

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

EDEBİYATTA ÇOCUK GERÇEKLİĞİ VE ÇOCUĞA GÖRELİK
İLKELERİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Erkan ÇER

Ankara

Kasım, 2014

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

EDEBİYATTA ÇOCUK GERÇEKLİĞİ VE ÇOCUĞA GÖRELİK
İLKELERİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Erkan ÇER

Danışman: Prof. Dr. Sedat SEVER

Ankara

Kasım, 2014

ONAY SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitimin K¼lt¼rel Temelleri Anabilim Dalı G¼zel Sanatlar Eğitimi Bilim Dalı T¼rke Eğitimi Doktora Programı'nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan..... Prof. Dr. Sedat SEVER

Üye..... Prof. Dr. Cahit KAUCAR

Üye..... Prof. Dr. Selahattin DİLİDÖĐG¼N

Üye..... Doç. Dr. H. Haluk ERDEM

Üye..... Doç. Dr. Canan ASLAN

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

(Tarih)

(İmza)

(Enstitü M¼d¼r¼ Adı ve Soyadı)

ÖNSÖZ

0-6 yaş dönemine yönelik edebiyat yapıtlarında çocuk gerçekliği ve çocuğa göreliğin temel değişkenlerinin incelenmesi için hazırlanmış, betimsel niteliği olan bu çalışma beş bölümden oluşmuştur.

Araştırmanın birinci bölümünde, araştırmanın problemi, önemi üzerinde durulmuş ve çalışmada yer alan bazı terimlerin tanımlarına, araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde, yöntem üzerinde durulmuş ve bu bağlamda verilerin toplanması ve çözümlenmesinde yararlanılan yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde, bulgular ve yorumlara yer verilerek çocuk gerçekliği ile çocuğa göreliğin değişkenleri ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

Araştırmanın dördüncü bölümünde, sonuçlar ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Bununla birlikte, araştırmanın sonunda kaynaklar belirtilmiştir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin katkısı olmuştur. Araştırmanın her aşamasında bana göstermiş olduğu destek ve katkılarından dolayı tez danışmanım Prof. Dr. Sedat SEVER'e, tez izleme komitesinde yer alan ve araştırma konusunun belirlenmesinde ve çalışmanın her aşamasında görüşlerinden yararlandığım Prof. Dr. Cahit KAVCAR'a ve Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN'e, her zaman beni destekleyen Doç. Dr. Canan ASLAN'a ve Doç. Dr. Ömer ADIGÜZEL'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın her bölümünü dikkatli bir biçimde okuyup düzelden Hatice TURHAN'a, Simge YALÇIN'a, Ozan İbrahim VERGİLİ'ye teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinin her bölümünde katkılarını ve desteğini esirgemeyen değerli eşim Özgü YALÇIN'a, yaşamım boyunca her zaman arkamda olan, beni destekleyen annem Nezahat ÇER'e, babam Musa ÇER'e, abim İsmail Cem ÇER'e ve kardeşim Şaika ÇER'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Erkan ÇER

Kasım, 2014

ÖZET

EDEBİYATTA ÇOCUK GERÇEKLIĞİ VE ÇOCUĞA GÖRELİK İLKELERİNİN İNCELENMESİ

Çer, Erkan

Doktora Tezi, Türkçe Eğitimi Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Sedat Sever

Kasım 2014, 288 Sayfa

Bu araştırma, 0-6 yaş dönemine yönelik edebiyat yapıtlarında çocuk gerçekliği ve çocuğa göreliğin temel değişkenlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada veriler, alanyazın taramasıyla toplanmış ve verilere betimsel çözümleme uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öncelikle çocuk gerçekliği; çocuğun doğası, bakış açısı, dil ve anlam evreni, ilgi ve gereksinimleri öncelenerek çerçevelenmiştir. Böylelikle, çocuğa göreliğin önkoşulu olan çocuk gerçekliğinin kavramsal çerçevesi belirlenmiştir. Bu belirleme doğrultusunda, 0-6 yaş dönemine yönelik kitapların çocuğa göreliği incelenmiştir. Yalın bir söyleyişle, kitapların içerik, biçimsel ve eğitsel özellikleri çocuğun doğası, bakış açısı, ilgi ve gereksinmesi, dil ve anlam evreniyle örtüştürülmüştür. Bu durum, 0-6 yaş dönemine yönelik edebiyat yapıtlarının, çocuğun kendine özgü gerçekliğinden yola çıkılarak yapılandırılması gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, 0-6 yaş dönemine yönelik edebiyat yapıtlarının çocuk gerçekliğine uygun ve çocuğa göre olması için taşıması gereken biçimsel, içeriksel ve eğitsel özelliklere yönelik bilimsel ölçütler dizgesi oluşturulmuştur. Bu dizge, çocuk edebiyatı yapıtlarının gerek biçimsel gerek içerik gerekse eğitsel olarak çocuğun dışında başka bir gerçekliği yeğlememesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çocuk Edebiyatı, Çocuk Gerçekliği, Çocuğa Görelilik, Yazınsal Çocuk Kitapları

ABSTRACT

THE STUDY OF CHILD REALITY AND RELATION TO CHILD PRINCIPLES IN LITERATURE

Çer, Erkan

PhD Thesis, Turkish Education Department

Advisor: Prof. Dr. Sedat SEVER

November 2014, 288 pages

In this research, it has been intended to bring out child reality and basic change abilities of the things in relation to child in literature works aiming at 0-6 age period. In this research, the data were collected by means of field searching and illustrative analysis was applied. According to the findings of the research, firstly child reality was brought out by giving primary importance to nature of child, his point of view, his interests and needs. Thus, the conceptual frame of child reality which was the initial condition of relation to child was determined. In the direction of this determination the relation to child of the books aiming at 0-6 age period was studied. To say it simply, the contents formal and educative features of the books were overlapped the nature of child, his point of view, his interest and needs, his universe of language and meaning. So, we could infer that the literary works aiming at 0-6 age period should be created regarding the truth peculiar to child. According to the results of the research, scientific criteria system having formal, contextual and educative features, which literary works aiming at 0-6 age period must have, were formed so that they could be proper to child reality and child himself. This system showed that the works of child literature must not prefer a truth rather than child in both formal, contextual and educative way.

Key words: Child Literature, Child Reality, Relation to Child, Literary Children's Books

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
I. BÖLÜM.....	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Problem Tümcesi.....	6
1.3. Amaç.....	6
1.4. Önem.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
2. BÖLÜM.....	8
YÖNTEM.....	8
21. Araştırmanın Modeli.....	8
2.2. Verilerin Toplanması.....	8
2.3. Verilerin Çözümlemesi.....	9
3. BÖLÜM.....	10
BULGULAR VE YORUMLAR.....	10
3. Çocuk Gerçekliği.....	10
3.1. Çocuk.....	15
3.2. Çocuğun Doğası.....	17
3.2.1. Merak.....	18
3.2.2. Keşfetme.....	23
3.2.3. Düş Gücü.....	28
3.2.4. Devingenlik.....	32
3.2.5. Heyecan.....	35
3.2.6. İçtenlik.....	38
3.2.7. Öğüt ve Emrin Olmaması.....	40

3.3. Çocuğun Gereksinimleri	43
3.3.1. Sevgi Gereksinmesi	50
3.3.2. Güven ve İnanma Gereksinmesi	53
3.3.3. Önemsizlik ve Onaylanma Gereksinmesi.....	55
3.3.4. Yeni Deneyim ve Yaşantı Gereksinmesi	57
3.3.5. Özerklik ve Sorumluluk Gereksinmesi.....	62
3.3.6. Sanat ve Estetik Gereksinmesi	64
3.3.7. Yaratıcılık Gereksinmesi	73
3.4. Çocuğun İlgisi.....	77
3.4.1. Çocuğun Yaş ve Gelişimsel Özelliklerine Göre	81
Değişen İlgisi.....	
3.4.1.1. 0-2 Yaş Döneminde Bulunan Çocukların İlgisi.....	82
3.4.1.2. 2-4 Yaş Döneminde Bulunan Çocukların İlgisi	86
3.4.1.3. 4-6 Yaş Döneminde Bulunan Çocukların İlgisi.....	94
3.4.2. Uyarının Nitelikleri	98
3.4.3. Sıradışı ve Olağanüstü Öğeler	100
3.4.4. Çocuğun İlk Kez Karşılaştığı Yaşantılar	101
3.4.5. Farklı Bir Çevre, Olay ve Durum	102
3.4.6. Bilinmeyen Dikkat Çekiciliği.....	103
3.5. Çocuğun Dil ve Anlam Evreni.....	104
3.5.1. 0-2 Yaş Döneminde Çocuğun Dil ve Anlam Evreni	109
3.5.2. 2-4 Yaş Döneminde Çocuğun Dil ve Anlam Evreni	110
3.5.3. 4-6 Yaş Döneminde Çocuğun Dil ve Anlam Evreni	111
3.6. Çocuğun Bakış Açısı	111
3.6.1. 0-2 Yaş Döneminde Çocuğun Bakış Açısı	118
3.6.2. 2-4 Yaş Döneminde Çocuğun Bakış Açısı	119
3.6.3. 4-6 Yaş Döneminde Çocuğun Bakış Açısı	121
3.7. Çocuğa Görelik	124
3.7.1. Kitapların Biçimsel Özellikleri.....	129
3.7.1.1. Kağıt.....	131
3.7.1.2. Kapak.....	134
3.7.1.3. Ciltleme	136
3.7.1.4. Harf Karakteri ve Büyüklüğü.....	136

3.7.1.5. Boyut.....	140
3.7.1.6. Sayfa Düzeni.....	142
3.7.1.7. Resim.....	143
3.7.1.7.1. Sanatsal Tasarımı Etkileyen Görsel Değişkenler..	147
3.7.1.7.1.1. Çizgi.....	147
3.7.1.7.1.2. Renk.....	148
3.7.1.7.1.3. Boşluklar.....	150
3.7.1.7.1.4. Biçimler.....	151
3.7.1.7.1.5. Doku.....	151
3.7.1.7.1.6. Boyut.....	152
3.7.1.7.1.7. Düzenleme (Kompozisyon).....	152
3.7.2. 0-2 Yaş Döneminde Kitapların Biçimsel Özellikleri.....	153
3.7.2.1. Kağıt.....	153
3.7.2.2. Kapak.....	155
3.7.2.3. Ciltleme.....	157
3.7.2.4. Harf Karakteri ve Büyüklüğü.....	158
3.7.2.5. Boyut.....	158
3.7.2.6. Sayfa Düzeni.....	159
3.7.2.7. Resimler.....	160
3.7.3. 2-4 Yaş Döneminde Kitapların Biçimsel Özellikleri.....	162
3.7.3.1. Kağıt.....	162
3.7.3.2. Kapak.....	163
3.7.3.3. Ciltleme.....	164
3.7.3.4. Harf Karakteri ve Büyüklüğü.....	165
3.7.3.5. Boyut.....	166
3.7.3.6. Sayfa Düzeni.....	167
3.7.3.7. Resimler.....	167
3.7.4. 4-6 Yaş Döneminde Kitapların Biçimsel Özellikleri.....	169
3.7.4.1. Kağıt.....	169
3.7.4.2. Kapak.....	171
3.7.4.3. Ciltleme.....	172
3.7.4.4. Harf Karakteri ve Büyüklüğü.....	172
3.7.4.5. Boyut.....	173

3.7.4.6. Sayfa Düzeni	174
3.7.4.7. Resimler	175
3.7.5. Kitapların İçerik Özellikleri.....	177
3.7.5.1. Karakter.....	178
3.7.5.1.1. Karakter Geliştirme	183
3.7.5.1.1.1. Fiziksel Olarak Karakterin Geliştirilmesi.....	184
3.7.5.1.1.2. Yazarın ve Diğer Karakterlerin Yorumlarıyla Geliştirilmesi	185
3.7.5.1.1.3. Karakterin Eylem ve Davranışlarıyla Geliştirilmesi	186
3.7.5.1.1.4. Karakterin Konuşma Yoluyla Geliştirilmesi	187
3.7.5.2. Konu.....	187
3.7.5.3. Dil ve Anlatım	192
3.7.5.4. İleti.....	195
3.7.6. 0-2 Yaş Döneminde Kitapların İçerik Özellikleri	197
3.7.6.1. Karakter.....	197
3.7.6.2. Konu.....	199
3.7.6.3. Dil ve Anlatım	200
3.7.6.4. İleti.....	201
3.7.7. 2-4 Yaş Döneminde Kitapların İçerik Özellikleri	201
3.7.7.1. Karakter.....	201
3.7.7.2. Konu.....	203
3.7.7.3. Dil ve Anlatım	204
3.7.7.4. İleti.....	205
3.7.8. 4-6 Yaş Döneminde Kitapların İçerik Özellikleri	206
3.7.8.1. Karakter.....	206
3.7.8.2. Konu	208
3.7.8.3. Dil ve Anlatım	209
3.7.8.4. İleti.....	210
3.7.9.1. Kitabın Eğitsel Özellikleri (Kitapta Olmaması Gereken ve Başarılmaması Gereken Durumlar).....	211
3.7.9.1. Öğretme ve Belletme.....	213
3.7.9.2. Öğüt ve Emir	215
3.7.9.3. Korku ve Kaygı	216

3.7.9.4. İdeolojik ve Dinsel Söylemler.....	218
3.7.9.5. Cinsiyet Ayrımcılığı.....	220
3.7.9.6. Toz pembe Bir Dünya.....	221
3.7.9.7. Geleneksel Değerler, Yaptırımcı Yargılar ve Kurallar.....	222
3.7.9.8. Tek ve Değişmez Doğrular	223
3.7.9.9. Abartılmış Merak ve Aşırı Duygusal Öğeler	224
3.7.9.10. Şiddet.....	225
IV. BÖLÜM.....	226
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	226
4.1. Sonuç.....	226
4.2. Öneriler	244
KAYNAKLAR.....	245

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 1. Çocuk Gerçekliği	14
Çizelge 2. Çocuğun Doğası	17
Çizelge 3. Merak Döngüsü.....	22
Çizelge 4. Keşfetme Süreci.....	27
Çizelge 5. Temel Gereksinimler.....	46
Çizelge 6. Çocuğun Gereksinimleri.....	47
Çizelge 7. Çocuğun Temel Gereksinimleri.....	48
Çizelge 8. Çocuğun Deneyim ve Yaşantı Süreci.....	60
Çizelge 9. Sanat Eğitimi Süreci.....	69
Çizelge 10. Yaratıcı Çocuğun Özellikleri.....	76
Çizelge 11. Çocuğun İlgisine Yön Veren Değişkenler.....	80
Çizelge 12. Çocuğun Anlam Evrenini Etkileyen Değişkenler	106
Çizelge 13. Yetişkin ve Çocuğun Düşünme Biçimi.....	113
Çizelge 14. Çocuğun Bakış Açısını Etkileyen Değişkenler	114
Çizelge 15. Çocuğa Görelik	128
Çizelge 16. Kitabın Biçimsel Özellikleri	131
Çizelge 17. Çocuk Kitaplarında Kullanılacak Kağıtların Ortak Özellikleri ...	133
Çizelge 18. Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Eğitsel Olarak Olmaması ve Başaçıkılması Gereken Durumlar	213

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem

Sanat, yaratıcının ve alıcının duygularında güzeli ortaya koyma ve hoşagidecek biçimler yaratma çabasıdır (Erinç, 1998: 11). Güzel sanatların bir dalı olan edebiyat ise, duygu, düşünce ve düşlerin sözlü ya da yazılı olarak, güzel ve etkili bir biçimde anlatılması sanatıdır (Kavcar, 1999: 123). Başka bir deyişle edebiyat, duyguların dile getirilmesi ya da yaşam gerçekliğinin yansıtılmasıdır (Moran, 2009: 2). Aynı zamanda, sanatçının yaşadıkları ve yaşanacakları sözcüklerle ortaya çıkarmasına dönük estetik bir eylemdir. Bu estetik eylem, sanatçı duyarlılığıyla kurgulanmış bir yaşam sunarak okurun “güzel”e karşı duyarlılığını da güçlendirmeyi amaçlar (Sever, 2008: 7-11).

Edebiyat yapıtları, insana özgü bazı değer ve niteliklerin yerleşip kökleşmesinde, toplumsal yaşamın ve çağın gerektirdiği değerlerin benimsenmesi yolunda önemli rol oynar. Bu nedenle edebiyat, insanın hem bireysel hem de sosyal yaşamda iyiye, güzele ve doğruya yönelmesinde etkili olur (Kavcar, 1999). Çocuk edebiyatı yapıtlarıysa, çocukları renk, çizgi ve sözcüklerin estetik diliyle tanıştıran, onlara anadilinin güzelliğini duyumsatan ilk araçlardır (Sever, 2004: 225). Bu bakımdan, çocuklara okulöncesi yıllardan başlayarak gelişim düzeylerine uygun bir yaklaşımla duyma ve anlama sorumluluğu verilmesi, çocuk edebiyatının en temel işlevleri arasındadır.

Bu yönüyle çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde (0-18), çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten yapıtların genel adıdır (Sever, 2008: 17). Dilidüzgün'e

(2004) göre, çocuk edebiyatı, okulöncesi dönem ile çocuğun ergenliğe ulaştığı döneme kadar olan bir zaman dilimini kapsamaktadır. Bu dönem çocuğuna yönelik olarak hazırlanan kitaplarda, çocuğun doğası, bakış açısı, dil ve anlam evreni, ilgi ve gereksinmesi de göz önünde tutulmalıdır.

Çocuk edebiyatının tanımı yapılırken, erken çocukluk ve ergenlik dönemlerini kapsayan, çocuğun dilsel gelişiminin yanında görsel gelişimini de destekleyen, renk ve çizginin gücünün öncelendiği sanatsal niteliği olan yapıtlar belirtilmektedir. Çocukların ilgileri, gereksinmeleri, dil ve anlam evrenleri birbirlerinden farklı olduğuna göre, farklı yaş ve gelişim düzeyinde bulunan çocuklara seslenen dilsel ve görsel metinlerin niteliklerinin de farklı olması gerekmektedir.

Çocuk, kendini vererek okuma eylemini gerçekleştirir (Gökşen, 1956: 22). Bu bakımdan, çocuğun okuduğu kitaplar, yaşına göre hazırlanmamışsa çocuk, kitabın ne dilini ne resmini ne de yazısını anlar (Alpay, 1987: 268). O zaman, yazar ve çizer, çocuğun düzeyini önceleyerek bir edebiyat metninin içeriğinin oluşmasında, görsel dilin ve sözcüklerin olanaklarıyla ortak bir anlam evreni oluşturmalıdır (Sever, 2008: 23). Aynı zamanda, edebiyat metninin içeriğiyle beraber tasarım ve eğitsel özelliklerinin de çocuğun gelişimsel düzeyiyle koşut olması gerekir. Böylelikle sözcüklerin, çizginin ve rengin oluşturduğu bu anlam evreni içerisinde kalan çocuklar, alımlama düzeyleri doğrultusunda duyarlık kazanırlar.

Çocuk kitapları, çocuğu ciddiye almalıdır (İpşiroğlu, 1992). Farklı düzeylerde bulunan çocukların ilgileri kitaba yansıtılarak okuma ilgisi oluşturulmalıdır (Sever, 2009). Çünkü çocuğun ilgisi ile okuma ilgisi arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bununla birlikte, çocuk kitapları, kurgusuyla onların gereksinmelerine yanıt vermelidir. Tasarım özellikleriyle merak uyandırıcı, çekici ve dayanıklı olmalıdır. Bu bakımdan, çocuk kitaplarının içerik, tasarım ve eğitsel özellikleri çocuğu önceleyen bir bütünlükle hazırlanmalıdır.

Çocuk ile kitap arasında sevgi yönünde bir ilişki kurmak isteniyorsa çocuğun doğasının, ilgisinin, gereksinmesinin, bakış açısının, dil ve anlam evreninin kitaba taşınması gerekir. Böyle bir ortam içerisinde, çocuk, kendi gizli güçlerini, becerilerini, duygu ve düşüncelerini görme olanağı elde eder.

Çocuğun kendine yabancı anlayışların kitaplarla örtüştürülmesi, onun okuma eyleminden uzaklaşmasına yol açabilir. Başka bir söyleyişle, metnin düzeyinin, hedef kitlenin özelliklerine uygun olması beklenir. Dilidüzgün'e (2003: 53) göre, dil, tümce ve kavram yapısı bakımından çocukların düzeylerinin çok üzerinde olan kitapların okunma şansı daha baştan yok olmaktadır.

Çocukların 1 yaşından başlayıp 18 yaşına varıncaya değin istenilen bilişsel ve duyuşsal özellikleri kazanabilmeleri için, gelişimlerine koşut olarak sağlıklı uyarımlarla buluşturulması gerekir (Sever, 2000). Çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak onların doğalarının, bakış açılarının, ilgi ve gereksinmelerinin, dil ve anlam evrenlerinin ne/neler olduğunun araştırılması "çocuk gerçekliği" ilkesini ortaya çıkartırken; bu gerçekliğin, kitabın tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yansımaları, bizleri, "çocuğa görelik" ilkesiyle karşı karşıya bırakır.

"Çocuğa görelik" onun ilgilerini, gereksinimlerini, dil evrenini göz önünde tutmayı, hazırlanacak okuma metnini bunlarla örtüştürmeyi zorlar (Oğuzkan, 2006; Sever, 2008; Dilidüzgün, 2004; Nas, 2004; Şirin, 2007; Neydim, 2000). Bu ilke, yabancı alanyazında, kitapların, çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygunluğu (age-appropriate/ development-appropriate) biçiminde yer almaktadır (Dwner ve Neuman, 2008; Neuman ve Wright, 2007; Hearne ve Stevenson, 2000; Hunt, 1993). Bu ilke dikkate alındığı sürece, çocuğa seslenen, onun ilgisini çeken, onu okumaya yönlendiren, okumayı sevdiren ve bir yandan da anadilinin anlatım inceliklerini sezmesini sağlayan yazınsal nitelikli metinler ortaya çıkarılabilir.

Çocuğa görelik, çocuk gerçekliğini kitaplarla örtüştürmektir. Yalın bir söyleyişle, çocuğun doğasının, ilgi ve gereksinmesinin, dil ve anlam evreninin, bakış açısının kitabın tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yansıtılmasıdır. Böylelikle çocuk, kendini kitapta bulma olanağını elde eder; ilgisi devinir, gereksinimleri karşılanır, özgürce düşünür ve düş kurar. Özgürce eğlenmek, oynamak ve öğrenmek isteyen çocuk, kendisine sunulan kitaplarda bu nitelikleri görmek ister. Merak eden, keşfetme isteği duyan, devingen, heyecanlı, içten olan, düş kuran ve yaratıcı olan çocuk, kendi doğasına ait bütün bu özellikleri, kendisine sunulan kitapların biçimsel, içerik

ve eğitsel özelliklerinde arar. Çocuk, böyle nitelikteki kitaplarda kendi dünyasını görmekten zevk alır.

Çocuklara seslenen yapıtların, onların duygu ve düşünce dünyasında istenilen etkiyi uyandırabilmesi için, yapıtların tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerinin çocukların gelişim düzeylerine göre belirlenmesi gerekir. Çünkü 6 aylık bir çocuğun ilgisi, gereksinimi, bakış açısı, dil ve anlam evreni ile 18 yaşındaki bir çocuğun ilgisi, gereksinimi, bakış açısı, dil ve anlam evreni birbirinden farklıdır (Miller, 2008; Gander ve Gardiner, 2010; Yörükoğlu, 2010; Piaget, 2010; Senemoğlu, 2011; Yavuzer, 2011b).

Daha açıklayıcı bir anlatımla, 6 aylık bir çocuğun bile “kitapla etkileşim kurma” gereksinimi vardır. Çünkü bu aya kadar olan çocukların görsel, dilsel, işitsel ve devinimsel yeterlikleri vardır (Dwyer ve Neuman, 2008). Buna koşut olarak, çocukların öğrenme gereksinimlerinin de desteklenmesi gerekir (Sever, 2008: 23). Bu yönüyle, çocuk fiziksel olarak; ısıarak, emerek ve çizerek eline aldığı kitabı keşfetmek ister (Hardman ve Jones, 1999). Bu durum, altı aylık bir çocuğun kitapla etkileşimi sağlayacak biçimsel değişkenlerin belli nitelikte olması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Çocuklar, 1 yaşına geldiklerinde görme güçleri (algıları) hızlı bir biçimde gelişir. Yaşamın ilk yılında, bu algının gelişimi çok önemlidir. Çünkü çocuklar, çevrelerini bu yolla keşfetmeye başlar (Dwyer ve Neuman, 2008). Bu yaş döneminde, çocuklar, 8-14 inç. uzaklığı görme eğiliminde olduklarından (Bee ve Boyd, 2009: 271), onlara sunulacak kitaplardaki kağıt, kapak, boyut, renk, tasarım, harf, çizim, sayfa düzeni gibi biçimsel özelliklerin, onların gelişim düzeylerine uygun olması gerekir. İçerik olaraksa, kavram gelişiminin temellerinin atıldığı dönem olduğundan, çocuklara sunulacak kitapların, onların kavram gelişimini destekleyecek nitelikleri içermelidir.

0 ile 2 yaş arasındaki çocuklar, eline aldıkları kitabı çekiştirmeye, biçim vermeye ve yırtmaya çalışır. Bu durum, çocuğun kitabı keşfetme sürecinin bir göstergesidir. Bu nedenle, çocuklara sunulacak kitaplar dayanıklı olmalıdır. Çocuklara sunulacak kitaplardaki resimlerse, ilk yıllarda, çocuğun yaşamında yer alan gerçek nesnelere betimlemelidir. Çocuğun ilgi ve gelişimine uygun olarak kavrayabilecekleri nesnelere (resimlerin) kitaplarda sunulması,

çocuğun kavramsal gelişimini destekler. Bununla birlikte, 1 yaşındaki çocuk, birçok sözcüğü anlıyor olmasına karşın çocuğun ilk konuştuğu sözcükler, birkaç seslemin yinelendiği kolay seslemlere sahip sözcüklerdir. Bu yaş döneminde, çocukların dil gelişiminin desteklenmesi için, onlara sunulacak resimli kitaplarda, sözcüklerin yapısına, seslem sayısına ve söylenebilme düzeyine dikkat edilmesi gerekir.

2-4 yaş döneminde bulunan çocuklar, kitabın her sayfasının birbiriyle ilişkili olduğunu düşünürken; 0-2 yaş döneminde bulunan çocuklar, her sayfada anlatımla ilgili parçacıklara (renk çizgi, sözcük, tümce vb.) odaklanırlar (Goodman, 1986). Bu durum, bilişsel açıdan, çocuğun nesnelere bir ya da birden fazla özelliğe göre ilişkilendirmesinin bir sonucudur (Piaget, 2010). Bu yönüyle, 2-4 yaş döneminde bulunan çocuklar, anlatıya odaklandıkları için, metnin anlaşılmasını sağlayacak metinle ilgili basit ilişkiler (neden-sonuç) kurabilirler (Dywer ve Neuman, 2008). Bu ilişki, çocuğun metnin sonunda ne/neler olduğunu merak etmesini sağlar. Bununla birlikte, bu gelişim düzeyinde olan çocuklar, kurgusal metinlerden daha çok kurgusal olmayan metinlerle ilgilenirler. Çünkü kurgusal olmayan metinler, anlamlı kavramsal içerikleriyle çocukların ilgisini çeker. Bu durum, bu yaş döneminde öğretici metinlerin önemini ortaya çıkartır.

4-6 yaş dönemindeyse, kitapların içerik ve biçimsel özellikleri, çocukların kitaplara yönelik ilgisine yön verir (Moschovaki ve Meadows, 2005). Kitaplardaki “sözcük türleri, harf boyutları ve resimler” çocukların okuma becerisini geliştirir (Dickinson ve Porche, 2011). Aynı zamanda, farklı ton ve ezgideki sözcüklerin anne-baba ya da öğretmenler tarafından çocuklara okunması, onların kendi dillerini işitsel olarak tanımlarını sağlar (Neuman ve Wright, 2007). Bu dönemde, çocuklara uygun kitapların verilmesi, onların kitaplarla etkileşimine olumlu katkı sağlar.

Daha sonraki yaş dönemlerinde bulunan çocuklar da farklı gelişim düzeylerine sahiplerdir (Başal, 2012; Cirhinlioğlu, 2011; Senemoğlu, 2011; Yörükoğlu, 2010; Yavuzer, 2011b; Miller, 2008; Gander ve Gardiner, 2010; Tür ve Turla, 1999). Bu yönüyle, çocuklara sunulacak kitapların, onların gelişim dönemlerinin özelliklerini yansıtması gerekir.

Her dönemde, çocukların kitaplarla etkileşiminin artırılması için kitaplardaki belli değişkenlerin (boyut, harf, renk, resim, kapak, cilt, sayfa düzeni, konu, dil ve anlatım, karakter, ileti) çocukların gelişimsel düzeylerine göre yapılandırılması gerekir. Bu nitelikler, çocukların yaş ve gelişimsel düzeylerine uygun bir biçimde kitaplara yansıtılırsa, kitapların "çocuğa görelilik" niteliği ortaya çıkartılabilir.

1.2. Problem Tümcəsi

Bu araştırmanın problemini, farklı yaş ve gelişim düzeyinde olan çocuklara, uygun kitapları sunabilmek için çocuk gerçekliği ve çocuğa göreliliğin tüm değişkenlerinin incelenmesi oluşturmaktadır.

1.3. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, edebiyat yapıtlarında "çocuk gerçekliği" ve "çocuğa görelilik" in temel değişkenlerinin incelenmesidir. Bu amaçla, "çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik" ilkelerinin değişkenlerine dönük bilimsel ölçütler dizgesi oluşturulmuştur. Bu durumda, araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Edebiyat yapıtlarının çocuk gerçekliğine uygun ve çocuğa göre olması için taşınması gereken "tasarım (kapak, kağıt, ciltleme, sayfa düzeni, harf, boyut, resim) özellikleri" nelerdir?
2. Edebiyat yapıtlarının çocuk gerçekliğine uygun ve çocuğa göre olması için taşınması gereken "içerik (ileti, konu, karakter, dil ve anlatım) özellikleri" nelerdir?
3. Edebiyat yapıtlarının çocuk gerçekliğine uygun ve çocuğa göre olması için taşınması gereken "eğitsel özellikler" nelerdir?

1.3. Önem

Bu araştırmanın; anne-baba ve öğretmenlerin "çocuk gerçekliği" ve "çocuğa görelilik" ilkelerini göz önünde bulundurarak farklı yaş ve gelişim düzeyinde bulunan çocuklara yönelik kitap seçmelerinde, onlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 0-2, 2-4 ve 4-6 yaş döneminde bulunan çocukların kendilerine özgü gerçekliğinin,

2. 0-2, 2-4 ve 4-6 yaş döneminde bulunan çocuklara seslenen kitapların çocuğa göreliliğinin belirlenmesiyle sınırlı tutulmuştur.

1.5. Tanımlar

Çocuk Edebiyatı: Erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren yapıtların genel adıdır (Sever, 2008: 8).

Çocuk Gerçekliği: Çocukların doğalarının, bakış açılarının, ilgi ve gereksinmelerinin, dil ve anlam evrenlerinin gelişimsel olarak farklılığını ortaya koyar (Sever, 2008; Dilidüzgün, 2004).

Çocuğa Görelilik: Kitabın hem biçimsel, içerik ve eğitsel özelliklerinin çocuğun doğası, ilgi ve gereksinmesi, dil ve anlam evreni, bakış açısıyla örtüşmesi hem de yazın olma ilkelerini yerine getirmesidir (Sever, 2008; Dilidüzgün, 2004).

II. BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir biçimde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2011: 77).

2.2. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler, alanyazın taraması (doküman incelemesi) ile toplanmıştır. Doküman, belge anlamındadır. Araştırma alanyazınında ise doküman “fiziksel veri” olarak adlandırılmaktadır (Baş ve Akturan, 2008: 117). Alanyazın taraması, belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 2011: 183). Her yönüyle araştırılan konularda problemle ilgili, yeterli “doğrudan kaynak” vardır. Oysa az araştırılan (yeni olan) konularda, araştırmanın kavramsal çerçevesi ve gerekçesini oluşturmak üzere, belli oranda ya da biçimde konuyla ilgili olan alanyazının taranması gerekir, ilgili araştırma ve kavramsal alanyazın, eğitim alanı dışında ya da eğitim alanından farklı bir bağlamda bulunabilir. Bazen onların da taranması gerekebilir (Balcı, 2010: 65).

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada veriler, betimsel olarak çözümlenmiştir. Çocuk gerçekliğine yönelik çizelgeler ile kitapların biçimsel, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik bilimsel ölçütler dizgeleri de alanyazın taramasıyla toplanan verilere betimsel çözümleme uygulanarak elde edilmiştir. Betimsel çözümleme, genelde çok sayıda birimden elde edilmiş verileri, özetlemeyi, verileri niteliklere göre ayırmayı amaçlar (Büyüköztürk, 2008: 4). Betimsel çözümlemede elde edilen veriler, daha önceden belirlenen izleklere (temalara) göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu izleklere göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Sloman, 2011).

Betimsel çözümlemede, doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür çözümlemede amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden sonuç ilişkileri incelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

III. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

3. Çocuk Gerçekliği

Gerçeğe, çocuğun gözüyle bakmak; onun dünyasını, onun gerçekliğini yakalamak anlamına gelir (Dilidüzgün, 2004: 60). Çocuğu ve onun dünyasını, bakış açısını, kendisini nasıl savunduğunu bilmek gerekir (Haertling, 1992; Akt: Dilidüzgün, 1992; Welsh, 1993; Akt: Dilidüzgün, 1993). Çocuğun yaşama bakış açısını ve dünyayı algılamasını bilmek; çocuk gerçekliğinin kapılarını aralamamızı sağlar (Sever, 2008: 28). Çocuk diye bir varlık olduğuna göre; onun düşünme, duyma ve algılama biçimi yetişkinlerden farklı olacaktır (Aslan, 2014: 56). Çocuğu, onun dünyasına girerek anlamak, önemsemek ve keşfetmeye çalışmak onun gerçekliğine ulaşmaktır (İpşiroğlu, 1992: 27). Özellikle çocukların dil ve anlam evrenleri, yaşam deneyimleri, bakış açıları, doğaları, ilgi ve gereksinimleri bize çocuk gerçekliği hakkında ipuçları verir.

Welsh'e göre, her şeyi çocuğun bakışıyla, onun gözüyle, onun duygularıyla görmek gerekir (Akt: Dilidüzgün, 2004: 81). Çünkü çocuğun duygularını anlamak, onun doğasını ve kendi yaşam gerçekliğini anlamamızı sağlar. Çocuğun duyumsadıkları, yaşadıkları çevreyle olan ilişkileri onun yaşama bakış açısını gösterir. Bu yönüyle çocuklar, gerçekleri yetişkinlerden daha farklı algılar ve olayları farklı bir duyarlılıkla alımlar. Bu algılama ve alımlama farklılığı, çocukların küçük yaşlardan başlayarak görme, duyma, duyumsama, düş kurma, düşünme ve sezme yetilerinden kaynaklanır. Çünkü çocukların kendilerine özgü duyma ve düşünme biçimleri vardır. Çocuklar, kendilerine özgü duyma ve düşünme biçimleriyle kendilerini özgürce gerçekleştirmek isterler.

Çocuğun gerçekliği, onun salt küçük ve savunmasız olmasıyla açıklanamaz. Çocuğun salt fiziksel özelliklerini bilmemiz, onun doğasını

açıklamak için yeterli değildir. Onun fiziksel özelliklerine bakarak ona yönelik kestirimde bulunamayız ya da davranış ve eylemlerini açıklayamayız. Haertling'e göre, çocuğun duygularını, düşüncelerini, istek ve eylemlerini açıklamak için onun duygu ve düşünce dünyasını yönlendiren temel değişkenleri bilmemiz; onun bakış açısından gerçeklerle yüz yüze gelmemiz gerekir (Akt: Dilidüzgün, 1992).

Çocuklar, birçok dönemde "küçük yetişkin" olarak algılanmalarına karşın (Mills, 2000; Morrison, 2004; Stearns, 2011), onlar "küçük yetişkin" değildir. Onlar, yarının büyükleri de değildir (İpşiroğlu, 1992: 26). Çocukların kendilerine özgü sezinleme, yaratıcılık, düş gücü ve eğlence gibi yerleşik özellikleri vardır (Berne, 2001: 30). Onlar, düş kurar ve düşlerini gerçekleştirmek ister (Şirin, 2011). Onlar, duygu ve düşüncelerini içten ve doğal biçimde söyler (Sever, 2008: 23). Onların yaşama yönelik bakış açılarında önyargı bulunmaz (Haertling, 1992; Akt: Dilidüzgün, 1992). Bu bakımdan, çocukların kendilerine özgü gerçekliği vardır.

Çocuk gerçekliği, çocukların gerçekmiş gibi alımladıkları, yalnız hiç de nesnel olmayan alımlama farklılıklarının yakalanmasıdır (Dilidüzgün, 2004: 66). Nesnellik, çocuğun kendine özgü bir niteliği değildir. Yetişkin dünyasının ilke ve kuralları, geleneksel ve çağdaş değerleri, yargıları, kalıp düşünceleri vb. yetişkinlerin düşüncelerini biçimlendiren nesnel ölçütlerdir. Çocuklar, böyle nesnel bir biçimde düşünemezler (Piaget, 2007: 42). Onlar merak uyandıran, serüven dolu yaşantılar içerisinde öznel duygu ve düşüncelerini ortaya koyarlar (Sever, 2008; Dilidüzgün, 2004). Çocuğun bu öznelliği; içtenliği, doğallığı, açıklığı ve önyargısızlığı içinde taşır.

Çocuk gerçekliği, çocuklaşmak demek değildir (Dilidüzgün, 2004: 66). Çocuklaşmak sözcüğü, çocuğun benlik durumunu tanımlamayan, istenmeyeni vurgulayan bir anlam taşımaktadır (Berne, 2001: 28). Bu sözcük, çocuğu ve çocukluğu küçümseyici bir anlamı da çağrıştırmaktadır. Daha yalın bir anlatımla, bu sözcük çocuğun doğasının, bakış açısının, ilgi ve gereksinmelerinin bir değeri olmadığını belirtmektedir. Aslında sözcük derinlemesine incelenirse, yetişkin düşüncesinin çocuğu önemsemediği, ona değer vermediği de ortaya çıkartılabilir. "Çocuk gibi olma, çocukla çocuk

olma" söylemleri de bu düşünceyi desteklemektedir. Oysa çocukla çocuk olmamız gerekmektedir.

Çocuk gerçekliği, çocuğun yetişkinlerden farklı alımlanmasını, kendine özgü evrenini ve duyarlıklarını içine alır (Şirin, 2007: 42). Çocuğun yetişkinden farklılığı, onun aslında düşünde yarattığı ama bütünüyle gerçekmiş gibi yaşadığı dünyasıdır (Dilidüzgün, 2004: 61). Bu bakımdan, çocuğun gözüyle dünyaya bakabilmek gerekir. Burada şu düşünce de belirtilebilir; çocuk gerçekliğini, farklı sosyal kesimlerden gelen çocukların alımlama biçimleri de etkileyebilir. Kırsal kesimde yaşayan çocuklar ile kentte yaşayan çocuklar, yaşamı ve insanı farklı bir biçimde alımlayabilirler. Çünkü her iki toplumsal grubun yaşamı algılayış biçimi arasında belirgin farklılıklar vardır. Bu bakımdan, toplumsal ve kültürel çevrenin farklılığı, çocukları farklı yaşantı ve deneyimlerle buluşturabilir. Çocuğun gerçekliğini yansıtan değişkenler (onun doğası, bakış açısı, anlam evreni, ilgi ve gereksinimleri), toplumsal ve kültürel yapının nitelikleriyle değişime uğrayabilir. Çünkü gerek çocuk gerekse çocukluk farklı toplumsal ve kültürel dönemlerde farklı anlamlar kazanmıştır (Aries, 1962; Postman, 1995; Onur, 2001; Heywood; 2003; Toran, 2012; Nazan, 2012; Doğan, 2000). Bu yönüyle, topluma ve kültüre özgü kurallar, çocuğun gerçekliğini biçimlendirebilir.

Çocuğun düş gücünün, görsel ve kültürel gelenekten etkilenmesi (Li-Tsu, 1998), toplumsal ve kültürel yapının onun yaşantı ve deneyimlerini bütünlemesi (Toran, 2012), onu biçimlendirebilir, onun düş gücüne etki edebilir; yalnız, toplumun ve kültürün sürekli olarak çocuğu istediği gibi biçimlendirmesi, çocuğu çocukluğuna yabancılaştırır. Çünkü yetişkinlerin çocuklara iyi insan, iyi vatandaş olmaları konusunda verdikleri öğüt ve emirler, değerleri henüz oluşmamış çocuklar için bir kargaşa olmaktan öteye gidemez (Dilidüzgün, 2004: 73).

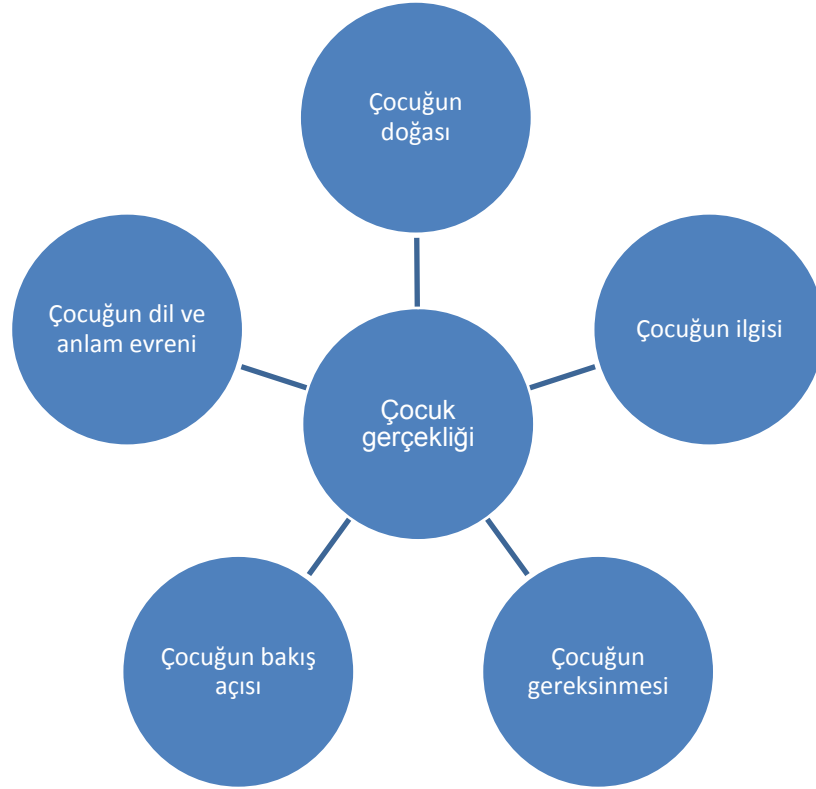
Çocuğun kendine özgü doğası olduğu bilinmelidir. Onu, yetişkin düşüncesinden ayıran kendine özgü düşüncesi vardır. Onun, yaşamı yetişkinden farklı gören bir bakış açısı vardır. Onun anlam evreni, dilsel ve bilişsel düzeyi, olaylara yönelik davranışları yetişkinlerden çok farklıdır (Piaget, 2007; Piaget, 2010). Bu bakımdan, toplum ve kültür, çocuğa ve

çocukluğa ne kadar çok etki ederse etsin, çocuğun kendine özgü gerçekliği yadsınamaz.

Çocuğun gerçekliğini bildiğimiz zaman, bir kitabın biçimsel, içerik ve eğitsel özelliklerini düzenleyebiliriz (Oğuzkan, 2006). Çünkü çocuk edebiyatını yetişkinler için oluşturulan edebiyattan ayıran en belirgin sınır, hedef kitlesinin özellikleridir. Çocuğun dil ve anlam düzeyi, ilgi ve gereksinmesi, bakış açısı, alımlama yeteneği ve yaşamla ilişkisi belirlenmeden çocuk edebiyatı yapıtlarının niteliğini belirleyici saptamalarda bulunulamaz (Dilidüzgün, 2003: 47). Çocuğun doğası, ilgisi, gereksinmesi, bakış açısı, yaşam deneyimleri, dil ve anlam evreni onun gerçekliğini oluşturuyorsa, bu gerçekliğin, çocuğun yaşam alanında bulunan kitaplara yansımış olması gerekir. Bu yönüyle, çocuğa sunulan kitapların onun kendi gerçekliğini yansıtmak ile ilgili kaygı taşıması gerekir. Bu kaygıyı taşımayan ve çocuğu öncelemeyen kitaplar, çocuğun gelişimini olumsuz biçimde etkileyebilir.

Çocuk gerçekliği kavramı, içerisinde iki değişkeni barındırmaktadır. Bunlardan birincisi olan çocuk, tüm gelişimsel özellikleriyle ortaya çıkartılmadan bu gerçeklik açıklanamayabilir. Çünkü gerçeklik kavramı; çocuğun doğasının, bakış açısının, ilgi ve gereksinmesinin, dil ve anlam evreninin gelişimsel olarak farklılığını yansıtır. Bu yüzden, bu gerçekliğin öznesi çocuktur. Bu gerçekliği anlamak için de ilk önce çocuğun doğasının anlaşılması ve açığa çıkarılması gerekir.

Çocuğun doğasında, ilgisini çeken şeyleri merak edip sormak ve bilinmeyenleri anlamaya çalışmak gibi özellikler vardır (Dilidüzgün, 2004: 74). Çocuk da yetişkinler gibi kendi duygu ve düşünce dünyasıyla yaşamı ve insanı anlamaya çalışır. Yetişkinlerden farklı olan bu anlayış, çocuğun kendine özgü özellikleriyle açıklanabilir. Çocuğun anlam evrenini yetişkinlerden farklı kılan, onun çevresindeki varlık ve nesnelere hareketle düş kurmasını sağlayan onun kendine özgü gerçekliğidir.



Çizelge 1: Çocuk Gerçekliği*

Çocuk gerçekliğini oluşturan değişkenler, çocuğun dünyası hakkında ipuçları sunar. Çocuğun yaşama ve insana bakış açısını ortaya koyar. Erken çocukluk döneminden başlayarak onun ilgisi üzerinde rol oynayan öğeleri saptar. Çocuğun gereksinmelerini ortaya çıkararak ona sunulacak uyarının niteliğini belirler. Çocuğun duygu ve düşünce yapısının sınırlarını ortaya çıkartır. Aynı zamanda, onun doğasında var olan nitelikleri belirleyerek yetişkinlerin bakış açısına sunar.

Özellikle "çocuk kimdir, çocuğun ilgi ve gereksinmeleri nelerdir, çocuğun yaş ve gelişim özelliklerinin bu gerçekliği biçimlendirmede etkisi var mıdır, çocuğun doğası, anlam evreni farklı mıdır, çocuğun bakış açısı nasıldır, her çocuğun doğasını yansıtan ortak öğeler var mıdır?" gibi sorulara yanıt aramak, bize, bu gerçekliği açıklamada katkı sağlayacaktır.

* Bu çalışmada, çocuk gerçekliği ile ilgili tüm değişkenler çizelgelerin tanıklığında açıklanmıştır.

3.1. Çocuk

Çocuk; doğumla ergenlik dönemi arasındaki (0-12) ya da ergenliği de kapsayan (0-18) dönemde bulunan insan (TÜBA, 2011: 251), bebeklik ile ergenlik arasındaki gelişim döneminde bulunan oğlan ya da kız (TDK, 2011: 556), sürekli değişen ve ilerleyen olgunlaşma çağında olan birey (Bakırcıoğlu, 2012: 188), 18 yaşına kadar her insan (ÇHDS, 1959), fiziksel, bilişsel, algısal, duygusal, dilsel, sosyal ve kişilik olarak gelişen ve değişen birey (Senemoğlu, 2011; Bee ve Boyd, 2009; Yavuzer, 2012; Gander ve Gandiner, 2010; Miller, 2008; Başal, 2012; Cirhinlioğlu, 2010; Yörükoğlu, 2010), ilgileri, gereksinimleri, yeterlikleri olan ve bu doğrultuda kendi dünyalarını yapılandıran kişi (Gönen ve Veziroğlu, 2013: 3), duygusal, düş kuran, saf, açık, oyun seven, şakacı, heyecanlı, devingen, bireysel, sürece yönelik ve yapmak istediği etkinliklerden alacağı coşkuyu önemli sayan (Cüceloğlu, 2013: 30), kendine özgü düşünme biçimi ve algılama farklılığı olan (Piaget, 2010), doğuştan tanıma ve bilme isteği içinde olan doğal öğrenicilerdir (Ackermann, 2004: 21).

Güçlü bir öğrenme isteği içinde olan çocuklar, çevresindeki varlık ve nesnelere ya da olayları keşfeder, onlarla ilişki kurar ve onlara katılır. Çocukların sınırlı bilgi ve deneyimleri vardır; yalnız, kendilerini gerçekleştirmek için yetenekleri sonsuzdur. Onların doğasında, kendi amaçlarına ulaşmak için yeni yollar arayıp bulma ve bunun için sürekli çaba harcama vardır. Yani onların doğasında merak, düş kurma, keşfetme ve araştırma el eledir. Bu dört öge, çocuğun kendi çevresini tanımasına katkı sağlar (Ackermann, 2004: 21).

Çocuklar düş dünyası, duyguları, heyecanları ve mutluluklarıyla yetişkinlerden farklıdır. Onlar, kendilerini özgürce gerçekleştiren, düş kuran, eğlenen bireylerdir (Sever, 2008: 23). Onlar, her gün yeni şeyler öğrenme isteği içindedirler (Dilidüzgün, 2004: 76). Bununla birlikte, onlar duygularıyla, düşünceleriyle, düşleriyle, istekleriyle ve devinimleriyle bir bütün olarak varlıklarını ortaya koyarlar (Yörükoğlu, 2010). Çünkü çocuklar, tüm gelişim özellikleriyle bir bütündür.

Çocuk için her şey yenidir; keşfedilmesi, dokunulması, tanınması gereken nesnelere. Çocuk, her şeyi merak eder. Bu nedenle de çok soru sorar, keşfetmek ve bilmek ister. Kendini ifade etmek, gördüğü nesnelere, korkularını, sevinçlerini, hoşlandığı olayları anlatmak ve kavramak ister. Çocuğun gördüklerini, yaşadıklarını anlatması, karşısında bir dinleyici bulması, kendisini meraklandırarak bir anlatıyı okuması, dinlemesi onun varlığını kanıtlamasıdır (Uçan, 2005: 21).

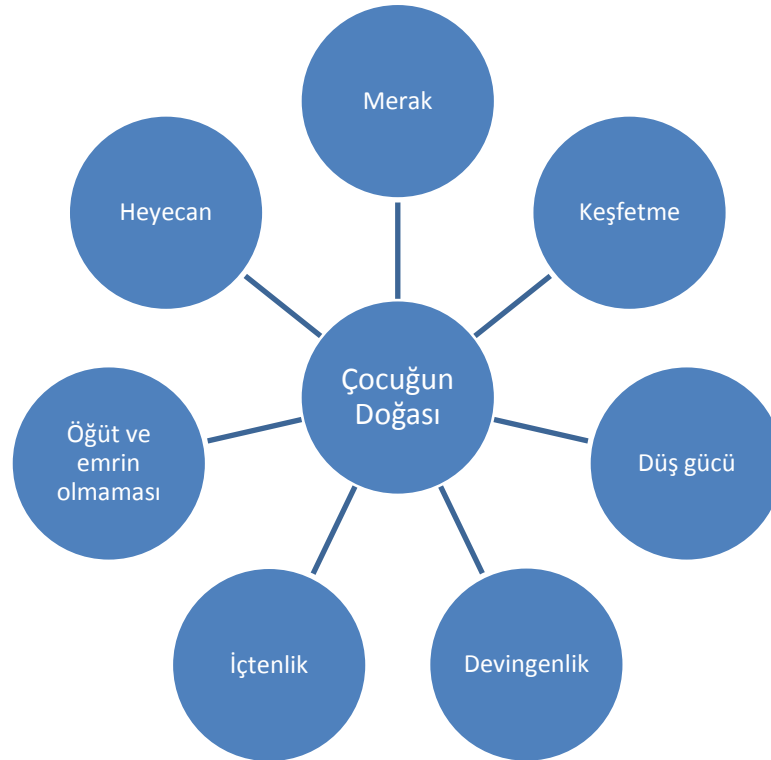
Çocuk kendine özgü istek, eylem ve davranışlarıyla yaşar (Sever, 2008: 121). Sağlıklı bir çocuk devingen, yerinde duramayan ve kıpır kıpırdır. Onlar oynar, zıplar, koşar, güler, eğlenir, ağlar, üzülür, kızar, mutlu olur, ister, küser vb. Başka bir söyleyişle, çocuklar, tüm duyuları ve bedenleriyle eylemin merkezindedir (Kohn, 2005: 2). Çocuğun bu kendine özgü istek, eylem ve davranışları, onun duygu ve düşüncelerinin sürekli değişim içinde olduğunu gösterir. Çocuğun duygu ve düşüncelerinin değişim içinde olması, onun doğasında vardır. Çocukta yaşanan bu değişim bazen ani ve büyük olurken bazen yavaş olabilir. Çocuğun eylem ve istekleri kısa sürede değişse bile çocuk içtendir. Özellikle okulöncesi dönemdeki çocuk, her gününü değişik duygu durumlarıyla geçiren biridir (Yavuzer, 2012). Aynı zamanda, çocuk, sürekli başarılı, cesur ve mutlu da değildir (Cüceloğlu, 2013). Çocuğu sürekli başarılı, cesur ve mutlu olarak algılamak, onun gerçekliğini yok saymaktır. Bu durum, çocuğun doğasına da aykırıdır. Çünkü her çocuğun korkuları, başarısızlıkları ve mutsuzlukları vardır (Yörükoğlu, 2012).

Çocuk olmak, soru sormaktır. Doğanın bilinmezliği ve anlaşılmağı; çocuğu araştırmaya, incelemeye ve keşfetmeye yöneltir. Merak ve keşfetme sonucu ortaya çıkan serüvenle yaşanan yeni deneyimler, çocuğun dünyasını oluşturur. Bu deneyimler, çocuğa düş kurma ve düşünme sorumluluğu yükler. Böylelikle çocuk, kendini önemli ve değerli hisseder (Olmsted, 2012).

Çocuklar, deneyimlerini paylaşmak ister (Wilson, 1997). Onlar, serüven içerisinde geçirdiği yaşantı ve deneyimlerini, içten bir biçimde, ailesine ve arkadaşlarına sunar. Bu yönüyle, çocuklar, kendi doğal çevrelerinde duygularını, düşüncelerini etkin olarak anlatırlar (Sebba, 1991: 395). Çünkü çocuklar, yeni arkadaşlar edinmek isteyen, yeni yerler tanımak isteyen, öğrenme ve keşfetme merakıyla dolu olan canlılardır.

3.2. Çocuğun Doğası

Çocuğun kendi doğasına uygun gerçekleri vardır. Çocuk, doğası gereği oynamak, eğlenmek, gülmek isteyen bir varlıktır. Zengin düşsel dünyaları, "sürekli devinim" isteyen güdeleri onların en belirgin özelliğidir (Sever, 2008: 121). Merak duygusuyla keşfetme ve serüven yaşama isteği, onların yaşantılarının olmazsa olmazlarıdır. Onları gerçek yaşamın sınırlılıklarından düş gücü kurtarır; düş gücüyle çocuklar sözcüklerle, simgelerle ve imgelerle kendi zihinlerinde var olan yeni bir dünya keşfederler (Bodrova ve Leong, 2013: 207). Bu yeni dünyayı çocuklar istediği gibi değiştirebilir; bu dünyada yeni düşünceler oluşturabilir ve sorunlara yaratıcı çözümler getirebilirler. Onlar, yapmış oldukları eylem ve davranışların heyecanına ve coşkusuna önem verirler (Cüceloğlu, 2013: 162). Bütün bu özellikler, çocuğun yaşama ve dünyaya yetişkinlerden farklı değerler ve anlamlar yüklediğinin bir göstergesidir.



Çizelge 2. Çocuğun Doğası

Çocuğun kendine yönelik içtenliği, meraklı oluşu, bilinmeyeni anlama çabası, keşfetme isteği, düş gücü ve yaratıcılığı, devingenliği, heyecanlı

oluşu, içtenliği, öğüt ve emir içeren anlayıştan hoşlanmaması kendi doğasının bir gereğidir. Bu bakımdan, çocuğun kendine özgü doğasını tüm yönleriyle ortaya çıkarmak, ona sunulacak kitabın niteliklerini belirlememize de katkı sağlayacaktır.

3.2.1. Merak

Merak; bilinmeyini keşfetmek için bir dürtü (Piaget, 2001), bilinmeyi tanıma, bilme, görme ve deneyimleme isteği (Collins, Litman ve Spielberger, 2004; Litman ve Jimerson, 2004; Litman ve Spielberger, 2003; Loewenstein, 1994), belirsizliği çözme gereksinmesi (Kagan, 1972), bilinmeyi anlamlı kılma çabası (Leherissey, 1971; Engel, 2011), keşifle ve seçimle ilgili bireysel bir nitelik (Day, 1971), yaratım süreci (Beswick, 1974), bilgi eksikliğiyle oluşan farkındalık (Mittman ve Terrell, 1964), öğrenme ve keşfetmeye yönelik içkin bir süreç (Arnone, Grabowski ve Rynd, 1994), çocuğun kendi çevresindeki bilinmeyi ve yeni olanı araştırma eğilimidir (Endsley, Hutcherson, Garner ve Martin, 1979; Henderson ve Moore, 1980).

Çocuğun doğasında, merak vardır (Piaget, 2001; Gopnik, Meltzoff ve Kuhl, 2000). Çocuk, merak içgüdüleriyle doğar (Stokoe, 2012: 63). Merak etmek ve incelemek çocuğun en doğal güdüsüdür (Cüceloğlu, 2013: 144). Çocuk, merak duygusuyla belleğinde oluşan sorulara yanıt aramak ister (Sever, 2013: 87). Merak, çocuğu araştırmaya, yeni yolları düşünmeye, farklı bakış açıları geliştirmeye ve hareket etmeye yöneltir (Kashdan ve Silvia, 2009: 368).

Çocuğun doğasına uygun en temel gerçekliği meraktır (Sever, 2008). Yabancı olanı merak etme, kendisi gibi olmayan insanları ve bilmediği bir çevreyi tanıma isteği çocuklarda daha yoğundur (Dilidüzgün, 2004: 76). Bu yönüyle, çocuklar için dünya, keşfedilecek bir oyun alanıdır. Bu alan içinde çocuk, eğlendirici ve kendisinde merak uyandıran varlık ve nesnelere ilişki kurmak ister (Olmsted, 2012). Başka bir söyleyişle, merak duygusu, bilinmeyi keşfetme sürecinde çocuğu serüvene çıkarır. Çocuk, sınırlı olan yaşantı ve deneyimlerini serüvenle geliştirerek belleğinde oluşan sorulara yanıt arar.

Merak ilgi çekici, yeni ve bilinmeyen, yoğun olarak keşfetme isteği uyandırır (Karwowski, 2012: 548). Çünkü çocuk, merak duygusuyla yeni deneyimler yaşamaya açık olur ve yaşamı boyunca kendisi gibi olmayan ile bilinmeyene yönelik sorulara yanıt aramayı sürdürür (Stokoe, 2012: 63). Bu yönüyle, merak duygusu, çocukta düşünme ve soru sormaya zemin hazırlar (Tandoğan, 2006: 143).

Çocuğun keşfetme duygusunun temelinde merak duygusu vardır. Onun bilme ve sorma isteği, kendi içinde var olan merak duygusunun bir sonucudur (Perry, 2001). Çocuklar, ilk kez karşılaştıkları uyarılara karşı merak ve heyecan duygularıyla yaklaşır. Çünkü onlar, eğlenceli ve kendisinde merak uyandıran varlık ve nesnelere ilişki kurmak isterler (Sellwood, 1991). Daha özlü bir anlatımla çocuklar, yetişkinlerden farklı olarak meraklıdır; nesnelere ve olayları kendi bakış açılarıyla yorumlar, onlara kendilerince anlam verirler.

