilimsel bilgi örneklerine götüren, soyutlama süreci olarak ifade edilebilmektedir: " Gösterge, bir kimse için herhangi bir biçimde ya da herhangi bir bakımdan bir şeyin yerini tutan şeydir. Birine seslenir, bir başka deyişle söz konusu kişinin anlığında eşdeğer ya da daha gelişmiş bir gösterge yaratır. Yarattığı bu göstergeye, ilk göstergenin yorumlayıcı denir. Bu gösterge bir şeyin, Nesne'sinin yerini tutar: Ama her açıdan değil, bir tür kavrama (bazen göstergenin temeli denir buna) gönderme yaparak..."²⁸(Vardar,2001: 86)

Pierce, bizim dışımızda gerçek bir dünyanın var olduğunu, bunun doğrudan algılanamayacağını, ancak zihnimizde göstergelere dönüştürülerek somutlaştırabileceğini savunmaktadır. Böylece göstergelerden yola çıkarak dış dünya gerçekliğine aşamalı olarak ulaşmaya çalışmaktadır. Bu doğrultuda göstergeye üç aşamalı bir kavram olarak yaklaşmaktadır: İlk önce duyularımızla algıladığımız somut bir biçim karşımıza çıkmaktadır. Bu somut biçimle temsil ettiği şey arasındaki ilişki, ikinci aşamayı meydana getirmektedir. İkinci aşamayı değerlendirebilmek için yorumlama adımı verdiği üçüncü bir sürece gerek olmaktadır: Yorumlama süreci, temsil edenden temsil edilene doğru gerçekleşmektedir. Fakat Peirce'e göre temsil

²⁶ Erkman,F.(2005).”Göstergebilime Giriş”s.57. İstanbul: Multilingual

²⁷ Bavay, D.(2006); “Resimde Göstergebilim, Çocuk Resimlerinin Göstergebilimsel Çözümlemesi (İlköğretim 8.Sınıf)”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü

edilen her gösterge, daha önceden yorumlanmış başka bir göstergeye dayanmakta, insan da bu şekilde bir göstergeleştirme süreci (semiosis) içinde bulunmaktadır. Bu anlayışa göre dış dünyadaki nesnelere, geçmişten şimdiye kadar uzanan bir göstergeleştirme süreci içinde algılanmakta, bilgi de akıl yürütme yoluyla değil algımıza yansıyan göstergeler yoluyla edinilmektedir.²⁹ (Erkman, 2005: 64)

İsviçreli dilbilimci Saussure'ün gösterge kuramı ise dilsel iletişim şeması içinde yer almakta ve Peirce'ün mantıksal kökenli kuramına karşın, Saussure'ün öngördüğü inceleme toplumsal nitelik taşımaktadır. Ünlü dilbilimciye göre, göstergebilim genel nitelikli bir gösterge bilimini oluşturacak ve dilbilim de bu genel bilimin bir alt dalı olacaktır. Göstergebilimi dilbilimin konumunu saptamak amacıyla tasarlamıştır ve böylece göstergelerin toplum içindeki yaşamını inceleyecek bir bilim olarak görmüştür: "Dilbilim, bu genel nitelikli bir bilimin bir bölümünden başka birşey değil. Onun için, göstergebilimin bulacağı yasalar dilbilime de uygulanabilecek. Böylece, insana ilişkin olgular bütünü içinde dilbilim iyice belirlenmiş bir alana bağlanabilmek" demektedir.³⁰ (Vardar, 2001: 87) Çünkü "dil, kavramları belirten bir göstergeler dizgesidir. Onun için de yazıyla, sağır-dilsiz alfabetiyle, kutsal nitelikli simgesel törenlerle, bir toplumda incelik belirtisi sayılan davranış biçimleriyle, askerlerin biçimlendirilme işaretleriyle, vb. karşılaştırılabilir. Yalnız, dil bu dizgelerin en önemlisidir."³¹ (Vardar, 2001: 87) Görüldüğü gibi Peirce'ün göstergelerin mantıksal işlevini vurgulamasına karşın, Saussure göstergelerin toplumsal işlevi üzerinde durmaktadır. Ayrıca Peirce göstergeli yorumlayan (interpretant), nesne (object) ve gösterge (representatum)den oluşan üçlü bir model olarak açıklarken, Saussure yaklaşımını gösteren (signifiant) ve gösterilenden (signifié) oluşan ikili bir model üzerine kurmuştur.³² (Dervişcemaloğlu, 2005: 5)

²⁸ Vardar, B.(2001). "Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri" "İstanbul: Multilingual, s.86

²⁹ Erkman, F. (2005). "Göstergebilime Giriş". İstanbul: Multilingual, s.64

³⁰ Vardar, B (2001) "Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri" İstanbul: Multilingual, s.87

³¹ A.g.e, s.87

³² Deely, John, Basics of Semiotics, Indiana University Press, Bloomington, 1990, ss.112,113'den alıntılan Dervişcemaloğlu, B.(2010). "Göstergebilimin Tanımı ve Dalları". s.5. <http://www.ege-edebiyat.org/docs/493.pdf> den alınmıştır.

Göstergebilimsel çalışmalar bu öncülerin özelliklerine uygun olarak iki ayrı doğrultu izlemiş, bu arada karma nitelikli sayılabilecek girişimlere tanık olursa da bilimin gelişebilmesi uzun yıllar almıştır; Hjelmslev, Claude Lévi-Strauss, Roland Barthes, Julia Kristeva, Algirdas J. Greimas, Christian Metz ve Jean Baudrillard gibi araştırmacılar Saussure'e dayanan Avrupa geleneğini; Charles W. Morris, Ivor A. Richards, Charles K. Ogden, Umberto Eco gibi araştırmacılar ise Peirce'e dayanan Amerikan geleneğini benimsemiştir.³³ (Dervişcemaloğlu,2005:6)

3.3 Göstergebilimin Gelişmesinde Öncü Kuramcılar ve Yaklaşımları

Gösterge bilimin gelişmesinde etkili olan kuramcıların yaklaşımları gözden geçirilince, bugün gelinen nokta mantıksal çerçeveye oturmaktadır:

Charles Morris "*Foundations of the Theory of Signs*" (1938; Göstergeler Kuramının Temelleri) isimli eseriyle, Peirce'ün semiyotiğini davranışçılığa uygulamış ve göstergebilimi üç bölüme ayırmıştır: Konuşan özne ile göstergeler arasındaki bağıntıları inceleyen edimbilim(pragmatics),gösterge ile gösterilen şey (designatum-nesnelere sınıfı) arasındaki bağıntıları inceleyen anlambilim (semantics) ve göstergelerin kendi aralarındaki bağıntıları inceleyen sözdizim (syntax).³⁴(Filizok, 2001:42) Ayrıca Morris, göstergelerden söz etmeyi sağlayacak bir üstdil olarak ,salt göstergebilim; belirlenmiş göstergeleri inceleyen, betimleyici göstergebilim; göstergeler bilgisini değişik amaçlarda kullanana, uygulamalı göstergebilim olarak üç türe ayırmıştır.

Kopenhag dilbilim çevresinin kurucusu olan Louis Hjelmslev, Saussure'den büyük ölçüde esinlenmiştir. Doğal dillerin yanı sıra bütün "diller"e uygulanabilecek

³³ A.g.e s.6

³⁴ Filizok, Rıza (2001), "*Anlam Analizine Giriş*", Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yay., No: 115, İzmir, s.42.

nitelikte bir tür dilsel mantık, dil "cebiri", salt kuramsal nitelikli bir bilim tasarlamış, bunu da soyut, mantıksal, biçimsel ve tümden gelimli bir bakış üzerinden gerçekleştirmiştir. Ayrıca Saussure'ün ortaya koyduğu gösteren/gösterilen karşıtlığını anlatım/içerik düzlemleriyle karşılamış ve her düzlemde de töz/biçim karşıtlığını öngörmüştür.³⁵(Vardar,2002:106) Göstergebilimin tözleri değil biçimleri araştırması gerektiğini savunan Hjelmslev, dilin bir oluş, bir süreç olduğunu temel ilke olarak benimsemiş, bu sürece denk düşecek, onu belli sayıda ilkeyle çözümleyip betimleyebilecek bir dizge kurmanın bilimin asıl amacı olduğunu söylemektedir.

Kuramcının dil dışı gösterge dizgelerini de ele alarak, mantıksal biçimselleştirmeye dayalı bir göstergebilim kuramının temellerini attığı Dil Kuramının Temel İlkeleri (*Omkring Sprogteoriens Grundlaeggelse*) adlı eserinde göstergebilim, inceleme konusu bilimsel olmayan bir üstdil olarak tanımlansa da bilimlerin incelenmesi için bir üstgöstergebilimin söz konusu olduğundan bahsetmektedir.³⁶ (Rifat,1992: 35)

Roland Barthes, geliştirmiş olduğu özgün yaklaşımla daha çok popüler kültür çözümlemeleri üzerinde çalışmıştır ve çağdaş göstergebilimin önemli bir diğer ismi olarak anılmaktadır. Bildirişim anlamı içermemekle birlikte anlam taşıyan çeşitli olguların oluşturduğu dizgelerin yapısal çözümlemesini geliştiren Barthes, bunları anlamama (signification) kavramı aracılığıyla göstergebilime bağlamakta, göstergelerle yananlam gösterilenleri arasında kurulan ilişkiler üzerinde durmaktadır. Barthes'ın Günümüzdeki eleştiri kuramı üzerindeki etkisi süren "*Mythologies*" (1957; Çağdaş Söylenler) eseri, mitleri, beraberlerinde çok kapsamlı kültürel anlamlarla yüklü göstergeler ve baskın sınıfın ideolojik amaçlarına hizmet eden

³⁵ Vardar,B.(2002)"Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü" İstanbul: Multilingual, s.106

³⁶ Rifat, M. (1992). "*Göstergebilimin ABC'si*", İstanbul: Simavi Yayınları, s.35

karmaşık ve iyi biçimlenmiş bildirişim dizgeleri olarak tanımlamaktadır.³⁷
(Dervişcemaloğlu,2010: 6)

Barthes, göstergebilimin sağlam temeller üzerine oturmasına "*Eléments de Sémiologie*" (1965; Göstergebilim İlkeleri), "*Introduction à l'analyse structurale des Récits*" (1966; Anlatıların Yapısal Çözümlemesine Giriş), "*Système de la Mode*" (1967; Moda Dizgesi) gibi eserleriyle katkıda bulunmuştur, Saussure geleneğinin temsilcilerinden biri olmakla birlikte, Saussure'ün tersine, dilbilimin göstergebilimin bir parçası değil, göstergebilimin dilbilimin bir parçası olması gerektiğini savunmuştur.³⁸(Erkman, 2005: 28)

"Greimas Göstergebilimi" adıyla birçok araştırmacı tarafından benimsenip uygulanan yöntemin sahibi Litvanya kökenli Fransız dilbilimci A.J. Greimas, "*Sémantique Structurale*" (1966; Yapısal Anlambilim) adlı eseriyle dikkatleri çekmiştir. Bir yanıla mantığa, matematiğe, Hjelmslev'in dilbilim ve göstergebilim kuramına, bir yanıla da etnolojiye dayanan kuramında göstergelerden ziyade anlamlama dizgeleri üzerinde durulması gerektiğini savunmuş, insan ile doğa ve insan ile insan arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Bu ilişkilerin nasıl kurulduğunu ve düzenlendiğini anlamlandırmaya yönelirken, katı ve değişmez kuralları olan bir bilim dalı ortaya koymak yerine, çevresindeki araştırmacılar ve incelemelerle sürekli gelişen, tasarı biçimindeki bu bilimsel yaklaşımın en belirgin özelliği kavramsal ve bilimsel açıdan bir üstdil oluşturmaktır.³⁹ (Rifat, 1992: 28)

³⁷ Dervişcemaloğlu, B.(2010). "Göstergebilimin Tanımı ve Dalları". s.6. <http://www.ege-edebiyat.org/docs/493.pdf>den alınmıştır

³⁸ Erkman, F. (2005).a.g.e.s.28

Saussure'ün dilbilime uyguladığı yeni yaklaşımı antropolojiye uygulamış Fransız antropolog Claude Lévi-Strauss, Fransız yapısalcılığının önde gelen isimlerinden biri olarak, kültürün de dil gibi bir anlam düzğüsü olarak ele alınabileceğini savunmuştur. İnsan etkinliğinin temel öğelerini, eylemlerini ve sözlerini sınıflayarak başladığı incelemelerinde, bu öğelerin nasıl birleştiğini irdelediğinden dolayı yapısalcılığı her tür insan edimiyle ilgili nesnel yasalara ulaşmayı amaçlayan bilimsel bir araştırma olarak kabul etmektedir. Lévi-Strauss, bu fikirlerinin temelini Saussure'ün modelinden almaktadır; Yapısal analizi, "ezeli evrensel insan gerçeklerinin" keşfedilmesinde bir yöntem olarak sunan Saussure dili bir yapı olarak ele almakla, yani dili kendi iç öğelerinin işleyişi bakımından değerlendirmektedir. Antropolog içinse, yapının her düzeyinde insan olma niteliği sayesinde bütün insanlar tarafından paylaşılan evrensel insan gerçeklikleri gözlenmekte, dolayısıyla kültür olgusu göstergeler sistemi gibi ele alınabilmektedir.

Çalışmalarıyla göstergebilime başka bir boyut getiren Bulgar asıllı Fransız göstergebilimci Julia Kristeva, anlamçözüm olarak tanımladığı yöntemi ile tanınmıştır. Eleştirel bir bilim ve/ veya bilimin eleştirisi olarak gördüğü göstergebilimi, dilbilimin yanı sıra mantığın, matematiğin, diyalektik maddeciliğin ve en temelde psikanalizin kavramlarından yararlanarak tanımlamıştır.⁴⁰

Saussure, Peirce ve Jacobson'un yaklaşımlarının paralelinde kendine özgü bir alımlama göstergebilimi geliştirmiş olan İtalyan göstergebilimci Umberto Eco çağdaş göstergebilimin gelişmesine büyük katkı sağlamıştır. Alımlama göstergebilimi üzerinde çalışmış ve göstergebilimin geniş bir okuyucu çevresinde tanınmasını sağlayan kuramcı, Roland Barthes'tan sonra, "ayrıntıların anlamı" ya da

³⁹ Rifat, Mehmet, (1992) "Göstergebilimin ABC'si". İstanbul: Simavi Yayınları, s.28

⁴⁰ Rifat, Mehmet, a.g.e., s.55, 56

"ayrıntuların sosyoloji" adı verilen bir anlayışı benimseyerek, bu kapsamda önemli bir yer edinmiştir.⁴¹ (Dervişcemaloğlu,2010: 7)

Çağdaş göstergebilimin kurulmasında anlatı yapıları, düzyazı ve şiir kuramı çözümlemeleriyle Sassure ve Pierce kadar katkıları bulunan Rus Biçimcileri'nden Vladimir Propp Rus halk masallarını incelediği "*Morfolojiya Skazki*" (1928; Masalın Biçimbilimi) isimli eserinde bütünü oluşturan birimleri birbirinden bağımsız ele almak yerine, içinde yer aldıkları dizgede bulunan diğer öğelerle ilişkileri açısından değerlendirmek gerektiğini savunmuştur. Buradan hareketle incelediği gerçeküstü Rus halk masallarında 31 temel işlev belirleyerek, masalların görünüşteki çok çeşitliliği altındaki değişmeyen ortak bir yapıyı paylaştıklarını kanıtlamıştır.⁴² (Moran, 1972: 215)

Burada andığımız disiplinler 1950'lerden başlayarak Avrupa düşüncesini yenileyen ve "Yapısalcılık" adıyla anılan kuramsal yenilenmeyi meydana getirmiştir. Yapısalcılık, başta dilbilim ve edebiyat incelemeleri olmak üzere insanı ilgilendiren tüm alanlarla ilgili anlam çözümlemelerine yeni bir bakış ve metodoloji getirmiştir.

3.4 Görsel Göstergebilim

Tarihte insanların içinde bulunduğu sosyal koşullar ve ihtiyaçlar, onları belli bir çözüm ve bunun sonucunda bilgi üretmeye zorlamıştır. Üretilen bilgiler, fizik, kimya gibi somut; felsefe, matematik gibi soyut alanlarda olsalar da, sonuçları birbirini etkileyen bir bütün olarak amaca hizmet etmektedir. Herhangi bir bilim dalında yaşanan gelişme, diğerlerini etkileyecek ve incelemelere yeni bir bakış

⁴¹ Dervişcemaloğlu, B..a.g.e. s.7

açısıkazandıracak potansiyeli içinde barındırmaktadır. Bundan yola çıkarak, göstergebilimin 20.yüzyılın ikinci yarısında gündeme gelerek, dilbilimden bağımsız özerk bir bilim dalı olarak irdelenmeye başlamasını belli bir toplumsal ve kültürel çerçeveye içinde değerlendirmek mümkün olmaktadır. Dünya savaşlarının ardından üretimle kalkınan Avrupa ve Amerika, satın alma gücünün oldukça arttığı bir bolluk dönemine girmiş ve tüketim ön plana çıkmıştır. Değişen dünya görüşünü destekleyen sinema, televizyon, reklam gibi kitle iletişim araçları hızla yayılarak, kolay tüketilen değerlerden oluşan göstergeler dünyasına yönelmiştir. Ülkeler arası iletişimin de dolayısıyla yoğunlaştığı bu dönemde, diller ve dilbilime sıkça başvurulmuş, edinilen bilgiler, edebiyat, sanat, reklamcılık gibi farklı alanlara uygulanmaya başlamıştır. Bu paralelde göstergebilimi edebiyat ve dilbilimin merkezinden çıkararak, mimari, endüstri, mitoloji, medya, sanat gibi farklı alanlara da uygulanabileceğini gösteren U. Eco, R. Barthes, C. Levi Strauss gibi araştırmacılar bilimin kapsamının genişlemesini sağlamışlardır. Tarihsel arkaplana bakıldığında süreç geleneğin sorgulanması, bu değerlerin de zaman içinde değişebilen göstergeler olduğu düşüncesiyle sonuçlanmış, insanın birey olarak önem kazanmasıyla, insan edimleri ve üretimleri farklı bağlamlarda incelenmeye başlamıştır.

Yazılı metinlerin incelenmesinde başvurulan çözümlene modelinden esinlenerek geliştirilmiş olan görsel göstergebilim, görsel bildirilerde anlamın oluşma sürecinin çözümlenmesinde kullanılmaktadır. Araştırmanın temelini, dilsel göndergelerin işlevlerinin doğrudan gözlemlenebilir olmadığı durumlarda, özellikle yazınsal ve sanatsal üretimlerde ön plana çıkan çokseslilik ve çok değerlilik olgusu oluşturmaktadır. Yapısalcılığın, dil dizgesinde yer alan göstergeyi yeni bir bakış açısıyla değerlendirme yaklaşımının, gösterilen üzerine yeni bir şey ortaya koyamacağı açık olsa da gösterilenle gösteren arasındaki ilişki(ler), yepyeni alanların, anlambilimin, göstergebilimin, sözlükbilimin kapılarını açmış, anlam olgularının yepyeni bakışla kavranmasını sağlamıştır.⁴³ (Özkat,2008: 3)

⁴² Moran, Berna (1972) “*Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*”, İletişim Yay., İstanbul, s.215.

⁴³ Özkat, Nedret (2008) “*Görsellik, Retorik, Göstergebilim*” Dipnot. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Yayınları. S.3

Dil dizgesi ve dilsel gösterge üzerine Saussure'ün gözlemlerinde insana ilişkin temel olgulardan olan dil öteki dizgelerle birlikte göstergebilime bağlanmaktadır ve diğer dil dışı dizgelerle karşılaştırılabilmektedir.⁴⁴(Öztoğat, 1999: 135) Bu yaklaşımın izinden giden Fransız yapısal dilbilimci Emile Benveniste de yapı, bağıntı, değer gibi temel kavramlarla estetik amaçlı nesnelerin anlamlandırma sorunlarına değinmiş, gösterge kavramını ve göstergenin değerini incelemeye dil dışı dizgelerden başlanması gerektiğini savunmuştur. Çünkü yaşamımız dil göstergelerinin yanı sıra yazılı göstergeler, insan ilişkilerinde ortaya çıkan incelik, bağıllık belirten göstergeler, din ve inanç düzlemine bağlanan göstergeler, sanat göstergeleri ve parasal göstergelerin meydana getirdiği bir göstergeler ağından oluşmaktadır

Günümüzde göstergebilimin konusunu oluşturan resim, çizim, heykel gibi betimleyim sanatlarına ilişkin birimleri ele alan Benveniste, örnek olarak, renklerin temel dereceleri adlarıyla belirlenmiş bir dizi olduklarını, adları olmakla birlikte hiçbir şeyi çağrıştırmadığı söylemektedir: " Sanatçı bunları seçer, kaynaştırır, istediği gibi tuvali üstünde düzenler; sonuç olarak yalnızca sanatçının oluşturduğu yapı içinde düzenlenirler ve ancak sanatçının yaptığı seçimler ve düzenlemeler aracılığıyla bir anlam kazanırlar"⁴⁵(Öztoğat,1999: 139) derken sanatçının kendi göstergebilimini oluşturduğunu, kendine özgü ve karmaşık nitelikteki sanat dizgelerini anlamlandırmanın da belli bir yapı içindekileri bağıntılardan (karşıtlık ve değerlerden) ileri geldiğini belirtmektedir. O dönemde dilbilimcinin "daha kesinlik taşımayan göstergebilim" olarak gördüğü betimleyim sanatlarının incelenmesi, bugün yetkin çalışmalarla geniş bir göstergebilim kuramının içinde kesin bir yer edinmiştir.

Göstergebilimin inceleme nesnesi açısından "doğal" diller ve "doğal" dünyaya ilişkin nesnelerin çözümlemesinden farklı bir yaklaşım gerektiğini, bunun sebebinin, inceleme nesnesinin "kurulmuş, oluşturulmuş" bir dil ve dünya olduğu görüşü

⁴⁴ Öztoğat, Nedret (1999) "Görsel Nesnelerin Çözümlemesinde Göstergebilimsel Yöntem" s.135

olduğu sıklıkla dile getirilirken, A. J. Greimas, söylemlerimizde hem "doğal" hem de "düzgülenmiş" görselliği birbirinden kesin çizgilerle ayırmanın güç olduğundan bahsetmiş, buna örnek olarak konuşurken kullandığımız jestlerle, sağır-dilsizlerin kullandığı işaret dilini göstermiştir. Bu gibi belirsizliklere karşı, Greimas görsel göstergebilim için bir ölçüt önermekte, resim, grafik, fotoğraf gibi düzlemsel bir anlatım gereci kullanan nesnelere inceleme konusu olarak belirlemektedir. Birer dil olarak ele alındıklarında, görsellik ile ilgili olarak "betimleyim" kavramı ortaya çıkmakta, bir çok dizgeyi kapsamaktadır: Yol işaretleri gibi bilgilendirme işlevi gören, şemalar gibi yazılım işlevi gören, mimarlık planları gibi "oluşturum" işlevi gören dizgeler bu alana girmektedir. Biçimsel diller ise mantıksal betimleyim örneğidir ve betileyen ve betilenen arasında nedensiz bir bağıntı söz konusu olurken, görsel nitelikli betiletilimlerde bu bağıntı nedenlidir ve "doğaya öykünme" olarak açıklanmaktadır.⁴⁶(Öztoğat,1999: 136)

Dünyanın niteliklerinin belli bir biçimde indirgenmesine dayanan öykünme işlemi, doğal dünyanın ancak görsellik içeren niteliklerinin belli düzleme yansıtılmasıyla gerçekleşmekte, seçilmiş ve yansıtılmış bu özellikler ise dünyaya ilişkin nesnelere olmaktan çıkan birer figür haline gelmektedir. İletişim yapısı açısından bakıldığında doğayı betileyen ressam, sözceleyen özneye; onu algılayan,doğanın özelliklerini tanıyan, sözleceyen özneye; üretilmiş nesne de sözceye karşılık gelmektedir. Bu algılayım sürecinde düzlemsel bir anlatımla yansıtılmış figürler artık dış dünyanın bir nesnesi olmamakla beraber, onu tanıyan izleyici özne, dış dünyaya ilişkin insan ölçekli bir okuma gerçekleştirmektedir. "Betileri birer nesneye indirgememizi, onları sınıflandırmamızı, kendi aralarında ilişkilendirmemizi, yorumlamamızı sağlayan, dünyaya bir anlam veren işte bu insan ölçekli okumadır. O zaman tuvale yansıtılan, dünyaya ilişkin bir gösterilen olur."⁴⁷(Öztoğat,1999: 137)

⁴⁵ Öztoğat, Nedret a.g.e, s.135

⁴⁶ Öztoğat, Nedret a.g.e s.136

⁴⁷ Öztoğat, Nedret,a.g.e. s:137

Resim gibi düzlemi kullanan nesnelere betiselliğin ayırıcılığına varılması için görselleştirici bir okuma gerekmektedir çünkü ancak bu türden bir okuma yöntemi ile "semiosis"ten söz edilebilmektedir. "Greimas'ın belirttiği gibi semiosis oluşturabilecek bir okuma betisel göstergebilimin alanına girer. Bu yaklaşıma göre, düzlemsel gösteren değişik yoğunluklardaki görsel niteliklerden oluşur ve bu görsel betileri gösterge-nesnelere dönüştürerek birer gösterilen haline getirir" ⁴⁸ (Öztoğat,1999:137) Bu ifadelerle semiosis'in temel özelliği ortaya çıkmaktadır: Belli sayıda görsel niteliğin seçilerek, bütüne uygulanması ve daha karmaşık görsel nitelik öbeklerinin bir bileşen oluşturacak biçimde dönüştürülmesine dayanan bir algılama işlemi. Bu bakış açısıyla, resim plastik bir metin olarak ele alınabilmekte, düzleminde sunduğu figürler ve kategoriler resmin plastik açıdan biçimini bildirmektedir. Resmin bize sunduğu benzerlik ya da karşıtlıkların yinelemeli kullanımı kavram olarak belirlemekte ve yüzey yapısının temelini oluşturmaktadır.

Dil göstergebilimiyle görüntü göstergebilimini kesin sınırlarla birbirinden ayıran Belçikalı göstergebilim grubu Groupe µ, dil araştırmalarının baskınlığı altında kalmış görsel çözümlemeleri eleştirmekte, nitelikli nesnelere genel bir retorik kuramı çerçevesinde incelemektedir. Yaklaşımları letişim dizgeleriyle ve anlamlama dizgelerinden, kullandıkları kanal ve insansal algılama aygıtı açısından ayrılmakta, izleyicinin renk ve biçimleri algılamasında önemli olabilecek, görsel kanala ilişkin özelliklerin göz önüne alınmasını gerekli kılmaktadır. Söze dayalı dilsel kanal çizgisel oluşuyla belirgindir ve iletinin sözlü ya da yazılı olması anlambilimsel açıdan önemli bir ayrım yaratmamakta, bu, iletinin kanala ilişkin nedensizlik özelliğinden kaynaklanmaktadır. Görsel dizgelerde nedensiz bağıntılar sayıca az olduğundan ve kullanılan oluşun dizgeye dayattığı kimi fizyolojik özelliklerden dolayı gösterge dizgeleri içinse böyle bir durum söz konusu olmamaktadır. "Görsel algılamanın temel yapısını inceleyen araştırmacılar görsel dizgenin algılanışında temel öğeleri şöyle saptarlar: sınır ya da çizgi ve çevre çizgisi, düzlem, beti, biçim,

⁴⁸ Öztoğat, Nedret, a.g.e. s:137

dokusallık, renk."⁴⁹ (Öztokat, 1999: 138)

Groupe μ görsel nesne ile gösterge arasında önemli bir ayrım bulunmadığını belirtmektedir. Göstergenin bir şeyi anımsama işlemini olanaklı kılan edimsel bir işlevi vardır ve belli bir dizge içinde gerçekleşebilecek bir ileti taşıyan değişmez nitelikli bir figür bütünü olarak tanımlanması, nesnenin belli sayıda özelliğin bir araya gelmesi ve bir etkinliği yönlendirmesi özelliğiyle birbirine yakın durmaktadır. Sosyal ve kültürel yapıda, nesne olsun, gösterge olsun, algılayan özne içeriğe yoğunlaşacaktır.

Groupe μ üyelerinden Jean- Marie Klinkenberg başka bir yapıtında, yalnızca kanalın bir kodu tanımlamaya yeterli olmayacağına dikkat çekmektedir. Yazı biçimlerinden, moda, denizcilikten, yol belirtkelerine kadar birçok kadın görsel kanalı kullandığı bilinmektedir ve bu bir sınıflandırma ihtiyacı meydana getirmektedir. Bu doğrultuda Klinkenberg dört ana kategoriye ayırmaktadır: Belirtkeler (ateşi belirten dumanı görmek), simgeler (renkler), görüntüler (benzerlik ve nedenlilik ilkesine göre üretilmiş göstergeler) ve dar anlamıyla göstergeler.⁵⁰ (Öztokat, 1999: 138) Görsel gösterge de ikiye ayrılmaktadır: Dış gerçekliğe ilişkin nesneye öykünme yolu ile göndermede bulunan görüntüsel gösterge; herhangi bir göndermeden bağımsız çizgi, renk ve dokusallık kodlarını kullanan plastik gösterge. Her iki tür tek bir görsel ve plastik sanat eserinde karşımıza çıkabilmekte, ancak gösterenlerin yapıları ile örnek düzlemler özelinde farklılık gözlemlenmektedir. Görüntüsel gösterenler bir görüntü dizgesine bağlı olduklarından ayırık biçimlerden oluşmakta, plastik gösterenlerin ise tözü farklı olarak, simge ya da belirtke sınıflarına daha yakın durmaktadır.

⁴⁹ Öztokat, Nedret, a.g.e., s.138

⁵⁰ Öztokat, Nedret, a.g.e 138

3.5 Resim Sanatı ve Göstergebilimsel Çözümleme

Kendisi bir gerçek oluşturan resim sanatı, her zaman bir başka uyarana bağlı kalmamakta ve gerçeği yansıtan birer bildiri niteliği taşımamaktadır. Bir nesnenin, bir olayın belirtkisi olmayıp kendisi nesne kimliğine bürünmektedir. İletişimin kodlaştırılıp dizgeler sistemi olarak iletilmesi sürecinin bir parçası olarak sanat algısı ile sanatsal yaratımı arasında bağıntı açıkça ortaya çıkmakta, bu sürecin başlıca yasalarını ise semiotik kuramı araştırmaktadır. Sanatsal biçimin gösterge özelliği taşıdığı olgusu estetik düşünceye girmesinden itibaren sanatsal biçimin bünyesinde barındırdığı iletişim sorununu çözümlemenin yalnızca psikolojik açıdan yapılmasının yeterli olmadığı, göstergebilimsel açıdan da araştırılması gerektiği yaklaşımı benimsenmiştir.

M. Kagan'a göre sanatsal biçim iki işi görmek zorundadır: Sanatsal bir içeriğe cisim vermek ve bu içeriği iletmek. Bundan yola çıkarak, sanatın yalnızca testetik bir özellik değil ama iletişimsel bir işleve sahip olarak bir gösterge niteliği taşıdığı da söylenebilmektedir. Buna göre sanatsal etkinliğin kendine has özelliklerini yanı sıra salt onu dile getiren ve onu ileten gösterge sistemi açısından ele alındığında sanatsal iletişim olarak tanımlanabilmektedir.⁵¹ (Karahan,2004: 77)

Sanatsal iletişimin çok katmanlı niteliğe sahip bir dizi gösterge sistemi olmasına rağmen bilimsel iletişimin sunduğu imkanlar karşısında daha tutucu bir yapıda bulunmaktadır. Bir sistemden öbürüne geçişte rahatça kod değiştirebilen bilimsel iletişim, her türlü gösterge sistemiyle ortaya konulabilirken, sanatsal iletişim kendisini cisimleştiren imgesel göstergelerden ayıramamaktadır. Burada kod, hem

iletiyi oluşuran hem de iletiyi doğru olarak çözümleyip yorumlamayı sağlayan, toplumsal bir uzlaşmanın ürünü olan simgeler ve birleşim kuralları dizgesi olarak kullanılmaktadır. Bu denklemde gösterge ve anlam arasında temel niteikli bir bağlantı ortaya çıkmaktadır. Yapısı iletmek zorunda olduğu anlamın yapısıyla belirlenen göstergedeki en ufak değişiklik, anlamda da bir değişikliğe yol açabilmektedir. Tam tersi durumda da göstergede değişiklik meydana gelmektedir.

Bir sanat eseri, eserin kendisi kadar, yorumlandığı çağın anlayışına bağlı olarak anlamlandırılmaktadır. Bu değişkenlikten dolayı, üreten sanatçının yapıtına yüklediği yananlamanın, yapıt dışındaki başka anlam dizgelerine gönderme yapıyor olması daha fazla önem kazanmaktadır. Plastik düzeyde, resimdeki dizgeyi çizgi, renk, renge ilişkin ton derecesi, kütle, kadraj gibi biçimlendirme unsurları oluştururken, üslup, bu biçimin yapısı oluşturan nitelikleri bir içeriğe uygun olarak kurgulamaktır. Sanat tarihinde bir çok örnekte görülebildiği gibi, bazı eserlerin düzanlam ve yananlam ilişkileri betimsel olarak daha anlaşılır gözükse de bazıları izleyicinin karşısına çok daha örtülü bir üslupta çıkmaktadır. Bu noktada düzanlam, betimlemenin en küçük anlambirimi olarak en temel üç düzeyin işleyişini ortaya koymaktadır: Algılama biçimleri betimleme ve adlandırma kodları.

Dilbilimciler tarafından dilsel yapıları oluşturan birimlerin bilimsel tanımları çoktan yapılmıştır, değişmez ya da değişken imgeler kullanan plastik ve görsel sanat yapıtlarını oluşturan birimler ise halen tartışma konusu olmaktadır. Resmin plastik düzeyde bize sunduğu renkler ele alındığında, temel derece adlarıyla belirlenmiş bir dizi oluşturdukları görülmektedir. Daha önce sözünü ettiğimiz dilbilimci E. Benveniste'e bu noktada tekrar değinmek gerekirse, adlarıyla belirtilen renklerin kendileri bir şey belirtmemekte, hiç bir şeye gönderme yapmamakta ve belirgin ve kesin bir biçimde hiçbir şey ağrıştırmamaktadır. Ancak sanatçının kendi bilinci ve üslubuyla tuval

⁵¹ Karahan, Çağatay (2004) “*Dil Dışı Gösterge Olarak Sanat/Resim*”. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi s.2 Erzurum: Atatürk Üniversitesi” s.77

üzerinde kurguladığı yapı içinde anlam kazanmaktadırlar. Sanatçı, belirlenmiş bir gös terge dizgesinden yola çıkmamakta, dolayısıyla hiç bir dil göstergesiyle eş değ erlilik taşımayan sonsuz çeş itlilik ayrıntılar içeren renkler, sanatçının kendi seçimleriyle oluşturduğu dizgede bütünü oluşturan bir birim haline gelmektedir.

Dilbilimin kullandığı "dil" ve "söz" ayrımı görsel göstergebilimin meselelerinden biri olmaktadır. Resim sanatını oluşturan temel plastik özelliklerin, renk, çizgi, yüzey, bir araya gelme olasılıkları dili oluştururken, sanatçının bunları öznel bir seçimle kurgulamasıyla, dil düzleminden söz düzlemine geçilmektedir.

"Özetlemek gerekirse görsel dil, tıpkı doğal dil dizgeleri gibi bağıntı (dizisel, dizimsel) ve ilişkilerden (karşıtlık, benzerlik, çeliş kinlik) oluşmuş bir yapı özelliği taşır. nceleme aşamasında da tıpkı yazınsal metin çözümlemesinde olduğu gibi, görsel metin aşamalı bir düzene göre bir sözcük olarak ele alınır. İlk yaklaşımda görsel metin kesitlerine ayrılır. Bu işlem renk, çizgi, ana yüzeyler, vb. biçimsel ölçütlere göre yapılabileceği gibi anlatımsal, betisel, izleksel, tutkusal, vb. ölçütler göz önüne alınarak da yapılabilir (birinci tür ölçütler özellikle soyut resimde, ikinci türden ölçütler betisel resim çözümlerinde geçerlidir). Daha sonra bakışımızı her kesit üzerinde yoğunlaştırarak anlamı oluşturan temel katmanları saptayabiliriz. Gözlemler ilk aşamada sözcüğün yüzeysel yapısında yoğunlaştıktan sonra derin yapıda yerdeşlikler saptanır"⁵² (Öztoğat, 1998: 254)

Resim sanatının dili de doğal dil gibi anlatımsal niteliğe sahip olduğundan dolayı bir iletişim aracı olarak kabul edilmektedir. Figüratif resimde anlatım biçimleri yaratıcılık, kültür, deneyim, esin, sezgi gibi bir çok veriden olduğundan bünyesinde sonsuz gösterge barındırabilmektedir. Görsel gösterge somut bir biçim ve anlamın bir

araya gelişiyle oluşmakta ve görmeyle ya da ikinci derecede, dokunma duygusuyla algılanmaktadır. Görsel göstergenin somutluğu kullanılan (malzeme boya, tuval, çerçeve, v.b.), resimde tasvire dayanan somut nesnelere (insan, hayvan, eşya, v.b.) ve geometrik biçimlerden (kare,daire, prizma, v.b.) ileri gelmektedir. Ayşe Kiran'a göre "Resimde beti (figür) bir nesneye gönderme yapar, ama ona uymaz. Beti, göstergeden daha küçük boyuttaki birimlerin ortak adıdır. Örneğin dil sonsuz sayıda betilerle (sesbirim, anlambirimcik) sonsuz sayıda gösterge oluşurmaya elverişli bir düzenektir. Van Gogh'un "Anvers Kilisesi" adlı eserini örnek olarak verdiğimizde, kilisenin ne olduğunu bilenler, resimde hemen bir kilise betisini grrlere. Ya da bu kiliseyi bilenler onu hemen tanırlar. Ama bu beti tam olarak ne boyutlarıyla, ne rengiyle, ne biçimiyle, ne de çizgileriyle Anvers Kilisesi'dir. Bu resim artık gerçek Anvers Kilisesi'nden değişmecerle sapmış bir betidir." ⁵³(Kiran 1996: 105)

Sanat eserinde yer alan göstergeler başlı başına bir özerkliğe sahiptir. Bir resmin göstergeleri resim alanının içinde yer verilen nesnelere, birimlerin ele almış şekli ile ilintilidir. Bu göstergeler soyut ya da somut biçimlerde olabilir. Resim sanatında yaratma özgürlüğünün sınırı olmadığı için buradaki göstergelerin işlevleri de çok çeşitlidir. Resimde her bir imgenin ya da biçimin bir kavramı çağrıştırıyor olması sanatıyretiminde resimleyeceği biçimi seçerken zgr kılar. Sanat yapıtındaki göstergeler trafik işaretleri ya da sağır dilsiz alfabesi gibi tek alana bağlanan iletişim amaçlı olmadığından onları kesin şablonlara sığdırıp, somut ve gözlemlenebilir gerçek bir nesne olarak değerlendiremeyiz, çünkü anlaşılıp sınıflandırılmaları doğaları gereği açık değildir. Plastik sanatların bir dalı olarak resimdeki estetik göstergelerde yapıtı oluşturan biçimlerdir ve hem sanat yapıtına hem de dünyaya yönelik kavrayış ve yorumlamalarımızda etkin bir araçtır.

⁵² ztokat, Nedret, (Mayıs,1998), "Göstergibilim ve Plastik Sanatlarda zmlleme", 12. Dilbilim Kurultayı Bildirileri, ss. 254-255'den alıntılan Karahan. , a.g.e, s.80

⁵³ Kiran, Ayşe, (Nisan, 1996), "Figüratif Resimde Anlatım Biçimleri", Anadolu Sanat Dergisi, Sayı:5, ss. 105-107

4. YÖNTEMSEL UYGULAMA

4.1 Uygulama ve Çözümleme

Araştırmanın bütüncesini Florya Aydın Çocuk Evi oluşturmaktadır ve uygulamalar 2012-13 eğitim döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın temelini oluşturan bütüncü öncelikle betimsel bir yaklaşımla tarama modeline başvurularak, göstergebilimsel çözümleme yöntemi ışığında incelenmeye çalışılmıştır.

Aydın Çocuk Evi, Aile ve Sosyal Politikalar Müdürlüğü'ne bağlı olarak 1990 yılından itibaren 1.5 ile 6 yaş arası çocuklara yarı zamanlı ve tam zamanlı olarak eğitim vermektedir. Bünyesinde oyun grubu, Alman Grup ve 4-5-6 yaş gruplarından oluşan 7 ayrı grup ile toplamda 83 çocuk⁵⁴ kayıtlı bulunmaktadır.

Çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve motor gelişimlerini destekleyecek müfredatın uygulandığı okulda her hafta belirli günlerde yaratıcı drama, satranç, bale, yoga, resim, gezi, fotoğraf, geleneksel halk dansları branş dersleri kendi öğretmenleri tarafında verilmektedir.

Araştırma, okulun öğretmenlerinin onayıyla, kavramlar hakkında düşünüp

⁵⁴ Araştırmanın gerçekleştiği 2012-13 eğitim yılında geçerli sayıdır.

konusabilme evresine gelmiş ve motor gelişimleri yeterli 4, 5 ve 6 yaş gruplarından toplam 59 çocuk oluşturmaktadır. Çocuk sayısı, uygulama yapıldığı ders saatinde gruplarda bulunan mevcut çocuklarla oluşmuş, yapılan 9 uygulamada toplam 153 adet resim yaptırılmıştır.

Kurumun seçiminde benim sanat eğitmeni olarak 2011 yılından beri görev alıyorum olmam, dolayısıyla çocuklarla kolaylıkla iletişime geçebilmem etkili olmuştur. Sanat eğitimi dersleri haftanın bir günü, her gruba 30 dk.- 1 saat arası, çocukların yaratıcılıklarını ve el becerilerini geliştirecek nitelikte sanatçılardan, sanat akımlarından, farklı teknik ve malzemelerden oluşan konu çeşitliliği ile gerçekleştirilir.

Bu incelemeye konu olan denek grubu, okul öncesi gelişim kitaplarında "şema öncesi dönem" olarak adlandırılan dönemde bulunmaktadır. 4-7 yaş arası döneme denk gelen bu süreçte çocuklar, genel balgılama sonucu belirgin temaları gösteren şemaları düzlem üstünde oluşmaya başlarlar. 2012-13 eğitim yılında kurumda bulunan bu döneme mensup çocukların soyut bir kavramı somut düzlemde nasıl gösterebildiklerini gözlemlemek, daha sonra müfredatta yer alan klasik çocuk kitaplarından seçilen örnekleri yeniden nasıl yorumladıklarını görebilmek üzere 3 ana konu başlığı altında 3 alt başlık üzerine resim yaptırılmıştır.

1) Soyut Kavramlar: Mutluluk, Mutsuzluk, Arkadaşlık

2) Somut Algılanan Konular: Aile, Doğa, Hareket

3) Çocuk Klasikleri: "Üç Küçük Domuzcuk ve Kurt", "Ağustos Böceği ve Karınca", Tavşan ile Kaplumbağa

Bu kavramların çocuklar için soyut ve somut düşünmeye elverişli olmalarının yanısıra çocuklarda yabancılaşma duygusu uyandırmayacak, kendileriyle ilişki kurabilecekleri konuların seçilmesine de önem verilmiştir. Uygulama başlamadan yaş gruplarına araştırma açıklanmış; benim de öğrenci olduğum ve çocuk resimleri üzerine bir incelemede bulunduğum bilgisi paylaşılmıştır. Böylelikle çocukların üretimlerini dikkate almaları ve motive olmaları sağlanmıştır. Bu açıklamayla birlikte, tezimizin ruhbilimsel bir çalışmayı amaçlamadığını da belirtmemiz gerekir.

Her uygulama öncesinde çocuklarla içerik hakkında yaklaşık 15 dakika sohbet edilmiştir. Soru-cevap tekniği ile konuyu özümsemeleri, zihinlerinde canlandırmaları ve ne yapacaklarına karar vermeleri sağlanmıştır. Uyguladığım eğitimlerde düşünsel süreç önemli bir aşamayı oluşturmaktadır. Bu araştırma özelinde ise çocuk üretimlerinde anlam oluşumunun daha rahat gözlemlenebilmesi için düşünselliğe ayrıca ağırlık verilmiştir.

Üretimleri için çocuklara 30-45 dakika arası süre verilmiş, ancak resimlerini bitiremeyen çocuklar için, süre esnek tutulmuştur. Kimi eğitimlerde süreyi doğru kullanmak ayrıştırıcı bir nitelik olarak ortaya çıksa da, tasarım ve yaratıcılık süreci için zamanın esnek kullanımı bu çalışmada önemli olmuştur.

Verilen sürelerde resimlerin içeriklerine müdahale edilmemiş, gerektiği durumlarda resim eğitiminde üstünde durulan teknikler anımsatılmıştır. Çocuğun karalamadan ve dış çizgilere dikkat ederek boyaması, kadraj, kağıttaki doluluk-boşluk oranları, insan ve hayvan figürlerinde dikkat edilmesi gereken noktalar gibi eğitimler sırasında sık sık üstünde durulan unsurlardan bu çalışmalar sırasında da bahsedilmiştir.

Gün sonunda toplanan resimler, yaş grupları ve cinsiyetlere göre gruplanmış, verilen konular hakkında üretilen resimlerde karşılaşılabilecek olası göstergeler türleri ile hazırlanmış tablolara veri halinde girilmiştir. Tablolar temelde figürler, nesnelere, tekrar eden formlar, beklenmeyen göstergeler, ortam kurgusu, kağıt kullanımı ve içerik başlıkları altında düzenlenmiştir.

42 Uygulama İçeriği

Araştırmada denek grubuna yaptırılacak resimler genel kavramlar ve popüler çocuk klasikleri arasından seçilmiştir. Amacın çocuk gelişimini gözlemlemek olmadığı bu çalışmada, salt üretimlerden yola çıkarak bir okuma gerçekleştirilmiş, psikolojik, pedagojik ve/veya sosyo- ekonomik bir analiz hedeflenmemiştir.

Çocukların gelişim evrelerini sanatsal üretimleri üzerinden incelemeyi amaçlamayan bu uygulamanın yapıldığı yaş aralığının bilişsel gelişim özelliklerini bilmek üretimlerin değerlendirmesinde aydınlatıcı rol oynamaktadır. Buradan yola çıkarak, çocukların gelişiminde kavram öğrenme, bilişsel gelişimin en önemli konularından biri olarak kabul edildiği bilgisi paylaşılabilir. Çocuk, yaşamının ilk günlerinden itibaren çevresini düzenli kılma uğraşısı içinde, algıladığı uyaranların benzer yönlerini görmeye, seçmeye ve kavramsal olarak birleştirmeye çalışmaktadır. Kavram öğrenme adı altında toplanan bu uğraşılar çocuğa çevresi ile etkileşimi açısından büyük kolaylıklar sağlamakta, düşünmesini kolaylaştırmakta ve kesinleştirmesini mümkün kılmaktadır.

Araştırma örnekleminin yer aldığı, Piaget'nin⁵⁵ çocuk gelişimi şemasına göre, işlem öncesi dönemin iki alt döneminden biri olan sezgisel dönemde, çocuklar mantık kurallarına uygun düşünme yerine, sezgilerine dayalı olarak düşünmekte, problemleri sezgileriyle çözmeye çalışmaktadırlar; nesnenin ise dikkat çekici özelliklerine odaklanmakta diğer özelliklerini gözden kaçırmaktadır. 7 yaşına kadar süren bu dönemde kavramlar, deneyimler ve etkinliklerle belirlenmektedir, buna dayalı olarak da tutarsız, eksik, basit ve kesin olmayan nitelik taşımaktadırlar; ancak okul çağı süresince ve yetişkinliğe dek farklılaşmakta ve mantıksal hale gelmektedirler.

Çocuk gelişimine ait bu bilimsel gerçekler doğrultusunda, araştırma öncesinde denek grubuyla soyut - somut karşıtlığı hakkında sohbet edilmiştir. Bu ayrımın bilincinde oldukları ancak bilişsel olarak bir sınıflandırma yapmadıkları gözlemlenmiş, dolayısıyla kavramların zihinlerinde oturması için gerekli örneklendirmeler yapılmıştır. Algılaması soyut ve somut olan kavramlar, duyular üzerinden yalın ifadeler kullanılarak açıklanmıştır; görme, işitme, dokunma, duyma ve tatma duyularımızı uyaranların somut, uyarmayanların ise soyut olduğu örneklerle zihinlerinde canlandırılırken örneklerin yönlendirici olmamasına dikkat edilmiştir.

Geçmiş tecrübelerine dayanarak, çocukların, eğitmenin ağzından çıkanı resmetmek gibi bir eğilimleri olduğu gözlemlenmiş ve bundan kaçınıldığından, düşünsel aşamada çocukların zihinlerinde çok net belirecek imgelerden söz edilmemiştir. Özellikle soyut kavramlar hakkında sohbet ederken, "Hiç kenarda köşede yalnız başına oturan bir mutsuzluk gördünüz mü?" veya "Yarının tadı nasıldır?" gibi sorularla kavramların tanımı yapılırken, çocukların zihinlerinde belirebilecek soyutluğun korunmasına özen gösterilmiştir.

⁵⁵ Piaget Kuramı; Piaget Teorisi, bilme, anlama, yorumlama ve öğrenme eylemlerini gerçekleştirmeyi sağlayan zihinsel etkinlikleri kapsayan kurama verilen addır.

Kavramlar üzerine yapılan tanımlar ve gerçekleştirilen sohbetler denek grubunun zihinsel gelişimine destek olurken, günlük hayatları ile özdeşleştirebilecekleri konular tercih edilmiştir. Çocuklar kavramların zihinlerindeki temsillerini kağıtta görselleştirebilmişlerdir ve bu yoldan üretimlerinin göstergibilimsel bir okuması gerçekleşebilmiştir. Çocukların anlamı oluşturdukları yaratım sürecindeki yönelimlerin ve bu yönelimlerin yaş grupları ve cinsiyet bazındaki farklılıklar da araştırmamızın kapsamına girmektedir.

Konu olarak soyut ve somut kavramlar seçilirken, denek grubunun zihninde beliren imgelerin göstergeleşme sürecinde nasıl kurgulandıkları, diğer bir deyişle, anlamın görsel düzlemde nasıl kurulduğunu gözlemlemek amaçlanmıştır. Daha sonraki aşamada ele alınan çocuk klasiklerinin resmedilmesi ise çocuğun göndergesi belirli olan hazır bir eseri yeniden yorumlarken neleri seçtiğini görmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu seçimde masalın içeriğinden çok, denek grubunun dikkatini üzerinde tutabileceği yalınlıkta ve kısalıkta olan eserler tercih sebebi olmuştur. Seçilen eserler eğitimler sırasında tarafımdan drama öğeleri kullanarak okunmuş ve çocuklardan resimlemeleri istenmiştir. Üretilen resimlerde masalarda anlatılan olayın nasıl kurgulandığı, hangi kahramanların seçildiği, çocukların kendi hayal gücünden neleri eklediği, yaş grupları ve cinsiyet bazında değerlendirilerek genel bulgulara varılmaya çalışılmıştır.

4.2.1 Soyut Kavramlar

Girişte belirttiğimiz gibi inceleme kapsamında seçilen soyut kavramlar "mutluluk", "mutsuzluk" ve "arkadaşlık" tır. Ana başlık, denek grubunun üretimlerinde soyut olarak algılanan uyaranların somutlaştırılmasında yaş grupları ve cinsiyet bazında ortaya çıkan benzerliklerini ve farklılıklarını gözlemek amacıyla seçilmiştir. Alt başlıklar ise soyut kavram tanımının çocukların zihninde pekişmesini sağlamak için gündelik hayatları ile bağ kurabilmelerine olanak tanıyan konulardan derlenmiştir. Her uygulama öncesinde soyutluğun içeriği üzerinde tekrar konuşulmuş, çocuğun özümsemesi ve yoğunlaşması sağlanmıştır.

Soyut konu başlığı altında gerçekleştirilen alt başlıklar ve katılan çocuk sayıları tablodaki gibidir:

Yaş Grupları	Mutsuzluk		Arkadaşlık		Mutluluk	
	K	E	K	E	K	E
6	7	9	7	13	7	9
5	12	6	13	7	12	9
4	8	8	8	9	8	9

Tablo 1: Yaş grupları ve cinsiyet bazında soyut kavrama dair yapılan resim sayıları

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi soyut kavramlar üst başlığı üzerine toplam 161 adet resim yapılmıştır. Gerçekleştirdiğimiz çözümlemede, çocukların üretimlerinde kavramları anlamlandırma süreçleri göstergebilimsel açıdan incelenmiştir. Denek

grubunda yer alan 4,5 ve 6 yaş grupları önce yaşın grubu içindeki cinsiyetler açısından karşılaştırılmış ve bu yaşlar temelinde genel bulgulara ulaşılmıştır. Ardından yaşlar karşılaştırılarak okul dönemi öncesi çocuklarının resim üretimlerinde anlamı nasıl kurguladıkları değerlendirilmiştir.

4.2.1.1 Kavram 1: Mutsuzluk

Çocuklarla çalışmaya başlamadan önce, Bu kavramın çocuğun özel hayatına dair fazlasıyla herhangi bir olumsuz çağrışımında bulunmasını önlemek amacıyla, konu hakkındaki sohbetlerde "mutsuzluk" kavramının olabildiğince günlük ve sıradan bir gerçeklik olduğu üstünde durulmuştur. Çocuklarda, olumsuz kavramların bir zaman sonra olumluya dönebileceği anlayışı henüz yeteri kadar gelişmediğinden, konu üzerinde düşünmekten kaçınırlar. Dolayısıyla, üretimlerine her hangi bir şekilde engel oluşturacak örnekler yerine, günlük hayatlarında karşılaştıkları, duyularınca mutsuzluk olarak hissedilen ama zihinlerinde henüz yeteri kadar sınıflandırılmamış örnekler verilmiştir.

Örneğin, dondurmayı yemek üzereyken yanlışlıkla yere düşmesi, en sevdiği çizgi filmi izlemek üzereyken televizyonun bozulması, arkadaşının üzücü, kırıcı sözler etmesi, vb. durumlarla mutsuzluğun sıradan bir gerçek olduğu belirtilmiştir. Alınan bu gibi önlemlere rağmen denek grubuna dahil tüm yaş gruplarında konuya karşı direnç gözlemlenmiştir. Gerekli yönlendirmelerde bulunulmasına rağmen direnen çocuklara karşısrarcı davranmak çocuğun üretimini tamamen engelleyeceğinden, çocuğun istediği konuyu yapmasına müsaade edilmiş, bu konu genellikle mutluluk olmuştur. Direnç göstererek, bilinçli olarak konuyu resimlemeyen çocuklar tablolarında belirtilmiştir.

Tüm yaş gruplarında konu ile ilgili yapılan toplam 50 adet resimde çizilen figürlere, nesnelere, tekrar eden formlara, beklenmeyen göstergelere, ortam kurgusuna, düşselliğe, gerçekliğe, kağıt kullanımına ve içeriklerine bakılmış, çıkan sonuçlar veri olarak, hazırlanan tablolara girilmiştir.

4.2.1.2 4 Yaş Grubu

Araştırmaya katılan 4 yaş grubu 8'i kız, 7'si erkek, toplam 15 çocuktan oluşmaktadır. "Mutsuzluk" kavramı çocuklara açıklandığında çocukların genelinde isteksizlik gözlemlenmiştir. Diğer yaş gruplarında da yaşanan bu durum karşısında, kavramın ne kadar gündelik bir gerçeklik olduğu basit örneklerle açıklanmış, üretime teşvik edilmiştir. 3 kız çocuğu kavram hakkında üretmeyi reddetmiş, mutlulukla ilgili resim yaptıklarını söylemişlerdir. Üretimlerini tamamen engelleyebileceği ihtimaline karşısarcı davranılmamıştır.

Aşağıda yer alan tabloda da görüldüğü gibi konunun çocuklarda isteksizlik uyandırması resimlerine yansımıştır. 4 yaş grubunun karalama evresinde yer alıyor olması, resimlerde yer alan kontrolsüz hareketlere bir açıklama getirir. Ancak el becerisinin yeteri kadar geliştiği bilinen çocukların üretimlerinde rastlanan benzer tavır, isteksizliği ifade eder. Dolayısıyla resimlere bakarak, çocukların konuyu görselleştirmeye yeteri kadar yoğunlaşmadığını söyleyebiliriz. Bu kavramın olumsuz çağrışım yapmasından ileri gelir ve yaş grubu özelinde ruhbilimsel bir araştırma ile açıklanabilir. Tez, bu çözümlemeyi hedeflemediğinden, salt görselleşmiş olan ifadelerle ilgilenir.

Yaş4: Mutsuzluk	Figürsüz	Tek Figür	Çok Figürlü	Tek Nesne	Çoklu Nesne	Nesne Yok
K1	+				Çağrışım yapmayan nesnelere	
K2	+				Çağrışım yapmayan nesnelere	
K3		Kendisi			Çağrışım yapmayan nesnelere	
K4		Kendisi			Güneş, Dondurma, Kuaför	
K5			Kendisi+Baba		Gökyüzü, Çiçek, Yağmur	
K6		Kendisi				
K7						+
K8	+				Deniz, Uçak, Bayrak, Gökyüzü	
E1			insan, yılan			+
E2						
E3		İnsan		Yağmur		
E4			Baba, İnsanlar		Güneş, Tv, Yağmur	
E5	+			Ateş		
E6	+				Meyveler, Ağaçlar	
E7		İnsan			Bulutlar, Yağmur	

Yaş4: Mutsuzluk	Tekrar Eden Formlar	Beklenmeyen	Ortam Kurgusu	Düşsel	Gerçek	Kağıt Kullanımı	İçerik	Notlar
K1	Spiral, Çizgiler		Dağınık yerleştirme		+	Yatay	Çağrışım olmayan göstergeler	Kesik çizgiler ve spirallerden oluşan ana form
K2	Daireler, Çizgiler		Dağınık yerleştirme		+	Yatay	Çağrışım olmayan göstergeler	Kesik çizgiler ve spirallerden oluşan ana form
K3	Daireler		Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Kavram ile çağrışım görülüyor	
K4	Çizgiler		Dağınık yerleştirme		+	Yatay	Fiziksel rahatsızlık, Yoksunluk	
K5	Yağmur taneleri		Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Fiziksel rahatsızlık	
K6					+	Yatay	Mutluluğu resmetmiştir	
K7					+	Yatay	Mutluluğu resmetmiştir	
K8	Çizgiler		Dağınık yerleştirme		+	Yatay	Mutluluğu resmetmiştir	

Yaş4: Mutsuzluk	Tekrar Eden Beklenmeyen Formlar	Ortam Kurgusu	Dışsel	Gerçek	Kağıt Kullanımı	İçerik	Notlar	
E1		Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Fiziksel rahatsızlık	Devriyan resmedilmiştir.	
E2	Kesik çizgiler		Dağınık yerleştirme		+	Yatay	Çağrışimsal olmayan göstergeler	
E3	Kesik çizgiler		Bağlam kurulmuş		+	Dikey	Fiziksel rahatsızlık	Yağmurda üzülen adam resmedilmiştir.
E4			Dağınık yerleştirme		+	Dikey	Fiziksel rahatsızlık	
E5	Kesik çizgiler		Dağınık yerleştirme		+	Yatay	Fiziksel rahatsızlık	Alev ve ateş karalamaları
E6			Dağınık yerleştirme		+	Yatay	Kavram ile çağrışım görülmüyor	
E7	Bulutlar		Bağlam kurulmuş		+	Dikey	Fiziksel rahatsızlık	Yağmur

Tablo 2: Yaş 4 Mutsuzluk (K) Kız öğrenci, (E) Erkek öğrenci

Yukarıdaki tablo incelendiğinde konuya yoğunlaşan kız çocuklarının kendilerini ve kendileriyle birlikte bir aile bireyini resimledikleri görülür. Bu aile bireyi babadır ve diğer yaşlarda görülen aksine, mutsuzlukla dolaylı ya da dolaysız olarak ilişki içinde değildir, mutsuzluğa sebep olana diğer bireyle birlikte maruz kalınmaktadır.

Erkek çocuklarının resimlerinde aynı okuma yapıldığında ise insan figürü ile karşılaşılacaktır. Çizdiği figürü bir karaktere yönlendiren tek bir çocuk olması, erkeklerin mutsuzluk kavramını içselleştirmedikleri anlamına gelir. Bu yaş grubunda en yaygın yönelimin aile bireylerini resimlemek olduğu bilgisine dayanarak, insan figürünü kişileştirmemeleri, kavramı kendisi ile özdeşleştirmedikleri anlamına gelir.

Cinsiyetler, figür kullanımı açısından karşılaştırıldığında niceliğine dair kesin bir bulguya rastlanmazken, niteliği incelendiğinde kızların, erkeklere oranla, insan figürünü kişileştirme yönelimi gösterdikleri görülür. Yapılan figürlerin kendileri ve aile bireyleri olması buna işarettir. Erkek üretimlerinde kendisini görselleştiren olduğu gibi aile bireyini resimleyen tek bir çocuk olması, erkeklerin kavramı kendileri veya yakın çevreleriyle anlamlandırmadıklarını söylemektedir.

4 yaş grubuna dahil kız çocuklarının el becerilerinin erkeklere göre daha gelişmiş olduğu görülür ve bu doğrultuda kız çocuklarının resimlerinde, verilen konuları görselleştirmeleri beklenir. Ancak "mutsuzluk" kavramının kız çocuklarında isteksizlik yarattığı çizimlerine, özellikle nesne kullanımına yansımıştır. Kavramla ilgili resim yaptığını söyleyen kız çocuklarının resimlerinde nesnelere rastlanmakta ancak bu nesnelere göndermeleri ile benzerliği görülmemektedir. Burada beklenen, nesnelere konu ile çağrışım yapıyor olması değil, çocuğun çizdiğini söylediği gönderge ile örtüşmesidir. Bu açıdan bakıldığında kız çocuklarının yeteri kadar yoğunlaşmadığı söylenebilir. Göndergesiyle çağrışımında bulunan ve kavram ile ilişkilendirilen nesne kullanımına bakıldığında doğal ve yapay olarak kesin bir ayırmadan bahsedilemez, ancak her iki durumda da anlamın figür-nesne ilişkisinde olduğu görülür.

İlgileri daha dağınık ve el becerileri kızlara oranla daha az gelişmiş olan erkek çocuklarının resimlerinde, kavramı çağrıştırsın ya da çağrıştırmassın, nesne gösterimlerine daha sık rastlanmıştır. Kavramı anlamlandırırken yalnızca nesne kullanımına başvurdukları gibi, figür-nesne ilişkisine de yer vermişlerdir. Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi erkek çocuklarda doğal nesne kullanımı yaygındır. Bu sonuca bakarak, erkeklerin "mutsuzluk" kavramını doğal nesnelere üzerinden anlamlandırdığı sonucu çıkar.

Resimlerde yer alan nesnelere bakarak cinsiyetlerin yönelimleri karşılaştırıldığında, kız çocukların kavrama ilişkin isteksiz tavırları, kağıt üzerinde kontrolsüz sonuçlar vermiştir. Erkek çocukları ise daha fazla yoğunlaşmışlardır. Bunu, figür çizilmiş olsun ya da olmasın, çoğu erkek çocuğunun en az bir nesneye yer vermesine bakarak söyleyebiliriz. Her iki cinsiyet için de yağmur, "mutsuzluk" kavramı ile ilişkilendiren gerçeklik nesnesi olarak göze çarpmaktadır.

4 yaş denek grubu karalama evresinde yer aldığından dolayı, resimlerinde tekrar eden formlara sıklıkla rastlanmaktadır. Bu durumda, tekrar eden formun figürü, nesneyi ya da içeriği destekler nitelikte olup olmadığı çözümlenir. Tabloda tekrar eden form verileri incelendiğinde, neredeyse bütün çocukların tekrara başvurduğu görülür. Bunlar içinden, kavramı figür-nesne ilişkisi üzerinden görselleştiren çocukların resimlerindeki tekrar eden formun, içeriği yapılandırmaya hizmet ettiği saptanır. Örneğin kendisini babasıyla açık alanda resimleyen kız çocuğu, mutsuzluğun ilişkilendirildiği yağmur koşulunu görselleştirmek için kesik çizgileri tekrarlanarak kullanmıştır.

Her yaş grubunda kız çocuklarının form tekrarına daha çok yöneldiği görülürken, bu yönelimin anlamın oluşmasına yardımcı bir rol üstlenmediği, süsleme olarak belirdiği söylenebilir. Yapılan tüm resimlere bakıldığında erkek çocuklarında ise 4 yaş, form tekrarının en sık rastlandığı dönem olarak belirmektedir. Bu gözlemden yola çıkarak tekrarın niteliğine bakıldığında, erkek çocuklarının el becerilerinin yetersiz kaldığı durumlarda form tekrarına başvurdukları ve bu tavrın anlamı oluşturmaya hizmet ettiği görülür.

Tabloya bakıldığında hiçbir çocukta beklenmeyen göstergelere rastlanmadığı görülür. 5 ve 6 yaş gruplarından farklı olarak, bu grupta beklenen/ beklenemeyen gösterge ayrımı çok belirgin değildir. Kağıdında neyi resimlediği sorulduğunda çocuklar anlatırlar ancak tezimizde, resimlerde anlam oluşumunu çocukların görselleştirmeyi tercih ettiği göstergeler üzerinden okumayı hedefledik. Bu doğrultuda çözümlenen diğer bir anlamsal öge olan ortam kurgusu, bu yaş için göstergeleri mantıksal bir düzende yerleştirmekten ileri gelmektedir. Üretimler incelendiğinde figürün, kavramın ilişkilendirildiği nesne ile ilişki içinde olması çocukları bağlam oluşturmaya yönlendirdiği görülür. Tablo üzerinde karşılaştırıldığında, ortam kurgusunun, cinsiyet bazında ayrıştırıcı bir özelliği olmadığı belirmektedir.

Düşsellik, resimlerde ortaya çıkan gerçeküstü göstergeler olarak ifade edilir ve bu yaş grubu üretimlerinde nadiren karşımıza çıkmaktadır. Bu yaş grubu düşselliği gerçeküstü, fantastik öğelerle yakalamaz; dış dünyada gözlemediği durumları, nesnelere çok farklı bir dizgede bir araya getirerek kurgular. Dolayısıyla, kavram üzerine sohbetlerde veya üretimlerini anlatmaları istendiğinde oldukça gerçeküstü olan anlatımları, aynı oranda kağıda aktarılmaz. Diğer bir deyişle, soyuttan somuta geçişte gösterge düşsellikten arınmaktadır. "Mutsuzluk" kavramı özelinde resim kağıdı üstündeki göstergelere bakarak, her iki cinsiyet için de çizilen her unsurun, çağrışımsal olsun ya da olmasın, dış dünya gerçekliği ile örtüştüğü söylenebilir. Kağıdın kullanılma konumuna bakıldığında, kız çocuklarının kağıtlarını yatay kullanmayı tercih ettikleri görülürken, diğer yaşlardan farklı olarak bu yaş grubu erkeklerinde dikey kağıt kullanımına daha sık rastlanmaktadır. Yalnızca resimlerinde yağmuru ve bulutları görselleştiren erkek çocuklarının kağıtlarını dikey kullanmaları, bu tercihin içerik ile ilgili olduğu bilgisini verir. Yağmur taneleri, diğer yaş grupları gibi gerçek ölçüsüne sadık kalarak küçültülmemiş, karalama evresinin bir yansıması olarak daha uzun ve kesintisiz çizgilerle ifade edilmiştir. Böyle bir ifade de kağıdın dikey kullanılması daha doğrudur. Bundan yola çıkarak, erkek çocuklarının kağıtlarını dikey kullanmalarının, resimlerin içeriğini destekler nitelikte olduğu görülür.

4 yaş grubunun "mutsuzluk" kavramı üzerinde gerçekleştirdikleri üretimlerin içerikleri, cinsiyet bazında ayrımı yapacak kadar belirgin değildir. 8 kız çocuğunun, 3 tanesinin konuyu resimlemeyi tamam reddetmesi ve kalanlardan yalnızca ikisinin kavramı çağrıştıracak göstergeler kullanması karşılaştırma yapmaya engel olmaktadır. Ancak genel yönetime bakarak, kavram ile ilişkili resim yapmayan kızların yanında, yapan kız çocukları da diğer kavramlara oranla resimlerinde daha kontrolsüz davranmışlardır. Göstergeleri rahatlıkla okunabilen resimlere bakıldığında ise fiziksel rahatsızlık duyumunun tercih edildiği görülür.

Denek grubundaki erkek çocuklarının üretimlerine bakıldığında ise kızlar kadar tutucu davranmadıkları görülür. El becerisi henüz yeteri kadar gelişmemiş ve dikkat dağınıklığı olan 2 çocuk haricinde diğerlerinin konu ile çağrışım yapan öğeler resimlemesi yaklaşımlarını kanıtlar niteliktedir. İçeriklerine baktığımız zaman ise yalnızca fiziksel rahatsızlık duyumu ile karşılaşmaktayız. Bu sonuca bakarak erkek çocukların "mutsuzluk" kavramını henüz yoksunlukla veya çatışmalı yapı ile anlamlandırmadığını söyleyebiliriz. Yangın, yılan, yağmur mutsuzlukla ilişkilendirilen unsurlar olmuştur.

Genel çerçevede bakıldığında konunun olumsuz çağrışımında bulunmasının üretimi cinsiyet bazında değiştirdiğinden bahsedilebilir. Kızlar tutucu davranıp, kontrolsüz davranmayı tercih ettiğinden üretimleri yeteri kadar çözümlenememiştir. Erkekler de direnmelerine rağmen daha işbirlikçi davranmışlardır. steksizliğin üretime yansıdığı genel geçer bir olgu olsa da, cinsiyetler arası beliren farklılık ruhbilimsel bir araştırmanın kapsamına girmektedir. Tez, görünenin çözümlenmesini yapmayı amaçladığından dolayı cinsiyet ayrımı yapmadan resimlere bakıldığında, bu yaş grubu çocuklarının "mutsuzluk" kavramını fiziksel rahatsızlık ile ilişkilendirdiği söylenir.

4.2.1.3 4 Yaş Grubu Mutsuzluk Kavramına Dair Üretimlerinde Ortaya Çıkan Genel Bulgular

4 yaş grubunun motor gelişimi, figür ve nesnelere çağrışimsal olarak görselleştirme düzeyinde olduğu bilgisiyle, bu konu hakkında iki cinsiyette de çağrışimsal olmayan göstergelerin varlığı ve konu dışı resim yapma eğiliminin sebebi olarak konunun olumsuz çağrışımında bulunması gösterilebilir. Çağrışimsal olmayan gösterge kullanan çocukların, yaptıkları diğer resimlere bakıldığında figürler ve nesnelere açıkça görülmektedir. Buradan yola çıkarak, çocukların yapmamayı tercih ettikleri sonucu

çıkılmaktadır. Konunun soyut algılanması ve olumsuzluğu çağrıştırması ağırlıklı olarak kız çocuklarının direnmesine sebep olmuştur. 3 kız çocuğu kavramla ilgili resim yapmamış, aksine, mutluluk kavramının resmini yapmıştır.

Tablodaki verilerde de görüldüğü gibi bu yaş grubunda figür çizimlerine sıklıkla rastlanmaktadır. Dolayısıyla ayırıştırıcı olan, figürün sayısı ve kişileştirilmesidir. Tercihlerine bakıldığında, her iki cinsiyet için de figürsüz resim kadar figürlü resim yapıldığı ve bu kavram özelinde en fazla 2 figür resmedildiği görülür. Figürün niceliğine bakarak kavramın kalabalıklarla tanımlanmadığını söyleyebiliriz. Niteliğine bakıldığında ise görselleştirilen figür insan olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu doğrultuda kız çocuklarının üretimleri incelendiğinde figürlerin kişileştirildikleri görülür; figürlerden biri kendisi, diğeri aile bireyi olmuştur. Diğer konularda yapılan resimlere de bakarak, kız çocuklarının figürleri kişileştirdiği ve bunlardan birinin kendileri olduğu çıkarımıyla, kızların kavramları içselleştirdikleri söylenebilir. Kızlar aynı tavırla "Mutsuzluk" kavramını da kendileri ve en yakınlarıyla anlamlandırmışlardır.

Konuya kızlara oranla daha açık bir tutum sergileyen erkek çocuklarının figürlerini kişileştirmeye yönelmedikleri görülür. Yalnızca tek bir erkek çocuğunun babasını resimlemesi bunu kanıtlar niteliktedir. Erkekler kavrama "insanın mutsuzluğu" olarak yaklaşmışlardır. Dolayısıyla figür, kavramla dolaylı olarak ilişkilendirilmemiştir.

Her iki cinsiyette de benzer bir yaklaşımla kavramın figürle anlamlandırılmadığı belirir. Resimde yer alan figürün/figürlerinin mutsuzluğunun görselleştiği üretimlerde nesne önem kazanmıştır. Kız ve erkek çocuklarının

üretimlerinde figür nesne ilişkisi kurulduğu görülür. Bu ilişki ufak bir temasla veya yön ile sağlanmaktadır. Örnek olarak, insan figürünün bulutlar ve yağmur altında resmedilmesi veya kavramla ilişkilendirilmiş yılanı yönlendirilmiş olması verilebilir. Kurulan bu ilişkinin ortam kurgusuna yansımalarına bakıldığında ise figür-nesne ilişkisi mantıksal bir düzenlemeyi beraberinde getirmiştir. Figürün görselleştirilmediği hallerde ise bir düzenleme kaygısı taşınmadığı görülmektedir

Daha önce de bahsedildiği gibi bu yaş grubunda düşsellik-gerçeklik ilişkisi, zihinsel olanın kağıda aktarılma sürecinde değişiklik göstermektedir. Bu yaş grubu çocuklarında kavram sınıflaması henüz yeteri kadar gelişmediğinden düşsellik, kavramlara gerçeküstü anlamlar yükleyerek değil, farklı dizgelere ait kavramların bir araya gelmesiyle gerçekleşir. Bu duruma örnek vermek gerekirse; 5 yaş grubu çocukları hayal ettikleri canavara gerçeküstü nitelikler kazandırıp düşledikleri doğrultuda görselleştirirken, 4 yaş meyveleri ve silahları bir araya getirir ve kompozisyona düşsel bir anlam yükler. Dolayısıyla anlatımlarında bir düşsellik meydana gelirken, kağıda aktarıldığında göstergelerin göndergelerine bağlı kaldığı görülür.

Kağıt kullanımı incelendiğinde diğer yaş gruplarının üretimlerini de göz önüne alarak, dikey kağıt kullanımı en sık 4 yaş erkek gruplarında karşımıza çıkmaktadır. Çocuklarda genel olarak kağıdı yatay kullanma yönelimi görüldüğünden, dikey kullanımla karşılaştığımızda anlam bu seçimin oluşumuna ne derece etki ettiğine bakılır. Tercihlerini bu yönde kullanan erkek çocukların resimlerine bakıldığında, yağmura yakalanan insan figürü görülmektedir ve yağmur taneleri, karalama evresinin uzantısıolarak daha uzun çizgilerle görselleştirilmiştir. Bu durumda kağıdı dikey kullanmak, anlatımın doğru ve rahat aktarılmasını sağlar, diğer bir deyişle, anlamın vurgulanmasına destek olur.

"Mutsuzluk" kavramı ile ilgili üretimlerin içerikleri tüm yaşlar için incelendiğinde 3 temel yönelim olduğunu görürüz. Kavramın yapay nesne ile ilişkilendirildiği hallerde yoksunluk, nesnenin durum değiştirmesi ve ya nesnenin doğal varlığı ile duyulan

fiziksel rahatsızlık ve figür-figür ilişkisinde çatışmalı yapı tespit edilmiştir. Bu 4 yaş çerçevede incelendiğinde çocuklarında fiziksel rahatsızlık ön plana çıkmıştır. Diğer bir ifade ile çocuklar kavramı henüz yoksunlukla veya çatışmalı yapılanlamlandırmamaktadır. Konu ile ilgili üreten her çocuğun fiziksel rahatsızlığıaktarmış olması bu çıkarımı destekler niteliktedir. Genel olarak bakıldığında 4 yaş grubu için anlamın figür-nesne ilişkisinden ürediği söylenebilir.

4.2.1.4 5 Yaş Grubu

Araştırmaya dahil 5 yaş grubu 12'si kız, 6'sı erkek, toplam 18 çocuktan oluşmaktadır. Kavram çocuklara sıradan örneklerle açıklanmasına rağmen, genellikle kız çocuklarında isteksizlik gözlemlenmiştir. Böyle durumlarda gerekli ve çocuğa uygun telkinin ardından isteksizlik sürüyorsa, yukarıda da belirttiğimiz tamamen engeller. gibi ısrarcı bir tutum sergilemek çocuğun üretimini Bu gruba ait 4 kız çocuğu "mutsuzluk" kavramını resmetmeyi tamamen reddetmiş ve kendi istedikleri doğrultuda, "mutluluk" kavramını resimlemişlerdir. Konu hakkında yapılan toplam 14 resim incelendiğinde bu yaş grubunun sıklıkla tek figür kullandığı, çok figürlü kompozisyona yöneldiğinde ise figürlerden birinin kendisi olduğu görülür. Nesne kullanımı her iki cinsiyet için çözümlendiğinde, çocukların nesnelere resimlerken figür kadar yoğunlaştıkları belirmiştir. Anlam, nesne etrafında örgütlenmiş olsa da, figür nesne ile birebir ilişki içinde değildir. Bundan yola çıkarak, figür-nesne ilişkisi planı üzerine yapılanmış bir kurgulamaya rastlanmamaktadır.

Yaş 5: Mutsuzluk	Figürsüz	Tek Figür	Çok Figürlü	Tek Nesne	Çoklu Nesne	Nesne Yok
K1		Baba		Pasta		
K2		Kendisi			Gökyüzü, Yağmur	
K3		Kendisi			Yollar	
K4	+				Masa, Pasta	
K5		Canavar		Gökyüzü		+
K6			Kendisi+Anne			+
K7			Kendisi+Arkadaşlar		Müzikseti, Saksı, Gökyüzü	
K8		Baba			Tezgah, Saksı	
K9			+		+	
K10		Başkası		+		
K11	+				+	
K12		Başkası			+	
E1			Kendisi+1 İnsan		Dondurma, Tren	

Yaş 5 : Mutsuzluk	Figürsüz	Tek Figür	Çok Figürlü	Tek Nesne	Çoklu Nesne	Nesne Yok
E2		Kendisi			Eski top,Ayakkabı	
E3		Kendisi			Oyuncaklar,Ayakkabı	
E4			Kendisi+Kardeşi	Karanlık		
E5			Kendisi+Anne		Sisler, Tshirt	
E6		Canavar				+

Yaş 5: Mutsuzluk	Tekrar Eden Formlar	Beklenmeyen	Ortam Kurgusu	Düşsel	Gerçek	Kağıt Kullanımı	çerik	Notlar
K1			Dağmık yerleşmiş		+	Yatay	Yoksunluk	
K2			Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Fiziksel rahatsızlık	Kötü hava
K3			Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Fiziksel rahatsızlık	
K4			Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Yoksunluk	
K5			Bağlam kurulmuş	+		Yatay	Fiziksel rahatsızlık	Canavar
K6	Daireler		Dağmık yerleşmiş		+	Yatay	Çatışmalı	Odasını sevmiyor
K7			Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Fiziksel rahatsızlık, Yoksunluk	
K8			Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Çatışmalı	Babaş, annesinin sakısını düşürecek
K9	Yıldızlar		+		+			Mutluluğu resmetmiştir
K10	Daireler		+		+			Mutluluğu resmetmiştir
K11	Yıldızlar			+				Mutluluğu resmetmiştir
K12	Yıldızlar			+				Mutluluğu resmetmiştir
E1			Dağmık yerleşmiş		+	Yatay	Yoksunluk	
E2			Dağmık yerleşmiş		+	Yatay	Yoksunluk	
E3			Dağmık yerleşmiş		+	Yatay	Yoksunluk	
E4			Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Fiziksel rahatsızlık, Çatışmalı	Anne kaynaklı üzüntü
E5			Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Yoksunluk, Çatışmalı	
E6			Dağmık yerleşmiş	+		Yatay	Fiziksel rahatsızlık	

Tablo 3: Yaş 5 Mutlusuzluk (K) Kız öğrenci, (E) Erkek öğrenci

"Mutsuzluk" kavramı çocuklarda, figürle dolaylı ya da dolaysız olarak ilişkilendirilebileceği için üretimlerde hangi figürün neden tercih edildiği çözümlenmeye çalışılmıştır. Yukarıdaki tablonun gösterdiği gibi, kavramın anlamlandırılması sürecinde, figür kullanımında kız çocuklarının, resimlerinde ağırlıklı olarak tek figür üstüne yoğunlaştıkları gözlemlenir. Figürsüz resim yapan tek bir çocuğun bulunması bu çıkarımı desteklemektedir. Resmedilen figürlerin çoğu insan figürüdür ve kendini resmedenler kadar, bir aile bireyini resmedenler de görülmüştür. Bu aile bireyinin baba olması, kavramın dolaylı bir şekilde onunla anlamlandırılmasını açıklar. Kız çocukları için baba, üretimlerde, esenliksiz hale geçiş temsilen görselleştirilmiştir. Çok figürlü kompozisyonlarda ise çocuklar kendilerinin yanında sevdiklerine yer vermişlerdir. Kendisi ve annesini resmeden kız çocuğunun üretiminde anne, dolaysız olarak kavram ile ilişkilendirilmiştir; kendisinin yanında arkadaşlarını resmeden kız çocuğun üretiminde ise kavramın ilişkilendirildiği duruma tüm figürler maruz kalmaktadır. Bundan yola çıkarak ailenin, nedensellik kavramı üzerinden konu ile anlamlandırıldığı sonucu çıkmaktadır.

Figür kullanımında erkek çocuklara bakıldığında ise figürsüz resimle karşılaşmamıştır. Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi kavram, hayvan figürleri ile anlamlandırılmış, ağırlık insan figürlerinde olmuştur. Tek figürlü ya da çok figürlü üretimler çözümlendiğinde çocukların kendilerini resimlemeye yöneldikleri görülür. Erkeklerin anne, baba figürünü görselleştirmelerine çok sık rastlanmasa da gizli özne olarak varlıkları hissedilmektedir. Çünkü çocuğun, kendisinin yanında anne ya da babasını resimlediği durumlarda, "mutsuzluk" kavramına birlikte maruz kalmakta, aksine bireyler, dolaysız olarak kavramın kendisiyle ilişkilendirilmektedir. Görselleşmese de, erkeklerin tek figür olarak kendilerini resimledikleri durumların arka planında annenin ve/ve ya babanın olduğu söylenebilir. Buna rağmen resimlememeyi tercih etmek, erkeklerin "mutsuzluk" kavramının ilişkilendirildiği koşulun sonucuyla ilgilendikleri söylenebilir.

Tablo incelendiğinde her iki cinsiyet için tek figür kullanımının sıklıkta olduğu görülür ve çocuklar çoğunlukla kendilerini resimlemişlerdir. 5 yaş grubunun kavramı resimlerken kendilerine ve ailelerine yer vermeleri, anlam alanının henüz çok

geniş olmadığını, çocuğun mutsuzluğu, kendisinin, ailesinden dolayı maruz kaldığı bir durumla ilişkilendirdiği karşımıza çıkmaktadır. Figürlerin anne-baba dışından seçildiği durumlarda da çocuk anlamı, figürlerle birlikte maruz kalınan koşulda oluşturmaktadır.

Çocukların resimlerinde içeriği nasıl kurguladıklarını çözümlerken incelenen diğer anlam ögesi nesne kullanımınıdır. Kavramın nesne ve ya nesnelere ile ilişkilendirilebilir olduğu, bizi öncelikle nesnenin niteliğini ve niceliğini incelemeye yöneltmiş, ardından figürle olan ilişkisine bakılmıştır. Bu doğrultuda bakıldığında, önüne alınan kız çocuklarında çok nesneli kompozisyon kurgusuna sıklıkla rastlanmıştır ve seçtikleri nesnelere, resimlerin içeriğini destekleyecek niteliktedir. Çözümlemede göz önüne diğer nitelik olan doğal ya da yapay nesne seçimine bakıldığında, her iki tür nesnenin yer aldığı görülür. Ancak, kavram ile dolaysız olarak ilişkilendirilenler ağırlıklı olarak yapay nesnelere dir. Bu durumda nesne, figür kadar önem kazanmaktadır ve ortamın düzenlenmesinde yardımcı bir unsur olmaktan çok öte, figürle birebir ilişkide olan bir anlamlı bir öge olarak karşımıza çıkar.

Yaş grubundaki erkek çocuklarda mutsuzluğun bire bir figürle ilişkilendirildiği hallerde çok fazla nesne kullanılmadığı görülmektedir. Kavramın nesne ile ilişkilendirildiği durumda ise, birçok nesnenin bir arada kurgulandığı söylenebilir. Bu iki duruma da bakılarak ifade edilebilir ki erkek çocukları, "mutsuzluk" kavramını bir figürle ilişkilendirdikleri hallerde nesnelere yoğunlaşmamışlar, kavramı nesneyle ilişkilendirdikleri hallerde ise birden fazla nesneye yer vermişlerdir. Her iki halde de yapay nesnelere ağırlık verilmiştir. Sadece tek bir çocuğun üretiminde doğal nesneye rastlanması bu çıkarımı doğrular niteliktedir.

Cinsiyetlerin nesne kullanımını karşılaştırıldığında, kız çocuklarının mutsuzluk kavramını görselleştirirken tek bir nesneden kaynaklanan bir sıkıntıyı gösterdikleri dikkat çekmektedir. Dolayısıyla doğal ya da yapay olsun, figür nesne ile dolaysız bir ilişki içinde görülmektedir, diğer bir deyişle, kavramın ilişkilendirildiği figür

durumla temas halindedir. Erkeklerde ise nesne sayı olarak kız çocuklarınınkinden daha fazla olsa da, figürle her zaman ilişki kurmamaktadır. Anlam, figür ve nesnenin ilişkisi üzerinden kurulan bağlamda değil, nesnenin kendisindedir. Dolayısıyla nesne, bir figür gibi önem kazanmış, ön plana geçmiştir.

Üretimlerde tekrar eden formların içeriği destekler nitelikte olup olmadığına bakılmıştır. 5 yaş grubunun bu yöndeki uygulamaları incelendiğinde, tek bir kız çocuğunda şekil tekrarı görülmüş, erkekler de ise rastlanmamıştır. Tekrarı kullanan kız çocuğu ise anlam içeriğini pekiştirme amacı gütmemiş, dekoratif maksatla kağıdına yerleştirmiştir. Bu çözümlenmeye bakarak, her iki cinsiyet için mutsuzluk kavramının anlamlandırılmasında form tekrarına başvurulmadığını söyleyebiliriz. Üretimlerde beklenmeyen gösterge incelendiğinde ise konu ile çağrışımı bulunmayan veya resmin bağlamına uymayan gösterge kullanımına hiçbir çocukta karşılaşılmamıştır.

Bu kavrama ilişkin üretimlerde ortam kurgusuna bakılırken, kavramla ilişkilendirilen göstergelerin kağıda nasıl yerleştirildiğine de bakılmıştır. Figürün nesne ile veya nesnenin diğer nesnelere olan ilişkisinin bir bağlam oluşturup oluşturmadığı gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda bakıldığında, yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi kız çocuklarının bağlam oluşturmaya yöneldikleri söylenebilir. Bu bağlam her zaman figür-nesne ilişkisini üzerinden kurulmasa da, göstergeler kağıt üzerinde belirli bir mantıkla yerleştirilmiştir. Erkek çocuklarının göstergeleri kağıda yerleştirme kaygısına bakıldığında, anlamın dağınık bir düzende oluştuğunu görürüz. Erkek çocuklarının, yalnızca kavramı figür ile ilişkilendirildikleri durumlarda mantıksal bir düzenlemeye yöneldikleri görülmektedir.

Üretimlerde ortamın kurgulanmasına dair sonuçlar cinsiyetler arası karşılaştırıldığında 5 yaş grubu kız çocuklarının bağlamı kurarken daha fazla yoğunlaştıkları ve göstergeleri mantıksal bir düzende yerleştirdikleri görülür. Görselleştirdikleri figür, kavramın ilişkilendirildiği koşul ile birebir ilişki halindedir

ve ortam bu ilişki planı üzerinden yapılanmıştır. Erkekler de ise, seçilen göstergeler ortam kurgulamaya elverişli olsalar da içeriği kuvvetlendirecek ya da plastik olarak mantıksal bir düzende yerleştirme yönelimi görülmemiştir. Buna bakarak kız çocuklarının ortamı kurgulamaya daha çok yoğunlaştığı sonucunu çıkarabiliriz.

Yapılan tüm resimlere bakıldığında 5 yaş çocuklarının üretimlerinde gerçek üstü öğelere yer vermeye başladığı görülür. Ancak "mutsuzluk" kavramın, daha çok dışdünya gerçekliği ile çağrışım yapması, çocukları düşsellikten uzaklaştırmıştır. Tabloda yer alan verilere baktığımızda da görüldüğü gibi tek bir kız ve erkek çocuğunun resimleri dışında gerçek üstü gösterge kullanımına rastlanmamıştır. Kavramı anlamlandırırken düşselliğe başvuran çocukların üretimlerinde her iki cinsiyet için de öne çıkan hayali canavar figürü olmuştur.

Çocuğun resim yaparken kağıdını dikey ya da yatay kullanmayı tercih etmesi, seçtiği göstergelerin karakterleri ve onlar üzerinden kurduğu bağlam ile ilgilidir. Böylelikle kağıdın konumu içeriği destekler hale gelmektedir. Bu doğrultuda bakıldığında çocukların hepsinin kağıtlarını yatay kullandıkları görülür.

Figür ve nesne kullanımının kağıt üzerinde nasıl yerleştirildiğine bakmanın ardından içerikleri incelenmiştir. Kavramın, 4 yaş grubunda sıklıkla fiziksel rahatsızlıkla, 6 yaş grubunda ise yoksunluk ve çatışmalı yapı ile ilişkilendirilmesinin yanında 5 yaş grubunda daha karma bir tercih söz konusu olmuştur. Kavramın ilişkilendirildiği koşul karşısında fiziksel rahatsızlık duymak can yanması, korkmak, istenmeyen hava koşuluna maruz kalmak gibi durumlar karşımıza çıkmaktadır. Yoksunluk ise nesnenin durum değiştirip, varken yok olması veya hiç sahip olunmaması olarak ifade edilirken, bir aile bireyinden dolayı yaşanan istenmeyen durumda çatışmalı yapı ortaya çıkmaktadır. 5 yaş grubuna dahil kız çocuklarının resimleri bu doğrultuda incelendiğinde, yoksunluk haline ve fiziksel rahatsızlık duyumuna sıklıkla rastlanmaktadır. Burada yoksunluk, nesneye hiç sahip olamamaktan çok, var olan nesnenin durum değiştirmesi ile yaşanmaktadır. Doğum günü kutlamasında pastanın

yere düşmesi veya hava durumunun kötüleşip açık alanda eğlenceye engel olması kavramın, nesnenin durum değiştirmesi ile ilişkilendirildiğinin örnekleridir. Tablo incelendiğinde çatışmalı yapıyı kurgulayan tek bir kız çocuğuna rastlanması, kızların daha çok yoksunluk ve fiziksel rahatsızlık ile kavramı anlamlandırıldığını belirtir.

Erkek çocuklarının resim içerikleri çözümlendiğinde ise yoksunluk sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Nesne veya nesnelere sahip olamamak yoksunluğun sebebi olurken, bir eylemi gerçekleştirmedeki kabiliyet yoksunluğu da göze çarpmaktadır. Çatışmalı yapı, kız çocuklarında olduğu gibi bir aile bireyi ile ilişkilendirilirken, bunu konu edinen 2 çocukta da anne figürü ile yaşanan istenmeyen bir durum görselleştirilmiştir.

Kavramın anlamlandırılmasında tanımlanan 3 temel içerik cinsiyetler arası karşılaştırıldığında, kız çocuklarının, erkeklere oranla, fiziksel rahatsızlık duyumuna daha çok yer verdikleri görülür. Ön plana çıkan bir diğer unsur olan yoksunluk ise cinsiyetler arasında farklı anlamlandırılmıştır. Kız çocukları için nesnenin durum değiştirmesi, diğer bir deyişle, varken yok olması ya da istenmeyen hale geçmesi yoksunluğun ifadesi olurken, erkeklerde nesneye hiç sahip olamamak bu içerik ile ilişkilendirilmektedir. Yalın bir ifade ile, kızla çocukları, nesnenin durum değiştirmesi ile esenlikli halden eseniksiz hale geçmeyi görselleştirmiş, erkekler ise hiç sahip olamamayı resimlemişlerdir.

Bu sonuca bakarak, çocukların hal değişikliğini görselleştirirken ortam kurgusuna başvurduklarını, nesneye sahip olamama durumunda ise göstergeleri kağıda yerleştirirken mantıksal bir kurgu gözetmediklerini söyleyebiliriz.

4.2.1.5 5 Yaş Grubu Mutsuzluk Kavramına Dair Üretimlerinde Ortaya Çıkan Genel Bulgular

"Mutsuzluk" kavramının olumsuz çağrışımlarda bulunması çocukların üretimlerini etkilemiş, özellikle kız çocukları konu ile ilgili resim yapmayı reddetmiştir. Konu ile ilgili resim yapan denek grubunda figür kullanımına bakıldığında, her iki cinsiyet için de yaygın olduğu sonucu çıkar. Kavram sıklıkla, kendileri ve kendilerinin maruz kaldığı istenmeyen durum ile anlamlandırılmıştır. Başkasının mutsuzluğunu düşünen tek bir çocuk olması bunu kanıtlar niteliktedir. Kendileri dışında seçilen figürlerin anne ve baba olması, çocuğun kavramı aile ile eşleştirdiğini ifade eder.

Resimlerde ayrıştırıcı olan nesneye yüklenen anlam olmuştur. istenmeyen durum nesnenin hal değişikliğinden kaynaklanıyorsa figür ile ilişki içinde görülmekte, nesnenin yoksunluğundan kaynaklanıyorsa ilişki kurmadan konumlanmaktadır. Bu durumlarda nesneye plastik olarak bir figür kadar dikkat edilmiştir. Yapılan diğer incelemelerde gözlenen, nesnenin kompozisyonu kurarken yardımcı bir unsur olarak kullanılmasıyla, "mutsuzluk" kavramının yoksunluk ile ilişkilendirildiği durumlarda önem kazandığı dikkat çekmiştir.

Tabloya bakıldığında ortamı kurgularken bağlam oluşturmanın bu figür-nesne ilişkisinden ileri geldiği görülür. Figür, nesne ile ilişki içindeyse, çocuklar resimde mantıksal bir düzenlemeye gitmişlerdir. Nesnenin odak noktasında olduğu hallerde ise söz konusu nesne/ler figürden kopuk ve kağıt üzerinde dağınık şekilde yerleştirilmiştir. Bu konuda kız çocuklarının kompozisyonu kurgulamayı mesele edindikleri, figür-nesne ilişkisi üzerinden bağlamı kurmaları ile belirirken, erkeklerin mantıksal bir düzenleme gözetmeden, yalnızca göstermeye yönelmeleri, dağınık yerleşimi tercih etmeleri ile açıklanır. 5 yaş grubu çocuklarının, konuyu görselleştirirken dış dünya gerçekliğine bağlı kalmaları, kavramın, düşsel unsurları çağrıştırmadığını ifade eder. Çocuklar için mutsuzluk, dış dünya gerçekliğinde karşılık bulan bir durum olarak karşımıza çıkar. Anlamın dış dünya

gerçekliği ile örtüştüğü resimlerin içeriklerine bakıldığında ise yoksunluğun ve fiziksel rahatsızlık duyumunun ön planda olması göze çarpmaktadır. Yukarıda da bahsedildiği gibi, nesneye yüklenen anlam doğrultusunda resimler yapılanmıştır. Bir figürün, dolaysız olarak mutsuzluk kavramı ile ilişkilendirildiğine rastlanmaması, dağınık ya da mantıksal düzende yerleştirilmiş olsun, konunun nesne etrafına örgütlendiği söyler. Yoksunluk ve fiziksel rahatsızlık nesnenin farklı hallerinden kaynaklanırken, çatışmalı yapı ise yine bir nesne üzerinden okunmaktadır.

5 yaş grubunun "mutsuzluk" kavramı ile ilgili yaptığı resimlerdeki anlambirimcikleri çözümlendiğinde, nesnenin, çocuğun esenliğinde önemli bir etken olduğu sonucunu çıkarabiliriz. Dolaylı ya da dolaysız olarak nesnenin durum değiştirmesi ya da hiç olmayışı, esenliksiz hale geçişte temel unsur olarak gözümüze çarpmaktadır.

4.2.1.6 6 Yaş Grubu

6 yaş grubunda 7'si kız, 9'u erkek toplam 16 çocuk çalışmaya katılmış, konuyla ilgili 16 adet resim üretilmiştir. Kurumda eğitim gören en büyük yaş grubuna dahil çocukların, birkaç kız öğrenci haricinde "mutsuzluk" kavramına çok fazla direnmedikleri söylenebilir. Bu konuda resim yapmak istemeyen kız çocukları da kısa bir sohbet ardından ikna olup, olarak üretimlerini gerçekleştirmişlerdir. Bu yaş grubunun konuyu genel olarak çok figür kullanarak ifade ettiği ve bu figürlerden birisinin kendisi olduğu görülmektedir. Figür ve nesnenin ilişkisi üzerinden bir bağlam oluşturulurken, içerik kızlar için yoksunluk, erkekler içinse daha çok fiziksel rahatsızlık ve çatışmalı yapı olmuştur.