Merak içerisinde olan çocuk, kendi etrafındaki dünyayı sorgular ve heyecan yaratır (Day ve Berlyne, 1971: 319). Bu yönüyle, çocuğun çevreyle yaşadığı ilişki düş kurmaya, keşfetmeye ve serüvene dayalıdır. Çocuğun düş kurma, keşfetme ve serüven yaşama isteği, merak duygusuyla ortaya çıkar. Meraklı olan çocuk, duygu ve düşüncelerini dizginleyemez; bilme, tanıma ve öğrenme onun için vazgeçilmezdir. Bu bakımdan, çocuk sürekli araştırma ve inceleme isteği içerisinde olur.

Çocukta, “niçin”i bilme isteği, onu keşfetme sürecinin etkin bir katılımcısı yapar (Hensley ve Columnist, 2004: 32). Bu süreçte çocuk, dünyayı anlamlı kılma çabası içinde araştırmaya yönelir (Piaget, 2007). Merak içerisindeki çocuk, düş gücü ve cesaretiyle öğrenmeye çalışır (Perry, 2001). Çünkü bilinmeyenle ilgili çekiciliği içinde barındıran merak, öğrenme için bir önkoşul oluşturur.

Merak, öğrenme sürecinde edinilmesi gereken en temel beceridir. Çocuğu bu süreçte, istekli duruma getiren merak duygusu, çocuğun ilgisine de yön verir. Çocuğun herhangi bir uyarana (kitap) yönelik ilgisi, uyarının nitelikli olmasının yanı sıra o uyarının çocuk tarafından henüz keşfedilmemesiyle de ilgilidir. Çocuğun o uyarana ilk kez karşılaşması, merak duygusunu doğal olarak devindirir. Çocuğun merakının sürekli olarak

devindirilmesi, çocuğu araştırma, inceleme ve sorgulama sürecinin etkin bir katılımcısı yapar.

Çocukların meraklı olmalarının nedeni bilme, tanıma ve anlama isteklerinin sınırsız olmasından kaynaklanır (Henman, 2009). Üç yaşındaki bir çocuk, ailesine günde ortalama yüz soru sorarken on bir yaşındaki bir çocuk daha az soru sorar. Çocukların kendi yaşamlarını anlamlı kılma çabası, bilme, tanıma ve anlama düzeyleriyle ilişkilidir. Erken dönemde, çocukların çok fazla soru sorması, onların öğrenme isteklerinin ne kadar yoğun olduğunu ve bilgi eksikliklerinin çok fazla olduğunu gösterir (Yavuzer, 2012).

Merak duygusunun en temel göstergelerinden birisi yaratıcılıktır (Shumakova, 1992). Çünkü çocuğun yaratıcılığı merak duygusuyla başlar (Tamdoğan, 2006: 140). Çocuk, meraklı kalırsa araştırmaya, keşfetmeye ve sonucunda yeni şeyler üretmeye yönelir. Sözelimi, beş yaşındaki bir çocuk, ağacın üstünde hiç görmediği bir kuş görürse, bu, ona mutluluk verir. Çocuk, keşfetmenin zevkine varırsa, o kuşu tüm yönleriyle yeniden tanımak ister. Çünkü mutluluk, eylemin ve isteğin yinelenmesini sağlar. Eylemin yinelenmesi, çocuğun o kuş hakkında daha çok bilgi sahibi olması demektir. Çocuğun bir konuda bilgi sahibi olması, onda güven duygusu oluşturur (Perry, 2001).

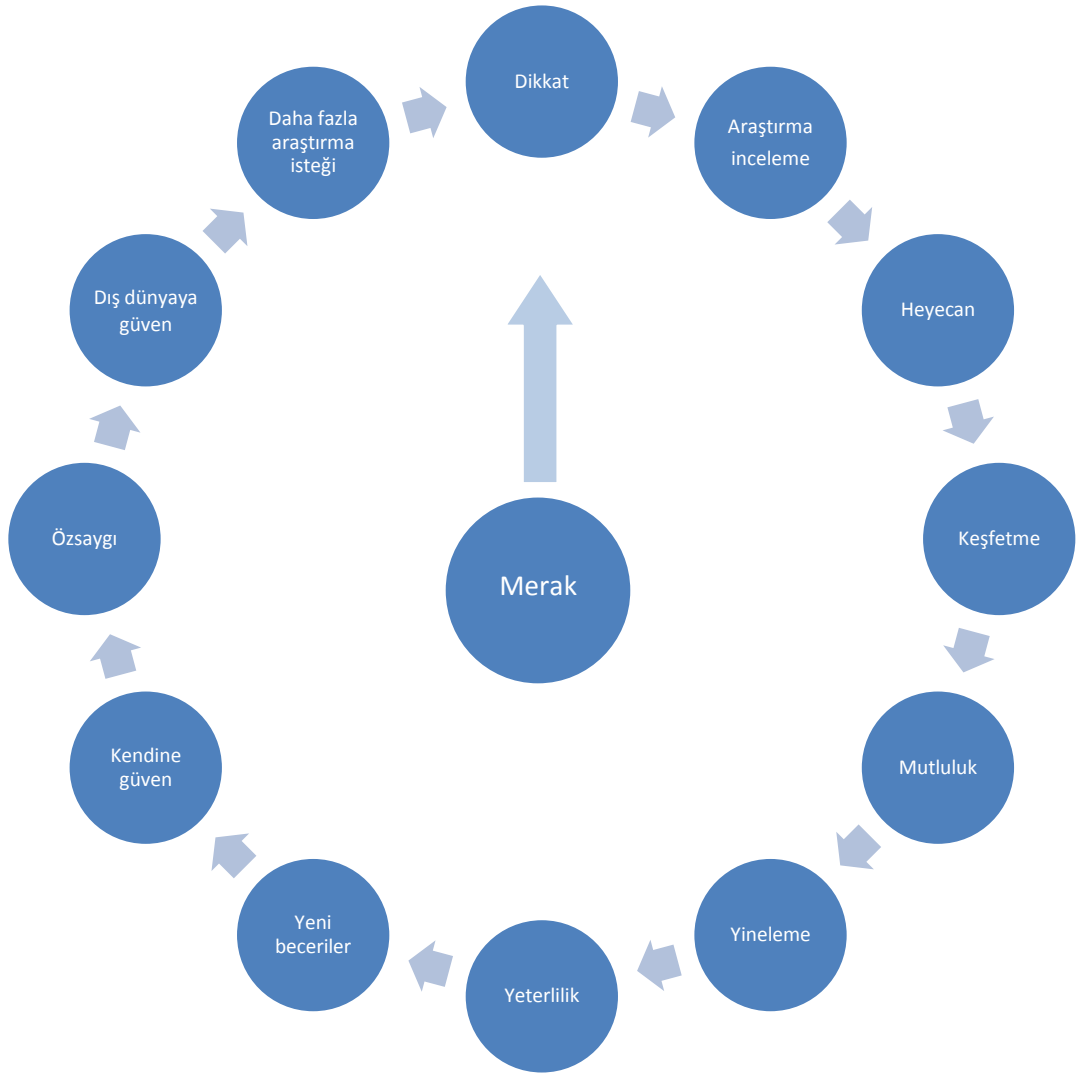
Merak, bilişsel ve duyuşsal gelişime yardımcı olur; çocuğun yeni ve bilinmeyene yönelik öğrenme isteğini artırır, onun bilme, tanıma ve araştırmaya yönelik kendine güvenini yapılandırır, yeniliklere karşı açık olmasını sağlar, zorlukları ele alış biçimlerinde farklı yolları kullanmasını geliştirir, dünyaya yönelik farkındalığının gelişmesine ve eğlenmesine olanak tanır (Perry, 2001).

Bütün çocuklar, bilinmeyen hakkında daha fazla bilgi edinmeye isteklidirler (Engel, 2011: 628). Özellikle yeni yürümeye başlayan çocuk kadar hiç kimse, kendi etrafındaki fiziksel dünyayı yorulmadan keşfetmeye istekli değildir (Maw ve Maw, 1966: 343). Çocuğun nesnelere ağızına götürmesi, nesnelere dikkatli bir biçimde bakması, nesnelere birbirinden

ayırması ya da bir araya getirmesi, erken dönemde, çocuğun kendi etrafındaki dünyayı tanıma isteğinin bir göstergesidir (Engel, 2011: 628).

Çocuk korku, kaygı, endişe, şiddet ve baskının olduğu ortam ve durumlarda, bilinmeyi keşfetmeye isteksizdir. Çünkü çocuğun merak duygusu; onaylamama, önemsememe ve korkuyla yok edilir (Yörükoğlu, 2010). Yalın bir anlatımla, korku çocuğun merak duygusunu öldürür. Çocuğun dünyası karmaşa ve korku içinde olduğu zaman, o bilinmeyi incelemek ve keşfetmek istemez. Çocuğun en büyük mutluluğu, sevildiğinin ve saygı duyulduğunun farkında olmasıdır (Cüceloğlu, 2013: 55). Böylelikle çocuk, merak duygusunun verdiği güçle araştırma, inceleme ve sorgulama sürecinde duyma ve düşünme sorumluluğu alacaktır.

Bilme, tanıma ve öğrenme sürecinde, çocuğun merakını devindirmek için baskı ve şiddet çevresi yerine, araştırmaya ve sorgulamaya olanak tanıyan ve onun hata yapmasını hoşgörüle karşılayacak bir ortama gereksinim vardır (Hensley ve Columnist, 2004: 32). Çocuğun keşfetmesi, araştırması, kurcalaması, soru sorması ve hata yapması önlendiği zaman, çocuk, bu tür ilgi ve güdüsünden utanır ve onları bastırmaya yönelir (Cüceloğlu, 2013: 144). Merak duygusunun zayıflatılması, çocukların geleceklerini yadsımaktır. Daha az merak duygusu, onlar için daha az yeni arkadaş, daha az sosyal grup ve daha az kitap demektir (Perry, 2001). Çocuğun merak duygusu yadsındığı zaman, çocuk bilinmeyen karşısında büyük kaygı duyar; çoğu kez girişimde bulunmaktan kaçınır (Cüceloğlu, 2013: 144).



Çizelge 3. Merak Döngüsü (Perry, 2001; Evans ve Harrar, 2002).

Çocuğun dikkat kesilmesi, onun uyararı bilme, tanıma ve öğrenme isteğini gösterir. Bu durum, çocuğu araştırmaya, incelemeye ve sorgulamaya yönlendirir. Bu süreç, heyecan duygusunun etkisiyle çocuğun uyararı duyumsamasını sağlar. Çocuğun bir olayın sonunda ne/neler olduğunu öğrenmesi, bilmediği bir nesneyi tanıması, onun uyararı keşfettiğini gösterir. Aynı zamanda, keşfetme sürecinin sonunda, çocuk ile uyararı (kitap) arasında duygusal bir bağ oluşur. Çocuk, keşfetmenin etkisiyle mutlu olur ve mutluluğunu paylaşmak ister. Çocuğun keşfetme sürecinin sonunda yaşadığı mutluluk, onun başka serüvenlere çıkmasına olanak tanır. Çünkü çocuk, mutlu olduğu ve hoşuna gittiği davranışı yineleme eğilimindedir. Çocuğun sürekli serüvene çıkması, onun öğrenme yaşantılarını genişleterek bilgi

sahibi olmasını sağlar. Çocuk, bilgi sahibi oldukça kendine ve yaşama yönelik yeterliği artar. Çocuğun bu yeterliği, yeni beceriler geliştirmesine olanak tanır. Çocuğun yaşama ve insana yönelik bilgisinin giderek artması ve bu doğrultuda yeni beceriler kazanması, onun kendine güvenini ortaya çıkarır. Kendine güven, çocuğun benlik algısını olumlu yönde etkileyerek onun kendine yönelik saygısını geliştirir. Çocuğun kendine güveniyle biçimlenen özsaygısı, onun kendi dışındaki dünyaya da güvenle, saygıyla ve sevgiyle bakmasını sağlar. Yaşama, bu olumlu duygularla bakan çocuk, araştırma inceleme ve sorgulama isteğini bir yaşam kültürü biçimine getirir.

Çocukların merak duygularıyla ilgili bireysel farklılıkları vardır. Bazı çocuklar bilişsel süreçleri kullanarak keşfetmek isterken bazıları dokunma, koklama, tatma ve tırmanma gibi fiziksel yolları denerler (Perry, 2001). Bu yolların tamamı, çocuk ile kitap arasındaki ilişkinin niteliğini etkiler. Kitap, her zaman yapısında bulundurduğu merak uyandırıcı değişkenleriyle çocuğun ilgisini çekmelidir.

Çocuk, merak duygusunun etkisiyle bilişsel süreçlerini kullanarak bir uyarana (kitap) dikkat kesilebilir. Çocuğun dikkat kesilmesi, uyarının niteliğiyle beraber çocuğun doğuştan getirdiği merak duygusuyla da ilgilidir. Çünkü dikkat kesilme, bireyi odağa alan bir sözcük iken; dikkat çekme, uyarıcıyı odağa alan bir sözcüktür. Çocuğun herhangi bir uyarana ilk kez karşılaşması, uyarının ilgi çeken niteliği ya da bilinmezliği çocuğun merakını devindirebilir; yalnız, çocuk doğuştan getirdiği merak duygusuyla da uyarana yönelebilir. Bu bakımdan, uyarın (kitap) ile çocuk arasındaki ilişki, birçok değişkenin tanıklığıyla açıklanabilir.

3.2.2. Keşfetme

Keşfetme; etkin araştırmayla bilginin oluşturulduğu öğrenme süreci (Honomichl ve Chen, 2012), çocuğun insanı ve yaşamı bilme yolu (Wilson, 1997), doğal bir dürtü (Piaget, 2010), çocuğun duyma ve düşünme sorumluluğu olarak bilgi ve beceri kazanması (Napier ve Sharkey, 2004), çocuğun duygu ve düşüncesini ortaya koyduğu ve geliştirdiği araştırma ve

inceleme süreci (Gallas, 1994; Malaguzzi, 1993; Berman, Schwartz, Kurtines ve Berman, 2001), bilinmeyeni ortaya çıkarma (Sever, 2008; Dilidüzgün, 2004; TDK, 2011: 1402), çocukların duyuşsal, bilişsel ve devinişsel yeteneklerini kullanarak çevrelerindeki nesne, insan ve öteki uyaranları tanımak ve niteliklerini saptamak için araştırmaya dayalı etkinlikleridir (TÜBA, 2011: 708).

Çocuklar doğası gereği eğlenmek, oynamak ve keşfetmek ister (Sever, 2013: 86). Onlar, bilinmezi bilinir kılmak için çaba harcar. Çocukların bilinmeyeni bilinir kılma istekleri keşfetme duygularından kaynaklanır. Çünkü çocukların kendi yaşam alanlarını oluşturan çevrelerinin bilinmezliği, belirsizliği ve anlaşılmağı onlara gizemli gelir. Gizemle gelen araştırma, inceleme ve sorgulama isteğı, çocukları keşfetmeye yöneltir ve bu keşfetme, onlara mutluluk verir. Çocuklar, keşfetme duygusunun yarattığı duygularla serüvene çıkarlar. Özellikle okulöncesi dönemdeki çocukların doğasında, keşfetme duygusu ve serüven yaşama isteğı daha yoğundur (Yavuzer, 2012). Çünkü bu dönemdeki çocukların ilk kez karşılaştıkları nesne ve varlıklar, onlar için bilinmeyendir.

Çocuk için öğrenme, bilgiyi keşfetmektir (Rhodes, Gelman ve Brickman, 2010). Çocukta var olan şemalar, bilinmeyeni açıklamaya yetmeyebilir (Piaget, 2004). Bu durum, çocukta bir dengesizlik yaratır ve çocuk incelemeye araştırmaya ve sorgulamaya geçer. Bu yönüyle dengeleme, öğrenme için temel oluşturur (Krogh ve Slentz, 2001). Çünkü öğrenme, yaşamı anlamlı kılma sürecidir.

Keşfetme sürecinde çocuk, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu kendisi üstlenir (Sellwood, 1991). Etkin bir öğrenici olan çocuk, duyularına sorumluluk yükler ve serüvene çıkar. Bu süreçte çocuk, bilinmeyen belirsizlik derecesini azaltmak için soru sormaya, araştırmaya ve incelemeye yönelir. Bu yöneliş, çocuğun uyaranlarla etkileşim içine girmesini sağlar (Bruner, 1971). İpuçları, yardımlaşma ve destekle dolu olan bu etkileşim, çocuğu, bilinmeyen ardındaki gizi bulmak için cesaretlendirir ve çözüm yollarını sınamaya götürür. Bilinmeyen ardındaki gizi bulan ve çözen çocuk mutlu olur. Çocuk, keşfettiğı olay ile bu durumda oluşturduğu sevincini sürekli olarak paylaşır. Keşfetmenin verdiği heyecan ve mutluluk, çocuğun başarı

duygusunu yaşamasını sağlar. Bu süreç, çocuğun kendine güven duymasına olumlu katkı sağlar (Kohn, 2005).

Keşfetme süreci, çocuğun etkin katılımıyla beraber onun yaratıcılığını, isteğini ve kararlılığını içinde barındırır. Keşfetme sürecinde çocuk, edilgen bir alıcı değildir (Honomichl ve Chen, 2012). O, duyma ve düşünme sorumluluğu olan etkin bir katılımcıdır (Sever, 2008; Dilidüzgün, 2004). Araştırma ve inceleme sürecinde olan çocuk becerilerini, yeteneklerini ve gizilgüçlerini ortaya çıkartır (Honomichl ve Chen, 2012). Keşfetme sürecinde becerilerini, yeteneklerini ve gizilgüçlerini ortaya çıkartan çocuk, olumlu bir benlik algısı üretir ve kendini tanımaya başlar. Çocuğun kendini tanımaya başlaması, kimlik oluşumunun temelinde yer alan bir süreçtir (Erikson, 1982; Berman, Schwartz, Kurties ve Berman, 2001). Bu süreç, çocuğun kendi duygu ve düşüncelerini tanımasına ve değiştirmesine olanak tanır. Böylelikle çocuğun çevresiyle kurduğu ilişki aslında onun kendisiyle kurduğu ilişkidir; onun kendini keşfetme sürecidir. Duygu ve düşüncelerinin farkına varma, yeteneklerini kullanarak sorumluluk alma, açıklamalarda bulunma, derinlemesine soru sorma, araştırma, inceleme, karar verme, değerlendirme, sonuca ulaşma ve geribildirimde bulunma (Honomichl ve Chen, 2012; Sutman, Schmuckler, Woodfield, 2008), keşfetme sürecinin çocuğa sunduğu olanaklardır.

Keşfetme sürecinde çocuk, özgür bir araştırmacı olmak ister. Böylelikle çocuk, özgür bir araştırmacı olarak uyarıcılarla ilişkiye geçer ve çeşitli etkinlikler içerisine girer. Çocuğun bu etkinlikleri davranışsal olabileceği gibi bilişsel ve devinişsel de olabilir (Honomichl ve Chen, 2012). Çocuğun araştırma sırasında edindiği bilgiler, onda keşfetme için doyumsuz bir istek uyandırır (Olmsted, 2012). Bu istek; bilinmeyenin ardındaki gizi ortaya çıkartır, çocuğun kendi çevresini daha çok anlamlı kılar, çocuğa insanı ve yaşamı anlatır, heyecan verir, bilgi ve beceri kazandırır ve onu serüvene çıkartır (Chi, 2009; Sever, 2013; Dilidüzgün, 2004; Wilson, 1997; Olmsted, 2012; Vygotsky, 1978).

Kendi çevresini bilme tutkusu, çocukta daha yoğundur (Wilson, 1997). Erken yaşlardan başlayarak çocuğun keşfetme yeteneği vardır (Murray, 2011). Özellikle 0-1 yaşındaki çocuk, sürekli olarak çevresindeki nesnelere

keşfetmeye çalışır (Garner ve Bergen, 2006; Goldschmied ve Jackson, 2004). Çocuğun erken yaştaki keşfetme isteği, çevresini bilmeye ve tanımaya çalışmasından ileri gelir (Chi, 2009). Çocuğun kendi çevresini bilmeye ve tanımaya çalışması yani algılaması, duyuşal deneyimleriyle gerçekleşir (Cobb, 1977). Özellikle erken yaştaki öğrenmeler, somut algısal deneyimlerin bir sonucudur (Piaget, 2004). Daha sonraki dönemlerde, çocuğun dilşel becerilerinin gelişmesi, kendisi ile dünya arasında köprü kurmasını sağlar (Olmsted, 2012). Çocuk, bu kez anadilinin olanaklarını kullanarak keşfetme sürecinin etkin bir katılımcısı olur.

Çocuğun gelişim dönemlerine göre keşfetme süreçleri değişebilir (Hewes, 2006). 0-2 yaş döneminde bulunan çocuğun dilşel becerileri gelişmediğinden, çocuk keşfetme sürecinde duyuşal becerilerini kullanır. Bu dönemde çocuk, bir uyarıyı dinleyerek, tadını bakarak, görerek, koklayarak ve dokunarak keşfeder. Daha sonraki dönemlerde çocuğun dilşel becerilerinin gelişmesiyle çocuk, bilinmeyenin ardındaki gizemi anadiliyle keşfetmeye başlar, bundan heyecan duyar ve serüven içerisinde araştırmalarını sürdürür. Daha üst yaşlardaki çocuklarsa, tüm duyuşalarını kullanarak keşfetme süreci içinde olurlar. Onlar, salt bir ya da birkaç duyu ile deneyimlerini gerçekleştirmezler; onlar hem görerek hem duyarak hem de dokunarak keşfetme sürecinde yerlerini alırlar.

Çocukları keşfetme süreci içine sokan değişkenlerden biri de onların bilme ve tanıma isteğidir. Çünkü çocuklar, duyuş ve düşünce birikimlerini kullanarak kendini, yaşamı ve insanı anlamaya çalışırlar (Sever, 2013: 98). Onlar çevresindeki varlıkları ve nesnelere; görünüşleri, konuşma biçimleri, hareketleri ve davranışlarıyla tanırlar. Böylelikle onlar, varlık ve nesnelere yönelik güzel, çirkin, iyi ve kötü gibi yargılarda bulunurlar. Bununla birlikte, çocuklar, gördükleri ve duydıkları her şeyi araştırırlar. Her şeyin kim ve ne tarafından yapıldığını bilmek isterler (Yavuzer, 2012). Salt uyarının (kitabın) adını bilmek çocuklar için yetersizdir; uyarının niçin ve nasıl var olduğunu da bilmek isterler.



Çizelge 4. Keşfetme Süreci (Honomichl ve Chen, 2012; Sutman, Schmuckler, Woodfield, 2008; Kohn, 2005; Chi, 2009; Sever, 2013; Dilidüzgün, 2004; Wilson, 1997; Olmsted, 2012; Vygotsky, 1978).

Çocuk, keşfederek öğrenir (Kohn, 2005: 2). Bu süreç, çocuğa deneyim ve gözlem olanağı tanır. Keşfetme, çocuğun deneyimlerini genişletir. Çocuğun deneyimleriyle oluşturduğu serüven süreci, ona ortamın koşullarını, olayların birbirleriyle ilişkisini ve bireylerin etkisini tanıtmaya olanağı tanır. Çocuk duyma ve düşünme sorumluluğu içinde yaparak öğrenir. Bu etkileşim içerisinde çocuk, öğrenme sorumluluğuyla araştırma ve incelemeye yönelir. Araştırma ve inceleme; gözlem, dikkat ve ilişkiyi anlayabilme gibi birtakım becerileri gerektirdiğinden, çocuk bilişsel becerilerini daha etkin bir biçimde kullanır. Çocuğun etkin katılımı, deneme ve yanılgıları, uyarılarla olan ilişkisinin farkına varmasını sağlar. Bu yönüyle, keşfetme sürecinin etkin

katılımcısı olan çocuk, öğrenme sorumluluğuyla kendini önemli ve değerli hisseder. Çocuğun kendine yönelik bu algısı, olumlu bir benlik edinmesini sağlar. Özellikle çocuk, eylem ve davranışlarında özgürse, kendi duygu ve düşünce sorumluluğuyla bilinmeyenin ardındaki gizemi bulmaya çalışıyorsa ve öğrenme sorumluluğuyla başarılı oluyorsa onun özerk-benlik algısı gelişir. Oysa çocuğun bilme ve tanıma isteğinin bastırıldığı, sürekli öğüt ve emir verildiği, araştırma ve inceleme eyleminin engellendiği, korkutulduğu, edilgen kılındığı, duygu ve düşüncelerinin örselendiği ortam ve durumlarda (kurgu) çocuk keşfetme isteğinden uzaklaşır; kabuğuna çekilir.

3.2.3. Düş Gücü

Düş gücü; çocuğun özgünlük, girişim ve üretkenlik alanı (Beaney, 2005), yaratıcı düşüncenin temeli (Finke, 1990), çocuğun etkili düşünceler üretme etkinliği (Liang, Chang, Chang ve Lin, 2012), çocuğu keşfe çıkartan güç (Colello, 2007), çocuğun duygu ve düşüncelerini etkin olarak kullandığı yer (Diachenko, 2011), aklın yaratıcı becerisi (Perdue, 2003), algının yorumlayıcı gücü (Thomas, 1997), keşfetmek ve değerlendirmekle ilgili bir yetenek ve belleği yapılandıran bir güçtür (Gallas, 2003).

Düş kurmak, erken çocukluk döneminin altın çağı olarak adlandırılır (Scarlett, Naudeau, Saloni Pasternak ve Ponte, 2012). Çünkü çocuk, düş gücünün yardımıyla sayısız düşünceler üretir (Liang, Chang, Chang ve Lin, 2012). Çocuğun özgünlüğüne ve girişimine olanak tanır (Colello, 2007). Onun sezgisel olarak bir uyarana duygusal bir bağ kurmasını sağlar (Reichling, 1990). Çocuğa duygu ve düşüncelerini etkin olarak yansıtma olanağı verir (Stokes, 2009). Ona yaratıcı bir düşünce ve ürün oluşturma becerisi sunar (Djachenko, 1987; Vygotsky, 2004). Ona farklı düşünme sorumluluğu yükler (Singer ve Singer, 1990). Aynı zamanda, çocuğa henüz yaratılmamış ve keşfedilmemiş olana ulaşma olanağı tanır (Rosenkranz, 1998).

Düş, doğuştan gelen bir beceridir (Colello, 2007). Çocuğun yetişkinden farklılığı, onun aslında düşünde yarattığı ama bütünüyle gerçekmiş gibi yaşadığı dünyasıdır (Dilidüzgün, 2004: 61). Bu dünya içerisinde çocuk düş,

düşünce ve imgeleme yetisini sürekli kullanır (Sever, 2008: 143). Bu yönüyle düş gücü; çocuğu, gerçek deneyimlerin ötesine taşır (Passmore, 1985), onun keşiflerini olanaklı kılar (Finke, 1990), girişim ve deneyime olanak tanıyarak onun özgünlüğe ulaşmasını sağlar (Colello, 2007), ona eylem ve yaratıcı düşünce için önemli bir özgürlük alanı tanır (Stokes, 2009). Bu yüzden, çocuk için düş kurmak vazgeçilmezdir (Sever, 2008: 143).

Çocukların zengin düşsel dünyaları, onların en belirgin özelliğidir (Sever, 2008: 178). Başka bir söyleyişle, çocuğun gerçek yaşamı ile düşsel yaşamı aynı yoğunluktadır (Aslan, 2007: 192). Düş gücü, çocuğun sınırlarını aşmasına izin verir (Casper ve Theilheimer, 2009). Bu yönüyle düş gücü, yaratıcı düşünmenin temelidir ve çocuğa keşfetme için itici bir güç oluşturur (Finke, 1990). Keşfetme, bilinmeyen ortaya çıkarmaktır (Folkmann, 2010) ve düş gücünün bir göstergesidir (Liang, Chang, Chang ve Lin, 2012). Çünkü çocuk, düş gücü yardımıyla bilinmeyen keşfetmek ister. Bu yönüyle düş gücü, çocuğun uyarın karşısında sezgilerini devindirir (Reichling, 1990; Reiner ve Gilbert, 2000). Yalın bir anlatımla düş gücü, çocuğa olaylarla ilgili çeşitli değişkenleri sezinletir (Johnson, 1993). Çocuk, düş gücünün ortaya çıkarttığı sezgi ve duyumsamayla bilinmeyen taşıdığı gizemi çözmeye çalışır. Çünkü çocuk, düş dünyası ve duyularıyla yaşadığı evreni algılar.

Düş gücü, yaratım süreci boyunca çocuğun duygularını etkin bir biçimde kullanmasını sağlar (Liang, Chang, Chang ve Lin, 2012). Düş kuran çocuk, bir uyarın karşısında duygularını etkin bir biçimde kullanır (Djacenko, 2011). Bir çocuk kitabında güneşin, ayın, yıldızın, ağacın ve ormanın insanlar gibi konuşması, karakterin duygularını yansıtması ve çocuğun bu söyleşiye ortak edilmesi, çocuğun düşsel varlıklarla tanışmasını ve duyguları tanımasını sağlar (Sever, 2008: 78). Çünkü çocuk, düş dünyasında canlandırdığı varlıklarla duygusal bir bağ kurar. Çocuğun düşsel varlıklarla girdiği etkileşim, onun duygularını geliştirmesine olanak tanır. Aynı zamanda çocuk, bu etkileşimle beraber düşsel arkadaş edinir.

Çocuğun düşsel arkadaşı, aile bireylerinden biri olabileceği gibi (Mauro, 1991), çocuk kitaplarında yer alan bir karakter de olabilir (Sever, 2008: 76). Özellikle okulöncesi dönemde çocuk, günlük yaşamlarının bir parçası olarak düşsel arkadaş edinir (Mauro, 1991; Singer ve Singer, 1990; Gander ve

Gardiner, 2010). Aynı zamanda, çocuğun okuduğu ya da dinlediği bir öykünün kahramanlarıyla kurduğu etkileşim onun yeni düşsel arkadaşlar edinmesini sağlar (Sever, 2008). Böylelikle çocuklar, belleklerinde yarattığı düşsel arkadaşlarıyla konuşur ve tartışır (Caughey, 1984). Çocuklar için düşsel arkadaşlık, onların aileleriyle ya da akranlarıyla kurduğu ilişkilerden daha çok önemlidir (Mauro, 1991). Çünkü çocuklar, düşsel arkadaşlarına bağlıdır (Gleason, 2002) ve düşsel arkadaşlarıyla kalıcı ilişkiler kurarlar (Partington ve Grant, 1984). Çocukların düşsel arkadaş yaratması, onlara olumlu bir kişilik özelliği kazandırır (Taylor, Cartwright ve Carlson, 1993). Düşsel arkadaşına sahip olan çocuklar, daha fazla sosyal, daha fazla arkadaşına sahip, daha az utangaç (Mauro, 1991), daha fazla yaratıcı olur ve daha fazla etkinliklere katılırlar (Manosevitz, Prentice ve Wilson, 1973; Manosevitz, Prentice ve Wilson, 1977). Aynı zamanda, çocuğun düşsel arkadaşı, onun serüven içerisinde olmasını sağlar (Sever, 2008: 172). Tüm bu yönleriyle, çocuğun düşsel arkadaşlıkları, onun gerçek yaşam deneyimlerini artırır (Harris, 2000; Gleason, 2002).

Düşsel arkadaşlık, çocuğa, dil gelişimi açısından katkı sağlar (Bouldin, Bavin ve Pratt, 2002). Çocuğun düşsel arkadaşıyla kurduğu ilişki, onun dilsel becerilerini geliştirir (Trionfi ve Reese, 2009). Özellikle okulöncesi dönemde, çocuklar, düşsel arkadaşlarıyla daha fazla konuşurlar. Bu durum, çocuğun alıcı dil becerisini olumlu yönde etkiler (Singer ve Singer, 1990). Yapılan araştırmalara göre, düşsel arkadaşıyla konuşan çocuklar, daha fazla belirteç ve ilgi adılı içeren tümce kullanmaktadır (Bouldin, Bavin ve Pratt, 2002).

Erken yaşlarda çocuğun düşsel arkadaşı ile oynadığı oyunlar, onun dilsel becerilerini etkiler (Shore, O'Connell ve Bates, 1984). Çocuğun düşsel arkadaşıyla girdiği etkileşim, onun anlatma becerisini geliştirir (Baumer, Ferholt ve Lecusay, 2005). Erken çocukluk döneminde, çocuğun anlatım becerisindeki gelişme, daha sonraki dönemlerde onun okuma becerisini etkiler (Griffin, Hemphill, Camp ve Wolf, 2004; O'Neill, Pearce ve Pick, 2004). Çocuğun düşsel arkadaş edinmesinde, çocuk edebiyatı yapıtlarının katkısı yadsınamaz. Çünkü çocuk kitapları, sunmuş olduğu birçok karakterle çocuğun düşsel arkadaş edinmesine olanak tanır. Bu karakterle etkileşim ve iletişim içerisinde giren çocuk, dilsel becerilerine sorumluluk yükler.

Düş gücünün en önemli değişkeni yaratıcılıktır (Johnson, 1993). Çocuk, düş gücünü kullandığı zaman, daha fazla yaratıcı olur, onun sorunları çözme becerisi daha fazla gelişir, o daha fazla duyma ve düşünme sorumluluğu alır (Isenberg ve Jalongo, 2001). Duyma ve düşünme sorumluluğu alan çocuk, bir olayın sonuçlarını ve olasılıklarını düşleyerek kendini üretken kılabilir.

Çocuğun yaratıcı etkinlikleri, onun düş dünyasında kurduğu ilişkilere bağlı olabilir. Çocuğun düş dünyasında oluşturduğu uyarılarla geçirdiği yaşantılar, onun yaratıcı eylemler içerisinde bulunmasına olanak tanıyarak uyarılarla duygu ve düşünce etkileşimine girmesini sağlar (Vygotsky, 2004). Bir ağaçla, bir kediyle ya da bir kuşla düşsel arkadaşlık kuran çocuk; onlarla konuşur, oynar, serüvene çıkar, onları sever, onlara kızar vb. Başka bir söyleyişle, onlarla özgün deneyimler yaşar. Çünkü çocuğun deneyimleri, düş gücü ve bastırılmaz isteklerle doludur. Çocuk, düş gücünde yarattığı deneyimlerle, farklı öyküler üretir. Bu öyküler içerisinde çocuk, oluşturduğu fikirlerle oynar (Yörükoğlu, 2010).

Çocukların etkinlikleri düş gücüyle doludur (Mitchell, 2002). Çocuk, düş dünyası içerisinde yolculuk ederken uyarılarla girdiği etkileşim onun yaratıcılığı için çok önemlidir (Russ, 1993). Çocuğun düş gücü yardımıyla oluşturduğu yaratıcılığı, onu bir olay ve durum karşısında çaresiz kalmak yerine üretken kılabilir (Beaney, 2005). Üretken olan çocuk, olaylara farklı bakış açıları getirebilir. Çünkü düş gücü, çocuğun bilgi ve becerisini arttırarak onu deneyimli kılar (Munroe-Chandler, Hall, Fishburne ve Strachan, 2007).

Düş gücü, verilen bir eylemden sonuç çıkarmak için olası durumları göz önünde canlandırma ve verilen bir durumun içinde rol oynayan çeşitli olasılıkları sezinlemektir (Johnson, 1993). Bu yönüyle, keşfetme eyleminden önce çocuk, bilinmeyen taşıdığı nitelikleri, düş dünyasında sezinlemeye çalışır. Bu sezinleme, çocuğa bilinmeyene yönelik düş kurmasına olanak tanır. Böylelikle çocuk, keşfetme eylemi içerisine girer. Bu bakımdan, düş gücünün keşfetmeyi ortaya çıkartıcı işlevi vardır (Smith, 2010).

Çocuk, bir kitapta yer alan olaylarla karşılaştığı zaman, olayların doğrudan tanıdığı olmaz ama olayları düş gücünde canlandırabilir. O, düş gücünde canlandığı karakterlerle özdeşim kurarak düşsel arkadaş edinir

(Sever, 2008; Singer ve Singer, 1990). Çocuğun karakterlerle özdeşim kurarak oluşturduğu duygu ve deneyimleri, onun düş gücünün dışavurumudur. Çocuk, bu dışavurumla, bir fikir üretebilir (Djacenko, 2011), yaratıcı bir etkinlik içine girebilir (Vygotsky, 2004). Çünkü çocuğun yaratıcı bir etkinlik içerisinde başarılı olmaya gereksinmesi vardır (Sharp, 2004). Bu yönüyle, düş gücü ve yaratıcılık, çocuğun özgüvenini geliştirir (Callow, Hardly ve Hall, 2001; Strachan ve Munroe-Chandler, 2006) ve çocuğun kendine yönelik özyeterliliğinin gelişmesine olumlu katkı sağlar (Munroe-Chandler, Hall ve Fishburne, 2008).

Çocuğun düş gücünün uyarılması için kitap vazgeçilmez bir uyarandır. Çünkü kitap içerisinde yer alan karakterlerin yaşadıklarını, çocuk düş gücünde canlandırır. Özellikle okulöncesi dönemde çocuk, dış dünyada gördüğü gerçekliği, düş dünyası içinde yeniden yaratır. Yeniden yaratım sürecinde, düş dünyasına sorumluluk yükleyen çocuk, özgün düşünceler üreterek kendi dünyasını daha anlamlı kılabilir.

3.2.4. Devingenlik

Çocuk katılarak, duyarak, düşünerek iletişim sürecinin etkin bir öznesidir (Sever, 2013: 50). Çocuğun bu süreçte etkin olması, duygu ve düşüncelerin de etkin olduğunu gösterir. Bazı çocuklar fiziksel olarak edilgenken bazıları etkin ve yerinde duramazlar (Songer, 2009); yalnız, her çocuğun duygu ve düşünce dünyası sürekli olarak devinim içindedir (Sever, 2013: 42). Çünkü doğumdan başlayarak çocuğun duyguları sürekli değişim ve dönüşüm gösterir. Çocuk kızgınken bir anda mutlu olabilir. Üzücü bir olay karşısında kendini mutsuz hisseden çocuk, farkına varamadığı bir durumda şaşkınlık duyabilir ya da doğadaki bir canlıya karşı merak, sevgi, heyecan ve korku duygularıyla yaklaşabilir (Benson ve Haith, 2009).

Çağdaş bakış açısına göre çocukluk, devingen ve değişkendir (Walkerdine, 2004). Çocukluğun devingen ve değişken olması, onun kendi öznesi olan çocuğun da duygularının, düşüncelerinin ve düş dünyasının devingen ve değişken olduğunu ortaya koyar. Bu yönüyle, çocuğun düş

dünyası, duyguları ve düşünceleri devinimi içinde barındırır. Çocuk, mutluluğunu ve sevgisini sürekli göstermek ister, anlayamadığı bir olay karşısında hemen korkusunu belli eder. Bu yüzden çocuklar, karşılaşacağı yeni yaşantılar içerisinde heyecan, merak, korku, kaygı, coşku, mutluluk vb. duygularını sürekli canlı tutar.

Çocukların istekleri, duyguları, düşünceleri ve inandıkları çocukluk yıllarında gelişir ve değişir (Astington, Harris ve Olson, 1988; Pons, Harris ve Rosnay, 2004). Çünkü bu yıllarda, çocukların duygu ve düşünceleri, sürekli olarak farklılaşır. Özellikle erken çocukluk döneminde, çocukların duyguları daha fazla esneklik gösterir (Benson ve Haith, 2009; Thwaites, 2008; Hyson, 2004). Bu dönemde, çocuklar, düşsel arkadaşlarıyla oynarken, onlara sevgiyle yaklaşırken bir anda kızabilir. Bu yüzden, çocuklar etkin, sosyal ve devingen olarak düşünülmelidir (James ve Prout, 1997).

Çocuk, açıklayamadığı ya da bilinmeyen bir olayla karşılaşırsa duyguları değişiklik gösterir (Widen ve Russell, 2008). Bu durumda, çocuğun duyguları arasında ani değişiklikler olabilir (Flavell, Flavell ve Green, 2001). Yeni yaşantılara ve bu yaşantılar içerisindeki olaylara açık olan çocuk, bilinmeyen bir durumla karşılaşırsa, çocukta merak duygusu ortaya çıkar. Merak duygusuyla keşfetmeye yönelen çocuk, düş dünyasında bilinmeyen durumlarla ilgili imgeleri canlandırır. Bu imgeler, durumun bilinmezlik derecesine göre onun düş dünyasında sürekli değişim geçirir. Çocuk, bu imgelerle kendini düş dünyasında devinim içinde bulur. Bu süreç içerisinde, çocuğun duygu ve düşünceleri de devinim geçirir. Böylelikle çocuk sevgi, heyecan, şaşkınlık, korku, kaygı duygularıyla ve düşsel arkadaşlarıyla isteklerinin peşinden koşarak kendini mutlu kılar.

Çocuk, duygularıyla dünyaya gelir (Erden, 2011). Çocuğun yaşamında duyguların önemli bir işlevleri vardır. Duygular, birey olmanın en önemli ögesidir ve çocuğun yaşama uyum sağlamasını kolaylaştırır. Çocuğun salt fiziksel gereksinmelerinin karşılanması mutlu olması için yeterli değildir. Çocuk, annesinin kucağında olmak, sevilmek, okşanmak ve annesinin sıcaklığını hissetmek ister (MEB, 2013). O, bir kitaptaki karakterle özdeşim kurarak karakterin duygu ve düşünce dünyasına ortak olmak ister (Sever, 2008: 77). Çünkü çocuk duyguları sayesinde öğrenir, uyum sağlar ve yaşar

(Hyson, 2004). Daha yalın bir anlatımla, çocuklar duygularını gösterdiği oranda mutlu ve başarılı olurlar (Moore, 1992).

Duygu, çocuğun yaşamında bir canlanma, devingenlik anlamına gelmektedir. Duygu, çocuğun temel gereksinmesidir ve çocuğun bu gereksinmeyi dışarı yansıtması gerekmektedir (MEB, 2013).

Çocuklar, duygularını göstermek ister ve onların duyguları değişiklik gösterebilir (Larkin-Lieffers, 2010). Çocuk, bir kediyle oynadığında, kediye yönelik sevgisini belli eder. Üzüntü verici bir olayla karşılaşan çocuk, acısını, durgunluğu ya da mutsuzluğunu davranışlarıyla ortaya koyar. Çünkü çocuklar, bir canlıyla geçirdiği ya da bir durumun içerisinde geçen duygusal deneyimleri duyumsarlar (Benson ve Haith, 2009).

Erken yaşlarda çocuğun yaşamına sunulan olumlu katkılar, onun deneyim kazanması için, onun sosyal ve duygusal olarak sağlıklı ve başarılı bir birey olması için çok önemlidir (Thwaites, 2008). Özellikle, erken yaşlarda nitelikli kitaplarla karşılaşan çocuk, kendisinin ve başka canlıların duygu ve düşüncelerini anlamada daha istekli olabilir. Çünkü bu dönemdeki çocuklar, bir olay ya da durum karşısında yoğun duygular sergileyebilir.

Sanat, duygularımızı daha iyi anlamamıza yardım eder (Kavcar, 1999). Bu yüzden çocuk, bir kitabı görsel ve dilsel olarak okumaya başladığında karakterin duygu ve düşünce dünyasıyla karşı karşıya kalır. Böylelikle çocuk, kendi duygu ve düşüncelerinin yanında başkaların ne/neler hissettiklerini de anlamaya çalışır (Sever, 2008: 78). Çocuğun başkalarının duygularını anlamaya çalışması, öykünme ve özdeşim kurma öğelerini kendiliğinden ortaya çıkarır.

Çocukların duyguları, görmezden gelindiği zaman, çocuklar oyun oynamak ve devinmek istemezler (Hyson, 2004). Görmezden gelinen çocuk, duygu ve düşüncesiyle edilgen kılınmıştır. Böylelikle heyecan verici bir durum karşısında kalan çocuk, şaşkınlığını belli edemeyebilir. Bu durum, çocuğun inişli çıkışlı olan duygu dünyasını da olumsuz etkileyebilir.

Bir çocuk, korktuğunda, endişelendiğinde, üzüldüğünde ya da güveni azaldığında kendine yönelik özsaygısı azalır ve bu durum, çocuğun

yaşamında yer alan tüm öğrenme alanlarını olumsuz etkiler (Broadhead, Johnston, Tobbell ve Woolley, 2010). Bu yüzden, çocuğun korkması, kaygı duyması ya da endişelenmesi; onun deneyimleri ile duygu ve düşünce dünyasının devingenliğini olumsuz etkiler. Çünkü çocuk, mutlu olduğunda devinim halindedir ve daha içtendir. Bu yönüyle, çocuğun sevgi ve güven ortamında oluşturduğu ilişkiler, onun duygusal gelişimini olumlu bir biçimde etkileyebilir.

3.2.5. Heyecan

Çocuk için yaşam, coşku ve heyecandır (Cüceloğlu, 2013: 162). Bundan dolayı, çocuğun içindeki heyecanı anlamak, onlarla kurulacak ilişkinin en önde gelen boyutudur (Dilidüzgün, 2004: 74). Çünkü heyecan duygusu, çocuğu harekete geçirir ve onun eylemlerini yönlendirir (Arnold, 1970). Çocuk, heyecan yaratan bir olay içerisinde olduğu zaman keşfetme sürecine girer (Thompson, 2006). Çocuk, bu duygunun sağladığı güçle, kitaplarla olumlu etkileşim kurar (Caspi ve Shiner, 2006). Bu duygunun, çocuğu harekete geçirip eylemlerine yön vermesi ve çocuğun keşfetme sürecine girmesine katkı sağlaması, onun serüven içinde olmasına olanak tanıdığına en önemli göstergesidir. Başka bir söyleyişle, eylem ve heyecan, çocuğu serüvene sürükler (Baxter ve Kochel, 1999). Çünkü çocuğun doğasında heyecan arama vardır (Apter, 2007).

Her eylem ve davranış, çocukta yeni heyecanların, kaygıların ve eğlencenin oluşmasını sağlar (Sever, 2008). Çünkü çocuklar, bir olay ya da durumun kendilerini nasıl etkileyebileceğini sezerler (Harris, 1986). Özellikle onlar, yeni deneyim ve girişimlerin heyecanını duyumsarlar (Ackermann, 2004). Bu yönüyle onlar, heyecan taşıyan farklı deneyim ve girişimlerin içinde olmak isterler (Rothbart ve Bates, 2006).

Öznel olarak yaşanan duygusal durumun dışavurumu duyguysa (Budak, 2005: 281), heyecan duygusunun çocuğun yaşamında önemli bir işlevi vardır. Duygunun en temel işlevi, çocuğun içsel durumlarını yansıtması ve onun keşfetme yeteneğini arttırmasıdır (Ekman, 2003; Brooks, 1991;

Sroufe, 1997). Bu yönüyle, heyecan da çocuğun keşfetme yeteneğini arttırıcı özelliğe sahiptir (Arnold, 1970).

Çocukların çevresinde olup biten yaşantılar onlar için sıradan değildir. Özellikle çocukların korkutucu olmayan yaşantılar geçirmesi onları heyecana sürükler (Sever, 2008). Bu yaşantılarla çocuklar, keşfetme sürecinin içine girerler. Çünkü heyecan ile keşfetme arasında anlamlı bir ilişki vardır (Apter, 2007). Çocukların herhangi bir uyarana karşı (kitap) heyecan duyguları devinirse, onlar o uyarana ilgilenmeye, soru sormaya ve o uyarana araştırmaya başlarlar. Çünkü çocuklar, bir uyarının kendisinde heyecan duygusunu uyandırmasını isterler. Onlar, heyecan duyduğu uyarana keşfetmeye çalışırlar. Aynı zamanda, keşfetmenin heyecanı, onların deneyimlerini arttırır (Hyson, 2004). Bu durum, çocukların bilme, tanıma ve öğrenme isteğini geliştirir (Bowman, Donovan ve Burns, 2001).

Çocuk için başkasının ne diyeceği önemli değildir, onun için önemli olan yapmakta olduğu etkinliğin coşkusu ve heyecanıdır. Çocuğun etkinlik sırasında yaşadığı coşku ve heyecan, kendisini mutlu kılmasına olanak tanır. Bu yönüyle heyecan, yaşamın en önemli enerjisini içinde barındırır. Bu enerjiye ifade olanağı verilmezse çocuğun doğal gelişimi olumsuz etkilenir (Cüceloğlu, 2013).

Çocuğun dünyasında eğlencelilik, komiklik, sevimlilik, heyecanlılık ve devingenlik vardır (Sever, 2008). Çocuk heyecan, sevinç ve öfkeyi ifade eden, kendi duygusal dünyasıyla bağlantılı bir insan olarak yetişir (Erden, 2011). Bu yönüyle, çocuklarla anlamlı ve nitelikli bir ilişki kurmak istiyorsak, onların uyarılara göstermiş oldukları duygularını özellikle heyecanlarını anlamak gerekir.

Çocukların uyarılarla etkileşimleri, heyecan ve zevk temelinde olumlu duygulara dayanır (Caspi ve Shiner, 2006). Çocukların ilk karşılaştıkları uyarana karşı merak ve heyecan duyguları canlanır (Sever, 2008). Çocuklar için, yeni ve bilinmeyen uyarıların içinde heyecan ve eğlence vardır (Arredondo, 2010). Onlar, yeni öğrenmelere karşı heyecan ve korku içinde

olurlar. Onlar, merak ve heyecan kaynağı olan uyaranlarla heyecanlarını ve kendi duygularını açığa vururlar.

Erken dönemde çocuklar, kendilerince en yoğun duyguya odaklanırlar (Bayhan ve Artan, 2011). Bu dönemde, çocukları etkileyen, keşfetme sürecinde olmasını sağlayan, uyarani tanımasına ve bilmesine olanak tanıyan, bir olayın ya da durumun sonucunu merak ettiren heyecan duygusudur. Çünkü heyecan duygusu, belli anlarda belli yeğinlikte doğan, kısa süreli olup bedensel belirtilerin de eşlik ettiği duygu durumlarıdır (Başal, 2012: 153). Heyecan duygusunun kısa süreli ve belli yeğinlikte olması, çocuğu etkileyen uyarının (kitap) niteliğiyle de ilgilidir. Uyarının içinde taşıdığı gizem, hemen çözülecek nitelikteyse, çocuğun heyecan duygusu kısa süreli olur. Oysa uyarının içinde taşıdığı gizem, onun düş ve düşünce dünyasına sorumluluk vererek çıkarım yapmasına olanak tanırırsa, ona duyma ve düşünme sorumluluğu veriyorsa ve uyarı, çocuğa sunduğu ipuçlarıyla onun iletiyi duyumsamasını sağlıyorsa çocuğun yaşadığı heyecan uzun süreli olur.

Çocuğun, duygularını yaşamasına olanak tanınmalıdır. Çocuğun duygularının bastırılması, onu büyüdüğünde kendine yabancı, ne hissettiğini bilmeyen, duygularını fark etmeyen ve duygularını yaşamayan bir yetişkin haline getirir (Başal, 2012: 157). Özellikle çocukta heyecan duygusunun bastırılması, onun ilk kez karşılaştığı uyarana karşı olumsuz duygular beslemesine neden olur. Aynı zamanda, olumsuz duyguları daha fazla ifade eden uyaranlarla etkileşim kuran çocuklar, olumsuz duyguların etkisi altında kalırlar (Eisenberg, Liew ve Pidada, 2001). Bu yönüyle, gerek çocuğun heyecan duygusunun bastırıldığı gerekse coşku ve heyecanın olmadığı olumsuz duyguların öncelendiği uyaranlar (kitaplar), çocuğun duygusal gelişimini olumsuz etkileyebilir.

Çocuğun duygusal gelişimi, benlik gelişiminin bir parçasıdır. Çünkü çocuğun heyecanları, zevkleri, sevinçleri, korkuları ve kaygıları onun kişiliğinin özellikleridir (Başal, 2012: 156). Çocuk, duygularını açığa vurduğu ortamlarda kendini gerçekleştirir. Korku, öfke ya da utancın baskın olduğu ortamlarda, çocuk, oyun oynayamaz, yaratıcı eylemleri görmezden gelinir, coşku ve heyecanını bastırmak zorunda kalır. Uyarıların da çocuğu korku,

öfke ve utanca boğması, çocuğun kendini gerçekleştirmesini engeller. Bu durum, çocuğun düş ve düşünce dünyasını olumsuz etkiler. Özellikle coşku ve heyecanın yerine korku ve kaygının etkin olduğu ortamlarda, çocuk, düş gücünü devindiremez, düşsel arkadaşıyla oynamaz, keşfetmek istemez ve duygularını bastırmak zorunda kalır (Cüceloğlu, 2013).

Daha açıklayıcı bir anlatımla, korku ve kaygı sözcükleri, aynı anlamı ifade etmemektedir. Aralarında küçük ama önemli bir fark vardır. Korkunun belli bir kaynağı vardır. Sözelimi, çocuk bir köpekten, ürkütücü olan ve acı veren bir durumdan ya da bir kitaptaki karakterden korkabilir; yalnız, çocuk kaygının kaynağını tam olarak bilemeyebilir. Kaygılı çocuk, bir endişe duyar ama nedenini tam olarak anlamayabilir (Bayhan ve Artan, 2011: 230). Bu yönüyle, çocuğun içindeki heyecanı görmezden gelip onu ürkütücü bir uyararla korku ve daha kötüsü kaygı içinde bırakmak onun özerk-benlik duygusunun örselenmesine yol açabilir.

3.2.6. İçtenlik

Çocuklar açıkyürekli, kendiliğinden ve düşüncelerini sınırlamadan dışavuran insanlardır (Haertling, 1992; Akt: Dilidüzgün, 1992). Onlar, gördüklerine ve duyduklarına yönelik hissettiklerini, duygu ve düşüncelerini bastırmadan, doğal bir biçimde anlatırlar. Çocukların bu anlatımları, hiçbir biçimde art niyet taşımaz. Bu yönüyle, çocuklar duygu ve düşüncelerini açıklarken içten ve sıcak bir duyarlığa sahiptir (Sever, 2008: 198). Çocukların kendine özgü bu içtenliği, onların davranışlarında ortaya çıkar. Onlar, çevresindeki uyaran ve yetişkinlere yönelik davranışlarında yalın ve içtendir.

Duygular, çocukta doğuştan vardır (Ekman, 2003). Duygular, çocuğun etkinliklerini ve yaşamını düzenler. Özellikle çocuğun duyduğu sevinç ya da heyecan, onun davranışlarını yinelemesini sağlar (Erden, 2011: 187). Bu yönüyle çocuk, sevinç ve heyecan gibi duygularını açıklarken içten ve açık davranır. Sözelimi, çocuk sevinince zıplar, heyecanlanınca yerinde duramaz (Cirhinlioğlu, 2010: 124).

Çocuklar, birçok farklı uyaran ve kişiyle yakın ilişki kurarlar (Waters ve Cummings, 2000; Ahnert, Pinquart ve Lamb, 2006; Cugmas, 2007). Bu yakın ilişki sırasında çocuklar, duygularını çok içten bir biçimde gösterirler (Sever, 2013b). Özellikle onlar, kendilerine karşı sıcak, içten ve duyarlı olan uyaran ve yetişkinlerle daha çok bağ kurarlar (Trawick-Swith, 2013).

Çocuklar için duygular, gereksinim ve istekleri belirtmenin en açık yoludur. Özellikle 2 yaşından sonra, çocuklar, dil gelişimine koşut olarak duygularını daha kolay dile getirirler (Bayhan ve Artan, 2011: 218). Bu yaştan sonra, çocukların yaşamına konuşma becerisi de katıldığı için, onlar istek ve gereksinimlerini belirtirken duygularını en içten biçimde dilsel olarak yansıtırlar. Bu yansıtma ile çocuklar sevinç, neşe ve heyecan gibi duygularını açıkça belli ederler.

Annenin çocukla kurduğu sevgi bağı, çocuğun çevresindeki uyaranlarla kurduğu ilişkinin niteliğini belirler (Bowlby, 1982). Annenin çocuğa olan yakınlığı ve duyarlılığı, onun çevreyi keşfetmesi için güvenli bir temel oluşturur. Bu durum, çocukta, özerkliği geliştirir (Başal, 2012: 158). Annenin çocukla oluşturduğu sevgi temelli ilişki, çocuğun çevresindeki uyaranlara da sevgiyle ve içtenlikle yaklaşmasını sağlar. Çünkü çocuk için anne; sevgi, ilgi, güven, önemsenme ve onaylanma kaynağıdır (Yörükoğlu, 2010; Cirhinlioğlu, 2010; Erden, 2011). Bu yönüyle, okulöncesi dönemde annenin eliyle çocuğa sunulan bir uyaran (kitap), çocuğun duygu ve düşüncelerini sıcak ve içten bir biçimde göstermesine olanak tanıyabilir.

Çocuk yaptığı tüm etkinlikleri duygularıyla birlikte gerçekleştirir. Bu bakımdan, çocuğa herhangi bir duygunun eşlik etmediği, duygusuz bir etkileşimi yoktur. Çocuğun çevresiyle etkileşimi sürekli olduğuna göre, çocuğun duyguları da süreklilik gösterir (Başal, 2012: 160). Bu yönüyle çocuk, yaşamında etkin olan duygularını sınırlamadan, içten bir biçimde yansıtır. Öyleki çocuk, sevindiğinde ya da korktuğunda heyecansal tepkilerini de açık ve yürekten ortaya koyar.

Duyguların başat işlevi, içsel durumlarla ilgili iletişim kurmak ve çocuğun çevreyi keşfetme yeteneğini arttırmaktır (Ekman, 2003; Brooks, 1991; Sroufe, 1997). Çocuklar, içsel durumlarını olduğu gibi yansıtarak uyaranlarla iletişime geçerler. Özellikle onlar korkutucu olmayan uyaranlara karşı daha içten

davranırlar. Çünkü korku bir kişiye, nesneye ya da duruma karşı gösterilen heyecansal bir tepkidir. Genellikle okulöncesi dönemdeki çocuklar dev, cin ve öcü gibi korkutucu öğelere heyecansal tepkiler gösterebilirler (Başal, 2012: 164). Çocukların benlik gelişimini olumsuz etkileyen bu öğeler, herhangi bir uyarının içinde (kitap) çocuklara sunulmamalıdır. Çünkü çocukların bu öğelerle yaşadığı heyecan, korku ve kaygı temellidir. Çocukların korkutucu öğelerle yaşadığı duygular her ne kadar içten olsa da bu durum, onların duygusal ve benlik gelişimini olumsuz bir biçimde etkileyebilir. Daha yalın bir anlatımla, çocuk merak, sevgi, mutluluk, özlem gibi olumlu duygularla yaşadığı coşku ve heyecanını, isteyerek, kendiliğinden ve içten bir biçimde yaşama yansıtır.

3.2.7. Öğüt ve Emrin Olmaması

Çocuklar kurallardan, yaptırımcı yargılardan, öğüt ve emir içeren anlayıştan hoşlanmazlar (Sever, 2008: 22). Kurallar ve emirler bileşkesi, çocukların davranışlarını ve becerilerini olumsuz etkiler. Çünkü onlar, kendilerini özgürce gerçekleştirmek isteyen canlılardır. Bu yönüyle, çocuğun yeni şeyler öğrenmek istemesi, emir ve kurallarla bastırılmamalıdır.

Çocuklara ne yapması ya da ne yapmaması gerektiğini söylemek, onların neden-sonuç ilişkisiyle düşünmelerinin önünde engel oluşturur. Bu yönüyle, öğretme ve belletme, çocuğun doğasına uygun değildir. Öğretme ve belletme sürecinde, kural ve emirler, çocuğun özgürce düşünmesine, düş kurmasına ve kendini gerçekleştirmesine olanak tanımaz (Sever, 2008: 23). Çocuğun istemleri ve düşsel beklentileri, yetişkinin ya da uyarının (kitap) kural ve emir temelli yaklaşımlarından olumsuz etkilenebilir.

Çocuk diye bir varlık olduğuna göre; onun düşünme, duyma ve algılama biçimi çok farklı olacaktır. Yaptırımcı yargılar, emir ve kurallar çocuğun duygu ve düşüncelerini bastırmasına yol açar. Özellikle öğüt ve emirlerin yanında çocuğu küçümseyici ve aşağılayıcı yargılar, onun içine kapanmasına neden olur (İpşiroğlu, 1992: 26).

Çocuğa bütünüyle kural ve emirlerle seslenmek, çocuğun doğasına aykırıdır. Kurallar ve emirlerle oluşturulan bir yaklaşım, onu ciddiye almamak ve önemsememektir. Bu yaklaşım, çocuğun sürekli olarak iyi-kötü, doğru-yanlış ve olumlu-olumsuz çizgisinde olmasına neden olabilir. Oysa çocuğun doğasında olmayan bir yaklaşım benimsenerek sürekli olarak ona öğüt ve emir verilmesi, onun çok yönlü düşünmesinin önünü tıkayabilir.

Çocuğu, onun dünyasına girerek anlamak, önemsemek ve keşfetmeye çalışmak gerekir (İpşiroğlu, 1992: 27). Çocuğun dünyasına girmenin yolu kural koyma, emir ve öğüt vermeden geçmez. Çünkü onlar, karşılaştırılmayı sevmezler. Öğüt ve emir vermek, nutuk çekmek, dayatmak çocukları araştırma ve inceleme sürecinde isteksiz kılar.

Çocuklar, yetişkinlerden çok farklı tepkiler gösterirler. Onların tepkileri çok daha doğal, naif, önyargı ve deneyime dayanmamaktadır. Bu içten tepkiler, yetişkinlerden daha sade ve etkilidir (Haertling, 1992; Akt: Dilidüzgün, 1992). Onlar, kendiliğinden ve doğal bir biçimde yaşarlar (Şirin, 2007). Onlar, çevreye karşı olumlu bir tutum içindedir (Welsh: 1993; Akt: Dilidüzgün, 1993). Çocukların düş güçlerini ve becerilerini geliştirmede, kendi sezgilerini kullanmalarına izin verilmelidir (Collado, 1999). Bu yönleriyle, çocukların özgün düşünebilmeleri, kendi sezgilerini ve yaratıcı gizilgüçlerini kullanabilmeleri için kural ve emirlerle duygu ve düşünceleri bastırılmamalıdır (İpşiroğlu, 2002). Özellikle çocuğun duyma ve düşünme yetisinin devindirilmesi için, onun doğasına aykırı olan yaptırımcı yargılardan vazgeçilmesi gerekir (Sever, 2005c).

Çocuğun eleştirel düşünme becerisinin önündeki en büyük engellerden birisi; onun açıklama, yanıtlama ve değerlendirme gereksinmesinin önüne kurallar, öğütler ve emirler konmasıdır (Şahinel, 2002). Çağımızda, duygu ve düşünce boyutuyla eğitilmiş, iletişim becerileri yetkin, yaratıcı ve duyarlı bireylere gereksinim duyulmaktadır (Sever, 2005a: 53). Erken dönemden başlayarak çocukları bu niteliklere uygun yetiştirmek istiyorsak, onları kendilerine yabancı olan anlayışlardan ve yaklaşımlardan kurtarmak gerekir. Daha özlü bir anlatımla, çocuğu eğitme amacıyla, onun doğasında var olmayan bir yaklaşımın yeğlenmesi, onun gerçekliğini yok saymak anlamına gelir.

Çocuklar, düşlerini gerçek gibi yaşarlar (Welsh: 1993; Akt: Dilidüzgün, 1993). Onlar, dünyayı kendi algıladığı biçimde görür ve yansıtırlar (Yavuzer, 2011a; Weber, Cooper, Hesser, 1996; Malchiodi, 1998). Bu yönüyle, çocukları sıkmadan, zorlamadan, şaşırtıp çelişkilere düşürmeden bir şeyler söylemek gerekir (İpşiroğlu, 1992: 26). Çocuğun doğasına, gelişimsel özelliklerine uygun olmayan emir ve kuralların çocuklara sürekli uygulanması, onları edilgen bireyler haline getirebilir. Özellikle çocuklara öğüt ve emirlerle ahlak dersi vermek, onların yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini olumsuz etkiler. Oysa çocuğun doğasında, heyecan, merak, düş kurma, yaratıcılık, keşfetme, devingenlik ve içtenlik vardır. Bu yönüyle, yetişkinler tarafından verilen öğüt ve emirler, çocuğun gelişimini geriletir. Başka bir söyleyişle, çocuğu sürekli emir ve kurallarla karşı karşıya bırakmak, ona şiddet uygulamakla eşdeğerdir.

Çocuğu çocuk yapan özelliklerin başında düş kurma, düşünme ve düşündüklerini dile getirme becerileri geliyorsa, çocuğun bu becerilerini özgürce dile getirmesine olanak tanınmalıdır (İpşiroğlu, 2002). Çocuğun isteklerinin ve beğenilerinin görmezden gelinerek yetişkinlerin istekleri doğrultusunda çocuğa öğüt ve kurallar yoluyla baskı yapmak, onu saldırgan bir birey haline getirebilir. Bu durum, çocuğun olumsuz kişilik özellikleri geliştirmesine neden olabilir.

Erken çocukluk döneminin kesintiye uğramadan sağlıklı bir biçimde ilerleyebilmesi için, çocuğun yetişkin gibi duygu ve düşünce dünyasına sahip olmadığının farkına varılması gerekir. Çocuğun gerçekliği, çocukluktur. Çocukluk eğlenme, oyun, heyecan, merak, bilme ve tanıma isteği, keşfetme ve serüvendir. Bütün bu değişkenler, çocuğun dünyasını renkli ve devingen kılar. Oysa emir ve kurallar, çocuğun doğasında var olan bu öğeleri baskı altına alır ve çocuğun eğlenmesinin, heyecanlanmasının ve keşfetmesinin önüne kalın duvarlar örür.

Ahlak; öğüt ve emirlerle değil, çocuğa uygun yaşam durumları içerisindeki etkinliklerle sezdirilebilir (Direk, 2011: 59). Buradaki başat sorun, çağın gerisinde kalmış ahlaksal öğelerin çocuklara "iyi" olarak sunulmasıdır. Toplumdan topluma ve zaman içinde değişebilen kurallar bütünü olan ahlakın (Adorno, 2012), çocuğun doğası, gereksinimleri, ilgisi, yaşam deneyimi,

bakış açısı ve hakları gözetenmeden çocuklara sunulması, onları örselemekten öteye gitmez.

3.3. Çocuğun Gereksinmeleri

Gereksinme, insanın sosyalleşmesi ve yaşamını sürdürmesi için bedensel ve duygusal isteklerin oluşturduğu geniş kapsamlı bir kavramdır (Langan, 1998). Gereksinme, doyurulmamış bir isteğin, dürtünün ya da bir yoksunluğun oluşturduğu içsel gerilim durumudur (Bakırcioğlu, 2012: 387). Bir bitkinin suya, toprağa ve güneşe gereksinmesi olduğu gibi, çocuğun da doğumundan başlayarak karşılanması gereken temel gereksinimleri vardır. Çocuğun bedensel, duygusal, sosyal ve bilişsel gereksinmelerinin erken çocukluk döneminde giderilmesi gerekir (Pringle, 1986; Hu, 2013). Çocuğun isteklerinin karşılanmaması ya da uyaranlardan yoksun bırakılması, onun gelişimini olumsuz bir biçimde etkiler. Bu temel gereksinimleri karşılanmayan çocuk, kendi özvarlığından utanç duymaya başlar (Cüceloğlu, 2013: 115).

Gereksinmeler, çocuğun dünyayla ilişkisinde önemli bir rol oynar (Jackman, 2001). Çünkü yeni yaşantılar ve deneyimlerle keşfetme gereksinmesini karşılanan çocuklar (Pringle, 1986), keşfetme duygusunun yarattığı duygularla serüvene çıkarlar (Sever, 2008: 23). Bunun yanında, çocukların başarı, ilgi ve sevgi gereksinmelerinin karşılanması, onları daha çok soru soran, araştıran, inceleyen ve kendine güvenen bireyler haline getirir (Astor, 1938). Aynı zamanda, çocuklar, saygı duyulup sevmeyi, beğenilip onaylanmayı, olduğu gibi kabul görmeyi, başarı duygusunu yaşamayı ve güven içinde olmayı bekler (Nas, 2004: 10). Daha genel bir anlatımla, çocukların bireysel farklılıkları ve gelişimsel dönemleri öncelenecek uygun biçime getirilen deneyimleri, onların paylaşımları, ilişkileri, istekleri, sevgi ve beklentileri onların gereksinmelerini oluşturur (Brazelton ve Greenspan, 2000). Tüm bu yönleriyle, çocukların gereksinmelerinin karşılanması, onların çocukluğunu canlandırmak anlamına gelmektedir (Woodhead, 1997).

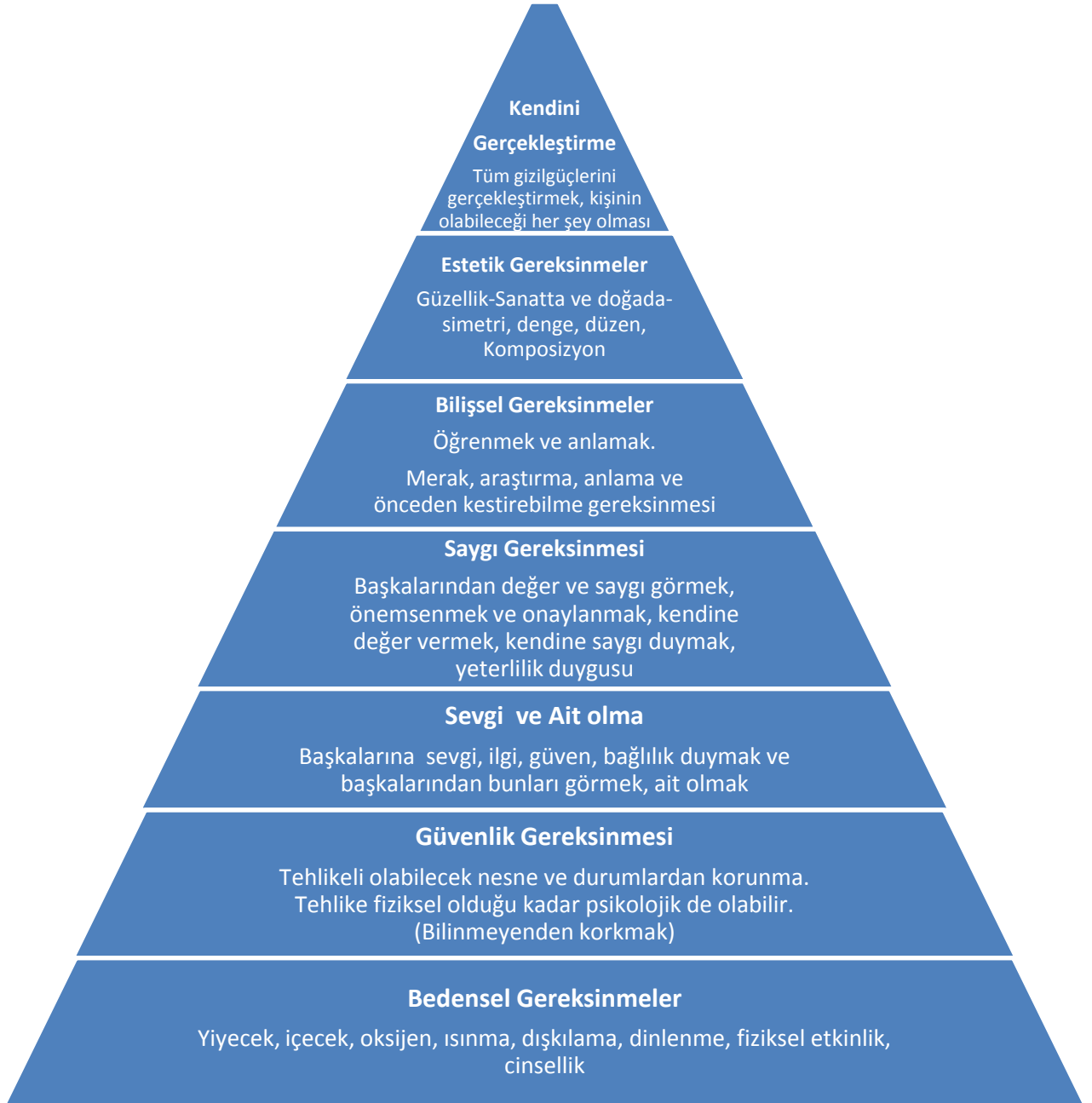
Çocuğun gereksinimleri karşılandığı zaman, kendini rahat hisseder ve keşfetmeye hazır hale gelir (Bayhan ve Artan, 2011: 219). Çocuğun saygı, sevgi, estetik, bilişsel ve bedensel gereksinimleri karşılandıktan sonra, çocuk, gizilgüçlerini kullanarak kendini gerçekleştirebilir (Benson, 2011). Daha açıklayıcı bir anlatımla, çocuğun bilişsel, duygusal, toplumsal ve kişiliğini geliştirici gereksinmelerinin, onun düzeyine uygun uyaranlarla (kitap) karşılanması gerekir (Aslan, 2007: 192). Çünkü çocuk sevgi, önemsenme, onaylanma, özgürlük, inanma ve güvenme, deneyim ve yaşantı, oyun ve eğlenme, mutlu ve başarılı olma, paylaşma ve ait olma gereksinimleri karşılandıktan sonra kendini önemli ve değerli hisseder (Yavuzer, 2012; Yörükoğlu, 2010; Başal, 2012). Oysa çocuğun gereksinmelerinin karşılanmayışı, onun kendisiyle ilgili olumsuz değer yargılarına varmasına yol açar. Çocuğa, "sen ve senin gereksinmelerin önemli değil, senin var ya da yok olmanın önemi yok" iletisi verilmiş olur. Varlık ve yokluk seçeneğiyle karşı karşıya kalan çocuk, ne kadar acı verici de olsa, çoğu kere var olmayı seçer ve olağan yollardan karşılanmayan gereksinmelerini olağandışı yollardan elde etmeye çalışır. Sözgelimi, olağan koşullar altında dikkat çekemeyen çocuk, önemsenmek için onaylanmayan davranışlarla dikkat çekmeye çalışır. Bu durum, çocukta, kişilik çarpıklıklarına neden olur ve bu çarpıklıklar onun davranışlarında kendini gösterir (Cüceloğlu, 2013: 117).

Kendini gerçekleştirmek isteyen bireyin öncelikle bedensel ve sosyo-duygusal gereksinmelerinin karşılanması gerekir (Maslow, 1987). Çocuğun beslenme, bakım, barınma ve korunma gereksinmelerinin karşılanmasının sorumluluğu yetişkine aittir. Çünkü çocuğun, bedensel anlamda, sağlıklı bir birey olabilmesi için bu gereksinmelerinin yetişkinler tarafından karşılanması gerekir. Oysa duygusal gereksinimleri karşılanmayan çocuk, bedence büyür, görünüm olarak yetişkindir; ne var ki, psikolojik olgunluk bakımından örselenmiş çocuktur. Bu tür çocuklar, "yetişkin çocuk" olarak adlandırılır. Çünkü "yetişkin" sözcüğü, onun dış görünüşünü, "çocuk" sözcüğü onun psikolojik gelişim düzeyini gösterir. Yetişkin çocuğun içinde, kendinin de bilmediği, dolduramayacağı bir boşluk vardır. Onlar, kendilerini değerli bulmazlar ve onlarda kendi duygu ve gereksinmelerinin farkına varma bilinci körelmiştir (Cüceloğlu, 2013: 118).

Çocuğun salt fiziksel gereksinmelerinin karşılanması; onun duygu ve düşünce dünyasının gelişmesine, düş kurmasına, toplumsallaşmasına, keşfetmeye hazır hale gelmesine, araştırma ve inceleme isteğine, kendine ve başkalarına saygı duymasına, başkalarına sevgi ve güvenle bağlanmasına ve gizilgüçlerini kullanarak kendini gerçekleştirmesine olanak tanımayabilir. O zaman, çocuğun bedensel ve güvenlik gereksinmelerinin yanında sevgi, saygı, estetik ve bilişsel gereksinmelerinin de karşılanması gerekir. Maslow'a (1987) göre, çocuğun gereksinimleri karşılandığı zaman, çocukta olumlu benlik imgesi oluşur ve çocuk, diğerleriyle sosyalleşmeye daha çok ilgi duyar.

Çocuğun, bir yetişkin ya da kitap tarafından korkutulması, öğüt ve emirlerle bastırılması, zorlanması ve gereksinmelerinin doyurulmaması, onun insanlara ve topluma karşı yabancılaşmasına, ilgisiz ve duygusuz olmasına, kendini değersiz hissetmesine vb. yol açar (Bakırcıoğlu, 2012: 388). Bu yönüyle, çocuğun gereksinmelerinin karşılanmaması, öncelikle çocuğun terk edildiğini daha sonra onun gerçekliğinin yok sayıldığını göstermektedir (Cüceloğlu, 2013: 123).

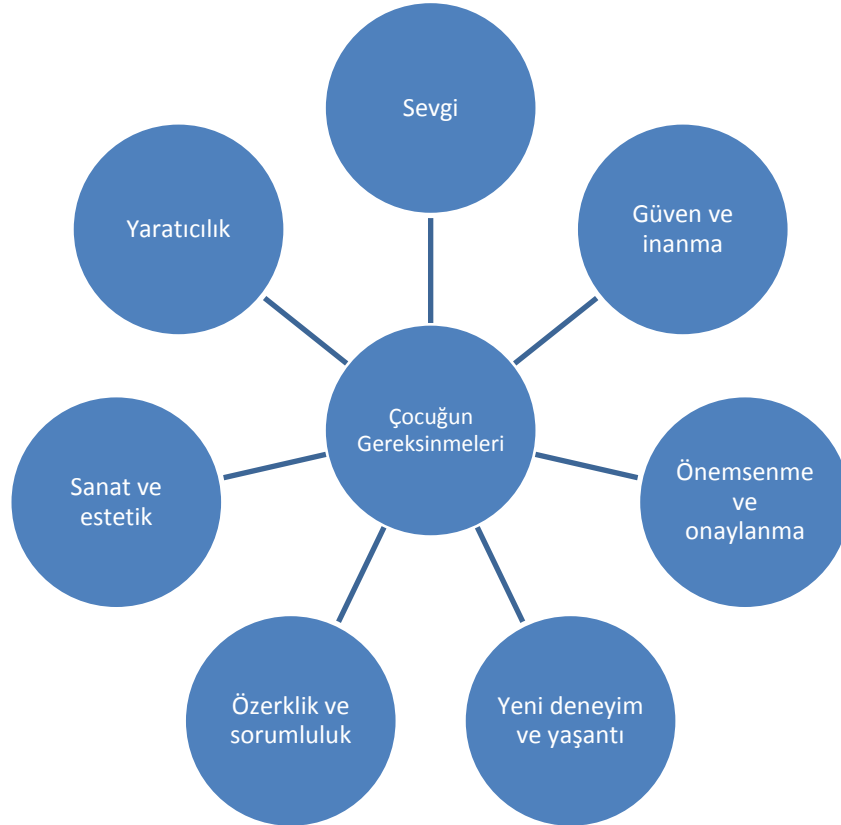
Bir sonraki sayfalardaki çizelgelerde öncelikli olarak bir bireyin temel gereksinimleri verilmiştir. Bu gereksinimlerden yola çıkarak çocuğun gereksinmelerinin neler olduğu açıklayıcı bir biçimde anlatılacaktır.



Çizelge 5. Temel Gereksinmeler (Maslow, 1987; Benson, 2011).

Çocuğun, birincil olarak bedensel ve güvenlik gereksinmelerinin yetişkinler tarafından karşılanması gerekir. Bu gereksinmeler karşılandıktan sonra ikincil gereksinmelerin çocuğun yaşamına erken dönemden başlayarak katılması gerekir (Benson, 2011). Böylelikle çocuğun gizilgüçleri ortaya çıkartılabilir (Yavuzer, 2012). Özellikle çocuğun nitelikli ortam ve uyaranlarla (kitap) yaşam alanının biçimlendirilmesi, onun gizilgüçlerini kullanmasına katkı sağlar. Bir yetişkin ya da uyaran tarafından önemsenen ve onaylanan,

sevgi ve ilgi gösterilen çocuk kendine güvenir. Çocuğun kendine güvenmesi, kendinde var olan merak duygusunun devinmesine, onun çevreyi keşfetmesine, araştırmasına ve sorgulamasına zemin hazırlar. Bu yönüyle, bilişsel gereksinmelerini karşılayan çocuk, keşfetme sürecinde edindiği bilgilerle yeni şeyler üretmeye yönelir. Yeni şeyler üreten çocuğun insana ve doğaya, güzele ve iyiye yönelik duyarlılığı gelişir (Cüceloğlu, 2013).



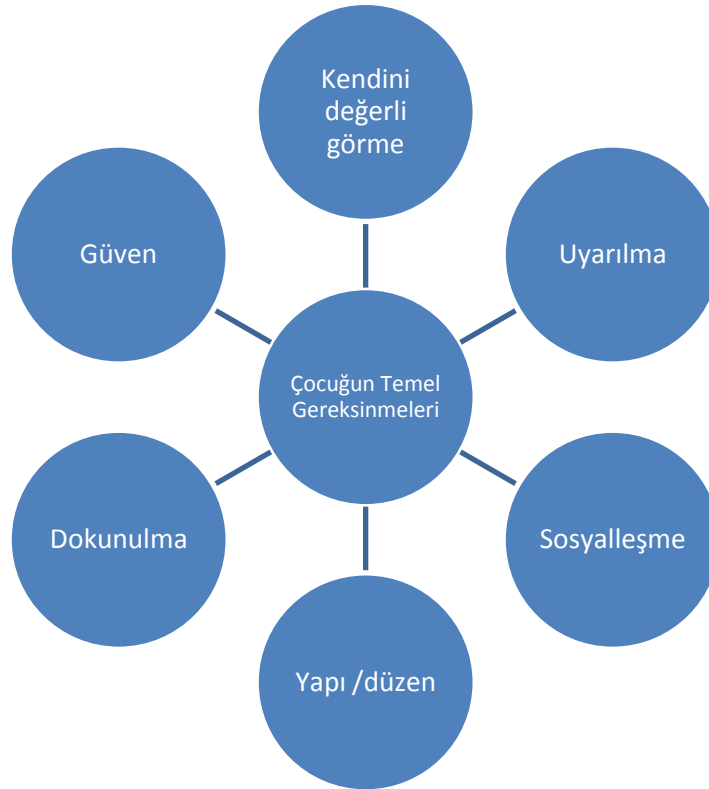
Çizelge 6. Çocuğun Gereksinimleri* (Pringle, 1986).

Çocuğun, yaşam boyunca becerilerini geliştirebilmesi için, duygusal gereksinmelerinin karşılanması gerekir. Çocuğun sevgi ve güven, tanıma ve bilme, önemsenme ve onaylanma, sorumluluk alma ve yeni deneyimler yaşama gereksinimleri, onun becerilerini geliştirmesine olanak tanır (Pringle, 1986). Çocukta gereksinme ve beceri arasındaki anlamlı ilişkiyi ortaya çıkarmak için, uygun ortam ya da uyaranların oluşturulması gerekir (Cüceloğlu, 2013). Bu yönüyle, çocuğun gereksinmelerinin karşılanması, onun düzeyine uygun uyaranların (kitaplar) varlığını gerekli kılmaktadır.

* Bu çalışmada, çocuğun gereksinimleri açıklanırken bu çizelge öncelenmiştir.

Çünkü bu nitelikteki uyarılar, çocuğu bilişsel ve duyuşsal anlamda zenginleştirecek, onun kişiliğini geliştirecek, toplumsal yönden uyum sağlamayı, birlikte yaşamayı ve farklılıkları görerek hoşgörülü olmayı sezinletecektir (Aslan, 2007: 192).

Çocukların; itaat temelli yaklaşımlara, onların duygusal yönlerini dışarıda bırakıcı salt bilişsel, tek yönlü ve edilgen uyarılara (kitaplar), yetişkinlerin kaygı dolu düşüncelerine, dayatmalarına, kurallarına, öğüt ve emirlerine gereksinmeleri yoktur. Onların; sevgi, saygı ve güven duygularına, bilme ve öğrenme isteklerinin devindirilmesine, dönüşüm ve değişimi olanaklı kılan uyarılara, yetişkinlerin ve uyarıların dayatmacı anlayışından uzak keşfetmeye olanak tanıyıcı serüven dolu yaşantılara gereksinmeleri vardır.



Çizelge 7. Çocuğun Temel Gereksinimleri (Cüceloğlu, 2013).

Bu temel gereksinimler, altı bölüm içinde toplanmıştır:

1. **Dokunulma:** Çocuğa dikkat etme, davranışlarına geri-iletim verme, dokunma, övme, önemseme, ilgi ve sevgi gösterme.
2. **Güven:** Çocuğun sağlığıyla ilgilenme, yeteri kadar yiyecek, içecek verme, onu koruma ve güven duymasını sağlama.

3. **Yapı/Düzen:** Çocuğa kılavuzluk etme, örnek olma, onun tutarlı davranmasını sağlama.
4. **Sosyalleşme:** Çocuğun duygularını olduğu gibi tanımlama, onu yansıtma, ona zaman verme, dış dünya ile arasında köprü görevini görme, özdeşim kurabileceği bir kişi olma.
5. **Uyarılma:** Oyun yoluyla ve çocuğun dünyasına giren değişik olaylarla acı, haz, neşe, heyecan gibi duyguları uyarma, onun duygu ve düşünce dünyasını devindirme.
6. **Kendini değerli görme:** Çocuğu ciddiye alma ve onu önemseme.

Çocuğun yetişkin ya da bir uyarıcı (kitap) tarafından ilgi ve sevgi gösterilmesine gereksinmesi vardır. Bu bağlamda, çocuk, yetişkin ya da uyarıcıya güvenle yaklaşır; onlara ilgi ve sevgi gösterir. Özellikle çocuk dokunarak, dokunmanın verdiği rahatlıkla, uyarıcıya ya da yetişkinle daha fazla ilişki kurabilir (Cüceloğlu, 2013: 116). Bu yönüyle, dokunma eyleminin olmadığı elektronik bir uyarıcı (e-kitap), çocuğun ilgi ve sevgi göstermesine, önemsemesine ve daha fazla ilişki kurmasına olanak tanımaz.

Çocuklar bedensel, duygusal ve gelişimsel gereksinimlerini bakım olarak görürler (Rosenbach, Lewis ve Quinn, 2000; Simms ve Halfon, 1994). Bu bakımdan, onlara verilen bakımın değeri, onların gereksinimlerinin öncelenmesiyle ilgilidir. Çocuğun inanma ve güvenme gereksinimlerinin karşılanması, yetişkinin ya da uyarıcının ilgi ve sevgi temelli yaklaşımının yanında yetişkinin ya da uyarıcının tutarlı ve inandırıcı bir biçimde ortaya koyduğu eylem ve davranışlarına bağlıdır.

Çocukların duygu ve düşüncelerini ortaya koyabildiği, eylem ve davranışlarında özgür olabildiği, dayatmacı, baskıcı, onları örseleyen kural ve yaptırımların olmadığı, özdeşim kurabildiği, paylaşım duygusunu yaşayabildiği, heyecanla keşfe çıkabildiği, öğüt ve emirlerin olmadığı sanatçı tarafından ortaya konmuş düşsel ortamlara gereksinimleri vardır (Sever, 2008). Böylelikle çocuklar, sosyalleşebilir ve yaşamda sorumluluk alan özgür ve etkin bireyler haline gelebilirler.

3.3.1. Sevgi Gereksinmesi

Çocukların yaşadığı çevreye ve doğaya yönelik eylem ve davranışlarının temelinde sevgi vardır (Sever, 2008: 90). Çocuklar yaşama, insana, doğaya ve hayvanlara sevgiyle yaklaşırlar. Onların bir kuş, bir ağaç ve bir bulutla kurduğu ilişki sevgi kapsamındadır (Nas, 2004: 10). Aynı zamanda, onlar sevgiyle bağlanabileceği, oynama ve özlem gereksinmelerini giderebileceği dost ve arkadaşlar ararlar (Yörükoğlu, 2010). Çünkü çocuklar, duygu, düşünce ve eylemleriyle yüreği sevgiyle, yaşama sevinciyle dolu, güler yüzlü ve sevimli canlılardır (Oğuzkan, 2006). Bu bakımdan, onların sevilmesi, mutlu kılınması ve koşulsuz olarak sorma isteklerinin karşılanması gerekir.

Çocukların sevgi gereksinmesi bir haktır (Liao, 2006; Cowden, 2012; Pringle, 1986). Onlar, sevgiyle büyümesi gereken varlıklardır (Yurttaş, 1997: 60). Özellikle erken dönemde çocuklar, daha çok sevmek ve seilmek isterler (Yavuzer, 2012). Bu yönüyle, yetişkin ya da uyarıcı tarafından çocukların sevgi gereksinmesinin koşulsuz olarak karşılanması, çocukluğun mutlu ve coşkulu geçmesine olanak tanıyabilir.

Çocukluk dönemi yaşantıları sevgiyle geçirilirse, çocuk, olumlu bir kimliğe bürünür (Cüceloğlu, 2013: 42). Çocukluk yıllarında, ilgi ve sevgiye duyulan gereksinme her zaman daha fazla olmuştur (Şenol ve Yıldız, 2013). Bu bakımdan, erken dönemde sevgi gereksinimleri karşılanan çocuklar, yetişkinlere ve uyarıcılara karşı güvenli biçimde bağlanırlar (Bowlby, 1982; Ainsworth, 1989). Bu yönüyle, sevgiyle büyüyen çocuklar, sevginin tüm bileşenlerine karşı duyarlı olurlar (Kavcar, 1999: 6). Onlar, daha fazla sosyalleşebilir, daha fazla özdeşim kurabilir, daha fazla araştırma ve inceleme isteği içinde olurlar. Yalın bir anlatımla, onların davranışlarında olumluluk görülür (Carlson ve Sroufe, 1995; Frankel ve Bates, 1990; Elicker, Englund ve Sroufe, 1992).

Çocukluk yıllarında geçirilen yaşantılar ve kazanılan davranışlar, bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını büyük ölçüde biçimlendirir (Yavuzer, 2011b). Bu yönüyle, yetişkinlere ve uyarıcılara (kitaplar) düşen görev, çocuğu kendine özgü dünyası olan özgür bir varlık

olarak kabul ederek sevgiyle büyümesine olanak tanımaktır. Çünkü sevgi dolu bir ortamda, çocuklar, bilme ve tanıma gereksinmelerini karşılayabilirler.

Sevilme gereksinmesi, yaşam boyu sürer. Sevgi, açlık ve susuzluk gibi sürekli doyurulmak isteyen bir duygudur. Yaşamda sevgi boşluğunu dolduracak, onun yerine geçebilecek başka bir şey gösterilemez. Ana kucağındaki yavru da seksen yaşına gelmiş insan da onsuz edemez. Doğaldır ki her yaşta sevilme gereksinmesi bir değerdir. İlk yaştan başlayarak, anadan alınan sevgi gelişerek ve çevreye yayılarak zenginleşir ama sevilme gereksinmesi azalmadan yalnız biçim değiştirerek sürüp gider. Hep alıcı durumda bulunan çocuk, önce aile üyeleriyle, sonra da çevresiyle sevgi alışverişine girer (Yörükoğlu, 2010: 183).

Sevgi, güven duygusunu ortaya çıkartır. Sevgiyle büyüyen çocuk, çevresindeki uyaranlara ve insanlara güven duyar. Güven duygusu, çocuğun çevresini keşfetmesini sağlar (Erikson, 1950). Erken dönemde, çocuğun sevgi ve güven duygusunun yetişkin ve uyaranlar tarafından örselenmesi, onun çevreye ve kendisine yönelik algısını olumsuz etkiler (Hazan ve Shaver, 1990; Simpson, 1990; Senchak ve Leonard, 1992). Çocuğun sevgi gereksinmesinin karşılanmaması, onun bilinmeyene yönelik keşfedici girişimini olumsuz bir biçimde etkiler. Onun girişimlerinin olmaması, becerilerini gösterememesi anlamına gelmektedir (Liao, 2012).

Erken dönemden başlayarak çocuğun ilgi ve sevgiye, önkoşulsuz kabul görmeye, kişiliğine saygı gösterilmesine ve paylaşmayı öğrenmeye gereksinmesi vardır (Yavuzer, 2011b). Bu bakımdan, çocuğa güvenli, sevgi dolu bir yaşam alanı yaratmak gerekir (Horwath, 2001; Borkowski, Bisconti, Weed, Willard, Keogh ve Whitman, 2002). Çocuk, bu yaşam alanı içerisinde, kendisi ile çevresi arasında bağ oluşturmak ister. Bu bağ da sevgiyle oluşturulur. Çocuk ile kitap arasındaki ilişkinin temelinde de bu anlayış vardır.

Keşfedilecek asil bir çocuk ya da çocukluk yoktur (Heywood, 2003). Düş gücünü kullanarak yaratıcı olan, merak duygusunu önceleyen, bilmek ve tanımak isteyen, duygu ve düşünceleri sürekli devinen, eylem ve

davranışlarında sevgi olan, bilinmeyen ve yeni karşısında heyecanlı ve içten olan çocuk ve çocukluk vardır. Bu yönüyle çocuk, edilgen bir birey olarak algılanmamalı ve onun gücü asla hafife alınmamalıdır.

Çocuğun ilgi ve sevgiden uzak tutularak söz dinleyen, uysal (itaatkar) bir kişi olmasının istenmesi, çocuğu ve çocukluğu bastırmak anlamına gelmektedir (Yavuzer, 2011b). Günümüz toplumunun en çok değer verilen çocuk özelliğinin "itaatkarlık" olduğu düşünülürse (Kağıtçıbaşı, 2012: 152), yetişkinin ve uyarının (kitap) çocuğa bakış açısını, bu özellikle biçimlendirdiğini ortaya koyabiliriz. Oysa çocuk, içinden geldiği gibi kendiliğinden ve doğal bir biçimde yaşar (Şirin, 2007: 43). Bu yüzden, yetişkinin ya da uyarının çocuğa sevgi temelli ve içtenlikle yaklaşması gerekir.

Çocuklar küçük, güçsüz yalnızca alıcı bir varlık olarak değil, sevgi ve saygı duyulacak bireyler olarak görülmelidir (Nas, 2004: 11). Onları, farklı becerileri ve eğilimleriyle kendilerini gerçekleştirmek isteyen bireyler olarak algılamak gerekir (Yörükoğlu, 2010). Bu bakımdan, çocukların becerilerini göstereceği, deneyimlerini gerçekleştireceği çocukluk sürecini iyi bir biçimde biçimlendirebilmek için, onlarla sevgi dolu ve güven verici ilişkiler kurmak gerekir (Bayhan ve Artan, 2011). Çünkü çocuklar, öğrenme yeteneği olan, öğrenme sevinci duyan ve öğrenmeye hazır varlıklardır. Çocukların bu nitelikleri, çocukluk dönemi boyunca devam etmektedir (Başal, 2012). Onların doğasında var olan bu nitelikleri ortaya çıkarmak, sevgi anlayışını ilke edinmiş yetişkin ve uyarınların sorumluluğundadır. Bu yönüyle, çocukların bu süreci sağlıklı, mutlu ve verimli yaşayabilmeleri için, yetişkinlere ve uyarınlara önemli sorumluluklar düşmektedir.

Anne ile çocuk arasında gelişen duygusal ilişkinin adı bağlanmaysa ve çocuğun bu bağlanma durumu, annenin çocuğuna olan sevgisi, ilgisi, güveni ve bakımıyla deneyim ve etkileşime dönüşüyorsa (Bowlby, 1982), anne ile çocuk arasındaki güven ve sevgiye dayanan ilişki, kitap ile çocuk arasında da olabilir. Kitabın çocuğa sunduğu güven, sevgi ve ilgi, çocuğun kitapla ilişki kurmasını sağlayabilir. Aynı zamanda, erken dönemden başlayarak annenin çocuğa sunduğu bir kitapla, çocuk, olumlu ilişkiler kurabilir. Özellikle kitabın içindeki karakterin duygular ve düşüncelerinin inandırıcı, güven verici ve tutarlı;

eylem ve davranışlarının sevgi temelli olması çocuğu karakterle özdeşim kurmaya yöneltebilir.

3.3.2. Çocuğun Güven ve İnanma Gereksinmesi

Çocuk, güven duymak ve inanmak ister (Sever, 2008). Çocuğun kurduğu ilişkilerin temelinde güven ve sevgi vardır (Pringle, 1986; Yörükoğlu, 2010). Onun gizilgüçlerini ortaya çıkarması için, kendisini güvende hissetmesi gerekir (Bower, 2005). Bu yönüyle, çocuğun güven duyacağı, kendini rahat hissedeceği düşsel ve gerçek ortamlara gereksinmesi vardır (Dilidüzgün, 2004). Çünkü çocuğun bu ortamlarda serüvene çıktıkça kendine olan güveni daha çok artar.

Çocukların ilişkileri, sevgi ve güven gereksinmesi tarafından yönetilir. Bu yönüyle, yetişkinlerden sevecen, öngörülebilir ve güvenilir davranışlar gören çocuklar, çevrelerine karşı daha güvenli yaklaşırlar (Yörükoğlu, 2010). Böylelikle güven duygusu gelişen çocuk, bu duyguyu, girdiği diğer uyarımlarla olan (kitap) ilişkisine de taşır. Bu bakımdan, çocuğun yaşamına katılan kitapların onun güven duygusunu örselemeyecek bir biçimde kurgulanması gerekir. Bu yönüyle çocuk, kitaptaki karakterin yaptığı eylem ve davranışlara öykünerek onunla özdeşim kurabilir. Oysa sorunlarını şiddet kullanarak çözen, tutarlı olmayan davranışlar sergileyen, kısa yoldan değişim ve dönüşüm geçiren bir karakter, çocukta güven duygusu yerine güvensizlik duygusunu oluşturabilir. Bu durum, çocuğun kitapla olan ilişkisini olumsuz bir biçimde etkileyebilir.

Çocuklar, erken dönemden başlayarak sağlıklı ve sağlıksız ya da doğru ve yanlış pek çok uyarımlardan etkilenecek büyürler. Onlar, çevrelerinden gelen tepkilere göre kendileriyle, başkalarıyla ya da içinde yaşadıkları dünyayla ilgili düşünceler edinirler ve bunlara göre tutum ve davranışlar geliştirirler (Yavuzer, 2011b). Bu bakımdan, yetişkinlerin ve uyarımların (kitap) çocuklara yönelik bakış açıları ve ilişkileri, onların gelecekteki tutum ve davranışları üzerinde önemli etkileri vardır. Daha yalın bir anlatımla, çocukları sevmek ve onları önemseyeceğimizi belirtmek, onların özgüvenlerini geliştirir (Cirhinlioğlu, 2010). Oysa yetişkinler ya da uyarımlar tarafından sürekli olarak başarısızlık

ve yetersizlik duygularının çocuklara yansıtılması, onların özgüvenini sarsabilir. Bu yönüyle, çocukların güven gereksinmesinin karşılanmaması, onların çevrelerine kuşkuyla yaklaşmasına neden olabilir (Cüceloğlu, 2013).

Çocuklar doğuştan, etkin bir biçimde keşfetme eğilimindedirler; onlar sıkılmadan araştırırlar, denence kurarlar, denerler ve değerlendirirler. Bütün bunları açık ya da örtük bir biçimde yaparlar (Miller, 2008). Bu yönüyle, sevgi ve güvene dayalı bir ortamda, araştırmaya ve keşfetmeye yönelen çocuklar, kendileriyle ilgili olumlu fikir geliştirerek kendilerini yeterli bireyler olarak algırlar (Bayhan ve Artan, 2011). Daha genel bir anlatımla, çocuklara gösterilen olumlu davranışlar, onların kendilerine güven duymasını sağlar (MEB, 2013).

Çocukların güven gereksinmesinin karşılanması, daha sonraki yıllarda başkalarıyla olumlu ilişkiler kurmasına ve toplumsal becerilerinin daha fazla olmasına katkı sağlar (Thompson, 1999). Aynı zamanda, bu gereksinmenin karşılanması, çocukta içsel (hoşlanma, yakınlık, sevgi) ve dışsal (sosyal statü, saygı) doyumu sağlar, onun amacına ulaşmasına olanak tanır ve sorunlarla başa çıkmasına yardımcı olur (Hupcey, Penrod, Morse ve Mitcham, 2001). Oysa onlar, sevgi içinde büyüme olanağı bulamazlarsa ya da bir çocuk kitabındaki karakterin eylem ve davranışlarında tutarlılık ve süreklilik göremezlerse, onlarda güvensizlik duygusu oluşabilir.

Erken dönemde geçirilen yaşantılar, çocuğun gelişimini önemli ölçüde etkiler. Özellikle çocuğun duygusal olarak yaşadığı deneyimler, onun çevresiyle olan ilişkilerini güçlendirir (Malekpour, 2007). Çocuğun erken dönemdeki deneyimleri, karşılıklı sevgi ve güvene dayanıyorsa; bu durum, çocuğu merak duygusunun da etkisiyle, soru soran, keşfetmeye istekli, araştıran, inceleyen ve sorgulayan bir birey haline getirir (Yavuzer, 2012).

Erken dönemde kazanılan beceriler, çocukların çevresindeki insanlar ve uyaranlarla etkileşimini artırır (Black ve Puckett, 2005). Bu bakımdan, erken dönemden başlayarak çocukların becerilerini geliştirebilmeleri için, onların ilgi, sevgi, güven, özgür olma, oyun oynama ve yaşlılarıyla bir arada olma gibi psikososyal gereksinmelerinin karşılanması gerekmektedir (Orçan, 2012: 95). Çünkü yetişkin ya da herhangi bir uyaran tarafından karşılanmayan bir

gereksinme, çocuğun benlik algısını olumsuz bir biçimde etkiler (Hupcey, Penrod, Morse ve Mitcham, 2001).

Çocuklar meraklı, istekli, coşkulu ve güvenme eğiliminde olan canlılardır. Çocuğun önemli ve değerli olduğunu hissetmesi, kendilik algısını başka bir deyişle özsaygısını arttıracaktır (Lindon, 2003). Daha genel bir anlatımla, çocuk sevilmiş, övülmüş ve önemsenmişse çocukta güven duygusu gelişir (Cüceloğlu, 2013). Bu yönüyle, çocuğun gereksinim ve amaçlarının çevredeki uyaranlarla da örtüşmesi gerekmektedir. Çünkü çocuklar, bilinmeyen keşfetmek için güven verici ve içten bir ortam ya da kurguyla değişim ve dönüşüme açık, güven duyduğu ve inandığı bir insan ya da karakter ararlar.

Çocuk, yaşamındaki bilişsel ve duygusal dengesizlikleri, tutarsızlıkları elinden geldiğince düzeltmeye çalışır (Piaget, 2004). Çocuğun bu içkin ve özdüzenleme eğilimi, onların duygularının ve kendileriyle ilgili düşüncelerinin sürekli değişim ve dönüşüm içinde olduğunu gösterir (Miller, 2008; Bayhan ve Artan, 2011). Bu yönüyle, çocuğun yaşamında önemli bir uyaran olan kitabın içindeki karakterin de çocuğun doğasına uygun bir biçimde değişim ve dönüşüm yaşaması gerekir. Çünkü çocuğun yaşamında böyle bir ortama gereksinim duyması, nitelikli bir uyaran olan kitabın kurgusu için de geçerlidir. Bu yönüyle kitap, çocuğun duygu ve düşünce dünyasının devingenliği ile karakterin duygu ve düşünce dünyasının devingenliği arasında ilişki kurmak zorundadır. Böylelikle karakterin inandırıcılık özelliği, çocuğun güven gereksinmesini karşılayabilir.

3.3.3. Önemsenme ve Onaylanma Gereksinmesi

Çocuklar önemsenmek, kendilerine değer verildiğini görmek ve duymak isterler (İpşiroğlu, 1992: 26). Onları ilgilendiren, düşündüren, sevindiren ya da üzen her şeye değer vermek ve önemsemek gerekir. Onların konuşmalarına olanak tanımak, düş kurma ve düşünme sorumluluğu almalarını sağlamak gerekir. Özellikle çocuğun dinlendiğini bilmesi, onda kendisine değer verildiği hissini uyandırır. Onları baştan savma bir tavırla geçiştirmeye çalışan bir

yaklaşım, çocukların kendilerini değersiz ve önemsiz hissetmesine yol açar. Bu yönüyle, çocuğun önemsinmesi, onun en temel gereksinmelerinden biridir (Pringle, 1986).

Çocuk, önemli ve değerli olduğunu hissetmek ister (Lindon, 2003). Çocuğun bu duyuşsal gereksinmesi, şiddet kullanarak bastırılmaya çalışılıyorsa, sevgisiz, yetkeci bir anlayışla salt öğretme amacı güdülyorsa, hakları sürekli görmezden geliniyorsa, herhangi bir konuda çıkarım yapmasına olanak tanınmıyorsa ve başarıları gözardı ediliyorsa o yerde çocuğun önemsendiğinden ya da onaylandığından söz edilemez. Merak ve keşfetme, bilme ve tanıma isteğı, heyecan ve düş kurma çocuğı yaşama bağlayan temel değışkenlerdir. Bu değışkenleri görmezden gelerek yetişkinlerin koyduğı kuralları incelemek, çocuğı edilgen kılar. Oysa yetişkinlere ve uyarılara (kitaplar) düşen sorumluluk, her çocuğun değerli ve önemli olduğı görüşünü benimsemektir.

*Büyüğün küçüğe, küçüğün büyüğe, büyüğün büyüğe,
küçüğün küçüğe sevgi ve saygıyla yaklaştığı insanca bir
toplumun tohumlarını ekelim (İpşiroğlu, 2013).*

Çocuğun duyu ve düşüncelerinin yetişkinler ve uyarılar (kitaplar) tarafından gözardı edilmesi ve bastırılması, çocuğa değer verilmediğinin ve onun önemsinmediğinin bir göstergesidir. Çocuk konuşurken ya da herhangi bir eylemde bulunurken; yetişkinin ya da uyarının (kitap) sürekli öğüt ve emirlerle çocuğa üstten bakması ve onu onaylamaması çocuğun özerk-benlik algısını olumsuz bir biçimde etkileyebilir. Bu yönüyle, çocuğun söylediklerini önemseyen, onu aşağılamayan ve ona değer veren uyarıların (kitaplar) çocuğun yaşamına katılması gerekir.

Çocuğa düş kurma ve düşünme sorumluluğı vermek, ona verdiğimiz önemi ve değeri gösterir. Çocuk, önemsendiğı zaman kendini gerçekleştirecek yaratıcı etkinlikler içerisine girer. Onun herhangi bir olay ve durum karşısında verdiğü uğraşın önemini bilmesi gerekir (Sever, 2008). Çocuğun düşünerek, düş kurarak ve öğrenme sorumluluğı alarak oluşturduğı eylemler, çocuk açısından yaşamsal öneme sahiptir. Çünkü çocuğı da ortak kılarak sorunların üzerine birlikte düşünmek, onun

heyecanına ortak olmak ve söylediklerini onaylamak, çocuğun önem gereksinmesini karşılayan eylemlerdir. Bu yönüyle, yetişkinin ve uyarının (kitap), çocuğun doğasına uygun bir bakış açısıyla onun kendini değerli ve önemli hissetmesine olanak tanınması gerekir.

Çocuğa yetişkin gözüyle bakmak, yetişkinin düşünceleriyle, dünya görüşüyle ve kurallarıyla yaşamasını salık vermek, çocuğun duygu ve düşüncelerini önemsememek anlamına gelir. Oysa çocuğun kendine ait bir doğası vardır. Çocuğun doğasını görmezden gelerek oluşturulan kitaplar, onun etkin olmasına, sorumluluk almasına, söz söylemesine, eleştirel ve yaratıcı düşünmesine olanak tanımaz. Bu yönüyle, çocuğun önemli ve değerli olduğunu hissedecek düşsel ortamlara gereksinmesi vardır.

Çocukluğun yolu, yetişkinin ya da uyarının (kitabın) bakış açısından geçer. Eğer yetişkin ya da uyarın yaşama, insana, doğaya sevgi temelli yaklaşmıyorsa, çocuğun çocukluğu çocuksu kalır. Daha açıklayıcı bir anlatımla, çocukluk döneminde, çocuğun dış dünyayla bağlantısını kuran yetişkinlerin ve uyarınların temel görevi, çocuğun istek ve beklentilerine ilgi ve sevgiyle yanıt vermektir. Bu yönüyle ilgi, şefkat ve sevgi gereksinmesi karşılanmayan çocuk, kendini değersiz ve önemsiz olarak algılayabilir.

Çocuğun duygu ve düşüncelerinin önemsenmesi gerekir (İpşiroğlu, 2013). Oysa yetişkinlerin yargılamaları ve anlayışsızlıklarıyla bezenmiş bir dünyaya adım atan çocuğun ne hissettiğinin ya da ne düşündüğünün bir önemi yoktur. Önemli olan çocuğun doğasına aykırı olan emir ve kuralların nasıl uygulandığıdır. Öğüt, emir ve kurallar çocuğun gelişimini olumsuz etkiler. Çocuklar, kendi sevinç ve üzüntülerini içten bir biçimde anlatmak isterler. Onların bu içtenliği, yaptırımcı yargılarla bastırılır ve örselenirse çocuklar duygularını anlatamazlar.

3.3.4. Yeni Deneyim ve Yaşantı Gereksinmesi

Deneyim; bireyin doğrudan algıları, yaşantılarıyla kazandığı tutum, bilgi, bilinç ve becerileri (Bakırcıoğlu, 2012: 246), çocuğun dış dünyası ile iç dünyasının etkileşimine dayanan, onun etkin olduğu anlamlı öğrenme

süreçleri (Beard ve Wilson, 2006) ve bilginin etkili bir biçimde yapılandırıldığı ortamlardır (Kolb, 1984). Bu yönüyle, çocukların deneyimleri görmezden gelinemez (Boud, Cohen ve Walker, 1993). Çünkü deneyimler, öğrenmeleri biçimlendirir (Rogers, 1996), çocuğun duyma ve düşünme sorumluluğu olarak kendi becerilerini göstermesine olanak tanır (Sever, 2008). Yalnız her deneyim ve yaşantı, çocuğa yeni bir bakış açısı, öğrenme ya da anlamlı deneyimler kazandırmaz (Beard ve Wilson, 2006). Sözelimi, salt bilgi amacı güden ya da kural ve emirler bileşkesiyle çocuğa yaklaşan bir kitap, onu edilgen kıldığı gibi onun duygu ve düşüncelerini yansıtmaya da olanak tanımaz.

Çocuklar, kendi etrafındaki dünyayı keşfetmek, incelemek ve öğrenmek isterler. Bu istek, çocukların erken dönemden başlayarak deneyim ve yaşantı geçirmesine, onların çevreyi tanımaya olanak tanır. Bu yönüyle, deneyim ve yaşantılar, çocukların duygularını, düşüncelerini, eylem ve davranışlarını yansıtmaları için etkili bir ortam sunar. Bu ortamda çocuklar, kendi başarılarına öğrenme sorumluluğu alır ve kendi başarılarını elde etmeye çalışırlar. Erken yaşlarda, çocuğun yaşamına sunulan olumlu katkılar, çocuğun deneyim kazanmasına, yaşamının serüven dolu olmasına, sosyal ve duygusal olarak sağlıklı ve başarılı bir birey olmasına olanak tanır.

Çocukların merak ve keşfetme sonucu ortaya çıkan yeni deneyimlere gereksinimleri vardır (Olmsted, 2012). Çünkü çocuklar, deneyim ve yaşantılarla belleklerinde oluşan sorulara yanıt ararlar (Sever, 2008: 31). Yeni deneyim ve yaşantılar, çocukların öğrenmeyi öğrenmesine olanak tanıyarak onların başarı duygusunu yaşamaya ve mutlu olmasına olanak tanır. Bu durum, çocukların bilişsel ve duygusal gelişimine katkı sağlar (Pringle, 1986).

Çocuklar keşfetmek için güçlü bir dürtüye sahiptirler. Çocukların keşfetme dürtüsü, onların araştırma ve inceleme sürecinde serüven yaşamalarını sağlar (Pringle, 1986). Bu yönüyle çocukların, erken dönemde başarıyla tanışması için, onların öğrenme sorumluluğu aldığı deneyim ve yaşantılar içine girmesini sağlamak gerekir. Böylelikle çocuklar, becerilerini göstereceği ortamları elde etmiş olurlar.

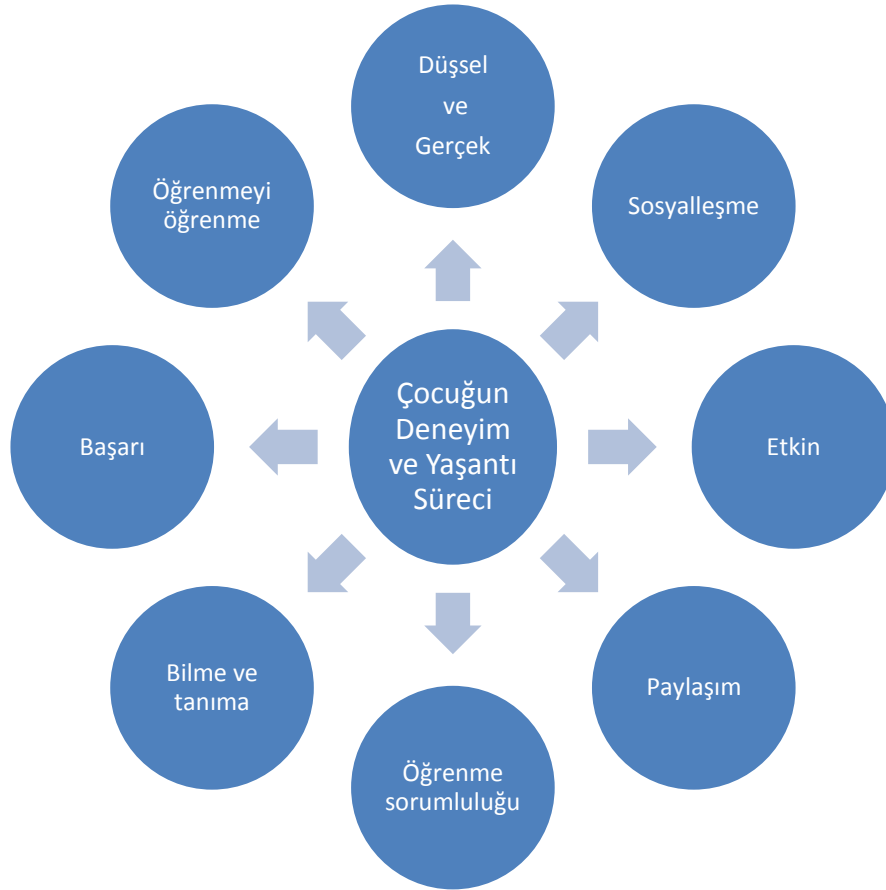
Çocuğun yaşantı ve deneyimlerden öğrenmeye yönelik olağanüstü bir yeteneği vardır (Gibson ve Pick, 2000). Çocuğun kendi başına öğrenmesine olanak tanıyan deneyim ve yaşantılar, onun iletişim kurmasına, paylaşmasına, sorumluluk almasına, kendi duygu ve düşüncelerini yansıtmaya olanak tanır. Çocuğun keşfedici eylemleri onaylanmazsa ve önemsenmezse çocuk edilgen, çekingen ve öğrenme sorumluluğu alamayan biri haline gelecektir (Pringle, 1986).

Çocukların doğasında var olan merak, keşfetme, düş gücü ve yaratıcılık onları etkin kılmaya yetmeyebilir; onlara, kendi gizilgüçlerini gösterecekleri ortamlar hazırlanmalıdır (Pringle, 1986). Bu ortamlar, çocuğun kendini göstereceği gerçek yaşam alanları olabileceği gibi çocuğun serüven yaşamasını sağlayacak düşsel ortamlar da olabilir (Boud ve Walker, 1993; Sever, 2008). Burada önemli olan; gerçek yaşam alanları ile düşsel ortamların çocuğun doğasına, ilgisine ve gereksinmesine göre düzenlenmesidir.

Erken dönemde, çocukların deneyim ve yaşantılarını oyunlar oluşturur. Özellikle çocukların dilsel becerileri kazanmalarıyla onların yaşamında oyunlar daha çok etkili olmaya başlar (Pringle, 1986). 0-2 yaş döneminde, dokunarak ve tadarak çevresini algılamaya çalışan çocuklar, 2-4 yaş döneminde, dilsel becerilerini kullanarak oyun içinde keşfe çıkarlar (Yavuzer, 2012). Özellikle bu dönemde, çocukların yaşamlarına katılan uyaran kitapsa ve bu kitap renk ve çizginin kılavuzluğunda onların ilgisini çekiyorsa bu sefer çocuklar düşsel olarak keşfe çıkarlar (Sever, 2008). Çünkü keşfe çıkmak, serüven içinde olmaktır.

Çocuğun deneyim ve yaşantıları, somut olacağı gibi soyut da olabilir. Çocuğun doğanın içinde koşması, oynaması, hayvanları, bitkileri tanıması, arkadaşlık kurması, kendi başına resim yapması, somut deneyim ve yaşantılarına örnek gösterilebilir. Çocuğun soyut yaşantı ve deneyimleri ise, olağan ya da olağandışı düşsel öğelerle serüvene çıktığı kurgulardır. Çocuk, bu kurgular içerisinde, düş dünyasına sorumluluk yükleyerek eğlenir ve öğrenir.

Çocuklar, deneyimleri aracılığıyla bilgilerini yapılandırır ve becerilerini geliştirirler (Vygotsky, 1978). Yalnız, çocukların yaşlara göre deneyimleri sınırlıdır. Erken çocukluk döneminde çocuklar, kendi çevresi ve evi dışında çok fazla şey göremez. Onlar, aile üyeleriyle birlikte evde meydana gelen etkinlikleri bilirler. Sözelimi, denizi hiç görmeyen bir çocuk, denizle ilgili düşünemez (Kohn, 2005). Aynı zamanda, çocukların deneyimlerinin sınırlı olması, düşüncelerinin de sınırlı olmasına yol açar. Yani çocukların duyma ve düşünme sorumluluğu olarak düşsel ve gerçek yaşadıkları deneyimler kendilerine özgüdür (Boud ve Walker, 1993).



Çizelge 8. Çocuğun Deneyim ve Yaşantı Süreci (Pringle, 1986; Beard ve Wilson, 2006; Gibson ve Pick, 2000).

Çocukların, yaşantı ve deneyimlerden öğrenmeye yönelik olağanüstü yetenekleri vardır (Gibson ve Pick, 2000). Yeni deneyim ve yaşantılar, çocukların öğrenme sorumluluğu aldıkları bir süreç olduğu için, onlar bu

süreçte hem eğlenir hem de keşfetme gereksinmelerini karşılarlar. Bu durum, çocukların bilişsel gelişimi için oldukça önemlidir. Çünkü erken dönemde çocuklar, oyun ve dil aracılığıyla çevrelerini keşfederler. Özellikle onlar, dilsel becerilerini kullanarak düşünmeye ve ilişki kurmaya çalışırlar (Pringle, 1986). Bu durumda, çocukların dilsel becerilerini etkili bir biçimde geliştirecekleri uyaranlarla yaşantı geçirmelerini sağlamak gerekir. Çünkü çocukları düşünsel, düşsel ve dilsel bir çaba içerisine sokmak, onlara kendi deneyimleriyle sorumluluk vermek demektir. Çocuğun bu sorumluluğu, onun bilme ve öğrenme gereksinmesini karşılamasına, yaşamda özne olmasına ve sosyalleşmesine olanak tanıyabilir.

Çocukluk, kültürel ve sosyal temelli ortak deneyimlere dayanır (James ve Prout, 1997; Dahlberg, Moss ve Pence, 1999). Bu yüzden, çocukluk imgesi, büyük ölçüde değişebilir (Postman, 1995; Larkin-Lieffers, 2010). Yalnız kültürel ve sosyal yapı, çocukluk imgesini sürekli değişikliğe uğratsa da çocuğun deneyim ve yaşantılar içerisinde gereksinmeleri çok fazla değişmez. Daha yalın bir anlatımla, değişen çocukluk olmasına karşın çocuğun değişmeyen gereksinmeleri vardır. Bu amaçla, çocuğun duyma ve düşünme sorumluluğu alabilmesi, etkin olabilmesi, bilme ve tanıma isteğini karşılayabilmesi, başarı duygusunu yaşayabilmesi, sosyalleşmesi ve paylaşımcı olabilmesi için onun düşsel ve gerçek deneyimlere gereksinmesi vardır.