Yaş 6 : Mutsuzluk	Figürsüz	Tek Figür	Çok Figürlü	Tek Nesne	Çoklu Nesne	Nesne Yok
K1		Kendisi			Oyuncaklar	
K2			Kendisi + Anne	Oyuncak		
K3		Kendisi			Eşyalar	
K4		Kendisi			Havuz, Kedi	

Yaş 6 : Mutsuzluk	Figürsüz	Tek Figür	Çok Figürlü	Tek Nesne	Çoklu Nesne	Nesne Yok
K5			Kendisi+Anne			+
K6		Kendisi		Oyuncak		
K7			Kendisi+Anne		Bulutlar, Yağmur, Kuşlar	
E1			Denizcanlıları		Balkçıdükkanı	
E2		Kuş				+
E3			Kendisi+Hayvan		Ağaçlar	
E4			Denizcanlıları		Balkçıdükkanı	
E5		Kendisi			Silahlar, Oyun düzeneği	
E6			Anne+Bara		Ev eşyaları	
E7	+				Eşyalar	
E8			Sokaktaki çocuklar			+
E9			Kendisi+Anne		Kişisel eşyalar	

Yaş 6: Mutsuzluk	Tekrar Eden Formlar	Beklenmeyen Ortam	Kurgusu Düşsel	Gerçek	Kağıt Kullanımı	İçerik	Notlar
K1			Bağlam kurulmuş	+	Yatay	Yoksunluk	
K2			Bağlam kurulmuş	+	Yatay	Yoksunluk	Kardeşe oyuncak alınıyor, kendisine değil. Kendisi çok gösterişli resmedilmiş
K3			Dağınk yerleşmiş	+	Yatay	Yoksunluk	
K4			Bağlam kurulmuş	+	Yatay	Yoksunluk	
K5			Dağınk yerleşmiş		Yatay	Yoksunluk	
K6			Dağınk yerleşmiş	+	Yatay	Yoksunluk	
K7	Bulutlar, Yağmur, Kuşlar		Bağlam kurulmuş	+	Yatay	Fiziksel rahatsızlık	Mutsuzluğu resmetmemeye direnmıştır. Tek mutsuzluk yağmur olarak gözükmektedir.
E1			Bağlam kurulmuş	+	Yatay	Fiziksel rahatsızlık	Balkçı resmedilmiştir. Kokusundan şikayet edilmektedir.
E2			Dağınk yerleşmiş	+	Yatay	Fiziksel rahatsızlık	Gelişim zorluğu göstermektedir. Kuş çağrışımsal değildir.
E3			Bağlam kurulmuş	+	Yatay	Fiziksel rahatsızlık	
E4			Bağlam kurulmuş	+	Yatay	Fiziksel rahatsızlık	Balkçı resmedilmiştir. Kokusundan şikayet edilmektedir.

Yaş6: Mutsuzluk	Tekrar Eden Fomlar	Beklenmeyen	Ortam Kurgusu	Düşsel	Gerçek	Kağıt Kullanımı	çerik	Notlar
E5			Bağlam kurulmuş	+		Yatay	Fiziksel rahatsızlık	Kendisini adam asma oyunundaki adam olarak resmetmiştir.
E6			Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Çatışmalı	Ebeveyn çatışması
E7			Dağınk yerleşmiş		+	Yatay	Yoksunluk	
E8			Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Çatışmalı	Sokaktaki çocuklarla uyum sorunu
E9			Dağınk yerleşmiş		+	Yatay	Çatışmalı	Aile ile çatışma

Tablo 4: Yaş 6 Mutlusuzluk (K) Kız öğrenci, (E) Erkek öğrenci

Yukarıda yer alan tablonun gösterdiği gibi kız çocukları "mutsuzluk" konulu resimlerini yaparken figür kullanma eğilimi göstermişlerdir. Hiçbiri figürsüz resim yapmamış, tek figür yapanlar kendisini, çok figure kullananlar ise kendisi ile birlikte bir aile bireyini resmetmiştir. Bu aile bireyi annedir ve 6 yaş kız çocuklarının mutsuzluk resimlerinde figür olarak babalarını kullandıkları görülmemiştir. Figür kullanımında erkek çocuklarına bakıldığında, figürsüz resim yapan sadece 1 çocuk olurken, çoğunluğun çok figürlü resim yaptığı görülmektedir. Kız çocukların aksine erkeklerde figür, ağırlıklı olarak aile bireyleri olmamıştır. Aile bireylerini kullananlardan yalnızca bir çocuk annesi ve kendisini, diğeri sadece anne ve babasını resimlemiştir. Kalan erkek çocukların figürleri ise mahalle arkadaşları ve hayvanlardan oluşmaktadır.

Yapılan resimlerdeki figür kullanımına bakarak, cinsiyet bazında bir karşılaştırma yapmak gerekirse kız çocuklarının mutsuzluk olgusunu kendileri ve dolaylı ya da dolaysız olarak aile bireyleri ile ilişkilendirdiği, erkeklerin ise dış dünyayı daha çok gözlemlediği ve figürlerini bu doğrultuda seçtikleri gözlemlenmiştir.

"Mutsuzluk" kavramının nesne ile ilişkilendirilmesi özellikle bu yaş için beklenmekteydi. Kız çocuklarının üretimlerine bakarak, konu ile ilgili nesne kullanımını görülmüş, nesne resimlemeyen tek bir kız çocuğu tespit edilmiştir. Tek nesne ve çok nesne resimleyenlerde ise yapay nesnenin tercih edildiği görülmüştür. Bu nesnelere oyuncaklar, elbiseler ve havuzdur. Tabloda yer alan bu veriler incelendiğinde sahip olmak, tüketmek gibi olguların belirdiği bu dönemde kız çocukları için mutsuzluğun yoksunluktan kaynakladığı söylenebilir. Nesne kullanımını erkek çocukları bazında incelediğimizde, 2 çocuğun nesne kullanmadan resim yaptığı görülmüş, tek nesneli resim yapan erkek çocuğuna rastlanmamıştır. Erkek çocukları nesnelere, kavramı anlamlandırdıkları ortamın kurgulanması için kullanmışlardır. Bunu, nesnelere birer figür niteliğinde resmin odağına koyan tek bir erkek çocuğu olduğu gerçeğine bakarak söyleyebiliriz.

Üretimlerinde nesnelere ver verme bazında cinsiyetler karşılaştırıldığında, kız çocukları resimlerinde nesneyi bir figür niteliğinde ön plana çıkartmış, erkekler ise ortamı kurgulamak amacıyla nesneye başvurmuştur. Sadece üretimlerine bakarak, denek grubuna dahil 6 yaş kız çocuklarının "mutsuzluk" kavramını nesne ile ilişkilendirdiği ve nesnelere figür kadar yoğunlaştıkları görülmektedir. Benzer tavır erkek çocuklarında da beklenirken, üretimleri nesnenin anlamı oluşturmada yardımcı bir unsur olduğunu göstermektedir. Kavram onlar için daha çok bir koşul ile ilişkilendirilmiş ve bu koşul çatışmalı bir yapının kurulmasına veya fiziksel bir rahatsızlığın resimde gösterilmesine yol açmıştır.

Tekrar eden form kullanımını değerlendirirken, anlamın içeriğini kuvvetlendirir nitelikte olup olmadığına bakılmıştır. Bu doğrultuda tabloya bakıldığında tüm cinsiyetler için sadece bir kız çocuğunun hava koşulunu görselleştirmek için bulutları, yağmur damlalarını ve kuşları tekrar ederek kullandığı görülmüştür. Erkeklerde ise form tekrarı görülmemiştir. Bu sonuca bakılarak, 6 yaş grubu çocuklarının anlamı oluştururken tekrara başvurmadıkları söylenebilir. Çocuk resimlerinde nadiren de olsa karşımıza çıkan beklenmeyen gösterge kullanımı, bu yaş grubu için incelendiğinde, verilen konu ile çağrışımı bulunmayan ve ya resmin bağlamına uymayan gösterge kullanımı iki cinsiyet için de gözlemlenmemiştir.

Üretimlerdeki ortam kurgusu figürlerin ve nesnelerin kağıda mantıksal bir düzende yerleştirilmesi anlamına gelmektedir ve "mutsuzluk" kavramı için ortam kurgusu figür ve nesnenin ilişkisinin oluşturduğu plan üzerinden yapılandırılabilir. Resimler bu yönde incelendiğinde kız çocuklarının bir kısmının belli bir düzenlemeye giderken, bir kısmının seçtikleri nesnelere bir uzamla ilişkilendirmediği gözlemlenmiştir. 6 yaşın, figür-nesne ilişkisini belirli bir uzamda gösterecek el becerisine sahip olduğu bilgisi doğrultusunda, kız çocuklarının bu tarz bir tercihi bilinçle yapıldığı söylenebilir. Erkek çocuklarının ise bağlamı kurmaya daha eğilimlidirler. Resimlemeyi seçtikleri nesnelere yalnızca mantıksal bir düzende yerleştirmekle kalmadıkları, içeriği destekleyecek bir kurguya yöneldikleri görülmüştür. Kavramı görselleştirirken yalnızca 3 erkek çocuk nesnelere dağınık yerleştirmeyi tercih etmiştir.

Bu yaş grubunda ortamı, içeriğe hizmet edecek şekilde kurgulamak beklenen bir yönelimdir. Bu doğrultuda çocukların tercihlerine bakarak erkeklerin, kızlara oranla, bağlam oluşturma kaygısına düştükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Erkekler ortamın koşullarını da mutsuzluklarının bir unsuru olarak resmetme eğilimi göstermişlerdir. Kız çocuklarından bağlamı kuranların ise, ağırlıklı olarak resmin mantıksal kurgusuna dayalı olarak yaptıkları, konunun içeriğine destek sağlamadıkları görülmektedir.

Düşsellik- gerçeklik ilişkisi açısından resimlerin çözümlenmesine gidildiğinde gerçeküstü unsurların 6 yaş grubunda, diğer yaş gruplarına oranla daha belirgin olduğu görülmesine rağmen, mutsuzluğu gerçeküstü unsurlarla ilişkilendiren çocuğa rastlanmamıştır. Her iki cinsiyet için resmi oluşturan göstergeler, dış dünya gerçekliği ile örtüşmektedir. Tüm 6 yaş denek grubu içinde yalnızca tek bir kız çocuğu ve 2 erkek çocuğu dünya gerçekliği ile bağlantı kurmadan mutsuzluklarını ifade etmiştir. Buna dayanarak, 6 yaş grubu çocuklarının mutsuzluk gibi soyut bir kavramı görselleştirirken dış dünya gerçekliğine bağlı kaldıkları, gerçeküstü öğelere yer vermedikleri ifade edilebilir. Tablomuzda yer alan diğer bir veri sütunu olan kağıt kullanımına bakıldığında ise tek bir kız çocuğu haricinde diğer tüm

çocuklar kağıtlarını yatay olarak kullanmışlardır. Böylece, kavram üzerine yapılan resimlerde kağıdın yatay ya da dikey kullanımının anlamı oluştururken ayrıştırıcı bir niteliği olmadığı gözlemlenmektedir.

Şimdiye dek incelenen anlam öğelerinin hepsi içeriğin nasıl kurgulandığına dair bulguları iletmektedir. Genele bakıldığında ise içerik "yoksunluk", "çatışmalı yapı" ve "fiziksel rahatsızlık" olarak ayrılmaktadır. Cinsiyetler özelinde incelendiğinde, kız çocuklarının resimlerinde mutsuzluğu ağırlıklı olarak bir ya da birçok nesnenin yoksunluğu ya da o nesne ile gerçekleşecek edim yoksunluğu ile ilişkilendirdiği söylenebilir. Tek bir kız çocuğu fiziksel rahatsızlığı resmederken, geri kalanların yapay nesne yoksunluğunu görselleştirmesi bu çıkarımı kanıtlar niteliktedir. Erkek çocukların ise kavramı çatışmalı bir yapı ve fiziksel rahatsızlık ile ilişkilendirildikleri daha sıklıkla gözlemlenmiştir.

Çatışmalı yapıyı kullanarak anlam kuran 2 çocuktan biri, kendisinden bağımsız olarak aile içinde gördüğü çatışmalı yapıyı ifade ederken diğeri, kendisi ve annesi arasındaki çatışmayı görselleştirmiştir. Nesne yoksunluğunu resmeden tek bir erkek çocuğu olması bize erkeklerin sahip olamama durumundan çok, koşulların yarattığı durumu içselleştirdiklerini gösterir. Fiziksel rahatsızlığı konu edenler ise daha önce duyularını rahatsız etmiş ya da edebilecek muhtemel durumları tercih etmişlerdir. Üretimlerin içeriklerine bakarak, daha sade bir ifadeyle, denek grubunda kız çocuklarının oyuncak, elbise ya da bir eylemden yoksun kalmaları mutsuzluk kavramıyla ilişkilendirdikleri, erkeklerin ise dış dünya gözlemlerine yer vererek, anlamı, kurdukları bağlamda oluşturdukları söylenebilir.

4.2.1.7 6 Yaş Grubu Mutsuzluk Kavramına Dair Üretimlerinde Ortaya Çıkan Genel Bulgular

Denek grubu içinde yer alan 6 yaş çocuklarının üretimlerindeki anlam öğeleri incelendiğinde, kavramı anlamlandırırken cinsiyetler arasında farklılıklar görülür. Kız çocuklarının üretimlerini ele aldığımızda, ağırlıklı olarak, mutsuzluk kavramını yapay nesnelere sahip olmamakla veya nesne kullanımının sağlayacağı eylemde bulunamamakla ilişkilendirdiğini görürüz. Bu yoksunluğu görselleştirirken aile bireylerinden anne figürü tercih edilmiş ya da yalnızca kendisini resmetmiştir. Anne figürünün ön plana çıkması, annenin "sağlayıcı" olma özelliğinden ileri gelir. Hatta baba figürlerinin yer aldığı resimlerde, babanın esenliksiz bir duruma sebebiyet verdiği görülür. Buna bakarak, kız çocuklarının kavramı, annelerinin kimi imkanları sağlamamasıyla anlamlandırdıkları görülür. Bu imkan dolaysız olarak yapay nesne ile sağlanmaktadır. Yapay nesne, içeriğin oluşmasında önemli bir etken olduğundan, bütünü tamamlayan bir yan unsur olmak yerine, figür niteliğinde ön planda yer almaktadır.

Her yaş grubunda olduğu gibi kız çocuklarda tekrar eden form kullanımına daha sık rastlanmaktadır. 6 yaşa dahil kız çocukların ise tekrara, fiziksel rahatsızlıklarını görselleştirirken başvurdukları görülür. Bu durumda tercihleri, doğal nesnelere yana olmuştur. Sonuç olarak, kız çocuklarının mutsuzluk kavramını yapay nesnelere ilişkilendirdikleri açıkça söylenebilir. Seçtikleri figürlere ve nesne düzenlemelerine bakılarak, kız çocuklarının mutsuzluğu iç dünyaları ile anlamlandırdığı, daha içe kapanık bir tavır sergiledikleri gözlemlenir.

"Mutsuzluk" kavramı erkek çocukları için incelendiğinde kız çocuklarına oranlara dış dünyayı daha çok gözlemledikleri ve anlam alanını daha geniş tuttukları görülür. Kız çocuklarında karşımıza çıkan yapay nesne yoksunluğu, erkek çocuklarda neredeyse hiç karşımıza çıkmamıştır. Çatışmalı yapı ve fiziksel rahatsızlık içeriğine daha sık rastlanmakta, bu durumlar okul dışındaki mekanlarla ilişkilendirilmektedir. Figür

kullanımına bakıldığında, çocuklar konuyu görselleştirirken çok figürlü bir kurguya yönelmişler ve bu figürlerde kendileri dışındakileri tercih etmişlerdir. Bu tavırları, erkeklerin kızlara oranlara daha geniş bir bakış açısına sahip olduklarını ifade etmektedir. Nesne de, yine kız çocuklarının yüklediği anlamın yanında, daha yardımcı bir rol üstlenmektedir. Doğal ya da yapay olsun, nesne resmin odağında yer almamakta, anlamın oluşmasına etken bir yan unsur olarak bütünü tamamlamaktadır. Dolayısıyla erkek çocukları nesnelere kağıda gelişi güzel değil, mantıksal bir çerçevede düzenlemişlerdir. Buna bakarak, erkeklerin kavramı anlamlandırırken ortamı kurgulamayı daha çok mesele edindiklerini söyleyebiliriz. Daha yalın bir ifade kullanmak gerekirse, üretimleri incelendiğinde erkeklerin "mutsuzluk" kavramını, daha dışa dönük bir tavırla, dış dünya gözlemleri ile ilişkilendirdikleri sonucu çıkmaktadır.

4.2.1.8 Mutsuzluk Kavramının Tüm Yaş Gruplarında Karşılaştırılması

Soyut olarak algılanan "mutsuzluk" kavramı üzerine yapılan üretimler, çocukların görselleştirmeyi seçtikleri figürleri ve nesnelere kağıt üzerinde nasıl düzenlediklerine bakılarak incelenmiş, anlamın oluştuğu koşullar tüm yaşlar için gözlemlenmiştir. Bu incelemeler karşılaştırılarak, "mutsuzluk" kavramının görselleştirilmesinde yaşbazında ortaya çıkan değişkenlerin belirtilmesi hedeflenir.

Kavramla ilgili yapılan resimlerde figür kullanımına bakıldığında, yaş büyüdükçe figür sayısında da artış gözlemlenmiştir. 4 yaş grubunda figürsüz resme sıkça rastlanırken, figür tercihi tek veya en fazla 2 tane olmuştur. Figürlerin niteliğine bakıldığında ise kız çocuklarının kişileştirdiği (baba), erkeklerin ise salt insan figürü olarak bıraktıkları gözlenir. Figürün, anlamlandırma sürecindeki rolüne bakıldığında ise kavramla birebir ilişkilendirilmediği, figürün mutsuz eden koşula maruz kaldığı belirir. Bu sonuca bakarak kızların kavramı içselleştirdiği, erkeklerin genel bir bakış açısına sahip oldukları ifade edilir. Sade bir ifadeyle, 4 yaşın kavramı kalabalıklarla anlamlandırmadığı ve henüz içselleştirmede olduğunu söyleyebiliriz.

5 yaş üretimleri figür niceliği bakımından incelendiğinde çok figürlü kompozisyonlarda figür sayısının artmadığı görülmüştür. Bu durumda figürsüz resme rastlanmayışı ayırıştırıcı olmuştur. Sadece tek bir çocukta figürsüz kompozisyona rastlanması, figür kullanımındaki artışı ifade eder. Niteliğine bakıldığında ise çocukların kendilerini görselleştirmeye yöneldikleri, çok figürlü durumda da kendileri ve sevdiklerini aktardıkları görülür. 4 yaştan farklı olarak figürün niteliği ayrılmaktadır. Anne- baba figürü, 4 yaştaki konumunun aksine, sağlayıcı- engelleyici kimliğine bürümüş ve kavramla dolaylı ve dolaysız olarak ilişkilendirilmiştir. Örnekle açıklamak gerekirse; 4 yaş resminde babayla birlikte koşula maruz kalınırken, 5 yaş resminde doğum günü pastasını almayan ya da tezgahta duran saksıyı kıran olarak karşımıza çıkar. Bu yaşta beliren arkadaş ve kardeş figürleri ise, 4 yaşın ebeveyn figürleri gibi, koşula birlikte maruz kalınan rolündedir.

Bu sonuca bakarak bu yaş grubunun, 4 yaşa oranla, kavramı içselleştirdikleri, diğer bir deyişle, anlamı yakın çevrelerinde oluşturdukları görülür. 4 yaşta kavramın anlamlandığı alan daha genel olurken, 5 yaşta yerleştiği sonucunu çıkarabiliriz. Diğer çıkan bir sonuç ise anne-babanın rol değiştirmesidir. Daha sosyal bir ifade ile anne-baba çocuğun yanında değil karşısında yer almakta, mutsuzluğa dolaylı ya da dolaysız olarak sebep olmaktadır.

6 yaşın verilerine bakarak bir karşılaştırmaya gidildiğinde, figürün niceliğinin artmadığı söylenebilir. Bir resimde en fazla 3 figürün görülmesi bunu açıklamaktadır. Niteliğine bakıldığında ise figürlerin daha geniş bir alandan seçildiği, diğer bir deyişle, kavramın anlamlandırılmasında yerel sınırların aşıldığı ve bakış açısının değiştiğini görülür. Bu, 4 yaşta karşımıza çıktığı gibi daha genel geçer bir anlam alanını ifade etmemektedir. Çocuğun bizzat dış dünyada gözlemlediği ve deneyimlediği durumlar görselleşmiştir. Burada dış dünya, ev-okul sınırları dışında kalan figürleri ve nesnelere tanımlamaktadır. Örnek olarak deniz canlılarının ve mahalledeki çocukların resimlendirilmesi verilebilir.

Tüm yaş grupları için figür kullanımını özetlemek gerekirse, yaş büyüdükçe, figür niceliğinde artış görüldüğü söylenir. Bu artış figürsüz-tek figürlü resim bazında değişkenlik gösterirken, çok figürlü kompozisyonlarda nicelik ayırıştırıcı olmamıştır. Karşılaştırmada beliren, figüre yüklenen anlam ve figürün seçildiği alan olmuştur. 4 yaş figürü daha genel geçer bir alandan seçerken, 5 yaş kendisi ve en yakın çevresini tercih etmiştir. 6 yaşa gelindiğinde ise gözlem ve bakış açısının bu seçimde etkin rol oynadığı görülür. Gözlemlenen diğer bir olgu ise anne-babanın rolleri olmuştur. 4 yaşta anne-baba mutsuzluğa maruz kalırken, 5 ve 6 yaşa gelindiğinde mutsuzluğa sebep olarak gösterilmişlerdir.

"Mutsuzluk" kavramının figürden çok nesneyi çağrıştırdığı, kavramın dolaysız olarak bir figürle ilişkilendirildiği konuyla ilgili çok az üretim olmasıyla açıklanır. Kağıda aktarılırken nesneye yüklenen anlam ve nesnenin rolünde yaşlar arasında karşılaştırıldığında, nicelikten çok nitelik ayırıştırıcı olmuştur. Üretimlerde, bakılan nesnenin kavramla, figürle ve uzamla ilişkisi olmuştur. 4 yaş grubunun resimleri incelendiğinde neredeyse tüm çocuklar en az 1 nesne resimlediğinden, anlamlandırma sürecinde nesnenin önemli olduğu söylenebilir. Çok nesneli durumlarda ise en fazla 3 göstergeye rastlanması, bizleri nesnenin niteliğine bakmaya yönlendirmiştir. Burada incelenen, nesnenin kompozisyonun kurulmasında bir yan unsur veya içeriği destekleyen bir anlam özelliği taşımasıdır. Sade bir ifadeyle anlatmak gerekirse, kompozisyonda nesnenin gökyüzü, çimenler ve çiçek gibi açık alanı tanımlayan göstergelerden oluştuğuna veya yağmur ve bulutlar gibi anlamın çekirdeğinde yer alıp almadığına bakılır. Bu doğrultuda incelendiğinde 4 yaşın doğal nesnelere tercih ettiği görülür ve bu nesnelere ortamın kurulmasında bir yan unsur olmaktan çok, kavram ile dolaysız bir bağıntı içindedirler. "Mutsuzluk" kavramı ile ilişkilendirilmiş olan dışında, resimlerde başka nesneye neredeyse rastlanmaması bu sonucu ispatlar niteliktedir.

5 yaş grubunun üretimleri nesne kullanımı bazında incelendiğinde ilk başta niceliğine bakılmıştır. Neredeyse bütün çocukların en az 1 nesneye, en çok da 3 nesneye yer vermiş olmalarına bakılarak resimlerdeki nesne sayısının 4 yaşa oranla değişmediği söylenebilir. Niteliklerini incelediğimizde ise el becerilerinin de gelişmesiyle, çocukların nesneye fazlasıyla yoğunlaştıkları görülür. 4 yaşın

resimlerindeki doğal nesne hakimiyeti, 5 yaşa geçişte yerini yapay nesneye bırakmıştır.

Denek grubundaki 5 yaş üretimlerinde kavramla birebir ilişkilendirilen nesnelere yanında, kompozisyonu kuran nesnelere de göze çarpmıştır. Buna örnek olarak, mutsuzluğun ilişkilendirildiği nesne pasta ise, onun üstünde durduğu masa ve yer çizgisinin görselleştirilmesini verebiliriz. Ancak halen mutsuzlukla ilişkilendirilen temel bir nesne göze çarpmaktadır. 4 ve 5 yaş arası karşılaştırma yapıldığında temel ayrımın doğal-yapay nesne kullanımı olduğu görülmektedir.

6 yaş resimleri nesne bakımından incelendiğinde ise nitelik ve nicelik bakımından değişiklikler gözlenir. Kendi odasını, balıkçı dükkanını, hayali oyun düzeneğini görselleştiren çocukların resimleri göz önüne alınarak, nesne sayısında artış ve çeşitlilik fark edilmektedir. 4 ve 5 yaşın yalınlığı yanında, 6 yaş daha karmaşık kompozisyonlar kurması çocuğun gelişimi ile ilişkilendirilebilir olduğundan, nesnenin niteliğine bakmak daha doğru bir karşılaştırma sağlar. 4 yaşta bir tek doğal nesne göze çarparken, 5 yaşa geçişte yapay nesne kullanımı başlamış ve yan rolde olan nesnelere belirlemiştir. 6 yaşta ise doğal nesneye çok az rastlanırken, birçok nesnenin bir arada kullanılmasıyla anlam alanı oluşturulduğu görülmektedir. Çatısı ve duvarlarıyla görselleştirilen balıkçı dükkanında yer alan tezgahlar ve çeşitli deniz canlıları, nesnenin değişen niteliğine örnek teşkil etmektedir.

Tüm yaşların üretimleri incelendiğinde anlamın oluşmasında nesnenin niceliğinden yok niteliğinin ayırıştırıcı olduğunu söyleyebiliriz. 4 yaştan 5 yaşa geçişte doğal nesnenin kompozisyonlardan çekildiği görülür, diğer bir ifadeyle, erken yaşlar "mutsuzluk" kavramını doğal nesnelere ilişkilendirirken, yaş büyüdükçe odağında yapay nesne yer alan resimler göze çarpmaktadır. Bir diğer çıkarım ise, nesneye yüklenen anlamın çeşitlenmesidir; 4 yaşta içerikle birebir ilişki kide iken yaş büyüdükçe nesne, kompozisyonu kuran bir unsur olarak yardımcı bir rolde üstlenmiştir.

Üretimlerde tekrar eden form kullanımı incelenirken, tekrarın içeriğe hizmet edip etmediğine bakılır. Bu kavram özelinde yaşlar karşılaştırıldığında, form tekrarı en sık 4 yaşta görülür. Karalama evresinde olan bu yaş grubu için form tekrarıyla her üretimde karşılaşabiliriz. Kavramın olumsuz çağrışım yapması özellikle grupta yer alan kız çocuklarında üretime karşı bir isteksizlik meydana getirmiş, bu da kontrolsüz çizgiler, spiraller ve daireler olarak kağıtlara yansımıştır. Ancak konuya yoğunlaşan çocukların resimlerindeki form tekrarı incelendiğinde içeriğe hizmet ettikleri gözlenir. Buna örnek olarak bulutları ve yağmur taneleri tekrarlı olarak uygulayan çocuklar gösterilir. Diğer yaşların üretimlerine bakıldığında ise 5 yaş grubundaki tek bir kız çocuğunun resminde tekrar görülmüş, o da süsleme maksadı ile yapılmıştır. Benzer sonuç 6 yaş grubunun resimleri incelendiğinde de karşımıza çıkmaktadır. Tek bir kız çocuğu tekrara başvurmuş (bulutlar, yağmur) ve uygulamanın içeriği kuvvetlendirdiği görülmüştür. Tüm yaşların üretimlerinde tekrar eden formu karşılaştırdığımızda 4 yaş çocuklarının sıklıkla kullandıkları ve yeteri kadar yoğunlaştıklarında içeriğe hizmet eder nitelikte kullandıkları görülür. 5 ve 6 yaş çocuklarında neredeyse rastlanmamıştır, karşımıza çıkan örneklerin kız çocuklarına ait olması da kızların tekrara daha çok yöneldiklerini ifade eder.

Denek grubunda yer alan tüm çocukların resimlerinde figürün ve nesnenin nitelikleri ve nicelikleri çözümlenmiş, yaş ve cinsiyet bazında karşılaştırılarak hangi göstergelere, ne tür anlamlar yükledikleri incelenmiştir. "Mutsuzluk" kavramı üretimlerinde anlamı taşıyan tüm birimciklerin incelenmesi ardından bütüne doğru giden bir sonraki basamak, bu birimciklerin kağıda nasıl yerleştirildikleridir. Buradan yola çıkarak çocukların göstergeleri kağıda yerleştirirken mantıksal bir düzen kurma kaygısı taşıyıp taşımadığı ve anlamın hangi düzende oluştuğunu görmek için üretimlerde ortam kurgusuna bakılmıştır. Burada mantıksal düzenle ifade edilen çocukların göstergeleri kağıt üzerinde doğru konumlandırılmalarıdır. Resimlerden örneklerle açıklamak gerekirse, kağıt düzlemine göre aşağıda olması gerekenlerin yer çizgisi, çimen, vb.) aşağıda, yukarıda olması gerekenlerin (gökyüzü, bulutlar) yukarıda olmasını ifade eder.

"Mutsuzluk" kavramı üzerine yapılan tüm üretimler incelendiğinde bağlam oluşturma yöneliminin yaşla ilişkilendirilemediği ortaya çıkmıştır. Bağlam oluşturmak daha karmaşık bir yapı olarak tanımlandığında, 5 ve 6 yaş gruplarında daha sık karşımıza çıkması beklenir. Ancak tablolarda görüldüğü gibi dağınık yerleştirme ve bağlam oluşturulması her yaşta karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla bakılması gereken bağlamın kurulmasında ya da dağınık bir düzen tercihinde ileri gelen koşullardır.

Yaşlara göre bir ayrımın yaşanmıyor olması bizleri kağıt üzerinde figür-figür ve figür-nesne ilişkisini gözetmeye yönlendirmiştir. Konu ile ilgili bu zamana kadar yaptığımız incelemeler göstermektedir ki kavram, figürden çok nesne ile ilişkilendirilmiştir. Dolayısıyla üretimlerde göstergeler arası ilişkinin ortam kurgusuna ne derece etki ettiği incelenmiştir. Bu ölçütlere bağlı kalarak 4 yaş resimleri çözümlendiğinde, dağınık yerleştirme yöneliminin yanı sıra figürün figürle veya nesne ile ilişki kurduğu durumlarda bir ortam kurgusuna gidildiği, bağlam oluşturulduğu görülmektedir. Tek bir nesne kullanımında ve figürün figürle veya nesne ile ilişki kurmadığı hallerde bir bağlam oluşturulmadığı, göstergelerin dağınık yerleştirildiği görülür. Erken çocukluk olarak tanımlanan bu süreçte yer alan 4 yaş grubunun dağınık yerleştirme yönelimi olduğu bilgisiyile kağıtlarda ayrıştırıcı olan mantıksal bir düzenin görselleşmiş olmasıdır ve bunu sağlayan figür-nesne ve figür-figür ilişkisi olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara bakarak, 4 yaş çocuklarının anlamı dağınık düzende oluşturdukları, ancak göstergeler birbiriyle temas geçtiklerinde bir bağlamın kurulduğunu söyleyebiliriz.

5 yaşa gelindiğinde ise ortamı kurgularken bir bağlam oluşturulduğuna sıklıkla rastlanır ve bu, 4 yaşta olduğu gibi, figür-figür, figür-nesne ilişkisinden ileri gelmektedir. Resimlerde karşılaştıklarımızla bu durumu açıklamak gerekirse, açık alanda arkadaşları ile birlikte doğum günü kutlarken havanın bozmasını "mutsuzluk" kavramı ile ilişkilendiren kız çocuğunun resminde göstergelerin mantıksal birdüzende yerleştirildiği görülür. Buna karşılık, kendisini, topunu ve ayakkabısını yan yana hiçbir ilişki içinde göstermeyen çocuğun resminde ise göstergeler mantıksal bir

düzende değildir.

Denek grubundaki 6 yaş çocuklarının üretimleri diğer yaş grupları ile karşılaştırıldığında ise benzer sonuçlar çıkmaktadır. Bu yaş grubunda da dağınık kompozisyonların görülmesi, bağlamın oluşmasının el becerisi ve ya gözlem ile ilişkilendirilemeyeceğini ifade etmektedir. Bu gözleme dayanarak çocukların kavramile ilişkilendirdikleri anlamı gösterebilecek en doğru yerleştirmeye bilinçli karar verdikleri görülür. Bağlamı kurmanın ya da dağınık kompozisyonun içeriği nasıl şekillendirdiğini, tüm yaşlar içerik bazında karşılaştırıldığında karşımıza çıkmamaktadır.

Tüm üretilere bakıldığında çocukların kavramı düşsel öğeler ile ilişkilendirmediğini görülür. Daha önce de açıklandığı gibi 4 yaş düşselliği, farklı dizgelerde yer alan göstergeleri bir araya getirerek yakalarlar. Dolayısıyla düşselliğin kağıda aktarıldığında, gösterge gerçeküstü niteliğe sahip olmadığından dış dünya gerçekliği ile örtüşen bir görsellik karşımıza çıkar. Düşselliğin belirlediği 5 ve 6 yaşın üretimleri incelendiğinde ise çok az çocukta rastlanması, kavramın düşsellekle ilişkilendirilmediğini söyler. Sonuç olarak, çocuklar "mutsuzluk" kavramını dış dünya gerçekliği ile anlamlandırmışlardır.

Kavramla ilişkilendirilen tüm göstergelerin anlamı oluşturacak şekilde bir araya gelmesiyle içerik oluşmaktadır. Dolayısıyla üretimleri içerik bazında karşılaştırdığımız zaman, farklı yaşlardaki çocukların anlamı kurma yönelimleri açıkça okunabilmektedir. Yapılan gözleme dayanarak kavram üzerine yapılmış tüm üretimler incelendiğinde, resimlerin 3 temel içerik üzerine yapıldığı görülmüştür; Tek bir nesne veya figür-nesne, figür-figür ilişkisinden doğan fiziksel rahatsızlık, nesne odaklı yoksunluk ve yine figür-figür ilişkiden kaynaklanan çatışmalı yapı.

Anlamın nasıl kurulduğunun daha açık şekilde okunabildiği içerik karşılaştırmasında 4 yaş çocuklarının resimlerinde sıklıkla fiziksel rahatsızlık duyumuna yer verildiği görülmektedir. Fiziksel rahatsızlık, doğal nesneden kaynaklanmaktadır.

5 yaşa gelindiğinde, 4 yaş üretimlerinde görselleşen fiziksel rahatlık yerini yapay nesne ile ilişkilendirilen yoksunluğa bırakmıştır. Yoksunluğun, nesnenin 2 hali ile yaşandığı görülmektedir; nesnenin durum değiştirmesi ve ya hiç olmayışı. Buna resimlerden örnek vermek gerekirse, doğum gününde pastanın yanlışlıkla yere düşmesi mutsuzlukla ilişkilendirilirken, diğer bir resimde sahip olunmayan ama istenen oyuncaklar resimlenmiştir. Nesnenin nitelik değiştirmesi ile birlikte figürlere yüklenen anlam da değişikliğe uğramıştır. 4 yaşta, " mutsuzluk" kavramı ile ilişkilendirilen duruma maruz kalan olarak beliren anne-baba figürleri, 5 yaşa gelindiğinde yapay nesnenin varlığının engelleyicisi/destekleyicisi olarak karşımıza çıkmaktadır ve bu çatışmalı yapıyı beraberinde getirmektedir. Yalın bir ifadeyle, bu yaş üretimlerinde fiziksel rahatsızlık yine doğal nesnelere görselleştirilirken, 4 yaştan farklı olarak, nesnenin nitelik değiştirmesiyle yoksunluk ve figürün nitelik değiştirmesiyle çatışmalı yapı görülmeye başlanmıştır.

Yaş geçişlerinde, nesnenin ve figürün nitelik değiştirmesinin içeriğin oluşmasına etken olduğu gözlemlenmiş, bu doğrultuda 6 yaş grubu resimleri incelendiğinde yoksunluğun, çatışmalı yapının ve fiziksel rahatsızlığın görselleştiği ortaya çıkmıştır. Diğer yaşlardan farklı olarak, yoksunluk nesnenin durum değiştirmesi değil, hiç olmayışı olarak ifade edilmiştir. Bu durumda anne ve baba yine engelleyici olarak resmin gizli öznesi olarak yer almaktadır. Nesnenin görülmediği, figür-figür ilişkisinin bağlamı kurduğu resimlerde ise çatışmalı yapı görülmektedir. Diğer yaşlarda rastlanmamış bir diğer ilişki ise figürden kaynaklı fiziksel rahatsızlığın görselleştirilmesidir.

Tüm yaş gruplarının üretimlerinde içeriği karşılaştırdığımızda 4 yaşın kavramı sadece doğal nesneden kaynaklanan fiziksel rahatsızlık ile görselleştirdiği, 5 yaşa gelindiğinde ise anlamın yapay nesne yüklendiğini ve bundan dolayı figür-figür ilişkisinde çatışmalı yapı belirdiği görülür. 6 yaş grubunda ise yapay nesnenin ve ondan kaynaklı çatışmalı yapının anlamı taşıdığını, diğer yaşlardan farklı olarak fiziksel rahatsızlığın doğal nesne ile birlikte figürle anlamlandırıldığı görülmüştür.

4.2.1.9 Kavram 2: Arkadaşlık

Sosyal çevrelerinde çocukların kiminle arkadaşlık kurdukları gün içinde değişse de gerek aile içinde gerek eğitim kurumunda sıkça vurgulanan bir kavram olduğundan çocuklar kendileriyle ilişkilendirmiş, hiçbir çocuk görselleştirmeden çekinmemiştir. Yapılan sohbetlerde arkadaşlığın ne olduğundan, kimlerle arkadaşlık ettiklerinden, arkadaşlarıyla neler yaptıklarından bahsedilmiş, çocukların kavramı zihinlerinde canlandırmaları sağlamıştır.

Bu kavrama dair üretimlerde gözetilen çocukların arkadaşlığı hangi alanda tanımladığı, kimlerle ilişkilendirdiği ve kompozisyonu nasıl kurguladığıdır. Görselleştirilen figürlerin sayısına, birbirleriyle olan ilişkilerine, yönlendikleri eyleme bakılırken, nesnenin niteliği ve kompozisyonda yüklendiği anlam incelenmiştir. Konu hakkında toplam 57 adet resim yaptırılmıştır. Üretimlerde beliren göstergeler figür, nesne, tekrar eden form, beklenmeyen öğeler, ortam kurgusu, düşsellik-gerçeklik ilişkisi, kağıt kullanımı ve içerik bazında hazırlanan veri tablolarına girip karşılaştırılmıştır.

4.2.2.10 4 Yaş Grubu

Denek grubuna dahil 4 yaş grubu 8'i kız, 9'u erkek toplam 17 çocuktan oluşmaktadır ve konu ile ilgili 17 adet resim yapılmıştır. Çocukların hiçbirinde konuya karşı bir direniş görülmediği, kavramı kendileriyle ilişkilendirdiğini ifade etmektedir. Çünkü çocuklar kendilerini kavramla ilişkilendirse de çizmeyeceklerini düşündükleri konulara karşı isteksiz davranırlar. Bunu çocuk klasiklerinin yeniden yorumlandığı bölümde çözümleyeceğiz.

Bu yaş grubunun karalama evresinde yer alması üretimlere de yansımış, özellikle erkek çocuklarında çağrışımsal olmayan göstergelere rastlanmıştır. Çocuklara sorulduğunda kavramla ilgili anlatımlarda bulunmuş olsalar da tez, görselleşmiş olanı çözümlmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki tablo incelendiğinde bu yaş grubunun kavramı kalabalık figürlerle anlamlandırıldığı görülür. Bu figürler arasında aile sıklıkla göze çarpmaktadır. Nesne kullanıma bakıldığında ise kullanılmama halinin daha yaygın olduğu, kullanıldığında ise en temel düzeyde mekan kurgulamak için başvurulduğu görülür. Form tekrarının en yoğun yaşandığı bu erken çocukluk döneminde, tekrarın içeriği desteklemesine bakılmış, kağıda yerleştirmede anlamın nasıl oluştuğu incelenmiştir. Tabloda da görüldüğü gibi arkadaşlar portre resmi tavrında tanıtılmış, ortak bir eyleme yönlendirilmemişlerdir.

Yaş 4:Arkadaşlık	Figürsüz	Tek Figür	Çok Figürlü	Tek Nesne	Çoklu Nesne	Nesne Yok
K1		Baba			Gökyüzü, Çimen	
K2			2Arkadaş			+
K3			Aile+2Arkadaş	Kalp		
K4			4Arkadaş			+
K5			Kendisi+Aile		Gökyüzü, Deniz, Çiçekler	
K6			Kendisi+Aile +Arkadaşlar		Toplar	+
K7			Solucan, Salyangoz		Ekmekler	
K8			4Arkadaş			+
E1			Anne+Baba			+
E2			6Arkadaş			+
E3			Kendisi+Aile			+
E4			Kendisi+1Arkadaş			+
E5					Pastalar	
E6			2Arkadaş			+
E7			Kendisi+3Arkadaş		Oyun parkı araçları	
E8	+					+
E9	+					+

Yaş4: Arkadaşlık	Tekrar Eden Formlar	Beklenmeyen	Ortam Kurgusu	Düşsel	Gerçek	Kağıt Kullanımı	çerik	Notlar
K1			Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Aile bireyi	
K2	Kesik karalamalar		Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaşlık	
K3	Spiraller, Amorfşekiller		Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Aile, Arkadaşlık	
K4	Daireler		Dağınık yerleşmiş		+	Yatay	Arkadaşlık	
K5	Çiçekler, Harfler		Bağlam kurulmuş			Dikey	Aile bireyleri	
K6	Daireler, Şekiller		Dağınık yerleşmiş		+	Yatay	Aile, Arkadaşlık	
K7	Çizgiler, Noktalar		Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaşlık	
K8			Bağlam kurulmuş		+		Arkadaşlık	
E1	Çizgiler, Daire		Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Aile	
E2			Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Aile	
E3			Bağlam kurulmuş			Dikey	Arkadaşlık	
E4			Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaşlık	
E5	Çizgiler		Dağınık yerleşmiş		+	Yatay	Konu ile çağırışım yapmamaktadır	Pastalar resmedilmiştir
E6	Çizgiler, Spiral		Dağınık yerleşmiş			Yatay	Arkadaşlık	
E7			Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaşlık	
E8	Çizgiler, Daireler, Noktalar		Dağınık yerleşmiş			Yatay	Çağırışimsal olmayan göstergeler	
E9	Çizgiler, Daireler, Noktalar		Dağınık yerleşmiş			Yatay	Çağırışimsal olmayan göstergeler	

Tablo 5: Yaş 4 Arkadaşlık (K) Kız öğrenci, (E) Erkek öğrenci

Denek grubunun figür kullanımı incelendiğinde yukarı tabloda da görüldüğü gibi üretimlerde çok figürlü kompozisyon sıklıkla karşımıza çıkmıştır. El becerisi yeteri kadar gelişmemiş, kontrolsüz çizim yapan 2 erkek çocuğu ve sadece babasını resimleyen kız çocuğu haricinde kalan tüm çocukların çok figürlü üretimlerde bulunması, kavramın kalabalıklarla anlamlandırıldığına işaret eder. Bu figürlerden biri çoğunlukla resimleyen kendisidir, yanındakiler ise aile ve arkadaşlar olarak değişir. Resimlenen arkadaşlar kendi sınıflarından olup, çocukların tercihlerinde çok seçici

davranmadıkları gözlemlenmiştir. Bunu o gün içinde iyi anlaştıkları ya da o an için bir şey paylaştıkları arkadaşlarını resimlemeyi tercih etmelerine bakarak açıklayabiliriz. Bu, ruhbilimin kapsamına gireceğinden tez, tercihin hangi arkadaş olduğunu incelememektedir. Figürün niceliğinin ise gruptaki kızların ve erkeklerin üretimlerinde belirgin bir ayrım göstermemesi, bizi tercih edilen figürün niteliğine yönlendirmiştir.

Figür kullanımı açısından 4 yaş kız-erkek karşılaştırması yapıldığında çok figürlü resim yapan kız sayısının erkeklere oranlara daha çok olduğu görülür. Bu yönelimin resimlere yansımalarına bakıldığında ise en az 1, en fazla 5 figürün resimlendiği seçilir. Figürler içinde kendileri, aileleri ve arkadaşları yer almaktadır. Sadece arkadaşların resmedildiği kompozisyonlar olduğu kadar, aile ve arkadaşların da görselleştiği durumlara rastlanması, kavramın anlam alanının aileyi de kapsadığını ifade eder. Bu çıkarım, resimler, erkek çocuklarının üretimleriyle karşılaştırıldığında daha net belirlemektedir.

Tablo incelendiğinde, el becerileri yeterli gelmediğinden figür resimlemeyen çocukları inceleme dışı bırakırsak, bütün erkek çocuklarının çok figürlü kompozisyon kurdukları görülür. Denek grubundaki kız çocuklarına oranla erkeklerin resimlerinde görülen figür sayısı daha azdır, 6 figürlü tek bir resim yapılırken, 2-3 figürlü üretimler daha sık karşımıza çıkmaktadır. Erkeklerin, kızlardan ayrıldığı diğer bir oldu ise figürün niteliği olmuştur. Erkek çocuklarının aile bireylerine daha az yer vermesi, "arkadaşlık" kavramını daha çok okulla ilişkilendirdiklerini ifade eder.

Bu karşılaştırmaya bakarak, 4 yaş grubundaki kız çocukları için "arkadaşlık" kavramı aileyle de anlamlandırıldığından resimler daha kalabalık figürlü kompozisyonlar olarak görselleşmiştir. Erkekler ise aile bireylerini ayıklamaya ve anlamı ev dışında kurmaya başlamıştır. Dolayısıyla kız çocuklarının resimlerinde karşılaşılan kalabalıkların erkekler

de bir süzgeçten geçtiği söylenebilir. İncelemede çıkan bir diğer sonuç ise çocukların resimledikleri arkadaşlarının cinsiyetleri olmuştur. Kızlar yine kızları resimlerken, erkekler de erkekleri tercih etmiştir.

Tez kapsamında üretilen tüm resimlere bakıldığında, nesnenin bir anlambirimciği olarak, konu edilen her kavramda niceliğinin değiştiği ve farklı nitelikler üstlendiği görülür. Değişen bu nicelik ve nitelikler, farklı cinsiyetler ve yaş grupları arasında da değişkenlik gösterip, yaş bazında anlamın nasıl kurulduğuna işaret eder. "Arkadaşlık" kapsamında üretilen resimlerde ise nesne kullanımı incelendiğinde çocukların kompozisyonu kurarken nesneye çok başvurmadıkları görülür. Bu yaklaşım, kavramın nesne ile değil, figürle anlamlandırıldığını belirtir. Dolayısıyla resimlerde gözetilen, nesnenin figürle ilişkisi ve kompozisyonda üstlendiği görev olmuştur.

Kız çocuklarının resimleri bu doğrultuda incelendiğinde nesnesiz kadar nesneli kompozisyonlar göze çarpmaktadır. Nesneye hangi anlamların yüklendiği görmek için niceliğine baktığımızda bir resimde en fazla 3 nesneye yer verildiği görülür. Bu sonuca bakarak 4 yaş grubunun kavramı kalabalık figür gruplarıyla olduğu kadar, fazla sayıda nesne ile ilişkilendirmediği ortaya çıkar. Üretimlerde, portre resimlerinde olduğu gibi figürlerin izleyiciye tanıtılıyor olması nesne kullanmaya ihtiyaç doğurmamıştır. Nesne, figür kadar anlamlı ya da özenli değildir. Yalnızca kompozisyonun kurulmasında en temel unsur olarak bulunmaktadır. Resimlerdeki göstergelerden örnek vermek gerekirse, gökyüzü, çimen, deniz salt ortam kurma kaygısıyla yerleştirilmiştir.