Çocuğun toplumsallaşması için, üç önşart gereklidir; birinci şart, sosyalleşmenin gerçekleşebildiği bir toplumun varlığı, ikinci şart çocuğun gerekli biyolojik ve kalıtsal özelliklere sahip olması ve üçüncü şart da çocuğun doğası gereği sevgi, saygı, mutluluk, başarı, şefkat, kıskançlık, utangaçlık, acıma, beğenilme gibi birtakım duygusal deneyimler kazanmasıdır (Elkin, 1995). Çocuğun bireysellikten çıkıp sosyalleşmesine olanak tanıyan deneyim ve yaşantılar, aile ve toplumsal bir çevrede gerçekleşebildiği gibi, onun serüven yaşamasını sağlayan bir kitap içinde de gerçekleşebilir. Burada önemli olan nokta, her iki çevrenin toplumun geleneksel, baskıcı değer ve inançlara yönelik bakış açısını öncelememesi gerektiğidir.

3.3.5. Özerklik ve Sorumluluk Gereksinmesi

Çocuklar, davranış ve tutumlarıyla özgür olmak isterler (Yavuzer, 2012); onlar ağaca tırmanmak, bahçede oynamak, bir kediyle konuşmak, resim yapmak, sevdiği bir kitabı okumak vb. isterler. Bu bakımdan, çocukların gülmesine, eğlenmesine, düşlemesine ve düşünmesine olanak tanıyan yaşam alanları içerisinde, onların özgürce duygu ve düşüncelerini dile getirmelerine olanak tanınmalıdır (Sever, 2008). Böyle bir özgürlük alanı içerisinde yaşayan çocuklar kendilerini gerçekleştirirler.

Çocuklar, bedensel ve güvenlik gereksinimleri bakımından yetişkinlere bağımlı durumdadır (Bayhan ve Artan, 2011). Bu durum, yetişkinin ya da uyarının, onların özgürlüklerini kısıtlayacağı anlamına gelmemektedir. Çocukların duygu ve düşüncelerini özgürce açıklayabilmeleri için, onların duyma ve düşünme sorumluluğu almaları gerekir. Bu sorumluluğun verilmesi, yetişkinin ya da uyarının bakış açısına göre değişmektedir. Yetişkin tutarsız, denetimci, baskıcı ve aşırı kaygılı olursa; uyarın, kural, emir ve öğütlerle yapılandırılırsa, çocuklar duyma ve düşünme sorumluluğu alamayabilirler. Oysa onlar, ilgi ve becerilerini her zaman göstermek isterler.

Çocukların girişimlerini arttırmak ve çevreyi keşfetmelerini sağlamak için onların özgür olmaları gerekmektedir (Pringle, 1986). Özgürce duygu ve düşüncelerini açıklayamayan, herhangi bir uyarın (kitap) ve yetişkin tarafından şiddet ve baskıyla karşı karşıya kalan çocuklar, çevreyi keşfetmeye, araştırmaya ve incelemeye isteksiz olurlar. Çünkü şiddet ve baskıyla çocukların istek ve eylemleri engellenir, güven duyguları örselenir. Kendine ve çevreye karşı güven duymayan çocuklar, yeni deneyim ve girişimlerin içinde olmak istemezler (Yörükoğlu, 2010).

Erken dönemde çocuklar, yaşamda var olan sosyal, kültürel ve ekonomik değerlerin tam anlamıyla farkında değillerdir (Pringle, 1986). Bu yüzden, çocukların seçim yapması, karar vermesi, karmaşık olayları anlaması, yaşamdaki doğru ve yanlışları bilmesi, ahlaksal değerleri önemsemesi, onların devinim özgürlüğünü, düş kurma özgürlüğünü, düşünme özgürlüğünü ve yaratma özgürlüğünü kısıtlar (İpşiroğlu, 2002).

Onlara taşıyamayacakları sorumluluklar vermek, onların özgürlük gereksinmesini yaşamaması anlamına gelir (Sever, 2013).

Çocuğu yapmaktan zevk aldığı eylem ve davranışlarından uzak tutmak, çocuğun duygularını yeterince yansıtamamasına yol açar (Cüceloğlu, 2013). Bu anlamda, çocuk ile yetişkin ya da çocuk ile uyaran (kitap) arasında yaşanan duygusal etkileşim eksikliği, onun başarılı ilişkiler kuramamasına, sosyal beceriler bakımından zayıf, içe dönük biri olmasına ve dilsel becerilerinin olumsuz etkilenmesine neden olur (Arnold, 1970; Erden, 2011; Gander ve Gandiner, 2010). Bu yönüyle, çocuğun özgürce konuşmasına, duygularını anlatmasına, düşündüklerini söylemesine, düşünme ve düşünme sorumluluğu almasına izin verilmesi gerekir.

Çocuklar özgürce düşünmek ve düşüncelerini açıklamak, söz söylemek, duygularını anlatmak, oyun oynamak ve eğlenmek isterler (İpşiroğlu, 2013). Onlar için okumamak, yazmamak, çizmemek, oyun oynamamak; düşünmek, eğlenmemek ve düşünmemektir. Çocukların kendi duygularını ve düşüncelerini özgürce dile getirmesi, eylem ve davranışlarını baskı ve engeller olmadan uygulayabilmesi, onun özerkbenliğini olumlu bir biçimde etkiler (Burger, 2006).

Özerklik ve denetim, çocukların sosyalleşmesini ve benliklerinin gelişimini doğrudan etkiler. Yeterli güven, sevgi ve sevecenlik içinde büyüyen çocuklar, gelişimleri için gerekli deneyimleri elde edebilirler. Bu yönüyle, çocuklara özgürlük yolunda yeterli olanakların hazırlanması, onların sağlam bir kişilik yapısına sahip olmasını sağlar (Kağıtçıbaşı, 2010: 189). Çocukların yetişkinler tarafından sürekli denetim altına alınması ya da çocuk kitaplarının kural, öğüt, emir, kalıp yargılar, dayatmacı ve yaptırımcı yargılarla çocukları denetlemesi (terbiye etmesi), onların benliklerini olumsuz bir biçimde etkileyebilir. Duygusal açıdan çocuğu önemsemeyen bir kitap, onun özgürce duygularını dile getirmesine olanak tanımayabilir.

Tüm bu yönleriyle, çocukların duygu ve düşüncelerini açığa vurmaları sağlanmalıdır. Çünkü onlar, duygu ve düşüncelerini açıklamada, eylem ve davranışlarını göstermede özgürlerdir ve özgürlüklerini kısıtlayıcı kural, eylem ve davranışlardan hoşlanmazlar. Duygu ve düşüncelerini içinde tutmak

zorunluluğu duyan ya da dışarı vurmaktan ürken çocuklar, bu duygu ve düşüncelerini olumsuz davranışlarla belli ederler (Cüceloğlu, 2013: 117). Bu durumun önüne geçebilmek için onların duygu, düşünce ve becerilerini gösterebilecekleri uygulama alanlarının oluşturulması gerekir. Bu uygulama alanları gerçek olabileceği gibi düşsel de olabilir.

3.3.6. Sanat ve Estetik Gereksinmesi

Sanat; düş gücüdür (Koster, 1997), yaratıcılıktır (San, 2008), duyarlık kazanmaktır (Kalburan, 2011). Sanat, öğrenmeyi kolaylaştırır, bilginin içselleşmesini sağlar, insanın yaşama bakış açısını değiştirir. Sanat, genel anlamda güzeli arama çabasıdır, insanın duyarlaşmasıdır (Özünal, 2005). Sanatın bir tek amacı vardır; insanı birey yapmaktır. Çağdaş bir birey olabilmek için sanat vazgeçilmez bir araçtır (Erinç, 2006).

Sanatın ve sanat yapının amacı, yaşamı kolaylaştırmaktır. İnsanları iyiye, güzele ve doğruya yöneltme, güzellik duygusunu geliştirme ve toplumun ilerlemesi yolunda hizmet etme, sanatın temel işlevleri arasında yer alır (Kavcar, 1999). Sanat, alımlayıcıda uyanan estetik beğeni ve coşkudur, duyguların anlatımıdır, insanı, doğayı, yaşamı ve toplumu yansıtan bir araçtır (San, 2008). Bu yönüyle sanat, estetik kaygı oluşturmayı, sanatsal zekayı geliştirmeyi ve insana özgü değerleri oluşturmayı amaçlar (Çakmak ve Geçmiş, 2012).

Sanat eğitiminin temel amaçlarından birisi, görmeyi, işitmeyi, dokunmayı ve tat almayı öğretmektir. Yalnızca bakmak değil "görmek", yalnızca duymak değil "işitmek", yalnızca ellerle yoklamak değil "dokunulana duyumsamak" yaratıcılığın ilk aşamalarıdır (San, 2008). Öyleyse erken dönemden başlayarak çocuğu sanat eğitimi içine sokmak için, onların görme, işitme ve dokunma duyularını etkin olarak kullanabilecekleri estetik uyaranlarla buluşturulması gerekir (Sever, 2008a). Bu tür uyaranların arasında kitap da vardır. Çünkü kitap, sanat niteliği taşıyan biçimsel ve görsel özellikleriyle çocuğun görme duyusuna seslenebilir; bu duyuyu yetkinleştirebilir. Yine erken yaşlarda, farklı tür kumaşlardan yapılmış kitaplar, çocuğun dokunma duyusunu geliştirebilir. Böylelikle çocuklar, erken

yaşlardan başlayarak sanatsal uyarılarla etkileşimleriyle estetik ve yaratıcılık gereksinmelerini karşılayabilirler.

Çocuğun gözünde sanat, serüven duygusudur. Çünkü çocuk, her yeni deneyimde, nelerle karşılaşip neleri öğreneceğini bilemez (Striker, 2005). Bu süreçte, çocuk kitaplarının vazgeçilmez bir uyarıcı olarak çocuğun yaşamına katılması gerekmektedir. Çünkü çocuk kitapları, çocuğun serüven içerisinde olmasına olanak tanırken hem de bu süreçten zevk almasını sağlar (Sever, 2008). Bu bakımdan, sanatsal bir uyarıcı olarak çocuk kitapları, hem çocuğun yaratıcı gücünü geliştirmek hem de niteliklerini yüceltmek için önemli bir araçtır (Kavcar, 1999).

Sanat, çocuk için 'düşünme dili' dir. Bu nedenle, sanat eğitimi, çocuğun düşünme ve ifade etme süreçlerinde oldukça önemlidir. Gökyüzünü kırmızıya, ağacı maviye boyayabilen, güneşe kaş, göz, burun çizebilen, ay dedeyi güldüren çocuğun dünyası, kalıplara sığmayacak kadar özgür ve özgündür (Striker, 2005). Bu yönüyle çocuk, sanatsal uyarılarla hem yaratma sürecinin eğlenme ve sevincini duyumsamalı hem de kendini ifade etme olanağı bulmalıdır.

Sanat, düş gücü, yaratıcı tavır ve estetik duyarlık doğrultusunda, çocuğun kendine özgü becerilerini geliştirmesine yardımcı olur. Sanat eğitimiyle çocuklar, duyularıyla çevresiyle etkileşime girmekte, bilişsel dünyasında algılarını anlamlandırmakta ve kendi yetilerini ortaya koymaktadır. Bu bakımdan sanat, çocuğun düşünme yetisini kullanabilme yeterliğini artırır. Bununla birlikte sanat, çocuğun dikkat etme, algılama, düş gücü, algı, sezgi ve kavrama gibi becerilerini geliştirir (Çakmak ve Geçmiş, 2012).

Çocuğun çevresini tanımasına, kendini ifade etmesine, duyarlık kazanmasına, duyularını eğitmesine ve estetik deneyim kazanmasına sanattan daha iyi bir araç olamaz (San, 2010). Çünkü çocuk, sanatsal uyarılarla düş gücünü, yaratıcılığını ve duyarlılığını geliştirir. Bu gereksinimleri, erken dönemde karşılanan çocuğun estetik beğenileri daha çok gelişmiş olur. Çünkü sanat zevki ve anlayışı, estetik duygulardan çıkmıştır (Carrel, 1993).

Çocuğun yaşamına katılacak bir uyarının sanat niteliği taşıması için, salt güzel olması yeterli değildir; sanat yapıtının, çocuğun duygu ve heyecan durumlarıyla da uyum göstermesi gerekir (Erinç, 1998). Daha özlü bir anlatımla, sanat yapıtı, çocuğun duygu ve düşünce dünyasını devindirmelidir; onda insanı, yaşamı, doğayı anlamaya dönük izler bırakmalıdır (Sever, 2008). Bu yaklaşım içerisindeki sanat yapıtı, çocukta bıraktığı izleri, iletileri sezinletmelidir. Çünkü sanatı var etmede en ön plana geçen değerler, algılama ve sezinlemedir (Erinç, 1998).

Çocuklar, sanatsal biçimleri algılamada yetişkinlerden daha ilerdedirler. Çünkü yetişkinlerin düş gücü ve yaratıcılığı, toplumsal ve kültürel öğelerce bastırılmıştır. Her toplum ve kültür, yetişkinlere bir yaşam gerçekliği sunmuştur. Bu gerçeklik içinde yaşayan yetişkinler, sanatsal uyarımlarla karşı karşıya kaldıklarında, toplumun ve kültürün bakış açısını yansıtabilirler (Alpay ve Anhegger, 1975). Oysa çocuğun düş gücü ve yaratıcılığı, daha yetişkinler gibi bastırılmadığı için, çocuk, herhangi bir sanatsal uyarımla karşı kendi doğasıyla yaklaşabilir. Çünkü çocuğun doğasında yer alan düş gücü ve yaratıcılık, sanatın doğasında da vardır. Sanat, çocuğun doğasını yansıtır; onun doğasında yer alan düş gücü ve yaratıcılığı ortaya çıkarır. Bu bakımdan, erken çocukluk döneminde, çocuğun düş gücü ve yaratıcılığının sanatsal uyarımlarla daha fazla geliştirilmesi gerekir.

Sanatsal yaratıcı süreç, imgelerle düşünmeyi içine alır (San, 2008). Bu bakımdan, çocuğun yaşamına görsel ve dilsel imgeleri, erken dönemden başlayarak sokmak gerekir. Çocuğa önce salt çizgiyle, sonra renk ve çizgiyle daha sonra harfi de katarak oluşturulmuş imgeleri, onun gelişimsel sürecini, yaşam alanını, ilgi ve gereksinmelerini de göz önünde bulundurarak vermek gerekir (Sever, 2008).

Yaşamı yoğunlaştıran, onu daha anlamlı kılan yaşantılar, estetik yaşantılardır. Estetik yaşantılar, estetik uyarımlarla ilişkiyi kaçınılmaz kılar. Çünkü estetik beğeniler, iyi-kötü, güzel-çirkin, doğru-yanlış gibi yargılar, bir öğrenme sürecinden, bir deneme-yanılma aşamasından sonra oluşur. Bu yönüyle, çocuğun estetik algısını geliştirmek istiyorsak, erken dönemden başlayarak nitelikli uyarımlara gereksinmemiz vardır. Çocuğun sanat eğitimi sürecine girmesini sağlayacaksa, onun estetik beğenisini geliştirmemiz

gerekir. Çünkü çocuğun estetik beğenisi ne denli gelişirse, onun sanatla ilişkisi de o denli yoğun ve etkin olur (Erinç, 1998).

Sanat yapıtlarının estetik olma zorunluluğu vardır (Artut, 2009). Sanat yapıtını estetik kılan değişkenlerin içinde, düşündürücü ve duygulandırıcı olma özelliği gelir (Timuçin, 1993). Bu yönüyle, çocuklara sunulacak uyarıların sanat yapıtı sayılabilmesi için, öncelikle estetik olması gerekmektedir. Başka bir söyleyişle, çocuklara sunulacak uyarıların, onların düşünmesine, düşünmesine, duygularını eğitmesine ve duyarlı olmasına olanak tanıyıcı özellikler taşıması gerekir (Sever, 2013).

Çocuğun yaratıcı düşüncesini besleyecek, kendi duygusunu ifade edebilecek, olayları kendi bakış açısıyla değerlendirebilecek, sosyal ve duygusal özelliklerinin geliştirilmesine olanak tanıyacak ortam ya da uyarılar sağlanmalıdır. Bu ortam ve uyarılar, çocuğun yaşam alanına katılmadığı sürece, onun gelecekte üretken ve yetkin bir sanatçı olabilmesi olanaklı değildir (Artut, 2009).

Erken dönemde çocuklar; devingendir, öğrenmeyi severler, her an ön planda olmak isterler, imgeleme bağlı oyun ve öykülerden hoşlanırlar, yaptıkları işlerden gurur duyarlar, gizemli olan düşsel dünyalarında yaşarlar, devingen olan uyarılara ilgi duyarlar, bilinmeyenden, gizemden zevk alırlar, meraklılardır, ilgi yönleri sınırlıdır, çok çabuk yorulur ya da bıkarlar ve çabalarının önemsenmesini isterler (Yavuzer, 2012; Yörükoğlu, 2010; Bayhan ve Artan, 2011; Dilidüzgün, 2004; Erden, 2011; Başal, 2012; Kehnemuyi, 2001). Daha özlü bir anlatımla, bu dönemde çocuğun duygu ve düşünce dünyası ile eylem ve davranışları sürekli değişmektedir (Sever, 2008). Böylesine devingen bir süreçte, çocuğun estetik beğenilerini durağanmış gibi düşünmek, onların da devingen olduğunu göz önüne almamak, yaşamın en büyük yanılgılarından biri olur (Erinç, 1998). O zaman, çocuğu değişen, gelişimsel olarak düzeyine uygun estetik uyarılarıyla (kitap) buluşturmak gerekir.

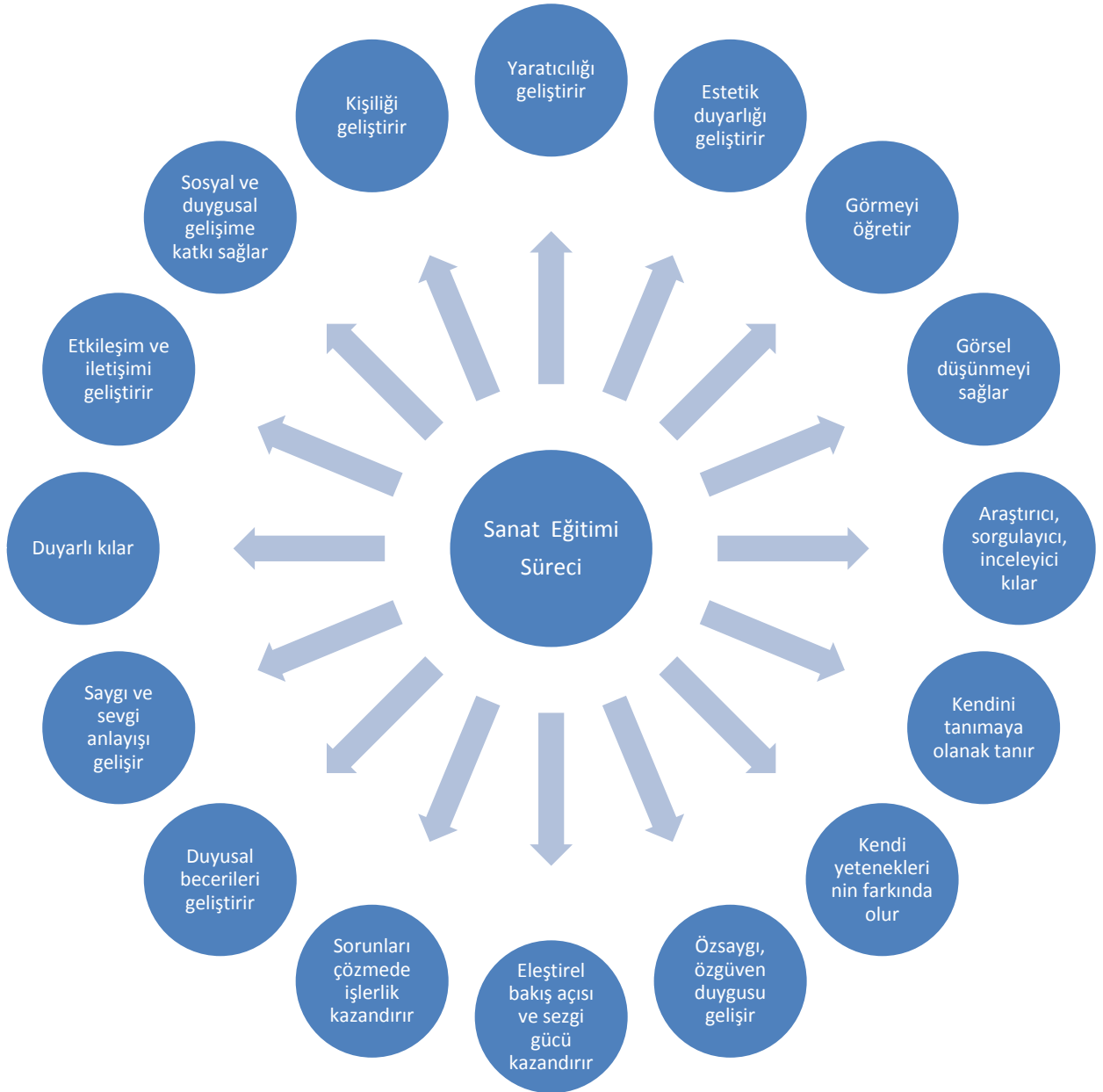
Her çocuk, düşünme gücünü dışavurma becerisine sahiptir. Çocuğun düşünme gücünü yansıtabilmesine sanatsal uyarılar da katkı sağlamalıdır. Çünkü

çocuklar, sanatsal uyarılarla düşsel dünyalarını devindirerek yaşantılarında görmedikleri, göremeyecekleri öğelerle buluşurlar (Kehnemuyi, 2001). Böylesine bir durum, kendine özgü bir yaratma eylemi içerdiğinden çocukların düşsel serüven yaşamasına olanak tanımaktadır.

Çocuk, sanata ilk adımını çizgiyle atar. Çünkü erken dönemde çocuk, çizdiği çizgiler ile hareketleri arasında bağlantı olduğunu keşfetmiştir. Çocuğun, bu çizgilere “bir tren, bu at vb.” demesi, onun imgeleme bağlı düşünme sürecine girdiğini gösterir (Kehnemuyi, 2001). Bu yönüyle, erken dönemde, çocuğa sunulacak bir resimli kitabın, onun duygu ve düşüncelerini anlatmasına, onun çizgilere bakarak resim yapmasına olanak tanınması gerekir.

Erken çocukluk döneminde çocuk, doğası gereği duygusal değişim ve gelişimlere yatkın yapısıyla yeniliğe, değişkenliğe, üretkenliğe ve yaratıcılığa en açık ve yoğun olduğu dönemi yaşar (Artut, 2007). Sanat etkinlikleri yoluyla çocuk, sosyal ve duygusal yeterliklerini geliştirme olanağı bulur (Çakmak ve Geçmiş, 2012). Bu dönemde, çocuğa sunulacak sanatsal uyarıların, onun gelişim düzeyiyle koşut olması gerekir (Gürtuna, 2004). Çünkü çocuğun gelişim düzeyinin altında olan sanatsal uyarılar, onun ilgisini çekmeyebilir.

Çocuk, dünyayı kendi algıladığı biçimde görür ve bunu kendi ifadeleriyle yansıtır (Çakmak ve Geçmiş, 2012). Bu yönüyle, çocuğun kendini bulacağı sanatsal yapıtlara gereksinmesi vardır. Çocuğun estetik beğenisini yükseltecek uyarılar (kitap), onun insana, yaşama ve doğaya yönelik duyarlılığını geliştirir. Oysa estetik olmayan bir sanat yapıtı, çocuğun kalıplara dayalı, tekdüze biçimde düşünmesine ve bu tarz bir bakış açısı kazanmasına yol açabilir.



Çizelge 9. Sanat Eğitimi Süreci (Kavcar, 1999; Sever, 2008; San, 2008; Gürtuna, 2004; Özünel, 2005; Artut, 2009; Adıgüzel, 2010; Aslan, 2013b; May, 2005).

Sanat yapıtları, insanı derin bir biçimde etkiler (Kavcar, 1999). Bu yönüyle, çocukların sanatsal etkinliklerin içinde olması, onların duygu ve düşüncelerini anlatmasına katkı sağlar (Çakmak ve Geçmiş, 2012). Aynı zamanda, çocuğun sanat yoluyla yaşamı zenginleşir, birey olmayı, sağlıklı iletişim ve ilişkiler kurmayı sezinler (Artut, 2007). Kalıplara dayalı, dayatmacı, geleneksel ve yetkeci bir anlayışla hazırlanan bir uyarının (kitap), çocuğun yaşamında sanatsal etkiler bırakması söz konusu değildir (Dilidüzgün, 2004).

Yaratıcılık, özgün buluşlar ortaya koyma, farklı düşünceler oluşturabilme ve çözüm yolları bulabilme becerisidir. Yaratıcılığın desteklenmesinde sanat eğitiminin önemi yadsınamaz. Her çocuğun yaratıcı gücü vardır ve sanat eğitimi çocuğun yaratıcılığını güdüler. Alışılmışın dışındakini bulmak isteyen, araştıran, merak eden, keşfetmeye çalışan, sorgulayan, özgüveni gelişmiş yaratıcı birey bulduklarıyla yetinmez, çok boyutlu üst düşünme sürecine geçmek ister. Sanattaki yaratıcılık görsel ve düşsel algılama ile bir bütündür. Görsel algılamada renk, estetik, güzellik; düşsel algılamada sezgi, heyecan, korku gibi duygular, çocuk dünyasında, sanat eğitimi açısından önemlidir. Erken yaşlardan başlayarak sanat eğitimi alan birey, yeteneklerini ve yaratıcılık gücünü geliştirip estetik düzeye getirme şansına erişir (Gürtuna, 2004).

Estetik duygu, kendiliğinden gelişmez (Carrel, 1993). Bu duygunun gelişmesi, sanatsal uyarının niteliğine bağlıdır (Sever, 2008). Başka bir söyleyişle, çocuk ne kadar çok estetik yaşantı geçirirse, sanatsal uyarınlara ne kadar çok buluşursa estetik yargısı da o denli gelişir (Aslan, 2010a). Bu yönüyle, her çocuk doğasından gelen bir etkileşimle kendini anlatacak yaratıcı uyarı ve etkinliklere gereksinim duyar. Toplumsal yaşamda insan ve sanat arasındaki yaratıcı, estetik ve eleştirel ilişki ne denli önemliyse çocuğun da sanat konusunda erken yaşlarda bilinçlendirilmesi ve duyarlı kılınması o denli önemlidir (Gürtuna, 2004). Bilinmesi gerekir ki çocuğun duyarlılık yeteneğini kazanabilmesi için olayları duyularıyla da algılaması gerekir (Aslan, 2013b). Çünkü görme, işitme, dokunma, koklama gibi duyular, sanatsal algıyla devinir, güçlenir ve beslenir. Duyuların olumlu yönde gelişimi için, sanatsal algının çocuklara küçük yaşlarda ulaştırılması gerekir (Özünal, 2005). Bunun da en etkili yollarından birisi çocuk kitaplarıdır.

Çocukların görmeyi bilen, güzelliklerin farkında olan, duyarlı ve çağdaş bireyler olmasında sanatın önemi yadsınamaz (Gürtuna, 2004). Edebiyat, çocukların sanatçı duyarlılığı ile buluşmasına, dilsel ve görsel anlatımın

güzelliğini ve gücünü tanımasına olanak tanır. Bu süreç hem duyuların eğitilmesine hem de düşüncenin gelişmesine katkı sağlar (Sever, 2008). Edebiyat yapıtları, insanın iç dünyasını yumuşatır. İnsan sevgisiyle, yurt sevgisiyle, yaşama sevgisiyle, doğa sevgisiyle, daha nice sevgilerle yumuşatır. İyilik, dostluk, hoşgörü, bağışlama, dayanışma, çalışkanlık, dürüstlük gibi insana özgü temel duyguları geliştirip pekiştirir (Kavcar, 1999). Resim sanatıyla çocuk, renk ve çizgi aracılığıyla duygularını yansıtmaya olanağı bulur (Çakmak ve Geçmiş, 2012). Drama aracılığıyla çocuk, yaratıcılığı ve düşünme gücü gelişir, kendini tanır, estetik davranışlar geliştirir, eleştirel ve bağımsız düşünebilir (Adıgüzel, 2010). Aynı zamanda çocuk, karikatür sanatının kültürü ile ne kadar çok karşılaşarsa, o kadar hoşgörü, özdeşim, araştırma ve görsel okuma becerileri kazanır (Sever, 2007b; Özunal, 2005). Başka bir söyleyişle, çocuk resim, müzik, edebiyat ve drama aracılığıyla bize kendisiyle ilgili iletiler verir, kendi duygu ve düşünce dünyasını ortaya koyar. Bu bakımdan, sanat aracılığıyla çocuklar yaratıcı, çok boyutlu düşünebilen, özgüveni gelişmiş, estetik beğeni düzeyi yüksek çağdaş bireyler olabilirler (Gürtuna, 2004).

Çocuğun sağlıklı bir sanat eğitimi sürecinden geçmemesi, onun kişilik gelişimini olumsuz etkileyecektir. Çünkü kişilik kazanma ile sanat eğitimi arasında doğrudan bir ilişki vardır (Erinç, 2006). Sanat eğitimi sürecinde çocuk, sanatsal yaratıcı etkinlikler içerisinde yer alır. Yaratıcılığın kapsadığı duygusal ve düşünsel basamaklardan geçer. Tekniğin olanakları ile malzemenin dilini kullanır, tasarlar, çözümler, biçimlendirir, eleştirir ve değerlendirir. Bu süreci çocuk, bir grubun içinde yaşadığında, diğerleriyle iletişime girer, etkileşir; sanatın kendisiyle görsel ve sözel iletişim kurar (Kurtuluş, 2006). Tüm bu yönleriyle çocuk, sanat eğitimiyle kişiliğine olumlu katkı sağlayabilecek ilişkiler içerisinde olur.

Çocuklara erken yaşta verilen sanatsal uyarılar, onların sorunlara çözüm bulma becerisini ve yaratıcılığı etkileyen ilk araçlardır. Çocukların doğuştan gelen merak duygularını sürdürebilmeleri için, sanatsal uyarılarla yaratıcı ve özgür düşünmelerine olanak tanınmalıdır. Çünkü çocuklar, kendi kendine düşünmeyi yalnızca kendi yaptıkları keşiflerle öğrenebilirler. Sanatsal uyarılar, çocukların keşfetme gereksinimini karşılamalıdır. Oysa

çocuklara erken dönemde, sanatsal gereksinmelerini karşılamaları için sunulan boyama kitapları ve alıştıırma kitapları, onların yaratıcılığını olumsuz bir biçimde etkilemektedir (Striker, 2005). Boyama ve alıştıırma kitapları, çocuklara kavramları öğretirken belli kalıplardaki görselleri kullanmaktadırlar. Bu durum, çocuğun yaratıcılığını ve üretkenliğini olumsuz etkileyebilir. Sözgelimi, çocuk, bir elmayı resmedecekse, kendi içinden geldiği gibi renk ve çizgileri kullanarak oluşturmalıdır. Oysa boyama kitaplarında çocuk, salt elmanın içini boyamaktadır. Bu durum, çocuğun kavram bilgisini olumsuz etkilemekle kalmayıp sanat algısını da ortaya çıkarmamaktadır. Önemli olan bu süreçte, çocuğun estetik algısını ortaya çıkarıp geliştirmektir.

Bırakın da çocuklar, kendi gözlerini, ellerini ve ağızını kullanarak keşfetsin. Onlara gerçek sanatı ve doğayı gösterin. Onlar çimlerin kokusunu duymalı, sırtüstü uzanıp gelip geçen bulutları izlemelidir en çok (Striker, 2005).

Çocuklar, kendi gözlerini ve ellerini kullanarak keşfederse, onlar gördüklerine ve dokunduklara karşı duyarlı olurlar. Baskı, kınama, dayatma, emir ve öğüt, çocukların özgürlük anlayışını geliştirmesine katkı sağlamayabilir (Yörükoğlu, 2010). Onlar, en büyük gelişmeyi ve öğrenmeyi, oyun ya da sanatsal çalışmalar sırasında gerçekleştirir. Bu bakımdan, okuma süreci öncesinde, çocukların resimli kitaplardaki görselleri boyamak ya da alıştıırma kitaplarındaki çizgilerin üstünden geçmek yerine, karalama çalışmaları yapması çok daha verimli olacaktır (Striker, 2005).

Dış gerçekliği katı ve mantık kurallarıyla sınırlanmamış çocuğun özelliği, sanatçının gereksinim duyduğu yaratıcı güçle koşutluk içindedir. Bu yönüyle, sanatsal uyaran ile çocuk arasında anlamlı bir ilişki vardır. Çocuğun yaratıcılığı ile sanatsal uyarının yaratıcılığı geliştirici özelliği, çocuğu sanatın içine çeker (Gürtuna, 2004). Daha özlü bir anlatımla, çocuğun doğasını yansıtan sanatsal uyarılar, çocukta, var olanın ötesine geçme isteğini uyandırır.

Çocuğun öğrenme gücünün en yoğun olduğu ve bilişsel becerilerinin hızla gelişip biçimlendiği dönemin 0-72 aylar arasında olduğu düşünülürse, sanatsal uyaran ve etkinliklerin önemi daha iyi anlaşılır. Bu nedenle, erken

dönemde verilen sanat eğitimi; çocuğun görsel algılama, estetik beğeni, düş gücünü kullanabilme, yaratıcı düşünceye yardımcı olmanın yanında konuşma, okuma, yazma, dinleme becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunur (Gürtuna, 2004). Özellikle yazınsal nitelikli çocuk kitaplarındaki resimler, görsel birer uyaran olarak, çocuğun sanat eğitimi sürecinde önemli işlev üstlenir (Sever, 2008). Çünkü çocuklar, estetik nitelik taşıyan bu görsel metinlere öykünerek duygu ve düşüncelerini renk ve çizgiyle anlatabilirler (Özünal, 2005).

Sanat, çocuğa sorunların birçok biçimde çözülebileceğini gösterir. Çocuğun sanata yönelik yaklaşımındaki özgünlük ve yaratıcılık duyguları, bir kez bastırılırsa yeniden öğrenilmesi kolay olmaz. Çocuk, sanatı, bir kere eşlem çalışması gibi görmeye başlarsa, yenilikçi ve özgür düşünmede asıl olan yaratıcı ruhu yeniden yakalaması hiç de kolay olmaz (Striker, 2005). Bu yüzden, çocuk kitaplarında maliyet amacı güdülen eşlem biçiminde hazırlanan görseller, çocuğun yaratıcı ve eleştirel bir anlayış kazanmasına katkı sağlamaz; onun düş dünyasını sınırlandırır. Oysa çocuklara sunulacak sanatsal uyaranlar, onların düş gücünü özgür bırakmalı, asla sınırlandırmamalıdır (Gürtuna, 2004). Bu durum, çocukların duyarlı, bilinçli, yaratıcı ve sanatı seven bireyler olması açısından oldukça önemlidir.

3.3.7. Yaratıcılık Gereksinmesi

Yaratıcılık; her çocukta bulunan, değer verilmesi ve yaşam boyunca geliştirilmesi gereken bir gizilgüçtür (Kalburan, 2011), esneklik, özgünlük ve duyarlıdır (San, 2008), gözlem, bilgi, deneyim ya da düşüncelerimizle yeni düşünce ve kavramlar üretmektir (Yıldırım, 2003), keşfetmektir (Michael, 1983), özgün düşüncelerin ifadesini sağlayan bir düşünce sanatıdır (Spock, 2000), özgür olmaktır (May, 2005), yeni düşüncelerin oluşturulmasıdır (O'Keeffe, 2003), bilinen şeylerden yepyeni bir şeyler çıkarmak, özgün bir bireşime varmak, birtakım sorunlara yeni çözüm yolları bulmaktır (San, 2008).

Yaratıcılık içerisinde, düşün gücünü, merakı, alışılmışın dışında düşünmeyi, üretkenliği, problem çözmeyi ve özgünlüğü barındırır (Sharp, 2004; Woolf ve Belloli, 2005; Senemoğlu, 2011). Yaratıcılık keşfetmeye, araştırmaya, incelemeye ve değerlendirmeye olanak tanır (Mayesky, 1995). Yaratıcılık, düşüncede esnekliği, özgünlüğü ve duyarlılığı ortaya çıkarır (Adıgüzel, 2010). Bununla birlikte, yaratıcılık, çocuğa, yeni bir şey yapmanın heyecanını yaşatır (Woolf ve Belloni, 2005). Yaratma süreci, çocuğun başarıma dürtüsünü güçlendirir (Yıldırım, 2003). Bu süreçte çocuk, yaptığı işe önem verir; bu durum çocuğun kendine olan saygısını artırır (Striker, 2005). Yaratıcı süreçte yer alan sezgi, imgelem, uslamlama, deneme, araştırma, sınama, bulma, kalıplardan kurtulma, yeniden kurma gibi birtakım yeti, olgu ve niteliklere, merak gibi bir çıkış ve özgünlük gibi bir sonuç da eklenmelidir (San, 2008).

Erken çocukluk döneminin en önemli özelliği, bu dönemde çocukların yaratıcı olmasıdır (Kagan, 2003). Bu nedenle, nitelikli sanatsal yapıtların erken dönemden başlayarak çocuğun yaşamında yer alması gerekir (Sever, 2005b). Çocuktaki yaratıcılık ile sanatsal uyarının yaratıcılığı geliştirici özelliğinin farkına varılmalıdır. Çünkü sanatsal uyarılar, yaratıcılığın gelişiminde güçlü bir role sahiplerdir (Kalburan, 2011). Duygu ve düşüncelerini alışılmışın dışında anlatan bir çocuk, yaratıcı eylem ve davranışlarda bulunur. Oysa kalıp düşüncelerle, geleneksel yargılarla, emir ve öğütlerle, tek doğrunun olduğu iletilerle, sorgulamaya izin vermeyen yaklaşımlarla çocuğun yaratıcı eylem ve davranışları geliştirilemez (Sever, 2013).

Duyuların gelişimi için, sanatsal algının çocuklara küçük yaşlarda ulaştırılması gerekir (Özünel, 2005). Çocuğun görsel, işitsel ve dilsel anlamda duyuusal becerilerinin gelişebilmesi için, sanat vazgeçilmez bir araçtır. Çünkü çocuklar, nitelikli sanatsal uyarılarla kendilerini, başkalarını ve yaşadıkları dünyayı anlama olanağı bulurlar, duygu ve düşüncelerini yaratıcı yollarla ifade etme olanağı kazanırlar (Kalburan, 2011). Bu bakımdan sanatsal uyarılarla geliştirilen yaratıcılık, çocukların daha önce bilinmeyen düşünsel ve estetik yapıtlar ortaya çıkarmasına olanak tanır (Argun, 2012).

Yaratıcı düşünce, baskı ve denetimden uzak, sevgiye dayalı, özgür ve güvenli bir ortamda gelişir (Doğanay, 2000; Açıkgöz, 1996). Daha özgür ortamlar, çok yönlü deneyimler, farklı bakış açıları ve yaklaşımlar çocuğun yaratıcılığını geliştirir (Yıldırım, 2003). Oysa korku ve önyargılar, çocukları yaratıcılıktan uzaklaştırır (San, 2008).

Yaratıcılığı engelleyen etmenlerin başında uygu gelmektedir. Toplumsal durum ve biçimlere uyma anlamına gelen uygu, toplumun bireye sunduğu dayatmacı, geleneksel ve yaptırımcı yargıları ifade etmektedir (San, 2008). Bu durum, çocuğun yaşamındaki sanat niteliği taşıyan uyaranların özelliklerini de ortaya koymaktadır. Çocuğun estetik gereksinmelerini karşılayan bir uyaran, içerisinde bin yıllık değerleri ve öğretileri taşımamalıdır. Çünkü bu geleneksel öğreti ve değerler, günümüz koşullarına uygun olmayabilir. Bu durum, çocuğu yaratıcı kılmadığı gibi onun duygu ve düşünce dünyasını da olumsuz etkileyebilir (İpşiroğlu, 1991).

Çocukların yaratıcılığını olumsuz etkileyen davranışlar aşağıda sunulmuştur (Yıldırım, 2003; Selçuk ve Güner, 2007; Sever, 2008; Aslan, 2010a; İpşiroğlu, 2013):

- Olayları çok dar bir sınıra koyarak farklı bakış açılarını ve boyutları göstermemek,
- Yargılayıcı, dayatmacı tutum ve değerler oluşturmak,
- Aşırı baskı ve şiddet uygulamak,
- Aşırı ciddiyet; düş gücü, mizah ve oyunu yok saymak,
- Olayların ya da kavramların bellekte canlandırılmasına olanak tanımamak,
- Korku, kaygı ve endişe dolu düşsel ve gerçek ortamlar yaratmak,
- Her problemin tek bir doğru çözümü olabileceğini söylemek,
- Çocukların meraklarını anlamsız bulmak,
- Değişik fikirler öne süren çocuğu "aptalca" davranmakla suçlamak,
- Düş kuran çocuğu gerçeğe davet etmek,
- Çocukların soru sormasını kısıtlama ya da soru sorma cesaretini kırmak,

- Çocukların özgün oluşlarını garip karşılamak,
- Belirsizliğe karşı hoşgörü göstermemek.

Erken çocukluk döneminden başlayarak, çocuğun kendini ve yaşadığı dünyayı tanımaya, duygu ve düşüncelerini ifade etmesine, sorunları algılamaya ve çözüm yolu üretmesine, özgürce keşifler ve denemeler yapmasına olanak tanınması gerekir (Kalburan, 2011). Bu yönüyle yaratıcılık, çocuğa, kendinde var olan düşünme gücünü geliştirmesi için olanak tanır (Argun, 2012). Çocuğun duygu ve düşüncelerini özgürce devindirmesine izin verir (Sever, 2008). Onun bilinen kavramlarla yeni ve özgün ilişkiler, bağlantılar ve bağlantılar kurmasını sağlar (San, 2008; Yıldırım, 2003; Arık, 1987). Aynı zamanda, çocuğun kendi yaratıcı yetilerini görmesi ve kullanması ona büyük bir mutluluk verir.



Çizelge 10. Yaratıcı Çocuğun Özellikleri (San, 2008; Rawlinson, 1995).

Bellek bir beceridir; alıştırmaya yaparak geliştirilir (Spock, 2000). Erken dönemde, belleğin geliştirilebilmesi, çocuğun yaratıcı bir biçimde düşünmesine bağlıdır. Onun yaratıcı düşünmesi, uyarının (kitap) sanatsal niteliğiyle ilişkilidir. Çünkü çocuk, yaşam alanına kattığı uyarılara öykünür (Yörükoğlu, 2010). Başka bir söyleyişle, öykünme, çocukluktan beri tüm

insanlarda ortak bir içgüdüdür. Çocuklar, ilk bilgilerini, yaratıcı eylemlerini öykünme yoluyla öğrenirler (San, 2008). Bu nedenle, çocuğun yaşamına onun düzeyine uygun, nitelikli uyaranların katılması gerekir.

Bu nitelikte bir çocuk yetiştirmek istiyorsak, çocuğun yaratıcılık gereksinmesini karşılamak gerekir. Bu gereksinmeyi karşılayan en başat değişken sanattır. Çünkü sanat, yaratıcılığı ortaya çıkartır; yaratıcı bir çocuksa merak, buluş yapma, düşünme, serüvenci düşünme, imgelerle düşünebilme gibi yetilere sahiptir. Oysa rastlantıya bağlı hiçbir başarı çocuğu sevindirmez; onda elde etmiş olduğu bir buluşun yinelenmesi ile yetkinliğe erişme isteği vardır (Kehnemuyi, 2001). Bu durum, çocuğun yaratıcılık gereksinmesinin karşılanmasıyla gerçekleşir.

3.4. Çocuğun İlgisi

İlgi; bir işe, bir olaya, bir kimseye önem vermek, yakınlık duymak, ondan hoşlanmak, ona öncelik tanımak, dikkati öncelikle belirli bir şey üzerinde toplama eğiliminde olmak (TDK, 2011: 1174), bir konu, etkinlik, kişi ya da uyarana karşı kendiliğinden dikkatle yakınlık duymak (Bakırcıoğlu, 2012: 455), bilme ve tanıma isteği içinde olmaktır (Yörükoğlu, 2010). Aynı zamanda, ilgi, çocuğun keşfe çıkması, etkileşime geçmesi, ilişki kurması, becerilerini göstermesi için bir önkoşuldur (Renninger, 1990). Bununla birlikte ilgi, çocuğun yoğunlaşmasını sağlayan güdüsel bir öge (Hidi, 2006), onun odaklanmasını sağlayan duyuşsal bir değişkendir (Meyer ve Turner, 2002).

Çocuğun ilgisi, onun yaşamında bir gereksinimi karşıladığı için sürekli. Bu nedenle, gereksinim ne denli güçlü olursa ilgi de o derece güçlü ve uzun süreli olur. Çocuk, ilgileriyle dünyaya gelmez. O, bu ilgileri bazı deneyimler sonucu öğrenme yoluyla geliştirir. İlgilerle bedensel ve bilişsel gelişme arasında bir uyum görülür. Başka bir deyişle, olağandan daha hızlı ya da daha yavaş gelişen çocuk, ilgileri açısından da yaşlılarına kıyasla farklılık gösterir (Yavuzer, 2011b).

Bedensel ve bilişsel gelişmelerle birlikte ilgiler de yaşla değişir. Yeni ilgiler geliştikçe de çocukluk dönemindeki ilgiler değişikliğe uğrar ya da

sınırlanır. İlgilerin önemi onların bilme, tanıma, öğrenme için gerekli olan güdülenmenin kaynağını oluşturmasından gelmektedir. Bir uyarana ilgi duyan çocuk, bunu gerçekleştirmek ister (Yörükoğlu, 2010; Yavuzer, 2011b).

Çocuğun bireysel ilgisi onun sevdiği, hoşlandığı ve beğendiği seçimleri içerir (Krapp, Hidi ve Renninger, 1992). Çocuğun bireysel ilgisi, kişisel bir özellik taşır (Renninger, 1992). Burada temel olarak çocuğun duyuşsal algısı öncelenmiştir. Çocuğun sevmesi, hoşlanması ya da yakınlık duyması, onun ilgisinin ortaya çıkmasını sağlar (DeLoache, Simcock ve Macari, 2007). Başka bir söyleyişle, çocuğun kuşları, ağaçları, kelebekleri, suyu ya da kitabı sevmesi ve kendine yakın hissetmesi, onun ilgilenmesi için yeterlidir.

Çocuğun duruma bağlı ilgisiyse uyarının dikkat çekici niteliğine göre değişmektedir (Krapp, Hidi ve Renninger, 1992; Chen, Darst ve Pangrazi, 2001). Uyarının tasarımı, devingenliği, işitselliği, görselliği, boyutu ve renkleri çocuğun ilgisini çeken niteliklerdir (Yavuzer, 2012). Uyarının farklı ya da yeni olması, şaşırtıcı olması, keşfedici olması, bilinmeyen olması, olağandışı olması vb. çocuğun ilgisini ortaya çıkaran duruma bağlı değişkenlerdir (Dunst, Herter ve Shields, 2000; Sever, 2013; Dunst, Raab, Trivette, Swanson, 2010). Bu değişkenlere bağlı olarak, çocuk uyarana ilişki kurar, etkileşime geçer ve onu keşfetmeye çalışır. Tüm bu yönleriyle, çocuğun bireysel ve duruma bağlı ilgisi, onun gereksinmelerini karşılamasında önkoşul oluşturur.

Çocuğun bireysel ilgisi bir kişilik değişkeniyken onun duruma bağlı ilgisi çevresel bir değişkendir. Hem kişiliğe göre hem de çevresel uyarılara göre değişen ilgi; çocuğu bilişsel, duyuşsal ve devinişsel anlamda harekete geçirir (Bronfenbrenner, 1992). Bu bakımdan, erken dönemden başlayarak çocuğun ilgisini çekecek uyarıları onun yaşamına katmak oldukça önemlidir.

Bu yönüyle ilgi, erken dönemde, çocuk odaklı bir kavram olarak görünmesine karşın uyarana odaklı bir kavramdır. Çünkü çocuk, uyarının dikkat çekici nitelikleri çevresinde, uyarana ilişkiye geçer ya da geçmez. Çocuğun uyarandan hoşlanması ya da uyarana kendini yakın hissetmesi, uyarının ilgi çekici nitelikleriyle ilişkilidir (Chen, Darst ve Pangrazi, 2001). Bir uyarana içinde bulundurduğu nitelikleriyle çocuğun ilgisini çekebilir; yalnız,

çocuğun uyarandan hoşlanıp hoşlanmaması ilgi için bir önkoşul değildir (Krapp, Hidi ve Renninger, 1992). Bu bakımdan, uyaranın dikkat çekiciliği ile çocuğun duyuşsal algısı her zaman aynı doğrultuda gitmeyebilir.

Astrid Lingren, "Birçok insan, basit olanın şaşırtıcı, şaşırtıcı olanın basite dönüştüğü çocuk dünyasıyla kendi dünyaları arasında köprüyü yıkmıştır. Tuhaf şeylere gülmüdüğü, beklenmedik durumlarda ağlanıldığı çocuk dünyasını artık tanımıyorlar." söylemiyle (Akt: İpşiroğlu, 1992: 27), çocuğun ilgisine yönelik ipuçları sunmuştur. Çünkü çocuk için şaşırtıcı olan sıradışıdır ve onun ilgisini devindirir. Bu yüzden çocuklar, sıradışı olana yetişkinlerden çok farklı tepkiler gösterirler. Onların tepkileri çok daha doğaldır; hiçbir önyargı ve deneyime dayanmaz. Bu içten tepkiler, yetişkinlerden daha sade ve etkilidir (Haertling, 1992; Akt: Dilidüzgün, 1992).

Çocukların yaşam alanlarına katılan uyarıların niteliğine göre ilgileri devinir. Uyarının büyüklüğü, biçimi, iletisi, türü, rengi vb. onların ilgilerini çeken temel değişkenlerdir (Yavuzer, 2012). Burada uyarın kavramını açıklamak gerekirse uyarın, çocuğun ilgisini çeken ve onu davranışa sürükleyen nesne, olay, etkinlik ya da kişilerdir. Uyarınlar, belli bir gereksinimi karşılıyorsa özendiriciliği artmaktadır (Cüceloğlu, 2013). Eğer uyarın bir kitapsa ve bu kitap çocuğun sevgi, sorumluluk, başarı ve önemsenme gereksinmelerini karşılayıp biçimiyle, boyutuyla, rengiyle ve görselleriyle onun ilgisine yanıt veriyorsa nitelikli bir uyarındır.



Çizelge 11. Çocuğun İlgisine Yön Veren Değişkenler (Yörükoğlu, 2012; Krapp, Hidi ve Renninger, 1992; Chen, Darst ve Pangrazi, 2001; Yavuzer, 2012; Sever, 2008; Heartling, 1992).

0-6 yaş dönemindeki çocukların sürekli olarak duygu ve düşüncelerinin değişmesi, yaşam alanlarındaki bilinmeyenlerin fazla olması, ilk kez karşılaştıkları olay ve durumlar, kendine benzemeyen, farklı ve yeni olan uyarılar, sosyal çevrelerini yapılandıran toplumsal ve kültürel öğeler, yaş ve gelişimsel özellikleri onların ilgilerine yön veren değişkenlerdir (Yörükoğlu, 2012; Krapp, Hidi ve Renninger, 1992; Yavuzer, 2012; Sever, 2008). Bu bakımdan, çocukların ilgilerini belirlemek istiyorsak bireysel farklılıkları da gözетerek yaş gruplarına göre çocukların ilgilerini belirlememiz gerekmektedir.

3.4.1. Çocuğun Yaş ve Gelişimsel Özelliklerine Göre Değişen İlgisi

Çocuğun ilgisi, öncelikli olarak onun yaş ve gelişimsel düzeyine göre değişmektedir. Çocuğun bilişsel, duyuşsal ve devinimsel olarak becerilerinin gelişmesi, yaşama bakış açısının, anlam düzeyinin, ilgi ve gereksinmelerinin de değiştiği anlamına gelmektedir. Yalın bir anlatımla, çocuğun doğduğu andan başlayarak büyümesi ve olgunlaşması, ona sunulacak uyarının nitel ve nicel özelliklerini de etkilemektedir.

- Çocuklar nelere güler?
- Çocuklar nelerden mutlu olur, nelerden hoşlanır?
- Çocuklar neleri sever?
- Çocukların heyecanları nelerdir?
- Çocuklar neleri beğenirler, neler onları eyleme geçirir?
- Çocuklara neler eğlenceli ve ilginç gelir?
- Çocukların dikkatini neler canlı tutar?
- Çocuklar hoşlandıkları eylemlerde hangi davranışları gösterir?
- Çocukları neler yeni ve farklı şeyler denemeye istekli kılar?
- Çocuklar çoğunlukla ne tür seçimler yapar?
- Çocukları hangi tür uyarılar eyleme geçirmeye istekli kılar?
(Dunst, Herter ve Shields, 2000; Sever, 2008; Dunst, Raab, Trivette, Swanson, 2010).

Çocuğun yaşlara göre değişen ilgisini ortaya çıkarabilmek için, öncelikli olarak bu sorulara yanıt verilmesi gerekmektedir. Bu sorulara verilecek yanıtlar, çocuğun ilgisine yönelik ipuçları sunabilir. Çocuğun nelere güldüğünü, neleri sevdiğini, nelerden hoşlandığını, neleri eğlenceli ve ilginç bulduğunu ortaya çıkartmadan onun kitaba yönelik ilgisini kestiremeyiz. Bu bakımdan, erken dönemden başlayarak çocuğun gelişimsel özelliklerinin bilinmesi gerekir.

3.4.1.1. 0-2 Yaş Döneminde Bulunan Çocukların İlgisi

Gelişimin belli dönemlerinde ilgi, gereksinim ve uyarılmadan yoksun kalan çocukların yetenekleri körelir (Yavuzer, 2012). Bu yönüyle, çocukların ilgilerini ortaya çıkarmak için gelişimsel açıdan onları tanımak gerekir. Belli gelişim dönemlerinde ortak eğilim ve davranış kalıplarının olduğunu bilmek (Yörükoğlu, 2010), çocukların ilgilerini ortaya çıkarmamız bakımından son derece önemlidir; yalnız, onların bireysel farklılıkları, kavramsal bir çerçevenin tüm yönleriyle çizilmesine olumsuz katkı sağlamaktadır.

Dünyayı tanımayan, yaşamı anlamaya çalışan, her şeyle ilk kez karşılaşan çocuklar, çevrelerini dokunarak, görerek, emerek ya da işiterek keşfetmeye çalışır (Dwyer ve Neuman, 2008; Bayhan ve Artan, 2004; Miller, 2008; Gander ve Gardiner, 2010; Trawick-Swith, 2013; Tuncer, 1994a). Bu dönemde, çocukların yaşam alanı içerisinde karşılaştığı ilk kezler ve bilinmeyenler onların gülmelerine, mutlu olmalarına, şaşkınlıklarına, heyecanlanmalarına, sevinmelerine ve merak duymalarına olanak tanır. Bu bakımdan, 0-2 yaş döneminde bulunan bir çocuk, ilk kez gördüğü bir uyarana dikkatlice bakabilir. Onu tanımaya çalışan gözlerle inceleyebilir. Çünkü bu dönemde çocuk, duysal ve devinimsel olarak yaşamı algılamaya çalışmaktadır (Piaget, 2004).

Çocuklar, bu dönemde, gittikçe gelişen kavrama yetisiyle, olanca canlılığıyla ve merak duygusuyla çevreyi inceler (Yavuzer, 2012). Bu dönemde temel olarak, çocuğun çevresinde gördüğü yaşam alanı içerisindeki her şey bilinmeyendir. Bilinmeyenlerin bilinirlik derecesini arttırmak için bu yaş döneminde bulunan çocuğun gelişim düzeyini gözeterek ona sunacağımız uyarıların (kitap) dikkat çekiciliğini arttırmalıyız. Çünkü bu yaş dönemindeki çocuklar, uyarıların görselliğine, devingenliğine, işitselliğine odaklanarak bilinmeyi keşfetmeye çalışır.

Çocuklar, bedensel olarak ona uygun olan küçük nesnelere bakar görmez eline almak; bakmak ve incelemek ister (Yavuzer, 2012). Bu bakımdan, bu dönemde, çocuklara sunulacak uyarıların boyutu ve ağırlığı oldukça önemlidir. Çocuğun dokunamadığı, eliyle tutamadığı ya da ona çok ağır gelen bir kitap, boyut ve ağırlık bağlamında çocuğun ilgisini çekmeyebilir.

Onun ilgisini çekmesi için kitabın çocuğun algısal ve bedensel gelişimiyle uyumlu olması gerekmektedir.

Bu dönemde çocuklar basit, yalın ve kolay anlaşılır resimli kitaplardan hoşlanır ve belirgin, göze çarpan renkteki çizimleri ayırt edip gösterirler (Yavuzer, 2012). Çocuğun dikkatini çeken, onun hoşuna giden görsellerin renk bakımından parlak, canlı ve renkli; çizgi bakımından yalın ve devingen olmasıdır. Bu özellikler, onun kitaba ilgi duymasını sağlayan başat değişkenlerdir. Renk ve çizgi bakımından bu tür özellikler gösteren görsellerde yer alan karakterlerin kedi, kuş, kelebek, tavşan, arı, ayı vb. olması, çocuğun ilgisinin yoğunlaşmasını sağlayan diğer bir değişkendir. Aynı zamanda, karakterin güleryüzlü ve sevimli duygu durumunu yansıtması da çocuğun ilgisini yöneltmesi bakımından önemlidir (Sever, 2008).

Bu dönemde, çocuğa söylenen tekerlemeler, onun ilgisini çektiği gibi dil gelişimine de katkı sağlar (Yavuzer, 2012). Tekerlemelerin çocuğun dikkatini çekmesinin nedeni, tekerlemeler söylenirken ortaya çıkan vurgu, ton, ezgi ve ritimdir. Türkçenin söyleyiş güzelliğini duyumsatan tekerlemelerin bu dönemde çocuğun dünyasına sunulması, onun işitsel olarak ilgisini çekebilir ve sözcük dağarcığının gelişmesine katkı sağlayabilir.

Çocuğun uyarana yönelik ilgisi, bu dönemde daha çok uyarının biçimsel nitelikleriyle ilişkilidir. Bu bakımdan, çocuğun gelişimsel düzeyini yansıtan biçimsel açıdan uygun uyarıların, onun yaşam alanına katılması gerekmektedir. Sözgelimi, 2 yaşında olan bir çocuğun ilk olarak kitabın kapağındaki görseller ilgisini çeker. Çocuk, merak dolu gözlerle görseli inceler ve duyumsamaya çalışır. Kitabın kapağı belli bir yere kadar çocuğa ipucu sunar. Çocuğun merak duygusunu gidermesi ya da kapaktaki gizemi çözmesi için sayfaları çevirip duyumsama eylemini sürdürmesi gerekmektedir. Kitabın iç sayfalarındaki görseller de ilgi çekiciyse gizemin çözümüne yönelik ipuçları sunuyorsa ve çocuğun gelişimsel özelliklerini yansıtıyorsa o zaman çocuk, görsel okuma eylemini kitabın sonuna kadar sürdürebilir. Daha yalın bir anlatımla, çocuğun bütün bu eylemlerini başlatan, kitapla ilişki kurmasını sağlayan, kitabın dikkat çekici özelliğiyle devinen çocuğun ilgisidir. Eğer kitap, çocuğun ilgi alanı içerisinde değilse ya da onun

ilgisini çekecek niteliklerle tasarlanmamışsa çocuk ile kitap arasındaki ilişki başlamayabilir.

Çocuk gerçekliğinin başat değişkeni çocuk olmasına karşın (Sever, 2008; Dilidüzgün, 2008), çocuğun ilgisine yön veren, onun dikkatini çeken ya da onun yakınlık duymasını sağlayan uyarının nitelikleridir. Bu ilişki, 0-2 yaş döneminde oldukça belirgindir (Piaget, 2004). Çünkü bu yaş dönemindeki çocuklar, dikkatlerini çeken bir nesneyi gözleriyle izlemeye, ağızlarına götürmeye ve nesneye elleriyle dokunmaya çalışırlar (Bayhan ve Artan, 2011). Çocukların nesneyi izlemeye, dokunmaya ve ağızına götürmeye çalışmalarının temelinde onların bilme, tanıma ve anlamaya çalışma gereksinmesi olsa da (Yörükoğlu, 2010), bu gereksinmeyi başlatan uyarının dikkat çekici niteliğidir (Renninger, 1992). Bu bakımdan, çocuğun yaş ve gelişim özellikleri öncelenecek oluşturulmuş nitelikli bir uyarın, ilk olarak çocuğun ilgisini çekmelidir. Bu yönüyle, çocuğa sunulacak uyarın ile onun ilgisi arasında gelişimsel olarak bir ilişki olmalıdır.

Bu dönemde, çocuğun ilgisini çeken değişkenlerden biri yinelemelerdir (Yavuzer, 2012). Çocuk dünyasının sürekli yenilenen ve çeşitlenen yaratıcı özelliğinden dolayı (Sever, 2008), sözcük yinelemeleriyle oluşturulmuş şiirler çocuğun hoşuna gider. Hece sayısının çok fazla olmadığı eylem tümceleriyle oluşturulmuş resimli kitaplardaki şiirler, bu dönemde, çocuğun çok kısa olan dikkatini çekebilir.

Çocuklar, bu dönemde, işitsel olarak oldukça duyarlıdır (Dwyer ve Neuman, 2008; Başal, 2012; Yavuzer, 2012). Bu bakımdan, işitsel olarak duygusal iniş-çıkışlar, değişik tınıdaki sesler ve konuşmadaki vurgu, ton, ezgi çocuğun ilgisini çeker. Resimli kitapların içinde yer alan kısa öykülerin, masalların ya da saymacaların anne tarafından uygun ses tonuyla ve duygusal iniş-çıkışlara da yer verilerek söylenmesi, çocuğun dikkatini çekmesinin yanında Türkçenin söyleyiş güzelliğini de erken dönemde duyumsatması açısından oldukça önemlidir.

Genel bir söyleyişle, bu dönemde, çocukların ilgilerinden önce gereksinimleri ağır basmaktadır. Çocukların bedensel ve duygusal gereksinimlerinin sürekli ve yeterli olarak doyurulması gerekmektedir. Bu

bakımdan, çocukların sağlıklı olabilmeleri ve güvenli bağlanabilmeleri için onların gereksinmelerinin giderilmesine öncelik tanınmalıdır (Bowlby, 1982; Yörükoğlu, 2010). Çünkü gereksinmeleri yeterince doyurulmayan çocukların ilgisel tutum ve davranışlarını görmek oldukça zordur (Cüceloğlu, 2013; Yavuzer, 2012).

Bu dönemde, çocukların güldüğü, heyecanlandığı, şaşırıldığı ve mutlu olduğu birçok değişken vardır:

- **Kendisinden farklı olan uyaranlar**
 - Hayvanlar ve onların nitelikleri
 - Bitkiler ve onların nitelikleri
 - Nesnelere ve onların nitelikleri
- **Farklı duygu durumlarını yansıtan görseller**
 - Resimli kitaplardaki görseller
 - Görsellerdeki hayvan karakterler
 - Görsellerdeki bitki karakterler
 - Görsellerdeki çocuk karakterler
 - Görsellerdeki düşsel karakterler
 - Görsellerdeki karakterlerin sevimli, güleryüzlü durumları
 - Görsellerdeki karakterlerin devingen olması
 - Görsellerdeki karakterlerin korkutucu olmaması
- **Farklı vurgu, ton ve ezgideki sesler**
 - Ninniler, şiirler, tekerlemeler, çocuk şarkıları vb.
 - Yetişkinlerin konuşmaları
 - Resimli kitaplardaki karakterlerin konuşması
 - Yinelemeler
- **Değişik boyutlardaki uyaranlar**
 - Çocuğun eliyle tutabileceği farklı (küçük, orta, büyük) boyuttaki kitaplar ve diğer nesnelere
 - Çocuğun taşıyabileceği ağırlıkta olan kitaplar ve diğer nesnelere
 - Görselin çocuğun görebileceği boyutta olması
- **Canlı ve parlak renkler ile yalın ve devingen çizgiler**

- Resimli kitaplardaki görselleri oluşturan renklerin canlı, karşıt, düz ve parlak olması
- Resimli kitaplardaki görselleri oluşturan çizgilerin yalın ve devingen olması
- **Uyarının hareketli olması**
- **Kendisine benzeyen çocuklar**
- **Çocuğun yaşadığı ilk kezler**
- **Çocuğun çevresinin bilinmeyen olması**

Bu yaş dönemindeki çocuğun ilgisi, uyarının (kitap) görselliği, işitselliği, devingenliği, boyutu ile uyarının farklılığına göre değişiklik göstermektedir. Daha ayrıntılı bir söyleyişle, çevresindeki dünyayı emerek, görerek, işiterek ve dokunarak keşfetmeye başlayan çocuk (Başal, 2012), etrafındaki uyarıların görselliğine, işitselliğine, boyutuna ve devingenliğine büyük ilgi gösterir. Sözelimi, görsel olarak sevimli ve güleryüzlü sunulmuş bir balık karakterin devingen yapısı, duygu durumları ve davranışları çocuğun dikkatini çekebilir. Burada çocuğun dikkatini çeken balığın kendisi, görselliği ve onun devingen yapısıdır. Aynı zamanda, çocuğun balığı ilk kez görmesi ve onun için bilinmezliği de onun ilgisini çekmesinde etkili olabilir. Erken çocukluk döneminde, çocuğu kitaba çeken ilk uyarın, kitabın görsel dünyası; çocuğa kitabı sevdiren başat öge de kitabın görsel değeri olduğuna göre (Sever, 2008), görsellerin canlı, karşıt, düz ve parlak renklerle yalın ve devingen çizgilerle oluşturulmuş olması, çocuğun uzun süre kitapla etkileşim kurmasını sağlayabilir. Çünkü bu dönemdeki çocuklar, görsellerin çekiciliğine, görseldeki karakterin devinim ve davranışlarına büyük ilgi gösterirler.

3.4.1.2. 2-4 Yaş Döneminde Bulunan Çocukların İlgisi

Her şeyden önce çocuk, bu dönemde yürümeye ve konuşmaya başlamıştır. Kazanılan bu iki yetenek, onu bir önceki dönemin güçsüz, edilgen ve bağımlı durumundan çıkarır. Çocuk, bu dönemde, çevresini araştırmaya koyulur. Bulduğunu ağzına götürür, sallar ya da yere atar. Yeni bir ülke bulmuş gibi durmadan dolaşır; köşe bucak karıştırır. Çocuk, yeni kazandığı özgürlüğünün tadını çıkarmaktadır. Başka bir deyişle, o artık

özerktir ve dizginsiz bir yaban atı gibi çevresini keşfetmeye çalışmaktadır (Yörükoğlu, 2010).

Devingen, son derece canlı ve etkin, yerinde duramayan, ruh hali sürekli değişen, oyun oynamaktan zevk alan, kendi başına başarmayı amaçlayan, eylemleri kısıtlandığında öfkelenen, her şeye dokunmak isteyen, özgürlüğün tadını çıkartan, sürekli soru soran, öğrendiği kavramları genişleten, var gücüyle karalama yapmaktan mutlu olan, çevresini keşfe çıkan, her şeyi en küçük ayrıntısına kadar soran, karışık duygu ve davranışlar arasında gidip gelen, düşsel arkadaşları olan, bazen işbirlikçi ve paylaşımcı bazen benmerkezci olan, sorularına doyurucu yanıtlar arayan, yeterli sevgi ve kabul görmek isteyen, özerklik içinde güven duygusu kazanmaya çalışan, korku ve kaygılarıyla başetmek için destek arayan, araştırmak, incelemek ve keşfetmek isteyen, başarılı olma olanağı arayan, övgü ve sorumluluğa gereksinim duyan, her gördüğüne "Benim, benim!" diye tutturana (Orçan, 2012; Bayhan ve Artan, 2004; Yavuzer, 2011b; Yavuzer, 2012; Başal, 2012; Cirhinlioğlu, 2010; Yörükoğlu, 2010) bu dönemdeki çocuğun dağınık ilgilerini belirlemek oldukça zordur.

Çocuğun bedensel ve algısal yetenekleri ile dilsel becerilerinin gelişmesi, onun özerk davranış ve tutumlarını göstermesini sağlar. Bu dönemin en temel göstergesi, çocuğun kendisini özerk bir varlık olarak kanıtlamaya çalışan bir niteliğe bürünmesidir (Bayhan ve Artan, 2011). Bununla birlikte, bu dönem, çocuğun "bu uyarıcı ne yapar" daha sonra da "ben bununla ne yapabilirim" sorularının yanıtlarının aranmaya başlandığı dönemdir (Yavuzer, 2012). Yani, çocuğun gelişimiyle eş giden bilme ve tanıma gereksinimi ilgisinin önüne geçmiştir. Devingen, işitsel, görsel ya da boyut olarak farklı bir uyarıcı, çocuğun ilgisini çekebilir; yalnız, çocuğun uyarıcı tanıma isteği, uyarıcının işlevini anlama çabası çocuğu uyarıcıyla buluşturur.

Bu dönemde, çocuk, resimli kitaplardaki simgelerle, bu simgelerin belirttiği nesne arasındaki ilişkiyi anlamaya başlar. Başka bir söyleyişle, çocuk, bilişsel simgeler geliştirmeye başlamıştır. Bu, konuşma dilinin varlığının bir nedeni ya da sonucu olabilir. Artık onun ad ve nesnelere yönelik hızla gelişen bir sözcük dağarcığı vardır. Aynı zamanda, çocuğun düşünce

süreçleri gelişmektedir; yalnız, sistemli değildir. O, durmaksızın konuşup soru sormaktadır. Dış dünyayı tanımak için sorduğu bu sorulara kısa ve basit yanıtlar beklemektedir. Bu özelliğinden dolayı 2 yaş "sorgu çağı" adını alır ve 4 yaşında en yüksek düzeye ulaşır. Bu evrede, çocuk "nasıl" ve "niçin" sorularını ısrarla sorar (Yörükoğlu, 2010).

Çocuk, önceki dönemin edilgenliği ve bağımlılığına karşı bu dönemde olabildiğince varlığını ortaya koymaya çalışır. Çoğunlukla geçiş nesnelere, çocuğun bağımlılıktan özerkliğe geçişini kolaylaştıran, güven veren nesnelere olarak önem taşır (Yörükoğlu, 2010). Çocuğa sunulan bu geçiş nesnelere içerisinde kitap önemli bir yer tutmaktadır. Çocuğun sevgi ve güven gereksinmesini karşılayan, tanıma ve bilmesine olanak tanıyan, onunla sıcak bir etkileşim kuran kitaplar, çocukta özerklik duygusunun gelişimine katkı sağlayabilir.

Kitaplardaki görsellere bakmak, kitabın sayfalarını yırtmak, kitabın sayfalarını ileri geri çevirmek, kitabın görsellerini tanıyıp onların adlarını söylemek, onları boyamak, çizmek vb. çocuğun en çok sevdiği uğraşlardır (Striker, 2005; Yavuzer, 2012; Yörükoğlu, 2010). Burada beliren başka bir durum ise, çocuğun görsellerle ilgilenmesine hangi değişkenlerin katkı sağladığıdır. Bir kitaptaki görselleri renk ve çizgiler oluşturur. Bir önceki dönemde, yalnız çizgiler ve karşıt renklerle oluşturulmuş görseller, bu dönemde de çocukların ilgisini çeker ve onların kavram gelişimine önemli katkı sağlar; yalnız, bir önceki dönemde, kitaplardaki salt görsellerle ilgilenmeye başlayan çocuk, bu dönemde görselleri en küçük ayrıntısına kadar inceler. Çünkü çocuk, bu dönemde görsel keskinliğe ulaşmıştır (Bee ve Boyd, 2009: 271) ve görseldeki en küçük ayrıntıyı anlamak için sürekli soru sormaktadır (Sever, 2008).

Yürümeye ve konuşmaya başlayan çocuk, tanıma ve bilme gereksinmesinin bir sonucu olarak her şeyle ilgilenmeye başlamıştır. Daha yalnız bir anlatımla çocuk, doğal eğilim ve dürtüleriyle hareket ederek çevresindeki her şeyi keşfetmeye çalışmaktadır (Yörükoğlu, 2010). İlgilerinin uyandığı bu evrede çocuk, günde ortalama 100 soru sormaktadır (Yavuzer, 2012). Bu sorular, onun dünyayı anlamaya çalışmasının bir göstergesidir (Piaget, 2004). Çocuğun öğrenme açlığı çektiği bu dönemde, onun ilgilerine

yön veren birçok değişken vardır (Başal, 2012). Özellikle çocuk ile kitap arasında bir ilişki kurmak istiyorsak çocuğun gelişimsel özelliklerinin kitaba taşınması gerekmektedir. Kestirme bir söyleyişle, çocuğun bilme ve tanıma gereksinmesini karşılayan, sormuş olduğu sorulara yanıt vermeye çalışan, onu heyecanlandıran, mutlu kılan, şaşırtan, güldüren bir anlayışa sahip olan kitaplar, bu evrede çocuğun ilgisini çekebilir. O zaman sorulması gereken temel soru, "Çocuğu heyecanlandıran, soru sorduran, güldüren, eğlendiren, şaşırtan durumlar nelerdir?" olmalıdır. Bu soruya geçmeden önce şu bilgilere de gereksinim vardır.

Müzik, kendiliğinden ses çıkarmaya hevesli olan çocuğun doğasında vardır. Bu durum, ilk çocukluktan başlayarak müziğin geliştirilmesi gereken bir duyarlık ve ilgi olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Ezgili, ritimli bir müzik ya da söyleyiş çocuğun duyu algılarını keskinleştirir, duyarlılığını artırır, onun ilgisinin yoğunlaşmasını sağlayabilir (Yavuzer, 2011b). Masallar, öyküler, çocuk şiirleri, tekerlemeler, saymacalar, söylenceler, maniler ezgili ve ritimli söyleyiş özelliklerini içinde barındırdığından dolayı çocuğun ilgisini çekebilir (Sever, 2008). Özellikle çocuk, bu söyleyiş biçimlerine eşlik etmekten zevk alır. Böylelikle çocukta, duysal ve ritmik sezgiler uyandırılır. Öte yandan çocuğun düş gücüne seslenerek onu besler ve onun yaratma yetisine elverişli bir zemin hazırlar (Yörükoğlu, 2010).

Sanat, insanın çevresine olan tepkisinin yansımasıdır. Bu durum, çocuğun karalama çağında çok daha iyi görülebilir. Çünkü karalama çocuğun bedensel ve coşkusal gelişiminin bir yansımasıdır. Genellikle çocuklar yaklaşık 2 yaşında karalamaya başlar ve bu etkinliği 4 yaşına kadar sürdürür. Bu dönemde, çocuğun en çok hoşlandığı eylem karalama yapmaktır (Yavuzer, 2012). Çocuklar, düş gücünün dışavurumu olan nesnelere ya da resimli bir kitapta gördüğü kuşu, fili, bulutu, evi, masayı, güneşi, dağı, arabayı, ördeği, gölü, topu vb. kendine özgü biçimlerle çizmeye ve boyamaya çalışırlar.

Bu dönemde, yoğun bir merak duygusuyla yaşayan çocuk, nesnelere ve varlıkların sürekli olarak adlarını sormaktan hoşlanır (Miller, 2008; Trawick-Swith, 2013). Özellikle çocuk, bir uyarının görselliğine ilgi gösterir, görsellerdeki en küçük ayrıntıya dikkat eder (Yavuzer, 2012). Ayrıca çocuk,

işitsel olarak da yetkindir (Yörükoğlu, 2010). Kendisine söylenen masalın, tekerlemenin, maninin, saymacanın devingen söyleyiş özelliği hemen dikkatini çeker. Çocuk, kendini bu devingen söyleyişe vermekten alıkoyamaz (Sever, 2008). Çünkü çocuğun doğasında var olan devingenlik; bu türlerin içinde barındırdığı yinelemeler, eylemler ile söyleyişteki vurgu, ton ve ezgiyle ortaya çıkartılmıştır. Doğal olarak çocuğun bu tür uyarılara ilgi göstermesinin nedeni, kendi doğasını yansıtmasından kaynaklanmaktadır.

Çocuk, yaşayan çevrenin bir parçasıdır. Bu bakımdan, her şeyi tanımak ve bilmek isteyen, özerk olan çocuk; çevresini araştırmak, incelemek ve keşfetmek ister. Bu amaçla çocuk, kendi bedenine, cinsel farklılıklara, doğada, yaşamda olan her şeye karşı merak ve öğrenme eğilimi gösterir (Yavuzer, 2012). Çocuğun kendine yönelik ilgisinin giderilmesi gerekmektedir. Bunun da yollarından birisi, resimli kitaplardaki karakterlerin çocuğun kendisine benzemesidir. Karakterin sürekli soru sorması, araştırması, karşı cinsle iletişime geçmesi, çocuğun hiç tatmadığı serüvenlere çıkması, bu dönemde çocuğun dikkatini çekmesi bakımından oldukça önemlidir.

Bu dönemde, çocuğun duyu algılarını uyarmak, ilgisini uyarmak anlamındadır. Masallarla, tekerlemelerle, manilerle vb. ortaya çıkan Türkçenin söyleyiş güzelliği işitsel olarak çocuğun dikkatini çekebilir, onun eşlik etmesine olanak tanıyabilir. Çocuğun yaşamında var olan devingenlik, bir yazınsal türle ortaya çıkarılırsa onun ilgi ve dikkati çekilebilir. Masallarda, tekerlemelerde, manilerde ve kısa öykülerde var olan eylem tümceleri ile kısa tümceler anlatıcının inişli çıkışlı ses tonuyla çocuğa okunursa devingen bir söyleyiş biçimi yakalanabilir. Bu durum, çocuğun hem Türkçenin söyleyiş güzelliğini duyumsamasına hem de ilgisinin uyanmasına olanak tanır.

Bu yaş dönemi, çocuğun konuşmaya, yürümeye ve kendi benliğini çevresinden ayrı olarak algılamaya başladığı bir dönemdir. Bu dönemin başında, özgürlüğünü sonuna kadar kullanmak isteyen çocuk, 4 yaşına doğru, daha çok toplumsallaşmaya başlar. Bu dönemde, çocuğun sosyalleşmesini oyunlar, akranlarıyla girdiği ilişkiler ve uyarılar sağlar (Yörükoğlu, 2010). Bu uyarıların başında da kitap bulunmaktadır. Çocuğun ilgisini uyandırabilecek oranda renk ve çizgiyle bezenmiş, en küçük olayın

bile belli olduğu resimli kitaptaki karakterin işbirlikçi ve paylaşımcı davranışları, bakış açısı benmerkezci olan çocuğun sosyalleşmesine katkı sağlayabilir.

2-4 yaş çocukları, kendilerine resimli öykü kitaplarının okunmasını isterler. Çocukların büyük bir bölümü, birtakım düşsel serüvenlerden oluşan öyküleri dinlerken büyük zevk duyarlar ve bu öykü kahramanlarıyla kendilerini özdeşleştirirler (Yavuzer, 2011b). Bu evrede, düş dünyasında yaşayan çocuk için resimli kitaplardaki kendinden farklı, olağanüstü ve hiç görmediği karakterler onun ilgisini çekebilir. Annenin, bu karakterlerin serüvenlerine, alçalan ve yükselen tonda devingen bir söyleyiş özelliği katması, çocuğun ilgisinin de artmasını sağlayabilir. Çünkü bu tür bir söyleyiş özelliği; merakı, gizemi, heyecanı ve şaşkınlığı içerisinde barındırır.

Resimlerle sevimli kılınan, devingen bir kahraman 2-4 yaş döneminde bulunan çocuğun ilgisini çeker (Sever, 2008). Kuş, kelebek, arı, karınca gibi çocukların ilgisini çeken hayvanlar; yağmur, ağaç, güneş, gece gibi kavramların oluşturduğu kahramanlar, bu dönemde çocuğun ilgi alanına girer. Bir çocuğun gökyüzünde dolaşması, bir ninenin kızak kayması, bir kedinin bisiklete binmesi, bir ağacın gökkuşağını araması, bir filin uyurgezer olması, bir aslanın sirkte ip üstünde durması, bir kuzunun şaşkınlığı, bir yıldızın koşması, bir kurbağanın karlarla oynaması vb. eğlenmek, gülmek, soru sormak isteyen çocuğun ilgisinin yoğunlaşmasını sağlar.

Çocuklara sunulacak kitapların yazın niteliğinin yanı sıra, çocukların ilgisini gerilimli, heyecanlı ya da gülünç öğeler çeker. Çünkü gerilim, serüven gibi öğeler çocukların ilgisini en üst düzeyde tutar. Gerilim ile anlatılmak istenen, korku uyandıran bir özellik değil heyecanı canlı tutan bir anlatımdır. Serüven yüküyle okumayı kolaylaştıran, okuru metne yakınlaştıran bir öğedir (Dilidüzgün, 2003).

Göz-el eşgüdümünün görüldüğü bu evrede çocuk, farklı boyuttaki uyarılarla ilişkiye geçtikçe uyarıları keşfetmeye, keşfettikçe de haz duymaya başlar (Yavuzer, 2011b). Görsel keskinliğini ve göz-el eşgüdümünü

kazanmış olan çocuğun, değişken duygu ve düşünce dünyasının bir sonucu olarak farklı boyuttaki uyaranlar dikkatini çeker. Farklı boyutluluk, çocuğun ilgisini sürdürmesi açısından oldukça önemlidir. Tek tip, aynı boyutta bulunan bir uyaran çocuğun boyut algısını olumsuz etkilediği gibi onun ilgisinin azalmasına da neden olabilir.

Başarı, çocuğun becerilerini geliştirmesinde ve özerkliğini kazanmasında önem taşır. Bu nedenle, çocuğun başarılı olmasına olanak tanınmalıdır. Yalın bir anlatımla, onun kendini göstereceği, girişimciliğinin destekleneceği, sorumluluk almasının sağlanacağı deneyimlere gereksinimi vardır (Yavuzer, 2012). Bu dönemde, çocuğun başarılı kılınması gerekmektedir. Çünkü başarılı olan çocuk, artan bir ilgiyle becerilerini ve eğilimlerini sürdürür (Yörükoğlu, 2010). Görsellerle oluşturulmuş bir bilmece kitabında çocuğun görselin yaptığı eylemi anlamaya çalışması, var olan gizemi çözmeye çalışması, çocuğun soru sormasına katkı sağlar. Görselin içerisinde olan ipuçlarından yararlanarak bilmecenin sırrına ortak olan çocuk artan bir ilgiyle diğer bilmeceleri de çözmek isteyebilir.

Bu dönemde, çocukların güldüğü, heyecanladığı, şaşırdığı ve mutlu olduğu birçok değişken vardır:

- **Uyaranın görselliği**

- Canlı, karşıt, düz ve parlak renkler ile devingen ve yalın çizilmiş açık ve belirgin görseller
- Görseldeki karakterin açık ve belirgin eylemleri
 - Görseldeki karakterin olağanüsü ve sıradışı eylemleri
 - Görseldeki karakterin gülünç, tuhaf, farklı vb. eylemleri
- Görseldeki karakterin açık ve belirgin duygu durumları
 - Görseldeki karakterin yüzündeki şaşkınlık, öfke, tuhafılık, sevinç, üzüntü, heyecan vb.
- Görseldeki karakterlerin elbiselerinin rengarenk olması
- Görseldeki karakterlerin birbirleriyle ilişkileri
 - İnsanların hayvanlarla, bitkilerle, nesnelere ve varlıklarla ilişkisi (Çocuğun kedilere el sallaması, onunla konuşması, oynaması vb.)

- Hayvanların, bitkilerin, nesnelerin ve varlıkların insanlarla ilişkisi (Kedilerin insanlarla konuşması, kedilerin sirkte çalışması, aslanın üzgün olması, filin çocuklara davul çalması vb.)
- Görselin yapısal bütünlüğü; anlatılmak istenen durum ya da eylemin sayfanın tümüne yayılması
- Uyarının görsellerine bakmak
- Görseli en küçük ayrıntısına kadar incelemek
- **Uyarının işitselliği**
 - Masalların, öykülerin, tekerlemelerin, saymacaların, manilerin, söylencelerin ve çocuk şiirlerinin yinelemeleri ve eylem tümceleri ile vurgu, ton, ezgi ve ritimle oluşan söyleyişteki devingenliği
 - Ezgili, ritimli bir müzik
- **Uyarının devingenliği**
 - Görseldeki karakterin sürekli eylem içinde olması
 - Görselin bir işi, bir oluşu, bir durumu yansıtması
- **Uyarının boyutu**
 - Farklı boyuttaki uyarılar
- **Bilmeye ve tanımaya çalışmak**
 - Her şeyin adını sormak
 - Her şeye dokunmak
 - Sürekli soru sormak
 - Kitaptaki görselleri tanıyıp adlandırmak
 - Kitaptaki sayfaları ileri geri çevirmek
 - Kitaptaki sayfaları yırtmak
- **Oyun oynamak**
- **Akranlarıyla etkileşime geçmek**
- **Olağanüstü, farklı, yeni, bilinmeyen ve ilk kezlerle karşılaşmak**
- **Karalama yapmak; boyamak, çizmek**

3.4.1.3. 4-6 Yaş Döneminde Bulunan Çocukların İlgisi

Bu dönemde, durmadan konuşup soran, gün boyu yorulmadan, usanmadan oynayan, meraklı, ilgili, çevresindeki nesnelere tanıyabilen, akıcı konuşabilen, renkleri, biçimleri tanıyan, kısa-uzun, büyük-küçük kavramları bilen bir çocuk karşımızdadır (Yörükoğlu, 2010; Yavuzer, 2012). Bütün bu becerileri üstüne toplayan çocuk, geniş bir ilgi alanı, zengin bir düşünce evreniyle "niye", "niçin" ve "nasıl" ile ilişkili olan konularda sorular sormaktan, sorularına yanıtlar verilmesinden, yanıtların neden-sonuç ilişkisi içinde anlatılmasından mutluluk duyar.

Çocukluğun en renkli olduğu dönemidir. Bu dönemde çocuk konuşkan, cıvılcı ve yaşam doludur. Sokulgan ve sevimlidir. Durmadan soru sorar, sonu gelmez bir öğrenme açlığı vardır. Her şeyi bilmek ve tanımak ister (Yörükoğlu, 2010). Bu dönemde çocuk, arkadaşlık kurmak ister, arkadaşlarıyla birlikte olmaktan, onlarla oynamaktan ve paylaşmaktan hoşlanır (Sever, 2008; Yavuzer, 2012).

Bu evrede çocuk, kendi duygu ve düşüncelerini ortaya koyacak girişimlerden hoşlanır. Kendisine öykü okunmasını ya da anlatılmasına bayılır ve sonradan kendi başına ya da arkadaşlarıyla birlikte öyküyü tüm ayrıntılarıyla oynamaktan zevk duyar. Gülenek, bilmece, tekerleme, saymaca gibi söz oyunlarından hoşlanır. Aynı zamanda, bu evredeki çocuklar için sözcükler, onların en güçlü sosyal araçlarıdır. Çocuğun konuşması geliştikçe kendi eylem ve davranışlarının denetimi de artar. Bu bakımdan, bu evredeki çocuklar, duygu ve düşüncelerini göstermek için hep konuşmak isterler. Bilgisini arttırmak için sürekli sorular sorar, her şeyin "neden"i ve "niçin"iyle ilgilenirler (Yavuzer, 2012).

Çocuk, artık değişmekte olan çocuktur. Sürekli yeni şeyler denemek isteyen çocuk, kendine yeni oyunlar bulur ve uygular, birçok düşsel role girer. Onun duygu ve düşünceleri sürekli olarak değişim içindedir. O, her türlü uyarıyı kullanarak bir şeyler tasarlamaktan, oluşturmaktan, tüm yaratıcılığını sergilemekten hoşlanır (Yavuzer, 2012).

Bu evrede çocuklar, beklenmedik anlarda yoğun duygu değişimleri yaşarlar (Sever, 2008). Onların düşünceleri, duyguları ve kendileriyle ilgili

fikirleri sürekli değişim içindedir (Bayhan ve Artan, 2011). Bununla birlikte, onların duyguları, çabuk iniş ve çıkışlar gösterir; ağlamadan gülmeye, sevinçten kızgınlığa geçmesi bir anda olur. Onlar, duygusal davranışlarını sözle değil daha çok davranışlarıyla belirtirler (Yörükoğlu, 2010). Çocuğun duygu ve düşüncelerinin sürekli olarak değişmesi, ilgisinin de değiştii anlamına gelmektedir. Bu devingen süreçte, olağan uyarıların yanı sıra olağandışı, farklı, onun ilk kez karşılaştıı, onun sosyal ve duygusal gereksinmelerini karşılayan uyarılar, çocuğun ilgisinin yoğunlaşmasını sağlayabilir.

Çocuklar evde, okulda üstesinden geldiği bir işi ya da herhangi bir konuda gösterdiği küçük bir çabayı anlatmaktan hoşlanırlar (Sever, 2008). Çocuğun bu çabası ezberlediği bir şiir, çocuk şarkısı, tekerleme, bilmece ya da saymaca olabilir. Çünkü ezbere şiir okumak ya da çocuk şarkıları ve çeşit çeşit tekerlemeler söylemek onları mutlu eder (Yavuzer, 2012). Bir önceki dönemde, bu türlerin devingen söyleyişleri çocukların ilgisini çekerken bu dönemde, onları ezbere okumak, aynı söyleyiş tarzında söylemek hoşlarına gider.

Yeni öğrenmelere karşı oldukça heyecanlı olan çocuk (Sever, 2008), bilme ve tanıma gereksinmesinin bir sonucu olarak yaşamına katılan uyarılarla ilgilenmeye başlar (Yörükoğlu, 2010). Bu evrede, çocuğun yaşamına sunulan uyarılardan biri de kitaptır. Çocuğun kitapla ilgilenmesi, gereksinmesinin bir sonucudur. Her şeyi tanımak ve bilmek isteyen çocuğa, onun düzeyine uygun değişkenlerle oluşturulmuş bir kitap sunulduğunda çocuk merakını giderebilir, kendini ve çevresini tanıyabilir, duygu ve düşüncelerini yansıtabilir. Daha yalın bir anlatımla, insan ve hayvan karakterlerinin yer aldığı masal ve öyküler, onların içtenlikle katılımını sağlar, onların kendilerini görmelerine ve duygu denetimlerini sağlamalarına yardımcı olur.

Bu evrede çocuklar, başarılarından, bu başarılarının çevresindekilerce beğenilmesinden ve onaylanmasından gurur duyarlar (Sever, 2008). Görselleriyle sunulmuş bir bilmece kitabında, çocuğun görsel ve dilsel metnin gizemini çözmesi, onun başarıyı duyumsamasını sağlayabilir. Çocuğun bu

başarısının çevresindeki yetişkinler tarafından önemsenmesi, beğenilmesi ve onaylanması, onun ilgisini diğer bilmeceleri çözmeye yöneltebilir.

Çocuğun masallara ve öykülere yönelik ilgisi giderek artar (Yörükoğlu, 2010). Çünkü bu tür yazınsal türler, içerisinde olağanüstü öğeleri, gizemi ve bilinmeyi taşır. Çocuk, masallardan ve korkutucu öykülerden hemen etkilenir. Çünkü öcüler, umacılar, cinler, hortlaklar onun için korkutucu gerçek varlıklardır. Çocuğun korkutucu öğelerden etkilenmesinin nedeni, korkuyu oluşturan bütün uyaranların ani ve birdenbire olmasıdır (Yavuzer, 2011b). Bu korkutucu varlıklar, çocuğun ilgisini çekmesine karşın onların ruh sağlıklarını olumsuz bir biçimde etkiler. Bu yüzden, çocuk kitaplarında yer almamalıdır.

Bu yaş çocuğunun çok canlı bir düş gücü vardır (Yörükoğlu, 2010). Çocuk, düş gücünün de yardımıyla yeteneklerinden en iyi bir biçimde yararlanmak ister. Yazıp çizmek, resim yapmak onun en çok hoşlandığı eylemlerdir (Yavuzer, 2012). Bu bakımdan, çocuğun bu becerilerini ortaya çıkarmak için nitelikli resimli kitaplara gereksinmemiz vardır. Çünkü çocuğun ilgisini çeken bir görsel, onun görsele öykünerek resim yapmasına olanak tanıyabilir.

Çocuklar gezi yapmaktan, yeni yerleri görmekten mutlu olurlar (Sever, 2008). Onlar çevredeki tarihsel yerleri, hayvanat bahçelerini, koşup oynayabilecekleri parkları ve bunlar gibi ilginç yerleri görmekten, bu yerler ile ilgili gözlemlerini dile getirmekten, bu yerlere yönelik soru sormaktan hoşlanırlar (Yavuzer, 2012). Bu tür yerlerin çocuğun ilgisini çekmesinin nedeni, onun yaşantısına farklılık katması, günlük yaşantısı içerisinde olağandışı gelmesi ve en önemlisi bilme ve tanıma gereksinmesini karşılamasıdır. Çocuklar, bu tür yerleri resimli kitaplarda gördüğü zaman da aynı heyecanı, aynı şaşkınlığı duyabilir. Resimli kitaplardaki olağandışı ve olağanüstü görseller, çocuğun dikkatini çekebilir, onun kitapla olan ilişkisini etkileyebilir. Çünkü çocuklar çevresiyle, yetişkinlerle, arkadaşlarıyla, uyaranlarla ve görsellerle yaşayacağı ilişkinin heyecan düzeyini önemserler.

Çocuk, sürekli olarak yenilik arayan, yeni kavramların, yeni uyaranların peşinde olan bir canlıdır (Yavuzer, 2012). Yenilik, çocuğun ilgisini çekmesi bakımından son derece önemlidir. Çocuğun beklemediği yeni bir durum, yeni

bir yer, onu heyecan içine bırakan yeni bir yanıt, hiç görmediği yeni bir görsel vb. onun dikkatini çekebilir. Daha örnekleyici bir biçimde söylersek, bir kitaptaki görsel karakterlerin; binaların çatısında yürümesi, kedilerin sirk oluşturması, bir dedenin bisiklete binmesi, yaşlı bir filin kuşla arkadaşlığı, yeşil kuyruklu farenin maskesi, baykuşun aya tünemesi, kırmızı balinanın kavanozda yaşaması gibi çocuğun hiç görmediği, ilk kez karşılaştığı ve yeni olan durumlar çocuğun heyecanlanmasına, kitapla ilgilenmesine olanak tanıyabilir.

Bu evrenin sonlarına doğru çocuklar bilişsel, bedensel, duygusal ve sosyal açıdan gerçek yaşama girmeye hazır gibidirler; onlar, birlikte çalışmaktan ve birbirlerine yardım etmekten zevk alırlar, çevresindeki hayvanlara karşı sevecenlik gösterirle, kendi kendilerine yetecek deneyimler içinde olmaktan hoşlanırlar (Yavuzer, 2012). Daha yalın bir anlatımla, bu dönemde çocuklar kendilerini özgürce gerçekleştirebilecekleri etkinliklere katılmaktan ve kendilerini ifade etmekten mutlu olurlar.

Bu evrede çocuklar, yaşadıkları dünyayı anlamaya çalışırlar. Mevsimlerin özelliklerini, günün farklı zamanlarını, haftanın değişik günlerini, renk ve sayı kavramlarını bilmek, çocukların ilgi düzeylerini yükseltir. Bu bakımdan, çocukların merak duygularına yanıt verecek, belleklerinde oluşan sorulara kendilerine özgü bir söylemle yanıtlayabilecek kitaplar sunulması onların ilgilerinin kitaba yoğunlaşmasını sağlar (Sever, 2008). Çocuklara çevresini tanıtan, çevresindeki ilişkileri anlamasını sağlayan öykü ve masal kitapları verilerek onların hem sevgi ve güven hem de eğlenme gereksinimi karşılanabilir. Çünkü çocuklar, kendilerine sevgi ve güven ileten, eğlenmelerine olanak tanıyan kitaplara büyük ilgi ve gereksinim duyarlar.

Bu evrede çocuklar, dillerinin yazılı biçimlerine ilgi gösterirler. Harfleri yazmak, özgün biçimlerine benzetmek onları mutlu eder (Sever, 2008). Çocukların bu ilgisini karşılamak için öncelikli olarak resimli kitapların yazılarla tamamlanması gerekmektedir. Çocuğun kendine özgü benzetmeleriyle büyük ve orta boy harflerin yazıya geçirilmesi, onun hem eğlenmesine hem de kendi dilinin görsel simgelerini tanımasına olanak tanıyabilir.

3.4.2. Uyarının Nitelikleri

Bir uyarının çocuğun ilgisini çekmesi için dikkat çekici olması gerekir. Bu bakımdan, çocuğun yaş ve gelişim özellikleri öncelenecek uyarının çocuğun ilgisini çekecek biçimde düzenlenmesi gerekir. Başka bir söyleyişle, çocuğun gelişimsel özelliklerini önceleyen bir bakış açısıyla, uyarının devingenliği, görselliği, işitselliği, boyutu iletisi, konusu ve karakterleri çocuğun ilgisini yansıtacak bir biçimde düzenlenebilir. Bu yönüyle, burada üzerinde durulması gereken temel nokta, çocuğun gelişimsel özelliklerine göre değişen ilgisi ile ona sunulacak uyarın arasında ilişki kurmaktır.

Bu evrede, çocuğun duygu, düşünce ve isteklerinin sürekli değişmesi, ilgisinin de değiştiğini göstermektedir (Yavuzer, 2012). Ona sunulacak uyarınlar da bu değişime uymalıdır. Çünkü 0-6 yaş döneminde, çocuğun değişen ilgisine, uyarının görselliği, boyutu, devingenliği ve işitselliği yanıt verebilir (Yörükoğlu, 2010; Bayhan ve Artan, 2011; Başal, 2012; Cirhinlioğlu, 2010). Bu yönüyle, çocuğa sunulan uyarınların içinde kitap da olduğuna göre, kitabın farklı boyutlarda olması, farklı boyutlarda görsellerden oluşması, çok renkli dünyası vb. onun sürekli değişen ilgisine yanıt verebilir.

Çocuğun ilişki alanı, çevresindekilerle sınırlıdır. Çoğunlukla anne, baba, kardeşe geçmekte olan yaşamı, kitaplardaki kahramanların serüvenleriyle çeşitlenmeye başlar (Sever, 2008). Çocuğun kahramanla birlikte serüvene çıkabilmesi için, öncelikle kitabın biçimsel açıdan onun ilgisini çekmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, kitabın devingenliği, boyutu, renkleri, görselleri çocuğun ilgisini çeken temel değişkenlerdir. Çocuk, bu niteliklere bakarak öncelikli olarak kitapla ilişkiye geçer. Çünkü bu nitelikler, çocukta merak uyandırır ve onun keşfetmesine olanak tanır. Çocuk, daha sonra kitabın kurgusu üzerinden konu, ileti ve karaktere yönelir. Bu bakımdan, kitabın biçimsel özellikleri, çocuğun ilgisini çekmesi bakımından birincildir. Çocukların kitapla konu, ileti ve karakter bağlamında kurduğu ilgiyse ikincildir.

Çocukların ilgisini çeken öğelerden biri de kahramanların nitelikleridir. Kahramanın olaylara yön veren etkin kişiliği, yaşama bağlılığı, karşılaştığı sorunları çözmedeki kararlılığı, amacına ulaşmada izlediği yöntemlerin niteliği ve bu eylemler bileşkesinin söz ve davranışlarla somutlanması, çocukları da

kahraman gibi duymaya, düşünmeye ve hareket etmeye istekli kılar (Sever, 2008). Başka bir söyleyişle kahramanın, çocukların eğlenme, keşfetme, serüven ve devinme gereksinmelerini karşılaması, onların kahramanla özdeşim kurmasını sağlayabilir.

Okulöncesi dönemdeki çocuklara seslenen kitaplarda, yaşlıları ile çevresinde görebileceği, izleyebileceği ve sevdiği hayvanlar, çocukların ilgisini kitaba yöneltebilir. Bu dönemde, hayvanların çocukların ilgisini çekmesinin nedeni, kendilerinden farklı olması, ilginç ve sıradışı olmasından kaynaklanmaktadır.

Çocuklar hareketleriyle, biçimleriyle ilgi çeken bir kuş, kedi, köpek, kaplumbağa, zürafa, fil vb. hayvanların yer aldığı anlatıları; sevdiği bir oyuncağını, bebeğini, topunu, bisikletini konu eden bir öyküyü dinlemekten mutlu olurlar. Güneşin, ayın, yıldızın, ağacın, ormanın insanlar gibi konuşması, çocuğun bu söyleyişe ortak edilmesi, onun düş dünyasındaki varlıklarla tanışmasını sağlayan ayrı bir sevinç kaynağıdır (Sever, 2008).

Bu dönemde, çocukların ilgisini çeken kitapla ilgili değişkenler aşağıdaki gibidir:

- Çocuklar, çevresindeki canlı ve cansız varlıkların yansıtıldığı kitaplardan hoşlanırlar.
- Çocuklar, değişik konulardan, olay örgüsü hareketli olan öykülerden hoşlanırlar.
- Çocukların yazılı ve yazısız resimli kitaplardan yararlanarak öyküler oluşturması, onları mutlu eder.
- Çocuklar, olay örgüsü açık, sıralı kısa öykü ve masallar dinlemekten ve dinlediklerini anlatmaktan hoşlanırlar.
- Bu evrede çocuklar, anne-baba ya da sevdiği bir yetişkinin kendisine kitap okumasını sevinçle karşılarlar.
- Çocuklar, kişileştirilmiş bir karakterin sıradışı, olağanüstü, gülünç ve şaşırtıcı olmasından hoşlanırlar.
- Çocuklar, karakterin yüzündeki ifadeleri dikkatle izlerler.

- Çocuklar, karakterin dış görünüşünü incelerler. Bu nedenle, karakterin dış görünüşünün karışık, canlı ve parlak renklerle ilgi çekici olması gerekir.
- Çocuklar, karakterin olaylar içerisindeki devingenliğini önemserler.
- Farklı boyuttaki kitaplar, onların ilgilerini sürekli kılar (Sever, 2008; Nas, 2004; Gülyüz, 2013; Russell, 2009; Anderson, 2013; Lukens, Smith ve Coffel, 2013; Şimşek, 2011; Yavuzer, 2012).

Bir kahramanın dış görünüşü, hareketleri, duygu ve düşünceleri, konuşması çocuğun ilgisinin kitaba yönelmesinde belirleyici değişkenlerdir (Sever, 2008). Bununla birlikte, kitabın biçimsel özellikleri, çocuk ile kitabı buluşturan öncelikli değişkenlerdir. Kitabın boyutu, kapağı, görselleri çocuğu kitaba çeken, onu kitapla buluşturan özelliklerdir. Yetişkinlerin gözünde basit bir karalama gibi duran, gelişigüzel hazırlanmış bir görsel bile çocuğun doğasını yansıttığı sürece, çocuğun ilgisini çekebilir. Bu yönüyle, çocuğun ilgisini çekmesi bakımından kitabın biçimsel özelliklerinin üstünkörü bir biçimde tasarlanmaması gerekir.

3.4.3. Sıradışı ve Olağanüstü Öğeler

Çocukların doğasında, sıradışı ve olağanüstü durum ve eylemlerden hoşlanma vardır (Sever, 2008). Onlar sıradışı olarak oluşan olay, eylem ve nesnelere severler. Onların ilgi ve dikkatini, sıradışı öğeler çeker (Dilidüzgün, 2004). Çünkü sıradanlık, çocuğun doğasına yabancı bir kavramdır (İpşiroğlu, 1992). Çocuklara sunulacak uyarıların içeriğinin sıradışı ve olağanüstü öğelerle yapılandırılması, çocuğun öncelikli olarak heyecan duymasını ve şaşırmasını sağlayabilir. Şaşırma ve heyecan duygusu, çocuğun uyarılarla kurduğu ilişkinin duyuşsal boyutlarıdır. Bu bakımdan, bir kuşun konuşması, bir balığın sevinmesi, bir horozun çocukla arkadaş olması, bir ağacın gülmesi, bir çocuğun yıldızlar ülkesine gitmesi ya da ayın çocuğa soru sorması vb. onun heyecan duymasını sağlayan sıradışı öğelerdir. Bu durum,

çocuğun yaşam alanı içerisinde sıradan olmayan, olağanüstü olan olay ve nesnelere ilişkisini gösterir.

Çocuğa çekici gelen ya da heyecan verici sıradışı bir olay, onun ilgisini çekmiş olabilir (Al-Nokhada, 1999). Bu yönüyle, çocuğun sıradışı ya da olağanüstü bir olay karşısında heyecan duyması, onun ilgisini çekmesinde önemli bir değişkendir. Aynı zamanda, çocuğun ilgi alanına giren, yaşam alanı içinde var olan ya da düşlerinde yaşattığı, yarattığı olağanüstü varlıklar, kitapta ilgi çekici bir kahraman olarak yer alabilir (Sever, 2008).

Sıradan ve olağan değişkenler, kendi yeterlikleriyle var olmaya çalışan çocuğun ilgisini çekmeyebilir. Bu bakımdan, 0-6 yaş döneminde yer alan çocuğun kendini bulduğu, sıradışı ve olağanüstü öğelerin sıkça yer aldığı kitaplar, onun için vazgeçilmezdir. Özellikle her günü değişik yaşayan, her gün yeni bilgiler edinen bir karakter, çocuğun devingen dünyasını yansıtmaları bakımından ilgi çekicidir. Bu yönüyle, çocuk ve onun yaşantısı sıradan olmadığı için ona sunulacak uyaranlar da sıradan olmamalıdır.

3.4.4. Çocuğun İlk Kez Karşılaştığı Yaşantılar

Çocuklar, her zaman bir şeylere yeni başlayan insanlardır. Onlar, her şeye ilk kez başlarken aynı zamanda çevresindeki her şeyle de yeni tanışır. Sözelimi ilk kez severler, ilk kez nefret ederler, ilk kez bir arkadaşları olur, ilk kez yolculuğa çıkarlar vb. Bütün bunlar onlar için ilk kez gerçekleşen şeylerdir (Haertling, 1992; Akt: Dilidüzgün, 1992). Çocuklar, yaşamlarında karşılaştıkları ilklere karşı sevgi, heyecan, korku vb. duygularıyla yaklaşır. Bu duygular, onların içtenliğini ele verir. Çocuğun yaşamında ilk kez olan eylemler, olaylar, duygular vb. onların ilgilerinin devinmesini sağlar. Özellikle 0-6 yaş dönemdeki çocuklar, yaşantılarının sınırlı olmasından dolayı, çevrelerindeki her şeyi bilmek ve tanımak isterler. Çünkü bu dönemdeki çocukların ilk kez karşılaştıkları nesne ve varlıklar ile olay ve durumlar oldukça fazladır. Yeni kişiler, yerler, hayvanlar onun ilgisini çekmesi için yeterlidir. Karın, yağmurun yağması, güneşin doğuşu, batışı, rüzgarın esmesi vb. çocuğun ilgisinin yoğunlaşmasını sağlar. Bu yönüyle,

çocuğun ilgisinin temelinde, onun bilme ve tanıma gereksinmesi olduğu söylenebilir.

Çocuk bir kuşu, bir kediyi, bir ineği, bir çiçeği vb. gördüğü ve duyduğu özellikleriyle tanır ve bilir. Bir kuşun cik cik ötmesi, bir kedinin miyav demesi, bir ineğin mö demesi ve bir çiçeğin rengarenk olması çocuk için bir bilmedir. Erken çocukluk döneminde, çocuğun kavramsal gelişimini, onun doğasında var olan tanıma ve bilme isteği destekler. Çünkü çocuk kendini, yaşamı ve insanı tanımak ister. Aynı zamanda, okulöncesi dönemdeki çocukların çevresindeki varlık ve nesnelere, onların gülmesi, eğlenmesi, keşfetmesi ve oyun oynaması için bir arkadaş rolünü üstlenir (Sever, 2008).

Çocuklar, yaşamlarını yeni öğrenmelerle biçimlendirirler. Yani onların yaşamlarında her zaman "ilk kez" yaşanan yaşantılar vardır. Sevmeye, nefret etmeye, sevinmeye, üzülmeye, doğumlara, ölümlere ilk kez tanık olurlar. Onların bazı şeyleri biliyor oldukları varsayılabilir; yalnız, her şeyi bizler kadar bildiklerini söyleyemeyiz (Dilidüzgün, 2003).

Okulöncesi dönemde çocuklar ilk kez duyduğunda, ilk kez gördüğünde öğrenmeye başlar (Sever, 2008). Bu ilk kezler, çocukların ilgilerini çekmesi bakımından oldukça önemlidir. Özellikle bu dönemdeki çocukların yaşamlarındaki bilinmeyenlerin çok fazla olması, onları her şeyi keşfetmeye yöneltir. Kestirme bir söyleyişle, onların yaşamlarındaki bilinmeyenler, ilk kezler ilgilerinin devinmesini sağlar. Bu ilgi, onların uyarılarla ilişki kurmasının yanında bilme, tanıma ve keşfetme gereksinmelerine yanıt verir.

3.4.5. Farklı Bir Çevre, Olay ve Durum

Çocuğun serüven yaşamak istemesinin nedeni, onun düş gücü ile içindeki eylem, gerilim ve heyecan dürtülerinin yoğunluğundan kaynaklanmaktadır. Bu bakımdan, özellikle değişik bir çevrede geçen olaylar çocuğun ilgisini büyük ölçüde çeker (Dilidüzgün, 2004). Çocuğun yaşam alanına benzemeyen ya da tamamen düşsel bir ortamda geçen olaylar,

çocuğun ilgisini çekerek onu da bu ortamlara ortak edebilir. Bu ortaklık içerisinde çocuk, serüvene çıkarak olayların gizemini çözebilir.

Çocuk edebiyatı yapıtlarında da bu anlayış olmalıdır. Gökyüzünde, su altında, bir kırlangıcın yuvasında, bulutlar ülkesinde, bir karıncanın yolculuğunda ya da sanatçının düş gücüyle oluşturduğu bir ortamda, çocuk kendini farklı bir düşsel ortamın içinde bulabilir. Çünkü farklı bir çevre, olay ve durum merak, gerilim, heyecan gibi duyguları harekete geçirir. Çocuğun doğasının da bu tür duygulara uygun olduğunu düşünülürse çocuk ile kitap arasındaki ilişkinin nasıl olması gerektiği ortaya çıkartılabilir.

3.4.6. Bilinmeyen Dikkat Çekiciliği

Çocuğun doğasında, ilgisini çeken şeyleri merak edip sormak ve bilinmeyenleri anlamaya çalışmak gibi özellikler vardır. Bu yönüyle, bilinmeyen, çocuğun ilgisini çeker (Dilidüzgün, 2004). Bilinmeyen çocuğun ilgisini çekmesinin nedeni, içinde taşıdığı gizemdir. Gizem, çocukta merak duygusunu devindirir. Bilinmeyenle ilgi çekiciliği içinde barındıran merak; tanıma, bilme ve öğrenme için bir önkoşul oluşturur. Bu yüzden, bilinmeyen içinde taşıdığı gizemi anlamak ve çözmek isteyen çocuk, ipuçlarının yardımıyla bu sırta ortak olmak için çaba harcar.

Burada "bilinmeyen" sözcüğünü, çocukların gelişimsel özellikleri ve yaşantılarını önceleyerek açıklamak gerekir. Öncelikli olarak erken çocukluk döneminde, çocuklar için her şey bilinmeyendir (Dilidüzgün, 2004; Bayhan ve Artan, 2011; Yavuzer, 2012; Yörükoğlu, 2010). Sözcüğü, 2 yaşındaki bir çocuk, çevresindeki her şeyi tanıma ve anlama çabası içindedir (Piaget, 2004). Çünkü bu yaşta çocuğun yaşantısının sınırlı olması, yaşamı onun için bilinmeyenlerle dolu bir biçime getirir. Bu nedenle, çocuk, bilinmeyen içinde taşıdığı gizeme ortak olmaya çalışır. 2-4 yaş döneminde bulunan çocuğun 300 civarındaki sözcük dağarcığıyla anlam evreninin belli düzeyde olması (Yavuzer, 2012), onun yaşamındaki bilinmeyenlerin bilinirlik derecesini yükseltir. Aynı süreç, diğer dönemlerde de devam eder. Bu

yönüyle gizemli, olağandışı, farklı, ilginç ve şaşırtıcı uyanların çocuğun yaşamına katılması gerekir.

3.5. Çocuğun Dil ve Anlam Evreni

Çocuğun anlam evrenini; onun bilişsel, dilsel, duygusal ve biyolojik yeterliği, sözcük dağarcığı, renk ve çizgiyle oluşturulan görseller, zeka, toplumsal ve kültürel çevre etkiler (Piaget, 2007; Piaget, 2010; Houde, 2006; Gander ve Gandiner, 2010; Miller, 2008; Striker, 2005; Sever, 2008; Vygotsky, 1978; Bee ve Boyd, 2008). Bu değişkenlerin yanında, bireysel farklılıkların da çocuğun anlam evrenine olumlu ya da olumsuz katkısı vardır (Bee ve Boyd, 2009). Bu bakımdan, çocuğun anlam evreninin tam anlamıyla bilinebilmesi için, bu değişkenlerin erken dönemden başlayarak incelenmesi gerekmektedir. Böylelikle, çocuğun anlam evrenine uygun ve bu evreni geliştirici nitelikteki kitaplar ortaya çıkartılabilir.

Çocuğun anlam evreni, onun dilsel gelişimiyle koşut gitmektedir (Piaget, 2004). Onun sözcük dağarcığının artması, anlam evreninin genişlemesine olanak tanımaktadır. Çünkü düşüncenin temelinde sözcükler vardır ve sözcükler, çocuğun yaşamı anlamasını ve yaşamla anlamlı ilişkiler kurmasını sağlar. Sözcüklere sahip olmayan bir çocuğun düşünmesi, duygusal algılamalarıyla sınırlıdır (Senemoğlu, 2011). Bu anlayış, erken dönemde de geçerlidir (Yavuzer, 2012). Erken dönemde, çocuğun bilişsel yeterliğinin, sözcükleri oluşturan simgeleri alımlayacak düzeyden yoksun olması (Piaget, 2004), ona renk ve çizgiyle yaklaşılmasını zorunlu kılar (Sever, 2008). Çünkü renk ve çizgi, kavramları açık, belirgin ve tanıtıcı kılmaktadır. Daha yalın bir söyleyişle, çocuk, renk ve çizgiyle oluşturulan görselleri alımlayarak kavramları doğal olarak da sözcükleri öğrenir. Çocuğun anlam evreni de bu sürece bağlı olarak değişir.

Çocuğun dilsel gelişiminin bilinmesi, onun anlam evreni hakkında dönüt sunar. Yaş düzeylerine göre çocukların sözcük dağarcıkları ortaya çıkartıldığında, onların anlam evrenlerine yönelik ipuçları elde edilmiş olunur. Bu yönüyle, 2 yaşındaki bir çocuk, bildiği 50 ya da daha fazla sözcüğü

kullanır ve pek çoğunu anlar. 2.5 yaşındaki bir çocuk, 200 ya da daha fazla kolayca tanınabilir sözcük kullanır; yalnız, çocuğun sözcükleri söyleyişi ve kurduğu tümcelerin yapısı çocuksu özellikler taşır. 3 yaşındaki bir çocuk, 300 civarında sözcük bilmekte, dili büyük bir istekle kullanmakta ve yeni sözcüklere karşı ilgi duymaktadır. 4-5 yaş arasındaki çocuğun sözcük dağarcığı 1500 sözcükten oluşmaktadır. Aynı zamanda 6 yaşındaki çocuğun 2500 sözcüğü aşan sözcük dağarcığı vardır (Cirhinlioğlu, 2010; Yavuzer, 2012; Başal, 2012).

Erken dönemde, çocuğun anlam evreninin gelişmesi, sözcük dağarcığının gelişimini doğrudan etkileyen renk ve çizgiyle oluşturulan kavramlara bağlıdır. Sözelimi, 0-2 yaş döneminde bulunan çocuk, konuşamamasına karşın renk ve çizgi aracılığıyla oluşturulan kavramları belleğine yerleştirir ve o kavramların adlarını öğrendiği zaman sözcüklere başvurur (Bayhan ve Artan, 2004; Miller, 2008). Bu durum, yaşamı duyuşal ve devinimsel olarak algılayan çocuğun (Piaget, 2004), düşünsel süreçlerini devindirdiğinin ve anlam evreninin genişlediğinin göstergesidir. Bu bakımdan, erken dönemden başlayarak, düzeye uygun kavram kitaplarının çocukla buluşturulması gerekir.



Çizelge 12. Çocuğun Anlam Evrenini Etkileyen Değişkenler (Piaget, 2007; Piaget, 2010; Houde, 2006; Gander ve Gandiner, 2010; Miller, 2008; Striker, 2005; Sever, 2008; Vygotsky, 1978; Bee ve Boyd, 2008).

Çocuğun anlam evrenini edindiği sözcükleri etkiler (Piaget, 2007). Onların söylencelerle, gülençlerle (fıkra), sayısmacalarla, tekerlemelerle, bilmecelerle, öykülerle, şiirlerle vb. girdiği etkileşim, onlara anadilinin sözcüklerini duyumsatır (Sever, 2008). Çocuğun sözcük dağarcığı ne kadar çok gelişirse anlam evreni de o kadar gelişir. Bu bakımdan, erken dönemden başlayarak anadilinin sözcüklerinin, anlatım gücünün yansıtıldığı kitapların çocuklarla buluşturulması gerekir.

Dilsel gelişim ile bilişsel gelişimin başat gittiği düşünülürse, çocuğun bilişsel yeterliğinin; algılamasının, duyumsamasının, alımlayabilmesinin, kavrayabilmesinin, düşünebilmesinin, değerlendirme, sınıflandırma,

karşılaştırma ve eşleştirme yapabilmesinin, neden-sonuç ilişkisi kurabilmesinin vb. temelinde dille girdiği etkileşimler yatmaktadır (Trawick-Swith, 2013; Yavuzer, 2012; Yörükoğlu, 2010; Senemoğlu, 2011). Başka bir söyleyişle, çocuğun belleğinin dilsel olarak gelişmesi, onun algılamasını, duyumsamasını, düşünmesini, kavramasını vb. genişletmektedir. Yani, çocuğun yaşamı algılayış biçimi, onun dilsel ediniminin dışavurumudur (Piaget, 2007). Bu nedenle, çocuğun, düzeyine uygun kitaplarla sözcük dağarcığı ne kadar çok gelişirse, onun anlam evreni ve yaşamı algılayış biçimi de o derece gelişir.

Çocuğun doğuştan getirdiği biyolojik yeterliği de çocuğun anlam evrenini etkiler. Annenin, hamilelikten doğuma kadar geçirdiği sürede baskıyla, stresle ya da olumsuz durumlarla karşılaşması, çocukta bilişsel, duyuşsal, kişilik ve dilsel olarak olumsuz iz bırakabilir (Gander ve Gandiner, 2010). Sözgelimi, annenin, hamilelik sırasında, duyuşsal, psikolojik ya da fiziksel şiddetle karşılaşması, çocuğu çok yönlü olarak etkileyebilir. Bu durum, ileriki dönemlerde, çocuğun anlam evreninin genişlemesine olumsuz katkı sağlayabilir. Öğrenme güçlüğü yaşayan ya da üstün zekalı çocuklar, bu duruma örnek gösterilebilir.

0-6 yaş döneminde, çocuğun anne ve babadan duygusal anlamda sevgi, güven, bakım, inanma, özerklik, önemsenme vb. gereksinmelerini karşılayamaması (Bowlby, 1982), dolaylı olarak çocuğun anlam evrenini etkileyebilir. Sevgi ve güvenden yoksun olarak büyüyen bir çocuğun, sürekli olarak küçümsenmesi, azarlanması, suçlanması, tehdit edilmesi ve şiddete maruz bırakılması, yaşamı algılamasını ve yeterliklerini olumsuz bir biçimde etkileyebilir (Cüceloğlu, 2013). Çünkü çocuğun sevgi ve güven ortamında algıları yaratıcılığa, gelişmeye ve öğrenmeye açıktır. Böyle bir ortamda, çocuğun insanla, yaşamla, doğayla ve uyaranlarla ilişkiye girme olasılığı artar (Yörükoğlu, 2010). Sözgelimi, erken dönemde, anne tarafından çocuğun duygusal ve temel gereksinmelerinin karşılanması, onun kendine ve dünyaya ilişkin olumlu algılar geliştirmesine olanak tanıyabilir. Böylelikle yaşama güvenli bakan çocuk, yaşamı keşfetmeye çalışır. Oysa, anneye güvenmeyen bir çocuk, anneye bu tür bir ilişkiye girmekten kaçınır ve doğal olarak onun dilsel ve bilişsel yeterliği bu durumdan olumsuz etkilenebilir. Bu nedenle,

erken dönemde, çocuğun anlam evreninin geliştirilmesi, olumlu duygusal çabaları gerekli kılar (Bowlby, 1982).