Tablodaki verilerde de görüldüğü gibi, erkek çocukları, kız çocuklarına oranla nesneye daha az yer vermişlerdir. Tek nesneli kompozisyona rastlanmadığı gibi, kağıtta birden çok nesnenin yer aldığı sadece 2 resim olması bunu kanıtlar niteliktedir. Erkek çocukları arasında ve üretim bazında nesnenin niceliğinin belirgin bir

ayrım yapmayı, bizleri niteliğe yönlendirmiştir. İncelendiğinde, bir resimde çağrışımsal bir ifadeyle oyun parkı araçlarına yer verilmesi nesnenin biraz daha nitelik kazanmış olduğunu ifade etse de yalnızca 1 çocuğun buna yönelmiş olması genel bir çıkarımda bulunmak için yeterli değildir. Nesnenin üstlendiği görevi cinsiyet bazında karşılaştırdığımızda, kızların ve erkeklerin nesneyi "arkadaşlık" kavramı ile ilişkilendirmediğini görürüz. Her iki cinsiyette de nesnesiz kompozisyonların karşımıza daha sık çıkması ve yer verildiği hallerde de temel kompozisyon unsurundan öte bir anlam taşımaması bu çıkarımda bulunmamızı sağlamaktadır. Diğer bir deyişle, nesne içeriğin oluşmasında temel bir etken değildir. Kullanım yaygınlığı açısından bakıldığında ise daha çok kız çocuğun nesne resimlemesi, kızların erkeklere oranlara kompozisyon kurma kaygısını daha çok taşıdıkları anlamına gelmektedir.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde 4 yaş grubu çocuklarının kavramı görselleştirirken form tekrarına başvurdukları görülür. Karalama evresi olarak adlandırılan dönemde yer alan çocukların neredeyse tüm üretimlerinde form tekrarı görülmektedir. Çizgiler, daireler, spiraller, harf benzeri formlar resimlerde tekrar eden unsurlar olarak belirmektedir. Neredeyse her çocuğun tekrara yer vermesi bizleri bu uygulamanın niteliğini incelemeye yönlendirir. Uygulamaları ele alındığında kızların form tekrarına daha fazla yöneldikleri görülür. Kağıda yerleştirdikleri formlara fazlaca yoğunlaşmaları ise dekoratif bir kaygıdan kaynaklanmaktadır. Bu çıkarımı, kız çocukların resimlerini, erkeklerin üretimleriyle karşılaştırarak daha açıkça gözlemleriz. Kızlar tekrarı belli dizgede ve ritimde uygularken, erkekler daha kontrolsüz bir tavırla, dağınık bir düzende kağıda yerleştirmişlerdir. Kız çocuklarının plastik bir değer olarak tekrar eden formlara bu kadar yoğunlaşıp, resimlerinde yer vermesi izlenim olarak "arkadaşlık" kavramının coşkusuyla ilişkilendirilse de, genel bulguya tüm kavramlar çözümlendiğinde ulaşılabılır.

4 yaş grubunun karalama döneminde yer almasından dolayı beklenen öge / beklenen öge ayrımı çok belirgin değildir. Bizi doğru bulgulara yönlendirmeyeceğinden dolayı değerlendirmeye alınmamıştır. Kavrama dair üretimlerde belirgin ve anlamın nasıl kurgulandığına dair bulgulara ulaşmamızı

sağlayan bir diğer anlamlı öge ortam kurgusudur. Grubunun göstergeleri kağıda yerleştirme düzeni kavramın nasıl anlamlandırıldığına dair yaklaşımları barındırmaktadır. Bu doğrultuda incelendiğinde çocukların kompozisyonu hiçbir mantık gözetmeden dağınık bir tavırla görselleştirmeleri kadar göstergeleri kağıt düzleminde mantıksal bir düzen içinde yerleştirme kaygısı taşıdıkları görülmüştür.

Kavram üzerine yapılan üretimlerde ortaya çıktığı gibi, nesneden çok figürle ilişkilendirilmiştir. Bu gerçeği göz önünde bulundurarak, figür-nesne ilişkisinde kurulan bağlam yerine, figür-figür ilişkisinin kağıda nasıl aktarıldığına bakılmıştır. Kız ve erkek çocuklarının üretimleri bu doğrultuda incelendiğinde "arkadaşlık" kavramı ile ilişkilendirilen figürlerin yan yana gelmesiyle bağlamın oluştuğu gözlemlenmiştir; diğer bir ifadeyle, anlam figür-figür ilişkisindedir. ki grubun da benzer yaklaşımda olduğu bulgusu ise cinsiyetler arasında bir ayırım yapmamızı engellemektedir. 4 yaş genelinde bir çıkarımda bulunmak gerekirse, kağıtta figürlerin yan yana gelmesiyle bir bağlam oluşmuş ve nesnelere bu bağlamı destekler nitelikte yerleştirilmiştir. Dağınık kompozisyonun görselleştiği resimlerde ise figür-figür ilişkisine rastlanmamaktadır.

4 yaş grubunun, "arkadaşlık" kavramına dair üretimler çözümlendiğinde düşsel öğelerle karşılaşmadığı sonucu çıkmaktadır. Araştırmada sık sık ifade edildiği gibi bu yaş grubu düşselliği farklı dizgelerde yer alan göstergeleri bir araya getirerek yakalamaktadır, diğer bir deyişle, gösterge gerçeküstü nitelik taşımamaktadır. Dolayısıyla anlatımlar kağıda aktarılırken gerçeküstü çağrışım yapan görsellere neredeyse hiç rastlanmamakta, göstergeler dış dünya gerçekliği ile örtüşmektedir. Bu grupta yaygın olan bir diğer yönelim ise kağıdın yatay konumlanmasıdır. Yukarıdaki tabloda da (Tablo 5) görüldüğü gibi kağıdını dikey kullanan yalnızca 2 çocuğun olması bunu kanıtlar niteliktedir. Kağıdın dikey kullanıldığı durumlar incelendiğinde ise figürlerin uzunlamasına ve yan yana resimlendiği görülür. Çocuk, kavramın çağrıştırdığı birlikteliği dikey biçimde daha rahat ifade etmiştir ancak bu tercih anlamın içeriğine etken bir unsur olmaktan çok temel kompozisyon ölçütü olarak tanımlanır.

4 yaş grubunun "arkadaşlık" ile ilişkilendirdiği tüm anlam öğeleri önce ayrı ayrı incelenmiş, ardından kağıt üzerinde nasıl bir araya geldiklerine bakılmış ve tüm bu ilişkilerin nasıl bir içerik oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çözümleme sürecinde 3 farklı yönelim gözlemlenmiştir: Sadece ailenin görselleştirilmesi, sadece arkadaşlığın görselleştirilmesi ve ailenin ve arkadaşların bir arada görselleştirilmesi. Bu doğrultuda yaş geneline bakıldığında kavramın çocuk için halen aile ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Hem erkek hem kız çocuklarında ailelerini resimleyen üretimlerin bulunması bunu açıklamaktadır. Özellikle kimi kız çocuklarının üretimlerinde karşımıza çıkan ailenin ve arkadaşların bir arada görselleştirmesi, arkadaş ve ailenin belirgin bir ayrımı olmadığını ifade eder. Yalın bir ifade ile anlam alanının aileyi de kapsadığını söyleyebiliriz. Çocukların figürleri hiçbir ortak eyleme yönlendirmemiş olduğu da anlamın eylemden çok figürün kendisinde olduğunun işaretidir.

"Arkadaşlık" kavramı içerik bazında incelendiğinde cinsiyetler arasında ortaya çıkan ince bir ayrım ise figür tercihinden ileri gelen içerik oluşumudur. Kız çocuklarının aile ve arkadaşları bir arada görselleştirmesi anlamın alanının daha genel olduğuna işaret ederken hiçbir erkek çocuğunun resminde arkadaşları yanına aile bireyi yerleştirmemesi erkeklerin anlamı daha belirli bir alanda oluşturduğunu gösterir.

4.2.2.11 4 Yaş Grubu Arkadaşlık Kavramına Dair Üretimlerinde Ortaya Çıkan Genel Bulgular

4 yaş grubu kavram sınıflandırması ve el becerisi yönünden gelişmekte olduğundan, üretirken daha kaygılı davranırlar. Kaygının, üretimlerini engelleyecek ölçüde olmaması için tez kapsamında günlük hayatlarında gözlemledikleri ve deneyimledikleri kavramların seçilmesi gözetilmiştir. Bu doğrultuda seçilen "arkadaşlık" çocukların aşına olduğu ve tanımlayabildiği bir kavram olarak kağıtlara aktarılırken isteksiz hiçbir tavır gözlemlenmemiştir. İlgi dağınıklığı yaşayan ve el becerisi yeteri kadar gelişmemiş 3 çocuk haricinde tüm çocukların konu ile

çağrışımsal resim yapmaları bunu kanıtlar niteliktedir.

Kavramın görselleştirilmesine dair genel bulguları belirtmek için yukarıdaki tabloyu tekrar incelediğimizde arkadaşlığın her iki cinsiyet için figürle anlamlandırıldığı görülür. Kavram kalabalık insan figürleriyle ilişkilendirilmiştir ve bu figürler kendileri, okul arkadaşları ve ailelerinden oluşmaktadır. Figüre bu denli anlam yüklenmiş olması, kompozisyonun genelinden figür üzerinden bir okuma gerçekleştirmemizi sağlamıştır. Bu doğrultuda bakıldığında, hiçbir çocuğun okul dışından bir arkadaşını veya 2. dereceden aile bireyini resimlememiş olması kavramın daha genel bir alanda anlamlandırıldığını ifade etmektedir.

Figürün resimde yüklendiği anlam 4 yaş genelinde çözümlendikten sonra anlam oluşumuna etken bir diğer birimcik olan resimde nesne kullanımı değerlendirildiğinde niteliğinin de içeriği oluşturmaya yeterli gelmediğini görürüz. Birçok çocuğun nesneye hiç yer vermemiş olması bunu kanıtlamaktadır. Yer verenlerde ise nesne temel kompozisyon unsuru olarak sadece ortamın kurgulanmasına hizmet etmektedir. Bu sonuca bakarak bu yaş grubunun kavramı nesne ile ilişkilendirmediğini ve anlamı, figür-nesne ilişkisi üzerine kurmadığını söyleyebiliriz.

Bu yaş grubu çocuklarının üretimlerinde anlam içeriğini ne derece etkilediği konusunda belirgin bir ayrım göstermeyen unsur form tekrarıdır. Karalama evresinde bulunan denek grubu, form tekrarına sıklıkla başvurmaktadır. Bu durumda gözetilen tekrarın sıklığından çok niteliğidir, diğer bir deyişle, kağıtta yüklendiği anlamdır. Erkeklerin tekrarda daha kontrolsüz ve kaygısız olmalarının yanında kız çocuklarının plastik bir değer olarak tekrar eden formlara fazlasıyla yoğunlaştıkları görülür. Kızların tercihlerini daha bilinçli yaptıklarından yola çıkarak anlam oluşumunda tekrar eden formun rolü incelendiğinde belli bir ritim ve dizgede yerleştirilen formlar izlenim olarak arkadaşlığın coşkusu ile ilişkilendirilebilmektedir. Bunun doğru bir bulgu olduğuna ancak diğer kavramlara dair üretimlerle karşılaştırma yapılmıca ulaşılabacaktır.

Daha önce de değinildiği gibi, beklenmeyen gösterge kullanımına bu yaş grubunun kavramla ilgili hiçbir üretiminde rastlanmamıştır. Tez, beklenmeyen göstergeyi çocuğun ruh durumuna dair bir çözümlemede bulunmak için gözetmemektedir. Ancak, beklenmeyen göstergelerin üretimlerde sıklıkla karşımıza çıktığı hallerde, resimlenmesi için verilen kavramla ilişkilendirildiği düşüncesiyle değerlendirmeye alınır. Bu yaş grubunda ise kavram sınıflandırmasının ve el becerisinin yeteri kadar gelişmemesinden dolayı beklenen öge/ beklenmeyen öge ayrımı çok belirgin değildir.

Resimlenen göstergelerinin kağıtta yerleştirilmelerinden ileri gelen ortam kurgusunu üretimlerde incelemeyen önce yaş grubunun nitelikleri doğrultusunda ölçütler belirlenmiştir. Kavramın figürle anlamlandırıldığı çıkarımıyla üretimlerde figür- nesne ilişkisinden çok figür-figür ilişkisi gözetilmiş, bu yaş grubu için de bu ilişkinin kağıt düzlemine nasıl aktarıldığına bakılmıştır. Bu doğrultuda incelendiğinde, resimlerde bağlamın figürlerin yan yana gelmesiyle kurulduğu görülür ve bu ölçütle tüm resimler değerlendirildiğinde 4 yaş grubunda figür-figür ilişkisinin sıklıkla karşımıza çıktığı görülmektedir. Genel bulgu olarak çocukların kavramı figürlerle ilişkilendirdiklerini ve onları kağıtta yan yana getirerek bağlamı kurduklarını söyleriz.

Bütün çocukların resimleri düşsellik- gerçeklik bakımından değerlendirildiğinde, tüm çocukların gerçekliğe başvurmaları kavramın düşsellikle anlamlandırılmadığını göstermektedir. Yapılan tüm resimlerde yer alan göstergelerin dış dünya gerçekliği ile örtüşmesi bunu kanıtlar niteliktedir. Ancak burada, yaş grubunun düşselliği görsellikten çok anlatımla yakaladığı bilgisi anımsatılmalıdır. Kağıt kullanımına bakıldığında ise neredeyse tüm çocukların kağıtlarını yatay biçimde kullandığı görülür. Kağıtlarını dikey konumlandıran çocukların resimleri incelendiğinde tercihin, göstergelerin şeklinden ileri geldiği görülür. Diğer deyişle, kağıt konumu içeriğe kavramsal olarak hizmet etmekten çok plastik bir kaygı ile farklı kullanılmıştır.

"Arkadaşlık" kavramını anlamlandıran tüm birimcikler tek tek çözümlenmiş, bir içerik oluşturacak şekilde nasıl kurgulandıklarına bakıldığında 3 temel yönelim gözlemlenmiştir: Sadece arkadaşlığın görselleştirilmesi, sadece ailenin görselleştirilmesi, aile ve arkadaşların birlikte görselleştirilmesi. Kimi çocuklarda kavramın daha belirli bir alanda anlamlandığı görülse de genel olarak bakıldığında, 4 yaş grubunun kavramı halen aile ile ilişkilendirdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Hem kız hem erkek çocuklarında, diğer figürlerin yanında olsun ya da olmasın, aile bireylerine yer verilen resimlere rastlanması bunu kanıtlar niteliktedir. Grubun üretimlerinde içeriğe dair genel bir bulgu olarak arkadaşlığın halen aile ile ilişkilendirildiği söylenir.

4.2.2.12 5 Yaş Grubu

Denek grubunda yer alan 5 yaş çocukları 13'ü kız, 7'si erkek, toplam 20 çocuktan oluşmaktadır. Uygulama öncesinde kavram çocuklara okul arkadaşlıklarından örneklerle açıklanmış ve genel olarak arkadaşların birlikte neler yaptıklarından bahsedilmiştir. Bu yaş çocuklarında arkadaşlık gününbirlik farklılık gösteren bir kavramdır; o gün içinde bir paylaşımda bulunmuş olmak, birlikte bir duruma gülmek dahi kavramın anlamlandığı figürü ve koşulu değiştirmektedir. Bu değişkenlik değerlendirilen yaş grubuna dair bir nitelik olmanın yanında tez araştırmasında gözetilen bir ölçüt değildir.

"Arkadaşlık" kavramına dair bu yaş grubunun üretimlerinde kompozisyon kurulurken hangi göstergelere anlam yüklendiği gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki tablo incelendiğinde figürsüz resme rastlanmadığı görülür. Bütün çocukların en az 1 figürü görselleştirmiş olması kavramın figür ile ilişkilendirildiği anlamına gelir. Benzer bir yaklaşımla nesne kullanımı değerlendirildiğinde, tek nesne kullanımı kadar çok nesneli kompozisyonlarla da karşılaşırız. Nesnenin görselleşmediği resim sayısının çok az olması çocukların nesneye başvurduklarını göstermektedir. Anlamın sıklıkta oluştuğu bilgisiyle form tekrarına bakıldığında ise çok

az çocuğun resimlemiş olması, bizi kavramın tekrar eden formla anlamlandırıldığı sonucuna götürmektedir. Anlamlandırma sürecinde incelenen gerçeklik-düşsellik ilişkisi ve kağıdın konumu ayrıştırıcı bir unsur olarak belirmezken, içeriğe bakılarak tüm çocukların kavramla örtüşen göstergelere yer verdiği görülür.

Yaş 5: Arkadaşlık	Figürsüz	Tek Figür	Çok Figürlü	Tek Nesne	Çoklu Nesne	Nesne Yok
K1			Kendisi+1Arkadaş		Gökyüzü, Zemin	
K2			2Arkadaş		Evler	
K3			Kendisi+2Arkadaş		Gökyüzü, Deniz, Top	
K4			Kendisi+1Arkadaş		Oyun parkı araçları	
K5			Kendisi+1Arkadaş		Yıldızlar, Ev	
K6			Arkadaşı +Arkadaşının annesi	Gökyüzü		
K7			Kendisi+3			+
K8			Kendisi+1Arkadaş	Havuz		
K9			4Arkadaş	Gökyüzü		+
K10			Kendisi+2Arkadaş		Gökyüzü, Gökkuşuğu	
K11			Kendisi+1Arkadaş	Kapı		
K12		Arkadaşı			Gökyüzü, Gökkuşuğu	
K13			Kendisi+1Arkadaş	Oyuncak		
E1			Kendisi+1Arkadaş			+
E2			Bütün arkadaşlar + 10	Güneş		
E3			4Arkadaşı+ Öğretmeni	Havuz		
E4			1 Yeni+3 Eski arkadaşı	Çimen		
E5			Kendisi+2Aile, 1 Eski arkadaş	Güneş		
E6			Kendisi+2Arkadaş		Gökyüzü, Araba	
E7			Kendisi+1Arkadaş			+

Yaş 5: Arkadaşlık	Tekrar Eden Fomlar	Beklenmeyen	Ortam Kurgusu	Düşsel	Gerçek	Kağıt Kullanımı	çerik	Notlar
K1			Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaş ile ortak eylem	Gezinti
K2			Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaşlık	
K3			Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaş ile ortak eylem	Top oynamak
K4	Daireler, Yıkızlar		Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaşlık	
K5	Yıkızlar		Bağlam kurulmuş			Yatay	Arkadaşlık	
K6			Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaşlık	
K7			Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaşlık	
K8			Dağınık yerleştim e		+	Yatay	Arkadaş ile ortak eylem	Havuzla girmek
K9			Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaşlık	
K10			Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaşlık	
K11			Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaşlık	
K12			Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaşlık	
K13			Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaş ile ortak eylem	Oyuncakla oynamak
E1			Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaşlık	
E2			Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaşlık	
E3			Bağlam kurulmuş			Yatay	Arkadaşlık	
E4			Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaş ile ortak eylem	Macera
E5			Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaşlık	Macera
E6			Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaş ile ortak eylem	
E7			Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaşlık	

Tablo 6: Yaş 5 Arkadaşlık (K) Kız öğrenci, (E) Erkek öğrenci

"Arkadaşlık" kavramının 5 yaş çocuklarının üretimlerinde nasıl kurgulandığını gözlemlemek için tabloyu incelerken bakılan ilk unsur figür kullanımı olmuştur. Figürün resimlenmediği hiçbir resme rastlanmaması, çocukların kavramı figürle anlamlandırıldığını işaret etmektedir. Figür, insan figürüdür ve çocuklar genellikle kendilerini ve arkadaşlarını resimlemiştir. Yaş grubunun figür kullanımına dair genel bir bulguya ulaşılması ardından, kız ve erkek çocuklarının kavrama olan farklı yaklaşımlarını belirtmek üzere figürün niteliği değerlendirilmiştir.

Kavram üzerine kız çocuklarının üretimleri incelendiğinde çok figürlü kompozisyonların kurgulandığı görülür. Görselleşen figürler çoğunlukla kendilerinden ve arkadaşlarından oluşmaktadır. Kendisiyle birlikte arkadaşlarını gösteren kız çocuklarının resimlerinde figürün niceliğine bakıldığında sıklıkla 1-2 figüre rastlanması kızların en yakın olarak tanımladığı arkadaşlarına yer verdiğini söyler ve bunlar okuldan arkadaşlardır. Diğer bir deyişle, kızlar kavramı dar bir alanda anlamlandırmaktadır. Aile bireyi kullanımına bakıldığında yalnızca bir kız çocuğunun anne figürüne yer verdiği görülür, o da kendi annesi değildir. Resimde arkadaş ve arkadaşının annesi, kızı ziyarete giderlerken görülmektedir. Bu durumda hiçbir kız çocuğunun kavramı kendi aile bireyleri ile ilişkilendirmediği söylenir.

Erkek çocuklarının kavrama dair üretimlerinde figür incelendiğinde, kız çocukları gibi erkeklerin de kavramı figürle anlamlandırdıkları görülür. Figürler kendileri, arkadaşları, öğretmenleri ve aile bireylerinden oluşmaktadır. Tek bir üretim bazında daha çok figüre rastlandığından yola çıkarak kalabalıklara yer verildiği söylenir. Bunu bir örnekle açıklamak gerekirse, kız çocuklarının üretimlerinde en fazla 4 figür seçilirken, erkek üretimlerinde 4'lü, 5'li hatta 10 ve üstü figürler görselleşmiştir. Kızlardan ayrılan belirgin bir diğer unsur ise figür seçimlerindeki çeşitlilik olmuştur. Eski okul arkadaşlarına ve öğretmenlerine yer vermeleri bunu ifade etmektedir. Aile bireyi açısından bakıldığında tek bir çocukta rastlansa da, aile bireyinin görselleştirilmesi erkeklerin anlam alanının halen aileyi kapsadığını ifade eder.

5 yaş grubunun resimlerinde yer verilen figürler nitelik ve nicelik açısından karşılaştırıldığında her iki cinsiyetin çok figürlü kompozisyona yöneldiği görülse de erkeklerin, kızlara oranla daha kalabalık insan gruplarına yer verdiği görülür. Bu kalabalıkların içinde eski okul arkadaşları ve öğretmenlerinin yer alması daha geniş bir anlam alanını tanımlamaktadır. Beliren bir diğer ince ayırım ise kız çocuklarının sadece kız arkadaşlarına yer verirken, erkeklerin her iki cinsiyetten arkadaşını bir arada resimlemesidir. Bu karşılaştırma bizi kız çocuklarının içe dönük bir tavırla, kavramı daha dar bir alanda anlamlandırdıkları sonucuna götürürken erkeklerin çok daha geniş olmakla birlikte belirli bir alanda anlamı oluşturduklarına işaret eder. Her iki cinsiyette de aile bireyine neredeyse hiç rastlanmamış olması, ailenin artık kavramla ilişkilendirilmediğini ifade etmektedir.

Uygulama öncesinde yapılan sohbetlerde arkadaşlık kadar arkadaşlarla yapılan eylemler üzerine de durulmuştur. Bunun sebebi, çocukların figürleri hangi eylemlere, neler aracılığı ile yönlendirdiğini ve bu doğrultuda seçtiği nesnelere figürle ve ortamla nasıl ilişkilendirdiğini gözlemlemektir. Bu doğrultuda 5 yaş çocuklarının "arkadaşlık" üzerine yaptığı resimlerde nesne kullanımına bakıldığında nicelik ve nitelik olarak beklentilerimizi karşılamayan bir kullanıma rastlanmamaktadır. Tek bir nesneye yer verilen resimler olduğu kadar çok nesneli kompozisyonların da kurulduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu anlamda ayırım çok belirgin değildir. Nesnesiz resimlerin halen karşımıza çıkıyor olması da kavramın nesne ile ilişkilendirilmediğini gösteren bir unsurdur.

Cinsiyetler arasında nesne kullanımını karşılaştırmak üzere kız çocuklarının üretimlerine bakıldığında resimlerde birden çok nesne kullanımına sıklıkla rastlanmıştır. Çıkan sonuca bakarak, kızların kavramı çok nesneli kompozisyonla ilişkilendirildiğini söyleyebiliriz. Bu bizi, nesnenin niteliğini değerlendirmeye

yönlendirir. Nesne tercihine bakıldığında gökyüzünün en çok yer verilen nesne olduğu belirir. Gökyüzü, çocuk resimlerinde en temel kompozisyon birimidir ve ortam kaygısıyla yerleştirilir. Kullanım sıklığına göre gökyüzünün ardından gökkuşağı, evler gelmektedir. Bu sonuca bakarak, kız çocuklarının kavramı görselleştirirken başvurduğu nesnelere, en temel düzeyde ortamı kurgulamak kaygısıyla kağıda yerleştirildiği görülür, dolayısıyla anlam içeriğine hizmet etmemektedir. Anlam içeriğine hizmet eden nesnelere bakıldığında yapay nesnelere tercih edildiği görülür ve figürle ilişki içinde resimlenmişlerdir.

Erkek çocuklarının kalabalık figür gruplarına yer vermesinin nasıl bir nesne kullanımına yol açtığını gözlemek üzere tabloya bakıldığında, kızlara oranla daha az nesnenin resimlendiği görülür. Çok nesneli kompozisyona sadece tek bir çocuğun resminde rastlanması bunu açıklar niteliktedir. En sık kullanılan nesnenin güneş olması, erkeklerin de, kızlar gibi, en temel düzeyde ortam kurgulama kaygısıyla nesnelere yerleştirdiğini ifade eder. Sadece iki durumda içeriğe hizmet eden nesneye yer verilmesi, erkeklerin kavramı anlamlandırırken seçtiği nesnelere içeriğe hizmet etmediğini söyler.

Kız ve erkek çocukların kavramı anlamlandırırken başvurdukları nesnelere nicelikleri ve nitelikleri çözümlendiğinde, kızların, erkeklere oranla çok nesneli kompozisyon kurmaya daha yatkın olduğu görülmektedir. Bu yönelim kızların, figürlerin yer alacağı ortamı kurma kaygısı taşıdıklarını ifade eder. Diğer bir deyişle, kızlar "arkadaşlık" kavramının yaşandığı yere erkeklerden daha çok yoğunlaşmışlardır. Erkekler ise en asgari düzeyde nesneye yer vermişlerdir. Nicelikleri arasında belirgin bir ayrım görülse de, nesnelere nitelikleri incelendiğinde en iki cinsiyet için anlamın içeriğine hizmet etmediği söylenebilir. Genel bulgu olarak nesnelere sadece uzam izlenimi vermek için yerleştirildiği

görülür.

5 yaş çocuklarının üretimlerinde hangi formları ne sıklıkta kullandıklarını gözlemek için yukarıdaki tabloyu (Tablo 6) incelediğimizde yalnızca 2 çocuğunun resimlerinde tekrarın yer alması, çocukların anlamı tekrarda oluşturmadığına işaret eder. Yapılan resimlere bakıldığında ise anlam içeriğini destekleyen form tekrarından çok yıldızlar ve daireler gibi süslemeye yönelik bir tekrar görülür. 4 yaşta daha yaygın olan bu yönelim, 5 yaşta neredeyse karşımıza çıkmasa da yapanların kız çocukları olması, tekrar eden formların plastik bir değer olarak varlığını koruduğunu söyler.

Beklenmeyen gösterge, anlamlandırma sürecinde etken bir unsur olarak tanımlanır ve çocuğun psikolojisi ile ilişkilendirildiğinden ruhsal bir araştırma ile açıklanabilir. Bu tezimizin kapsamına girmemektedir, ancak, karşımıza sıklıkla çıktığı durumlarda, kavramın anlam alanına dair bulgulara yönlendireceğinden değerlendirmeye alınır. Bu doğrultuda bakıldığında her iki cinsiyette de beklenmeyen gösterge kullanımı görülmemiştir. Beklenen göstergelerin kağıda yerleştirilmelerinden ileri gelen ortam kurgusuna bakıldığında ise tek bir çocuk dışında tüm çocukların bağlamı kurduğu görülmektedir. "Arkadaşlık" kavramının figürle ilişkilendirilmesinden dolayı, gözlemlerken figür-figür ilişkisinde kurulan bağlam ölçüt alınmıştır. Bu yönde bakıldığında, kompozisyonun figür-nesne ilişkisi üzerine yapılmadığı, anlamın figürlerin yan yana getirilmesiyle oluştuğu görülür. Sonuç olarak, her iki cinsiyetin de kavramı figürleri yan yana getirerek anlamlandırdığı söylenir.

Resimlerdeki düşsellik-gerçeklik ilişkisi, bu yaş grubunun gerçeküstü nitelik taşıyan gösterge resimlemeye olan yönelimi göz önüne alınarak incelenmiştir. Hiçbir resimde gerçeküstü unsura rastlanmaması kavramın düşsellik ile ilişkilendirilmediğini ifade etmektedir. Çocuklar arkadaşlığı, dış dünya gerçekliği ile

örtüşen göstergelerle resimlemeye yönelmişlerdir. Kağıdı dikey konumlandırmayan çocuğa da rastlanmaması, kavramın anlamlandırıldığı kalabalık figürleri yan yana getirebilme kaygısından ileri geldiği söylenir.

Üretim sürecinin başında denek grubuyla yapılan sohbetlerde arkadaşlık kadar arkadaşla yapılan eylemlere de değinilmiştir. Bununla çocukların figürleri hangi ortak eyleme nasıl yönlendirdiklerini gözlemek amaçlanmıştır. Yapılan resimlere bu doğrultuda bakıldığında ise çocukların figürleri bir eyleme yönlendirmeyi tercih etmedikleri görülür. 5 yaş grubundan yalnızca 6 çocuğun ortak eylemi resimlemesi bunu kanıtlar niteliktedir. Çocuklar görselleştirdikleri figürleri, portre resmi üslubunda tanıtmaya yönelmişlerdir. Yönelimlerin hangi sıklıkta karşımıza çıktığı incelendiğinde ise kızlar ve erkekler arasında belirgin bir ayrım olmayışı bizi genel bir gözlem yapmaya yönlendirmiştir.

Genel bir gözlem sonucu ortaya çıkan bulgulardan biri seçilen figürlerin dış mekanda resimlendiğidir. İç mekanın kurgulandığı hiçbir resme rastlanmayışı, anlamın açık alanla ilişkilendirildiğini gösterir. Seçtiği figürleri ortak bir eyleme yönlendiren çocukların resimlerine bakıldığında yine dış mekânın tercih edildiği görülür. Etkinlik bazında incelendiğinde ise kızların top ve oyuncakla oynamak, gezintiye çıkmak, havuza girmek eylemlerini, erkeklerin ise arabayla doğa gezisi veya ormanda yürüyüşü görselleştirdiğini gözlemledik. Niceliği cinsiyetler arası ayrıştırıcı olmayan bu eylemlerin nitelikleri karşılaştırıldığında kızların erkeklere göre daha gündelik etkinlikleri tercih ettikleri belirir, diğer bir deyişle, erkeklerin kavramı macera ile anlamlandırdıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

4.2.2.13 5 Yaş Grubu Arkadaşlık Kavramına Dair Üretimlerinde Ortaya Çıkan Genel Bulgular

Uygulama öncesinde yapılan sohbetlerde ve üretim sırasındaki yaklaşımlarda da görüldüğü gibi çocuklar kavramı kendileri ile ilişkilendirebilmişlerdir. Hiçbir çocuk kavramı tanımlamayan üretimde bulunmamış, tüm çocuklar hem biçim hem içerik olarak fazlasıyla yoğunlaşmışlardır ve bu, bizler için rahat bir gözlem sağlamıştır. Gözlemede kavramla ilişkilendirilen figürlere, nesnelere, tekrar eden forma, beklemeyen göstergelere, kağıda yerleştirmeye, düşsellik-gerçeklik ilişkisine, kağıt konumuna ve içeriğe bakılmış, yaş genelinde genel bulgulara ulaşılmıştır. 5 yaş grubunun üretimleri figür bazında incelendiğinde neredeyse tüm çocukların çok figürlü kompozisyon kurmuş olması, arkadaşlığın figürlerle anlamlandırıldığını ifade eder. Bu beklenen bir sonuç olduğundan dolayı yaş özelinde bir bulguya varmak için figürlerin niteliği değerlendirilmiştir. Resimlerdeki figürlerden biri genellikle kendileri olduğundan, anlamın oluştuğu alanı tespit etmek için kendileri etrafında yer verdikleri diğer figürlere bakılmıştır. Aile bireyine neredeyse hiç rastlanmayışı, bizi kavramın artık aile ile ilişkilendirilmediği sonucuna götürmektedir. Bununla birlikte seçilen figürlerin okul içinden olması anlamın farklı bir yerde oluşturulduğu gösterir. Kimi resimlerde beliren öğretmenler ve eski okul arkadaşları, yaşın anlam alanının daha öznel bir nitelik kazanmaya başladığına işaret eder.

5 yaş genelinde yapılan üretimlerde nesne kullanımına bakıldığında ise çok sık başvurulmadığı görülür. Uygulama öncesi sohbetlerde arkadaşlarla yapılan etkinliklere değinilmesi kompozisyonlarda nesne seçimini gözlemlemekten ileri gelmekteydi. Ancak görülen odur ki, çocuklar kavramı nesne ile anlamlandırmamışlardır. Çok nesneli kompozisyonlarda bile en fazla 3 nesneye yer verilmiş olması bunu kanıtlar niteliktedir. Nesnenin nicelik konusunda ayrıştırıcı olmayışı bizleri niteliğini incelemeye yönlendirmiştir. Burada nesnenin niteliği ile

ifade edilen anlam içeriğinin oluşmasında ne derece etkili olduğudur. Bu doğrultuda bakıldığında gökyüzüne, gökkuşağına, denize ve çimene sıklıkla yer verilmiş olması çocukların nesnelere, en temel düzeyde kompozisyon kurma kaygısıyla yerleştirdiklerini gösterir. Çocuklar nesneye, anlamın oluşum sürecinde içerik bazında değil uzam bazında yer vermiştir.

Anlamın sıklıkta oluştuğu bilgisinden yola çıkarak resimlerde form tekrarına bakıldığında yalnızca 2 kız çocuğunun uyguladığı görülmektedir. Geri kalan çoğunluğun üretimlerinde karşımıza çıkmaması, bize "arkadaşlık" kavramının tekrarda anlamlandırılmadığını söyler. Uygulayan kızların da yıldızları ve daireleri tercih etmesi, formların içeriği desteklemesinden çok süslemeye hizmet ettiğini söyler. Bu konuda ulaştığımız bulgu, cinsiyetler arası karşılaştırdığımızda ortaya çıkmaktadır: 4 yaştan 5 yaşa geçişte erkekler form tekrarını tamamen bırakırken, kız çocuklarının devam etmesi, kızların erkeklere oranlara daha fazla estetik kaygı taşıdığını söyleyebiliriz.

Resimlerde belirme sıklığına göre anlam ile ilişkilendirilen beklemeyen gösterge kullanımına bakıldığında hiçbir üretimde karşımıza çıkmaması, kavramın beklenmeyen öğeleri çağrıştırmadığını ifade eder. Beklenen öğelerin kağıda yerleştirilmesiyle oluşan ortam kurgusuna bakıldığında ise neredeyse tüm çocukların bağlam oluşturduğu görülür. Kavramın figürle anlamlandırılması bizi, figür-figür ilişkisini ölçüt almaya yönlendirmiştir. Figür-nesne ilişki planı üzerine yapılan resimlere rastlansa da çoğunluk anlamı figürleri yan yana getirerek oluşturmuştur. Yalın bir ifadeyle açıklamak gerekirse, anlamlandırma sürecinde görselleşen figürlerin yan yana gelmesi bağlamın kurulmasını sağlamıştır diyebiliriz.

5 yaş grubunun üretimlerinde gerçeküstü öğelere yer verdiği bilgisiyle "arkadaşlık" kavramına dair resimleri incelendiğimizde hiçbir çocuğun resminde gerçeküstü nitelikte göstergenin karşımıza çıkmaması, kavramın düş dünyasından unsurlarla anlamlandırılmadığı ifade eder. Çocukların görselleştirdiği tüm göstergeler dış dünya gerçekliği ile örtüşmektedir. Bu göstergelerin aktarılmasında bütün çocuklar kağıdı yatay olarak konumlandırmıştır. Çocukların kavramla ilişkilendirdikleri figürleri düzlemde daha rahat düzenleme kaygısının bu tercihte etken olduğu görülür.

Araştırma kapsamında değerlendirilen tüm bu anlambirimcilerinin bir araya gelmesiyle oluşan içerik 5 yaş grubu resimlerinde incelendiğinde, konu ile çağrışımbulunmayan içerikte resim yapan hiçbir çocuk olmadığı görülür. Çocuklar arkadaşlığı 2 türlü ifade etmişlerdir: Salt arkadaşlığın görselleştirilmesi ya da arkadaşlarla ortak eylemin görselleştirilmesi. Burada salt arkadaşlıkla ifade edilen, figürlerin, portre resimlerinde gördüğümüz gibi izleyiciye tanıtılıyor olmasıdır. Figürler büyük ebatla çizilir ve yan yana durur. Bu resimlerde nesne temel kompozisyon öğesi olarak yer edinmiştir. Ortak eylemin görselleştirildiği resimlerde ise figürlerin ilişki kurduğu doğal ya da yapay nesnelere göze çarpmaktadır. Buradan yola çıkarak, ortak eylemin resimlendiği durumlarda nesneye farklı bir anlam yüklendiğini söyleriz. Üretimlere genel olarak baktığımızda, resminde ortak eylemi kağıda aktarmış çok az çocuğa rastlanması, anlamın etkinlikte değil kavramın özünde olduğu bulgusuna ulaşırız.

Ortaya çıkan bulgulara bakarak 5 yaş çocuklarının "arkadaşlık" kavramını nasıl anlamlandırdıklarını özetlemek gerekirse, en belirgin ayrımın anlam alanının kapsamında görüldüğü söylenebilir. Aile bireyleri kapsamından çıkmış, yerine okul arkadaşları gelmiştir. Eski okul arkadaşları ve öğretmenlere yer verilmesi de anlamın gittikçe bireyselleştigiğine işaret etmektedir.

4.2.2.14 6 Yaş Grubu

Denek grubunda yer alan 6 yaş çocukları 7'si kız, 13'ü erkek, toplam 20 çocuktan oluşmaktadır. Uygulama öncesinde "arkadaşlık" kavramı okul arkadaşlıklarından örneklerle açıklanmış ve arkadaşlarıyla neler yaptıkları hakkında sohbet edilmiştir. Bu yaş grubu için arkadaşlığın araştırmadaki diğer yaşlara göre daha az değişken bir tanımı vardır. Burada daha az değişkenlikle ifade edilen yakın arkadaşların ve arkadaşla yapılan etkinliklerin belirlenmiş olmasıdır. Bu, değerlendirilen yaş grubu özelinde bir gelişim özelliği olup, bizim araştırmamızda ölçüt olarak kullanılmamıştır. Kavram üzerine üretimleri değerlendirdiğimizde, aşağıdaki tabloda da görüldüğü gibi, çok figürlü ve nesneli kompozisyonların yaygın olduğunu söyleyebiliriz. Figürlerinde kendilerine, yakın arkadaşlarına, hayvanlara, canavarlara yer vermişler, nesnelere ise ortamı kurgularken başvurmuşlardır. Form tekrarının nitelik ve niceliği incelendiğinde yalnızca kimi kız çocuklarının süsleme maksadıyla uyguladığı görülür. Hiçbir çocuğun beklenmeyen gösterge resimlemediği üretimlerde neredeyse tüm çocukların bağlamı kurduğu ve kağıtlarını yatay konumlandığı ortaya çıkmıştır. Kavram içeriğinde ise beliren 2 temel yönelim cinsiyetler arasında belirgin bir ayrım oluşturmuştur.

Yaş 6 :Arkadaşlık	Figürsüz	Tek Figür	Çok Figürlü	Tek Nesne	Çoklu Nesne	Nesne Yok
K1			Kendisi+1Arkadaş	Gökyüzü		
K2			Kendisi+1Arkadaş +Öğretmen			+
K3		Arkadaş			Güneş, Kuşlar	
K4			Kendisi+2Arkadaş		Gökkuşuğu, Konfeti	
K5			Kendisi+2 Öğretmen	Ağaç		
K6			Kendisi+1Arkadaş			+

Yaş 6 :Arkadaşlık	Figürsüz	Tek Figür	Çok Figürlü	Tek Nesne	Çoklu Nesne	Nesne Yok
K7			Kendisi+1Arkadaş	Konfeti		
E1			Kendisi+1Arkadaş +2 Köpek		Gökyüzü,Ağaç	
E2			Kendisi+1Arkadaş		Gökyüzü, Gökkuşuğu, Yiyecekler	
E3			Kendisi+4Arkadaş		Gökyüzü, Gökkuşuğu, Oyunparkı	
E4			Kendisi+1Arkadaş +Canavar		Hazinelere	
E5			Kendisi+1Arkadaş		Kale, Top, Çiçekler, Gökyüzü	
E6			Kendisi+3Arkadaş		Servis aracı, Gökkuşuğu E7	
			Kendisi+1Arkadaş		Gökyüzü, Oyunparkı	
E8			Kendisi+2Arkadaş		Deniz, Gökyüzü	
E9			Kendisi+1Arkadaş +Atlar		Kayalar	
E10			Kendisi+2 Kuzen+ Kardeş		Gökyüzü, Denizaltı ortamı	
E11			Kendisi+2 Kuzen+ Baba		Gökyüzü, Top	
E12			Kendisi+1Arkadaş		Park,Ağaç, Çimen E13	
			Kendisi+2Arkadaş		Gökyüzü, Çimen	

Yaş 6: Arkadaşlık	Tekrar Eden Beklenmeyen Formlar	Ortam Kurgusu	Düşsel	Gerçek	Kağıt Kullanımı	çerik	Notlar
K1		Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaşlık	
K2		Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaşlık	
K3	Kuşlar	Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaşlık	Arkadaş okuldan değil
K4	Konfeti	Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaşlık	
K5		Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaşlık	
K6		Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaşlık	
K7	Konfeti	Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaşlık	
E1		Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaş ile ortak eylem	Arkadaş okuldan değil, Macera
E2		Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaşlık	
E3		Bağlam kurulmuş			Yatay	Arkadaş ile ortak eylem	
E4		Bağlam kurulmuş	+		Yatay	Arkadaş ile ortak eylem	Macera
E5		Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaş ile ortak eylem	

Yaş6: Arkadaşlık	Tekrar Eden Beklenmeyen Formlar	Ortam Kurgusu	Düşsel	Gerçek	Kağıt Kullanımı	çerik	Notlar
E6		Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaş ile ortak eylem	
E7		Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaş ile ortak eylem	
E8		Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaş ile ortak eylem	Macera
E9		Bağlam kurulmuş	+		Yatay	Arkadaş ile ortak eylem	Macera
E10		Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaş ile ortak eylem	Macera
E11		Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Aile ile ortak eylem	Baba+ 2 Kuzen
E12		Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaş ile ortak eylem	
E13		Bağlam kurulmuş		+	Yatay	Arkadaş ile ortak eylem	

Tablo 7: Yaş 6 Arkadaşlık (K) Kız öğrenci, (E) Erkek öğrenci

6 yaş grubu, araştırma kapsamındaki diğer yaş gruplarında da görüldüğü gibi kavramı çok figürlü kompozisyonda oluşturmuştur. Tek figürlü kompozisyon resimleyen yalnızca bir kız çocuğuna rastlanması bunu kanıtlar niteliktedir. Çok figürlü kompozisyonlar nicelik bakımından incelendiğinde 2 figürlü resimlere sıklıkla rastlanmıştır ve bir kompozisyonda en fazla 5 figüre yer verildiği görülmüştür. Yaşın geneline bakıldığında kullanılan figür niceliğine dair bu çıkarımdan sonra cinsiyetler arası karşılaştırmaya gidilmiştir.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde kavramı resimlendirirken neredeyse tüm kız çocuklarının çok figürlü kompozisyona yöneldikleri görülür. Figürün niceliği 6 yaş grubundaki kız çocukları arasında belirgin bir ayrıma yol açmazken, 5 yaş kız çocuklarının üretimleriyle karşılaştırıldığında daha az figüre rastlanmıştır. Bu azalma, kavramın anlamlandırıldığı alanın daraldığına işaret eder. Anlam alanı artık genele

yayılmamaktadır, daralarak daha nitelikli hale gelmiştir. Dolayısıyla figürlerin de gelişigüzel, diğer bir deyişle, salt o günün ölçütlerine göre seçilmediğini söyleyebiliriz. Kendileri yanında sıklıkla 1 ya da 2 figüre yer vermişler ve onları en yakınlarından seçmişlerdir. Resimlerden örnek vermek gerekirse, bir kız çocuğu kendisinin yanında bir arkadaşına ve bir öğretmenine yer vermiştir. Bu resme bakarak anlamın artık daha belirli bir alanda oluştuğunu, daha seçici davranıldığını görebiliriz.

Figürsüz ya da tek figürlü resim yapan erkek çocuğuna rastlanmayışı, erkeklerin kavramı çok figürlü kompozisyonlarda anlamlandırıldığına işaretler. En sık 2 figürlü resim görülürken, bir resimde görselleştirilen en fazla 5 figür olmuştur. Nicelik, 6 yaş grubu erkekleri arasında belirgin bir ayrım oluşturmadığından, anlamlandırma sürecine dair bir bulguya ulaşmak üzere araştırma kapsamındaki 5 yaş grubunun resimleri ile karşılaştırmaya gidilmiştir. Bunun sonucunda, 6 yaş grubu kız çocuklarında da görüldüğü gibi, figür sayısında bir azalma gözlemlenmiştir. 5 yaş erkek çocuklarında 4'lü, 5'li hatta 10'lu figür topluluklarına rastlanırken, 6 yaş grubunda en fazla 5 figür görülmesi bunu ifade eder. Ancak bu azalma, anlam alanının daralmasından ileri gelmemektedir. Kızlar kavramı daha özgül bir alanda anlamlandırırken, erkek çocuklarının anlamı daha geniş bir alanda tanımladığı seçtiği figürlerde görülmektedir. Erkekler en yakın hissettiği 1-2 figüre yer vermenin yanı sıra canavarları, hayvanları, 2.dereceden aile bireylerini resimlemişlerdir. Bu çeşitliliğe bakarak anlam alanının genişlediğini ama seçiciliğin arttığını söyleyebiliriz.

Kavram ile ilişkilendirilen figürün niteliği ve niceliği değerlendirildiğinde her iki cinsiyetin de anlamı çok figürlü kompozisyonda oluşturduğu sonucu çıkar. Kız ve erkek çocukları arasında nicelik bazında belirgin bir ayrım görülmezken, 5 yaş üretimleri ile karşılaştırıldığında figür sayısında bir azalma gözlemlenmiştir. Bu azalmanın yaşın seçiciliğinden ileri geldiği ifade edilse de cinsiyetler arasında farklı yaklaşımlar seçilmiştir. Kız çocukları, kavramı sadece okul içi figürlerle

anlamlandırmış, yani anlam alanını daraltıp, yoğunlaştırmışlardır. Erkekler ise anlam alanını olabildiğince genişletmiş ancak bu alanda seçici davranmışlardır. Diğer bir deyişle, anlam alanı genelgeçer bir tanımdan daha bireysel nitelikli bir hale dönüşmüştür.

Çocukların kavramı figürle ilişkilendirmiş olmaları figüre fazlasıyla yoğunlaşmaları ile sonuçlanırken, diğer konularda öne çıktığını gördüğümüz nesnenin bu kavram özelindeki rolü incelenmiştir. Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi nesnesiz ya da tek nesneli kompozisyonlar mevcuttur. Bu durumlar, 6 yaşın en temel düzeydeki kompozisyon unsurlarını rahatlıkla resimleyecek gelişimi tamamladıkları bilgisiyyle değerlendirildiğinde çocukların tercihlerini bilinçle yaptıklarını söylenebilir. Nesne niceliğinin cinsiyet bazında ayırım göstermesi de bunu kanıtlar niteliktedir. Tüm yaşlarda kız çocuklarının estetik kaygısının erkeklere oranla daha fazla olduğu çıkarımıyla, bu konu özelinde gözlemlediğimiz tutumun anlamı oluşturmayla ilgili olduğunu söyleyebiliriz.

Ortamı kurgulamaya her zaman daha yatkın olan kız çocuklarının arkadaşlık kavramı üzerine üretimlerinde, çok nesneli kompozisyona neredeyse hiç rastlanmamış, nesnesiz ya da tek nesneli durumlar göze çarpmıştır. Kız çocukları arasında benzer bir tutumun hakim olması bizi cinsiyetler ve yaşlar arasında bir karşılaştırma yapmaya yönlendirmiştir. 5 yaş grubundaki kız çocuklarının ve 6 yaş grubundaki erkeklerin üretimleri ile karşılaştırıldığında nesne sayısında belirgin bir azalma gözlemlenir. 6 yaş kız çocuklarının resimlerinde en fazla 2 nesnenin resimlenmiş olması da bunu açıklamaktadır. Nicelikteki bu düşüş nesnenin, anlam alanının kapsamından çıktığına işaret eder. Nicelik değerlendirmesinde ulaştığımız bu sonuç, nesnenin niteliğini incelemeye yönlendirmiştir. Gökyüzü ve güneşe sıklıkla rastlanması nesnenin en temel düzeyde ortamı kurgulamak üzere yerleştirildiğini gösterir. Yapay nesneye hiç rastlanmamış, görselleştirilen doğal nesnelere figürle ilişki kurmamıştır. Diğer bir

deyişle, nesne anlam oluşumuna hizmet etmemektedir.

Araştırma kapsamında incelenen diğer yaşlarda erkek çocuklarının ortamı kurgulama kaygısına yeteri kadar düşmedikleri gözlemlenmiştir. Bu yaş grubuna gelindiğinde ise bu tavrın tamamen değiştiği gözlenir. Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi bütün erkek çocukların çok nesneli kompozisyonlar kurması bunu kanıtlar niteliktedir. Resimlerde 3'lü, 4 'lü, 5'li nesne grupları resimlenmiştir. Erkek çocukları arasındaki bu genel tutum bizi nesnenin niteliğini incelemeye yönlendirdiğinde karşımıza 2 tür nesne kullanımı çıkmaktadır: Kavramla anlamlandırılan nesnelere ve salt ortam kurgusu için yerleştirilen nesnelere. Bu doğrultuda incelendiğinde, resimlenen nesnelere en az 1 tanesinin ortamın kurgulanmasına hizmet ettiği görülürken, diğerlerinin kavramla ilişkilendirildiğini söyleriz. Durumu resimlerden örneklerle açıklamak gerekirse, üretiminde kale, top, çiçek, gökyüzü resimlemiş erkek çocuğu gökyüzü ve çiçekleri temel ortam kurgusu için yerleştirirken, kale ve top arkadaşlıkla ilişkilendirilmiştir. Bir diğer örnek, gökyüzü, gökkuşuğu, oyun parkı araçlarının yer aldığı resimdir. Burada da benzer şekilde gökyüzü ve gökkuşuğu ortamı kurgularken, salıncak ve kaydırak kavramla ilişkilendirilmiştir. Sonuçlara bakarak 6 yaş erkek çocuklarının kavramı nesne ile ilişkilendirdiğini de söyleriz.