Terimler, kavramlar, deyimler ve atasözleri içinde barındırdıkları duygu ve düşüncelerle çok geniş bir anlam evrenini kapsarlar (Sever, 2008: 160). Bu bakımdan, çocukların anlam evrenlerini geliştirmek istiyorsak terimlerin, kavramların, deyimlerin ve atasözlerinin görsel ve dilsel biçimlerini, çocuğun düzeyine uygun bir biçimde çocuk kitaplarında sunmak gerekir. Böylelikle çocuklar, anadilinin anlatım gücüyle hem dil ve anlam evrenlerini hem de duygu ve düşünce dünyalarını genişletebilirler.

Çocuğun anlam dünyası, onun düş dünyası, çevresindeki nesne ve canlılarla biçimlenir ve kısıtlanır (Sever, 2008: 143). Çocuk, çevresinde var olan uyaranlardan ne kadar yoksunsa düş dünyası o kadar kısıtlıdır (Tobin, Nadalin, Munroe-Chandler ve Hall, 2013). Çocuğun yaratıcı düşünebilmesi için düş gücünün devindirilmesi gerekir (Vygotsky, 2004). Düş gücünün devindirilmesi için çocuğun nitelikli uyaranlarla baş başa bırakılması gerekir (Sever, 2008). Nitelikli uyaranlarla baş başa kalan çocuk, düş dünyasını da etkin bir biçimde kullanarak sorunlarla başa çıkabilir, farklı düşünceler üretebilir, keşfe çıkabilir, yaratıcı olabilir ve en önemlisi düşsel bir arkadaş edinebilir (Djacenko, 2011; Liang, Chang, Chang ve Lin, 2012; Folkmann, 2010; Finke, 1990; Stokes, 2009; Rosenkranz, 1998; Caughey, 1984).

Zeka; zihnin öğrenme, öğrenilenden yararlanabilme, yeni durumlara uyabilme ve yeni çözüm yolları bulabilme yeteneği (Yörükoğlu, 2010: 105), kalıtsal ve çevresel koşullara göre değişen zihin gücü (Başal, 2012: 70), kalıtımla gelen zihinsel güç ve çevresel etkenlerle kazanılan zihinsel yeteneklerdir (Yavuzer, 2012). Başka bir söyleyişle, öğrenme, problem çözme, akıl yürütme, mantıklı düşünebilme, yeni durumlara ve çevreye uyabilme, doğru karar verme, olgular, deneyimler ve öğrenilenler arasında bağlantı kurma, genelleme yapabilme, amaçlı hareket edebilme, doğru algılama, anımsama, özgün nitelikte zihinsel davranışlar gösterme gibi zihinsel güç ve yetenekler bireyin zekasını belirlemektedir (Cirhinlioğlu, 2010: 161). Bu nedenle zeka, zihnin algılama, bellek, düşünme, uslamlama ve öğrenme gibi birçok işlevini içerdiğinden, çocuğun bu becerileri edinerek anlam evrenini genişletebilmesi, kalıtsal ve çevresel birçok değişkenin olumlu

katkısına bağılı olabilir. Sözelimi, çocuğun düzeyine uygun kitaplarla düşünme, algılama ve öğrenme becerilerini geliştirmesi, onun anlam evreninin sınırlarını da genişletir. Daha yalın bir anlatımla, zekanın, zihinsel yeteneklere karşılık gelmesi, çocuğun bu yetenekleri çevresel uyaranlarla geliştirmesi, çocuğun anlam evrenine olumlu katkı sağlayabilir.

Farklı bilişsel, dilsel, duyuşsal, bedensel düzeyde bulunan çocukların anlam evrenleri de birbirlerinden farklıdır (Bee ve Boyd, 2008). Her çocuğun, zeka, büyüme ve olgunlaşma düzeyinin birbirinden farklı olması, onların bilişsel, dilsel, bedensel, duyuşsal yeterliklerinin farklı olduğunu gösterir (Yavuzer, 2012; Bayhan ve Artan, 2004). Bu bakımdan, belli dönemlerde çocuklara kitap sunulurken onların genel gelişimsel özelliklerinin yanında bireysel farklılıklarının da göz önünde bulundurulması gerekir. Bu durum, her çocuğa ayrı kitabın oluşturulacağı anlamına gelmez; bu durum, anne, baba ya da öğretmenin, çocuğun bilişsel, dilsel, bedensel ve duyuşsal gelişimini gözlemleyerek ve onun anlam evrenine yönelik kestirimde bulunarak ona kitap vermesi gerektiğini ortaya koyar.

3.5.1. 0-2 Yaş Döneminde Çocuğun Dil ve Anlam Evreni

0-2 yaş döneminde, çocuğun anlam evrenini, renk ve çizgiyle oluşturulmuş görseller geliştirmektedir (Sever, 2008). Çocuk, bu görsellere bakarak, anlam evreninin sınırlarını genişletebilir. Çocuğun dilsel simgeleri alımlayabilecek bilişsel düzeyden yoksun olması (Piaget, 2004), bu dönemde, renk ve çizgiye başat sorumluluk yüklemektedir (Striker, 2005). Çünkü renk ve çizgi, sözcüklerden önce, kavramın bellekte tasarımını gerçekleştirir. Çocuk, görsel olarak oluşturulmuş kavramlarla girdiği etkileşim sürecinde, bu tasarımlarını, duyuşsal olarak belleğinde derece derece yapılandırmaya başlar ve sonuçta çocuk, kavramlara yönelik belleğinde biriktirdikleriyle anlam dünyasını genişletir (Miller, 2008; Gander ve Gandiner, 2010). Daha sonra anne ve babanın bilinçli çabalarıyla, görsel kavramlara dilsel olarak adlar verilmesi, çocuğun anlam dünyasındaki kavramları sözel olarak ifade etmesini sağlar. Yalın bir söyleyişle, renk ve çizgiyle genişleyen çocuğun anlam evreni, sözcüklerle ifade bulur. Bu nedenle, çocuğun anlam

dünyasının genişlemesi için, bu dönemde, kavram kitaplarının yaşamsal önemi vardır.

Bu dönemde, çocuğun 50 ya da daha fazla sözcüğü kullanması (Cirhinlioğlu, 2010; Yavuzer, 2012; Başal, 2012), onun anlam evrenini tam anlamıyla yansıtmaz. Çocuğun anlam evreni, dilsel ve bilişsel gelişimiyle koşut gitmesine karşın (Piaget, 2004), bu dönemde, çocuğun, görsel olarak edindiği bilgileri ifade edememesi, görselde sunulan uyararı bildiğini yalnızca anlatamadığını gösterir (Bee ve Boyd, 2009; Miller, 2010). Bu nedenle, çocuğun anlam evreninin sınırları, bu dönemde, görsel olarak edindiği bilgilerle genişletilebilir. Anne ve babanın çabalarıyla, bu dönemin sonlarına doğru çocuğun görsel birikiminin adlandırılması, onun görsel olarak edindiklerini sözcüklerle anlatabilmesine olanak tanır. Böylelikle çocuk, görsel ve dilsel olarak anlamsal koşutluk yaşar ve bu durum, onun anlam evrenini olumlu bir biçimde etkiler.

3.5.2. 2-4 Yaş Döneminde Çocuğun Dil ve Anlam Evreni

Sözcüklerle düşünme sürecinin yoğun olduğu bu dönemde, çocuğun dilsel becerilerinin gelişmesiyle anlam evreni de genişler. Çocuğun, 250-300 civarında sözcük bilmesi, dili büyük bir istekle kullanması ve yeni sözcüklere karşı ilgi duyması, bu genişlemeyi koşutlar (Trawick-Swith, 2013; Yavuzer, 2012; Başal, 2012). Çünkü bu dönemde, çocuğun öğrendiği her sözcük, anlam dünyasını olumlu yönde geliştirir. Bununla birlikte, renk ve çizgiyle oluşturulan görseller de çocuğun anlam evrenini genişletir (Sever, 2008). Bu bakımdan, düzeye uygun gerek öğretici nitelikteki kitapların gerekse yazınsal nitelikteki kitapların çocuklarla buluşturulması gerekir.

Bu dönemde, çocuğun dilsel becerilerinin gelişmesi, bilişsel becerilerinin de geliştiğini gösterir. Başka bir söyleyişle, çocuğun artık ilişki kurabilmesi, algı düzeyinin gelişmesi ve farklılıkları anlayabilmesi onun anlamsal düzeyini de ortaya koymaktadır. Bu durum, tam anlamıyla çocuğun dilsel gelişiminin bir sonucudur (Piaget, 2007). Bu yönüyle, çocuğun sözcük

dağarcığı ne kadar çok gelişirse, onun anlamsal, bilişsel ve dilsel düzeyi de o kadar çok gelişir.

3.5.3. 4-6 Yaş Döneminde Çocuğun Dil ve Anlam Evreni

Bu dönemde, çocuğun dilsel yeterliği önceki dönemlere göre oldukça genişlemiştir. Onun sözcük dağarcığının 1500-2500 arasında olması, bu durumun göstergesidir. Başka bir söyleyişle, çocuk, yaşamını sürdürecekt kavramsal birikimini neredeyse tamamlamıştır (Yavuzer, 2012; Cirhinlioğlu, 2010). Bu nedenle, çocuk, bu düzeydeki sözcük dağarcığıyla, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilmekte, karşılaştırma yapabilmekte, zengin bir düş evreniyle duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde anlatabilmektedir (Senemoğlu, 2011; Yörükoğlu, 2010; Sever, 2008). Bu durum, çocuğun anlam evreninin düzeyini ortaya koymaktadır.

Dilsel ve bilişsel yeterliği bakımından anlam evreni genişleyen çocuk, bu yeterliğiyle bilme, tanıma ve öğrenme gereksinmelerini karşılamaya çalışır. Çocuk, bildikleriyle yetinmez; soru sorar, araştırır, inceler, tasarlar ve yaratıcılığını ortaya koyar (Bayhan ve Artan, 2004). Sözgelimi, resimli bir öykü kitabında geçen olayı derinlemesine inceler, karakterin eylem ve davranışlarını algılamaya çalışır ve bunlarla ilgili yorum yapar. Yalın bir söyleyişle, bu dönemde, gördüğü ya da duyduğu gerçekliği, kendi anlam dünyasından geçirerek duyumsamaya çalışan bir çocuk karşımızdadır. Bu nedenle, yazar ve çizerlerin, kitaplarını oluştururken çocuğun anlam evrenini dikkate almaları gerekir.

3.6. Çocuğun Bakış Açısı

Bakış açısı; bir olay, konu ya da düşünce izlenirken ortaya konan belirli yön, görüş açısı (TDK, 2011: 238), yaşamın algılanış biçimi (Piaget, 2004), duygu ve düşüncelerin sunulmuş biçimi (Sever, 2008; Dilidüzgün, 2004), insanın çevreyle olan ilişkilerini belirleyen algısı (Vygotsky, 1978), yaşa ve

gelişime göre değişen insanın yaşamı ve kendisini alımlama tarzı (Miller, 2008; Gander ve Gardiner, 2010) olarak tanımlanır.

Çocuğun bakış açısını; onun algılama yeteneği, dil ve anlam evreni, duyma ve düşünme biçimi, deneyim ve yaşantıları, çevreyle olan ilişkileri, düşünme gücü, toplumsal ve kültürel çevresi etkiler (Piaget, 2004; Vygotsky, 1978). Bütün bu değişkenlerin en erken dönemden başlayarak ortaya konması, çocuğun bakış açısına yönelik ipuçları sunabilir. Böylelikle çocuk ile kitap arasındaki ilişkinin ilgi ve gereksinim boyutunun yanında *bakış açısı* boyutunu da ortaya çıkarabiliriz.

Çocukluk nasıl yetişkinliğin karşıtıysa (Lee, 2005), çocuk da yetişkinin karşıtıdır. Bu yönüyle, çocuk, yetişkinlerden farklı olarak meraklıdır, olayları kendi bakış açısıyla yorumlar, olaylara kendince anlam verir (Dilidüzgün, 2004). Dünyayı kendi bakış açısından anlamlı kılmaya çalışan çocuk (Piaget, 2007), olayları düşünme dünyasını da katarak duyumsamaya çalışır. Bu nedenle, çocuğun duyguları, düşünceleri, ilgileri, yaşamı algılayış biçimi yetişkinlerden farklıdır.

Çocuklar, yetişkin dünyasının nesnel ölçütlerini tam anlamıyla anlamazlar. Onlar dünyaya, yaşama yetişkinlerden farklı değerler ve anlamlar yükler. Yetişkin dünyasının ilkeleri, kuralları, kalıp düşünceleri, yaptırımcı yargıları, geleneksel ve çağdaş düşünceleri, çok yönlü ve karmaşık düşünme biçimleri çocuğun dünyasına yabancıdır. Onların bir olaya yönelik tepkileri, düşünceleri, beklentileri yetişkin dünyasının değer ve anlamlarıyla özdeş değildir (Piaget, 2004; Piaget, 2007; Dilidüzgün, 2000; Sever, 2008). Bu bakımdan, çocuğun yaş gruplarına göre bakış açısını ve anlama çabasını bilmek gerekir.

Çocuklar, yetişkinler gibi akla uygun ve nesnel düşünceler üretemezler. Kendilerine ait dünyalarında her değer onlar için mutlaklıdır. Yani onlar, doğru mu, yanlış mı diye düşünüp kararlar vermek yerine, kendi dünyalarında alabildiğine özgür ve kendi düşlerinde yaşarlar. Bu bakımdan, çocukların bencil oldukları bile söylenebilir. Büyüdükçe, yetişkinlerin dünyasının değerlerini öğrendikçe ve akıl süzgecinden geçirme yetenekleri arttıkça da çocuksuluktan kurtulup yetişkin olmaya başlarlar. İşte, bu özelliklerinden

dolayı, onlara "Kendine özgü algıları olan, dünyayı kendi bakış açısıyla değerlendiren, sosyal, dilsel, ruhsal yetileri henüz tam olarak gelişmemiş ya da yetişkinlerin dünyasıyla bütünüyle örtüşmeyen varlıklar." denilebilir (Dilidüzgün, 2000).

Çocuk diye bir varlık olduğuna göre ve çocuğun düşünme, duyma ve algılama biçimi yetişkinlerden farklı olduğuna göre çocuğu küçümseyen, aptal yerine koyan bir bakış açısıyla çocuk kitabı hazırlanamaz (İpşiroğlu, 1992).

Çocuklar, dünyayı ve çevreyi kendi öznel değerlendirmeleriyle algılayan ve bu gözlükle dünya ile ilişki kuran varlıklardır. Onlar için dünya önce bir yığın, birbirleriyle ilişkisi olmayan dağınık bir karmaşadır. Erişkinleşmeye başladıkça dünyanın nesnelere arasındaki işlevsel ilişkileri kurmayı öğrenirler; böylece de yetişkin dünyasının düşüncelerini ve nesnel ölçütlerini kavrarlar (Dilidüzgün, 2003: 41). Çocukların kendilerine özgü öznel ölçüt ve değerlendirmelerinin olması, yetişkin dünyasının nesnel ölçüt ve değerlendirmeleriyle yaşamı algılamayışları, onların bakış açılarının yapısını yansıtır.

Yetişkinin düşünme biçimi	Çocuğun düşünme biçimi (0-6)
1. Nesnel ölçüt ve değerlendirmeler (İlkeler ve kurallar, geleneksel ve çağdaş değerler, yaptırımcı tutum ve yargılar, kalıp düşünceler vb.)	1. Öznel ölçüt ve değerlendirmeler (Kendine özgü değerler, alabildiğince özgür, içten ve doğal vb.)
2. Akla uygunluk ve mantıklılık	2. Olaylara kendilerince anlam vermesi, anlak
3. Çok yönlü ve karmaşık düşünceler	3. Tek yönlü, açık ve yalın düşünceler
4. Toplumsal	4. Benmerkezci
5. Soyut	5. Somut
6. Gerçekçi	6. Düş dolu

Çizelge 13. Yetişkin ve Çocuğun Düşünme Biçimi (Piaget, 2004; Piaget, 2007; Piaget, 2010; Dilidüzgün, 2000; Sever, 2008).

0-6 yaş döneminde bulunan bir çocuk, nesnel ölçüt ve değerlendirmelerle yaşamı algılamaz. Onun yaşamı algılayış biçimi, öznelidir. O, kendine özgü değerleriyle içten ve doğal bir biçimde, duygu ve düşüncelerini aktarır. Bu aktarım sırasında, nesnel hiçbir ilke ve kuralı, yaptırımcı tutum ve yargıyı, geleneksel ve çağdaş düşünceyi, kalıp düşünceleri göz önüne almaz (Piaget, 2007). O, salt yapacağı eylemin coşkusuna önem verir (Cüceloğlu, 2013; Sever, 2008).

Çocukları ve onların dünyasını, bakış açılarını, kendilerini nasıl savduklarını bilmek gerekir (Haertling, 1992; Akt: Dilidüzgün, 1992). Çocuk, düşüncelerini açıklarken gizleme gereği duymaz. 0-6 yaş düzeyinde bulunan bir çocuk, aklına gelen düşünceyi kendi içinde saklayamaz; o her şeyi söyler. Yetişkinin toplumsallaşmış ve gerektiğinde gizliliğini koruyan düşüncesiyle, benmerkezci ve gizli kalmaya gücü yetmeyen çocuğun düşüncesi arasında belirgin biçimde fark vardır. Daha özlü bir anlatımla, yetişkin toplumsal bir biçimde düşünür; kendini başkalarının bakış açısına koyma ve başkaları tarafından anlaşılma eğilimi içindedir. Çocuk, hiçbir zaman başkaları tarafından anlaşılma kaygısıyla söz söylemez. Kendisi için bu durum son derece doğaldır (Piaget, 2007).



Çizelge 14. Çocuğun Bakış Açısını Etkileyen Değişkenler (Piaget, 2004; Vygotsky, 1978).

Çocuğun düş dünyasında yarattığı uyarılar ve bu uyarılarla kurduğu etkileşim, onun bakış açısını (Harris, 2000), sorunlarla başa çıkma becerisini (Russ, Robins ve Christiano, 1999; Dansky, 1999), duygusal açıdan dengede kalmasını (Berk, Mann ve Ogman, 2006), farklı düşünmesini (Fisher, 1992) ve yaratıcılığını (Russ ve Dillon, 2011) geliştirir. Bu yönüyle, çocuk, düş gücü yardımıyla benzer olaylara yeni bir bakış açısı getirebilir ve olaylar karşısında yeni çözüm yolları üretebilir (Beaney, 2005). Düş gücü, çocuğun bilinen ve kanıksanmış düşüncelerden ayrı olarak özgün ve yeni düşünceler üretmesine olanak tanıyabilir (Liang, Chang, Chang ve Lin, 2012) ve çocuğu keşfe çıkartarak onu yaratıcı etkinlikler içine sokabilir (Colello, 2007).

Çocuk edebiyatı yapıtlarının temel amaçlarından birisi, çocukların dilsel becerilerini geliştirmektir. Onların dilsel becerileri gelişirse düşünce yapıları da gelişir; onlar, çevrelerindeki olayları, ilişkileri yeni ve farklı bakış açılarıyla değerlendirebilirler (Sever, 2008). Oysa 0-6 yaş döneminde bulunan çocuğun düşünme biçimi tek yönlüdür (Piaget, 2007). Sözelimi, akşam olunca karanlığın olmasının çocuğun dünyasındaki anlamı uyumaktır. Aynı biçimde, sabahın olmasının, gökyüzünün aydınlanmasının onun dünyasındaki anlamı uyanmaktır. Yetişkinler her iki durumda da farklı ve karmaşık eylemler içerisinde olabilirler. Bu bakımdan, erken dönemde, çocuğun bakış açısının tek yönlülüğü, ona sunulacak olan kitaplardaki kahramanların da davranışlarının tek yönlü olmasını gerektirir. Yavrusunu seven bir aslan karakter, davranışlarıyla salt sevgi eylemini yansıtmalıdır. Aslanın bu davranışının karmaşık nedenlerini sorgulayan yetişkin dünyasına ait bir bakış açısıdır. Bununla birlikte, çocukların tek yönlü ve benmerkezci düşünme biçiminden kurtulmaları için okulöncesi ve daha sonraki dönemlerde, çocuk kitaplarının, onlara farklı ve çok yönlü bakış açısı kazandırması gerekmektedir. Bu anlayış, çocuğun toplumsallaşması açısından oldukça önemlidir.

0-6 yaş dönemindeki çocuğun düşünceleriyle ve duygularıyla benmerkezci olması; kendini olayların merkezinde görmesi, her olayı kendi açısından açıklamaya çalışması, paylaşım duygusunun gelişmemesi, her şeyi kendine göre değerlendirmesi, bazı ve hepsi ayrımı yapamaması, bu yaş dönemindeki çocuğun bakış açısını yansıtmaktadır (Yörükoğlu, 2010;

Yavuzer, 2012). Çocuğun bakış açısının benmerkezci olması, onlara sunulacak uyarıların niteliklerini de ortaya koymaktadır. Bu dönemde, çocuklara sunulan kitaplar, onları benmerkezci duygu, düşünce ve bakış açısından işbirliği ve paylaşımına doğru yöneltmelidir.

Çocuklar kendi duygularını, düşüncelerini; sevinçlerini, öfkelerini, şaşkınlıklarını, heyecanlarını, üzüntülerini, düş kırıklıklarını, iç çatışmalarını vb. kendi bakış açılarıyla ortaya koyarlar (Piaget, 2010). Onların bilgi dağarcıklarının yetersiz olması, onları araştırmaya ve incelemeye yöneltir (Ackermann, 2004). Onlar, giz dolu bu dünyaya anlamaya çalışan gözlerle bakarlar (Sever, 2008). Onlar, salt dünyayı anlamak için soru sorarlar. Sorularına yanıt arayan çocuklar, sorularına yanıt bulunca mutlu olurlar (Yörükoğlu, 2010). Onlar, başarılı olunca heyecanları gözlerinden okunur (Apter, 2007; Cüceloğlu, 2013). Yalın bir söyleyişle, onların dünyayı algılayış biçimleri, eylemlerinde ve davranışlarında ortaya çıkar.

Çocuk bakışı, onun yaşamı algılayış biçimi; onun merak dolu gözlerle kendini ve yaşamı bilmeye ve anlamaya çalışmasıyla, düş dünyalarını yaşantılarına ortak etmesiyle, eğlenerek çeşitli serüvenler içinde olmasıyla, heyecan dolu oyunlar oynamasıyla, olabildiğince soru sormasıyla, düşüp kalkmasıyla, şarkı söyleyip coşmasıyla, kendine özgü yaratıcı eylemler sergilemesiyle vb. kendini göstermektedir (Yavuzer, 2012; Piaget, 2010; Bayhan ve Artan, 2011; Olmsted, 2012; Başal, 2012; Perry, 2001; Honomichl ve Chen, 2012). Çocuk, bu eylem ve davranışları gösterirken, kendine özgü içtenliğini ve doğallığını ortaya koyar (Yörükoğlu, 2010). Sorularının altında karmaşık nedenler, iç içe girmiş düşünceler ya da belirli ilkeler yoktur. Yetişkin dünyasının çok yönlülüğü, çocuğun dünyasına yabancıdır. (Piaget, 2007). O, sorularını salt bilmek ve tanımak için sorar (Engel, 2011).

Çocuk gerçekliği, çocukların gerçekmiş gibi algıladıkları, yalnız hiç de nesnel olmayan alımlama farklılıklarının yakalanmasıdır. Çocuğun kendine özgü algılama biçimi, dünyayı nasıl gördüğü bilinmeden çocuklar için yazılamaz (Dilidüzgün, 2003). Bu yönüyle, çocuğun sahip olduğu özelliklere duyarsız kalan sanatçılar, çocuğu kendi doğrularıyla biçimlendirmeye çalışır. Çocuğun kendisini bütünleyen düş gücü, yaratıcılığı, meraklı oluşu, heyecanı, devingenliği, keşfetme isteği göz önüne alınmadan onun içten, doğal, yalın,

açık, kendine yönelik ve somut bakış açısı kitaplara yansıtılamayabilir. Çocuğun ilgisini ve bakış açısını ortaya koymak istiyorsak bütün bu değişkenlerin kitapta olması gerekmektedir.

Konuyu daha iyi anlayabilmek için, biri dokuz öbürü beş yaşında olan iki çocuğun konuşmalarını bilmekte yarar vardır (Kutlu, 1995: 7):

Biri dokuz yaşında okula giden, çok çalışan, çok okuyan, öbürü henüz beş yaşında ve okula başlamamış iki kız yeğenim var. Öğretmen anneleri bir gün iki kızını kanatlarının altına aldı. Sokakta nasıl davranmaları gerektiğini öğretmek istedi ve sormaya başladı:

- Sokağa çıktığınız zaman nasıl davranırsanız uygar bir insan sayılırsınız?

Büyük: Sokakta... (Yutkunma) daima başkalarının haklarına saygı göstermeliyiz. (Yutkunma) Kaba davranmamalıyız. (Yutkunma) Hiç gürültü yapmamalı, çevremizdekilere rahatsızlık vermemeliyiz...

Küçük: Ben kimseyi itip düşürmem... Saçını çekip ağlatmam. Sokakta, anne bana simit al, anne bana şu bebeği al demem. Kaybolursam bir polis amcaya giderim derim ki, benim adım... Babamın adı... Adresimiz...

Büyük: Karşıdan karşıya geçmeye çalışan birini (Yutkunma) yahut küçük bir çocuğu gördüğümüzde... hemen onun geçmesine yardımcı olmalıyız.

Küçük: Küçük bir çocuğa mahsus çarpmam. Sokağa kum yığılmışlarsa üstüne çıkıp dağıtmam. Çöplerin uzağından geçerim.

Büyük: Sokaklarda oynamamalıyız. Çünkü bir aracın altında kalabiliriz.

Küçük: Top kaçınca neden otomobildeki amcalar top patlasın diye üstünden geçiyor? Bir de... Abiler niye ağaçların dallarını kırıyor?

Büyük: Sokak satıcılarının sattıkları yiyecekleri almamalıyız. Çünkü onlar (Yutkunma) mikrop yuvasıdır.

Küçük: (Ağlayarak) Demin sen büyük dondurma yedin. Bana az aldınız.

Dokuz yaşındaki çocuğun, okul türü öğrenmelerle saygı, dikkat, eşitlik, temizlik, incelik gibi konularda kalıp kurallar belletilerek bakış açısı

biçimlendiriliyor. Oysa beş yaşındaki çocuk olabildiğince doğal, içten, olayları kendince yorumlayan, kendine özgü bir biçimde bakan, kalıp yargılarla daha biçimlendirilmemiştir.

Çocuğun gözüyle çocukları anlatmak, onların yaşam deneyimlerini sunmak, onların bakış açılarının bilinmesini zorunlu kılar. Bu bakımdan, 0-6 yaş döneminde bulunan çocukların gerek yaşam deneyimleri gerekse yaşamı algılayış biçimleri birtakım farklılıklar göstermektedir. Genel anlamda, açıklamaya çalıştığımız nitelikleri, yaş grupları biçiminde sunmak konuyu daha iyi anlamamızı sağlayacaktır.

3.6.1. 0-2 Yaş Döneminde Çocuğun Bakış Açısı

Çocuğun dünyaya gelmesiyle başlayan ve dilin ortaya çıkmasıyla son bulan bu dönemde, çocuğun bakış açısı kendine özgü bir yapıya sahiptir. Güdüsel eğilimlerin ve ilk heyecanların olduğu dil ve düşünce gelişiminin bu ön evresinde, çocuğun eylemleri, duyguları, devinimleri; gereksinmelerine yanıt aramak içindir (Piaget, 2004). Çocuğun bilme, tanıma ve öğrenme gereksinmesi, onun yaşamla kurduğu ilişkinin düzeyini belirler. Bu bakımdan, nitelikli uyaranlarla çocuğun bu gereksinmelerinin karşılanması gerekir.

Bu dönem, çocuk için çok önemli bir dönemdir. Çünkü doğum anı ile dil öğrenme arasında geçen bu dönemde zihin olağanüstü bir gelişme gösterir. Bu dönemde, çocuk kendini çevreleyen yaşam alanını algılamaya ve hareketleriyle keşfetmeye çalışmaktan başka hiçbir şey yapmaz (Piaget, 2004). Bu bakımdan, çocuğun bakış açısını, onun görsel, işitsel ve dokunsal olarak duyum ve devinimleri oluşturur. Yalın bir söyleyişle, çocuğun yaşamındaki her şey bilinmeyen ve keşfedilmesi gereken bir evrendir ve çocuk, bu bilinmeyen dünyayı duyumsamaya çalışmaktadır.

Bu evrede, çocuğun yaşamı, bakma ve dinleme gerçeğiyle geçer (Piaget, 2004). Devingen bir nesneyi izleme, sesli bir uyarıyı ilgiyle dinleme, karşıt renkler ve devingen çizgilerle oluşturulmuş bir görsele bakma vb. çocuğun bilişsel yaşamının (bakış açısı) davranışlarına yansımalarıdır. Bu

davranışlar içerisinde çocuk heyecanını, sevincini, üzüntüsünü ve beğenisini de gösterir.

0-2 yaş döneminde çocuk, tam anlamıyla kendini sözcüklerle ifade edecek düzeyde değildir. Bu dönemin sonlarına doğru çocuk, 50 ya da daha fazla sözcüğü kullanmasına karşın (Yavuzer, 2012), onun bilişsel şemaları sözcüklerle değil renk ve çizgiyle biçimlendirilir. Yaşamı algılarıyla duyumsamaya başlayan çocuk, renk ve çizgiyle oluşturulmuş görsellere bakarak anlam evrenini genişletir (Sever, 2008). Çünkü çocuğun algısal yetenekleri, yaşamı doğrudan sözcüklerle duyumsayacak bilişsel düzeyden yoksundur (Piaget, 2004). Başka bir söyleyişle, çocuk, sözcüklerin simgesel biçimlerine anlam verecek düzeyde değildir. Bu bakımdan çocuğun anlam evrenini renk ve çizgiyle genişletmek gerekir. Dilsel okuryazarlığın öncesinde görsel okuryazarlığın olmasının başat nedeni de bu gelişimsel özelliktir.

3.6.2. 2-4 Yaş Döneminde Çocuğun Bakış Açısı

Bu dönemde, dilin ortaya çıkmasıyla birlikte çocuğun davranışları zeka yönünden olduğu kadar duygu açısından da değişir. Bir önceki dönemde, duyumsal ve devinimsel açıdan yaşamı anlamaya çalışan çocuk, dilin ortaya çıkışının bir sonucu olarak karşılıklı ilişkiye ve iletişime geçmiştir. Çocuk, dille birlikte artık düşüncesini ortaya koymaktadır (Piaget, 2004).

Her çocuk kendisini ve çevresini tanımak ve algılamak için etkileşime geçer. Bu dönemde, çocuğun yaşamı algılaması daha çok sözel yetileriyle ortaya çıkar (Miller, 2008). Dilsel gelişim ile bilişsel gelişimin başat gittiği düşünülürse, çocuğun çevresindeki varlıkların işlevlerini, adlarını sözel olarak sezinlemeye çalışması, anlam evreninin genişlediğini göstermektedir (Piaget, 2004). Çocuk, sürekli olarak soru sorarken bakış açısını da yansıtmaktadır (Yavuzer, 2012). Olayları, durumları ya da uyaranları, bilme ve tanıma gereksinmesinin bir sonucu olarak sezinlemeye çalışması bu durumun göstergesidir.

Çocuk, çevreyi ve dünyayı anlayabilmek için olumlu bir yaklaşım sergiler. Her şeyi kendi gözüyle,

kendi duygularıyla anlamaya çalışan bir çocuk karşımızdadır. Yaşamın çok yönlülüğüne ve sürekli değişimine karşın çocuk her sorunun birçok katmanı olduğunu daha göremez. O, çevrede olup bitenlere karşı farklı bir bakış açısı geliştiremez. Onun amacı, salt yaşamı tanımadır (Welsh, 1993; Akt: Dilidizgün, 1993).

Çocuk, olayları çok geniş bir biçimde düşünemez. Karşısındaki bireylerin iç dünyalarına yönelik kestirimde bulunamaz. Aslında, bu dönemde, çocuğun olaylara yönelik tavrı ortadadır; bilinmeyen anlamaya çalışmak. Olayların açık ve görünen ilişkisiyle ilgilenen çocuk, sürekli olarak soru sorarak yaşamı sezinlemeye çalışır. Duyguları, düşünceleri yeterince tanımayan çocuk, kendisine sunulan uyarlarda, bu duygu ve düşünce durumlarının açık ve yalın biçimlerini görerek yaşama yönelik anlam arayışını sürdürür. Bu anlam arayışı, düşünle gerçeği bir tutan çocuk için gerçeklik dünyasının sınırlarını aşar (Piaget, 2007; Gander ve Gandiner, 2010; Miller, 2008; Yavuzer, 2012; Yörükoğlu, 2010; Sever, 2008; Dilidüzgün, 2004). Sözelimi, bir çocuk kitabının görsel karakteri olan kedinin gökyüzünde uçması ya da tavşanın cambazlık yapması, çocuğun kendi düşün dünyasını da ortak ettiği bakış açısını bütünler. Zaten yetişkinin bakış açısına göre kedinin uçması ya da tavşanın cambazlık yapması olanaksızdır. Bu bakımdan, çocuğun olaylara bakış açısı, tutumu düşün gücünün bir yansıması biçimindedir (Beaney, 2005; Russ ve Dillon, 2011; Colello, 2007).

Bu dönemde çocuk, neşe ve coşkuyla olaylara yaklaşır. Olayların gülünçlüğü ya da gizemi onu olayların merkezine taşır (İpşiroğlu, 1992). Çocuk, anlamaya ve tanımaya çalışan gözlerle, bu gizemin nedenlerini sorgular. Soru sormaktan bıkmayan çocuk, bir yetişkine göre çok basit olan olayları, daha biçimlenmemiş düşünce yapısıyla anlamaya çalışır.

Bu dönemde öncelikli olarak çocuklar, her zaman bir şeylere yeni başlayan insanlardır. Onlar her şeye ilk kez başlarken aynı zamanda çevresindeki her şeyle de yeni tanışır. Sözelimi, ilk kez severler, ilk kez nefret ederler, ilk kez arkadaşları olur, ilk kez yolculuğa çıkarlar vb. Bütün bunlar, onlar için ilk kez gerçekleşen şeylerdir (Haertling, 1992; Akt: Dilidüzgün, 1992). Bu durum, çocuğun ilgisini çeker ve onun olaylara yönelik

bakış açısını yansıtır. Bu yaş döneminde, ilk kez seven, ilk kez nefret eden, ilk kez arkadaş edinen çocuğun heyecanlı, meraklı, içten ve doğal davranışları kendini ele verir. Çünkü o açık yürekli, kendiliğinden ve düşüncelerini sınırlamadan dışavuran bir varlıktır (Yörükoğlu, 2010). Sürekli yeni şeyler arayışı içinde olan çocuğun olaylara yaklaşımı, tepkileri, beklentileri yetişkinlerden çok farklıdır. Onların yaklaşımları, beklentileri, tepkileri çok daha doğal ve içtendir.

3.6.3. 4-6 Yaş Döneminde Çocuğun Bakış Açısı

Hem dilsel hem de bilişsel olarak gelişen çocuk, artık duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde anlatmaktadır. Bu dönemde çocuk, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilmektedir. Olayların nedenlerini ve sonuçlarını, bir yetişkin kadar olmasa da bilişsel açıdan anlayabilecek düzeydedir (Piaget, 2004). Bir önceki döneme göre yaşamı daha iyi tanıyan çocuk, sözcük dağarcığının gelişmesiyle duygu ve düşüncelerini daha kolay dile getirmektedir. Çocuğun anlam evreni, önceki dönemlere göre daha çok genişlemiştir (Bayhan ve Artan, 2004).

Bu dönemde, toplumun küçük bir üyesi olma yolunda ilerleyen çocuk, yaşlılarıyla ilişki kurmaya, birlikte oynamaya ve paylaşmaya yatkındır. Çok canlı bir düş gücü olması nedeniyle olayları düş dünyasından geçirerek anlatır. O, bilinmezlerle dolu olan çevresini düş gücü ve oyunun süzgecinden geçirerek kendisi için anlaşılır duruma getirir. Dilinin yetersiz kaldığı durumlarda oyunun dilini kullanır. Anlaşılmaz ve karmaşık olayları, oyun içinde elle tutulur duruma getirerek kendince anlamlı sonuçlara varır. Çocuk, bu oyunlarda değişik kişilikleri oynarken bir bakıma kendi kişiliğini daha iyi tanır. Kendini başkalarından ayıran özelliklerin bilincine varır (Yörükoğlu, 2010).

Bu dönemde çocuk, olaylara hiç olmadığı kadar açık yürekli, içten ve doğal yaklaşır (Cirhinlioğlu, 2010). O, kendine özgü öznel değerlendirmelerini olayların içine taşır (Piaget, 2007). Yine de yaşamı ve kendisini tam anlamıyla tanınamaktadır (Başal, 2012). O, sosyal ve dilsel becerileriyle

olayın heyecanına ve coşkusuna önem verir (Miller, 2008). Düş dünyası gerek günlük yaşamında gerekse oyun içinde sürekli devinir (Isenberg ve Jalongo, 2001).

Bu dönemde, çocuğun dil ve anlam evreni, düşünme biçimi, deneyim ve yaşantıları, düş gücü, toplumsal ve kültürel çevresi genişlemiştir. Çocuk, olayları artık sorgulayarak kendince anlamlar çıkarmaktadır. Çocuğun düş gücü olabildiğince sınırsız olup yetişkin dünyasının ilke ve kurallarıyla daha biçimlenmemiştir (Yavuzer, 2012). Bu yönüyle, çocuk, düşüncelerini açıklarken onları gizleme ve sınırlama gereği duymaz. Kendiliğinden bir biçimde, çok doğal ve içten olarak olayları anlamaya ve anlatmaya çalışır. Yalın bir söyleyişle, çocuk hiçbir biçimde dolaylı olarak iletişim kurmayı yeğlemez; o, duygu ve düşüncelerini doğrudan sunma eğilimindedir (Piaget, 2007).

Bu dönemde, çocuğun kitapla kurduğu ilişki, yetişkin dünyasının bakış açısıyla oluşturulmamalıdır. Çünkü çocuk, kitapta kendini bulmak ister. O, kendisi gibi oyun oynayan, olur olmaz şeylere heyecanlanan, tuhaf durumlara gülen, olağanüstülük ve farklılık karşısında şaşkınlığını gizleyemeyen, sürekli yeni şeyler arayışı içinde olan, bilinmezlik karşısında sorular soran, doğal ve içten bir görsel karakter ister. Bu durum, aynı zamanda çocuğun yaşama yönelik bakış açısını da yansıtır. Bütün bunlar, çocuğun kendiliğinden, isteyerek ve zevkle kitapla iletişim kurmasını sağlayan değişkenlerdir.

Çocukların deneyimleri sınırlı olduğundan, yetişkinlerin anlamlandırabileceği düşünce karmaşıklığını anlamayabilirler. Çocukların anlama becerileri de yeni bir gelişim süreci yaşadığından, düşüncelerin anlatılması da yapı ve dil olarak daha basit, yalın ve anlaşılır olmalıdır. Düşüncenin anlatılmasındaki basitlik, çocukların sözcük dağarcığı ve dikkat süreleriyle ilişkili bir değişkendir. Bu bakımdan, öyküler, çocuklara doğrudan anlatılmalı; anlatımda daha az konu dışı sapmalar olmalı, karakterler ve eylemler ya da karakterlerin kendi arasındaki ilişkiler daha açık olmalıdır (Sever, 2008).

Genel bir değerlendirmeye, çocuk gerçekliği, çocuğun doğasının, bakış açısının, ilgi ve gereksinmesinin, dil ve anlam evreninin gelişimsel olarak farklılığını yansıtır. Bu gerçeklik;

1. Çocuğun, yaşama ve insana yönelik bakış açısını ortaya koyar.
2. Çocuğun, yetişkin bakış açısıyla biçimlendirilmemesi gerektiğini vurgular.
3. Çocuğun, kendine özgü duygu ve düşünce dünyası olduğunu belirtir.
4. Erken dönemden başlayarak onun ilgi ve gereksinmesi üzerinde rol oynayan öğeleri saptar.
5. Çocuğun duygu ve düşünce dünyasının sınırlarını belirtir.
6. Onun doğasında var olan nitelikleri belirleyerek yetişkinlerin bakış açısına sunar.
7. Ona sunulacak uyaranların niteliğini belirlememize katkı sağlar.

3.7. Çocuğa Görelik

Edebiyat duygu, düşünce ve düşlerin sözlü ya da yazılı olarak, güzel ve etkili bir biçimde anlatılması sanatıdır (Kavcar, 1999: 123). Edebiyat, yaşamın ve insana ilişkin her türlü durumun, sorunun, güzelliğın sanatçının düşün gücüyle ve dilin olanaklarıyla yaşam bulmasıdır (Aslan, 2013b: 30). Başka bir deyişle edebiyat, duyguların dile getirilmesi ya da yaşam gerçekliliğinin yansıtılmasıdır (Moran, 2009: 2). Bununla birlikte, edebiyat, sanatçının yaşananları ve yaşanacakları sözcüklerle ortaya çıkarmasına dönük estetik bir eylemdir. Bu estetik eylem, sanatçı duyarlılığıyla kurgulanmış bir yaşam sunarak okurun “güzel”e karşı duyarlılığını da güçlendirmeyi amaçlar (Sever, 2008: 11).

Edebiyat yapıtları, insana özgü bazı değer ve niteliklerin yerleşip kökleşmesinde, toplumsal yaşamın ve çağın gerektirdiği değerlerin benimsenmesi yolunda önemli rol oynar. Bu nedenle edebiyat, insanın hem bireysel hem de sosyal yaşamda iyiye, güzele ve doğruya yönelmesinde etkili olur (Kavcar, 1999: 2). Çocuk edebiyatı yapıtlarıysa, çocukları renk, çizgi ve sözcüklerin estetik diliyle tanıştıran, onlara anadilinin güzelliğini duyumsatan ilk araçlardır (Sever, 2008: 21). Bu bakımdan, çocuklara okulöncesi yıllardan başlayarak gelişim düzeylerine uygun bir yaklaşımla duyma ve düşünme sorumluluğu verilmesi, çocuk edebiyatının en temel işlevleri arasındadır.

İnsan edebiyatla dünyayı algılar, farklı bakış açılarını tanır, düşünür, yorum yapar ve sever. Edebiyatın bu işlevleri, çocuk edebiyatı açısından da geçerlidir (Uçan, 2005: 19; Aslan, 2013c: 6). Bu yönüyle, çocuk kitapları da insana, yaşama ve doğaya yönelik duyarlık kazandırmalı, farklı bakış açıları oluşturmalı; çocuğun duyma ve düşünme sorumluluğu almasına olanak tanımalıdır (Sever, 2008; Aslan, 2014). Çocuğun duyma ve düşünme sorumluluğu alması, çocuk kitaplarının bütünüyle edebiyat olma ilkelerini öncelemesi gerektiğini ortaya koyar (Dilidüzgün, 2003: 42; Sever ve Aslan, 2009).

Çocuğun, yaşama ve insana yönelik deneyimlerini zenginleştirmesi ve duyarlık kazanması için, kurmaca bir gerçeklik içinde serüvene çıkması gerekir. Bu süreç içerisinde çocuk, sanatçının dilsel ya da görsel metnin

dokusuna sindirdiği iletilerine duyarak, düşünerek ve düş kurarak ortak olur. İşte, çocuğun bu eylemleri gerçekleştirebilmesi için, çocuk kitaplarında yer alan metinlerin bilgi iletmek ya da öğretmek yerine duyumsatıcı ve sezinletici olmasına, çocuğu metnin anlamına götüreceğ uygun ipuçlarına, sözcüklerin bilinen anlamlarının dışında kullanılmasına, söz değerlerine yeni anlamlar yüklenmesine, renk, çizgi ve sözcüklerin anlatım gücüne ve sanatçı duyarlığına gereksinim vardır (Sever, 2008: 23).

Bir metni sanat yapıtı yapan, o metnin yazınsallığıdır (İnce, 1993: 113). Bu yönüyle, çocuğa göre olan kitapların yazınsal beklentileri karşılaması gerekir. Kurmaca bir dünya içerisinde, çocuğa düş kurma ve düşünme sorumluluğu verilmesi, örtük iletilerle çocuğun anlama ortak edilmesi, anadilinin anlatım olanaklarıyla çocukta dilsel beğeni oluşturulması (Sever, 2008: 27; Göktürk, 1997: 26), erken dönemden başlayarak çocuğun yazınsal duyarlık edinmesini sağlayabilir. Böyle bir çaba, çocuğun, insan ve yaşam gerçekliğini edebiyatın gücüyle duyumsamasına olanak tanır (Aslan, 2008: 86).

İnsan ve yaşam gerçekliğinin, çocuğun düzeyine inilerek kitaba yansıtılması da oldukça önemlidir. Çünkü çocuğun, bu duyuşsal, bilişsel ve davranışsal eylemleri yerine getirirken alımlama güçlüğü yaşamaması gerekir. Yalın bir söyleyişle, çocuk ile kitap arasındaki ilişki, çocuğun metni alımlayabilme düzeyiyle doğrudan ilişkilidir. Bu yönüyle, çocuğa göre olan kitapların yazınsal ölçütler ile birlikte çocuk gerçekliğini de incelemesi gerekir. Çünkü çocuk kitaplarını yetişkin kitaplarından ayıran temel özellik, edebiyat olma ilkelerinin yanında çocuğun duyuş, düşünce ve yaşantılarının dikkate alınmasıdır (Dilidüzgün, 2003: 41).

Çocuğun gerçeklerine uzak, anlatımıyla çocuğu zorlayan bir kitabı çocuğun alımlamasını, böyle kitaplarla iletişime girmeye çalışmasını beklemek havanda su dövmekten başka bir şey değildir (Dilidüzgün, 2004: 70). Başka bir söyleyişle, çocuğun dilsel, bilişsel, kişilik ve toplumsal gelişimine uygun olmayan; onun ilgi ve gereksinmelerine seslenmeyen görsel ve dilsel metinler, yaşamın ilk yıllarında çocukla kitap arasında engeller oluşturmaya başlar. Çocuğun metinle iletişim kurma isteğini köreltir. Bu bakımdan, her kitap çocuğa göre değildir (Sever, 2008: 16).

Çocuk, çok farklı değerlerle ve imgelerle dünyaya baktığı, çevresini farklı algıladığı için kendine özgü kitaplara gereksinimi olduğu yadsınamaz (Dilidüzgün, 2004: 18). Bu bakımdan, çocuğa göre olan kitaplar, çocukların dünyasını, onların düşüncelerini, duygularını, sevinçlerini, korkularını, kaygılarını yine onların bakış açısından onların diliyle anlatabilmelidir. Bu gerçekleşmiyorsa, yazar yetişkinin bakış açısından yetkeci ve öğretici bir tavırla çocuk okura yaklaşıyorsa kitap niteliğini yitirir (İpşiroğlu, 1994: 133).

Çocuk kitaplarında, çocuğun yaş ve gelişimsel düzeyinin öncelenmesi gerekir. Çünkü çocuğun okuduğu kitaplar, yaşına göre hazırlanmamışsa çocuk, kitabın ne dilini ne resmini ne de yazısını anlar (Alpay, 1987: 268). O zaman, yazar ve çizer, çocuğun düzeyini önceleyerek bir edebiyat metninin içeriğinin oluşmasında, görsel dilin ve sözcüklerin olanaklarıyla ortak bir anlam evreni oluşturmalıdır (Sever, 2008: 23). Böylelikle sözcüklerin, çizginin ve rengin oluşturduğu anlam evreni içerisinde kalan çocuklar, alımlama düzeyleri doğrultusunda insana, yaşama ve doğaya yönelik duyarlık kazanabilirler.

Çocuk kitapları, birincil koşul olarak çocuğun gerçeklerini gözden yitirmeden, onun dünyasına ve sorunlarına gönderme yapıp okurun kendi başına kararlar verebilmesini sağlayabilmelidir (Dilidüzgün, 1994a: 140). Çünkü çocukluk demek mutluluk demek değildir. Gelişmekte olan bir varlık olarak çocuğun sorunları; kaygıları, bastırıldığı, bilinçaltının derinliklerine gömdüğü ama dile getiremediği sorunları belki yetişkinden de çoktur (İpşiroğlu, 1994: 134). Bu bakımdan, çocuk gerçekliğini anlamış bir yazarın, kitapta yetişkini değil, çocuğu yazması gerekir. Böyle bir bakış açısıyla hazırlanan kitaplar, çocuğun ve çocukluğun tüm yönlerini yansıtmalıdır.

Çocuklara, yazınsal metinlerle kurdukları iletişimin ilk evresinde, daha çok ilgi ve beğenilerine yanıt veren; resim, dil, kitap sevgisi kazandıran, konuşma ve dinleme isteği uyandıran, eğlendirici, bellekte kalıcı özelliği olan kısa metinlerle seslenilmelidir. Çocukta bilmece, tekerleme söyleme, şiir okuma, masal, öykü, fıkra dinleme ve anlatma isteği uyandırıldıktan sonra, çocuğun dil ve anlam evrenine uygun olarak yazınsal türlerin en nitelikli olanlarıyla buluşması sağlanmalıdır (Sever, 2008: 34). Bu yönüyle, çocuk ile kitap arasındaki ilişkinin ilk evresinde bile "çocuğun doğası, ilgi ve beğenileri,

gereksinimleri, bakış açısı, dil ve anlam evreni" öncelenecek çocuk kitaplarının içerik ve biçimsel nitelikleri belirlenmelidir. Bu belirleme, erken dönemden başlayarak çocuğun gelişimsel özellikleri ile çocuk kitaplarının karşılıklı ilişkisini ortaya koymaktadır.

Çocuğa görelik, onun ilgilerini, gereksinimlerini, dil evrenini göz önünde tutmayı, hazırlanacak okuma metnini bunlarla örtüştürmeyi zorlar (Sever, 2008: 17). Çocuğun okuyacağı metin ile çocuk arasında ilgi, gereksinim, dil, anlam, bakış açısı ve düzey bakımından bir ilişki olmak zorundadır. Çünkü kendi gerçekliğini kitapta bulan çocuğun okumaya karşı geliştireceği ilgi, yazın eğitiminin en önemli koşulu olan güdülenmeyi en üst düzeyde tutar (Dilidüzgün, 2004: 81).

Çocuğa görelik, çocuğun düşünme gücüne seslenen, onun rahatça ve tat alarak okuyup anlayabileceği dili ve anlatımı kendinde barındıran, ilgi duyabileceği konuları işleyen, onu duygu ve düşünce yönünden besleyen, kurgusu ve olay örgüsü karmaşık olmayıp onun kavrayabileceği bir düzeyde olan, dikkat dağıtıcı ayrıntılardan arındırılmış... özellik ve niteliklerin bütünüdür (Yurttaş, 1997: 57). Tanımdan da anlaşılacağı gibi, çocuğa görelik, çocuk kitaplarında, yazın olma özelliklerinin yanında çocuğa özgü koşulların dikkate alınmasıdır (Dilidüzgün, 2003: 41).

Genel bir açıklamayla, yazınsal nitelikli kitaplarda çocuğa görelik; kitabın hem biçimsel, içerik ve eğitsel özelliklerinin çocuğun doğası, ilgi ve gereksinmesi, dil ve anlam evreni, bakış açısıyla örtüşmesi hem de yazın olma ilkelerini yerine getirmesidir. Ayrıntılı bir söyleyişle, çocuğa görelik; dilin ve resmin anlatım gücü, karakterin nitelikleri, onun eylem ve davranışları, iletilerin türü, konunun özellikleri, kurgunun düzeyi; kitabın ve görsellerin boyutu, kapağın dikkat çekiciliği, kağıdın ve cildin kalitesi, sayfa düzeni, harflerin türü, görsellerin niteliği; kurgudaki mantık yanlışlıkları, toplumsal cinsiyetçi yaklaşım, geleneksel yargılar, denetimci ve baskıcı anlayış, yazgıcılığı ve boş inançları onaylayan anlayış, siyasal, dinsel öğüt ve emirler, araştırmayı körelten, girişimciliği engelleyen durumlarla ilgili çocuk ile kitap arasındaki ilişkide, kitabın niteliklerinin hem yazın olma ilkelerine hem de çocuk gerçekliğine uygun olmasını sağlayan tüm değişkenlerin toplamıdır.



Çizelge 15. Çocuğa Görelilik

Çocuğa göre olan bir kitabın oluşturulmasında öncelenmesi gereken ilkeler şunlardır:

1. Çocuğun doğasının, bakış açısının, ilgi ve gereksinmesinin, dil ve anlam evreninin ve algılama düzeyinin kitaba yansması gerekir.
2. Kitabın içerik, biçimsel ve eğitsel özelliklerinin çocuk gerçekliğine uygun olması gerekir.
3. Kitabın yazın olma ilkelerini göz önünde bulundurması gerekir.
4. Yazar ve çizer, bu gerçekliğin bilinciyle görsel dilin ve sözcüklerin olanaklarıyla ortak bir anlam evreni oluşturmalıdır.
5. Yetişkin bakış açısının ve düşünsel anlayışının çocuk kitaplarına yansımaması gerekir.

3.7.1. Kitapların Biçimsel Özellikleri

Kitaplar, çocukları okumaya isteklendirecek bir tasarım anlayışını yansıtmalıdır (Sever, 2008: 199). Kitabın biçimsel özelliklerinin çocuk ile kitap arasındaki ilişkide yaşamsal önemi vardır. Çünkü kitabın biçimsel özelliklerinin kitap sevgisinin kazanılmasında katkısı çoktur (Nas, 2004: 62). Başka bir söyleyişle, çocuk, kitabın tasarım özelliklerine bakarak kitapla etkileşim kurar (Oğuzkan, 2006: 214). Çocuğun tasarım özellikleriyle kurduğu ilgisel bağ, onu kitabın içeriğine doğru yöneltir.

Harf karakterinin, görsellerin, kağıdın, kapağın, cildin, sayfa düzeninin çocuğu kitaba çekmesi beklenir. Bütün bu değişkenlerden istenen temel beklenti, çocuk ile kitap arasında olumlu duyuşsal ve estetik algılar oluşturmaktır (Sever, 2006: 45). Çocuk edindiği bu olumlu algılarla, dilsel ve görsel okuma eylemine geçer. Özellikle 0-6 yaş döneminde, çocuğun kitabın görüntüsüne bakarak kitapla etkileşime geçmesi, tasarım özelliklerinin önemini daha çok ortaya koyar.

Çocuk kitabı, her bakımdan bir uyum ve bütünlük göstermelidir. İçerik ve anlatım teknikleri nasıl bir uyum içindeyse, onların daha iyi anlaşılması ve çocuğun düşününün devindirilmesi için resimlerle bu anlatım desteklenmeli, daha kapağından başlayarak çekicilik ve açıklayıcılık kitabın bütününe sindirilmelidir. Kapak kartonundan iç kağıdına, kullanılan puntoya kadar böylesi bir uyum çocuk kitapları için gereklidir (Yurttaş, 1997: 58).

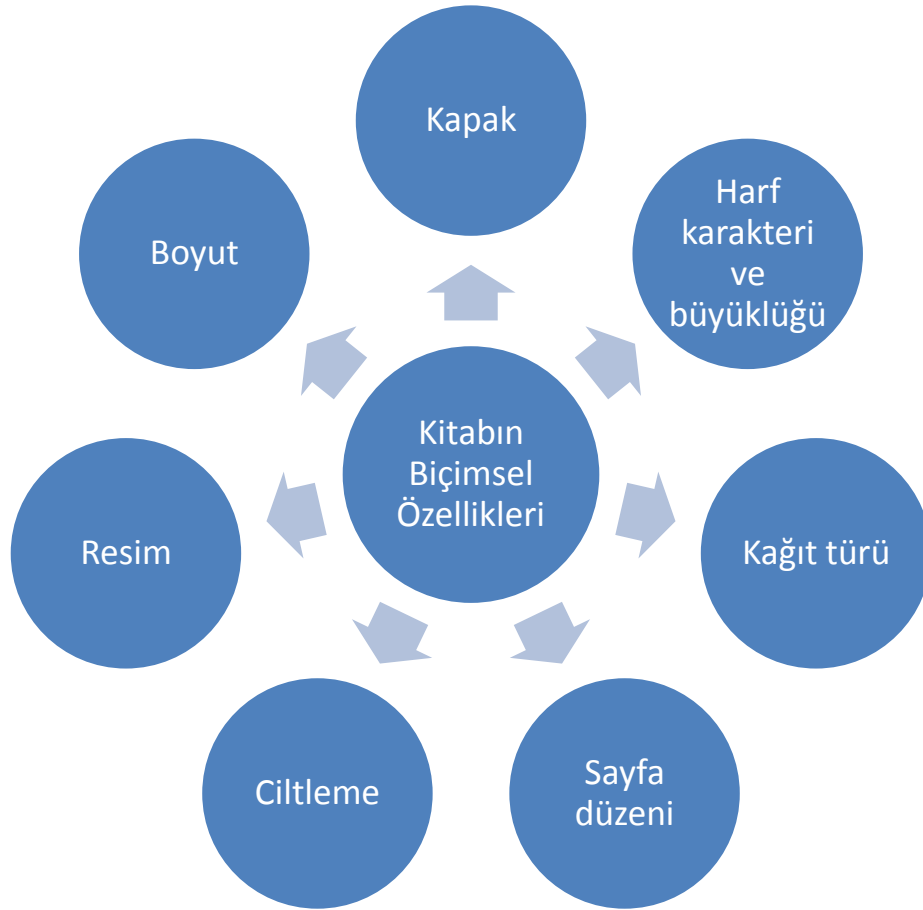
Çocuk kitaplarını biçimsel açıdan değerlendirmek için o kitabın büyüklüğüne, kağıdının türüne, sayfa düzenine, içindeki resimlerin niteliğine, metinde kullanılan harflerin biçimine bakmak gerekir (Oğuzkan, 1994a: 213). Görsel sanatçı ve tasarımcı, bu değişkenleri kullanmada yaratma özgürlüğüne sahip olmalıdır (Alpay ve Anhegger, 1975: 38). Burada dikkat edilmesi gereken nokta, görsel sanatçı ya da tasarımcının, çocuk kitaplarına yaklaşırken çocuğun kendine özgü gerçekliğini bilmesi gerektiğidir (Sever, 2008: 16).

Kitap, biçimsel açıdan oluşturulurken çocuğun okuma eylemini engelleyecek ve resimleri inceleme bütünlüğünü bozacak tasarımsal düzenlemelerden kaçınılmalıdır. Yalın bir söyleyişle, resim ve metin arasında

bir kopukluk olmamasına özen gösterilmelidir. Yoksa, bu kopukluk çocukta çelişkiler doğurur. Renk seçimindeyse, parlak ve canlı renkler çocukların ilgisini çekmekle beraber resimlenen kompozisyonun içeriği dikkate alınmalıdır. Sözelimi, kedi ve köpek arasında geçen kavganın resimlenmesinde yanlış seçilen bir renk (bolca kırmızı) şiddetin tanımlayıcısı ve çağrıştıracısı olabilir (Oral, 1994a: 153).

0-6 yaş döneminde, kitapların görüntüsü içeriği kadar önemlidir (Göknil, 1994a: 138). Erken dönemden başlayarak çocuğa kötü kağıda basılmış, özensiz çizilmiş resimli kitaplar sunulursa, çocukta estetik anlayış doğal olarak kötü gelişir (Oral, 1994a: 153). Bu bakımdan, çocuk kitaplarının tasarım özelliklerindeki çocuk gerçekliğinin payı yadsınmamakla beraber estetik kaygı da öncelenmelidir. Çünkü çocuk edebiyatı yapıtları, biçimsel açıdan estetik olmak zorundadır. Çocuk, kitabı eline aldığı anda gerek kapakta gerek görsellerde gerekse sayfa bütünlüğünde bu sanatsal algıyı görebilmelidir.