Nesneyi her iki anlamda kullanma yönelimi 5 yaşın genelinde görülmeye başlanmışken, 6 yaşa gelindiğinde sadece erkek çocuklarının bunu geliştirdiğini, kız çocukların ise aksine yalınlaştırdıkları görülür. Diğer bir ifadeyle kızlar, arkadaşlıklarını nesneden arındırmışlar, kendileri en yakın birkaç arkadaşı ile bir portre resmi gibi görselleştirmişlerdir. Erkekler ile nesneyi çeşitlendirerek arkadaşlık kavramını zenginleştirmişlerdir. Anlam bazında açıklamak gerekirse, 5 yaş kız çocuklarında anlam alanı daralmaya başlamış, 6 yaşa gelindiğinde daha yoğun ve rafine bir hal almıştır. 5 yaş erkek çocuklarında anlam içeriği çeşitlenmeye başlarken, 6 yaşa gelindiğinde bu çeşitliliğin kişiselleştirildiğini gözlemleriz.

Kavramı anlamlandırırken tekrar eden forma başvurulması tabloya bakarak incelendiğinde, yalnızca 3 kız çocuğunun resimde uygulamış olması, yaş genelinde tekrarın yaygın olmadığını ifade eder. Diğer yaş grupları ile karşılaştırıldığında en sık 4 yaş grubunda karşımıza çıkmış, 5 yaşa gelindiğinde ise çok az sayıda kız çocuğu tekrara yer vermiştir. Bu yaş kızlarında tekrara olan yaklaşım ise diğer yaşlardan farksız olarak tamamen dekoratif niteliktedir. Tekrar eden formun kavram bazında gösterdiği değişiklik ise tüm kavramlar çözümlendiğinde gözlemlenecektir.

Beklenmeyen gösterge kullanımı açısından resimleri değerlendirdiğimizde hiçbir çocukta karşımıza çıkmaması, kavramın beklenmeyen ögeyi çağrıştırmadığı sonucunu belirtir. Beklenen göstergelerin kağıda yerleştirilmesi ise ortam kurgusunu oluşturur. Yapılan gözlemlerde resimlerdeki bağlamın figür-figür ilişki planı üzerinden kurulduğu ortaya çıkmış ve bu doğrultuda incelendiğinde tüm çocukların en temel düzeyde bağlamı kurduğu görülmüştür. Kavram nesne ile ilişkilendirilmediğinden, 6 yaş grubundaki kızların resimlerinde figür-nesne ilişkisinin neredeyse hiç kurulmamış olması bağlamı etkileyen bir unsur olmamıştır. Ortam bazında bakıldığında ise erkek çocuklarının nesne kullanımından ileri gelen bir düzen kaygısı taşıdıkları görülmüştür.

Araştırma kapsamında değerlendirilen diğer yaşlarda gerçeküstü gösterge resimlemesi karşımıza çıkmamıştır. Düşsellik, 5 yaş itibarıyla resimlerde yer almaya başlayan bir nitelik olduğundan 5-6 yaş üretimlerinde gözlenir. "Arkadaşlık" kavramı özelinde incelendiğinde ise 5 yaşta göze çarpmazken, 6 yaşa gelindiğinde nadiren de olsa karşımıza çıkmıştır. Bütün 6 yaş çocukları arasından sadece 2 erkek çocuğu gerçeküstü öğelere yer verse de, yaş geneli hayal gücünün yasıtılmaya başlamasından dolayı bir başlangıç olarak yorumlanabilir. Erkek çocuklarının gerçeküstü öğeleri tercih etmiş olması ise figür ve nesne ile çeşitlenen anlam alanının bir uzantısı olarak okunabilir. Diğer bir ifade ile, erkekler kavramı düşsellikle de anlamlandırmaktadır.

"Arkadaşlık" kavramını görselleştirirken kağıdın dikey konumlandığı hiçbir kompozisyona rastlanmamıştır. 6 yaş grubundaki bütün çocuklar seçtikleri göstergeleri aktarırken kağıdı yatay olarak kullanmışlardır. Araştırmanın geneline baktığımızda kavramın görselleştirilmesinde aynı yönelim görülmüştür. Bu yönelimin kavramın içeriği özelinde bir yaklaşım olup olmadığı, diğer kavramlar çözümlendikten sonra ortaya çıkacaktır. Bunun yanında, yukarıdaki tabloda rahatlıkla okunabilen ise anlamın içeriği olmuştur. İçerik değerlendirildiğinde yaş ve cinsiyet bazında belirgin ayrımlar göze çarpmıştır.

"Arkadaşlık" kavramıyla ilgili tüm resimler incelendiğinde 2 temel yönelim belirlemiştir: Arkadaşla ya da aile bireyi ile tanımlanan arkadaşlık bağının figürleri yan yana getirerek görselleştirilmesi ve ya figürlerle gerçekleştirilen ortak bir etkinliğin görselleştirilmesi. 6 yaş grubu bu doğrultuda incelendiğinde, cinsiyet arası belirgin ayırım şudur: Kız çocukları arkadaşlık bağını, erkek çocukları ise ortak eylemi görselleştirmişlerdir. Bu karşılaştırmaya bakarak kızların arkadaşlık kavramını birey etrafında, erkeklerin ise eylem etrafında örgütlediği söylenebilir. Göstergibilimsel açıdan okunduğunda bu içeriklerin oluşmasında nesneye yüklenen anlam etkili olmuştur. Nesne, sadece temel kompozisyon ögesi olarak hizmet ediyorsa figür-figür ilişkisi, diğer bir deyişle arkadaşlık bağı, ön planda bırakılmıştır ancak nesneye, kavramla ilişkili anlam yükleniyorsa figür-figür ilişkisi ile temasa geçmiş, ortak etkinliği oluşturmuştur.

4.2.2.15 6 Yaş Grubu Arkadaşlık Kavramına Dair Üretimlerinde Ortaya Çıkan Genel Bulgular

Uygulama öncesinde yapılan sohbetlerde ve uygulama sırasında üretilen resimlerde gözlemlendiği gibi 6 yaş çocukları kavramla rahatlıkla ilişki kurmuşlardır ve bu ilişkilendirme üretimlerine yansımıştır. Çocuklar figürlere, nesnelere ve onları kağıt

üzerinde kurgulamaya düşünsel ve el işçiliği olarak fazlasıyla yoğunlaşmışlardır. "Arkadaşlık" kavramın niteliğinden dolayı beklenen bu sonuç, üretimlerin göstergebilimsel olarak okunmasını da kolaylaştırmıştır. 6 yaş grubunun kendine has gelişim özellikleri ve diğer yaş gruplarının üretimlerinde ortaya çıkan sonuçlar koşutunda üretimlerde figür, nesne tercihleri, kağıda yerleştirme kaygıları, düşsellik-gerçeklik ilişkisi ve içerik değerlendirilmiştir.

Kavram üzerine diğer yaş gruplarının gerçekleştirdiği üretimlerde figürlerin kavramla bire bir ilişkilendirildiği gözlemlenmiştir. 6 yaş üretimlerine bu sonuç değişmemiş, çocuklar resimlerini figür etrafında yapılandırmışlardır ve bu yapılandırma da çok figürlü kompozisyona başvurmuşlardır. Figürün niceliğinin cinsiyetler arası benzer oranda olması bizi niteliğini değerlendirmeye yönlendirmiştir. Tek bir çocuk haricinde tüm 6 yaş grubu resimlediği figürler içinde kendisine kesinlikle yer vermiştir. Buna bakarak, yaş grubu için kendini resimlemenin bu kavram özelinde ayrıştırıcı olmadığı görülür. Anlam, çocuğun kendisinin yanında resimlediği diğer figürlerle kurulan ilişkidir. Figür-figür ilişkisi ölçütüyle incelediğimizde, arkadaşlık kavramının genel olarak okul içinde anlamlandığı görülür. Ancak okul dışı figürlere rastlanıyor olması alanın kapsamının değişmeye başladığına işaret eder. Ortaya çıkan diğer bir bulgu ile 5 yaşta anlam alanı kapsamından çıkan aile bireylerinin bu yaşta geri gelmesidir. Aile figürleri ek bir üretimde karşımıza çıkmıştır ancak figürlerin niteliği değiştiği görülür. Erkek çocuğunun resminde baba ve kuzenlerle piknik görselleştirilmiştir. Diğer bir ifade ile burada arkadaşlık baba ile değil kuzenlerle ilişkilendirilmiştir. Diğer bir deyişle, aile, 4 yaşta resimlendiği gibi anne-baba ekseninde gösterilmiştir.

Cinsiyetler arası figür kullanımı karşılaştırıldığında kızlar figürü daha dar bir alandan seçerken, erkeklerin anlam alanını çeşitlendirdiği görülür. Buna bakarak kız çocukları için arkadaşlığın daha seçici davranılan bir kavram haline geldiği söylenir. Erkeklerin figürleri ise nicelik bakımından çok belirgin bir ayırım oluşturmaya da okul dışı, hatta gerçeküstü figürlere yer vermeleri anlam alanının zenginleştiğini ifade eder. Buna bakarak, 5 yaştan 6 yaşa geçişte anlam alanının kişiselleşmeye

başladığı sonucuna ulaşırız.

Cinsiyetler arası gözlemlenen bir diğer ayrım ise nesneye yüklenen anlam ve kompozisyondaki yeridir. Kız çocuklarının erkeklere oranla plastik ve estetik kaygıları daha çok taşımaları yüksek bir beklenti oluştururken, üretimler değerlendirildiğinde tam tersi bir yaklaşım karşımıza çıkmıştır. Kızların resimlerinde çok nesneli kompozisyona sadece bir kere rastlanırken, nesnenin resimlenmediği durumlar olmuştur. Niceliğin azlığı, kavramın nesnelere arındırıldığına işaret eder. Figür-figür ilişkisine fazlasıyla yoğunlaşan kız çocukları, nesneye yeteri kadar anlam yüklememişlerdir. Gökyüzünü, gökkuşağını, güneşi, konfetileri resimleyen kız çocuklarının, nesneyi anlam içeriğine hizmet etmesi için yerleştirmedikleri açıktır. Temel kompozisyon öğeleri olan bu görseller, arkadaşlığın yaşandığı arka planı oluşturmaktan öteye gitmemektedir. Buna bakarak 6 yaş kız çocuklarının nesneyi anlam alanı kapsamından çıkardıkları söylenebilir.

Erkek çocukları ise nesneye hiç yüklemedikleri kadar anlam yüklemişlerdir. 5 yaş erkeklerinin anlam alanında belli belirsiz yer alan nesne, 6 yaşa gelindiğinde yardımcı figür niteliğine bürünmüştür. Yapılan resimlerde görüldüğü gibi, nesne, ortamı kurgulayan bir unsur olmakla beraber kavramla ilişkilendirilen bir anlambirimciği haline gelmiştir. Resimlerden bir örnek vermek gerekirse, gökyüzü, gökkuşağı ve oyun parkının görselleştirildiği üretimde kompozisyon kurmaya yarayan nesnelere olduğu kadar anlam içeriğine hizmet eden nesnelere bir arada kullanıldığı görülür. Bu yaklaşımlarına bakarak erkeklerin "arkadaşlık" kavramını anlamlandırdıkları alanda nesneye önemli ölçüde yer verildiğini söyleyebiliriz. Tüm yaşlar genelinde incelendiğinde 5 yaş erkeklerinin nesneye anlam yüklemeye başladığı, 6 yaşa geçişte ise içeriği destekleyecek şekilde kullandıkları görülür.

6 yaş genelinde form tekrarı incelendiğinde, anlamın tekrarla oluşmadığını görmekteyiz. Sadece 3 kız çocuğunun form tekrarı uygulamış olması bunu kanıtlar niteliktedir. Tüm yaşlar ve cinsiyetler bazında incelendiğinde ise 4 yaşta her iki cinsiyette tekrara başvurulurken, 5 yaşta kızlarda tekrar karşımıza çıkmıştır. Benzer tavır 6 yaşa gelindiğinde de görülür. 6 yaş kızlarının bu kavram üzerine yaptıkları resimlerde karşımıza çıkan tekrarın niteliğine bakıldığında içeriğe hizmet etmediği, süsleme için başvurulduğu görülür. Süslemenin arkadaşlığın coşkusunu ifade etmek için kullanıldığı çıkarımına, diğer kavramlar üzerine yapılan üretimlerle karşılaştırılınca, varılabilir.

Tabloyu incelediğimizde kavramın beklenmeyen göstergesi çağrıştırmadığı ortaya çıkmıştır. Hiçbir çocuğun üretiminde karşımıza çıkmaması "arkadaşlık" kavramının böyle bir dürtüye sebep olmadığını ifade eder. Beklenen göstergelerin kağıda yerleştirilmesiyle oluşan ortam kurgusuna bakıldığında ise tüm çocukların bağlam kurduğu görülür. Çocukların kavramı figürle ilişkilendirmeleri, bağlamı figür-figür ilişkisinde kurmalarına ortam hazırlamıştır. Kız çocuklarının nesneye yer vermeden bağlamı kurmuş olmaları bundan ileri gelmektedir. Erkekler ise kavramın yaşandığı ortamı da gözeterek, figür-figür ilişkisine nesneyi de dahil etmişlerdir.

Cinsiyetler arası belirgin bir ayrım gözlemlenen bir diğer unsur anlamın içeriği olmuştur. Uygulama öncesi sohbetlerde çocuklara arkadaşlık kavramı, kimlerle arkadaş oldukları ve arkadaşlarıyla neler yaptıkları sorulmuş, resimlerde yalnızca en yakın arkadaşlarını resimlemek zorunda hissetmemeleri sağlanmıştır. Üretilen resimlerde çocuklarda 2 ayrı yönelim tespit edilmiştir: Bir portre resmi gibi, kendisinin, arkadaşlık kavramının ilişkilendirildiği figürlerle yan yana resimlenmesi ve ya figürlerle ortak bir eylemin görselleştirilmesi. Cinsiyetler karşılaştırıldığında kız çocuklarının "arkadaşlık" kavramını ilişkilendirdikleri kişileri tanıtır tavırla resimde yan yana getirip görselleştirdiği ve figürleri bir eyleme yönlendirmediği görülür. Kız

çocuklarının nesneye anlam yüklememesi bu içeriği desteklemektedir.

Erkek çocukları ise arkadaşlıkla ilişkilendirdikleri figürleri ortak bir etkinliğe yönlendirmişlerdir. Anlam, figür-figür ilişkisinde olduğu kadar, bu ilişkinin nerede ve nasıl kurulduğundadır. Daha yalın ifade etmek gerekirse; kız çocuklarının üretimlerinde arkadaşlığın nerede ve nasıl yaşandığından çok kiminle yaşandığı ön planda yer almaktadır. Erkekler de ise arkadaşlığın kimlerle yaşandığıyla birlikte nerede ve nasıl yaşandığı da önem kazanmaktadır.

Araştırma sonunda ortaya çıkan bulgulara bakarak 6 yaşın "arkadaşlık" kavramına kişisel değerler atfettiği görülür. Cinsiyetler arasında oluşan belirgin ayrımlar gelişen bu yaklaşımdan ileri gelmektedir. Bütün çocukların resimlerde kendilerine yer vermesi bizi etraftaki diğer figürleri incelemeye yönlendirmiştir. Tercihler genellikle okul içinden olsa da, okul dışından figürlere yer verilmesi anlam alanının çeşitlendiğine işaretler. Kavramın anlamlandırıldığı alan bazında incelendiğinde, kız çocuklarının alan dahilinde daha seçici ve rafine davrandıkları gözlenir. Anlam, en yakındaki figürle olan ilişkidir ve nesneden arındırılmıştır. Erkekler de ise anlam ortak eylemdir. Dolayısıyla nesne, içeriğe şekil veren anlam ögesi niteliğindedir.

4.2.2.16 Arkadaşlık Kavramının Tüm Yaş Gruplarında Karşılaştırılması

Araştırma kapsamında yapılan incelemeler 4,5 ve 6 yaş çocuklarının "arkadaşlık" kavramını anlamlandırma süreçlerini ortaya koymuş ve bir karşılaştırma yapmamıza olanak sağlamıştır. Yaşların ortak davranışı kavrama karşı bir direniş ve isteksizlik göstermemiş olmalarıdır. Uygulamaya katılan bütün çocukların kavrama yoğunlaşmaları üretimlerine yansımış, kağıtlarda resim yoluyla oluşturulan göstergeler rahatlıkla okunmuştur. Tüm yaş gruplarında yapılan toplam 57 resim çözümlenmiş ve

yaşların kendine özgür nitelikleri ortaya çıkmıştır. Aynı yaş grubu içindeki kız ve erkek çocukları arasında yapılan değerlendirmeler ardından, yaşlar arasında bir karşılaştırma yapılarak kavramın ele alınma süreci incelenmiştir.

Uygulamaya katılan bütün yaş gruplarının kavramı figürle ilişkilendirdiği görülmüştür. Üretimlerde kalabalık insan gruplarına rastlanmaktadır. Kavramın içeriğinden dolayı bu beklenen bir sonuç olmuştur. Dolayısıyla anlamın nerede oluştuğunun çözümlemesi için figürün niceliğinden çok niteliği incelenmiştir. Bu doğrultuda 4 yaş üretimleri incelendiğinde erken yaş çocuklarının da kavramı figürle anlamlandırdığı görülür. Bu yaş grubunda kavram gelişimi henüz tamamlanmadığından, kavramı kendisiyle özdeşleştirebildiği kadar üretime yönelmektedir. Kendi hayatları ile ilişkilendiremedikleri, olumsuz çağrışım yapan kavramlar ve ya el becerilerinin yeterli gelmeyeceğini düşündükleri durumlar kağıtlara kontrolsüz davranışlar olarak yansımaktadır. Ancak "arkadaşlık" kavramının resimlenmesinde böyle bir tavır gözlemlenmemiştir. Çocuklar, arkadaşlığı tanıdık olduğu ortamlarla ilişkilendirmiş ve üretimlerine aktarmıştır

4 yaş grubunun yaptığı resimler incelendiğinde çocukların söz konusu kavramı aile ile ilişkilendirdiği sonucu çıkmaktadır. Yapılan resimlerde karşımıza ailenin sıklıkla çıkması bunu ifade etmektedir. Resme aktarılan diğer figürlere baktığımızda okul arkadaşları ve nadiren de olsa kendisi görülmektedir. Bu verilere bakarak çocukların kavramı anlamlandırdıkları alanda ailenin ve okulun kesiştiği söylenebilir. Çocuğun, arkadaşlıktan bahsedtiğinde aklında ilk canlanana resimlemeye yönelmiş olması ve figürler arasında çok seçici davranmaması anlam alanının daha genel bir niteliğe sahip olduğuna işaret etmektedir. Daha yakın bir ifade ile, 4 yaş grubunun kavramı halen aile ile ilişkilendirdiği ve anlamın figür-figür ilişkisinde olduğunu söyleriz.

5 yaş grubunun üretimlerine bakıldığında ise göze ilk çarpan kendini resimleyenlerin sıklaşmasıdır. Diğer bir ifade ile kavram kişiselleşmeye başlamıştır. Kendilerine yer vererek anlam oluşumunda yarattıkları bu değişikliğin diğer figürlere nasıl yansıdığını incelediğimizde ise aile bireylerinin resimlerden çekildiği görülür. Arkadaşlığın anlamlandırıldığı alan aileden, okul ortamına taşınmıştır ve nadiren de olsa okul dışı figürlerin resimlenmesi anlam içeriğinin çeşitlenmeye başladığına işaret eder.

6 yaş grubunun figür tercihlerine bakıldığında kendini resimlemeyen çocuğa rastlanmaması, çocukların kavramı tamamen kendileri ile özdeşleştirdikleri anlamına gelir. Bu yaşta en göze çarpan bulgu, anlam alanının kız ve erkek çocukları arasında çok farklı tanımlanmış olmasıdır. 4 ve 5 yaşta resimlenen figür niteliği ve niceliği belli belirsiz ayrımlar gösterse de 6 yaşa gelindiğinde ayrım açıkça okunabilmektedir. 6 yaş kız çocukları daha içe dönük bir tavırla anlamın alanını daraltıp yoğunlaştırmış, erkekler ise dışa dönerek anlam alanını genişletip çeşitlendirmiştir.

"Arkadaşlık" kavramının figür etrafında örgütlenmesi, anlam alanının konumunu belirlemiştir. Figür-figür ilişki planı üzerine düzenlenen resimlerde kavram 4 yaş grubunda daha genelgeçer bir tavırla aile ve okul ile ilişkilendirilirken 5 yaşa gelindiğinde anlamın kişiselleştiği, ailenin de kapsamdan çıkarıldığı görülür. Bu yaşta okul dışı figürlerin resimlenmeye başlanması anlam alanının dış dünyaya yöneldiğinin dönmeye başladığına işaret eder. 6 yaşa gelindiğinde ise anlam alanı konusunda daha seçici davranıldığı ve cinsiyetler arasında belirgin bir ayrım olduğu gözlemlenir.

Arkadaşlık üzerine yapılan üretimler nesne kullanımı açısından değerlendirildiğinde 6 yaş grubu erkek çocukları haricinde kalan grupların nesneye fazla anlam yüklemedikleri görülür. Bu tavır, kavramın figürle ilişkilendirilmesinden ileri gelmektedir. Nesne kullanımının anlam alanı içindeki gelişimini izlemek üzere 4

yaşın resimleri incelendiğinde nesnenin hiç resimlenmediği durumlar sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Buna bakarak figür-figür ilişkisine yoğunlaşan çocukların, kompozisyonlarında nesneye yer vermeyi tercih etmediklerini söyleriz. Yapan çocukların ise gökyüzü, deniz, çiçekler gibi içerikten ziyade temel kompozisyon unsurlarını görselleştirdikleri görülür. Yalın bir ifade ile 4 yaş grubu çocuklarının anlam alanında nesne yer almamaktadır.

5 yaşa gelindiğinde ise gözümüze çarpan, nesne kullanımının sıklaştığıdır ancak nesnesiz kompozisyon kurma yönelimi halen mevcuttur. En sık resimlenen öğelerin gökyüzü ve güneş olmasına bakarak nesneye halen anlam yüklenmediğini, asgari düzeyde bir uzam kaygısıyla yerleştirildiğini söyleyebiliriz. Nadiren de olsa çocuklar oyuncak, havuz ve araba örneklerinde olduğu gibi nesneye farklı bir anlam kazandırmaya başlamıştır. Bu, ilerleyen dönemde nesnenin anlam alanı kapsamında görüleceğine işaretir.

6 yaş grubunun resimleri değerlendirildiğinde, cinsiyetlerin figürde olduğu kadar nesnede de ayrıştığı görülmektedir. Nesnenin niteliğine ve niceliğine bakarak, kız çocukları için halen kavramla ilişkilendirilemediği görülür. Kimi kız çocuklarının kompozisyonlarında nesneye yer vermemesi bundan ileri gelmektedir. Nesne resimleyen kız çocuklarının üretimlerinde gökyüzünün, gökkuşağının ve konfetinin kaşımıza çıkması, nesnenin anlam içeriğini desteklemek kaygısıyla yerleştirilmediklerine işaretir. Erkek çocuklarının üretimlerindeki nesnenin niceliği ve niteliği ele aldığımızda ise zengin bir çeşitlilik karşımıza çıkmaktadır. Kavramın anlamlandırıldığı figür-figür ilişkisinin kurulduğu ortam karmaşık bir yapıya sahiptir ve bu ortamı kurgulayabilmek için nesne nicelik ve nitelik değiştirmiştir. Diğer bir ifade ile nesne, erkeklerin kavramı anlamlandırdığı alanın kapsamındadır.

Nesne kullanımının anlam anlam sürecine katılmasını yaşlar genelinde incelediğimizde 4 ve 5 yaş çocuklarının figüre yoğunlaşmalarından dolayı nesnenin varlığına ihtiyaç duymadıkları görülür. 5 yaşta nadiren karşımıza çıkan figür-figür-nesne ilişkisinin 6 yaşa geçtiğimizde yalnızca erkek çocuklarında yaygınlaştığı, kızlarda ise hiç belirmediği söylenir. Üretimler, tüm yaşlar genelinde cinsiyetler üzerinden okunduğunda ise kız çocukları içe dönük bir tavır sergilerken erkek çocuklarının dışdünyaya döndükleri gözlemlenir. Nesnenin nicelik ve niteliğinin içeriğin oluşmasında nasıl bir rol oynadığı içerik karşılaştırmasında ele alınacaktır.

Üretimlerde gözlemlenen form tekrarının anlamın oluşum sürecine katkı sağlayacağı görüşüyle tüm yaş gruplarında tekrar olgusu incelenmiştir. Yaşlar genelinde değerlendirildiğinde kız çocuklarının, erkeklere oranla, form tekrarına daha fazla yöneldikleri sonucu çıkmıştır. 4 yaşta her iki cinsiyette karşımıza çıkarken, 5 ve 6 yaşa geçişte erkek çocuklarının form tekrarını bırakmış olmaları bunu ifade etmektedir. Cinsiyetler arasında belirginleşen bu ayrım bizi kız çocuklarının üretimlerinde rastladığımız form tekrarını incelemeye yönlendirmiştir. Tüm yaş gruplarında tekrara başvuran kız çocukların uygulamalarında tekrar eden formlara plastik değer olarak fazlasıyla yoğunlaştıkları görülür. Bunu şekillerin yerleştirmelerine ve renklerindeki çeşitliliğe bakarak söyleriz. Ancak tekrarın kavramla ilişkilendirildiği ölçüde anlam kazandığı bilgisine dayanarak gerçekleştirilen uygulamaların estetik kaygılarla yapıldığını söyleyebiliriz. Arkadaşlığın coşkusu kız çocuklarındaki süsleme dürtüsünü tetiklemiş olsa da, tekrarın içeriğe ne derece etki ettiği ancak diğer kavramlarla karşılaştırılınca ortaya çıkacaktır.

Üretimlerde beklenmeyen göstergelerin sıklıkla karşımıza çıkması durumunda bu göstergeler uygulanan kavramla ilişkilendirilecek ve göstergebilimsel olarak değerlendirilecektir. "Arkadaşlık" kavramının görselleştirilmesinde ise beklenmeyen unsura hiçbir resimde rastlanmamıştır. Karşımıza sıkça çıkan ve anlamlandırma sürecine etken unsur ise ortam kurgusu olmuştur. Tüm yaşların üretimleri ortam kurgusu bazında değerlendirilirken ölçütümüz figür-figür ilişkisi olmuştur. Bu

doğrultuda incelendiğinde 4 yaşta nadiren de olsa dağınık bir düzene rastlanmıştır. Bu, karalama evresinin resimlere yansması olduğu ifade etmektedir. Çünkü 5 ve 6 yaşlara gelindiğinde neredeyse tüm çocukların bağlamı kurdukları görülür. Yalın bir ifade ile, "arkadaşlık" kavramının figür-figür ilişkisi üzerinden kurulan bağlam ile anlamlandırıldığını, nesnenin bu ilişkiye nadiren dahil olduğunu söyleriz.

Kavrama dair üretimlerde düşsellik-gerçeklik ilişkisi değerlendirildiğinde, arkadaşlığın gerçeküstü öğelerle tanımlanmadığını görürüz. Diğer kavramlar üzerine yapılan uygulamalarda en erken 5 yaş çocuklarında düşsellik karşımıza çıkmıştır. Bu gözlem doğrultusunda bakıldığında "arkadaşlık" kavramı özelinde en erken 6 yaşerkek çocuklarında rastlanması, kavramın dış dünya gerçekliği ile tanımlandığını söyleriz. Daha önce değinildiği gibi, 6 yaş erkeklerinin kavramı anlamlandırdıkları alan genişlemiş ve gerçeküstü göstergeleri de kapsamına almıştır. Tüm yaşlar genelinde belirleyen bir diğer yaklaşım ise kağıdın konumu olmuştur. 4 yaş grubundaki 2 çocuk haricinde tüm çocukları kağıtlarını yatay kullanmışlardır. Bu kullanım kalabalık figür gruplarını yan yana resimlemekten ileri gelmektedir ve anlamın, kağıdın yatay kullanımı ile oluştuğu ortaya çıkmıştır.

Değerlendirilen tüm anlam öğelerinin bir araya gelmesiyle oluşan içerik, yaşlar arasında karşılaştırılmış ve belirgin ayrımlar gözlenmiştir. Beliren ayrımlar, farklı yaş gruplarının kavramı anlamlandırdıkları alan hakkında genel bir bilgi aktarmaktadır. Yaş gruplarının tabloları incelendiğinde 3 temel yönelim göze çarpmaktadır: Ailenin görselleştirilmesi, arkadaşlığın görselleştirilmesi ve arkadaş ile ortak eylemin görselleştirilmesi. Bu doğrultuda 4 yaş grubu üretimleri ele alındığında ailenin görselleştirilmesi ön plana çıkmaktadır. Daha önce de değinildiği gibi bu yaş grubu kavramı aileyle de ilişkilendirmektedir. Resimlerinde sadece arkadaşlıkların görselleşmiş olduğu durumların karşımıza çıkması, kavramın anlamlandırıldığı alanın açığı değiştireceğine dair işaret niteliğindedir. 5 yaşa gelindiğinde sadece arkadaşlığın gösterildiği resimlere sıklıkla rastlanmıştır. Seçilen figürler arasında aile bireyine rastlanmaması, ailenin anlam alanı dışında kaldığını ifade eder. Nadiren de olsa ortak etkinliğin belirmesi kavramın ilişkilendirildiği içeriğin çeşitlendiğini ifade eder. Resimler incelendiğinde bu çeşitliliği nesneye yüklenen anlamdan ileri geldiği

görülür.

Çocuk, içeriği sadece arkadaşlıktan, arkadaşlıkla yapılan ortak eyleme yönlendiğinde nesne nitelik değiştirmiştir. 6 yaş üretimlerine bakıldığında ise cinsiyetler arasında belirgin bir ayrım gözlenir. Kız çocukları kompozisyonlarını nesneden tamamen arındırırlar ve tüm vurguyu figür-figür ilişkisinde yaparlar. Erkekler ise kavramı ortak eylem etrafında yapılandırır. Bu duruma bakarak nesnenin yokluğunun ya da azlığının figür-figür ilişkisini ortaya çıkardığı, figür-figür-nesne ilişkisinin ise ortak eylemin görselleştirilmesine yönlendirdiği söylenebilir.

Yaş gruplarının üretimleri karşılaştırıldığında içerik oluşumunda resimlerde görselleştirdikleri figürlerin ve nesnelerin niteliklerinin belirleyici olduğu görülür. 4 yaş çocukları kavramı aile ile anlamlandırırken, 5 yaş anlamı okul içinde oluşturmuştur, 6 yaş ise anlamı kişiselleştirerek kavramı daha özgül bir alanda görselleştirmiştir.

4.2.2 Çocuk Klasikleri

Tez kapsamında ele alınan çocuk klasiklerinin resimlenmesi çocukların göndergesi belirli olan hazır bir eseri yeniden yorumlarken hangi göstergeleri seçtiklerini ve nasıl düzenlediklerini görmek üzerinedir. Çocuk klasikleri arasından seçilen hikayelerin ve masalların aktarmak istediği iletiden çok denek grubunun dikkatini canlı tutabilecek yalınlıkta ve kısalıkta olmaları tercih sebebi olmuştur. Özellikle 4 yaş grubunun karmaşık konular karşısında zorlandığı ve dolayısıyla üretimlerine isteksiz yaklaştığı bilgisi ile her yaşın anlamlandırabileceği eserler paylaşılmıştır.

Seçilen eserler eğitimler sırasında tarafımdan drama öğeleri kullanarak okunmuş ve

çocuklardan resimlemeleri istenmiştir. Tüm yaşlar genelinde yapılan toplam 158 adet resimde hikayelerde ve masalarda anlatılan olayın nasıl kurgulandığı, hangi kahramanların seçildiği, çocukların kendi hayal gücünden neleri eklediği yaş grupları ve cinsiyet bazında değerlendirilerek genel bulgulara varılmak hedeflenmiştir.

Yaş Grupları	Ağustos Böceği ve Karınca		3 Küçük Domuzcuk ve Kurt		Tavşan ile Kaplumbağa	
	K	E	K	E	K	E
4	5	8	8	9	8	12
5	11	7	13	8	12	6
6	3	13	6	12	6	11

Tablo 8: Yaş grupları ve cinsiyet bazında çocuk klasikleriyle ilgili yapılan resim sayıları

4.2.2.1 Klasik 1: Ağustos Böceği ve Karınca Masalı

"Ağustos Böceği ve Karınca" Fransız yazar La Fontaine tarafından fabl türünde yazılmış bir eserdir. Yazar, bu fabl ile hayvanlara insane özellikler atfederek, onların şahıslarında bazı insan davranışlarını eleştirmiştir. Eserde temel iki karakterin ve uzamın olması, diğer bir ifade ile karmaşık bir yapıya sahip olmaması araştırma kapsamında yer verilmesinin etken sebeplerinden olmuştur. Hikaye kısaca şöyle anlatılmaktadır: Karınca, yaz mevsimi boyunca sığağa aldırış etmeden çalışır ve kışa hazırlanır. Ağustos Böceği ise Karınca ile alay eder ve yaz boyunca bir ağacın gövdesinde saz çalır, eğlenmeyi sürdürür. Kış geldiğinde Ağustos Böceği zor duruma düşer ve Karıncadan yardım ister. Burada özetlenen hikaye tarafımdan yaş gruplarına drama öğeleri kullanarak okunmuş ve akıllarında kalanları kağıda aktarmaları istenmiştir.

Çalışmamızda tüm yaşların eseri dikkatle dinledikleri ve kağıtlarında yeniden yorumlarken fazlaca yoğunlaştıkları görülmüştür. Bu yoğunlaşma çocukların üretimlerine yansımış ve bizler için rahat bir gözlem ve okuma ortamı sağlamıştır. Hikayenin göndergelerinden yola çıkarak bir tablo oluşturulmuş ve gün sonunda yapılan resimler veriler halinde tablolara girilmiştir. Figür kullanımı, nesne kullanımı, form tekrarı, hikayenin geçtiği olayın kaç sahnede aktarıldığı, ortam kurgusu, düşsellik-gerçeklik ilişkisi, hikaye ile ilişkisi bulunmayan detayın görselleştirilmesi, kağıt kullanımı ve içerik üretimlerde incelenen anlam öğeleri olmuştur.

Masaldaki figürlerin görselleştirilmesinde hangi karakterlerin seçildiği, nesne kullanımında ise hikayenin geçtiği açık alanı hangi göstergelerle ifade ettiklerine dikkat edilmiştir. Üretimlerde karşımıza çıkan form tekrarının biçimlerine ve sıklığına bakılmış, eserin içeriğini ile ilişkisi değerlendirilmiştir. Ortam kurgusunun hangi bağlamda meydana geldiği gözlenirken, çözümlenen diğer kavramların farklı olarak daha zengin bir ilişkiler ağı oluşturduğu görülmüştür. Dolayısıyla üretimlerde beliren bütün göstergelerin birbiriyle nasıl bir etkileşim halinde oldukları gözlemlenmiştir. Resimlenen göstergelerin düşsellik-gerçeklik ilişkisi, kağıdın konumu ve karşımıza çıkan diğer detaylar incelenerek eserin anlamlandırıldığı süreç çözümlenmiştir.

4.2.2.2 4 Yaş Grubu

Denek grubuna dahil 4 yaş grubu 5'i kız, 8'i erkek toplam 13 çocuktan oluşmaktadır. Uygulama öncesinde hikaye çocuklara okunmuş ve zihinlerinde canlanması için hikaye ile ilgili sorular sorulmuştur. Çocukların üretmeye direniş göstermemesi hikayenin zihinlerinde anlamlandırıldığına işaret eder, buna rağmen kimi resimlerde

karşımıza çıkan kontrolsüz davranışlar el becerilerinden ve ilgi dağınıklığından ileri gelmektedir. Çocuklar, göndermeleri olduğu gibi kağıda aktarmak isterler ama yapamadıklarını hissedince karalamaya başlarlar. Bunu önlemek için çocuklara olumlu yönlendirmelerde bulunulmuş, özgürce resimlemeleri teşvik edilmiştir.

Konu ile ilgili yapılan 13 adet resimde çocukların hikaye ile çağrışım yapan hangi figürleri ve nesnelere tercih ettikleri incelenmiştir. Aşağıdaki tabloya bakarak 4 yaş grubunun resimlerinde hikayede geçen en az 2 karaktere yer verildiği sıklıkla görülür. Ormanı ve uzamı betimlemek için kullanılan göstergelere bakıldığında ise çok nesneli kompozisyonların çoğunlukta olduğu ortaya çıkmıştır. Yaşın karalama evresinde yer alması ve zorlandığında kontrolsüz davranışlara başvurması resimlere form tekrarı olarak yansımıştır. Tekrar eden formların eser ile ilişkilendirilmesi ise ileride detaylı olarak ele alınacaktır.

Yaş 4: Masal	Figürsüz	Tek Figür	Çok Figürlü	Tek Nesne	Çoklu Nesne	Nesne Yok	
K1		Fok				Havuz, Deniz	
K2		A.B.				Ağaçlar, Güneş	
K3			A.B., Kamca, Kedi			Kamca evi, Çiçekler, Güneş	
K4			A.B., Kamcalar			Güneş, Orman çağrışımı	
K5			A.B., Kamca				+
E1		Kamca				Kamca evi, Ev'in girişi	
E2			A.B., Kamca, Baba Kamca	Kamca evi			
E3			A.B., Kamca			Ağaçlar	
E4			A.B., Kamca				+

Yaş 4 : Masal	Figürsüz	Tek Figür	Çok Figürlü	Tek Nesne	Çoklu Nesne	Nesne Yok
E5			A.B., Karınca		Ağaçlar	
E6			A.B., Karıncalar		Ağaçlar, Karınca yuvası	
E7						+
E8						+

Yaş 4: Masal	Tekrar Eden Formlar	Farklı Detay	Ortam Kurgusu	Sekans	Düşsel	Gerçek	Kağıt Kullanımı	çerik	Masal zleği	Notlar
K1	Çizgiler		Dağınık yerleşim	1		+	Yatay			
K2			Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Karakter sunumu + Uzam, Yaz mevsimi	+	
K3	Çizgiler, Spiraller	Kedi	Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Karakter sunumu + Uzam, Olay örgüsü	+	
K4	Çizgiler, Daireler, Noktalar		Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Karakter sunumu + Uzam, Yaz mevsimi	+	
K5			Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Karakterlerin sunumu	+	
E1	Çizgiler, Daireler		Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Karakter sunumu + Uzam	+	
E2	Çizgiler, Noktalar	Baba Karınca	Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Karakterlerin sunumu + Uzam	+	
E3	Çizgiler, Spiraller		Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Karakterlerin sunumu + Uzam	+	
E4			Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Karakterlerin sunumu	+	
E5	Çizgiler		Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Karakterlerin sunumu + Uzam	+	
E6	Çizgiler, Daireler, Noktalar		Bağlam kurulmuş	1		+	Dikey	Karakter sunumu + Uzam + Olay örgüsü	+	
E7	Çizgiler, Spiraller		Dağınık yerleşim			+	Yatay			
E8	Çizgiler, Spiraller		Dağınık yerleşim			+	Yatay			

Tablo 9: Yaş 4 Ağustos Böceği ve Karınca Masalı (K) Kız öğrenci, (E) Erkek öğrenci (A.B.)

Ağustos Böceği

Tez kapsamında daha önce uygulanan soyut kavramların görselleştirilmesinde figürün görselleştirilmediği kompozisyonlara rastlanmıştır. Bu yönelimin, çocukların zihinlerinde canlandırdıklarını kağıda aktaramama kaygısından ileri geldiği yapılan değerlendirme sonucunda ortaya çıkmıştır ve bu kaygı kontrolsüz davranışlar olarak üretimlerine yansımıştır. Çocuk iki durumda kontrolsüz davranışlara başvurmuştur: Kavramın olumsuz çağırışım yaptığı durumlar ve el becerisinin yetersiz kaldığı durumlar.

Benzer sebeplerden dolayı kontrolsüz davranışlar "Ağustos Böceği ve Karınca" eserinin görselleştirilmesinde de beklenmiştir. Eserin göndergelerinin belirli olması asgari düzeyde öykünmeyi beraberinde getireceğinden çocukların isteksiz davranacağı öngörülmüştür. Ancak, yukarıda tablo incelendiğinde neredeyse tüm çocukların masalda geçen karakterleri resimledikleri görülmektedir. Eserde geçen karakterlerin, olayların, zamanın ve uzamın görselleştirilmesi, bu yaş grubunu beklenen ölçüde zorlamamış, aksine üretime teşvik etmiştir. Motor gelişiminin yeterli düzeyde olmadığı ve ilgi dağınıklığı yaşayan 3 çocuk haricinde bütün çocukların masalda geçen en az 1 karaktere yer vermiş olması bunu ifade etmektedir.

Erkek ve kız çocuklarının resimlerinde görselleştirdikleri, karakterler incelendiğinde cinsiyetler arasında belirgin bir ayrım oluşmadığı görülür. Figürlerin nitelikleri ve nicelikleri ayırıştırıcı olabilecek unsurlarken, her iki cinsiyette de benzer yaklaşımlar görülmüştür. Tablo 9'da da görüldüğü gibi, sadece Ağustos Böceğine ya da Karıncaya yer verme durumu hem kız hem erkek çocuklarında karşımıza çıkmıştır. Birden çok Karıncanın resimlemesi de bu ortak tavra örnek gösterilebilir. Bu sonuca bakarak, 4 yaş grubunun masalı yeniden sunarken, eserde geçen karakterlere başvurduğu söylenir.

Uygulamada kullanılan fabl ormanda geçmektedir. Dolayısıyla değerlendirme öncesinde çocukların, resimlerinde çok nesneli kompozisyonlar kurmaları beklenmekteydi. Bu doğrultuda tablo incelendiğinde bu beklentinin karşılık bulunduğunu görürüz. Sonuç olarak 4 yaş çocuklarının ormanı betimlemek için nesne kullanımına başvurdukları söylenebilir.

Figür kullanımında olduğu gibi, nesnelerin nicelikleri cinsiyetler arası belirgin bir ayrım oluşturmamış, yaş grubunun genelinde beliren yaklaşımlar gözlemlenmiştir. Kız ve erkek çocuklarında sadece tek bir nesnenin resimlendiği 1 adet resme rastlanması, karşılaştırmanın yapılamayacağını ifade etmektedir. Değerlendirmeye alınabilecek durum ise nesnenin hiç görselleşmediği resimlerdir. Masal ile ilişkilendirilen resim yaparak, resminde nesneyi görselleştirmeyen biri kız diğeri erkek, 2 çocuk bulunmaktadır. Uygulama sırasında birbirlerinden etkilenmeleri olanaksız bir oturma düzeninde resimlerini yapan bu 2 çocuğun üretimlerinde çok benzer bir tavır göze çarpmaktadır. Resimlerde, yan yana yerleştirilmiş 2 temel karakter görülmekte ve çocukların karakterlere fazlasıyla yoğunlaştıkları dikkat çekmektedir. Figürleri tanıtır nitelikte olan bu resimlerde nesne kullanımına rastlanmamaktadır. Bu tavır, figürlere çok dikkat harcandığından nesneye gerek duyulmadığını düşünülebilir. Diğer bir deyişle, masaldaki olay örgüsünden çok karakterlere dikkat edilmiştir. Çocukların bu yaklaşımının bizi nasıl bir bulguya yönlendireceği ise 5 ve 6 yaş gruplarının üretimleri değerlendirildiğinde ortaya çıkacaktır.

Tabloda, görselleşen nesnelere nitelik bakımından incelendiğinde cinsiyetler arası ince bir ayrım göze çarpmaktadır. Görsellere bakarak, nesnelere arasında 2 temel ayrım yapılabilmektedir: Zamanı betimleyen nesnelere ve uzamı betimleyen nesnelere. Zamanın betimlenmesi için kullanılan güneşin sadece 3 resimde kaşımıza çıkması çocukların masalın zamanını görselleştirme kaygısı taşımadıklarını ifade eder. Güneşin yaz mevsimini temsil etmesi ve sadece kız çocukları tarafından kullanılması ise bizi belirli sonuçlara götürmektedir; kız çocukları, erkeklere oranla, masalın geçtiği zamana daha fazla dikkat etmiş ve bu zaman dilimi olarak yaz mevsimini tercih etmiş

lerdir. Buna bakarak, kız çocuklarının masalı yaz mevsiminde anlamlandırdıkları sonucu çıkmaktadır.

Tez kapsamında gerçekleştirilen diğer çözümlenmelerde de üstünde durulduğu gibi 4 yaş grubunun karalama evresinde yer almasından dolayı üretimlerinde form tekrarına sıklıkla rastlarız. Ancak bu yönelimin salt karalama evresi yansıması olup olmadığını incelerken ölçütümüz tekrar eden formların içerikle ne derece ilişkili olduğudur. Bu doğrultuda incelendiğinde çocukların ormanı, Karıncaları ve Karınca yuvasını betimlerken tekrar eden çizgilere, spirallere, noktalara ve dairelere başvurdukları görülür. 4 yaş çocukları için ağacın, ortak algının yansıması olarak bir gövde üzerine dairelerden oluşan bulutumsu bir form olduğu bilgisiyyle, başvurdukları tekrarın kontrolsüz bir davranış olmadığı ortaya çıkar. Cinsiyetler arasında karşılaştırıldığında belirgin bir ayırım görülmemesiyle beraber resimlerde gözlemlenen form tekrarının masalın uzamını ve karakterlerini betimlemek için kullanıldığı sonucu çıkmaktadır. Diğer bir ifade ile bu yaş grubu, masalı form tekrarı ile anlamlandırmıştır.

4 yaş grubunda görülen benzer tavırlardan bir diğeri resimlerdeki gerçeklik-düşsellik ilişkisi olmuştur. "Ağustos Böceği ve Karınca"eseri bir fabl olarak kendi yapısında düşsellik barındırmaktadır. Çocuklar, üretimleri ile ilgili sohbetlerde eserin düşselliğine kendi düş dünyalarından unsurları da eklerler ancak kağıda aktarılırken bu gerçeküstü niteliklerin elendiği gözlemlenmiştir. Bu 4 yaşın düşselliği görsellikte yerine anlatımda yakaladığına dair kanıt niteliğindedir.

Uygulama, yazın eserini yeniden sunumunda nelerin görselleştirdiğini incelediğinden, resimlerde beliren farklı detaylar, tez kapsamında ele alınan diğer kavramların çözümlenmesinden farklı olarak değerlendirilirler. Bu noktada çocukların günlük hayatlarında öğrendiklerini resimlerinde görselleştirme yönelimi gösterdikleri

bilgisinin paylaşılması faydalı olacaktır. Yeni öğrenilen bir figür, nesne veya şekiller sıklıkla üretimlere yansır. Harfler, rakamlar, yıldızlar, hayvanlar bu tavra örnek verilebilir. Bu göstergeler çocuğun bilişsel ve motor gelişimi ile ilişkilendirilebileceği gibi, iç dünyasının bir yansıması olarak da değerlendirilebilir.

Bir edebiyat eseri referans alındığından bu uygulama kapsamında gerçekleştirilen üretimlerde beliren farklı göstergeler çocuğun resmine kendi dünyasından neler kattığına dair işaretlerdir. Bu noktada göstergenin nitelikleri değerlendirilir. Karşımıza çıkan farklı detaylar yazın eseri ile çağrışım yapmıyor ve çocuğun iç dünyasına dair bildiri taşıyorsa bu ruhbilimsel bir araştırmanın kapsamına girmektedir. Ancak farklı detaylar yeniden sunulan yazın eseri ile çağrışım içindeyse bu tezin araştırma kapsamına girmektedir. Karşımıza çıkan 2 örnek bu ölçüt ile değerlendirildiğinde beliren farklı detayların eser ile çağrışım içinde oldukları söylenebilir: Çocuklardan biri bir kediyi, diğeri baba Karınca figürünü resimlemişlerdir. Masalın içinde hayvanların olması kız çocuğuna kediyi çağrıştırmış, çalışmak eyleminin olması ise erkek çocuğunda baba figürü ile ilişkilendirilmiştir. Bu sonuçlara bakarak 4 yaş çocuklarının yazın eseriyle ilişkilendirilemeyen göstergelere yer vermedikleri söylenir.

Yukarıdaki tablo (Tablo 9) değerlendirildiğinde karşımıza çıkan diğer bir bulgu ise çocukların ortamı kurgularken bağlamı oluşturduklarıdır. Bağlamın oluşturulmadığı sadece 3 adet resmin motor gelişimi tamamlanmamış çocuklara ait olması bunu kanıtlar niteliktedir. Çözümlemede, masalın göndermeleri arasındaki zengin ilişki ağı kağıda aktarılırken aynı çeşitliliğin korunduğu ortaya çıkar. Yalnız figür-figür ya da figür-nesne ilişkisi değil, figür-uzam, figür-zaman ilişkilerinin bütünü ölçüt alınarak incelendiğinde üretimlerde en az bir tanesi üzerinde bağlam oluşturulduğu söylenir. Üretimlerde göstergeler arası ilişkilerden ortamı kurgulama yönelimine bakarak 4 yaş grubunun masalı anlamlandırma sürecinde bağlam oluşturmaya yoğunlaştığı görülür.

Masalın birden çok zamanda geçiyor olmasını çocukların kağıtlarında masalı nasıl görselleştirdiklerine bakıldığında 4 yaşın tek bir sekans ile aktardığı görülmektedir. Ancak bu sekansta zaman değil uzam ön plandadır. Tek sekans ile aktarmak, çocukların bilişsel ve motor gelişimlerinin 2 ayrı zaman dilimini aynı düzlemde göstermeye yeterli gelmemesinden ileri gelmektedir. Kağıt kullanımı incelendiğinde ise tek bir çocuk haricinde bütün çocukların kağıtlarını yatay konumlandıkları görülmür. Buna bakarak kağıt kullanımının ayırıştırıcı bir özellik olmadığı sonucuna ulaşırız.

Masalın içeriğinin üretilere yansımalarını incelediğimizde 3 temel yönelim göze çarpmaktadır: Sadece karakterlerin sunulması, karakterlerin ortamla birlikte sunulması ve karakterlerin ortamda eylem içinde sunulması, diğer bir deyişle, olay örgüsünün sunulması. Bu doğrultuda incelendiğinde karakterleri ortamda sunan üretilere sıkça rastlanması çocukların masalın içeriğini figür ve uzamla ilişkisiyle anlamlandırdığı sonucunu ifade etmektedir. Bu yaş grubu için ayırıştırıcı olan özellik ise resimlerde olay örgüsünün resimlenmesi olmuştur. Sadece 2 resimde karşımıza çıkan olay örgüsü, yaş geneli için yorumlanamasa da, masalın anlamlandırıldığı alanın değişeceğine işaret niteliğindedir. Üretilere genel olarak bakıldığında motor ve bilişsel becerileri yeteri kadar gelişmemiş çocuklar haricinde tüm çocukların masal izliğini görselleştirdikleri sonucu çıkmaktadır.

4.2.2.3 4 Yaş Grubu "Ağustos Böceği ve Karınca" Eserine Dair Üretilerinde Ortaya Çıkan Genel Bulgular

Tez kapsamında göndermeleri belirli hazır eserlerin yeniden sunulmasını göstergebilimsel açıdan değerlendirmek amacıyla çocuk klasiklerinden "Ağustos Böceği ve Karınca" fablı seçilmiştir. Eser 4 yaş grubuna okunurken,

çocukların dikkatle dinledikleri gözlemlenmiştir. Anlatımlardan sonra masaldan sorular sorulmuş ve çocukların zihinlerinde canlandırmaları sağlanmıştır. Uygulamadan önce masalda olayın 2 temel karakter, 2 ayrı zaman dilimi ve uzamda geçiyor olmasının çocukların eseri görselleştirirken zorlayacaklarını, dolayısıyla isteksiz ve kontrolsüz davranacaklarını düşündürmüştür.

Bu öngörü, gerçekleştirilen diğer uygulamalar sonucunda ortaya çıkan genel bulgulardan ileri gelmektedir. Ancak, değerlendirme sonunda tabloyu incelediğimizde neredeyse bütün çocukların edebiyat eseri ile ilişkilendirilebilen üretimlerde buldukları görülmektedir. Bu yönelim, hazır eserlerin göndergelerinin belirli olmasından ileri gelmektedir. Yeniden sunumun üretimlere nasıl yansıdığı tüm yaşların karşılaştırılmasında daha detaylı ele alınacaktır.

4 yaşın üretimleri değerlendirildiğinde hazır eserin yeniden yorumlamasında ortaya çıkan genel bulgu, tüm göstergelerin değerlendirilmesinde cinsiyetler arasında belirgin bir ayırım gözlemlenmemiştir. Dolayısıyla çözümlene boyunca kızların ve erkeklerin üretimlerini karşılaştırmak yerine yaş genelinde beliren ortak yönelimler gözetilmiştir. Figür kullanımı açısından değerlendirildiğinde masal kapsamında resim yapan çocuklar arasından sadece 2 kişinin tek figürlü kompozisyon kurması, bizi masalın 2 karakterle birden anlamlandırıldığı sonucuna ulaştırmaktadır. Genel bir ifade ile 4 yaş çocukları, "Ağustos Böceği ve Karınca" eserini resimlerinde yeniden sunarken masalın 2 karakterini de kullanmışlardır.

Masalda geçen orman uzamını nasıl kurguladıkları incelendiğinde çok nesneli kompozisyonlara başvurulduğunu görürüz. Bu beklenen bir sonuçtur ancak görselleşen nesnelere nitelikleri incelendiğinde karşımıza 2 temel ayırım

çıkılmaktadır: Uzamla ilişkilendirilen nesnelere, zamanla ilişkilendirilen nesnelere. İçerik oluşumunda etken olacağı doğrultusunda çözümlendiğinde zaman ile ilişkilendiren güneş göstergesi kaşımıza çıkmaktadır. Güneş yaz mevsimini temsil etmektedir ve sadece 3 resimde yer almaktadır. Bu sonuca bakarak 4 yaş grubunun masalı anlamlandırma sürecinde zaman kavramına fazla ilgi göstermediklerini söyleriz. Yukarıdaki tablo tekrar eden formların tespiti için incelendiğinde neredeyse tüm çocukların form tekrarına başvurdukları görülür. Niceliğin ayrıştırıcı olmadığı noktada tekrar eden formların niteliği incelenirken anlam ile ne derece ilişki kurduğu ölçüt alınmıştır. Bu doğrultuda incelendiğinde form tekrarının karalama döneminin bir uzantısı olarak değil, figürlerin ve uzamın görselleştirilmesinde plastik bir değer olarak karşımıza çıktığı söylenir. Diğer bir ifade ile sık sık beliren spiraller, çizgileri noktalar ve daireler hayvanları ve ormanı temsil etmektedir. Form tekrarının içeriğe hizmet ediyor olması bu uygulama özelinde beliren bir tavidir. Buna bakarak 4 yaş çocukların kendilerini kavramla ilişkilendirdiği ölçüde plastik ve görsel meseleler üzerine yoğunlaştıkları söylenir.

Tez kapsamında ele alınan geçmiş uygulamalarda ortam kurgusunun ağırlıklı olarak figür-figür veya figür-nesne ilişkisi üzerine kurulduğu sonucu çıkmıştır. Bu uygulamada ise yazın eserinin zengin bir ilişkiler ağı içermesi, değerlendirme yaparken ölçütümüzü çeşitlendirmemizi sağlamış, figür-figür, figür-nesne, figür-uzam, figür-zaman gibi ilişkilerle bağlamın oluştuğu görülmüştür. Çocukların üretimleri incelendiğinde ise masal ile ilgili resim yapanların bu ilişkilerin en az 1'i üzerinden bağlamı oluşturdukları görülür. Genel bir ifade ile 4 yaş çocuklarının masalı yeniden sunarken bağlamı oluşturdukları sonucu çıkmaktadır.

Üretimlerde gerçeklik-düşsellik ilişkisi incelendiğinde çocukların masalın içerdiği düşsellikten farklı olarak hiçbir gerçeküstü unsura yer vermedikleri görülür. Diğer bir ifade ile çocukların resimlerinde yer verdikleri göstergeler masalın gerçekliği ile

örtüşmektedir. Masalın içeriğinde yer almayan figür veya nesnenin görselleştirilmesi incelendiğinde ise 2 resim dışında karşımıza çıkmamıştır. Bu, neredeyse bütün çocukların resimlediği göstergelerin masalın içeriği ile ilişkilendirilebilir olduğunu açıklamaktadır. Farklı detay kullanımı genelden sapan bir kimlikte olduğu için değerlendirmeye alınır. Çocuğun kendisinden kattığı bu detaylar göstergebilimsel olarak okunabildiği gibi iç dünyasına dair bir çözümleme de sağlayabilir. Bu noktada göstergenin niteliğine bakılır. Karşımıza çıkan kedi ve baba Karınca göstergeleri masalın içeriğiyle ilgili çağrışımda bulunduğundan çocuğun anlamlandırma sürecine işaret etmekte, ruh bilimsel bir araştırmayı gerektirmemektedir.

4 yaş genelinde ulaştığımız ortak bulgular masaldaki değişken zaman ve uzamın resimlendiği sekanslar ve kağıt düzleminin konumudur. Masalın içeriğindeki değişkenliği çocukların kağıtlarına nasıl aktardıkları gözlemlendiğinde tek bir sekansla ifade edildiği görülür. Çocuklar yaz mevsiminden kış mevsimine geçişi ve bu geçişte hayvanların durumunu kağıt düzleminde görselleştirmemişlerdir. Bu yönelim, yaş grubunun bilişsel ve motor becerilerinin gelişmekte olmasından ileri gelmektedir. Yaş genelinde bir çıkarımda bulunmak gerekirse, çocuklar henüz kağıt düzleminde geçişleri gösterecek kadar gelişmemişlerdir. Dolayısıyla masal tek sekansla anlamlandırılmıştır. Resimler incelendiğinde tek bir dikey kullanıma rastlanması ise çocukların masalı kağıdın yatay konumunda anlamlandırdıklarına işaret eder.

Çocukların "Ağustos Böceği ve Karınca" fablının içeriği görselleştirirken anlamın nerede oluşturdukları değerlendirildiğinde 3 temel yönelim karşımıza çıkmıştır: Masaldaki sadece karakterlerin sunulması, karakterlerin bir ortamda sunulması ve karakterlerin bir ortamda eylem halinde sunulması. Neredeyse bütün çocukların karakterleri bir ortamda sunmuş olmaları masalın Ağustos Böceği, Karınca ve ormanla anlamlandırıldığı sonucu ifade etmektedir. İçerik karşılaştırmasında ayırıştırıcı olan özellikler ise zaman kavramının ve olay örgüsünün görselleştirilmesi olmuştur. Bu durumlara resimlerden örnek vermek gerekirse; çocukların geneli Karınca ve Ağustos Böceğini ormanda sunarken kimi resimlerde yaz günü yuvalarına yemek taşıyan

Karıncalar ve Ağustos Böceği birlikte resimlenmiştir. Bu tavır nadiren karşımıza çıktığından dolayı yaşın geneline dair bir bulgu olmamakta ama anlam alanının deęiŖeceğine iŖaret etmektedir.

4 yaŖ grubu çocuklarının "Ağustos Böceği ve Karınca" masalını temsilen ürettikleri resimler incelenmiŖ, yaŖ geneline ait ortak bulgulara ulaŖılmıŖtır. Tez kapsamında gerekleŖtirilen gemiŖ üretimlerde karşımıza çıkan belirsiz ifadeler kavramlarının içeriğinden ileri gelmektedir. Ancak yazın eserinin resim aracılığıyla yeniden sunulmasına bakarak çocukların kendilerini masalın dünyası ile ilişkilendirmiŖ oldukları görülür. Göndergelerin belirli olması daha somut bir algı yarattığından çocuklar, beklediğimiz kadar zorlanmamıŖlardır. Bu üretime yansımıŖ, bizler için rahat bir okuma saęlamıŖtır.

Hazır eserin göndergelerin belirli olmasının bu yaŖ özelinde ortaya koyduğu sonuçlardan biri gösterge kullanımında cinsiyetler arası belirgin bir ayırım oluŖurmamasıdır. Kızlar ve erkekler benzer tavırlar göstererek göstergeleri resimlemiŖlerdir. Genel gözlemi ifade etmek gerekirse 4 yaŖ grubunda çocukların masalın içeriği ile örtüŖen resimler yaptıkları söylenir. Çocukların resimlerinde anlam figürlerde ve uzamda oluŖmaktadır.

4.2.2.4 5 Yaş Grubu

Denek grubuna dahil 5 yaş grubu 11'i kız, 7'si erkek, toplam 18 çocuktan oluşmaktadır. Diğer yaş gruplarında olduğu gibi, masal tarafımdan çocuklara okunmuş ve zihinlerinde daha açık canlanması için sorular sorulmuştur. Bütün çocukların uygulama öncesindeki düşünsel sürece katıldıkları ve dikkatlerini verdikleri gözlemlenmiştir. Bu yoğunlaşma üretimlerine yansımış, resimlerin göstergebilimsel açıdan rahatlıkla okunmasını sağlamıştır. Konu ile ilgili yapılan 18 resimde çocukların masalı resimlerinde yeniden sunarken hangi göstergelere yer verdikleri incelenmiştir. Bu yaş grubu için karakterlerin resimlenmesinden çok uzamı ve zamanı nasıl kurguladıkları dikkate alınmıştır.

Aşağıdaki tablo incelendiğinde masalın yeniden sunulmasında bütün çocukların figürlere, nesnelere ve form tekrarına sıklıkla başvurdukları görülür. Resimlerdeki bu zenginlik, çocukların kendilerini masalla ilişkilendirdiklerini ve kağıda aktarırken plastik ve görsel sorunsal olarak dikkate aldıklarını gösterir. Tek sekans kullanımının sıklıkla görülmesi, masalda zamanın yazdan kışa geçmesini çocukların resimlerinde zamana dair göstergeleri bir arada yerleştirmeleriyle ifade ettiklerini gösterir. Göstergelerin kağıda yerleştirilmesiyle oluşan ortam kurgusu incelendiğinde bütün çocukların bağlamı oluşturdukları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte çocuklar masalın gerçekliğine sadık kalmış ve resimlerinde kendi düş dünyalarından unsurlara yer vermemişlerdir. Masalın içeriği ise üretime olay örgüsünün resimlenmesi olarak yansımıştır.

Yaş 5 : Masal	Figürsüz	Tek Figür	Çok Figürlü	Tek Nesne	Çoklu Nesne	Nesne Yok
K1			A.B., Karınca		Güneş, Karınca evi,Ağaç, Kar taneleri	
K2			A.B., Karınca		Karınca ve aile bireyi evi, Ağaçlar, Bulutlar, Kar taneleri	
K3			A.B., Karınca		Güneş (Siyah), Karınca evi, Ağaç, Bulutlar	
K4			A.B., Karınca		Güneş, Karınca,Aile bireyi evi,Ağaç	
K5			A.B., Karınca		Ağaçlar, Çimen, Şemsiye	
K6			A.B., Karınca		Karınca evi,Ağaçlar, Bulutlar	
K7			A.B., Karınca		Güneş, Karınca evi,Ağaç, Kar taneleri	
K8			A.B., Karınca		Güneş, Karınca evi,Ağaç K9	
			A.B., Karınca		Güneş, Karınca evi,Ağaç K10	
			A.B., Karınca		Güneş (Ayrılmış), Çimen, Kar taneleri	
K11			A.B., Karınca		Güneş, Çimen	
E1			A.B., Karınca		Güneş, Yağmur bulutu, Çimen, Hortum	
E2			A.B., Karınca		Bulutlar,Ağaç, Karınca evi	
E3			A.B., Karınca		Güneş, Yağmur bulutu, Çimen	
E4			A.B., Karınca		Karınca evi,Ağaçlar, Kar taneleri	
E5			A.B., Karınca		Karınca evi,Ağaçlar,Aile bireyi evi, Hamak , Tv, Kumanda	
E6			A.B., Karınca		Karınca ve aile bireyi evileri,Ağaçlar	
E7			A.B., Karınca		Karınca evi, Çatılar, Kartaneleri	

Yaş 5: Masal	Tekrar Eden Formlar	Farklı Detay	Ortam Kurgusu	Sekans	Düşsel	Gerçek	Kağıt Kullanımı	çerik	Masal zeği	Notlar
K1	Kar taneleri		Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Olay örgüsü	+	
K2	Bulutlar, Kar taneleri		Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Olay örgüsü, Kış mevsimi	+	
K3			Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Olay örgüsü	+	
K4			Bağlam kurulmuş	1		+	Dikey	Olay örgüsü, Yaz mevsimi	+	
K5	Yıldızlar	Şemsiye, Salyangoz	Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Olay örgüsü, Kış mevsimi	+	

Yaş5: Masal	Tekrar Eden Formlar	Farklı Detay	Ortam Kurgusu	Sekans	Düşsel	Gerçek	Kağıt Kullanımı	çerik	Masal zeği	Notlar
K6	Ağaçlar, Bulutlar, Kar taneleri		Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Olay örgüsü, Kış mevsimi	+	
K7	Kar taneleri	Kelebek	Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Karakterle rin, uzamın ve zamanın sunumu	+	Karıncada
K8	Spiraller		Bağlam kurulmuş	2		+	Yatay	Olay örgüsü	+	
K9	Karıncakır	Top	Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Olay örgüsü, Yaz mevsimi	+	
K10	Kar taneleri	Bekçi	Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Olay örgüsü	+	
K11	Çizgiler		Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Karakterle rin, uzamın ve zamanın sunumu	+	
E1	Yağmur damlaları, Spiraller	Hortum	Bağlam kurulmuş	1		+	Dikey	Olay örgüsü	+	Hortumdan korunan Karıncada, eğlenen A.B.
E2	Daireler, Yağmur damlaları		Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Olay örgüsü, Yaz mevsimi	+	
E3	Yağmur damlaları	Yaprak	Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Karakterle rin, uzamın ve zamanın sunumu	+	
E4	Kar taneleri		Bağlam kurulmuş	1		+	Dikey	Olay örgüsü	+	
E5		Hamak, Tv, Kumanda	Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Olay örgüsü	+	
E6	Karalama	Çatı tamiri	Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Karakterle rin, uzamın ve zamanın sunumu	+	
E7	Kar taneleri, Rakamlar, Çizgiler		Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Olay örgüsü, Kış mevsimi	+	

Tablo 10: Yaş 5 Ağustos Böceği ve Karınca Masalı (K) Kız öğrenci, (E) Erkek öğrenci (A.B.)

Ağustos Böceği

Uygulama öncesinde 5 yaş çocuklarının "Ağustos Böceği ve Karınca" fablını yeniden sunarken çok figürlü kompozisyonlara başvurmaları beklenmekteydi. Uygulama sonrasında yapılan değerlendirmelerde bu beklentinin karşılık bulunduğunu görürüz. Yukarıdaki tabloya baktığımızda bütün çocukların çok figürlü kompozisyon kurmuş olmaları bunu ifade etmektedir. Figürler, masalın kahramanları Ağustos Böceği ve Karıncanın resimlenmesi açısından incelendiğinde ise tek bir kız çocuğu haricinde tüm çocukların her iki karaktere de yer verdiği görülmektedir.

Masalın yeniden sunulmasında figür kullanımı açısından beliren bir diğer bulgu öykünme üzerine olmuştur. Geçmiş uygulamalarda çocukların daha önce gözlemedikleri bir figürü resimlerken isteksiz davrandıkları ortaya çıkmıştır. Bu uygulama özelinde ise çocukların Ağustos Böceğinin şeklini bilmemelerine rağmen isteksiz davranmadıkları görülmüştür. Çocuklar Ağustos Böceğini, ortak böcek algısından çağrışımlarla görselleştirmişlerdir.

Figürlerin niceliğinin cinsiyetler arasında karşılaştırıldığında belirgin bir ayrım oluşturmaması bizi niteliklerini değerlendirmeye yönlendirmiştir. Kız çocuklarının figürlerin cinsiyetlerini belirtmeye olan yönelimleri doğrultusunda incelendiğinde hiçbir kız çocuğunun üretiminde dişi ya da erkek figüre rastlamayız. Diğer bir ifade ile, resimlerde masal karakterlerine dişi ya da erkek cinsiyetin atanmadığını söyleriz. Dolayısıyla, kız ve erkek çocuklarının figürleri, nitelikleri açısından da karşılaştırılamamıştır. Figür kullanımına dair beliren tüm bu bulgulara dayanarak 5 yaş çocuklarının masal ile ilişki kurarak, her iki karakterle de anlamlandırdıklarını belirtebiliriz.

5 yaş çocuklarının masalı yeniden sunarken çok nesneli kompozisyona başvurdukları görülmektedir. Bu yönelim beklenen bir sonuç olduğundan, ayrıştırıcı olabileceği düşüncesiyle nesnenin niteliklerine bakılmıştır. 4 yaş grubunun üretimlerinde de görüldüğü gibi masalın resimlenmesinde 2 tür nesne kullanılmıştır: Zamanın görselleştirilmesi için kullanılan nesnelere ve uzamın görselleştirilmesi için kullanılan nesnelere. Resimler bu doğrultuda incelendiğinde uzamın görselleştirilmesi için kullanılan nesnelere bütün çocukların yer verdiği görülürken, zamanın görselleştirilmesi için nesne kullanımında cinsiyetler arası ince bir ayırım belirlemiştir.

Güneş, bulut, şemsiye, kar ve yağmur taneleri gibi masalın geçtiği zamana dair bildiri taşıyan nesnelere bakıldığında erkeklere oranla, kızlar çocuklarının resimlerinde daha sık rastlamaktayız. Bütün kız çocuklarının resimlerinde karşımıza çıkarken, kimi erke çocuklarının resimlerinde hiç rastlamaması bunu ifade etmektedir. Bunun cinsiyetler arası belirgin bir yönelim olup olmadığı 6 yaş çocuklarının üretimleriyle karşılaştırılınca ortaya çıkacaktır. Nesne kullanımına dair 5 yaş genelinde genel bir çıkarım ifade etmek gerekirse, çocukların masalı, içeriği betimleyen nesnelere anlamlandırdıkları söylenebilir.

Geçmiş uygulamalarda karalama evresinden çıkmış 5 yaş grubu çocuklarının üretimlerinde tekrar eden forma nadiren rastlanmış, karşımıza çıkan durumların kız çocuklarının süsleme yöneliminden ileri geldiği görülmüştür. "Ağustos Böceği ve Karınca" masalında karşımıza çıkan durum da neredeyse bütün çocukların form tekrarına yer verdiği gibidir. Bu bizi form tekrarının masal içeriği ile olan ilişkisine yönlendirmiştir.

Tekrar eden formlara baktığımızda spiraller, kesik çizgiler, daireler, yağmur ve kar tanelerine sıklıkla yer verildiğini görürüz. Yağmur ve kar tanelerinin masaldaki mevsimlerle ilişkilendirildiği açıkça görülürken, daire, kesik çizgi ve spiral kullanımının masala dair nelerle çağrışım yaptığı incelendiğinde iki çocuk haricinde bütün çocukların bu formları masal ile ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır. Spirallerin rüzgarı ve ağaçları, dairelerin bulutları, kesik çizgilerin ise çimenleri ya da yağmuru temsil ettiği görülmüştür. Tekrarı masal ile ilişkilendirmeyen 2 çocuktan biri yıldızlara yer vermiş, diğeri ise kendi düş dünyasından eklediği unsurları kesik çizgilerle ifade etmiştir. Diğer bir ifade ile, yıldızlar süsleme dürtüsünün bir uzantısıyken, kesik çizgiler karalama evresinin kalıntıları olarak belirmiştir.

Neredeyse tüm çocukların form tekrarına başvurması bizi yaş genelinde bir sonuca götürürken cinsiyetler arası karşılaştırma yaptığımızda belirgin bir ayırım oluşmadığını söyleriz. Kız çocukları da erkek çocukları da benzer bir yönelim ile masalı betimlerken tekrarı uygulamış, nitelik ve nicelik bakımından ayrışmamışlardır. Form tekrarı ile ilgili yaş genelinde ulaştığımız sonuç, 5 yaş grubu çocuklarının form tekrarını masalın içeriğini betimlemek için kullandıkları olmuştur.

Tabloda yer alan düşsellik-gerçeklik ilişkisi, çocukların resimlerinde masalın gerçekliğine sadık kaldıklarını ya da kendi düş dünyalarından ekledikleri göstergelerin tespitini ifade etmektedir. Bu doğrultuda incelendiğinde çocukların masalın gerçekliği dışına çıkmadıkları görülmektedir. Bununla birlikte, masalın anlatımında geçmeyen ancak çocukların resimlerinde yer verdiği farklı nesnelere niceliği incelendiğinde 4 yaş çocuklarının üretimlerine oranla, daha çok resimde karşımıza çıkar. Beliren bu farklı detayları değerlendirirken ölçütümüz, masalın içinde geçmeseler dahi masal ile ilişkilendirilebilir olmalarıdır. Resimlenen farklı detaylar ele alındığında, çocukların masal ile ilişkilendirdikleri detaylara yer verdikleri daha sık görülmüştür. Şemsiye, yaprak ve hortum masaldaki mevsimlerle ilişkilendirilirken, kelebek, top, televizyon ve kumandası hayvanları temsilen

resimlenmiştir. Bekçi, çatı tamirâtı ve yıkılmış evlerin ifade edilmesi ise masal ile ilişkilendirilememiştir. Resimlenen bu göstergeler çocukların son dönemde gözlemediği ve etkisinde kaldığı deneyimler olarak açıklanabilirken, doğru çıkarıma ancak sınıf öğretmenlerine danıştığımızda ulaşabiliriz. Yaş genelinde ortaya çıkan bulguyu ifade etmek gerekirse, çocukların resimlerinde yer verdikleri farklı detayları masal içeriği ile ilişkilendirdiklerini söyleriz.

Yazın eserinin göndermeleri arasında zengin bir ilişkiler ağı olması, ortam kurgusunu değerlendirirken göz önüne alınmıştır. Geçmiş uygulamalarda sadece figür-figür veya figür nesne ilişkisi ön plana çıkarken, masalda figür-uzam, figür- zaman ilişkisi üzerinde oluşturulan bağlamlar göze çarpmıştır. Bu doğrultuda incelendiğinde bütün çocukların bağlamı oluşturdukları görülür. Çocuklar masalı kurgulama kaygısıyla, resimledikleri karakterleri, uzam ve zamanı temsil eden nesnelere ilişki içinde göstermişlerdir. Ulaştığımız bu sonuca bakarak, 5 yaş grubu çocuklarının masalın yeniden sunulmasında bağlamı oluşturduklarını belirtebiliriz.

"Ağustos Böceği ve Karınca" eserini tek bir mevsimi resimleyerek ifade eden az sayıda üretime rastlanması, çocukların masaldaki mevsim geçişini görselleştirmeyi mesele edindiklerini ifade eder. Çocukların bu plastik ve görsel sorunu nasıl çözümledikleri incelendiğinde 2 çocuk haricinde bütün çocukların resimlerini tek bir sekansla ifade ettiği görülür. Çocuklar bu geçiş üretileri sırasında öncelik-sonralık ilişkisi ile sağlamışlardır. Diğer bir deyişle, çocuklar resminde önce yaz sahnesini resimlemiş, ardından kış sahnesini yerleştirmişlerdir. Resimlerde güneş ve bulutların yan yana görülmesi ve ya güneşin farklı bir renkle karartılması bundan ileri gelmektedir. Resminde masalı 2 ayrı sekansta ifade eden çocukların üretileri incelendiğinde ise kağıdın dikey bir çizgi ile 2'ye ayrıldığını görürüz. Bir tarafında yaz mevsiminde geçenler aktarılırken, diğer tarafta kış mevsimi resimlenmiştir. Yaş genelinde ayrıştırıcı olan bu yöntem başvuranların her iki cinsiyetten olması cinsiyetler

arası karşılaştırmamızı engellemiştir. Yaş genelinde ortaya çıkan genel bulguyu ifade etmek gerekirse, çocukların masalı tek bir sekans ile anlamlandırıldığı ve zaman geçişini üretimleri sırasında yakaladıklarını söyleriz. 2 resimde karşımıza çıkan çok sekanslı ifade 6 yaşa geçişte masalın nasıl anlamlandırıldığına dair işaret niteliğindedir.

Yukarıdaki tabloda kağıt kullanımı haricinde neredeyse bütün çocukların kağıtlarını yatay konumlandığı görülür. Kağıdın dikey konumlandırıldığı yalnızca 3 resmin karşımıza çıkması bunu açıklar niteliktedir. Bu tercih, fazla sayıda resimlenen göstergeleri bir arada kurgularken yatay formatın daha kullanışlı olmasından ileri gelmektedir.

Masalın içeriğinin kağıtlara nasıl aktarıldığı gözlemlendiğinde çocuklar arasında 2 temel yönelim belirlemiştir: Masalda geçen olayın görselleştirilmesi ve karakterlerin, zamanın ve uzamın sunulması. Masalda geçen olayla tanımlanan Karıncanın yemek taşıyor ya da kış mevsiminde evinde yemeklerle duruyor olması, Ağustos Böceğininse bir çalgı çalıyor olmasıdır. Karakterlerin, uzamın ve zamanın sunulması ise Karınca ve Ağustos Böceğinin hiçbir eyleme yönlendirilmeden zamanın tanımlandığı bir uzamda yer almasını ifade etmektedir.

İçerik karşılaştırması yapıldığında çocukların olay örgüsünü resimlemiş olmalarına daha sıklıkla rastlarız. 4 yaşta karakterlerin, uzamın ve zamanın sunulması daha yaygınken, 5 yaşa gelindiğinde olay örgüsünün ön plana çıkmış olması masalın anlamlandırıldığı alanın değiştiğini ifade etmektedir. Resimlenen olay örgüsünün niteliği incelendiğinde ise kendi içinde de 2'ye ayrılmıştır: Her iki mevsimi bir arada görselleştirenler ve tek bir mevsimde geçen eylemi aktaranlar. Bu doğrultuda incelendiğinde tek mevsimi tercih edenler arasında bir bulgu belirlemiştir: Tek mevsim resimlemesinde kış mevsimine daha sık rastlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle, anlam,

yaz ve kış mevsiminin bir arada resimlemesiyle oluşturulduğu kadar, mevsimlerden birinde yaşanan eylemde de oluşmaktadır. Bu durumda ise çocuklar kış mevsimi tercih etmiştir.

5 yaş geneline dair bütün bu verileri değerlendirildiğimizde çocukların masal izleğini görselleştirdiklerini söyleriz. Bu, bütün çocukların kendileri masal ile ilişkilendirdiklerini ifade etmektedir.

4.2.2.5 5 Yaş Grubu "Ağustos Böceği ve Karınca" Eserine Dair Üretimlerinde Ortaya Çıkan Genel Bulgular

Tabloda yer alan tüm veriler çözümlendiğinde 5 yaş geneline dair temel bulgulara ulaşılmıştır. Masalda yer alan karakterlerin, uzamın ve zamanın görselleştirilmesinde çocukların hangi göstergelere yer vermeye yöneldikleri incelenmiş, diğer bir deyişle, masalı nasıl anlamlandırdıkları tanımlanmıştır. Uygulama öncesinde beliren bulgu, çocukların kendilerini masalla ilişkilendirdikleri olmuştur. Tez kapsamında değerlendirilen diğer uygulamalarda karşımıza çıkan tutuk davranışların bu uygulamada karşımıza çıkmaması ise göndergelerin belirli olup, çocukların zihinlerinde bir karşılık bulmasından iler gelmektedir. Bu sayede çocuklar, masalın içeriğini plastik ve görsel bir sorun olarak benimsemiş, resimlerinde yeniden sunarken bu algıya yoğunlaşmışlardır. Bunu ifade eden en çarpıcı durum çocukların Ağustos Böceğinin şeklini bilmemelerine rağmen resimlemiş olmalarıdır.

Göndergesi belirli hazır eserin yeniden sunulmasında ortaya çıkan diğer bir bulgu ise göstergelerin cinsiyetler arasında belirgin bir ayrım oluşturmamış olduğudur. Geçmiş uygulamalarda ayrıştırıcı olan figür kullanımı, nesne kullanımı ve form tekrarı nitelik ve

nicelikleri bakımından incelendiğinde, kız ve erkek çocukların çoğunlukla ortak tavır sergiledikleri görülür. Bütün çocukların çok figürlü ve nesneli kompozisyon kurması bu tavra örnek verilebilir. Dolayısıyla yaş genelinde ortaya çıkan bulgulardan bahsetmek gerekirse, bütün çocukların yazın eserini, masalda geçen karakterle anlamlandırdıklarını söyleriz.

Nesne kullanımı değerlendirildiğinde ise denek grubunun masalın geçtiği ormanın betimlemek için çok nesneli kompozisyon kurmaya yönelmişlerdir. Masalda figür-figür ilişkisi üzerinden yapılan bir anlatım olmasına rağmen çocukların ortama da yoğunlaştıkları zengin nesne seçimlerinden görülmektedir. Uzamı görselleştiren nesnelere yer verildiği kadar zamanı gösteren nesnelere de yer verilmesi bunu açıklar niteliktedir. Figür ve nesne kullanımına bakarak 5 yaş grubu çocuklarının masalı anlamlandırma sürecinde figür-figür, figür-nesne ilişkisinin yanında nesnenin niteliğinden ileri gelen figür-uzam, figür-zaman ilişkisini de gösterdiklerini belirtebiliriz. Daha yalın bir ifade ile çocukların için anlam zengin ilişkiler ağında oluşturulmuştur.

Cinsiyetler arasında ayrıştırıcı niteliği olmasa da "Ağustos Böceği ve Karınca" eserinin görselleştirilmesinde açıkça görülen yönelim form tekrarı kullanımı olmuştur. Geçmiş uygulamalarda 5 yaş grubunun üretimlerinde bilinçli olarak formu tekrarlı kullanma yönelimi nadiren kız çocuklarında rastlanmaktaydı ve estetik kaygılardan ileri gelmekteydi. Ancak bu uygulama özelinde, neredeyse bütün çocukların form tekrarına başvurdukları görülür. Tekrar eden formların masalın içeriğine hizmet ettiği veya estetik kaygılardan kullanılması açısından ise masal içeriği ile ilişkilendirilen form tekrarı sıklıkla karşımıza çıkmıştır. Bu sonuca bakarak 5 yaş çocuklarının masalın içeriğini resimlerinde yeniden sunarken tekrar eden forma başvurduklarını saptarız.

5 yaş çocuklarının diğer üretimlerinde gerçeküstü unsurlara rastladığımızdan, bu uygulama özelinde de benzer bir tavır ile karşılaşmayı bekliyorduk. Ancak masal üzerine yapılan resimleri incelediğimizde hiçbir çocuğun masalın gerçekliği dışına çıkmadığı görülmektedir. Çocuklar masalın göndergelerine, göstergelerinde çok küçük değişiklikler uygulamak dışında sadık kalmışlardır. Çocuğun kendi dünyasından neler kattığını gözlemlediğimizde ise kayda değer sayıda çocuğun resminde masal içeriğinde yer almayan detaylara rastlanmıştır. Bu yönelimde ayrıştırıcı olan, beliren farklı detayların masalın içeriği ile ilişkilendiriliyor olmasıdır. Çocuğun yaratıcılığı hakkında fikir edinmemizi sağlayan bu değerlendirmede, çocukların masala kendi dünyalarından göstergeler eklerken, masalın içeriği ile ilişki kurdukları sonucuna ulaşırız. Farklı detaya yer veren 2 resim haricinde kalanların masal ile anlamlandırdıkları nesnelere yer vermeleri bunu ifade etmektedir. Bu, yaşın geneline dair beliren ortak bir yönelim ve ya yaş ilerledikçe anlamın nasıl oluşturulacağına dair bir işaret olduğu ancak tüm yaşlar karşılaştırıldığında ortaya çıkacaktır.

Tablo incelendiğinde 5 yaş genelinde ortaya çıkan genel bulguların ortam kurgusu, sekans ve kağıt kullanımı olduğu da görülmektedir. Masalın, zengin ilişkiler ağı üzerine yapılmış olması çocuklara bağlamı kurmaları için çeşitli olanaklar sağlamıştır. Üretimleri ön izlememiz ardından beliren figür-figür, figür-nesne ilişkilerinin yanında figür-uzam, figür-zaman ilişkileri tespit edilmiş, resimle bu ölçütlerle değerlendirilmiştir. Çocukların resimlerinde bu ilişkilerden en az 1 tanesine yer vermiş olmaları, üretimlerde bağlamın oluşturulduğuna işarettir. Sonuca bakarak, 5 yaş çocuklarının masalı bu ilişkiler ağı üzerinde anlamlandırdığını belirtebiliriz.

Denek grubunun masalı görselleştirirken tek sekansa yoğunlaşması ise genel bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Masalda zamanın ve uzamın geçiş sürecini ifade ederken nasıl bir yöntem izledikleri incelendiğinde yalnızca 2 çocuğun 2 sekansa yer verdiği ortaya çıkmıştır. Kağıdını 2'ye bölüp değişen zamanları birbirinden ayrı olarak

görselleştirmek, resimleyen çocuk özelinde bir niteliktir, dolayısıyla yaşı geneli için tanımlamaz, ancak, yaş ilerledikçe masalın resimlerde kurgusuna dair fikir verir. Sonuç olarak 5 yaş grubunun masalı tek sekansla anlamlandırıldığını söyleriz. Bununla birlikte masaldaki geçişin, diğer ifade ile anlamın, göstergelerin yerleştirilmesindeki öncelik-sonralık ilişkisinde oluştuğunu söyleriz. Kağıt kullanımı incelendiğinde ise kağıdın dikey konumlandırıldığı sadece 3 durumun olması çocukların masalı yeniden sunarken kağıdı yatay konumlandırmayı tercih ettiklerini ifade eder. Bu ortak yönelimin masalı görselleştirirken birçok gösterge resimleme kaygısından ileri geldiğini söyleyebiliriz.

Çözümleme boyunca değerlendirilen göstergeler, göstergeler arasındaki ilişki ve kompozisyonlarda bunları nasıl kurgulandıkları bizi içeriğe yönlendirmiştir. 5 yaş grubunun üretimleri incelendiğinde resimlerinde 2 temel içerik ayrımı göze çarpar: Karakterlerin, uzamın ve zamanın sunulması ve olay örgüsünün görselleştirilmesi. Yukarıda detaylıca değinildiği gibi, resimlerinde olay örgüsüne yer veren çocuğa daha sık rastladığımızdan dolayı çocukların "Ağustos Böceği ve Karınca" eserini, masalda geçen eyleme göre anlamlandırıldığını söyleriz. Olay örgüsünün niteliği incelendiğinde ise yaz mevsimine oranla kış mevsiminin daha çok tercih edilmesi çocukların masalı, anlatımında geçen kış mevsimi ile ilişkilendirdiğini gösterir.

Yapılan çözümlemede 5 yaş grubu çocuklarının "Ağustos Böceği ve Karınca" fablını yeniden sunarken anlamı nerede ve hangi koşullarda oluşturdukları ortaya çıkmıştır. Masalın yapısında bulunan zengin ilişkiler ağı çocukların üretimlerine yansımış ve anlam çeşitli ilişkilerde oluşmuştur. Genel bir ifade ile 5 yaş yazın eserini, her iki karakteri, masalda geçen uzam ve zamanda eyleme yönlendirerek, diğer bir deyişle, olay örgüsünde anlamlandırmıştır. Olay örgüsünün bütününün aktarıldığı gibi, belirli bir zaman diliminin öne çıktığı görülmüştür ve bu zaman dilimin çoğunlukla kış mevsimi olduğu görülmüştür. Bu yaş özelinde beliren ayrım ise resimlerde zamanın geçiş süreci, uygulama sırasındaki öncelik-sonralık ilişkisiyle görselleştirilmiştir.

4.2.2.6 6 Yaş Grubu

Denek grubuna dahil 6 yaş grubu 3'ü kız, 13'ü erkek, toplam 16 çocuktan oluşmaktadır. "Ağustos Böceği ve Karınca" masalı çocuklara okunmadan önce yapılan sohbetlerde masalı bilen çocuk kadar bilemeyen çocuk olduğu göze çarpmıştır. Okuma sırasında çocuklar dikkatle dinlemişler ve yoğunlaşmışlardır. Ardından sorulan sorularla hem masalın biçimi hem de içeriğinin zihinlerinde canlandırılmıştır. Masala dair üretimlerde bu yaş grubunun figür, nesne, uzam ve zaman ilişkisini nasıl kurguladıkları, diğer bir ifadeyle, anlamı nerede oluşturduklarını gözetmiştir.

Uygulama sonunda toplam 16 resim incelenip aşağıdaki tabloya veri halinde girilmiştir. Diğer yaş gruplarının çözümlemesinde ortaya çıkan bulgular izinde bu yaşın yönelimleri değerlendirildiğinde figür, nesne ve tekrar eden form kullanımında benzer bir tavır görülmektedir; 6 yaş çocukları masalı, anlatımındaki her 2 karakterle anlamlandırmış, uzamı ve zamanı görselleştirirken birçok nesneyle kompozisyon kurmuş ve form tekrarına sıkça başvurmuştur. Düşsellik-gerçeklik ilişkisi, yer alan farklı detaylar, ortam kurgusu ve sekans gözlemlendiğinde ise diğer yaş gruplarıyla en belirgin ayrım masalın görselleştirildiği sekans sayısında görülmüştür. Tüm verilerin çözümlenip içerik karşılaştırması yapıldığında ise bütün çocukların olay örgüsünü görselleştirmiş olması çocukların masal ile ilişki kurduklarını ifade etmektedir.

Yaş 6: Masal	Figürsüz	Tek Figür	Çok Figürlü	Tek Nesne	Çoklu Nesne	Nesne Yok
K1			A.B., Karınca		Ağaç, Bulut, Kartaneleri, Kardan adam, Ev	

Yaş 6 : Masal	Figürsüz	Tek Figür	Çok Figürlü	Tek Nesne	Çoklu Nesne	Nesne Yok
K2			A.B., Karnca		Ağaç, Güneş, Çiçek	
K3			A.B., Karnca		Güneş, Evler, Kelebek, Çiçek, Uğur böceği	
E1			A.B., Karnca		Çiçek, Kar tepeleri, Yemek deposu	
E2			A.B., Karnca		Ağaçlar, Elma, Papatya	
E3			A.B., Karnca		Ağaçlar, Güneş, Kar taneleri, Çimen	
E4			A.B., Karnca		Ağaçlar, Güneş, Kar, Kardan adam, Bulutlar	
E5			A.B., Karnca		Ağaçlar, Çimen, Yemekler	
E6			A.B., Karnca		Ağaç, Güneş, Çimen, Yemek	
E7			A.B., Karnca		Ağaç, Çiçek, Karnca evi, Yemek borulan	
E8			A.B., Karnca		Ağaçlar, Bulutlar, Kar, Güneş, Mısır	
E9			A.B., Karnca		Güneş, Çimen, Mısır, Bulut, Kar	
E10			A.B., Karnca		Ağaçlar, Güneş, Bulutlar, Evler	
E11			A.B., Karnca		Ağaçlar, Güneş, Kuşlar	
E12			A.B., Karnca		Ağaçlar, Karnca evi, Yemek	
E13			A.B., Karnca		Ağaçlar, Karnca evi, Yemek deposu, Kar	

Yaş 6: Masal	Tekrar Eden Formlar	Farklı Detay	Ortam Kurgusu	Sekans	Düşsel	Gerçek	Kağıt Kullanımı	çerik	Masal zleği	Notlar
K1	Kar taneleri	Kardan adam	Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Olay örgüsü, Kış mevsimi	+	
K2	Ağaçlar, Karakterler		Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Olay örgüsü, Yaz mevsimi	+	
K3	Çiçekler, Karnca		Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Olay örgüsü, Yaz mevsimi	+	
E1	Kar taneleri, Karakterler	Örümcek	Bağlam kurulmuş	2		+	Yatay	Olay örgüsü	+	
E2	Ağaçlar	Elma	Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Olay örgüsü, Yaz mevsimi	+	
E3	Ağaçlar, Kar taneleri	Saldıran A.B.	Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Olay örgüsü	+	
E4	Kar taneleri	Kardan Adam	Bağlam kurulmuş	2	+		Yatay	Olay örgüsü	+	

Yaş6: Masal	Tekrar Eden Formlar	Farklı Detay	Ortam Kurgusu	Sekans	Düşsel	Gerçek	Kağıt Kullanımı	çerik	Masal zileği	Notlar
E5	Ağaçlar, Karıncalar		Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Olay örgüsü, Yaz mevsimi	+	
E6	Karıncalar		Bağlam kurulmuş	2		+	Yatay	Olay örgüsü, Yaz mevsimi	+	
E7	Kart taneleri	Yemek boruları	Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Olay örgüsü, Kış mevsimi	+	
E8	Kart taneleri	Mısır	Bağlam kurulmuş	2		+	Yatay	Olay örgüsü	+	
E9	Kar taneleri, Karıncalar	Mısır	Bağlam kurulmuş	2		+	Yatay	Olay örgüsü	+	
E10	Ağaçlar, Karakterler		Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Olay örgüsü	+	
E11	Ağaçlar, Karakterler, Kuşlar		Bağlam kurulmuş	1		+	Dikey	Olay örgüsü, Yaz mevsimi	+	
E12	Ağaçlar		Bağlam kurulmuş	2		+	Yatay	Olay örgüsü	+	
E13	Kar taneleri	Örümcek	Bağlam kurulmuş	1		+	Yatay	Olay örgüsü, Kış mevsimi	+	

Tablo 11: Yaş 6 Ağustos Böceği ve Karınca Masalı (K) Kız öğrenci, (E) Erkek öğrenci (A.B.)
Ağustos Böceği

6 yaş grubunun üretimlerini incelenmeden önce beklentimiz çok figürlü ve çok nesneli kompozisyonların karşımıza çıkması yönündeydi. Değerlendirmeden sonra bu beklentimizin karşılık bulduğunu gördük. Tek figürlü veya tek nesneli kompozisyon kuran çocuğa rastlanmaması bunu ifade etmektedir. Niceliğin ayrıştırıcı olmadığı bu durum bizi niteliği incelemeye yönlendirmiştir. Bu doğrultuda yukarıdaki tablo incelendiğinde çocukların masalda geçen her iki karakteri de resimledikleri görülür.

Masal, 2 karakterin ilişkisi üzerinden yapılandırılmıştır ve uzam ve zaman, bu ilişkinin koşullarını değiştiren bir unsur olarak daha yardımcı niteliktedir. Çocuklar ise ilişkinin yaşandığı uzama ve ilişkiyi belirleyen zamana plastik değer olarak

karakterlerden daha fazla önem vermişlerdir. Bunu, resimlerin ön izlemesinde ilk göze çarpanın karakterlerden çok ormanı ve mevsimleri betimlemek için kullanılan göstergeler olduğuna bakarak söyleyebiliriz. Yer verilen nesnelere niteliği incelendiğinde ise zamanın görselleştirilmesi için kullanılan göstergelere yer verilmeyen durumlara rastlansa da, 6 yaş üretimlerinin geneline bakıldığında nesnenin yardımcı bir unsur olmaktan çok kompozisyonun temel ögesi niteliği taşıdığı söylenir.

Uygulama sırasında sınıfta sadece 3 kız çocuğunun olması ve var olan kız çocuklarının da ayrı bir yönelim göstermeyişi cinsiyetler arası karşılaştırma yapmamızı engellemiştir. Masalın diğer yaşlarda olan çözümlemesinde cinsiyetler arası belirgin bir ayrım yapamadığımız bilgisiyle, bu yaş için de farklılık gözlenmeyeceğini öngörebiliriz. Dolayısıyla yaş genelinde bir çıkarım yapmak gerekirse, 6 yaş çocuklarının yazın eserini yeniden sunarken masalı karakterler, uzam ve zamanla anlamlandırdıklarını söyleriz.

Tez kapsamında gerçekleştirilen geçmiş uygulamalarda 6 yaş çocuklarında form tekrarı nadiren karşımıza çıkmıştır. Erkek çocuklarında hiç rastlanmamışken, kız çocuklarının estetik kaygılarla tekrar eden formu uyguladıkları görülmüştür. Bu uygulama özelinde incelendiğinde ise bütün çocukların en az 1 nesneyi ya da figürü tekrar ettikleri görülür. Tekrar edilen formlar arasında kullanım sıklığına göre ağaçlar ve kar taneleri ilk sırada yer almaktadır. Karıncanın ve Ağustos Böceğini tekrar edilmesi ise kullanım sıklığında ikinci sırada bulunmaktadır. Bu sonuca bakarak anlamın, uzamı ve zamanı betimleyen nesnelere sık kullanımıyla oluşturulduğunu söyleriz. Karakterlerin tekrarı ise masalda geçen figür-figür ilişkisini vurgulamak için kullanılmıştır. Ağaçların ve kar tanelerinin üretimlerde sıkça karşımıza çıkması, figür ve nesnenin çözümlemesinde değinildiği gibi, uzamın ve zamanın ön plana geçtiğini kanıtlar niteliktedir.

6 yaş grubunda kız ve erkek çocukların sayısındaki dengesizlikten dolayı cinsiyet karşılaştırması yapılamasa da, masala dair resimlerde form tekrarı üzerine yaşlar arası bir karşılaştırma 5 yaş çocukların karakter tekrarına yönelmediklerini gösterir. Bu sonuç, 6 yaş grubunun anlamını figür-figür ilişkisinin tekrarında oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu yönelimle ilgili detaylı incelemeye tüm yaşların karşılaştırmasında yer verilecektir.