Çocuk kitapları, biçimsel açıdan kaliteli görüldüğü için seçilmemelidir (Erdoğan, 1997: 54). Ciltlemenin kaliteli olması, kapağın yırtılmayacak düzeyde kaliteli olması, kağıdın kaliteli olması vb. kitabın dayanıklılığına yönelik özelliklerdir (Sever, 2007a: 45; Güteryüz, 2013: 265; Nas, 2004: 62; Şimşek, 2011: 90; Oğuzkan, 1994a: 213; Kantemir, 1997: 21). Oysa çocuk kitaplarında nitelik anlayışı belirlenirken "kaliteli" gibi bir belirlemenin üstüne çıkılması gerekir. Çocuk gerçekliği ve yazınsallık, kitapların çocuğa göre olmasını sağlayan başat niteliklerdir (Dilidüzgün, 2003: 41). Öncelikle bu tür niteliklerin göz önünde bulundurulması gerekir.



Çizelge 16. Kitabın Biçimsel Özellikleri

Kapak, harf karakteri, sayfa düzeni, kağıt türü, ciltleme, resim ve boyut gibi özellikler çocuk yapıtlarının biçimsel özellikleridir (Gökşen, 1956: 22; Alpay ve Anhegger, 1975: 38; Oğuzkan, 1994a: 213; Kantemir, 1997: 21; Sever, 2007a: 45). Bu özellikler, her yaş döneminde, çocuğun kitapla kurduğu ilişkide oldukça önemlidir. Özellikle, 0-6 yaş döneminde, kitabın çocuğun yaşantısında önemli bir yer kaplaması, biçimsel özelliklerin niteliğine bağlıdır.

3.7.1.1. Kağıt

Çocuk kitaplarında kullanılacak kağıdın çocukların düzeylerine göre değişmesi gerekir. Bir yaşındaki çocuğa sunulacak kağıt ile on yaşındaki çocuğa sunulacak kağıt belirgin biçimde birbirinden farklı olmalıdır. Çünkü her iki düzeyde bulunan çocukların görsel açıdan yeterlikleri farklıdır

(Yavuzer, 2012; Yörükoğlu, 2010; Bee ve Boyd, 2009; Cirhinlioğlu, 2010; Başal, 2012). Her ikisinin algılama düzeyi kağıdın da niteliğini etkilemektedir. Bu bakımdan, çocuk ile kağıt arasındaki ilişki, gelişimsel olarak farklılaşmaktadır.

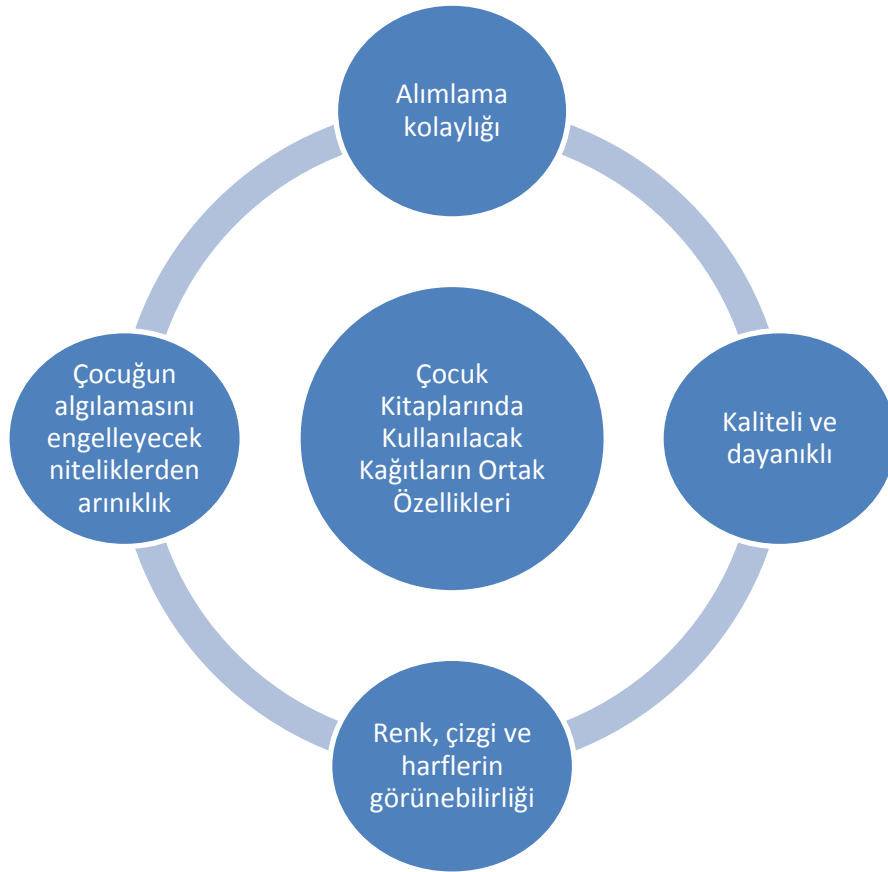
Farklı kağıt türleri, üzerinde yer alan renk, çizgi ve harflerin görünürlük derecesi üstünde rol oynamaktadır (Golden, 2009). Bu yönüyle, kullanılacak kağıdın niteliği, çocuğun okuma eylemini sürdürmesi açısından oldukça önemlidir (Sever, 2007a: 45). Kağıt, çocuğu görme eyleminde yoruyorsa ve çocuğa algısal olarak güçlük yaşatıyorsa nitelik olarak çocuğa göre olmayabilir. Çünkü çocuğa göre olan bir kağıt, çocuğun görme eylemine katkı sağlamalıdır.

Çocuk, kitabın sayfalarına baktığında bir önceki sayfayı kağıdın üstünden görebiliyorsa kağıt ne kadar dayanıklı olursa olsun çocuğun kitaba yönelik duyuşsal ve estetik algısı olumsuz bir biçimde etkilenebilir. Bu bakımdan, çocuk kitaplarında her düzeyde kaliteli ve dayanıklı kağıt kullanılmalıdır (Sever, 2007a: 45); yalnız, kağıdın bir önceki sayfayı gösterecek kadar ince olmaması da gerekir (Ural, 2013: 51).

Çocuk kitaplarında, görsellerin nitelikli görünmesi ve harflerin etkili bir biçimde okunabilmesi için kullanılacak kağıdın önemi yadsınamaz (Oğuzkan, 2006: 372). Kağıt, her düzeyde görsel ve dilsel metnin tam anlamıyla alımlanmasına katkı sağlamalıdır. Yalın bir söyleyişle, çocuğa alımlama kolaylığı sağlamalıdır. Erken dönemden başlayarak, bu niteliğin değişmemesi gerekmektedir. Çünkü çok ince olan, parlak derecede beyaz olan, üzerinde renklerin dağıldığı, bir önceki sayfanın görüldüğü kağıtlar, çocuğun dilsel ve görsel okuma yapmasını engeller (Sever, 2007a: 45; Nas, 2004: 62; Güteryüz, 2013: 265).

Çocuk kitaplarında kullanılacak kağıt göze en uygun olanıdır. Çok parlak ya da koyu renkli kağıtlar çocuğun görmesini engeller. Sayfaların mat bir beyazlıkta olması en ideal olanıdır. Aynı zamanda, kağıtların çok ince olmaması, mürekkep dağıtmaması da gerekmektedir. Dayanıklı ve yumuşak kağıtlar, çocuk kitapları için en uygundur (Yurttaş, 1997: 58). Bununla birlikte, kitapta resimlerin belirgin ve güzel çıkması için kağıdın 1. hamur

olması gerekir. Çok küçükler için mukavva ya da bez sayfa olmalıdır. 2. hamur kağıt, kolay yırtılıp renkleri emmediğinden dolayı kullanışsızdır. Çocuk kitaplarında pelur ve gazete kağıdının da hiç kullanılmaması gerekir (Gönen, 1994b: 160).



Çizelge 17. Çocuk Kitaplarında Kullanılacak Kağıtların Ortak Özellikleri

Çocuk kitaplarında kullanılacak kağıtlar, birtakım ortak özelliklere sahip olmalıdır. Kağıt, çocuk hangi düzeyde olursa olsun ona alımlama kolaylığı sağlamalı, kaliteli ve dayanıklı olmalı, renk, çizgi ve harfler görünebilir olmalı ve çocuğun algılamasını engelleyecek niteliklerden arındırılmış olmalıdır (Sever, 2007a; Erdoğan, 1997; Nas, 2004; Güteryüz, 2013; Ural, 2013; Şimşek, 2011). Böyle bir anlayışla, farklı yaş gruplarına seslenen kitaplarda kullanılacak kağıdın türünü de belirlemiş oluruz. Bu bakımdan, çocuk kitaplarında kullanılacak kağıt türleri ile bu anlayışın örtüşmesi gerekmektedir.

Çocuk kitaplarında kullanılan kağıdın niteliği, kitabın görsel niteliğini belirleyen bir öğedir. Çocukların kitap olarak

adlandırılan araca saygı duyabilmeleri için, ilk yıllardan başlayarak, kolay yıpranmayan, kirlenmeyen ve göz sağlığı açısından da uygun olan kağıtların kullanıldığı kitaplarla karşılaştırılması gerekir. Kitaplarda kullanılacak kağıt, resimlerin niteliğini ve renkleri özgün biçimleriyle yansıtabilmeli, yazılanların kolayca okunabilmesine olanak sağlamalıdır (Sever, 2007a: 45).

Kağıdın niteliği, hem kitabın baskı ve resim kalitesi açısından hem de kitabın çocuk tarafından kullanılma süresini belirlemesi açısından temel bir etkidir. Bu bakımdan, çocuk kitaplarında hiçbir zaman, parlak kağıt, kuşe kağıt, 2. hamur kağıt, gazete kağıdı ve ince kağıt kullanılmamalıdır. Bu kitaplarda mat, yarı mat, sağlam, dayanıklı, ışığı çok yansıtmayan, renk, çizgi ve harfleri dağıtmayacak türde kağıtlar kullanılmalıdır. Bu tür kağıtlarsa genellikle 1. hamur kağıtlardır. Bu kağıt türünün yanında 0-2 yaş döneminde ABC kitapları, oyuncak kitaplar, banyo kitapları ve bez kitaplar için kullanılan karton ve kumaştan yapılan kağıtların da göz önünde bulundurulması gerekir (Oğuzkan, 1994a: 213; Sever, 2007a: 45; Gönen, 2000; 385; Demiray, 1975: 38; Sürmeli ve Kaptan, 2011: 581; Ural, 2013: 52; Kıbrıs, 2010: 40; Nas, 2004: 56; Güteryüz, 2013: 265; Şimşek, 2011: 91; Çılgın, 2007: 79).

3.7.1.2. Kapak

Tasarım özellikleri arasında çocuğu kitapla buluşturan başat değişken kitabın kapağıdır (Oğuzkan, 2006: 374). Çünkü kapağın tasarım özellikleri, kapak resminin görsel etkisi, çocuğun kitabı izleme-okuma isteğini artırır (Sever, 2007a: 45). Bununla birlikte, çocuk, kapaktan edineceği algıyla kitabın içeriğine yönelir. Bu bakımdan, kapağın çocukta bırakacağı etki, çocuk ile kitap arasındaki etkileşimde önemli bir rol oynar. Çünkü çocuğun kendisini yansıtmayan, onun ilgisine yanıt vermeyen bir kapak, çocuğu duyuşsal anlamda kitaba yönelmesini engelleyebilir.

Kitabın kapağı, çocukların kitaba ilgilerini çeken ilk görsel öğedir (Sever, 2007a: 45; Şimşek, 2011: 90; Güteryüz, 2013: 264; Nas, 2004: 56; Kıbrıs,

2010: 39; Çılgın, 2007: 79; Tur ve Turla, 1999; Oktay, 1994: 229; Koyuncu ve Kaplan, 2005: 260; Tosunoğlu ve Kayadibi, 2006: 339). Çocuk, bu görsel uyarandan edindiği izlenimle kitaba yönelik kestirimde bulunur. Çocuğun bu üst düzey çabası, kitap kapağının düzeye uygun, nitelikli ve estetik olmasıyla ilgilidir. Çocukta estetik bir etki bırakmayan, içeriğe yönelik sezinletici ipuçları taşımayan, çocuğu ilk görüşte etkisi altına alamayan bir kapak tasarımı (Sever, 1995: 14), çocuk ile kitap arasındaki duyuşsal etkiyi azaltabilir.

Bir kitabın kapağı, kitabın özünü taşır (Kantemir, 1997: 21). Bu bakımdan, kapak bir yandan kitabın konusuyla ilişki olmalı, diğer yandan alıcısını düşündürmeli, onunla duyuşsal bir bağ kurmalıdır (Güleryüz, 2013: 264). Oysa kitap kapağındaki tasarımın yeteri kadar dikkat çekmemesi, yanlış, eksik ya da abartılı tasarımı, kitabın içeriği iyi de olsa, ilk bakışta kitabın itici olmasına neden olabilir. Özellikle okulöncesi dönemdeki çocuklarda, kitaplara karşı ilgi uyandırma, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırma iyi bir kapak tasarımıyla olanaklı olur (Şimşek, 2011: 90).

Kapağın, çocuğun hoşuna giden bir çekicilikte hazırlanması gerekir (Oğuzkan, 2006: 374). Kitap albenili ve çekici olmalı; çocukta onu eline almaya, ona bakmaya istek yaratmalıdır (Nas, 2004: 56). Albenili ve içeriği açımlayan, ona ilişkin gizlerden ipuçları taşıyan renkli bir kapak, çocuk için son derece çekicidir (Yurttaş, 1997: 56). Kapağın ilgi çekici olmasını sağlayan kapağın rengi ve kapakta yer alan resim ve yazılardır. Kitabın kapak tasarımında kullanılan resimler, kitapta işlenen konu, olay, ana düşünce ile ilgili çocuğa ipuçları vermeli, bunlarla ilgili çocukta ilgi ve heyecan uyandırmalıdır (Şimşek, 2011: 90).

Kitap kapağı, çocuğun o kitabı seçmesi ya da okuması için istek uyandıran ya da uyandırmayan görselleri içinde barındırır (Kaynar Tanır ve Çıldır, 2011: 563). Bu bakımdan çocuk, görsellerden yola çıkarak belleğinde imgeler oluşturabilmeli ve kapaktaki görsellere bakarak içeriğe yönelik kestirimde bulunabilmelidir. Çünkü kapağın temel işlevlerinden biri, çocuğun düş gücü ve yaratıcılığını devindirecek ipuçlarını taşımasıdır.

Kapağın sağlam ve dayanıklı olması, kitabın kapak içine iyice yapıştırılmış olması gerekir. Çabuk dağılan ciltleme biçimlerinden uzak

durulmalıdır (Yurttaş, 1997: 56). Sert ciltten bir kapağın içine kolayca yırtılmayacak kalın sayfa kağıdı ya da karton sayfa kullanılmalıdır (Göknül, 1994a: 138; Şimşek, 2011: 90). Aynı zamanda, kapakta ya da iç sayfalarda yıpranmanın en aza indirgenmesi için kullanılan kağıdın gramajı kalın olmalıdır ve kapak selofanlı olarak tasarlanmalıdır. Selofan, ince ve saydam nitelikte, mat ve parlak plastik folyolardır (Sürmeli, 2006: 556).

Kitap kapağının rastgele ya da karmaşık hazırlanması, kullanılan renklerin uygunsuzluğu, kapak resmi ile kapaktaki yazının uyumsuzluğu, görselin içerikle farklılığı, çocukların kanıksadığı çizgi film tarzında kapaklar, kapak kağıdının yanlış ve özensiz seçimi, kapak sırtındaki boşluklar, çocuksu olmak özentisiyle yazılmış dil kurallarına aykırı yazılar, yazar ve yayınevi adının gereğinden büyük ya da küçük yerleştirilmesi, arka kapağın çocuğun ilgisini dağıtacak uzunlukta yazar hakkında bilgi ve kitap hakkında yazıların bulunması (Süer Sezgin, 2006: 375), çocuğun kitabın içeriğine yönelmesini olumsuz bir biçimde etkileyebilir.

3.7.1.3. Ciltleme

Çocuğun kitapla kuracağı ilişkide ciltlemenin de etkisi vardır (Alp ve Gardaş, 2013: 17). Çünkü kitabın görsel çekiciliği ve estetik görünüşü, sayfaların uzun süre dağılmadan bir bütün olarak kalabilmesine bağlıdır (Sever, 2007a: 45). Kitap, ne kadar çocuğun ilgisini çekerse çeksün ele alındığında sayfalarının hemen dağılması, kopması ya da çıkması, çocuğun ilgisinin artacağı yerde azalmasına neden olabilir (Oğuzkan, 2006: 374; Ural, 2013: 53). Bu bakımdan, sağlam bir ciltleme, kitabın görsel çekiciliğinin ve estetik görünüşünün uzun süre dayanmasına olanak tanınmalıdır.

Kitabın sayfaları kopmaması için dikişli olmalıdır (Sever, 2007a: 45; Nas, 2004: 56; Güteryüz, 2013: 264; Oğuzkan, 2006: 374; Gönen ve Veziroğlu, 2009: 365; Şimşek, 2011: 91; Yılmaz Buçğün ve Köksal Akyol, 2011: 591). Sağlam bir cilt, yapının okunma ve uzun süre saklanma şansını çoğaltır. Dikişsiz ve ciltsiz kitaplar çabuk dağılır ve yıpranır. Bu da çocukların kitaba karşı ilgisini azaltacağı gibi onların düzenli bir kitaplık kurma alışkanlığı

kazanmasını da engelleyebilir (Oğuzkan, 2006: 374). Bu yönüyle, farklı yaş gruplarındaki çocuklara seslenen kitapların da ciltlemesi dikişli olmalıdır. Çünkü bu tür bir ciltleme, kitabın daha uzun süre kullanılmasına olanak tanıyabilir.

Çocuklar, sevdikleri nesnelere saklama eğilimindedir (Yavuzer, 2011b). Bu durum, çocuk ile nesne arasındaki ilişkinin duyuşsal olarak düzeyini de ortaya koyar (Yörükoğlu, 2010). Bu yönüyle, kapaktaki dikkat çekici niteliklerle kitaba yönelen çocuk, görsel ve dilsel okuma eyleminden sonra kitabı sevdiği bir yere koymak ister. Anne ya da baba, çocuğun bu eylemini ona ait bir kütüphane hazırlayarak bilinçli bir biçimde yönlendirmelidir. İşte, sayfaları dağılan, çekince çıkan, yıpranan bir kitap, çocuğun kütüphane edinimine olumsuz katkı sağlayabilir.

Kitabın uzun süre dağılmadan kullanılabilmesi, ciltlemeye gösterilen özenin niteliğine bağlıdır (Sever, 2007a: 45). Kitabın diğer biçimsel özelliklerine gösterilen özen ciltlemeye de gösterilmelidir. Çünkü içerik ve biçimsel olarak nitelikli olan bir kitap, sağlam ve dayanıklı bir biçimde ciltlenmemişse, kitabın biçimsel ve içeriksel değeri de azalabilir. Sözgelimi, çocuğun özdeşim kurduğu bir karakter, sayfaları hemen dağılacak nitelikte olan bir kitapta sunuluyorsa çocuk ile karakter arasında oluşacak ilgi, ciltleme yüzünden kesintiye uğrayabilir. Bu bakımdan, kitaplar sağlam ve dayanıklı bir biçimde ciltlenmelidir.

Kitaplarda üç türlü ciltleme biçimi vardır. Bunlardan birincisi ince tel ya da iplikle dikme; ikincisi telle dikme; üçüncüsü kitap formlarının tutkallama tekniğiyle bir araya getirilerek ciltlenmesidir (Şimşek, 2011: 91; Yılmaz Buçğün ve Köksal Akyol, 2011: 591). Çocuk kitaplarında, bu üç tür ciltleme yöntemi kullanılabilir; yalnız, çocuğun gelişim süreci dikkate alınmadan her çocuğa aynı tür ciltlemeyle seslenen kitaplar oluşturmak çocuğa göre olmayabilir. Çünkü erken dönemde çocuk, bilme, tanıma ve öğrenme gereksinmesini emme ve dokunma eylemleriyle karşıladığı için (Gander ve Gardiner, 2010; Senemoğlu, 2011; Yavuzer, 2012), kitabın telle dikilmesi ya da tutkalla yapıştırılması çocuğa zarar verebilir. Çünkü çocuk, kitabı ağızına götürdüğünde tutkal ağızına bulaşabilir ya da kitaba dokunduğunda tel

parmağını kanatabilir. Bu bakımdan, erken dönemde, çocuklara sunulacak kitaplar iplikle dikilmelidir (Ural, 2013: 53).

Sağlam olan kitapların yırtılma riskleri az olduğundan; yetişkinler çocukların kitaba dokunmasına, kitabın sayfalarını çevirmesine yasak koymayacak, kitabı bağımsız bir biçimde inceleyen çocukların da özgüvenleri gelişecek ve kitaba olan ilgileri artacaktır (Alp ve Kardaş, 2013: 17). Çocuğun özgüveninin gelişmesinde dolaylı olarak etkisi olan ciltleme, en az kapak kadar önemli bir niteliktir. Çünkü bu niteliğe verilecek önem, kitabın kullanım değerini arttırabilir.

3.7.1.4. Harf Karakteri ve Büyüklüğü

Çocuk kitaplarında kullanılan harflerin özelliği çok önemlidir (Oğuzkan, 1994a: 213). Harfler, çocuğun gözünü yormayacak büyüklükte olmalıdır (Oktay, 1994: 228). Aynı zamanda, çocuk kitaplarına harfler seçilirken çocuğun yaş düzeyi göz önünde bulundurulmalıdır (Yurttaş, 1997: 58; Güleryüz, 2013: 265). Çünkü harf seçiminde başat amaç, yazıların kolay okunabilir olmasıdır (Çılgın, 2007: 78).

Gelişim düzeylerine göre çocukların, harfleri sözcük içinde daha iyi tanımaları ve görmeleri için kitaplarda uygun yazı karakterinin ve büyüklüğünün seçilmesi gerekir. Çünkü yazı karakteri ve büyüklüğü okunabilirliği etkiler (Şimşek, 2011: 92). Bu bakımdan, çocuk kitaplarında kullanılan harflerin 36-10 punto arasında değişmesi gerekir (Güleç ve Geçgel, 2006: 169).

Yazı karakteri ve büyüklüğü, çocuğun dilsel metni okuyabilmesi açısından çok önemlidir (Sever, 2007a: 45). Herhangi bir yazı karakterinin oluşturduğu sözcüklerin harfleri arasında boşlukların fazla olması, çocuğun okuma güçlüğü çekmesine neden olabilir (Güleryüz, 2013: 265). Aynı zamanda, yazı büyüklüğü görmeyi kolaylaştırmasına karşın okuma hızını yavaşlatabilir. Bu bakımdan, çocuklara sunulacak kitaplarda yazı karakteri ve büyüklüğünün, çocuğun bilişsel gelişimiyle ilişkili olması gerekir. Algısal

olarak çocuğun zorluk çektiği bir yazı karakteri, onun okuma becerisini olumsuz bir biçimde etkileyebilir.

Çocuğun dilsel okuma eylemi, harf karakterinden ya da büyüklüğünden kaynaklanan bir durumdan olumsuz etkilenmemelidir. İlköğretim dönemi çocuk kitaplarında, düzeye uygun olmayan harf biçimlerinin seçilmesi ya da çok fazla süslü harf karakterlerinin kullanılması, çocuğun okuma güçlüğü yaşamasına neden olur (Ural, 2013: 52). Bu durumun farkında olmayan anne ve babalar, okuma becerisiyle ilgili çocuğun kendinden kaynaklanan algısal bir sorunu olduğunu düşünebilirler. Oysa sorun çocuğun kendisinden değil harf karakteri ve büyüklüğünden kaynaklanmaktadır. Bu yönüyle, çocuğun alımlamasını kolaylaştıran sade, açık ve anlaşılır harf karakterleri ile düzeye uygun büyüklükteki harflere çocuk kitaplarında gereksinim vardır (Şimşek, 2011: 92; Sever, 2007a: 45).

Çocuk kitaplarında yer alacak yazı karakteri ve harflerin büyüklüğü özen gösterilmesi gereken iki önemli öğedir. Yazı karakterlerinin tırnaklı (Times New Roman) ya da tırnaksız olması (Ariel) okumayı etkilemektedir. Çünkü tırnaklı harfler arasında öyle çeşitler vardır ki (Old English ya da Curlz) süslemelerden harfi tanımak, o yazıyı okuyabilmek hiç de kolay değildir (Ural, 2013: 52).

Çocuk kitaplarında kullanılan harfler, sayfa düzeninin niteliğini etkileyen bir değişken olarak yaşlara göre uygun boyutlarda olmalı ve kolay okunabilir özellikler taşımalıdır. Okulöncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanan kitaplarda 24, 22, 20 punto büyüklüğünde harfler kullanılmalı; ilköğretim dönemindeyse, yaş büyüdükçe harflerin boyutları da küçülmelidir. Kitaplara seçilen harflerin boyut, renk ve kalınlıkları izleme-okuma isteği ve kolaylığı yaratmalıdır (Sever, 2007a: 46).

Harf büyüklüğü, çocuğun algılamasını kolaylaştıran ya da zorlaştıran bir değişkendir (Ural, 2013: 52). Çünkü göz sıçrayarak okuduğundan dolayı (Akyol, 2012: 71), çocuğun düzeyine uygun olmayan harf büyüklüğü hem okuma eylemini hem de algılamayı güçleştirir. Bu yönüyle, harf büyüklüğünün çocuğun düzeyiyle koştut gitmesi gerekmektedir. 0-2 yaş dönemine yönelik kitaplarda 36-30 punto, 2-4 yaş dönemine yönelik kitaplarda 30-24 punto, 4-6

yaş dönemine yönelik kitaplarda 24-20 punto, birinci sınıflar için 20-18 punto, ikinci sınıflar için 18-14 punto, üçüncü sınıflar için 14-12 punto, dördüncü ve beşinci sınıflar için 12 punto, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflar için 10 puntolu harfler kullanılmalıdır (Güleç ve Geçgel, 2006: 169; Sever, 2007a: 46; Güteryüz, 2013: 265; Nas, 2004: 57; Çılgın, 2007: 78). Burada önemli olan harf büyüklüklerinin çocuklara algılama kolaylığı sağlamasıdır.

0-6 yaş dönemi kitaplarında, harf büyüklüğü ne çok büyük olmalı ne de çok küçük olmalıdır. Harf büyüklüğünün, çocuğun algılayabilme düzeyiyle koşut olması gerekmektedir. Başka bir söyleyişle, çocuğun görsel keskinliği ile harfin büyüklüğü arasında ilişki olmalıdır. Bir bireyin görsel keskinliği (ne kadar iyi görebildiği) için genel standart 20/20 görüntüdür. Birisinin 20/20 görüntü keskinliğine sahip olması, ortalama bir insanın yaklaşık 610 santimetre uzaktan görebildiği bir şeyi, aynı uzaklıktan tanımlayabilmesi anlamına gelir. Çocuk böyle bir görsel keskinliğe 2 yaşında ulaşır (Keech, 2002; Akt: Bee ve Boyd, 2009: 271). Bu dönemde, çocuk harfleri algılayamamasına karşın 2 yaşından sonra harfleri bir yetişkin gibi görebilmektedir. Bu bakımdan, harf karakterinin ve büyüklüğünün açık, sade ve belirgin olması, çocuğun harfleri görsel olarak algılamasını daha fazla kolaylaştırabilir.

3.7.1.5. Boyut

Çocukların sürekli değişen ilgilerini kitaplara yöneltebilmek için, çocukluğun ilk yıllarında, değişik boyutlardaki kitaplardan yararlanılmalıdır. Çocuklara sunulacak kitapların boyutlarındaki çeşitlilik, çocukların hem büyük ve küçük kavramlarını görerek somutlamalarını hem de kitaba ilişkin ilgilerini sürekli kılabilmek için gereklidir. Özellikle okulöncesi dönemde, kitapların değişen boyutları hacim ve ağırlık yönünden sorunlar oluşturmamalı; çocuklar, el yapısına uygun kitapları dilediklere yere bir oyuncak gibi kolayca taşıyabilmelidir. İlköğretim yıllarıyla birlikte, seçilecek kitapların boyutlarındaki çeşitlilik, yerini, düzenleme ve kitaplık oluşturma anlayışına da katkı sağlayacak bir dengeye bırakmalıdır (Sever, 2007a: 45).

Sayfanın görsel bütünlüğü ile kitabın boyutu arasında doğrudan bir ilişki vardır. Sayfa içindeki görsel ve dilsel metnin dağılımı, kitabın boyutuna göre değişir. Bu bakımdan, farklı boyutlarda oluşturulmuş kitapların, içeriğin görsel metne yansıtılma durumuna göre dikkat çekiciliği farklılaşır. Bununla birlikte, çocuğun gelişimsel düzeyine göre de kitabın boyutu değişebilir. Bu yönüyle, farklı yaş gruplarında bulunan çocukların ilgileri, gereksinimleri, doğaları ve bakış açıları değiştiği için (Pringle, 1986; Krapp, Hidi ve Renninger, 1992; Bayhan ve Artan, 2011; Cüceloğlu, 2013), kitabın boyutunun da değişmesi gerekir.

Çocukların sürekli olarak aynı boyutlarda hazırlanmış yapıtları okumaktan hoşlanmadıkları bir gerçektir. Çocuklar, değişik büyüklükte kitapları karıştırmaktan ve okumaktan zevk duyarlar (Oğuzkan, 2006: 373). Özellikle, 0-6 yaş döneminde kitapların tamamına yakını dikdörtgen ya da kare biçimindedir; yalnız, bu kitapların kimi dikey, kimi yatay, kimi de oyuncuğa benzer biçimde olabilir (Ural, 2013: 51). Çünkü çocukların sürekli olarak değişen ilgileri bu durumu zorunlu kılmaktadır (Sever, 2007a: 45).

Çocuklar değişik büyüklükteki kitapları karıştırmaktan ve okumaktan hoşlanırlar; yalnız, kitap, çocuğun kolayca taşıyabileceği hacim ve ağırlıkta olmalıdır (Çılgın, 2007: 78; Oğuzkan, 2006: 373; Sever, 2007a: 45; Dwyer ve Neuman, 2008; Güteryüz, 2013: 264; Şimşek, 2011: 90; Oktay, 1994: 228; Gönen, 1994b: 159). Bu bakımdan, 0-2 yaş dönemine seslenen kitapların boyutları küçük (5x5 cm) ile çok büyük (21x27 cm) arasında, 2-4 ve 4-6 yaş dönemine seslenen kitapların boyutlarıysa küçük (14x15 cm) ile çok büyük (32x36 cm) arasında değişmelidir. Küçük boydakiler 3 yaşındaki bir çocuğun minik elleriyle kavrayabileceği bir boyda olup çocuğun "sahip olma", "benim diyebilme" duygusunu geliştirici olmalıdır. Büyük boy kitaplarsa çocuğun anne ya da babanın kucağında oturup "okuyarak" birlikte olmanın, paylaşmanın verdiği mutluluğu yaşatmalıdır (Göknil, 1994a: 139).

3.7.1.6. Sayfa Düzeni

Sayfa üzerinde yer alan öğelerin yapısal, estetik ve kurgusal bütünlüğü, bellekte canlanan imgenin güçlü olmasını sağlar. Sayfadaki renklerin, çizgilerin, harflerin ve boşlukların oluşturduğu bütünlük, sayfada anlatılmak istenen olayı belirgin kılar (Berger, 2013). Bu bakımdan, anlatılmak istenen olay ya da sezinletilmek istenen ileti, sayfa içerisinde kargaşa yaratmadan, çocuğa alımlama kolaylığı sağlayacak bir biçimde verilmelidir. Sayfa üzerindeki karakterin kendisiyle, nesneyle, kişilerle ve doğayla olan çatışmaları açık, belirgin ve anlaşılabilir bir biçimde sunulmalıdır. Başka bir söyleyişle, çocuk, kitabın sayfalarına baktığında bilişsel düzeyine göre görsel ve dilsel metinle sunulan olayları algılayabilmelidir.

Sayfanın yapısal bütünlüğü, üzerinde yer alan renk, çizgi, harf, fotoğraf, biçim, tonlama, doku ve boşlukların uyum içinde olması; sayfanın estetik bütünlüğü, bu öğelerin göze hoş gelecek biçimde yansıtılması ve beğeni oluşturması; sayfanın kurgusal bütünlüğüyse, anlatılan olaylarda yer alan çatışma ve gerilimlerin, bu öğeler tarafından sayfa üzerine birbiriyle ilişkili, uyumlu ve akıcı bir biçimde yerleştirilmesidir. Sayfanın niteliğini etkileyen her üç değişkenin de çocuğun düzeyine uygun olması hem sayfanın alımlanmasını kolaylaştırabilir hem de sayfanın dikkat çekiciliğini artırabilir.

Çocuk kitaplarında resim - metin uyumu, sayfa kenarlarındaki boşluklar ve bunların sayfadaki diğer öğelerle birlikte yarattığı oransal uyum, sayfa düzenini sağlayan bileşenler olarak değerlendirilebilir. Sayfanın görsel tasarım zenginliği çocuk - kitap etkileşimi için önemli bir değişken olarak düşünülmelidir. Bu nedenle, çocuk kitaplarının ön, arka kapakları ile diğer sayfalarının okuma ve izleme isteği yaratabilecek özellikler taşıması gerekir (Sever, 2008: 188).

Kitabın sayfalarında yer alan öğeler (resim, fotoğraf, yazı, rakam vb.) arasındaki uyum ile sayfa kenarlarında izleme-okuma rahatlığı sağlayan boşlukların yarattığı bütünlük, sayfa düzeninin estetik niteliğini belirler. Sayfaların görsel tasarımındaki özen, çocukların kitaba sevgi ve saygı oluşturmalarında önemli bir etkidir (Sever, 2007a: 45). Aynı zamanda, çocuk yayınlarında normal aralıklı ya da normalden çok aralıklı satırlarla

dizilmiş sayfalar olmalıdır. Çocuk kitaplarında genellikle sayfa kenarlarında geniş boşlukların bırakılması uygun olur. Çift sütun olarak düzenlenen sayfalar yerine tek sütun olarak düzenlenen sayfalar okuma rahatlığı yönünden daha iyidir (Oğuzkan, 2006: 372).

Sayfa düzeninin en temel işlevi, alımlayıcıya içeriği izleme rahatlığı vermesidir (Sever, 2008: 187). Bu bakımdan, kitapların sayfa düzenlemesi yapılırken, sayfanın boğucu olmaması, görseller yerleştirilirken akıcılığın kesilmemesi gerekir. Görseller daha çok metnin üstünde, kenarında ya da sol tarafında bir sayfa olarak düşünülebilir (Güleryüz, 2013: 265). Aynı zamanda, görsel metin ile dilsel metin arasındaki bölümlenmeler belirginleştirilmeli, satırlar sıkışık olmamalıdır (Yurttaş, 1997: 59). Metin, sayfaya tek sütun olarak yerleştirilmeli ve sayfa içindeki görseller yazıya fon olarak kullanılmamalıdır (Nas, 2004: 57). Satır aralarındaki boşluklar olağandan biraz daha fazla olmalı ve sayfa kenarlarında geniş boşluklara yer verilmelidir (Oğuzkan, 1994a: 213). Paragraflar 1., 2. ve 3. sınıflarda daha kısa, üç tümceyi geçmeyecek biçimde; 4. ve 5. sınıflardaysa daha uzun (6-7 tümce) olmalıdır (Kıbrıs, 2010: 40). Çocuğun ilgisi uzun süreli olmadığından, onların görsel okuma yapacağı kitapların en uzununu 32 sayfayı geçmemelidir (Göknül, 1994a: 139). Genel bir anlatımla, resimlerin yerleştirilişinin, satır arası boşlukların, satır başlarının, sayfa kenarlarındaki boşlukların sayfa üzerinde görsel ve dilsel okuma kolaylığı sağlaması ve estetik bütünlük oluşturması gerekir.

3.7.1.7. Resim

Resimli kitaplar bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişmenin en hızlı olduğu, kişiliğin temellerinin atıldığı 0-6 yaş döneminde, çocukların öğrenme gereksinmesini estetik yolla karşılayan birer araç durumundadır. Bu kitaplar, çocukların görme duyularına sorumluluk yükleyerek yeni bilgiler edinmesini sağlar; onlara dünya ve yaşam gerçekliklerini yavaş yavaş öğretirken ilk yazınsal ve estetik değerleri de kazandırır (Sever, 2008: 181; Tuncer, 1994b: 202). Bununla birlikte, resimli kitaplar, erken dönemde, çocuğu dil ve resimle uyarıp onun gelişmesini sağlar. Çocuğu eleştirel düşünmeye iter; onun iç

çatışmalarını yenmesi ve sosyalleşmesi için yardımcı bir araç olup yaratıcı düşünmesinin gelişmesini sağlar (Gönen, 1994a: 231).

Erken çocukluk döneminde çocuğu kitaba çeken ilk uyaran, kitabın görsel dünyası, çocuğa kitabı sevdiren başat öge de kitabın görsel değeridir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, çocuk kitaplarındaki resimler, çocuğun karşılaştığı, sıcak bir etkileşime girebildiği (dokunduğu, eline aldığı, dilediği yere götürdüğü) sanatsal nitelikli ilk görsel ürünlerdir (Sever, 2008: 167). Aynı zamanda, bu kitaplar, çocukların zevk alabileceği, eğlenirken öğrenebileceği ve onlara düş dünyasının kapılarını aralayabilmeyi başaracak resimlerden ve metinlerden oluşmuş kitaplardır. Bu tür kitapların amacı, çocukların duyu ve düşünce evrenini genişletmek, onların dış dünyayla iletişim kurabildiği bir araç olmak ve çocuklara çizgi ve dilin olanaklarıyla yaşamı ve insanı tanıtmaya çalışmaktır (Bassa, 2013: 186).

Çocukların ilk karşılaştığı uyaranların yaşam boyu kalıcı etkisi düşünüldüğünde, erken dönemden başlayarak çocuğun duyu eğitimi, ona en kolay yoldan ulaşabilecek araçlarla gerçekleştirilmelidir. Bu araçsa, sanatçı duyarlığı ile hazırlanmış resimli çocuk kitabıdır (Sever, 2008: 181). Bu estetik aracın, sanatçı duyarlığıyla hazırlanmasının yanında çocuk gerçekliğiyle de örtüşmesi gerekir. Başka bir söyleyişle, resmin alımlanma düzeyi ile çocuğun gelişimsel düzeyi arasında koşutluk olmalıdır. Böyle bir anlayışla hazırlanan resimler, çocuğun görme ve işitme duyunu geliştirerek çocukta kalıcı etkiler bırakabilir. Bu bakımdan, resmi yapılandıran değişkenlerin alımlama güçlüğü yaratmayarak uyum içinde olması gerekir (Anderson, 2013: 50).

Resimler, çocuğun görsel iletişim sürecine girmesine katkı sağlamalıdır (Lukens, Smith ve Coffel, 2012: 48). Çünkü çocuk, görsel metinde sunulan anlamı sezinemeye başladığı zaman görsel okur-yazarlık süreci içerisine girer (Anderson, 2013: 49). Başka bir söyleyişle, bu süreç içerisinde çocuk, kendi imgelemine kullanarak görsel metinde sunulan anlama ortak olmaya çalışır (Sever, 2007a: 51). Çocuğun bu çabası, onun alımlama yeterliğine uygun bir biçimde oluşturulmuş görsellerle desteklenmelidir. Çocuğun görsel iletişime girmesi, görselle arasındaki bu tarz bir ilişkiye bağlıdır.

Çocuk kitaplarında resmin rolü önemlidir. Çünkü bu kitaplarda resim, kendi başına görsel bir öge olarak önemli bir işlevi yerine getirdiği gibi, metinle birlikte düşünüldüğünde de anlamı tamamlayan, açıklayan, genişleten, bazen de metne yeni anlamlar katan estetik bir uyarandır (Nodelman, 1988; Oğuzkan, 1994a: 214; Kantemir, 1997: 21; Yurttaş, 1997: 56; Nikolajeva ve Scott, 2000; Sever, 2008: 166; Russell, 2009: 135; Lukens, Smith ve Coffel, 2012: 49; Anderson, 2013: 49; Bassa, 2013: 180; Çılgın, 2007: 89). Bu yönüyle, resimler, sözcüklerle anlatılanı sanatçının görsel yorumuyla bütünlemeli, sözcüklerin oluşturduğu anlam dünyasına görsel bir yorum katmalıdır. Çocuk, resimlerde hem kendi gerçeğiyle buluşabilmeli hem de çizginin ve rengin yarattığı güzellikle mutlu olmalıdır. Çocuğun beğenisini sanatsal bir dille okşayan, onun sürekli yeni şeyler öğrenme, tanıma gereksinmesine yanıt veren resimlerin, çocukların duyu ve düşünce eğitimine de önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir (Sever, 2008: 173).

Çocuk kitapları salt resimli, çok resimli, az resimli, az resimli çok yazılı olabilirler; yalnız, hiçbir zaman resimsiz olamazlar (Alpay ve Anhegger, 1975: 37). Bununla birlikte, içinde resim bulunan her kitap, resimli kitap olarak adlandırılmaz (Tuncer, 1994b: 202; Çılgın, 2007: 89). Bu bakımdan, çocuk kitaplarında nitelikli resimler olmalıdır.

Çocuk kitaplarında resimler, öykünün doğasına uygun bir biçimde ritim ve devinim duygusu yaratmalıdır. Devinim ve ritim, sayfadan sayfaya geçerken sürekli olarak ilerlemeyebilir; yalnız, çocuğun resimde sunulan olaya yönelik ilgisi kesintiye uğramamalıdır. Çocuğun resimle kurduğu heyecan ve merak düzeyi, bir sonraki sayfada son buluyorsa ya da resim, anlatılan olayın gizemini hemen ele veriyorsa, çocuk ile resim arasındaki ilgisel ilişki son bulabilir. Bu bakımdan, resmin, ritim ve devinim duygusu yaratması, renk ve çizginin anlatım gücüne bağlıdır (Russell, 2009: 148).

Çocuk, öncelikli olarak bir bütün olarak resme bakar ve resimdeki ayrıntıları keşfetmeye çalışır (Lukens, Smith ve Coffel, 2012: 49). Başka bir söyleyişle, çocuk, resmi alımlayana kadar renk türlerini, çizgi biçimlerini, renk ve çizgilerin oluşturduğu görselleri, görsellerin yansıttığı durumları, görseldeki karakterin eylem ve davranışlarını inceler (Nodelman, 1988; Anderson, 2013). Çocuğun resme yönelik bu çabası, resimde yansıtılan olaya anlamsal

olarak ortak olmasını sağlar (Sever, 2008: 167). Bu bakımdan, resimlerin renk, çizgi, doku, boşluk, biçim, tonlama ve kompozisyon olarak bütünlük oluşturması ve çocuğun gelişimsel düzeyini yansıtması gerekir (Bassa, 2013: 191).

Dilsel metin ile görsel metin arasındaki ilişki; aynı olayın farklı biçimlerle yansıtılmasıyla, görsel metnin dilsel metnin anlamını tamamlamasıyla, her iki anlamsal aracın bir bütün oluşturarak yeni anlamları sezinetmesiyle ya da olayı algılamak isteyen alımlayıcının bilişsel çabasıyla ortaya konur (Nikolajeva ve Scott, 2000). Bu yönüyle, yazınsal nitelikli kitaplarda, görsel metinde yansıtılan olay ile dilsel metinde yansıtılan olay arasındaki ilişki oldukça önemlidir. Her iki metinde yansıtılan olay anlamca farklı olmamalı; yalnız, görsel metin yorumlamaya daha fazla olanak tanımalıdır (Nodelman, 1988; Lukens, Smith ve Coffel, 2012: 49).

Çocuk, yapıtın resimlerine bakarak kendisi okumaya başlar (İzgu, 1995: 9; Akt: Şeyhoğlu, 1995: 9). Yapıtlarda çocuk okurun sorumluluğu, dilsel ve görsel iletilerin çözümlenmesine yönelik duyuşsal ve bilişsel bir alımlama sürecine girmesidir (Sever, 2008: 166). Bu bakımdan, resimlerde bir bakışta anlaşılabilir bir açıklık gözetilmeli, soyutlamalardan kaçınılmalı, gerekli ayrıntıların verilmesine özen gösterilmelidir. Resmin, metni tamamlayan bir başka anlatım aracı olduğu gözden kaçırılmamalıdır (Yurttaş, 1997: 56).

Çocuk kitaplarındaki resimlerin değişmez özelliği estetik değeridir. Resim dünyası bir değer oluşturmayan, baskı sırasında renklerin birbirine girdiği, karıştığı, düzenleme ve desen yanlışlarının olduğu resimlerin bulunduğu kitaplar, çocukların kullanımına verilmemelidir (Sever, 2008: 189). Bu nedenle, çocuklar, kitap sayfalarını doldurma amacıyla yapılmış, özensiz, tekdüze resimlerin yer aldığı kitaplarla bir araya getirilmemelidir (Bassa, 2013: 187).

Resimli kitaplarda, çizimler sözcüklerin ya da söz konusu metnin bir tekrarı biçiminde olmamalıdır (Göknil, 1994b: 149). Çizilen resimlerin bir öyküsü, bütünlüğü olmalı ve öykü, bir anlamda çocuğun kurgu gücüne bırakılmalıdır (Oral, 1994b: 154). Çünkü çocuğun aradığı özellik renk ve çizgiden çok, resimlerin öyküyü yorumlama gücüdür. Bu bakımdan, her

bakıldığında çocuğun yeni düşünceler üretmesine olanak tanıyan resimlerin çocuk kitaplarında bulunması gerekir (Gönen, 1994b: 157).

Resimlerin metinle uyumu tam olmalı, resim konunun geçtiği yere konmalıdır. Ayrıca, bir kitaptaki resimlerde süreklilik gözden uzak tutulmamalıdır. Sözgelimi, bir kitabın resimlerinde aynı köpek bir yerde benekli diğer yanda beyaz çizilmişse, çocuk bunu hemen fark eder, bu yanlışlıktan rahatsız olur ve kitaba güveni azalır (Yurttaş, 1997: 59). Bununla birlikte, görsel metinde yer alan kahramanların fiziksel portreleri, metinde yansıtılan kişilik özelliklerine uygun biçimde çizilmeli; resimler kahramanların başat özelliklerini (şişman, zayıf, uzun saçlı, kısa boylu, sinirli, uysal vb.), yaşadıkları ruhsal durumları, geçirdikleri fiziksel değişimleri çocuklara duyumsatabilmelidir (Sever, 2008: 198).

3.7.1.7.1. Sanatsal Tasarımı Etkileyen Görsel Değişkenler

Sanatsal tasarımın kavranmasında çizgi, renk, biçim, doku, boyut, boşluk, düzenleme (kompozisyon) gibi görsel değişkenler vardır (Anderson, 2013: 50). Bu değişkenlerin sahip olduğu özellikler, resimlerin niteliğini de etkilemektedir. Bununla birlikte, çizginin anlatmak isteği duyguya koşut olarak uygun renkle tamamlanması, farklı boyuttaki karakterleri belirgin kılmak ve derinlik katmak için uygun boşlukların yaratılması ya da resmin dokunabilme hissi yaratması, bu değişkenlerin sahip olduğu özelliklerin estetik ve düzeye uygun bütünlüğüne bağlıdır (Russell, 2009: 139; Lukens, Smith ve Coffel, 2013: 53; Nodelman, 1988). Bu bakımdan, sanatsal tasarımın niteliğini etkileyen bu değişkenlerin özelliklerini bilmek gerekir.

3.7.1.7.1.1. Çizgi

Resim dilinin en büyük ve en önemli bileşeni çizimdir. Çizgi yardımıyla karakterlerin tanımı ortaya çıkartılır. Çizgiler sözcükler gibidir; yerleri, kişileri, olayları tanımlar, duyguların derinliğini ortaya çıkartır (Bassa, 2013: 192). Çizgiler, nesnelerin özelliklerini ve duygusal yansımalarını gösterirken devinimi, durağanlığı, uzaklığı ve derinliği de yansıtır (Russell, 2009: 139). Bununla birlikte, imgenin anlamlandırılması, çizginin anlatım gücüne bağlıdır

(Goodman, 2009: 296; Nodelman, 2009: 129). Bu bakımdan, çocuk dünyasının sürekli devinen ve yaratıcı özelliği ile çizginin kendini belli eden anlatım gücünün örtüşmesi gerekir.

Resimli kitaplarda, yazarın okurla paylaşmak istediği temel ileti, renk ve çizgiyle çocuğa duyumsatılmalıdır. Bu bakımdan, görsel metni oluşturan renk ve çizgiye önemli sorumluluklar düşmektedir (Sever, 2008: 176). Çünkü renk ve çizgi, karakterin duygu ve düşüncelerini, durağanlığını, değişkenliğini, inandırıcılığını, eylem ve devinimini ya da anlatılan olayda yaşanan gerilim ve çatışmaları çocuk okurun gözleri önüne serer (Lukens, Smith ve Coffel, 2013: 114). Yalın bir söyleyişle, sanatçının görsel metin üzerinde anlatmak istedikleri, renk ve çizginin anlatım gücüyle ortaya çıkartılır.

Renk ve çizgiyle oluşturulan görseller, resimli öykü kitaplarında çocuk dilini yansıtabilmelidir (Sever, 2008: 23). Bunun da yolu, çocuğun doğasının, bakış açısının, ilgi ve gereksinmesinin çocuk edebiyatı yapıtlarına yansımından geçer. Bu bakımdan, sanatçı, çocuğun kendine özgü dünyasının farkında olarak, anlattığı olaya ilişkin farklı duygu ve düşünceleri yansıtan renk ve çizgileri kullanmalıdır. Başka bir söyleyişle, duygu ve düşünce ile renk ve çizgi arasındaki ilişkiyi çocuk gerçekliği bütünlemelidir.

Sanatçılar, belli duygusal yansımaları gösterirken çizgi değişkenini kullanırlar (Russell, 2009: 139). Bu bakımdan, duyguları belirtmek için çizgilere gereksinim vardır. Coşkuyu, öfkeyi, korkuyu ve enerjiyi belirtmek için düz ve kırık çizgiler; mutluluk, neşe, sakinlik, dinginlik ya da durağanlığı belirtmek için yuvarlak ve kavisli çizgiler; heyecanı ve devinimi belirtmek için girintili çıkıntılı çizgiler; yatıştırıcılığı, huzuru, kararlılığı belirtmek için yatay çizgiler; sürekliliği, gücü ve uzaklığı belirtmek için dikey çizgiler; kargaşa, şaşkınlık ve düzensizliği belirtmek için diagonal çizgiler kullanılmalıdır (Anderson, 2013: 51; Russell, 2009: 139).

3.7.1.7.1.2. Renk

Renk, görsel değişkenler arasında duygusal çağrışım uyandıran önemli bir değişkendir (Russell, 2009: 142). Görsel metinde renk, duyguyu görünür

kıldığı gibi çizginin anlatım gücüne de katkı sağlar. Çünkü görselde yansıtılan karakterin ruh hali, kurgudaki gerilim ve çatışmaların doğurduğu duygular kullanılan çizgilerle beraber renklerle belirgin kılınır (Nodelman, 1998). Bu bakımdan, çocuk kitaplarında kullanılan renkler, gerek çizgilerle gerekse çizgiler olmadan duygu ve düşünceleri yansıtabilecek düzeyde olmalıdır (Hearne ve Stevenson, 2000: 44).

Çocuk kitaplarında renklerin geleneksel bir biçimde (gökyüzünün mavi, ormanların yeşil, güneşin sarı vb.) kullanılmaması gerekir. Çünkü renkler, bu kullanımlardan daha çok anlamı oluşturabilir (Russell, 2009: 142). Bu bakımdan, görsel metinde kullanılan renkler, geleneksel kullanımlarının ötesinde, birçok anlamı çağrıştıracak özellikleri taşımalıdır. Sözelimi kırmızı, sarı ve turuncu renkler mutluluk ve heyecan duygularını belirtmek için, yeşil ve mavi renkler sakinlik, dinginlik ve huzuru anımsatan duygular için kullanılabilir. Aynı zamanda, daha koyu renkler, karamsarlığı anımsatırken daha açık renkler neşeyi ve sevinci ifade edebilir (Anderson, 2013: 52). Bununla birlikte, resme, soluk ve pastel renkler yumuşak ve duygusal; parlak renklerse, canlı ve hareketli bir hava katabilir (Bassa, 2013: 202).

Resimlerin sevimli, ilginç renkleriyle dikkat çekmesi, resimlerdeki nesne ve varlıkların insana özgü yetenekleri canlandırması, görsel öğelerin çocukları etkileyen anlatım özellikleridir. Erken dönemde, resimlerde kullanılan düz, karşıt, sıcak ve parlak renkler hem çocukların dikkatini çekmek için hem de karakterin ve olayın duygusal durumunu yansıtmak için kullanılmalıdır (Sever, 2008: 172). Bu durum, çocuğun görsel algısını geliştirdiği gibi duygu ve düşünce dünyasının gelişimine de olumlu katkı sağlayabilir.

Nitelikli resimler, metinde sözcüklerle anlatılmayanları, çizgi ve renklerin diliyle çocuğa aktarır; metnin kurgusuna koşut olarak çocuğu eğlendirir, düşündürür ve heyecanlandırır (Sever, 2000). 0-6 yaş döneminde, dilsel metinle anlatılamayan duygu ve düşünceler, farklı tonlardaki renklerin ve farklı yapıdaki çizgilerin estetik ve anlamsal birlikteliğiyle anlatılabilir. Çünkü nesne ve varlıkların insana özgü yeteneklerinin görsel metne yansması, renk ve çizginin anlatım gücüne bağlıdır. Aynı zamanda, renk ve çizginin bu birlikteliğinin çocuğun gelişimsel düzeyiyle de koşut gitmesi gerekir. Bu tür bir

anlayış, hem görsel metnin alımlanmasını kolaylaştırır hem de çocuğun yalnız başına görsel metinle ilişki kurmasına olanak tanıyabilir.

3.7.1.7.1.3. Boşluklar

Boşluklar, sayfa üzerindeki nesneye ilgimizi yöneltmemizi sağlayan sanatsal ve güçlü değişkenlerdir. Çünkü sayfa üzerinde boşlukların olmaması, tam anlamıyla nereye bakacağımızı bilmememize yol açar. Bu bakımdan, sayfa üzerindeki boşlukların azlığı, alımlayıcıda huzursuzluk hissi yaratabilir (Russell, 2009: 141). Sanatçı, vurgulamak istediği değişkene alımlayıcının ilgisini çekmek için boşlukları kullanır. Yalın bir söyleyişle, betimlenen karakter ya da olaya yönelik alımlayıcının ilgisi, sayfa üzerinde bırakılan boşluklarla olanaklı kılınır (Anderson, 2013: 50). Bununla birlikte, boşluklar, resme üç boyutluluk ve derinlik katmak için kullanılır (Bassa, 2013: 198).

Resimli kitaplarda istenilen etkiyi ortaya çıkarmak için, sayfa üzerinde hem olumlu hem de olumsuz boşlukların olması gerekir. Olumlu boşluklar, görselde yer alan uyaranların alanı kaplamasıyken; olumsuz boşluklarsa, biçimlerin kapladığı alanlarda beyaz ya da aralıkların yer almasıdır. Betimlenen karakterlere ya da diğer uyaranlara yönelik çocuğun ilgisinin oluşmasında, sayfa üzerindeki olumsuz boşlukların da katkısı vardır (Anderson, 2013: 50).

3.7.1.7.1.4. Biçimler

Biçimler hem basit, somut ve kolayca algılanabilecek türde olabilir hem de karmaşık, çarpıtılmış ve soyut olabilir. Organik ve geometrik olmak üzere genel olarak iki çeşit biçim vardır. Organik biçimler, düzensiz ve kıvrımlı olur. İnsanlar, hayvanlar, bitkiler, ağaçlar gibi doğal yaşamın kendisini ifade eden nesnelere kullanılır. Geometrik biçimlerse üçgen, daire, dikdörtgen ve karedir. Tam ve düzenli olup doğal olmayan bu biçimler, insan yapımı bina, ev, araba gibi nesnelere kullanılır (Bassa, 2013: 198).

Sanatçı, duygusal durum ve eylemleri betimlemek için bu biçimleri etkin olarak kullanabilmelidir. Yuvarlak, dairesel ve kavisli çizgilerle oluşturulan biçimler rahatlık, içtenlik, sıcaklık, güvenlik ve durağanlık duygularını yansıtırken; kare, dikdörtgen ve açılı biçimler endişe, gerginlik, sıkıntı, kışkırtma, korku, uyarı, kaygı, kargaşa, şaşkınlık gibi duyguları yansıtır. Aynı zamanda, köşeli biçimler, heyecanı göstermek için kullanılırken; geniş, gruplandırılmış biçimler, sanatçının amacına göre durağanlık, terslik, uygunsuzluk ve sınırlamalar için kullanılabilir (Russell, 2009: 142; Anderson, 2013: 51). Bilinmelidir ki sanatçının farklı duyguları uyandırmak ve çocuğun dikkatini çekmek için değişik türdeki biçimlere gereksinmesi vardır.

3.7.1.7.1.5. Doku

Doku, resmedilen nesneye somut bir hissetme duygusu katar ve ona ulaşıp dokunabilmek için bir dürtü uyandırır. Sayfa üzerinde pürüzlü, sert, parlak, tüylü, kumlu gibi dokusal yüzeyler çeşitli boya ya da kağıt türleriyle yaratılabilir (Bassa, 2013: 200). Sanatçı, resimde dokusal bir boyut oluşturmak istiyorsa dokunulabilir bir yüzey yaratmalıdır. Dokunulabilir bir yüzey renk, çizgi ve gölgenin uyumuna bağlıdır (Anderson, 2013: 52). Aynı zamanda, sanatçı, resmin gerçeğe uygunluğunu vurgulamak için dokuyu kullanabilir. Daha az gerçekçi resimlerde de alımlayıcının düş gücünü uyarmak ve görsel deneyimini genişletmek için dokunulabilir bir yüzey oluşturulabilir (Russell, 2009: 146).

Sanatçı, resme üçüncü bir boyut katmak istiyorsa dokunulabilir bir yüzey yaratması gerekir (Goodman, 2009: 318). Bu yüzey, çocuğun resimle ilişkiye geçmesine olanak tanır. Başka bir söyleyişle, çocuğun sayfa üzerinde yer alan görsel öğelere dokunması, dokunulabilir bir yüzeyin varlığını zorunlu kılar. Erken dönemde, parlak ve karşıt renkler, devingen çizgiler ve gölgeyle oluşturulan dokunulabilir bir yüzey, çocuğa resmi hissetme olanağı tanıyabilir. Bu bakımdan, yazınsal nitelikli kitaplarda yer alan resimlerde, bu görsel öğenin daha fazla vurgulanması gerekir.

3.7.1.7.1.6. Boyut

Boyut, resim yüzeyinde bulunan nesnelerin büyüklüklerini ve küçüklüklerini gösterir. Aynı zamanda boyut, resimde derinlik yaratmak için kullanılır (Anderson, 2013: 53). Başka bir söyleyişle, çocuk kitaplarında yer alan görsel öğelerin boyutsal durumu, uzaklık ya da yakınlık hissi yaratır. Sözelimi, karakterin daha küçük çizilmesi, uzakta olduğunu gösterirken; daha büyük çizilmesi, yakında olduğunu gösterir. Bu duruma koşul olarak, resmin kurgusunda yer alan karakterlerin farklı boyutlarda olması, çocuğun boyut algısını da geliştirir (Sever, 2007a: 45). Böylelikle çocuk, farklı nesne ve varlıklar arasındaki ilişkilerle beraber boyutsal gerçeği de duyumsayabilir.

Çocuk, resimlerde yer alan nesnelerin boyutlarından hareket ederek nesnelerin birbirleriyle olan ilişkilerini algılayabilir. Yalın bir söyleyişle, çocuk kitaplarında yer alan resimlerdeki karakterlerin boyutu, çocuğun karakterlerle ilgili ilişkisel durumları anlamasına yardımcı olabilir (Bassa, 2013: 200). Sözelimi, küçük çizilmiş bir kedi ile daha küçük çizilmiş bir kuşun içten ve sıcak ilişkisi ya da büyük çizilmiş bir fil ile küçük çizilmiş bir çocuğun heyecan ve şaşkınlığa dayalı ilişkisi, çocuğun bu iki tür arasındaki davranışsal durumları anlamasına katkı sağlayabilir. Bu bakımdan, resimli kitaplarda yer alan nesne ve varlıkların boyutlarına dikkat edilmesi gerekir.