Düşsellik- gerçeklik ilişkisi üretimlerde incelendiğinde yukarıdaki tabloda (Tablo 11) da görüldüğü gibi tek bir çocukta karşımıza çıkmıştır. Bu sonuca bakarak çocukların resimlerinde yer verdiği göstergeler masalın gerçekliğinin dışına çıkmadıklarını söyleriz . Gerçeküstü nitelik taşıyan gösterge resimleyen çocuğun resminde ise kışmevsiminde Karıncaya mısır uzatarak yardımcı olan kardan adam görülmektedir. Bu yaratıcı yaklaşımın, resmi yapan çocuk özelinde bir durum olduğu söylenir ve 6 yaş çocukları için genellenemez.

Göndergesi belirli hazır nesnenin yeniden sunulmasında yaratıcılığın bir diğer ölçütü ise çocuğun kendi dünyasından eklediği farklı detaylardır. Farklı detaylar, nitelikleri bakımından incelendiğinde, masalla ilişkilendirildikleri ölçüde göstergebilimin alanına girer. Çocuğun iç dünyası ile ilgili bildiri taşıyan farklı göstergeler ise ancak ruhbilimsel bir araştırma ile çözümlenebilmektedir. Bu doğrultuda bakıldığında, karşımıza çıkan farklı detaylarının tümünün masalla çağrışım yaptıkları görülmektedir. Resimlerde beliren farklı göstergelerden kardan adam kış mevsimi ile, elma, mısır ve yemek taşıyan borular Karınca karakteri ile, kelebek ve örümcek de orman ile ilişkilendirilir. 6 yaş üretimlerinin geneline baktığımızda, kullanım sıklığını göz önünde bulundurarak, çocukların masala kendi yorumlarını katmaya başladıkları ve bunu yaparken ise masalın içeriğine bağı kaldıkları dile getirilebilir.

Masalın yapısında bulunan zengin ilişkiler ağı çocuklara bağlamı oluşturmak için çeşitli olanaklar sağlamıştır. Geçmiş uygulamalarda çözümlenen kavramların figür-figür ve ya figür-nesne ilişkisi üzerinden temellendiği görülürken bu uygulamada nesnenin niteliğinden ileri gelen figür-zaman, figür-uzam ilişkileri de göze çarpmıştır. Bu doğrultuda üretimler incelendiğinde çocukların bu ilişkilerden en az birine yer vererek bağlamı oluşturdukları ortaya çıkar. Bütün çocukların resimlerinde bağlam oluşturmuş olması 6 yaşın kendini masalla ilişkilendirdiği ve anlamı bu ilişkiler ağı kurarak oluşturduğunu ifade eder. Bu ilişkilerin kağıtlara aktarılırken çocukların nasıl bir yöntem izlediğini incelediğimizde çoğunluğun tek sekansta aktardığını görürüz. Sadece 6 çocuğun 2 sekansla aktarması, çoğunluğun yönelimi ifade etmektedir. Bu durum cinsiyetler arası karşılaştırma yapılamadığından yaş genelinde değerlendirilir.

Kağıdını dikey bir çizgi ile 2'ye bölüp yaz ve kış mevsimini birbirinden ayrı resimleme yönelimi 5 yaşta belirmiş ve 6 yaşa geçişte bu durumun daha sık görüleceğine işaret etmiştir. 6 yaş üretimleri incelendiğinde, masalı 2 sekansla aktarma yöneliminin beklenen kadar yaygınlaşmadığını görürüz. Üretimlerin geneline bakarak denek grubunun anlamı tek sekansta aktardığını söyleriz. Beliren bir diğer ortak bulgu ise kağıt kullanımı olmuştur. Tek bir çocuk dışında kalan bütün çocukların kağıtlarını yatay konumlandıkları görülür. Bu, çocukların resimlerinde görselleştirdikleri çeşitli nesnelere belli bir düzende yerleştirme kaygısından ileri gelmektedir.

Masala dair üretimlerde seçilen göstergelerin düzenlenmesiyle oluşan içerik incelendiğinde bütün çocukların olay örgüsünü resimledikleri görülür. 4 ve 5 yaş resimlerinde karşımıza çıkan karakterlerin, uzamın ve zamanın sunulmasına hiç rastlanmaması bunu kanıtlar niteliktedir. Çocuklar resimledikleri karakterleri masalda geçen zamanda eyleme yönlendirerek anlamı oluşturmuşlardır. Yaş genelinde beliren bu yönelim 2'ye ayrılmıştır: Masalda geçen 2 mevsime birden görselleştirilmesi ve mevsimlerden birinin görselleştirilmesi. Bu doğrultuda

incelendiğinde tek bir mevsimin resimlenmiş olması daha sık karşımıza çıkmaktadır. Tek bir zaman dilimine yer verilmesi durumu değerlendirildiğinde kışa oranla yaz mevsimine daha sık rastlarız. Özetlersek, 6 yaş çocukları "Ağustos Böceği ve Karınca" eserini yeniden sunarken anlamı olay örgüsüyle kurmuşlar olayın gerçekleştiği mevsim olarak yazı tercih etmişlerdir.

4.2.2.7 6 Yaş Grubu "Ağustos Böceği ve Karınca" Eserine Dair Üretimlerinde Ortaya Çıkan Genel Bulgular

6 yaş grubu çocuklarının "Ağustos Böceği ve Karınca" eserini kağıtlarında görselleştirmeden masalı dikkatle dinledikleri ve içeriğe yoğunlaştıkları gözlemlenmiştir. Biçim ve içerik olarak değerlendirdiğimizde bu tavrın üretimlerine yansıdığı görülmektedir. Kağıtlarda göstergelerin açıkça belirmesi bizler için rahat bir okuma sağlamış ve genel bulgulara ulaşmamızı kolaylaştırmıştır. Diğer yaş gruplarında da karşılaştığımız bu yönelim, uygulamanın göndergesi belirli hazır eser üzerinden yeniden sunum olmasından ileri gelmektedir. Diğer bir ifade ile, çocuklar hangi göstergeleri resimleyeceklerinin bilincinde olduklarından sadece nasıl kurgulayacaklarını mesele edinmişlerdir.

6 yaş grubunda kız ve erkek çocuklarının sayısındaki dengesizlik cinsiyetler arası bir karşılaştırma yapmamızı önlemiştir. Diğer yaş gruplarında cinsiyetlerin yönelimlerini incelediğimizde belirgin ayrımların göze çarpmaması, bu yaş grubunda da cinsiyete özel bir bulguya ulaşamayacağımızı düşündürmüştür. Dolayısıyla üretimler yaş genelinde değerlendirilmiştir.

Uygulama öncesinde öngördüğümüz gibi 6 yaş grubu masalı çok figürlü ve çok nesneli kompozisyonla anlamlandırmıştır. Bütün çocukların masalda geçen her 2 karaktere yer vermesi ve masaldaki olayın yaşandığı uzamı ve zamanı detaylı olarak görselleştirmesi bunu ifade etmektedir. 5 yaş grubu resimlerinde karşımıza çıkan, zamana dair göstergenin resimlenmemiş olma durumu 6 yaşta nadiren görülse de yaşın geneli için ifade edilemez. 5 yaştan farklı olarak beliren ince ayırım ise 6 yaş çocuklarının Karıncanın taşıdığı yemek detayına yoğunlaşmış olmalarıdır. Yaşlar arasında beliren bu ayrımlar, tüm yaşlar karşılaştırılırken detaylı olarak ele alınacaktır. Çıkan sonuçlara bakarak 6 yaş grubunun masalı karakterler-uzam-zaman ilişkisinde anlamlandırdığını söyleyebiliriz.

Bu uygulama özelinde 6 yaş genelinde ulaştığımız önemli bir bulgu ise form tekrarının yaygın kullanımı olmuştur. Tez kapsamında gerçekleştirilen diğer uygulamalarda form tekrarının sadece kız çocuklarının resimlerinde, estetik kaygılardan dolayı resimlendiğini görürüz. Masalın yeniden sunulmasından ise bütün çocukların kimi formları tekrarlı kullanmaları, anlamın tekrarda oluştuğuna dair bir işarettir. Tekrar eden formları incelediğimizde yaptığımız çıkarımın doğru bir tespit olduğunu söyleriz. Çocuklar uzamı ve zamanı görselleştiren nesnelere tekrar ederek içeriğin anlamını oluşturmuşlardır. 5 yaş üretimlerinden farklı olarak, 6 yaş çocuklarının karakterleri de tekrarlı kullanmaları, anlamın tekrarda oluştuğunu ifade etmektedir.

Göndergesi belirli hazır bir eserin yeniden sunulmasındaki yaratıcılık ölçütü çocukların resimlerine kendi dünyalarından kattığı göstergelerdir. Gerçeküstü nitelik taşıyan gösterge kullanımına bakıldığında tek bir çocukta belirmiş olması, çocuklarının masalın gerçekliği dışına çıkmadığını ifade etmektedir. Bunun yanı sıra, üretim sırasında masalda geçmeyen bir unsura yer verilmiş olmasına sıklıkla rastlarız. Karşılaştığımız farklı detayların masalla ilişkileri değerlendirildiğinde hepsinin masalla çağrışım içinde olduğu görülür. Bu çocukların masalı yorumladıkları anlamına gelmektedir. Diğer bir ifadeyle, 6 yaş çocukları masalın bütünlüğünü bozmadan anlamı çeşitlendirmişlerdir.

6 yaş genelinde değerlendirilen bir diğer veri olan ortam kurgusu incelendiğinde bütün çocukların bağlamı oluşturduğu görülür. Daha evvelki çözümlerlerde sıkça değinildiği gibi, masal zengin bir ilişkiler ağı üzerine yapılanmış ve çocukların bağlamı oluşturmaya olanaklar tanımıştır. Üretimleri incelendiğinde ise çocuklar bu ilişkilerden en az 1 tanesine yer vererek resimlerinde bağlamı oluşturmuşlardır. Anlamı nasıl aktardıklarını gözlemek için resimlerde beliren sekanslar incelendiğinde çoğunluğun resmini tek sekansta aktardığı görülür. Sadece 6 çocuğun resminde 2 sekans kullanımına rastlamamız bunu ifade etmektedir. Genel bir ifade ile 6 yaş grubu çocukları, masalın içeriğinden görselleştirmek istediği unsurları, aralarında farklı nitelikte ilişkiler kurarak bağlamı oluşturmuş, oluşan bütünlüğü tek sekansta aktarmayı tercih etmiştir.

Kağıt kullanımına bakıldığında kağıdını dikey konumlandıran tek bir çocuk olması, masalın kağıdın yatay konumunda kurgulandığına işaret eder ve bu yönelimin tüm yaşlarda ortak olduğu görülmüştür. Yaşlar karşılaştırıldığında belirgin ayrım gösteren yönelim ise masala dair resimlerin içeriği olmuştur. 6 yaş çocuklarının hepsi masalda geçen olay örgüsünü betimlemişlerdir. Burada olay örgüsü ile ifade edilen, yaz mevsiminde Karıncanın yemek taşıyor, Ağustos Böceğinin eğleniyor olması, kış mevsiminde ise Karıncanın depoladığı yemeklerle yuvasında kışı geçirirken, Ağustos Böceğinin dışarıda aç kalmasıdır. Bütün resimler incelendiğinde olay örgüsünün bütünü aktaran çocuklardan çok belirli bir zaman dilimindeki olaya yer verenlere rastlanmıştır. İncelendiğinde bu zaman dilimi yaz mevsimi olarak karşımıza çıkmıştır. Yalın bir ifadeyle, çocuklar masalı, anlatımında geçen olayla anlamlandırmış, anlamı aktarırken yaz mevsimine yoğunlaşmıştır.

Değerlendirme sonucunda masalın yeniden sunumunda anlamın hangi koşullarda oluştuğuna dair temel bulgulara ulaşılmıştır. Özetlemek gerekirse, 6 yaş grubu çocukları masalı, anlatımında geçen karakterleri, belirtilen uzamda ve zamanda, eyleme yönlendirerek anlamlandırmıştır. Belirgin olarak ayrılan yönelimler ise form tekrarında karakterleri de tekrar etmeleri, 2 sekans kullanımının yaygınlaşması ve

içerikte yaz mevsiminin ön plana çıkması olmuştur.

4.2.2.8 Ağustos Böceği ve Karınca Eserine Dair Üretimlerin Tüm Yaş Gruplarında Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan 4,5 ve 6 yaş gruplarının "Ağustos Böceği ve Karınca" eseri üzerine ürettiği resimler göstergebilimsel açıdan çözümlenmiş ve yaşlar özelinde sonuçlara ulaşılmıştır. Masalın yeniden sunumunda yaş gruplarının üretimlerinde gösterdikleri yönelimlerin karşılaştırılması, resimlerde anlamın oluştuğu koşulları gözlemlemek açısından etkilidir ve doğru tespitlere ulaşmamızı sağlar. Bu doğrultuda, yaşlar özelinde ortaya çıkan genel bulgular karşılaştırılarak anlamlandırma sürecinin ana hatlarını ortaya koymayı hedefleriz.

Beliren ayrımları ele almadan önce, tüm yaşların üretimlerinde beliren ortak yönelimlere değinmek gerekir. Bu uygulamanın, tez kapsamında gerçekleştirilen diğer uygulamalardan farklı olarak hazır eserden yeniden sunuluyor olması değerlendirme ölçütlerimizi değiştirmiştir. Yaşlar genelinde ortaya çıkan en belirgin ortak bulgu bütün çocukların masal ile ilişkili resim yapmış olmalarıdır. Bu yönelim masalın göndergelerinin belirli ve verili olmasından ileri gelmektedir. "Ağustos Böceği ve Karınca" masalındaki göndergelerin daha önceden çocukların zihninde kavramlaşmış olması masal ile ilişki kurmalarını kolaylaştırmış ve konuyu üretime elverişli hale getirmiştir. Yalın bir ifadeyle, çocuklar Karınca, böcek, orman, yaz ve kış mevsimini görselleştirecekleri bilincinde olduklarından sadece kağıt düzleminde kompozisyonu nasıl kuracaklarını mesele edinmişlerdir. Geçmiş uygulamalarda ortaya çıkan bulgularla karşılaştırdığımızda, çocukların masalın yeniden sunumuna bu kadar yatkın olmalarını kendileri ile ilişkilendirmiş olmalarından ileri gelmiştir. Bu yatkınlığın, yeniden sunum yöntemine dair genel bulgu olduğuna, incelenen diğer

masallarla karşılaştırma yapılırca ulaşılabacaktır.

Masal, figür-figür ilişkisi üzerinden yapılanmakta, nesne ise bu ilişkinin niteliğini değiştiren bir unsur olarak hizmet etmektedir. Nesne, uzamı ve zamanı betimlediği için bir figür kadar anlam yüklüdür. Dolayısıyla üretimlerde figür-figür, figür-nesne ilişkisinin yanında figür-uzam, figür-zaman ilişkileri de gözetilmiştir. Bu doğrultuda incelenen ilk anlamlı öge figür kullanımı olmuştur. Karmaşık gibi gözükse de bu yapı göz önünde bulundurularak, uygulama öncesinde 4 yaş grubunun figürleri resimlerken zorlanacağı ve direniş gösterecekleri beklenmekteydi. Üretimleri incelendiğinde ise bu beklentinin karşılık bulmadığını görürüz. Aksine motor ve bilişsel becerileri yeteri kadar gelişmemiş çocuklar haricinde 4 yaş grubundaki bütün çocukların en az 1 karaktere yer vermiş oldukları görülür. Aynı doğrultuda 5 ve 6 yaşlar incelendiğinde ise figürlerin resimlenmediği üretime rastlanmaması masalın yeniden sunumunda anlamın karakterlerle ilişkilendirildiğine işaret etmektedir.

Üretimler incelendiğinde, yaşlar ilerledikçe nicelik ve niteliği değişse de, 4, 5 ve 6 yaş genelinde çok nesneli kompozisyon kurma eğilimi ortak bir tavır olarak belirlemektedir. Nesnenin biçim ve nicelik olarak çeşitliliğinin çocuğun gelişimi ile koşut olması bizi nesnenin niteliğini değerlendirmeye yönlendirmiş, zamanı betimleyen ve uzamı betimleyen olarak 2 temel ayrım göze çarpmıştır. Bu doğrultuda incelendiğinde şu sonuca ulaşırız: 4 yaş, uzamı betimleyen nesnelere yer vermiş, zamana önem vermemiştir; 5 yaş, uzamı ve zamanı betimleyen nesnelere bir arada kullanmıştır; 6 yaş, uzamı ve zamanı betimleyen nesnelere yanında figürlere ait özgül nesnelere de yer vermiştir. Üretilen resimlerden örneklerle anlatmak açıklayıcı olacaktır; 4 yaşa ait bir üretimde Karınca ve Ağustos Böceği yan yana ağaçlar altında resimlenmişken, 5 yaşa gelindiğinde Karınca, evine yemekleri depolamış mutlu bir halde, Ağustos Böceği ise bir ağacın altında dinlenirken görselleştirilmiş, güneş, kar taneleri ve bulutlar yan yana yerleştirilmiştir. 6 yaşta ise kağıt, ortadan bir çizgi ile yaz ve kış olarak 2'ye ayrılmış, yaz tarafında Karıncalar mısır taşıırken, kış tarafında kar taneleri altında Ağustos Böceği resimlenmiştir.

Resimlerden örneklere bakarak anlam oluşumu hakkında şunu söyleyebiliriz ki, 4 yaş grubu için anlam figür- uzam ilişkisindedir ve anlamın oluştuğu alan daha yalın bir niteliktedir. 5 yaşa geldiğimizde anlam figür-uzam-zaman ilişkisinde tanımlanır dolayısıyla anlam alanının genişlediği ve zenginleştiği görülür. 6 yaşta ise anlam 5 yaşta olduğu gibi figür-uzam-zaman ilişkisindedir fakat daha özgül bir niteliğe sahiptir, bu durum anlam oluştururken daha seçici davranıldığına, diğer bir deyişle, anlam alanının daha belirginlik kazandığına işaret eder.

Bu uygulamada yapılan üretimlerde tüm yaşlar genelinde beliren ortak bulgu tekrar eden form kullanımı olmuştur. Tez kapsamında gerçekleştirilen ve buraya alınmayan diğer uygulamalarda da form tekrarının en sık 4 yaş resimlerinde karşımıza çıktığı gözlemlenmiştir. 5 ve 6 yaşa geçişte, sadece birkaç kız çocuğu estetik kaygılardan dolayı resminde form tekrarına yer verdiği görülmüştür. "Ağustos Böceği ve Karınca" eserinin yeniden sunumlarına bakıldığında ise form tekrarına tüm yaşlarda rastlarız. Bu durumda, masalın tekrarla anlamlandırıldığını söyleyebiliriz.

Tekrar eden form kullanımında yaşların yönelimlerini karşılaştırdığımızda ise 4 yaşın, figürle ve uzamla ilişkilendirdikleri formları tekrar ettikleri görülür. 5 yaş grubu zamanı betimleyen formları tekrarlı kullanmışlardır. 6 yaş ise, diğer yaş gruplarından farklı olarak, uzamı ve zamanı betimleyen nesnelere birlikte karakterleri de tekrarlarla resimlemişlerdir. Anlamın tekrarda olduğu bilgisi doğrultusunda incelendiğinde, çocukların anlamı nasıl oluşturdukları daha açıkça okunabilmektedir. Bu yönetime yaşlar arası içerik karşılaştırmasında detaylı olarak değinilecektir.

Çocukların yaratıcılıklarını gözlemlemek adına üretimlerdeki düşsellik-gerçeklik ilişkisi ve beliren farklı detaylar incelenmiştir. Düşsellik-gerçeklik ilişkisi tüm yaşlarda incelendiğinde sadece 6 yaş grubundan tek bir çocuğun masalın

gerçekliğinin ötesinde nitelik taşıyan gösterge resimlemesi, bütün çocukların masalın gerçekliğine bağlı kaldıklarını ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle, çocuklar "Ağustos Böceği ve Karınca" eserini masalın gerçekliği ile anlamlandırmışlardır. Masalda geçmeyen göndergelerin görselleştirilmesine bakıldığında ise 4 yaştan itibaren belirlemekte olduğu görülür. Çocuğun masalın yeniden sunumuna kendi dünyasından kattığı göstergelerin nitelikleri incelendiğinde neredeyse bütün farklı detayların masal ile ilişkilendirilebildiği ortaya çıkmıştır. 5 ve 6 yaş resimlerinde sıkça karşımıza çıkması çocuğun masala kendi yorumunu katmaya başladığı, bunu yaparken ise masalın gerçekliği dışına çıkmadığını söyleriz. Farklı detayların nitelikleri 5 ve 6 yaş arasında karşılaştırıldığında, 5 yaş uzam ve zaman ile ilişkilendirilen detaylar resimlemişken, 6 yaş figür ile ilişkilendirilen detaylara yer vermiştir. Diğer bir deyişle 5 yaş koşulları kişiselleştirirken, 6 yaş figürleri kişiselleştirmeye yönelmiştir.

Masalın yapısında bulunan zengin ilişkiler ağının, çocuklara, resimlerinde bağlamı oluşturmak için çeşitli olanaklar tanıdığına daha önce değinmiştik. Figür- figür, fi g ü r-uzam, fi g ü r-zaman, fi g ü r-olay gibi ilişkiler ölçüt alınarak resimler değerlendirildiğinde motor becerisi gelişmemiş bir kaç 4 yaş çocuğu dışında bütün çocukların bağlamı oluşturdukları görülür. Resimlere bakıldığında bu ilişkilerden en az birine yer verilmiş olduğu görülür. Bunun sonucunda, göndergelerin ve onlar arasındaki ilişkilerin belirli olması, hazır eserin yeniden sunumunda bağlamın oluşturulmasını elverişli hale getirdiğini söyleriz.

Masalda geçen zamanın değişim süreci çocuklar için öncelikli görsel ve plastik sorunsal olmuştur. 4 yaş grubunun zamana dair göstergeye nadiren yer vermesi, bu geçişi mesele edinmediklerini ifade eder. Resimlerinde iki mevsime de ait göstergelere yer verilmemesi buna işaret etmektedir. 5 yaşa gelindiğinde resimlenen göstergelere bakarak çocukların mevsim geçişine önem verdiğini görürüz. Çocukların yaz mevsiminden kış mevsimine geçişi kağıtlarına nasıl aktardıklarını incelediğimizde tek sekansa daha sık başvurdukları ortaya çıkmıştır. Kağıdını ortadan ikiye, yaz ve kış mevsimi olarak ayıran sadece 2 çocuğun olması

bunu kanıtlar niteliktedir. 6 yaşa gelindiğinde ise çift sekans kullanımına daha sık rastlasak da yaşın geneline yayılan bir ortak yönelimden söz edemeyiz.

Sekans kullanımının niteliği karşılaştırıldığında, 5 yaştan 6 yaşa geçişte beliren ince bir ayrım 5 yaşın tek sekansta 2 farklı zaman dilimine daha sık yer verirken, 6 yaş tek sekansı tek bir zaman dilimini görselleştirmek için kullanmıştır. 5 yaş zaman geçişini, üretimleri sırasında resimledikleri göstergelerin öncelik-sonralık ilişkisi ile görselleştirmiştir. Önce yaz mevsimi resimlenmiş, ardından güneş farklı bir renkle karartılarak kış mevsiminin resimlemesine başlanmıştır. Tek sekans kullanımlarında güneşin, bulutların ve kar tanelerinin yan yana resimlenmiş olmasından ileri gelmektedir. 6 yaş grubunda ise sadece 2 çocuğun benzer yöntemle zaman geçişini aktardığı, geri kalanın ise tek bir zaman dilimine yer verdiği görülmüştür. Daha kısa bir ifadeyle açıklamak gerekirse, 5 yaş grubu zamanın değişim sürecini tek bir sekansla aktarmış, 6 yaşta ise tek sekans kullananlar tek bir zaman dilimine yer vermiştir.

Kağıt kullanımı tüm yaşlarda incelendiğinde neredeyse bütün çocukların kağıtlarını yatay konumlandığı ortaya çıkmıştır. Resimlenecek gösterge sayısının fazla olması, kağıdın yatay kullanımını beraberinde getirmiştir. Çocukların resimlemeyi tercih ettikleri göstergelerin yerleştirilmesiyle oluşan içerik yaşlar arası karşılaştırıldığında ise masalın anlamlandırma sürecini açıkça gözlemledik. Tablolar bu anlamda tekrar incelendiğinde 4 yaş grubunun resimlerinde karakterleri uzamda görselleştirdikleri, zamanı belirtmedikleri ve eyleme yöneltmedikleri görülür. 5 yaşa gelindiğinde karakterlerin uzamda, eyleme yönlendirilmeden sunulması nadiren görülse de çocuklar zamanın geçişinin görselleştirilmesine ağırlık vermiş, olay örgüsünü kurgulamaya başlamışlardır. 6 yaşa gelindiğinde ise zaman geçişi çift sekansla aktarılmış, tek sekans kullanımında ise tek bir zaman dilimi tercih edilmiştir.

Tüm yaş gruplarının "Ağustos Böceği ve Karınca" eserini yeniden sunumunda gösterdikleri yönelimler karşılaştırılmış, masalın nasıl anlamlandırıldığı ortaya çıkmıştır. Figür kullanımının, düşsellik-gerçeklik ilişkisinin, ortam kurgusunun ve masalın aktarıldığı sekansların tüm yaşlar genelinde yeteri kadar ayırıştırıcı olmaması, bizi anlamı oluşumu gözlemek için nesneyi ve form tekrarını incelemeye yönlendirmiştir. Bu doğrultuda değerlendirildiğinde 4 yaşın genellikle uzamla ilgili nesnelere yer verip yine uzamla ilişkilendirdiği formları tekrar ettiği görülür. 5 yaş çocukları uzamla ve zamanla ilgili nesnelere bir arada yer verse de nicelik olarak zamanla ilgili nesnelere daha sık karşımıza çıktığı görülür; neleri tekrar ettikleri incelendiğinde ise zamanla ilişkilendirdikleri formları tekrarlı kullandıkları gözlemlenmiştir. 6 yaşın diğer yaşlardan farklı olarak, olaya ait özgül nesnelere yer verdiği ve resimlerinde karakterleri tekrar ettikleri görülmüştür. Bu sonuca bakarak 4 yaş için anlamın figür- uzam ilişkisinde, 5 yaş için figür-zaman ilişkisinde, 6 yaş için ise figür-olay ilişkisinde oluştuğunu belirtebiliriz.

5. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu araştırma, okul dönemi öncesi çocuklarının sanat üretimlerinde anlamın oluşum sürecini belirleyen koşulları göstergebilimsel bir açıdan çözümlemeyi hedeflemiştir. Sanat ürünü olarak resim, bildiri taşıyan anlam öğelerinden oluşan bir yapıya sahip olduğundan, bir iletişim aracı niteliğindedir. Taşıdığı anlamı kavrayabilmek için resim, edebiyat eserinin kesitlerine ayrılması gibi, figürler ve plastik düzlemleri açısından incelenmelidir. Bu doğrultuda, araştırmamızda göstergebilimin sunduğu yöntemlere başvurulmuş ve hedeflenen sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmamızın uygulama ve çözümleme bölümünden önce okul öncesi sanat eğitimine ayırdığımız 2. Bölümünde çocuk gelişiminde okul öncesi eğitimin önemine ve Türkiye'deki son durumuna değinilmiştir. Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitimin, bireyin hayatındaki önemi ve kazandırdığı değerler göz önüne alınarak Türkiye'de son dönemde değişen eğitim anlayışı ele alınmıştır. Bilindiği gibi, geçmiş yıllarda uygulanan geleneksel eğitim programlarının çocukları aktif hale getirmediği, verileri yineleyen konumuna düşürdüğü gerçeği ülkemizde de kabul edilmiş, alternatif eğitim programları tasarlanmıştır. Bireyi araştırmaya, merak etmeye, sorgulama yönlendiren bu güncel eğitim programlarında sanat eğitimine fazlasıyla yer verildiği bilinen bir gerçektir.

Sanat eğitimi, bireyin erken dönem çocukluk evresinde motor, duyuşsal, bilişsel ve sosyal becerilerinin gelişmesinde büyük önem taşımaktadır. Günümüzde bu önemin

bilincine varılmasıyla sanat eğitimi konusunda birçok yöntem benimsenmiş olmasıyla beraber bütün yöntemler, plastik ve görsel sorunlar üzerinden çocukların yaratıcılığını artırmayı ve iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefler. Bu maksatla tarafımdan hazırlanan, sanat akımları, sanatçılar, çeşitli tekniklerden ve uygulamalardan oluşan müfredat 2011 senesinden itibaren araştırmamızın bütüncesi Florya Aydın Çocuk Evi'nde uygulanmaktadır. Bu tez kapsamında ise uygulanan sanat eğitimine göstergebilimsel açıdan yaklaşılr ve çocukların sanat üretimlerinde anlamı oluşturdıkları koşulların incelenmesi amaçlanır.

Tezin üçüncü bölümünde edebiyat alanında uygulamalarla temellenen göstergebilimin görsel sanatlarda uygulanma süreci, bilimin önde gelen kurucuları, belli başlı kuramları ve yaklaşımları açıklanmıştır. Bilimin gelişimini açıklamak, yapılanan incelemenin tutarlılığı açısından önem taşımaktadır. Bu gelişim süreci sonunda tanımlanan görsel göstergebilime dair yaklaşımlar resim sanatında göstergebilim kısmında sunulmuştur.

Sanat açısından resim, bir nesnenin, bir olayın doğrudan göstergesi olmayıp kendi kimliğine bürünür. Eserin figürler ve plastik düzleminde beliren her gösterge, resmin kendi gerçekliğine dair bildiri taşır ve böylelikle sanatsal yaratım ve sanat algısı arasında bir bağıntı oluşmasına olanak tanır. Gönderici ve alıcı arasında oluşan bağıntı, iletişim sürecinin bileşeni olarak ortaya çıkmakta, bu sürecin başlıca yasalarını ise semiotik kuramı araştırmaktadır. Sanatsal biçimin gösterge özelliği taşıdığı olgusu estetik düşünceye girmesinden itibaren sanatsal biçimin bünyesinde barındırdığı iletişim sorununu çözümlenmenin yalnız psikolojik açıdan yapılmasının yeterli olmadığı, göstergebilimsel açıdan da araştırılması gerektiği yaklaşımı benimsenmiştir. Bu bilgiler ışığında çocukların, araştırma kapsamında verilen konularla ilgili üretimlerinde kullandıkları göstergeler ve bu göstergelerin birbirleriyle olan ilişkileri incelenmiştir. Araştırmanın içeriğini oluşturan konunun işlenmesi için Florya Aydın Çocuk Evi'nde eğitim gören 4, 5 ve 6 yaş gruplarına aktarılmış ve sanat

eğitimi için ayrılan saatlerde, verilen konularla ilgili resim yapmaları istenmiştir. Gün sonunda yapılan resimler, konular özelinde hazırlanan tablolara veri şeklinde girilmiştir. Uygulama, eğitimlerin gerçekleştiği gün okulda bulunan çocuklarla yapıldığı için çıkan üretimlerin sayılarında değişiklik meydana gelmiştir.

Elde edilen üretimlerin çözümlenmesi aşamasında çocukların, içerikleri farklı konularla ilgili yaptıkları resimler üzerinden kavramları nasıl anlamlandırdıkları, nelerle ilişkilendirdikleri incelenmiş, 4, 5 ve 6 yaş grupları genelinde ortaya çıkan bulgular tespit edilmiştir. Konu zmlenmeleri sırasında incelenen yaş grupları kendi içinde cinsiyet bazında karşılaştırılmış, kız ve erkek çocukların anlamlandırma süreçleri arasında beliren ayrımlar açıklanmıştır. Uygulanan konu hakkında elde edilen bulguların karşılaştırılmasıyla da araştırma kapsamında üretimleri değerlendirilen yaş aralığının, resimlerinde anlamı oluştururken gösterdiği temel yönelimler ifade edilmiştir.

Tez kapsamında uygulanacak konu seçiminde çocukların kendileri ile ilişkilendirebilecekleri içeriğe sahip olanlar tercih edilmiştir. Değerlendirme için önerilen 9 konudan "Mutsuzluk" ve "Arkadaşlık" kavramları ve ocuk klasiklerinden "Ağustos Böceği ve Karınca" masalı bu tez kapsamında çözümlenmiştir. Soyut algılanan konuların çözümlenmesinde çocukların mutsuzluğu ve arkadaşlığu nelerle kavramlaştırdıkları gözlemlenmiş, göndergesi belirli hazır bir eser olan masalın yeniden sunumunda ise görsel düzlemde anlamın kurulma süreci değerlendirilmiştir. Bu konular kapsamında üretilen toplam 154 adet resim göstergebilimsel açıdan incelenmiştir.

Araştırmada konuların uygulama sıralamasının bir niteliği olmadığı bilgisi paylaşılarak, ilk önce çözümlenen "mutsuzluk" kavramına dair yapılan toplam 50 adet

resimde ortaya çıkan bulgular şu şekildedir:

Soyut algılanan kavramlar arasında olumsuz çağrışım yapan tek konu olan "mutsuzluk" kavramı üretimlerinde göze çarpan ilk tavır çocukların bu kavrama direnç göstermeleri olmuştur. Üretimlerini tamamen engelleyeceği bilinciyle, çocuklara ısrarcı davranılmamıştır ancak kavrama karşı oluşan isteksizlik, çocukların üretimlerine yansımış özellikle küçük yaşların resimlerinde kontrolsüz davranışlar olarak belirmiştir. Bu doğrultuda tüm yaşların "Mutsuzluk" kavramına dair üretimleri incelendiğinde özellikle 4 ve 5 yaş gruplarının direniş gösterdiği, kimi çocukların "Mutluluk" kavramını resimlediği görülür.

Cinsiyetler arası karşılaştırıldığında, erkek çocuklarına oranla kız çocuklarının daha isteksiz davranmaları, kızların olumsuzluğu kendileriyle ilişkilendirmek istemedikleri anlamına gelir. Bu yönelimlere bakarak, okul dönemi öncesi çocuklarının kendileri ile ilişkilendirmek istemedikleri kavramları görsel düzlemde anlamlandırmadıkları, dolayısıyla görselleştirmedikleri sonucu çıkmaktadır. Bu çıkarımı tersten okuduğumuzda, çocukların kavramları kendileriyle ilişkilendirdikleri ölçüde görselleştirmeye yöneldikleri sonucunu çıkarırız. "Mutsuzluk" kavramına dair üretimlerde yaşlar bazında ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- 4 yaş grubu mutsuzluğu doğal nesneden kaynaklanan fiziksel rahatsızlık ile kavramlaştırmıştır. Çocuklar doğal nesnenin hal değiştirmesi ile esenlikli durumdan esenliksiz duruma geçmişlerdir. Bu doğal nesne hava koşulu olarak belirmiştir. Çocuğun resimlerinde kendi yanında yerleştirdiği figürlerle mutsuz eden duruma birlikte maruz kalınmaktadır.

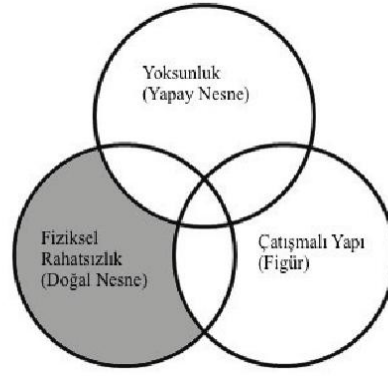
- 5 yaş grubunda "mutsuzluk" kavramının alanı genişleyip, çeşitlenmiştir. Doğal nesne kadar yapay nesneden kaynaklı fiziksel rahatsızlığın resimlenmesine de rastlanmaktadır. Yapay nesnenin hal değiştirmesi ve ya hiç olmayışı ile yoksunluk durumunun resimlenmesi göze çarpmaktadır. Nesnenin

hal değiştirdiği durumlarda esenlikli durumdan esenliksiz duruma geçiş mutsuzluk ile ilişkilendirilmiştir. Figür ise nitelik değiştirip, sağlayıcı- engelleyici kimliğine bürünmüş, çatışmalı yapıyı oluşturmuştur.

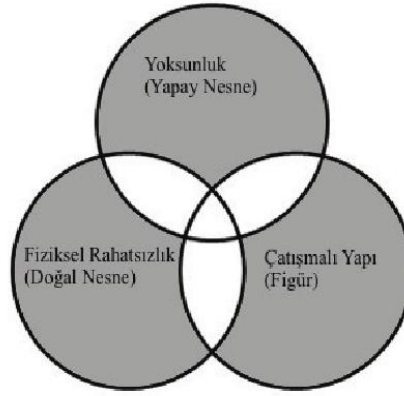
• 6 yaş grubunun "mutsuzluk" kavramına ait üretimlerde cinsiyetler arasibelirgin bir ayırım gözlemlenmiştir. Kız çocukları, mutsuzluğu yapay nesnenin yokluğundan kaynaklanan yoksunluk ile kavramlaştırırken, erkek çocukları resimlerinde kurguladıkları ortamın koşullarından duydukları fiziksel rahatsızlığı resimlemişlerdir. Kız çocukları yoksunluklarını dolaylıya da dolaysız anne figürü ile ilişkilendirirken, erkek çocuklarında aile bireyleri çatışmalı yapıyı oluşturmaktadır.

4,5 ve 6 yaş gruplarının soyut algılanan "Mutsuzluk" konusu resimleriyle nelerle kavramlaştırdıkları yukarıda kısaca özetlenmiştir. Tüm yaşlar genelinde gözlemlenen en belirgin özellik kavramın figür-nesne ilişkisinde anlamlandırıldığıdır ve yaşlar büyüdükçe figüre yüklenen anlamın değişmesidir.

Yukarıda belirtilen sonuçlar doğrultusunda, mutsuzluğun anlamlandırıldığı alanın yapısı incelendiğinde 4 yaşın anlam alanının daha genellemeci bir niteliği olduğu görülür. Çocuklar ortak algının kapsamına gören göstergelere yer vermiştir. 5 yaşa geldiğimizde ise kavramın anlamlandırıldığı alanın genişlediği ve içeriğinin zenginleştiği görülür. Çocuklar, öznel algılarında beliren göstergelere yer vermiş, kavramı kendileriyle ilişkilendirmişlerdir. 6 yaşta ise anlam alanının kızlar ve erkekler arasında farklı tanımlandığını görürüz. Buna bakarak anlam alanının özgül bir kimliğe büründüğünü söyleriz. Aşağıdaki şemalarda, anlam alanının yapısının değişimi görselleştirilmiştir.



Şekil 1: 4 Yaş, "Mutsuzluk" Kavramı Anlamlandırma Alanı



Şekil 2: 5 Yaş, "Mutsuzluk" kavramı anlamlandırma alanı



Şekil 3: Yaş 6, "Mutsuzluk" kavramı anlamlandırma alanı

Araştırma kapsamında ikinci olarak çözümlenen "Arkadaşlık" kavramı olmuştur. Soyut algılanan kavramlardan olumlu çağrışım yapan konu ile ilgili tüm yaşgruplarında yapılan toplam 57 resim incelenerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

"Arkadaşlık" kavramıyla ilgili üretimlerde tüm yaşlar genelinde gözümüze çarpan belirgin yönelim kavramın figürle ilişkilendirilmiş olduğudur. Çocukların resimlerinde sıklıkla karşılaştığımız kendini resimleme yönelimi, kavramı kendileri ile ilişkilendirdiği anlamına gelir. Bütün resimlerde nesne kullanımına bakıldığında ise nadiren figürle ilişki içinde görülür ve bu durumlarda içeriğin yapısını değiştirir.

Bu çıkarımlara bakarak, kavramın anlamlandırma sürecindeki değişmez unsurun figür-figür ilişkisi, değişkenin ise figür-nesne ilişkisi olduğu sonucuna ulaşırız. Yaşlar bazında beliren bulgular aşağıdaki gibidir:

- 4 yaş grubu çocukları "arkadaşlık" konusunu arkadaş figürleri kadar aile bireyleri ile kavramlaştırmışlardır. Yapılan resimlerde karşımıza ailenin sıklıkla çıkması bunu ifade etmektedir. Yer verdikleri diğer figürlere baktığımızda kendilerini ve okul arkadaşlarını görselleştirdiklerini görürüz. Nesne en temel kompozisyon unsuru olarak sadece ortam kurgusuna hizmet etmektedir. Bu gözlemlere dayanarak, çocukların kavramı anlamlandırdıkları alanda ailenin ve okulun kesiştiğini söyleriz.
- 5 yaş grubu çocuklarının neredeyse hepsi resimlerinde kendilerine yer vermişlerdir. Bu tavır, kavramın kişiselleştirilmesi anlamına gelir. Resimlenen figürler incelendiğinde aile bireyinin arkadaşlıkla eşleştirilmediğini, yerine okul arkadaşlarının geldiğini görürüz. Nesnenin nitelik değiştirip figürle ilişki kurması nadiren karşımıza çıksa da yaşın genelinde temel kompozisyon unsuru olarak belirir. Diğer bir ifade ile arkadaşlığın anlamlandırıldığı alan aileden, okul

ortamına taşınmıştır ve nadiren de olsa okul dışı figürlerin resimlenmesi anlam içeriğinin çeşitlenmeye başladığına işaret eder.

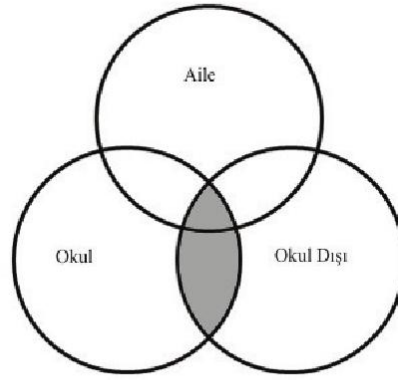
- 6 yaş grubunda ise cinsiyetler arasında belirgin bir ayırım göze çarpmaktadır. Kız çocukları içe dönük bir tavırla, kavramın anlamlandığı alanı daraltarak, somutlaştırmıştır. Erkek çocukları ise arkadaşlığın tanımını çeşitlendirmiş, bakış açısını daha dışa dönük hale getirmişlerdir. Erkeklerin bu tavrında nesnenin farklı nitelik kazandığı ve içeriğin yapısını değiştirdiği görülür.

Yukarıda değinilen bulgulara dayanarak, arkadaşlığın figürle ilişkilendirildiği bir kez daha söylenebilir. Kavramın biçimlendirildiği alanın yapısı incelendiğinde figürün etrafında örgütlendiğini söyleriz. Bu doğrultu figür-figür ilişki planı üzerine düzenlenen resimlerde kavram, 4 yaş grubunda anlık algının uzantısı olarak daha genelgeçer bir tavırla aile ve okul ile ilişkilendirilirken, 5 yaşa gelindiğinde anlamın kişiselleştiği, ailenin kapsamından çıkarıldığı görülür. Bu yaşta okul dışı figürlerin resimlenmeye başlanması anlam alanının dışa dönmeye başladığına işaret eder. 6 yaşa gelindiğinde ise anlam alanı konusunda daha seçici davranıldığı ve cinsiyetler arasında belirgin bir ayırım olduğu gözlemlenir.

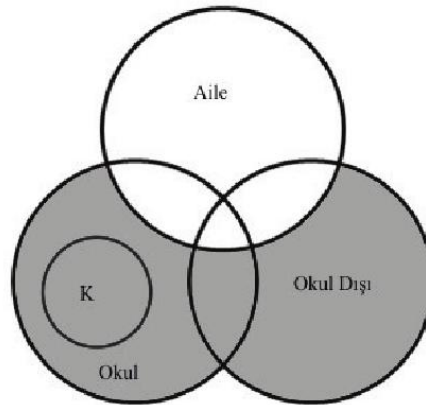
Aşağıda anlam alanının yapısı yaşlar özelinde görselleştirilmiştir. İçerik oluşumunda çocukların resimlerde görselleştirdikleri figürlerin ve nesnelerin niteliklerinin belirleyici olduğu görülür. 4 yaş çocukları arkadaşlığı aileyle kavramlaştırmış, 5 yaş anlamı okul içinde oluşturmuştur, 6 yaş ise anlamı kişiselleştirerek kavramı daha özgül bir alanda tanımlamıştır.



Şekil 4: 4 Yaş, "Arkadaşlık" kavramı anlamlandırma alanı



Şekil 5: 5 Yaş, "Arkadaşlık" kavramı anlamlandırma alanı



Şekil 6: 6 yaş, "Arkadaşlık" kavramı anlamlandırma alanı

Araştırma kapsamında üçüncü olarak çözümlenen La Fontaine'in "Ağustos Böceği ve Karınca" masalını aktaran resimler olmuştur. Göndergesi belirli ve verili hazır bir eserin yeniden sunumunda göstergelerle kurulan söylemi çözümlenmek hedeflenmiştir. Tüm yaş gruplarında yapılan toplam 47 resimde çıkan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

4, 5 ve 6 yaş gruplarındaki bütün çocukların masalın aktarımını dikkatle takip ettikleri gözlemlenmiştir. Çocukların masala yoğunlaşmaları, üretimlerine verimlilik açısından yansımıştır ve bizler için rahat bir çözümlenme sağlamıştır. Motor ve bilişsel becerileri yeteri kadar gelişmemiş çocuklar haricinde bütün denek grubunun masal ile ilgili resim yapmış olması bunu ifade etmektedir. Çocukların, masalda geçen göndermeleri daha önceden kavramlaştırmış olmaları, eseri, zorluk çekmeden görselleştirmelerini sağlamıştır.

Masalın yeniden sunumunda tüm yaşlarda beliren önemli bulgulardan biri çocukların, daha önce Ağustos Böceği görmemelerine rağmen yabancılik çekmeden karakteri resimlemeleri olmuştur. Kavramların görselleştirildiği diğer uygulamalarda sıkça rastladığımız bir durum, çocuğun henüz yeter kadar kavramsallaştıramadığı unsuru resimlemekten çekinmesi ve yardıma başvurmasıdır. "Ağustos Böceği ve Karınca" eserinde ise çekimser bir tavra rastlanmamıştır. Çocuklar genel böcek algılarından yola çıkarak karaktere şekil vermişlerdir.

Yazın eserinin göndermelerinin belirli ve çocuklar tarafından daha önce tanımlanmış olması yaşlar ve cinsiyetler genelinde bir takım ortak saptamaları da beraberinde getirmiştir. Neredeyse bütün çocuklar masalda geçen iki karakteri de görselleştirmiş, masalın uzamını çok nesli kompozisyonla ifade etmişlerdir. Üretilere dair tablolar incelendiğinde düşsellik-gerçeklik ilişkisi, ortam kurgusu ve çocukların masalın

zamanını aktartırken başvurdukları sekans kullanımının ayrıştırıcı olmadığı görürüz. Yeniden sunum uygulaması özelinde beliren ve değerlendirdiğimizde bizi sonuca götüren, resimlerdeki nesnelere niteliği ve tekrar eden formlar olmuştur.

Soyut kavramların görselleştirildiği uygulamalarda form tekrarına en sık 4 yaş grubunda rastladık. Resimlerinde ortaya çıkan spiraller, kesik çizgiler, daireler ve ya amorf şekiller grubun karalama evresinde olmasından ileri gelmektedir. 5 ve 6 yaşa gelindiğinde sadece kız çocuklarının resimlerinde karşımıza çıkması bu durumu açıklar niteliktedir. Bu çıkarım doğrultusunda "Ağustos Böceği ve Karınca" eserine dair üretimler değerlendirildiğinde neredeyse bütün çocukların resimlerinde belirli formları tekrar ettikleri göze çarpmıştır. İncelenen yaşlar özelinde ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

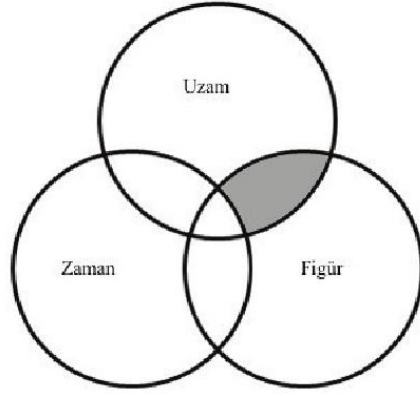
- Yukarıda değindiğimiz bulgular ışığında 4 yaş grubunun üretimlerindeki nesnelere çözümlendiğinde, çocukların zamanı betimleyen nesnelere yer vermediği, uzamı betimleyen nesnelere resimledikleri görülür. Tekrar ettikleri formları değerlendirdiğimizde ise gözümüze çarpan spiraller, daireler, çizgiler ve noktalar uzamı ve karakterleri betimlemek için kullanılmıştır. Bu yönelimlere bakarak, 4 yaş grubu masalı yeniden sunarken anlamı figür- uzam ilişkisinde oluşturmuşlardır.

- 5 yaş grubunun resimlerinde zamanı ve uzamı betimleyen nesnelere bir arada kullanıldığı görülse de nicelik olarak zamanla ilgili nesnelere daha fazla karşımıza çıkmıştır. Benzer şekilde tekrar eden formları gözlemlediğimizde ise çocukların zamanla ilişkilendirdikleri formları tekrarlı kullandıklarını görürüz. Çözümleme sonucunda çıkan bu bulgulara dayanarak 5 yaş çocuklarının masalı figür-zaman ilişkisi ile anlamlandırmışlardır

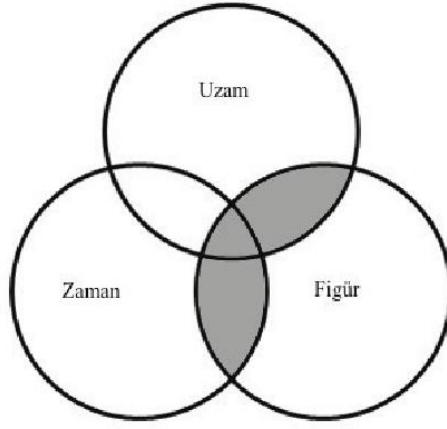
5 yaş çocuklarında, diğer yaşlarda gözlemlenmeyen bir yönelim ise masalda gerçekleşen zaman geçişinin resme aktarılırken başvurdukları yöntem olmuştur. Tablolar incelendiğinde çocukların tek sekansta masalda geçen olay örgüsünü resimledikleri görülür ve üretimlere baktığımızda farklı zaman dilimlerine ait göstergeleri bir arada resimlenmiş görürüz. Bu durum, çocukların zamanın geçişini, önce resimledikleri ve sonra resimledikleri ile ifade ettiklerini açıklar. Diğer bir deyiş ile çocuklar masalda geçen zamanın akışı ile uygulamanın yaşandığı gerçek zaman akışını ilişkilendirmişlerdir.

- 6 yaş grubunun resimlerinde yer verdiği nesnelere incelendiğinde diğer yaş gruplarından farklı olarak, olay örgüsünü betimleyen özgül göstergeler kullandıkları görülür. Tekrar ettikleri formlar gözlemlendiğinde, masalda geçen karakterlerin resimlerde sık sık tekrar ettiği tespit edilmiştir. Bu bulgulara bakarak 6 yaş grubunun masalı yeniden sunumunu figür-olay ilişkisiyle anlamlandırdığını söyleriz. Masaldaki olay örgüsünün yaz mevsimi ya da kış mevsiminde geçen bölümünü resimleyen çocuklar tek sekans tercih ederken, resimlerinde yaz mevsiminden kışa geçişi görselleştirmek isteyenlerin çift sekansa başvurmuş olmaları da çocukların olaya yoğunlaştıklarını ifade etmektedir.

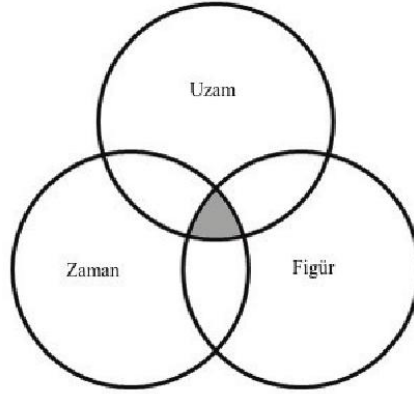
Yukarıda ifade edilen çıkarımlar, çocukların, masalı yeniden sunarken anlamı nasıl oluşturduklarını açıklamaktadır. Masalın yapısında bulunan zengin ilişkiler ağı çocukların üretimlerine yansımış ve çocuklar anlamı çeşitli ilişkilerde kurgulamıştır. "Ağustos Böceği ve Karınca" eserinin resimlerinin çözümlenmenin ardından ortaya çıkan bulgulara bakarak anlamın 4 yaş için figür-uzam ilişkisinde, 5 yaş için figür-zaman ilişkisinde, 6 yaş için ise figür-olay ilişkisinde oluştuğunu söyleriz. Anlam alanının yaş grupları özelinde değişen yapısı aşağıdaki şemalarda görselleştirilmiştir.



Şekil 7: 4 yaş, "Ağustos Böceği ve Karınca" masalı anlamlandırma alanı



Şekil 8: 5 yaş, "Ağustos Böceği ve Karınca" masalı anlamlandırma alanı



Şekil 9: 6 yaş, "Ağustos Böceği ve Karınca" masalı anlamlandırma alanı

Gerçekleştirilen bu çalışmayla, okul dönemi öncesi çocukların, kavramları anlamlandırma süreçlerinde beliren ortak yönelimler saptanmıştır. Çocukların yaşları ve cinsiyetleri özelinde ortak bulguların tespit edilmesi, bizi, göstergebilimsel çözümlemenin sanat eğitimlerinde uygulanabileceği sonucuna ulaştırmaktadır. Değerlendirilen 3 konu genelinde çocukların anlamlandırma yönelimleri konusunda ortaya çıkan sonuçlar kısaca şöyledir: 4 yaş çocukları kavramları daha genelgeçer tanımlarla anlamlandırmaktadır. Resimlerinde ortaya çıkan göstergeler ortak algının ürünü olup, yeteri kadar kişiselleştirilmemiştir.

5 yaş çocuklarının anlam alanı ise daha geniş ve zengindir. Resimlerinde yer verdikleri göstergeler farklı nicelikte ve niteliktedir. Bununla birlikte 4 yaştan arta kalan plastik olarak kontrolsüz davranışlar ve 6 yaşa geçiyor olmanın analitik etkileri aynı düzlemde okunabilmektedir. Yaş grubunda yer alan kız ve erkek çocuklarının üretimleri arasında belirgin ayrımlar görülmez. Bununla birlikte algı her iki cinsiyet içinde daha öznel bir nitelik kazanmaya başlar ancak erkeklerin, kızlara oranla daha dışa dönük tavır sergiledikleri resimlerin içeriklerinden gözlemlenir. Düşsellik bu yaşta karşımıza çıkmaya başlar.

6 yaş, anlam alanının kişiselleştirildiği dönemdir. Dolayısıyla kız ve erkek çocukları arasında çok belirgin ayrımlar görülür. 5 yaşta öznelleşmeye başlayan algı cinsiyetler arasında değişkenlik gösterir. Kız çocukların algısı ve erkek çocuklarının algısı üretimlerde resimlenen göstergelerin plastik ve figür düzlemlerinde açıkça seçilir. Bu anlamda kız çocuklarının daha içe dönük bir tavırla anlam alanını daralttıkları ve yoğunlaştırdıkları görülür. Tercih ettikleri göstergeler daha rafinedir. Erkek çocuklarının anlam alanı ise fazlasıyla geniş ve zengindir. Dolayısıyla üretimlerinde resimlenen göstergeler arasında çeşitli bağıntılar seçilir. ncelenen yaşlar özelinde anlam alanının yapısını yalın bir ifadeyle tanımlamak gerekirse, 4 yaşta ortak algının kapsamında, daha genelgeçer bir nitelikte olan anlam alanının, 5 yaşa geçişte zenginleştiği ve öznelleştiği görülür. 6 yaşta ise anlam alanı kişiselleştirilmiştir. Kız ve erkek çocukları öznel algı ile kendi dizgelerini tanımlamışlardır.

Genel anlayışa göre, içinde bulunduğu yaş grubunda diğer çocuklara oranla gördüğünü daha fazla benzeterek resimleyen çocuk, yetenekli olarak tanımlanır. Fakat bu çocuğun el becerisinin ve gözlem yeteneğinin gelişmiş olmasından ileri gelmektedir ve yaş ilerlese de geliştirilebilir becerilerdir. Güzel Sanatlara Hazırlık kurslarında öğrencilerin aylar süren eğitimi beyin ve el koordinasyonunu, diğer bir deyişle, kimi çocuklarda gözlemlenip yetenek olarak adlandırılan becerinin geliştirilmesi için uygulanır. Motor ve bilişsel becerilerin gelişim süresi her birey özelinde değişiklik gösterse de grupları tanımlayan temel bir nitelik olarak tanımlanamaz.

Yaratıcılık ise bireyler arasında ayrıştırıcı olan bir niteliktir. Özellikle erken çocukluk döneminde gerçekleştirilen özel eğitim uygulamaları ile yaratıcılık potansiyeli açığa çıkmakta ve etkileri bireyin hayatı boyunca sürmektedir. Çocuğun yaratıcılığı karşılaştığı problemlere getirdiği alternatif çözümlerle ölçülmektedir ve bireysel deneyime dayanmaktadır. Bundan dolayı güncel eğitim programları çocuklara olabildiğince çeşitli problemler deneyim ettirmek üzerinedir ve sanat eğitimi, içerdiği görsel ve plastik sorunlarla bu gereksinimi karşılamaktadır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara bakılarak, sanatsal üretimlerde çocuğun yaratıcılığının öykünme oranıyla değil, göstergebilimsel bir çözümleme ile ölçüldüğü söylenir. Bu doğrultuda, sanat eğitimlerinde göstergebilimsel çözümleme yöntemine daha sık başvurulması önerilir. Sanat eğitiminde göstergebilim yöntemi ile eğitim parametrelerinin tespit edilmesi, müfredatlarını oluştururken gerçekçi eğitim hedeflerinin belirlenmesi sağlar.

Göstergebilimsel çözümleme ile ortaya çıkan sonuçlar, incelenen yaş gruplarının özelliklerini göz önüne alan, doğru eğitim programlarının tasarlanmasında yardımcı

olur. Üretimlerde tespit edilen saptamaların çocuğun ruhsal ve bilişsel durumuyla ilgili bilgi taşımasından dolayı, gerektiğinde, daha sağlıklı bir çözümleme için pedagoji uzmanlarına sevk edilebilir. Bu anlamda tez, okul öncesi eğitim kurumlarına sanat eğitimi programı hazırlayan öğretmenlere ya da okul öncesi çocuk gelişimi lisans öğrencilerine katkıda bulunabilir .

Eğitim Kurumlarında sanat eğitimiyle ilgili müfredat ve yöntemlerin oluşturulmasına da katkıda bulunmasını umduğumuz bu çalışma, öğretmenler kadar ebeveynlerin de çocuklarının üretimleri konusunda doğru tespitlerde bulunmasına olanak tanıyarak, çocuğun okul dışı aktivitelerde gerçekleştirdiği sanat üretimlerinin doğru analiz edilmesine olanak sağlayabilir. Genel ifade ile gösterebilim, okul öncesi sanat eğitimindeki mevcut durumu anlamamıza, bazı çıkarsamalar üzerinden yeni işlev ve yönelimlerin saptanmasına ve gerçekçi eğitim hedeflerinin oluşturulmasına hizmet edebilecek donanımlara sahip bir yaklaşımdır.

KAYNAKÇA

Atakan, Bahar. (2010), "Okul Öncesi Eğitim 57 İlde Zorunlu Oluyor",

<http://www.milliyet.com.tr/okul-oncesi-egitim-57-ilde-zorunlu-oluyor/guncel/haberdetay/04.07.2010/1258902/default.html>

Bayav, Deniz. (2006) *Resimde Göstergibilim, Çocuk Resimlerinin Göstergibilimsel Çözümlemesi (İlköğretim 8. Sınıf)*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Çellek, Tülay. (2006) " Temel Sanat Eğitimi",

<http://www.tulaycellek.com/tulay/default.asp>

Dervişcemaloğlu, Bahar. (2005) *Temel Göstergibilim Kavramları Üzerine Bir İnceleme*, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

<http://www.ege-edebiyat.org/docs/493.pdf>

Erkman Akerson, Fatma. (2005) *Göstergibilime Giriş*, İstanbul: Multilingual

Eziler Kıran, Ayşe. (2004) "Göstergibilim ve Yazınsal Çözümlemeler", *Disiplinler Arası Ortama ve Yöntem orunları (Yayına hazırlayan: Nedret Öztokat)*, İstanbul: Multilingual

Filizok, Rıza. (2001) "Anlam Analizine Giriş", İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi

Gökaydın, Nevide (1994) "Çağdaş Eğitimde Sanat", Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları, İstanbul: Demet

<http://nevidegokaydin.com/makaleleri.html>

Karahan, Çağatay. (2012] "Dil Dışı Gösterge Olarak Sanat/Resim", *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* . sayı:2. Erzurum: Atatürk Üniversitesi

Koçak, Nurcan. (2001) " Erken Çocukluk Döneminde Eğitim ve Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu", *Milli Eğitim Dergisi*. S:151. Ankara: MEB

MEB, 2010-2012 Stratejik Plan,

http://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf

MEB, Özel Kalem Müdürlüğü, : B.08.0.ÖKM.O.OO-00.00/40 sayılı genelge,

<http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf>

Moran, Berna. (1972) ,*Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*, İstanbul: İletişim

Ömeroğlu, Esra. (2001).“Okulöncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi ve Desteklenmesi.” *Milli Eğitim Dergisi*, S:151. Ankara: MEB

http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/omeroglu_turla.html'den

Öztokat, Nedret (2008) "*Görsellik, Retorik, Göstergebilim*" "Dipnot Dergisi S:3" İstanbul: Mimarsinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

Öztokat, Nedret. (1999) "Görsel Nesnelerin Çözümlemesinde Göstergebilimsel Yöntem" İstanbul: Simurg

Öztokat, Nedret. (2004), *Disiplinlerarası Ortam ve Yöntem Sorunları*, İstanbul:Multilingual

Rifat, Mehmet. (1992), *Göstergebiliminin ABC'si*, İstanbul: Simavi

Rifat, Mehmet. (1996), *Göstergebilimcinin Kitabı*, İstanbul: Düzlem

Robinson, K. (2006, 06). “Okullar Yaratıcılığı Öldürüyor”. *TED Talks*. [Video podcast].

http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html

San, İnci, 2001; “Sanatlar Eğitimi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:34, Sayı:1

San, İnci, 2001; “Evrin İçinde Sanat Politikalar”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:34, Sayı:1

San, İnci. (1979). “Yaratıcılık, İki düşünce biçimi ve Çocuğun Yaratıcı Eğitimi”. *Ankara Üniversitesi Dergiler Veri Tabanı*, 12(1), 177.

<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/502/6036.pdf> den

San, İnci. (1979). *Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

Vardar, Berke. (2001), *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*, İstanbul: Multilingual

Vardar, Berke. (2002), *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Multilingual

Yücel, Tahsin. (2007) *,Eleştiri Kuramları*, İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları

Özgeçmiş

Meriç Akdiş 1986 yılında İstanbul'da doğmuştur. İlköğretimini Özel Selim Pars İlkokulu'nda, ortaöğretimi Özel Uğur Koleji'nde tamamlamıştır. 2004 senesinde Yeşilköy 50.yıl Lisesi'nden mezun olmuş, aynı sene Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü'ne girmeye hak kazanmıştır. 2007 yılından itibaren çocuk sanat eğitimi alanında çalışmalarına başlamış, birçok kurumda ve etkinlikte görev almıştır. Halen kendi atölyesinde resim ve sanat eğitimi çalışmalarını sürdürmektedir.

Resume

Meriç Akdiş is born in 1986, İstanbul. She had her primary education at Private Selim Pars Elementary School and secondary education at Private Uğur Highschool. In 2004, she graduated from Yeşilköy 50.yıl Highschool and attended Mimar Sinan University of Fine Arts, Fine Arts Department, Drawing&Painting Major. Since 2007, she has been working in the art education field and worked in many art institutions. Currently, she is practising her art and art education in her studio.

EK (Örnek Resimler)



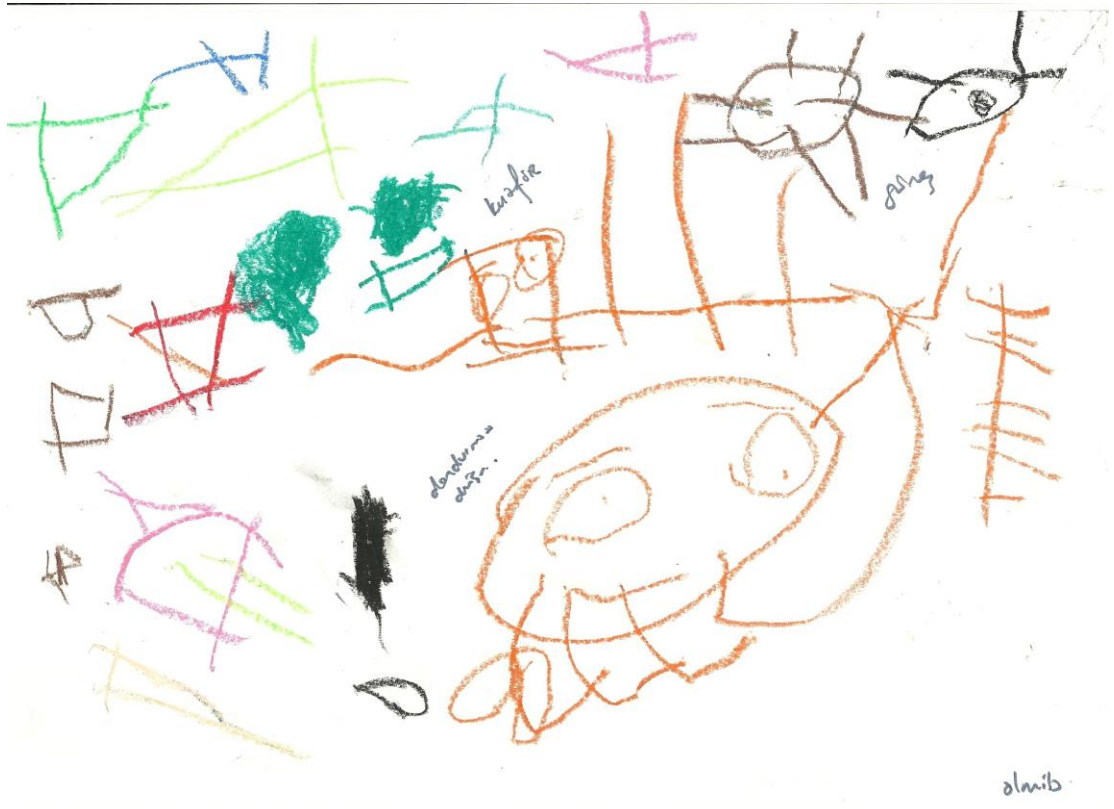
Resim 1: 4 Yaş "Mutsuzluk", Erkek Çocuk



Resim 2: 4 Yaş "Mutsuzluk", Erkek Çocuk



Resim 3: 4 Yaş, "Mutsuzluk" Kız Çocuk



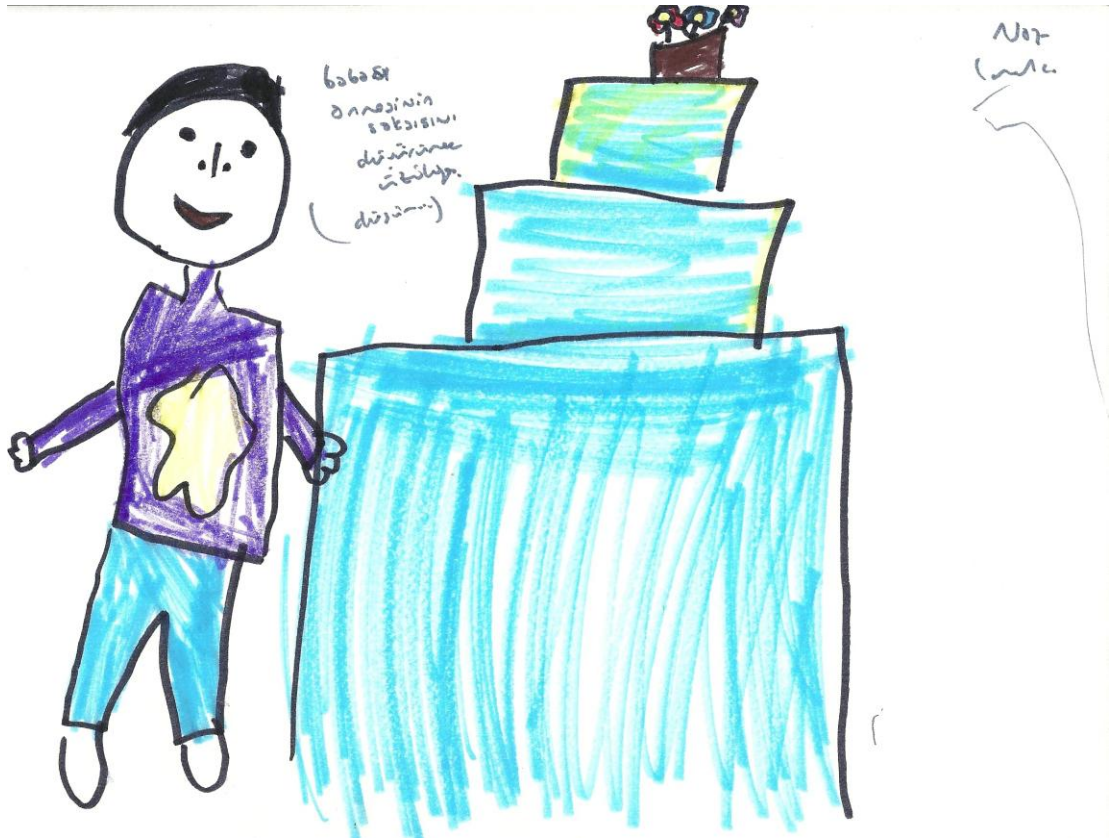
Resim 4: 4 Yaş "Mutsuzluk" Kız Çocuk



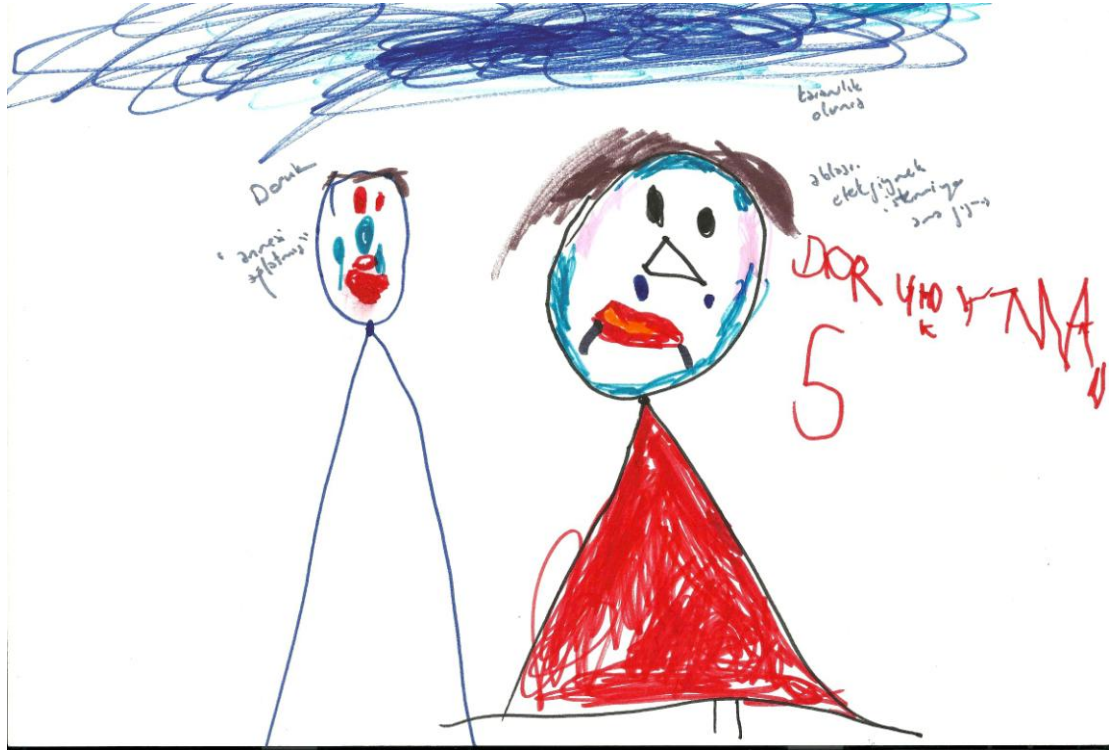
Resim 5: 4 Yaş "Mutsuzluk" Erkek Çocuk



Resim 6: 5 Yaş, "Mutsuzluk" Kız Çocuk



Resim 7: 5 Yaş, "Mutsuzluk" Kız Çocuk



Resim 8: 5 Yaş, "Mutsuzluk" Erkek Çocuk



Resim 9: 5 Yaş "Mutsuzluk", Erkek Çocuk



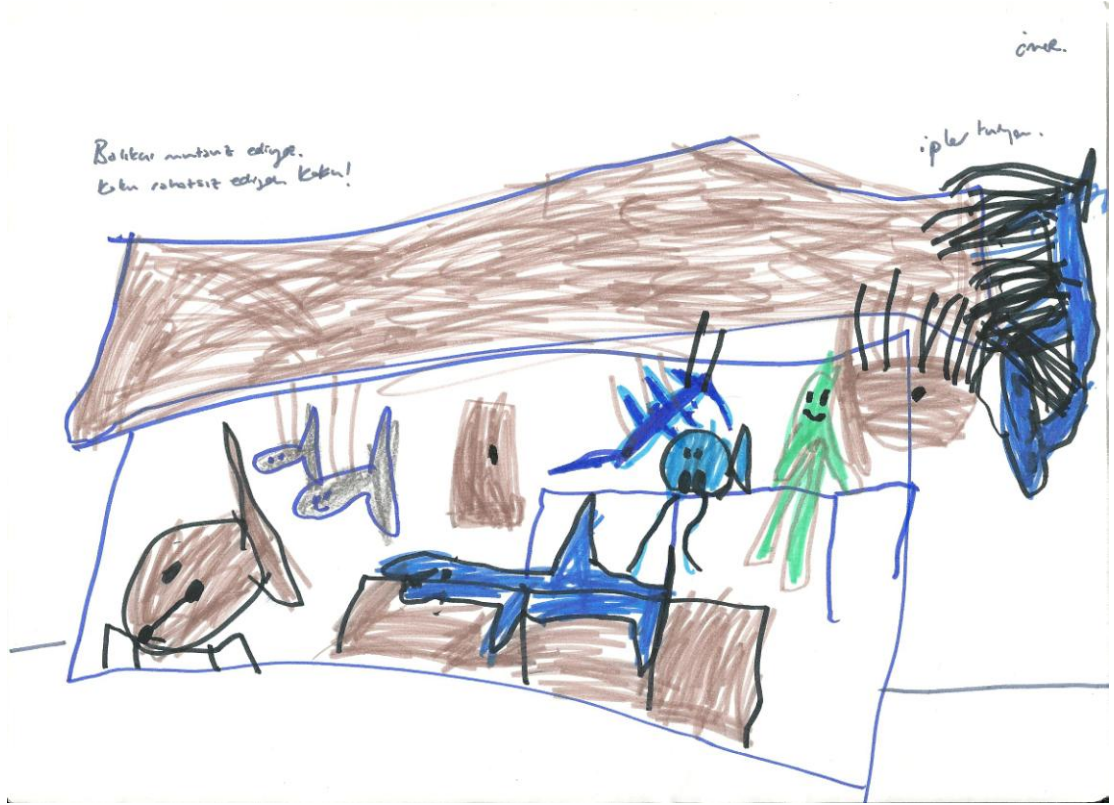
Resim 10: 5 Yaş "Mutsuzluk" Kız Çocuk



Resim 11: 6 Yaş "Mutsuzluk" Kız Çocuk



Resim 12: 6 Yaş, "Mutsuzluk" Kız Çocuk



Resim 13: 6 Yaş, "Mutsuzluk" Erkek Çocuk



Resim 14: 6 Yaş "Mutsuzluk" Erkek Çocuk



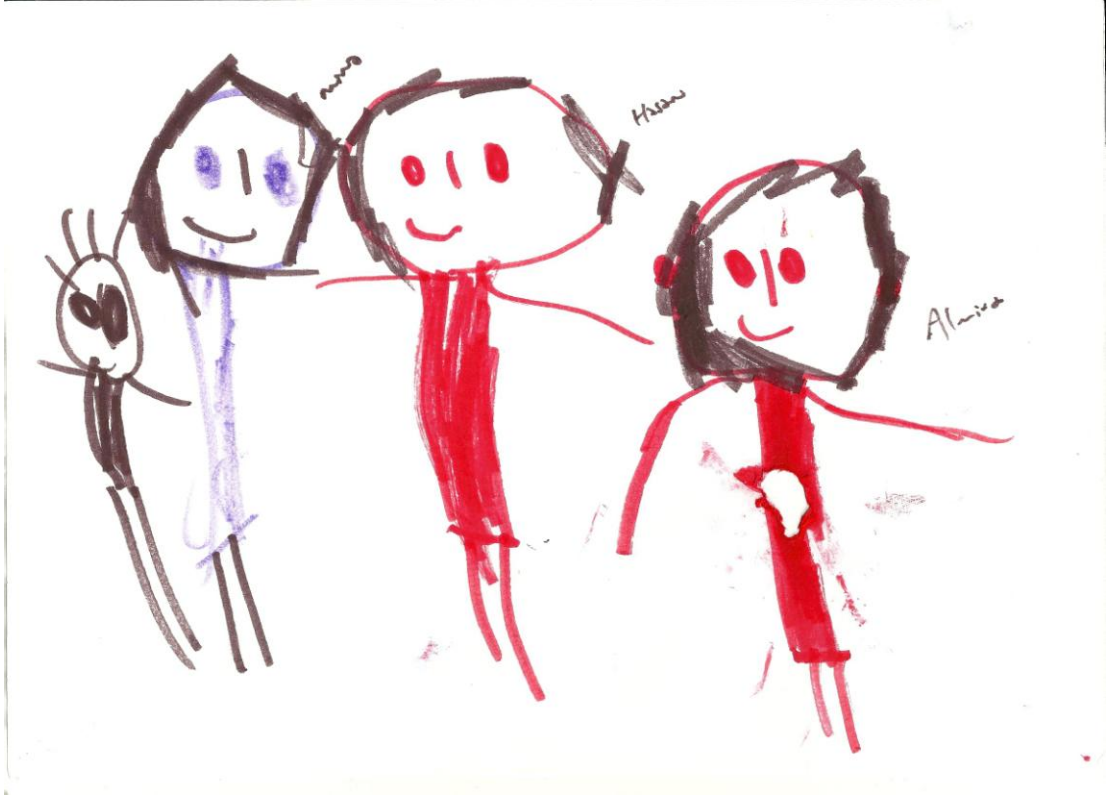
Resim 15: 6 Yaş, "Mutsuzluk" Erkek Çocuk



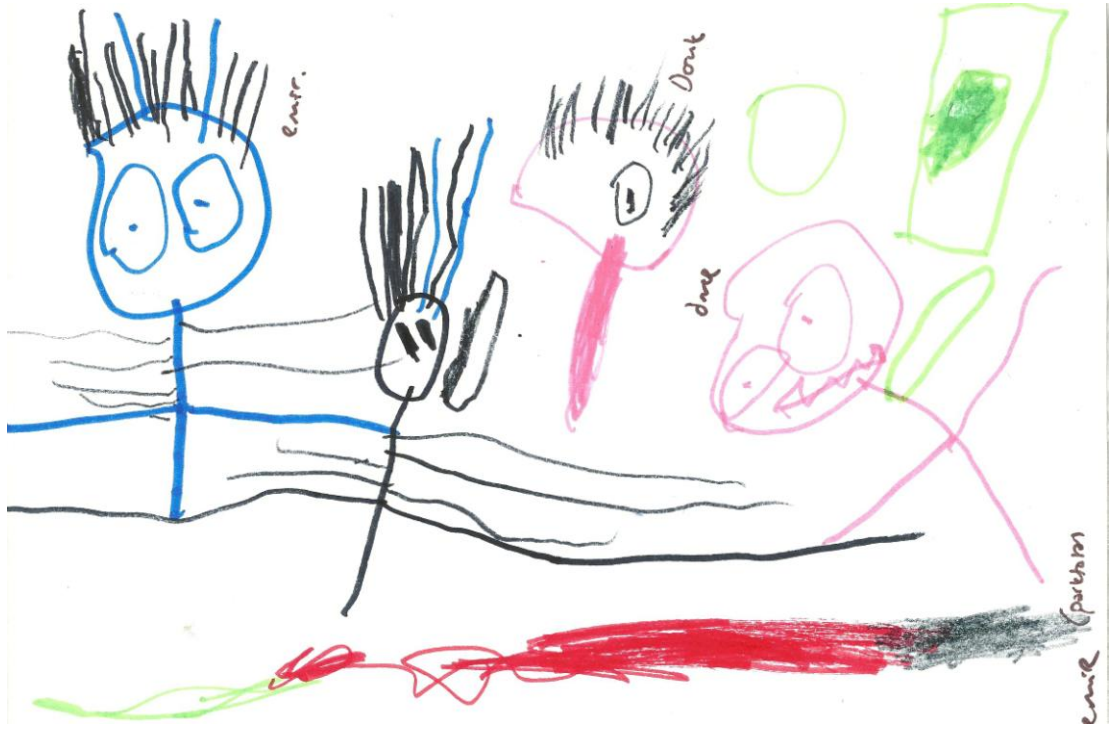
Resim 16: 4 Yaş "Arkadaşlık" Kız Çocuk



Resim 17: 4 Yaş "Arkadaşlık" Kız Çocuk



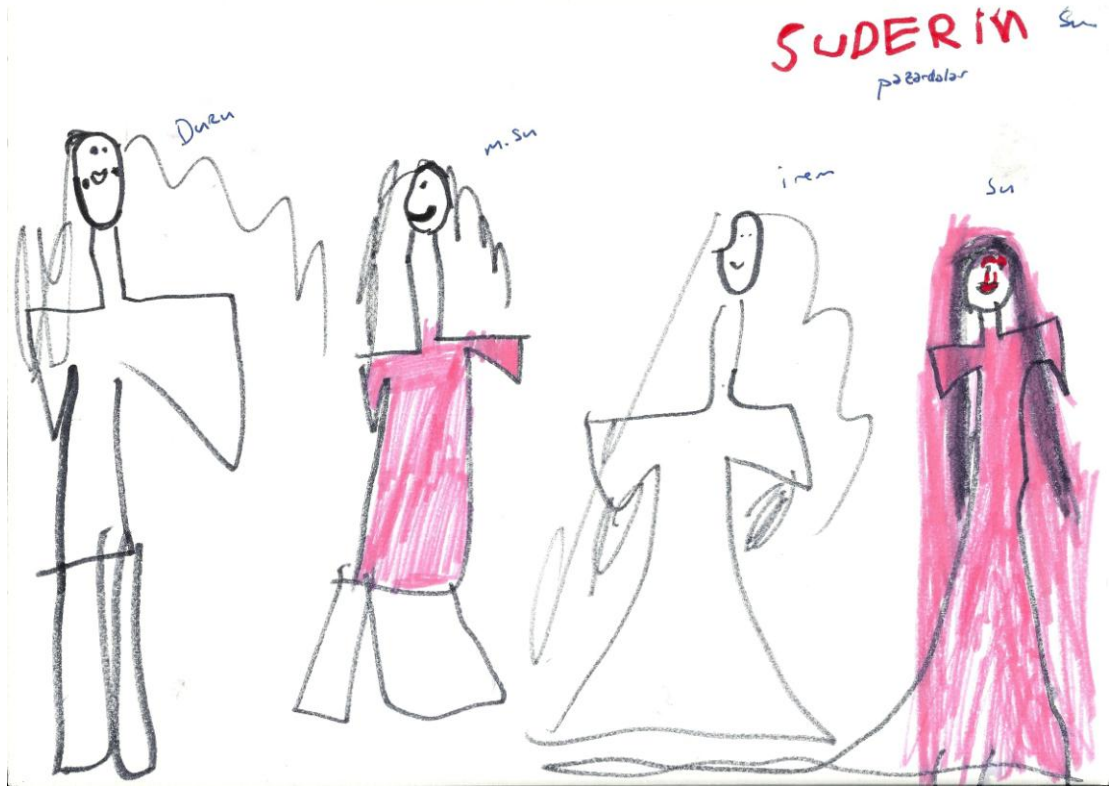
Resim 18: 4 Yaş "Arkadaşlık" Kız Çocuk



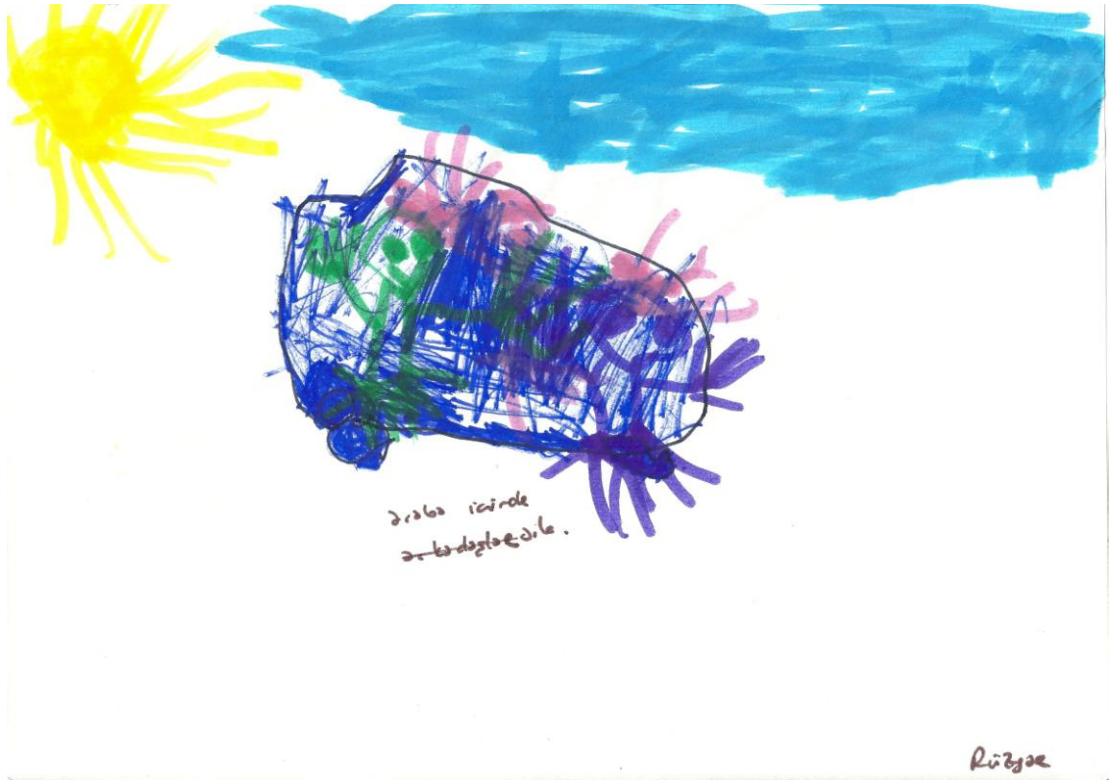
Resim 19: 4 Yaş, "Arkadaşlık" Erkek Çocuk



Resim 20: 4 Yaş, "Arkadaşlık" Erkek Çocuk



Resim 21: 5 Yaş, "Arkadaşlık" Kız Çocuk



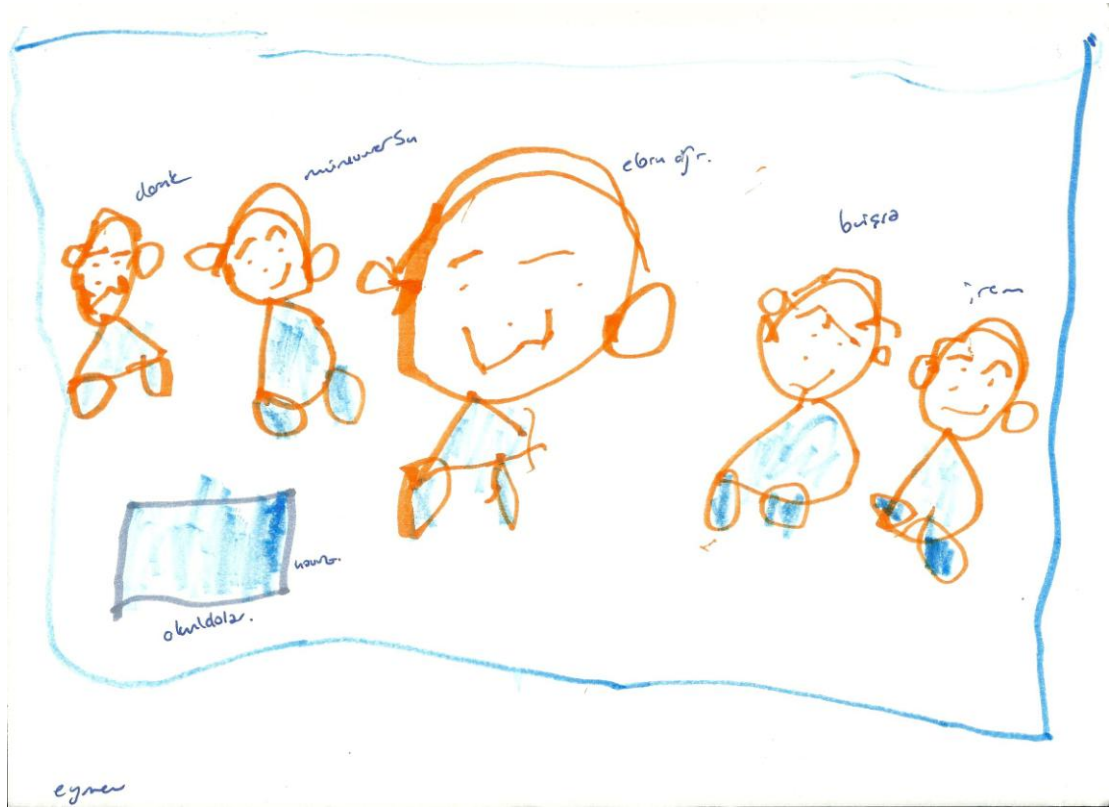
Resim 22: 5 Yaş, "Arkadaşlık" Erkek Çocuk



Resim 23: 5 Yaş "Arkadaşlık" Erkek Çocuk



Resim 24: 5 Yaş "Arkadaşlık" Erkek Çocuk



Resim 25: 5 Yaş "Arkadaşlık" Erkek Çocuk



Resim 26: 6 Yaş "Arkadaşlık" Kız Çocuk



Resim 27: 6 Yaş "Arkadaşlık" Kız Çocuk



Resim 28: 6 Yaş "Arkadaşlık" Erkek Çocuk



Resim 29: 6 Yaş, "Arkadaşlık" Erkek Çocuk



Resim 30: 6 Yaş "Arkadaşlık" Erkek Çocuk



Resim 31: 4 Yaş, "Ağustos Böceği ve Karıncı" Erkek Çocuk



Resim 32: 4 Yaş "Ağustos Böceği ve Karıncı" Erkek Çocuk



Resim 33: 4 Yaş "Ağustos Böceği ve Karınca" Kız Çocuk



Resim 34: 4 Yaş "Ağustos Böceği ve Karınca" Kız Çocuk



Resim 35: 4 Yaş "Ağustos Böceği ve Karınca" Erkek Çocuk



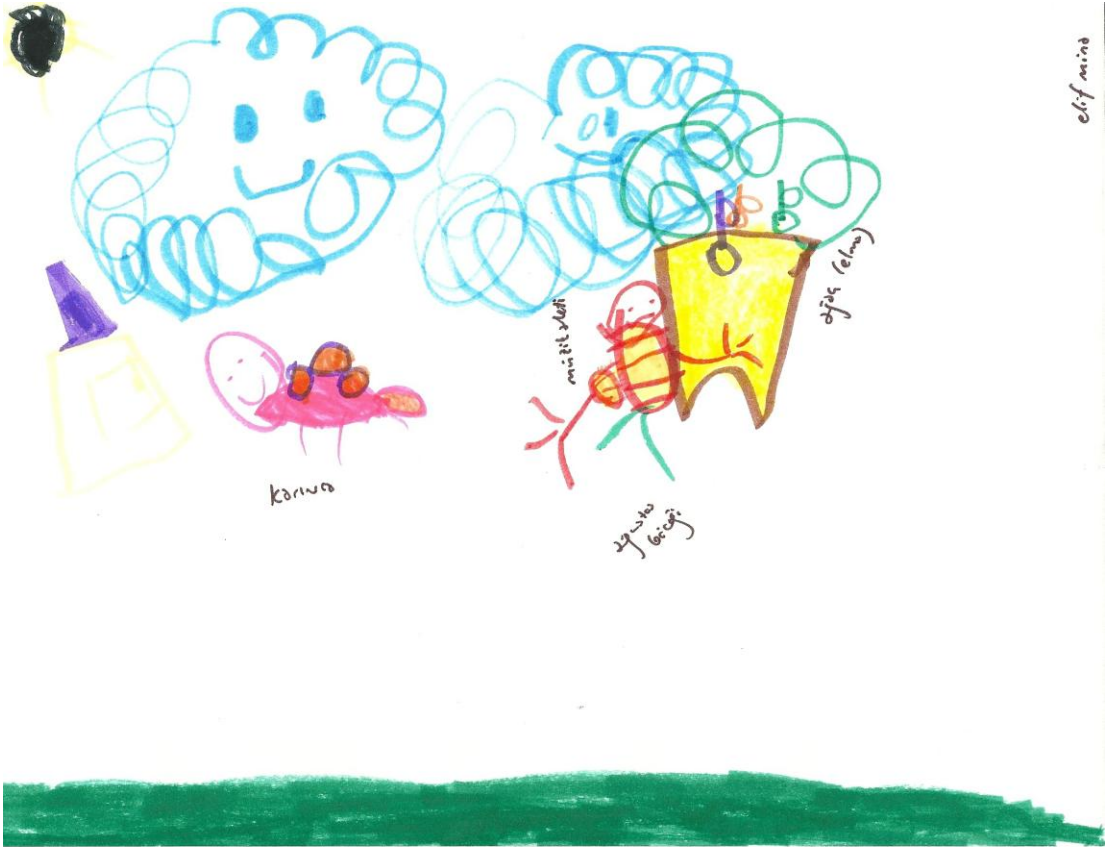
Resim 36: 5 Yaş "Ağustos Böceği ve Karınca" Kız Çocuk



Resim 37: 5 Yaş "Ağustos Böceği ve Karınca" Kız Çocuk



Resim 38: 5 Yaş "Ağustos Bçeği ve Karınca" Kız Çocuk



Resim 39: 5 Yaş "Ağustos Böceği ve Karınca" Kız Çocuk



Resim 40: 5 Yaş "Ağustos Böceği ve Karınca" Erkek Çocuk



Resim 41: 6 Yaş "Ağustos Böceği ve Karınca" Erkek Çocuk



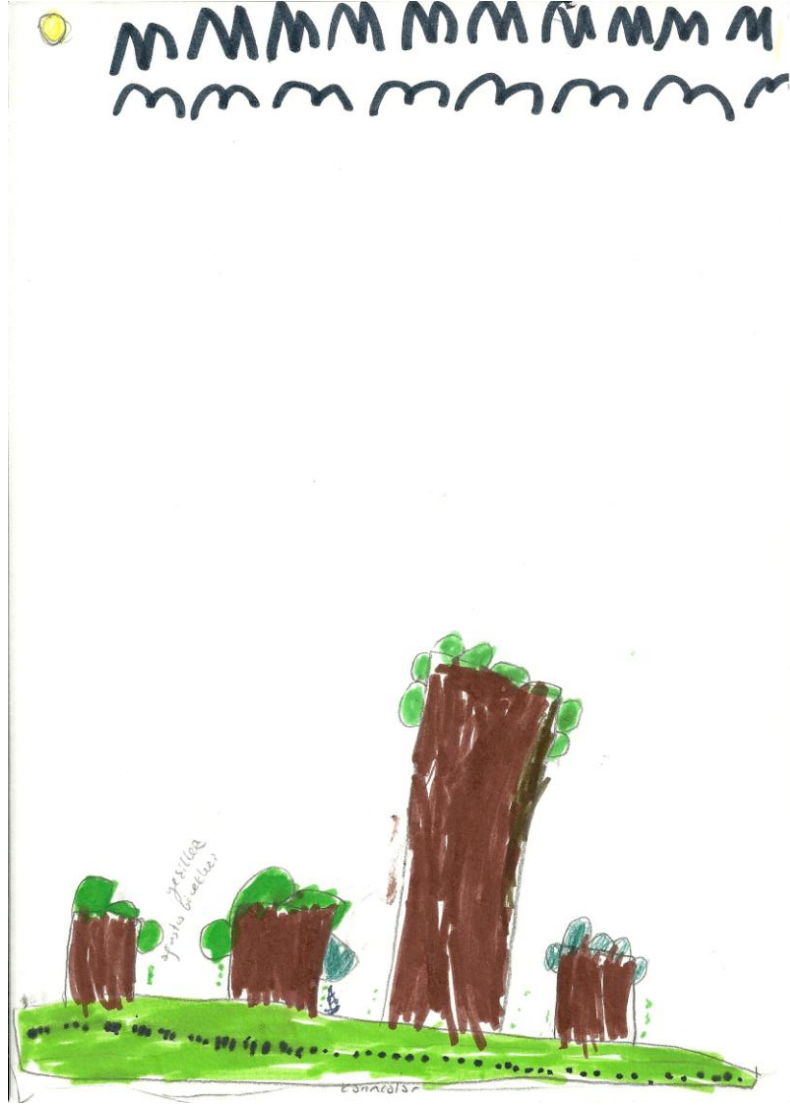
Resim 42: 6 Yaş "Ağustos Böceği ve Karınca" Erkek Çocuk



Resim 43: 6 Yaş "Ağustos Böceği ve Karınca" Erkek Çocuk



Resim 44: 6 Yaş "Ağustos Böceği ve Karınca" Erkek Çocuk



Resim 45: 6 Yaş "Ağustos Böceği ve Karınca" Erkek Çocuk