3.7.1.7.1.7. Düzenleme (Kompozisyon)

Resimde yer alan değişkenlerin uyumu, resmin kompozisyonuna bağlıdır. İyi bir kompozisyon, resimde dengeyi, bütünlüğü ve vurguyu ortaya çıkartır. Aynı zamanda, kompozisyonun önemli bir yanı, çocuğa bakış açısı kazandırmasıdır. Olayın ya da karakterin betimlendiği yer, çocuğun bakış açısını etkiler. Eğer olay ya da karakter, sayfa üzerinde çocuk için uygun bir noktadaysa, çocuk, eylemi ya da olayın ruh halini daha iyi sezinleyebilir. Olayın ya da karakterin resmin kompozisyonunda uzak bir yere yerleştirilmesi, çocuğun resimle olan ilişkisini kesebilir (Anderson, 2013: 53; Russell, 2009: 147).

Bir resim çizgi, renk, biçim, doku, boyut, tonlama gibi çeşitli değişkenlerden oluşur. Bu değişkenlerin birbirleriyle uyumlu olması zorunlu değildir. Hatta birbirlerine karşıt bile olabilirler; yalnız, burada yapılması gereken kafa karıştırıcı ve rastgele bir desen oluşturmak yerine anlamlı bir görüntü veren görsel bir desen oluşturmaktır. Bu görsel desen, resmin duygusal etkisini arttırdığı gibi yarattığı bütünlükle çocuğun alımlamasını da kolaylaştırır. Aynı zamanda, vurgulanması gereken öğeyi çocuğun dikkatine sunarak çocuğun bakış açısını yönlendirir (Bassa, 2013: 191). Bu bakımdan, erken dönemde çocuklara sunulan resimli kitaplarda yer alan görsel öğelerin uyum içinde olması gerekir.

İyi bir kompozisyon çizgi, renk, biçim, doku, tonlama gibi değişkenlerin resimde aynı yüzey üzerinde bulunmalarını sağlar. Çünkü tüm değişkenlerin tutarlı ve düzenli bir biçimde düzenlendiği resimleri daha iyi anlarız ve bu resimler göze daha hoş görünür. Resmin estetik beğeni oluşturması ya da alımlama kolaylığı yaratması, bu değişkenlerin birbirleriyle olan uyumuna bağlıdır. Çünkü resimde yansıtılan gerilim, çatışma ve odak noktası gibi dramatik öğeler, tutarlı ve uyum içinde olan görsel bir kurguyla ortaya çıkartılabilir (Bassa, 2013: 191). Aynı zamanda, tutarlı ve uyum içinde olan görsel kurgunun çocuğun gelişim düzeyiyle koşutluğu, resmin alımlanmasını da kolaylaştırabilir.

3.7.2. 0-2 Yaş Döneminde Kitapların Biçimsel Özellikleri

3.7.2.1. Kağıt

Bu dönemde, çocuk ile kitap arasındaki ilişki büyük oranda biçimseldir (Dwyer ve Neuman, 2008). Bu yönüyle, çocuk, kitabın biçimsel özelliklerine bakarak kitapla etkileşime geçer. Onun ilgisini; kitabın boyutu, kapağın görselliği, rengin parlaklığı, çizgilerin devingenliği, karşıt renklerin bütünlüğü, sayfa düzeninde yer alan boşluklar, kağıdın türü, ciltte kullanılan iplik ya da teller çeker (Anderson, 2013: 50; Russell, 2009: 139; Ural, 2013: 51; Sever, 2007a: 45). Bu bakımdan, çocuğu kitapla buluşturan bu özelliklerin çocuğun düzeyine uygun olması gerekir.

Bu yaş döneminde çocuklar, kitaba yönelik ilk duyuşsal algılarını geliştirirler (İpek Yükselen, 2013: 58). Bu bakımdan, onlara sunulacak kitapların, çocuğun kendine özgü gerçekliğini yansıtması gerekir. Bu dönemde, gelişimsel olarak duyularının ve algılarının çok fazla gelişmediği çocuklar (Piaget, 2004; Miller, 2008), kendilerine özgü yeterlikleriyle kitapları tanımaya çalışırlar. Çocukların bu yeterlikleri, kitaplarda nitelik sorununu ortaya çıkarmaktadır. Çünkü her kitabın biçimsel özellikleri, çocuğun alımlama düzeyiyle koşutluk göstermeyebilir. Bu bakımdan, çocuk kitaplarında kullanılacak kağıtların da çocukların alımlamasına katkı sağlayacak nitelikleri taşıması gerekir.

Çocukların görme keskinlikleri, göz kontrolleri ve görsel seçimleri bu aylarda hızla gelişmektedir (Bee ve Boyd, 2009: 271). Bu, oldukça önemli bir süreçtir. Çünkü yaşamın ilk yılı boyunca, görme duyusu, çocukların çevrelerini keşfedebilmeleri için yararlandıkları başlıca araçlardan biridir (Dwyer ve Neuman, 2008). Bu bakımdan, bu dönemde çocuk kitaplarında kullanılacak kağıtların, çocuğun görsel keskinliğini olumsuz etkileyecek ve görsel seçim yapmasını engelleyecek durumları yansıtması gerekir. Yalın bir söyleyişle, kağıt, çocuğun görme duyusuyla algılamasına olanak tanımalıdır. Sözelimi, parlak renklerle oluşturulan görselin parlak bir kağıtta verilmesi ya da karşıt renklerle oluşturulmuş görselin çok mat bir kağıtta sunulması, çocuğun alımlama güçlüğü yaşamamasına neden olabilir. Bu bakımdan, çocuğun böyle bir alımlama sorunu yaşamaması için bu dönemde seçilecek kağıdın çocuğun gelişimsel özellikleriyle uyum içinde olması gerekir.

Altıncı aydan başlayarak çocukların ince motor becerileri ile görme, konuşma ve işitme kapasiteleri, kitap okumaktan zevk alabilecek düzeyde gelişmiştir. Bu bakımdan çocuklar, kitapları nesne ya da oyuncak gibi fiziksel olarak keşfetmekten hoşlanırlar. Bu süreçte, çocuklar, sayfaları ya da kitabın kendisini emerek, okşayarak, vurarak ya da tırnaklayarak duyuşsal becerilerini kullanırlar. Bu yönüyle, bu yaş dönemindeki çocuklara kalın mukavvadan ya da sentetik kumaştan yapılmış kitaplar vermek daha uygundur (Dwyer ve Neuman, 2008).

0-2 yaş döneminde, çocuklara verilen oyuncak kitaplarda, kalın karton sayfalar kullanılmalıdır. Yine aynı dönemde, çocuklara sunulan bez kitaplardaysa sayfalar karton yerine kumaş biçiminde tasarlanmalıdır. Böylelikle çocuk, bu kitaplardaki sayfaları yırtamayacak ve buruşturamayacaktır. Aynı zamanda, çocukları yıkarken oyalanmalarını sağlamak amacıyla oluşturulan banyo kitapları, suya dayanıklı olacak bir biçimde sayfaları muşamba benzeri malzemeden yapılmış olması gerekmektedir (Gönen, 2000; 385; Ural, 2013: 36).

Bu döneme yönelik kitaplarda, kuşe ya da 2. hamur kağıdın kullanılması, çocuğun kitapla buluşmasını geciktirebilir. Çünkü kuşe ve 2. hamur kağıt, kitabın görsellerini güzel bir biçimde yansıtamaz (Gönen, 1994b: 160). Bu durum, çocuğun kolaylıkla görsel okuma yapmasını ve kitabın görsellerine bakmasını engelleyebilir. Bu bakımdan kağıt, görsel metnin okunabilirliğine olumlu katkı sağlamalıdır.

3.7.2.2. Kapak

Çocuğun çevresini bilme, tanıma ve öğrenme isteği, onu keşfetmeye yöneltir (Wilson, 1997; Chi, 2009; Kohn, 2005). Çocuğun bu isteği göz önünde bulundurularak kitapların onun ilgi alanına sokulması gerekmektedir. Özellikle her şeyin bilinmeyen olduğu ve her şeyle ilk kez karşılaşıldığı bu dönemde, çocuğun merak ve keşfetme isteği üst düzeydedir (Murray, 2011; Garner ve Bergen, 2006; Goldschmied ve Jackson, 2004). Bu yüzden, kitap kapağının çocuğun merak etmesini sağlayacak ve onu keşfetmeye yöneltecek etkiyi yaratması gerekir (Sever, 2007a: 45). Bu eylemin gerçekleşebilmesi için, kapak tasarımında yer alan görsellerin düzeye uygun bir biçimde oluşturulması gerekir. Kapak ne çocuğun gözünü yoracak kadar parlak ne algılamasını engelleyecek kadar karmaşık ne de ilgisini çekmeyecek düzeyde soluk olmalıdır (Oğuzkan, 2006: 374; Güteryüz, 2013: 265; Nas, 2004: 62; Ural, 2013: 51).

Bu dönemde, ön ve arka kapak yadsınamayacak düzeyde önemlidir. Çünkü çocuğun kitapla kurduğu ilişkinin temelinde kapağın görselliği vardır

(Sever, 2007a: 45). Bu bakımdan, onun bilişsel düzeyine uygun basit, açık ve anlaşılır nitelikteki görsellerin kapakta yerini alması gerekir. Oysa solgun renklerin ya da aynı tonda, birbirine yakın renklerin oluşturduğu ve belirgin olmayan çizgilerle oluşturulmuş görseller, çocuğun kitabı izleme olanağını ortadan kaldırır. Böyle bir anlayışla hazırlanan kapaklar, çocuğun gözleriyle izlemesine ve elleriyle dokunmasına olanak tanımayabilir. Çünkü kitabın görsel düzeyi, çocuğun ilgisini çekemeyecek kadar donuktur. Bu bakımdan, bu dönemde çocuklara sunulan gerek öğretici kitaplarda gerekse yazınsal nitelikli kitaplarda estetik bir anlayışla karışık ve parlak renkler ile yalın ve devingen çizgilerle oluşturulmuş görsellere yer verilmelidir. Bu durum, çocuğun merak dolu gözlerle kapağı incelemesine olanak tanıyabilir.

Bu dönemde kapaklar, kesinlikle karton, mukavva ya da bezden yapılmalıdır (Göknıl, 1994a: 138; Şimşek, 2011: 90). Çünkü çocuk, bu dönemde genellikle bilme, tanıma ve öğrenme gereksinmesinin bir sonucu olarak dikkatini çeken nesnelere ağızına götürme, çekiştirme, yırtma, koparma vb. eğilimindedir (Yörükoğlu, 2010).

Bu dönemde, çocuğun dikkatini her şey çekmesine karşın çocuk, uyarının boyutu, türü, rengi, parlaklığı, işitselliği ve devingenliğiyle daha çok ilgilenir (Yavuzer, 2012; Krapp, Hidi ve Renninger, 1992). Çocuğun bu ilgisine, onun düzeyine indirgenmiş kitapların da katkı sağlaması gerekir. Özellikle renk ve çizgiyle oluşturulmuş kapaktaki görsellerin parlaklığı ve devingenliği çok önemlidir. Çocuk, bu dikkat çekici niteliklerden yola çıkarak kitabı eline almaya, sallamaya, çevirmeye, atmaya, ağızına götürmeye çalışır. Kapakta sunulan görsel de çocuğun yaşamında gördüğü ve bildiği bir varlıksa çocuk o varlıkla oynamak, eliyle onu oradan çıkarmak ister (Dwyer ve Neuman, 2008). Çocuğun bu isteği hem ilgisinin yoğunlaşmasını sağlar hem de kavramları daha yakından tanımasına olanak tanıyabilir.

Çocuk, kapakta anlatılmak istenileni zorlanmadan algılayabilmelidir. Başka bir söyleyişle, çocuğun günlük yaşamda gördüğü kavramların kapakta alımlama zorluğu yaratmadan dikkat çekici bir biçimde yerini alması gerekir. Bu kavramlar, dikkat çekici olmak koşuluyla gerçekçi bir biçimde ya da gerçeğe yakın bir biçimde verilebilir. Burada gerçeklikle anlatılmak istenen fotoğraf gerçekliği değildir. Gerçeğin bire bir aynısı olmayan, çocuğun

düzeyine uygun yalınlıkta ve karmaşık tonlarla belirsiz kılınmamış görsellerin kapağa yansıtılması gerekir.

3.7.2.3. Ciltleme

Bu dönemde, kitapların ciltleri sağlam, dayanıklı ve dikişli olmalıdır (Güleryüz, 2013: 264). Çünkü çabucak dağılan, yıpranan bir kitap kuşkusuz çocuğun kitaba duyduğu ilgiyi azaltır (Çılgın, 2007: 79). Çocuk ile kitap arasındaki ilgisel düzeyin azalması, okuma kültürü süreci açısından olumsuz durumlar yaratabilir. Özellikle 0-2 yaş dönemi, çocuğun kitapla ilk kez karşılaştığı bir dönemdir ve bu dönemde, çocuğun kitapla yaşayacağı ilk deneyimlerin yaşamsal önemi vardır. Bu bakımdan, kitabın içerik ve biçimsel özelliklerinin çocukta olumlu duygular uyandırması gerekir. Kitabın biçimsel özelliklerinin bir parçası olan ciltleme de çocuğun kitaba yönelik deneyimlemelerine olumsuz katkı sağlamamalıdır.

Bu dönemde çocuk, kitabı bir oyuncak olarak görür ve onunla oynamak ister (Sever, 2008). Çocuğun kitaba yönelik ilgisi ve kitapla oynama isteği, kitabın cildinden kaynaklanan olumsuz bir durumdan etkilenebilir. Bu bakımdan, bu döneme yönelik kitapların ciltlemesine önem verilmesi gerekir. Özlü bir söyleyişle, bu dönemde, ciltlemeden beklenen başat işlev, çocuğun kitabı uzun süre kullanabilmesi, kitaplara yönelik olumsuz duyuşsal algı oluşturmaması ve onlara zarar verecek bir durum yaratmamasıdır (Sever, 2007a: 45; Nas, 2004: 56; Güleryüz, 2013: 264; Oğuzkan, 2006: 374; Gönen ve Veziroğlu, 2009: 365; Şimşek, 2011: 91; Yılmaz Buçğün ve Köksal Akyol, 2011: 591).

Çocuk kitaplarında sağlam ciltlemenin en iyi biçimi dikiş yoluyla olanıdır (Gönen, 1994b: 160). Bu bakımdan, çocukların ciltlemeden kaynaklanan olumsuz bir duyuşsal deneyim yaşamaması için, erken dönemde, kitaplarda kesinlikle tel ya da herhangi bir yapıştırıcı kullanılmamalıdır (Sever, 1995: 14). Bu dönemde, kitapların ciltlemesinde salt ip yeğlenmelidir. Çünkü kitapların ipe dikilmesi, kitabın sağlamlılığını ve dayanıklılığını arttırırken çocuğun olumsuz bir durumla karşılaşmasının önüne geçebilir.

3.7.2.4. Harf Karakteri ve Büyüklüğü

Bu dönemde, çocuk, yetişkinin sahip olduğu görsel keskinliğe dönemin sonuna doğru ulaşır (Dwyer ve Neuman, 2008). Bu bakımdan, çocuğun gerek görselleri gerekse yazıları oluşturan harfleri görebilmesi için yazının ve görsellerin belirli ölçekte büyük olması gerekir (Oktay, 1994: 228). Çünkü görsellerin büyüklüğü, çocuğa algılama kolaylığı sağlarken; 36-30 harf büyüklüğündeki yazılarsa, erken dönemde çocuğun harflere aşına olmasını olanaklı kılar (Güleç ve Geçgel, 2006: 169).

Bu dönemde, çocuklara sunulan ABC kitaplarında, resimli öykü kitaplarında, kavram kitaplarında yer alan yazıların birçok işlevi vardır. Resimli öykü kitaplarında yer alan yazılar, anne ve babanın masalı ya da öyküyü çocuğa sesli olarak okumasını olanaklı kılar. Böylelikle, erken dönemde çocuğa hem Türkçenin söyleyiş güzelliği duyumsatılır hem de işitsel olarak çocuğun dikkati çekilmiş olunur. ABC ve kavram kitaplarındaki yazılarsa, görsel metnin dilsel olarak sezinletilmesine olanak tanır. Bu bakımdan, yazıları oluşturan harflerle çocuk dolaylı ya da dolaysız olarak etkileşim kurabilir. Çocuğun yazılarla etkileşim kurması, harf karakterinin ve büyüklüğünün açık ve anlaşılır olması gerektiğini ortaya koyar.

3.7.2.5. Boyut

Bu dönemde çocuk, bedensel olarak kendisine uygun olan küçük nesnelere görür görmez eline almak, bakmak ve incelemek ister (Yavuzer, 2012: 130). Bu bakımdan, bu dönemde çocuklara sunulacak kitapların boyutu ve ağırlığı da önemlidir. Çocuğun dokunamadığı, eliyle tutamadığı ya da ona çok ağır gelen bir kitap, boyut ve ağırlık bakımından çocuk ile kitap arasındaki ilişkiyi engelleyebilir. Bu engeli ortadan kaldırmak için kitabın boyut ve ağırlığının, çocuğun algısal ve bedensel gelişimiyle uyumlu olması gerekir. Başka bir söyleyişle, kitabın boyutu, çocuğun el yapısına uygun olmalıdır.

Çocuğun el ve parmaklarını kullanabilme ve el-göz eşgüdümünü sağlayabilme becerisi, bu dönem içinde gelişim gösterir (Cirhinlioğlu, 2010: 57). Çocuğun ince motor becerilerinin gelişimi, ona sunulacak kitabın boyut olarak niteliğini de etkileyebilir. Çünkü çocuğun bedeninin yeterli olgunluğa ulaşması ile kitabın büyüklüğü ya da küçüklüğü arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu bakımdan, 0-2 yaş döneminde çocuğa sunulacak kitaplar, boyut ve ağırlık yönünden çocuğun tutabileceği, taşıyabileceği ve çevirebileceği nitelikte olmalıdır.

Çocuğun tükenmek bilmeyen görsel merakı, bu dönemde, her uyarana ilgiyle yaklaşmasını sağlar (Yavuzer, 2012: 137). Bu bakımdan, çocuğun görsel merakını devindirecek farklı boyuttaki kitapların ona sunulması gerekir. Çünkü farklı boyutlardaki oyuncak, banyo, bez ve resimli kitaplar, dikkat çekiciliği arttırarak çocuğun görsel merakına yanıt verebilir. Özellikle yuvarlak, üçgen, dikdörtgen, kare gibi farklı boyuttaki kitaplar, çocuğun dikkatinin kitaba yönelmesine olanak tanıyabilir (Ural, 2013: 51). Bu yönüyle, bu döneme yönelik kitaplarda boyutsal çeşitlilik olmalıdır (Sever, 2007a: 45).

3.7.2.6. Sayfa düzeni

Bu dönemde, sayfanın tamamına yayılan görsel bütünlük, çocuğa alımlama kolaylığı sağlar. Özellikle çocuğun düzeyiyle koştur renk ve çizgilerle oluşturulmuş görsellerin sayfa içinde bütünlük oluşturması, çocuğun dikkatini kitaba yöneltmesine olanak tanır. Bu bakımdan, sayfada yer alan renklerin, çizgilerin, harflerin, boşlukların ve tonlamaların uyum içinde olması gerekir (Bassa, 2013: 191). Bu anlayış, sayfanın dikkat çekiciliğini arttırdığı gibi çocuğun algılamasına da katkı sağlayabilir. Oysa sayfa üzerinde aynı tonlara yakın renklerle oluşturulmuş, soluk görünen ve çok küçük çizilmiş görseller, çocuğun ilgisini devindiremeyebilir. Bu dönemde, çocuğun kitapla buluşması, kapağın dikkat çekiciliğiyle beraber sayfa üzerinde yer alan değişkenlerin uyumuna bağlıdır.

Çocuk, bu dönemde, 2-4 yaş döneminde edindiği bilişsel düzeyden yoksundur (Piaget, 2007). Başka bir söyleyişle, çocuğun bu dönemdeki

bilişsel düzeyi kendisine sunulan görselleri algılamasını engelleyebilir. Bu bakımdan, çocuğun algılamasını kolaylaştırmak için, onun çevresinde gördüğü ve bildiği varlıkların, fotoğraf gerçekliğinin dışında, karşıt ve parlak renkler ile yalın ve devingen çizgilerle sayfaya yansıtılması gerekir (Sever, 2008). Bununla birlikte, bu varlıklar çocuğun görebileceği orandan küçük çizilmemelidir (Yurttaş, 1997: 59). Çünkü çocuk, sayfa üzerinde yer alan nesne ve varlıkların her tarafına, bilme ve tanıma isteğinin bir sonucu olarak dokunmak ister. Aynı zamanda, sayfadaki zemin-fon ilişkisi, karşıt renklendirmelerle dikkat çekici kılınmalıdır. Bu dönemde, bu tür bir anlayışla sayfanın düzenlenmesi, çocuk ile kitap arasındaki etkileşime olumlu katkı sağlayabilir.

3.7.2.7. Resimler

Resimli öykü kitapları, öncelikli olarak çocuğun doğasını yansıtacak kurgusal özelliklere sahip olmalıdır. Sanatçının öznel dünyasında yarattığı kurgunun temellerinde, çocuğun merak edeceği, keşfetmek isteyeceği, düş gücü ve yaratıcılığını devindireceği, heyecan duymasını sağlayacağı karakter ve olaylar olmalıdır (Sever, 2008). İşte, bu tarz karakter ve olayları görünür kılan görsel öğelerin belirli biçimsel özelliklere sahip olması gerekir. Bu bakımdan, çocuğun, kitabı merak etmesi ve keşfetmek istemesi için devingen ve yalın çizgiler ile canlı, parlak, düz, sıcak ve karşıt renklerle oluşturulmuş görsellere gereksinim vardır (Anderson, 2013: 50; Russell, 2009: 139). Bu tür renk ve çizgiler, çocuğun ilgisini çektiğinden dolayı doğal olarak onun merakını ve keşfetme isteğini de devindirebilir.

Bu dönemde, çocuğun dikkatini yalın ve devingen çizgiler ile karşıt ve parlak renkler çekebilir; yalnız, çocukta olumsuz duygular uyandıracak, iç karartıcı, bulanık renkler ile karmaşık, iç içe geçmiş çizgilerin görsellerde kullanılmaması gerekir (Bassa, 2013: 202). Başka bir söyleyişle, görselleri oluşturan renklerin ve çizgilerin olumlu duygusal çağrışımlar uyandırması gerekir. Çocuğun, bu dönemde, temel gereksinmesi sevgi ve güven olduğundan (Yavuzer, 2012: 90), resimli kitaplarda bu yaklaşıma gerek vardır. Bu bakımdan, görsellerde açık ve sıcak renkler de olmalıdır.

Sözelimi, görsel metin üzerinde kırmızı, sarı ve turuncu renklerin oluşturduğu anlamsal ve kurgusal bütünlük, çocukta mutluluk ve heyecan duygularını yaratabilir (Anderson, 2013: 52). Yalın nitelikteki yuvarlak, kavisli, düz, kırık ve girintili çıkıntılı çizgilerse sevinç, neşe ve heyecan gibi duyguları duyumsatabilir (Russell, 2009: 139).

Bu dönemde, çocuklara seslenen kitaplardaki kurmaca gerçeklik görsel olarak oluşturulur (Sever, 2008). Çünkü çocuğun bilişsel yetileri, renk ve çizgiyi alımlayacak düzeydedir (Striker, 2005). Karşıt renklerle yalın çizgilerin oluşturduğu resimler, çocuğun alımlayacağı bir biçimde görünür ve belirgin olmak zorundadır (İpek Yükselen, 2013: 59). Aynı zamanda, renk ve çizgilerin sunduğu ileti ya da kavramlar, görünen anlamları dışında başka bir anlamı çağırılmayacak düzeyde olmalıdır (Gönen, 1994b: 157). Çünkü bu dönemde çocuklar, çok boyutlu düşünemezler (Piaget, 2004).

Küçük yaşlarda, kitapla çocuk arasında sevgi bağı oluşturmak, çocukların duyularını eğitmek, anlam evrenlerine çizginin, rengin, dilin bütünleşmiş anlatım olanaklarıyla zenginlikler katmak için resme gereksinim vardır. Bu bakımdan, 0-2 yaş dönemine yönelik resimlerin başat işlevi, çocuğun kavramları öğrenmesi, çevresindeki varlıkları görsel kimlikleriyle tanıması ve görme duyusunu eğitmesidir (Sever, 2008: 176). Bu dönemde çocuk, resimli kitaplar aracılığıyla, kavramsal gelişimine koşut olarak çevresinde gördüğü nesne ve varlıkların görsel imgelerini belleğine yerleştirir (Neuman ve Wright, 2007: 48). Başka bir söyleyişle, çocuk görme duyusuyla düşünme sorumluluğu alır. Çocuk ile resim arasındaki bu tarz bir ilişkinin oluşabilmesi için resmi yapılandırılan değişkenlerin çocuğun düzeyiyle koşut olması gerekir. Çünkü görsel metin, alımlama kolaylığı yarattığı ölçüde çocukla arasındaki ilişkiyi sürdürebilir.

0-2 yaş döneminde, çocuklar için hazırlanan kitapların insan yüzleri ve simetrik biçimleri içermesi, kitaplarda mavi ve kırmızı gibi dikkat çeken parlak renklerin kullanılması gerekir. Bununla birlikte, bu kitaplarda kalıp biçimlere ve büyük boyutlara yönelik görseller olmalıdır (Dwyer ve Neuman, 2008). Resimlerde simetrik biçimlerin olması, sayfa üzerinde denge ve düzen yaratır. Bu denge ve düzen, çocuğun resmi alımlamasını daha çok kolaylaştırır. Oysa resim yüzeyinde simetrik olmayan biçimlerin var olması,

resme devingen bir görünüm vermesine karşın dağınık bir görüntü de ortaya çıkartabilir. Bu durum, bu döneme yönelik kitaplarda, simetrik kalıp biçimleri zorunlu kılar (Bassa, 2013: 191).

0-2 yaş döneminde, karşıt renklerle belirgin bir biçimde oluşturulan somut kavramlara yönelik görseller, bu yaş dönemindeki çocuğun bilişsel gelişimine katkı sağlar. Çünkü böyle bir yaklaşımla, çocuk, görsellerde yer alan nesne ve varlıkları, renk ve biçimlerine göre sezinleme olanağı elde eder. Aynı zamanda, bu durum, çocuğun nesne ve varlıklar ile renkler arasında ilişki kurmasını da sağlar. Bu bakımdan, erken dönemde resimlerin, karşıt renklerle oluşturulmuş çok renkli bir biçimi yeğlemesi gerekir. Çünkü resimlerde yer alan karşıt renklerin uyumu, çocuğun görsel dile yoğunlaşmasını sağlayabilir.

3.7.3. 2-4 Yaş Döneminde Kitapların Biçimsel Özellikleri

3.7.3.1. Kağıt

Bu dönemde, çocuk ile kitap arasındaki ilişki bir önceki dönemden farklıdır. Her şeye dokunmak isteyen, devingen olan ve yerinde duramayan çocuğun (Yörükoğlu, 2010), kitapla kurduğu ilişki, tam anlamıyla keşfetme amacı taşımaktadır. Bu bakımdan, çocuk hem bilişsel hem duyuşsal hem de devinişsel olarak kitaba yönelir. Çocuğun bu yönelimi, kitabı algısal olarak düzeye uygun ve nitelik bakımından dayanıklı yapmalıdır (Oğuzkan, 2006: 372; Erdoğan, 1997; 17; Nas, 2004: 56; Güteryüz, 2013: 265).

Bilişsel ve dilsel olarak gelişim gösteren çocuk, bu becerilerini sözel ve beden diliyle göstermeye çalışır (Başal, 2012: 143). Bu bakımdan, çocuk, kitabın her sayfasında yer alan basit tasarımlı görselleri işaret etmeye ya da dilsel becerisi doğrultusunda anlatmaya çalışır (Gönen, Burçak, Uysal ve Esra, 2013: 79). Sözelimi, kavram kitaplarında çocuğun tanıdık olduğu insan yüzleri, oyuncak ya da yiyecekler ile resimli öykü kitaplarındaki görseller, çocuğun ilgisini çekecek düzeyde olmalıdır. Çocuğun ilgisini çekmesi, görsellerin niteliğiyle beraber kağıdın görselleri belirgin kılmasıyla da ilgilidir (Gönen, 2000: 385). Bu yönüyle, hem öğretici kitaplarda hem de

yazınsal nitelikli kitaplarda görsellerin belirgin ve güzel çıkması için kalın karton ya da 1. hamur kağıt kullanılması gerekmektedir (Sever, 2007a: 45).

Çocuk, bu dönemde, kitaplardaki görseller ile bu görsellerin belirttiği nesnelere arasındaki ilişkiyi anlamaya başlamıştır (Yörükoğlu, 2010). Bu ilişkinin ortaya çıkmasında, kağıt da nitelik olarak katkı sağlamalıdır. Çünkü bu dönemdeki çocuk, kitaptaki görselleri en küçük ayrıntısına kadar inceler (Sever, 2013: 98). İşte, bu ayrıntıların kağıtta belirgin biçimde görünmesi gerekmektedir. Yoksa çocuk, tanıdığı nesnelere ile görsel arasında ilişki kurmakta zorlanabilir. Bu bakımdan, bu ilişkiyi, kullanılacak kağıt karmaşa oluşturmaktan çok, kolay ve belirgin bir düzeye çekmelidir.

Kitaptaki görsellere bakmak, kitabın sayfalarını yırtmak, kitabın sayfalarını ileri geri çevirmek, kitabın görsellerini tanıyıp adlarını söylemek, onları boyamak, çizmek vb. bu dönemde çocuğun en sevdiği uğraşlardır (Yörükoğlu, 2010). Bu bakımdan, kitabın sayfaları hemen yırtılmayacak düzeyde, uzun süre kullanıma dayanıklı ve kaliteli olmalıdır (Ural, 2013: 51; Şimşek, 2011: 91; Çılgın, 2007: 79). Çünkü, kitabın sayfalarının birkaç etkileşimden sonra yırtılması ya da yıpranması, çocuğun kitaba yönelik algısını olumsuz bir biçimde etkileyebilir.

3.7.3.2. Kapak

Çocuğun bir önceki döneme göre bilişsel ve bedensel yetilerinin gelişmesi, el-göz eşgüdümünü kazanması ve görsel keskinliğe ulaşması (Piaget, 2004; Senemoğlu, 2011; Cihirlioğlu, 2010; Bee ve Boyd, 2009), ona sunulacak kapağın da tasarımını etkilemektedir. Çünkü çocuk artık en küçük ayrıntısına kadar görselleri incelemektedir (Sever, 2013: 98). Bu eylem, onun bilme, tanıma ve öğrenme isteğinin ne kadar çok olduğunu göstermektedir (Rhodes, Gelman ve Brickman, 2010). Bu bakımdan, her şeyi keşfetmek isteyen çocuğun dağınık ilgisini kitaba yöneltmek için kapağın görsel olarak birçok değişkeni içinde taşıması gerekir.

Bu değişkenlerden birincisi, kapağın çocukta merak ve keşfetme isteği uyandıracak, onu heyecanlandıracak, ona "niçin ve nasıl" sorularını

sorduracak bir anlayışa sahip olmasıdır. İkinci olarak, kurgunun taşınması gereken gizeme koşul olarak kapağın da gizemin çözümüne yönelik ipuçlarını sezinletmesi gerekir. Üçüncü olarak, kapak bu eylemi yerine getirirken çocuğun alımlayabileceği düzeyde karşıt ve canlı renkler ile yalın ve devingen çizgilerle oluşturulmuş görselleri yeğlemelidir. Dördüncü olarak, kapaktaki zemin-fon ilişkisi, görseli belirgin kılacak düzeyde olmalıdır. Sözelimi, beyaz bir zemin üzerinde kırmızının parlak ve canlı tonlarıyla oluşturulmuş sevimli bir filin dikkat çekmemesi söz konusu değildir. Beşinci olarak, bir önceki dönemde kapaklarda kullanılan kumaş kapağın yerine karton ve mukavva yeğlenmelidir (Sever, 2007a: 45; Ural, 2013: 51; Yurttaş, 1997: 56).

3.7.3.3. Ciltleme

Kitabın içerik özelliklerinin taşıyıcısı biçimsel özelliklerdir. Çocuğun karakterle özdeşim kurabilmesi, öncelikli olarak kapağın dikkat çekiciliğinden, görsellerin bıraktığı etkiden, sayfa düzeninin izleme rahatlığı vermesinden, ciltlemenin olumsuz bir durum yaratmamasından, harflerin görünebilirliğinden ve kitabın boyutunun içeriksel özellikleri yansıtabilme durumundan geçer (Sever, 2008: 77; Ural, 2013: 51). Bu bakımdan, çocuğun, kitabın içeriğine ulaşabilmesi için kitabın biçimsel açıdan çocukta duyuşsal ve bilişsel etki yaratması gerekir. Başka bir söyleyişle, diğer biçimsel özellikler gibi ciltleme de çocukta olumlu bir izlenim bırakmalıdır.

Bu dönemde çocuk, kitabın biçimsel özelliklerinden hareketle içeriğe yönelir (Göknül, 1994a: 138). Çocuk, görsel karakterin ne/neler yaptığını, diğer karakterlerle olan ilişkisini en küçük ayrıntıyı atlamadan algılamaya çalışır. Çocuk, anne ve babanın da katkılarıyla görsel metnin anlamına kendi düşsel dünyasını da katarak ortak olmaya çalışır (Sever, 2008: 189). O, defalarca kitabın sayfalarını çevirir, yeniden başa döner, aynı görsele sürekli olarak bakar ve görselin her tarafına dokunur (Dywer ve Neuman, 2008). Çocuğun bu bilme ve anlama gereksinmesi, kitabın cildinden kaynaklanan olumsuz bir durumdan etkilenmemelidir. Yalın bir söyleyişle, kitabın sağlam

ve dayanıklı olması, çocuğun bu gereksinmesini kesintiye uğratmadan karşılayabilmesine olanak tanır.

Bu dönemde, çocuğun kitapla olan ilişkisi, kitabın uzun süre sağlam kalmasını olanaklı kılmayabilir. Bu durum, yerinde duramayan, devingen, her şeyi tanımak isteyen bir çocuğun yansımasıdır (Yavuzer, 2012). Söz konusu olan zaten kitabın yırtılması ya da yıpranması değil, çocuğun kitapla girdiği etkileşimdir. Bu bakımdan, anne ve baba, kitap yırtıldı diye çocuğun özgüvenini kırmamalı; ona kızmamalı, kitabı elinden almamalı ve ona şiddet uygulamamalıdır.

Çocuğun bulunduğu nesnelere ağızına götürmesi, sallaması ve yere atması (Bayhan ve Artan, 2004: 168), bu dönemde de kitapların ciltlenmesinde tel ya da yapıştırıcı kullanılmaması gerektiğini ortaya koyar. Kitaplar, sağlam ve dayanıklı olacak diye, çocuğun sağlığını olumsuz etkileyecek tutkal gibi bir yapıştırıcının kitaplarda kullanılmaması gerekir. Burada öncelenmesi gereken çocuğun sağlığıdır. Zaten ipele dikiş, kitapların uzun süre kullanımına olanak tanımaktadır. Bu bakımdan, gerek öğretici kitaplarda gerek yazınsal nitelikli kitaplarda ipele dikiş yeğlenmelidir.

3.7.3.4. Harf Karakteri ve Büyüklüğü

Bu dönemde, çocuk kitaplarında yer alan görsel metni algılayıp yorumlamaya başlayan çocuk, dilsel metnin anlamına yönelik kestirimlerde bulunmaya çalışır. Çocuk, anne ya da babaya, dilsel metinle ilgili sorular sorarak onların verdiği yanıtları dilsel metinle ilişkilendirir (Sever, 2008). Bu bakımdan, harfler bellekte kalıcı bir biçimde açık ve anlaşılır olmalıdır. Bunun da en etkili yolu, 30-24 harf büyüklüğünde olan yazıların kitaplarda yer almasıdır (Güleç ve Geçgel, 2006: 169; Gülerüz, 2013: 265; Nas, 2004: 57; Çılgın, 2007: 78).

Bu dönemde, harflerin gizemini çözümlenecek bilişsel yeterlikten yoksun olan çocuğun görsel keskinliği yetişkinin düzeyine ulaşmıştır (Piaget, 2004; Bee ve Boyd, 2009). Çocuk artık doğasında var olan merak ve keşfetme isteğiyle kitaplardaki en küçük ayrıntıya dikkat edecek düzeydedir

(Yavuzer, 2012). Çocuğun dikkatini doğal olarak harfler de çekecektir. Böylelikle çocuğun harflerle kurduğu ilişki daha çok artabilir. Bu bakımdan, çocuğun erken dönemde harfleri tanıması için, harflerin belirgin ve sade bir biçimde olması gerekir. Kitabı gösterişli yapacağım diye süslü, iç içe geçmiş, belirsiz, yetişkinin bile okumakta zorlandığı harf karakterlerinin kitaplarda olmaması gerekir (Ural, 2013: 52).

3.7.3.5. Boyut

Bu dönemde, çocuk, farklı boyutlardaki kitaplarla ilişkiye geçtikçe, çocuğun kitaba yönelik keşfetme isteği daha çok artar (Sever, 2007a: 45). Görsel keskinliği ve el-göz eşgüdümünü kazanmış olan çocuğun (Bee ve Boyd, 2009), değişken duygu ve düşünce dünyasının bir sonucu olarak (Songer, 2009; Benson ve Haith, 2009), farklı boyuttaki kitaplar dikkatini çeker. Kitapların farklı boyutta olması, çocuğun ilgisini sürdürmesi açısından oldukça önemlidir (Oğuzkan, 2006: 373). Tek tip, aynı boyutta olan kitaplar, çocuğun boyut algısını olumsuz etkilediği gibi onun ilgisinin azalmasına da neden olabilir.

Çocuğun bedensel gelişimindeki olgunlaşma (Casper ve Theilheimer, 2009), bir önceki dönemin, kitaba ilişkin kavrayabilme ve taşıyabilme kaygısını ortadan kaldırmıştır (Göknil, 1994a: 139). Çünkü çocuk, el ve parmaklarını etkin bir biçimde kullanabilmektedir (Cirhinlioğlu, 2010). Bu bakımdan, çok küçük ve çok büyük olmamak koşuluyla, bu dönemde, çocuğa küçük, orta ve büyük boyutta olan kitaplar sunulabilir (Sever, 2007a: 45); yalnız, çocuk, bu dönemde görsel metinle ilişkiye geçtiğinden ve görsel metindeki olay örgüsünü büyük boyuttaki kitaplar daha iyi yansıttığından dolayı, bu dönemde büyük ve orta boy kitaplar yeğlenmelidir. Büyük ve orta boy kitaplar, dikdörtgen ve kare biçiminde olabileceği gibi farklı biçimlerde de olabilir (Ural, 2013: 51).

3.7.3.6. Sayfa düzeni

Sayfa düzenlemesindeki başat amaç, çocuğa alımlama kolaylığı sağlamaktır. Çocuğun görsel okuma yaptığı sayfa üzerinde, onun alımlamasını olumsuz etkileyecek uyumsuzlukların olmaması gerekir (Dilidüzgün, 2003). Resimli öykü kitaplarında, görsellerin yazıya fon olarak kullanılması, görsellerin çok büyük ya da çok küçük çizilmesi, görseller ile boşluklar arasındaki ilişkisizlik, birbirine yakın renklendirmeler bu uyumsuzlukların başlıcalarıdır (Bassa, 2012: 179; Yurttaş, 1997: 59). İşte, bu dönemde, sayfa üzerinde bu türden uyumsuzluklara kesinlikle yer verilmemelidir. Çünkü bu dönemde, çocuğun görsel okuma yapabilmesi; anlatılanları duyumsamaya çalışması, karakterin eylem ve davranışlarını görebilmesi, görseller arası ilişkileri sezinleyebilmesi sayfayı oluşturan öğelerin karmaşa yaratmayacak uyumuna bağlıdır.

Bu dönemde, çocuğun gördüğü ve dokunduğu görseller sayfa içerisinde dikkat çekici değilse, onun bilme ve tanıma isteği bu durumdan olumsuz etkilenebilir. Bu bakımdan, sayfa üzerindeki her öğenin ve bulunduğu yerin bir amacı olmalıdır. Yalın bir söyleyişle, sayfa üzerinde yer alan öğelerin kurgusal bütünlüğü, bu öğelerin uyumsuz bir biçimde yerleştirilmesinin önüne geçmelidir. Çocuğun düzeyine uygun çatışma ve gerilimleri yansıtan, uygun renklendirme ve çizgilerle oluşturulan görseller, sayfa üzerinde yer alan boşluklarla bir ilişki oluşturuyorsa sayfa hem kurgusal olarak bütünlük taşıyabilir hem de dikkat çekebilir.

3.7.3.7. Resimler

Bir önceki dönemde, yalın ve devingen çizgiler ile karşıt ve parlak renklerle oluşturulmuş görseller, bu dönemde de çocukların ilgisini çeker ve onların kavram gelişimine önemli katkılar sağlar; yalnız, önceki dönemde, kitaptaki salt görsellerle ilgilenmeye başlayan çocuk, bu dönemde, görselleri en küçük ayrıntısına kadar inceler (Sever, 2008). Çünkü bu dönemde, çocuğun dilsel ve bilişsel becerileri, onun görselle (uyaranla) kurduğu ilişkinin biçimini etkilemektedir (Yavuzer, 2012). Çocuk, artık, görsel metinde anlatılan

olayı ya da gerçekleşen eylemi soru sorarak alımlamaya çalışmaktadır. Başka bir söyleyişle, karakterin eylem ve davranışları ile olay örgüsünde yaşanan ilişkileri sezinleyen çocuk, düşünsel süreçlerini işletmeye başlamıştır.

Bu döneme yönelik kitaplarda yer alan görsellerin, çocuğun gelişimsel düzeyiyle örtüşmesi gerekmektedir. Çocuğun algılama düzeyi ile görseli oluşturan renk, çizgi, boyut, biçim, boşluk vb. arasında koşutluk olmalıdır. Bu görsel değişkenlerin, hiçbir biçimde, alımlama gücünü yaratarak çocuğun soru sormasını engellememesi gerekir. Böyle bir durum, çocuğun görsele yönelik merakını ve keşfetme isteğini de ortadan kaldıracaktır. Bu bakımdan, görseli oluşturan öğelerin, çocuğun düzeyini yansıtacak bir biçimde birbirleriyle uyumlu olması gerekir.

Bu döneme yönelik resimli kitaplardaki renk, çizgi, boşluk, biçim, doku, boyut gibi görsel öğelerin yarattığı uyum ve bütünlük, çocuğun ilgisini çekmesinin yanında onun doğasını da yansıtmalıdır. Çünkü bu dönemde, çocuk düşünür, yaratıcıdır, keşfeder, devingendir, serüvene çıkmak ister, heyecanlıdır ve içtendir (Bodrova ve Leong, 2013; Stokoe, 2012; Rhodes, Gelman ve Brickman, 2010; Kohn, 2005; Colello, 2007; Benson ve Haith, 2009; Baxter ve Kochel, 1999). Bu bakımdan, görsellerin düz, kavisli, girintili çıkıntılı, yuvarlak çizgilerle; karşıt, parlak ve canlı renklerle; farklı boyuttaki nesne ve varlıklarla; olayı ya da karakteri vurgulayan boşluklarla; gerçeklik hissi yaratan dokunulabilir yüzeylerle; duygusal durum ve eylemleri betimleyen biçimlerle oluşturulması gerekir (Anderson, 2013: 50; Lukens, Smith ve Coffel, 2013: 53; Russell, 2009: 139). Bu tür bir anlayış, hem çocuğun doğasını yansıtabilir hem de onun görsellerle ilişki kurmasına olanak tanıyabilir.

2-4 yaş grubu için hazırlanmış kitaplarda, genellikle hiç dilsel metin bulunmayabilir. Resimler, çocuğun yakın çevresinden tanıdığı insan, hayvan, eşyalara yönelik olabilir. Bu kitaplarda metin varsa, alt yazı halinde resmin bir ifadesi olan bir sözcük ya da tümcecik biçiminde olmalıdır (Tuncer, 1994c: 203). Bu dönemde, her sayfada yer alan resimler, kitabın sonuna kadar anlatılan kavramları ya da öyküyü tanımlamalıdır. Az sayıda sözcüklerden oluşan kısa ve öz birkaç tümce, sayfalarda yer alarak "yazı" olgusunu çocuğa

aşılmalıdır. Bu durum, çocukta okuyabilme isteğinin uyanmasına erken dönemden başlayarak katkı sağlar (Göknil, 1994a: 139).

Bu dönemdeki çocukların, kahramanları hayvan olan resimli öykü ve masallara büyük ilgi duydukları; kişileştirilmiş nesne ve varlıkların resimlerini ilgiyle izledikleri bilinmektedir. Yalın çizgilerle oluşturulan resimlerde, düz (ışık ve gölgenin az kullanıldığı ya da kullanılmadığı) renkler kullanılmalı; resimlerin canlandırdığı varlıkların belirgin özellikleri çocukların dikkatini çekmelidir. Aynı zamanda, anlatımın görsel bir dille gerçekleştirildiği kitaplardaki resimler, çocuğun çevresindeki nesne ve varlıkları tanımaya yardımcı olmalıdır. Çocukların kolayca alımlayabilecekleri, beğeniyle izleyeceği renkli düzenlemeler, onların görsel dille iletişimini kolaylaştırır (Sever, 2008: 171).

3.7.4. 4-6 Yaş Döneminde Kitapların Biçimsel Özellikleri

3.7.4.1. Kağıt

Çocuğun, görsel okumaya yönelik yoğunlaşmasının artması için bu dönemde, kağıdın niteliğinin çocuğa uygun olması gerekir. Çünkü bu dönemde, çocuğun dikkat süresi bir önceki döneme göre daha çok artmıştır (Yavuzer, 2011c). Bu bakımdan, çocuğun dikkati, kağıttan kaynaklanacak bir durumdan olumsuz bir biçimde etkilenmemelidir. Bununla birlikte, kağıt, çocuğun uzun süre kitapla etkileşim kurmasını sağlayacak nitelikleri bünyesinde barındırmalıdır. Çünkü bu dönemdeki çocuk da yerinde duramayan, kıpır kıpır ve devingendir (Yavuzer, 2012). Bu yönüyle, resimli kitaplardaki tüm görselleri en küçük ayrıntısına kadar ve uzun süre gözü yormayacak bir biçimde yansıtan, çocuğun elinde oradan oraya taşınmasına karşın yırtılmayacak ölçüde dayanıklı olan, renk, çizgi ve yazıların sayfa üzerinde dağılmadığı 1. hamur kağıtlara bu dönemde gereksinim vardır (Sever, 2007a; Erdoğan, 1997; Nas, 2004; Güteryüz, 2013; Ural, 2013; Şimşek, 2011).

Okumaya hazırlık dönemi olarak ifade edilen bu dönemde çocuk, okumaya başlamadan önce gördüğü harfleri anlamlandırmaya yönelik temel beceriler kazanmakta, yazılara ve kitaplara aşına olmakta, kitapların işleyişini öğrenmekte ve harfleri tanımaya başlamaktadır (İpek Yükselen, 2013: 61). Çocuğun görsellerden sonra yazıya da giderek alışmaya başlaması yadsınamayacak düzeyde önemli bir süreçtir. Çünkü görsel metinden anlamlar çıkaran çocuk, dilsel metnin anlamını da çözümlmek ister (Sever, 2013). Bu bakımdan, belirli büyüklükte olan ve çocuğun sonradan tanıyabileceği harflerin belirgin olarak çıktığı kağıtlara gereksinim vardır.

Bu dönemde çocuk renk, biçim ve büyüklük arasında bağlantı kurmaya başlar. İçinde, dışında, altında, üstünde gibi kavramları bu dönemde kazanır. Aynı zamanda, çocuk, nesnelere belli özelliklere göre sınıflandırabilir (Piaget, 2004). Bu yönüyle, çocuğun bağlantı kurabileceği, karşılaştırma, sınıflama yapabileceği, yer ve konum becerisi edinebileceği resimli kitapların yaşamsal önemi vardır (Sever, 2008). Bu nedenle, renkleri belirgin kılamayacak ölçüde ince, büyük ve küçük nesnelere gösteremeyecek düzeyde mat ve çocuğun sınıflama yapamayacağı düzeyde parlak olan kağıtların yeğlenmemesi gerekir. Bu yönüyle kağıdın, okulöncesi dönem çocuklarının dilsel ve bilişsel becerilerini ortaya çıkartmasına olanak tanıyıcı nitelikte olması gerekir.

Bu dönemin sonlarına doğru çocuklar bilişsel, bedensel, duygusal ve sosyal açıdan gerçek yaşama girmeye hazır gibidirler (Yavuzer, 2012). Bu yönüyle, onları, birkaç etkileşimden sonra yırtılan ve görünüş bakımından soğukluk yaratan sayfaların olduğu kitaplarla buluşturmak, onların gerçekliğini yadsımaktır. Çünkü bu yaş dönemindeki çocuklar, kitabı evirip çevirerek, çekiştirerek kullanmaktan hoşlanırlar (Dwyer ve Neuman, 2008). Kitabı yırttı diye çocuğu suçlamak ya da elinden almak yerine, kitabı oluşturan sayfaları onun devingenliğine dayanacak bir biçimde sağlam ve dayanıklı yapmak gerekir. Böyle bir yaklaşım, çocuğu suçlu gibi göstermeyecek ve duyuşsal açıdan olumsuz etkilemeyecektir.

3.7.4.2. Kapak

Çevresindeki nesnelerin farkında olan, ilgili, meraklı, renkleri, biçimleri tanıyan, uzun-kısa, büyük-küçük gibi kavramları bilen, sürekli soru soran, farklı varlıklar arasında neden-sonuç ilişkisi kuran çocuk (Yörükoğlu, 2010; Yavuzer, 2012), kendisine sunulan kitabın kapağında da kendi gerçekliğini görmek ister. Çünkü birçok kavramı tanıyan, işlevini bilen, ilişkisel durumların farkında olan çocuğun, bir önceki döneme göre algılayabilme yeterliği gelişmiştir (Gander ve Gandiner, 2010). Bu durum, çocuğun anlam evreninin de genişlediğini göstermektedir (Piaget, 2004). Bu yönüyle, kitapların ön ve arka kapakları, içeriğe ilişkin sezinletici dönütleriyle birlikte (Sever, 2007a: 45), çocuğun doğasına, anlam evrenine, ilgisine ve gereksinmelerine yanıt vermelidir.

Kapakta, çocuğun bildiği ve tanıdığı varlıkların farklı, ilginç, olağanüstü, şaşırtıcı ve gülünç ilişkiler içinde yansıtılması ya da hiç görmediği varlıkların gizemli bir biçimde sunulması, kapağı dikkat çekici kıldığı gibi çocuğu da kitabın içeriğine yöneltebilir. Çünkü bu dönemde çocuk, kapakta yer alan görsellerle yaşayacağı ilişkinin heyecan düzeyini önemser (Sever, 2008). Bu yönüyle, çocuğa ilginç gelen ve onu heyecanlandıran durumları yansıtan görsellerin kapakta yerini alması gerekmektedir. Aynı zamanda, bu görsellerin, diğer dönemlerde olduğu gibi dikkat çekici bir biçimde tasarlanması gerekir. Söz konusu anlayış içinde, kitabın kapağı sıradışı ya da olağanüstü olacak diye, kapak, korku ve kaygı verici görsellerle de oluşturulmamalıdır.

Önceki dönemlerde, kapaktaki renk ve çizgilerin parlaklığına ya da devingenliğe bakıp kitapla ilgilenen çocuk (Sever, 2007a: 45), artık kapaktaki görsellerin anlatmaya çalıştığı iletilerin de peşine düşmüştür. Yalın bir söyleyişle, çocuk kapakla kurduğu biçimsel ilişkiyi anlamsal boyuta çekmiştir. Unutulmaması gerekir ki her dönemde çocuğu kitapla buluşturan kapağın biçimsel niteliğidir (Şimşek, 2011: 90; Güteryüz, 2013: 264; Nas, 2004: 56; Kıbrıs, 2010: 39; Çılgın, 2007: 79; Tur ve Turla, 1999; Oktay, 1994: 229; Koyuncu ve Kaplan, 2005: 260; Tosunoğlu ve Kayadibi, 2006: 339); yalnız, bu dönemde, çocuğun bilişsel becerilerinin daha fazla gelişmiş olması

(Piaget, 2004), onu kapağın anlamsal boyutuyla da karşı karşıya bırakır. Bu yönüyle, kapak hem biçimsel açıdan dikkat çekici olmalı hem de anlamsal olarak çocuğun düzeyine uygun olmalıdır.

3.7.4.3. Ciltleme

Bu dönemde, çocuğun, önceki dönemlerin olumlu katkılarıyla kitaba yönelik farkındalığı artmıştır. Çocuk, geniş bir ilgi alanıyla ve zengin bir düşünce evreniyle kitabı oluşturan değişkenlere yönelir. Öncelikle soru sorarak ve neden-sonuç ilişkisi kurarak görsel metni anlamaya çalışır. Her şeyi bilmek ve tanımak isteyen çocuk, görsel metinden aldığı zevkle anlamını çözümleyemediği dilsel metne yönelir. Çocuk, dilsel metnin anlamını ya anne ve babasına sorar ya da görsel metinle ilişkilendirerek anlamaya çalışır. Çocuğun bu çabasının kesintiye uğramadan sürmesi, ciltlemeye gösterilen özenle de ilgilidir. Bu bakımdan, çocuğun kitapla kurduğu ilişkinin daha fazla geliştiği bu evrede, çocuğu kitaptan uzaklaştırabilecek bir ciltleme biçiminin yeğlenmemesi gerekir.

Çocuğun önceki dönemlerde edindiği deneyimleri ile anne ve babanın olumlu katkıları, onun tel ve yapıştırıcıyla ilgili bilgi edinmesini sağlayabilir. Bu bakımdan, çocuklara sunulacak kitapların ciltlemesi ipe olacağı gibi tel ya da yapıştırıcıyla da olabilir; yalnız, hiçbir biçimde tek başına yapıştırıcı olmamalıdır. Eğer kitap yapıştırıcıyla ciltlenecekse kesinlikle ipe de olmalıdır. Burada önemli olan, çocuğun uzun süre kitapla etkileşim kurabilmesidir (Sever, 2007a: 45; Ural, 2013: 53).

3.7.4.4. Harf Karakteri ve Büyüklüğü

Çocuğun harflere yönelik görsel doygunluğa ulaşması, bu dönemin başat amaçlarından biridir. Çünkü çocuğun harflere yönelik kitaplardan edindiği görsel doygunluk, ona okul döneminde harfleri tanımasında olumlu katkı sağlayabilir (Şimşek, 2011: 92). Bu bakımdan, okulöncesi dönemde çocuklara sunulan kitaplarda harflere en az görseller kadar önem verilmesi

gerekir. Belirgin bir biçimde görülebilen, birbirinden ayırt edilebilen ve 24-20 harf büyüklüğündeki yazılar, bu dönemde harflerin işlevini gerçekleştirmesine olanak tanır (Güleç ve Geçgel, 2006: 169).

Çocuk kitaplarında dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan birisi, görsel metin ile dilsel metnin karmaşa yaratacak bir biçimde sayfaya yerleştirilmemesidir. Çünkü okulöncesi dönemine yönelik kitaplarda, çocuk görsel metinle iletişime geçer (Sever, 2008). Görsel metnin sunduğu olanaklarla çocuk, anlam evrenini genişletir. Bu bakımdan, yazıları oluşturan harflerin görsel metnin anlamını bozacak bir biçimde belirsizlik yaratmaması gerekir (Ural, 2013: 52).

Harfler, renk ve çizgilerin algılanabilirliğini engelleyecek nitelikleri bünyesinde taşımamalıdır. Böyle bir anlayışla hazırlanan kitaplarda, dilsel metin ile görsel metin anlamsal ve estetik bir bütünlük oluşturur. Bu bütünlük, iletiyi daha kolay algılanabilir ve daha çok bellekte kalıcı hale getirebilir. Bu bakımdan, her ne amaçla olursa olsun görsel metnin algılanmasını engelleyecek harf karakterlerinin ya da gereksiz bir biçimde büyük gösterilen harflerin bu döneme yönelik çocuk kitaplarında yeri olmamalıdır (Oktay, 1994: 228; Güteryüz, 2013: 265). Çünkü çocuk, okunan metni görseller aracılığıyla belleğinde canlandırır (Senemoğlu, 2011; Bee ve Boyd, 2009).

3.7.4.5. Boyut

Bu dönemde, çocuğun duygu, düşünce ve isteklerinin sürekli değişmesi, ilgisinin de değiştiğini göstermektedir (Krapp, Hidi ve Renninger, 1992; Benson ve Haith, 2009). Bu bakımdan, çocuğa sunulan kitaplar da bu değişime uymalıdır. Çocuğa sunulan kitapların farklı boyutlarda olması ve bu durumun bir sonucu olarak görsellerin de boyutsal olarak değişmesi, çocuğun sürekli olarak değişen ilgisine yanıt verebilir. Yalın bir söyleyişle, başat amaç, çocuğu kitapla buluşturmaksa; çocuğun ilgisine yanıt verebilecek, onun dikkatini sürekli olarak çekebilecek farklı boyutlardaki kitaplara bu dönemde gereksinim vardır (Sever, 2007a: 45).

Okulöncesi dönemde, çocuğun düşünsel aracı görsellerdir. Bu bakımdan, anlatılmak istenen iletiyi görsel açıdan açık ve anlaşılır bir biçimde sunmayan görseller, çocuğa alımlama gücünü yaşatabilir. Bu yönüyle, kitabın boyutunun, görseldeki anlatılmak istenen durumu hiçbir alımlama zorluğu yaşatmayacak bir biçimde yansıtması gerekir. Başka bir söyleyişle, görselin alımlanmasında kitabın boyutsal durumunun çocuğa olumsuz bir katkısı olmamalıdır.

3.7.4.6. Sayfa düzeni

Bu dönemde, birçok kavramı tanıyan, nesnelere arasında ilişki kurabilen, görsel algısı gelişmiş olan çocuğun, kendisine sunulan kitaplarla olan etkileşimi de artmıştır. Çocuk, zengin bir düşünce evreniyle, nasıl ve niçin ile ilgili sorularla kitaba yaklaştığı için sayfa üzerinde yer alan öğeleri, öğelerin birbirleriyle olan ilişkilerini soru sorarak ve neden-sonuç ilişkisi kurarak algılamaya çalışır (Sever, 2008). Çocuğun bu bilişsel ve dilsel çabasına, sayfa üzerindeki öğelerin de katkı sağlaması gerekir.

Sayfanın görsel anlatım gücü, çocuğun kitapla etkileşimine olumlu katkı sağlar. Bu bakımdan, bu evrede sayfayı yapılandıran renk, çizgi, harf, doku, tonlama, biçim ve boşlukların öncelikle uyum içinde olması gerekir (Bassa, 2013: 192). Daha sonra, bu öğelerin oluşturduğu uyum, estetik beğeni uyandırmalıdır. Son olarak, sayfa üzerindeki öğelerin yansıttığı çatışma ve gerilimler, uyumsuz bir biçimde sayfaya yerleştirilmemelidir.

Daha açıklayıcı bir anlatımla, bu dönemde sayfa üzerinde kullanılan renkler, karakterin duygu ve düşüncelerini yansıtabilmeli, anlatılan olayın etkisini gösterebilmeli ve açık-koyu karşıtlığıyla bu etkiyi daha dikkat çekici hale getirebilmelidir. Çizgiler, duygu ve düşüncelerin bıraktığı derinliği ortaya çıkarabilmeli, sayfa üzerinde karakterin eylem ve devinimlerini gösterebilmelidir. Biçimler, çocuklara alımlama gücünü yaşatmayacak bir anlayışla sunulmalıdır. Boşluklar, sayfanın estetik ve kurgusal bütünlüğüyle ilişkiliyse oluşturulmalıdır. Dokuyla, sayfa üzerindeki görseller dokunma hissi uyandırabilmelidir. Tonlamayla, anlatılmak istenen olay ya da duygu ve

düşünceler daha belirgin ya da derin kılınmalıdır. Harfler, 1.5 satır aralıklı, birbirinden ayırt edilebilen ve 24-20 harf büyüklüğündeki yazılarla görsel metnin anlamını tamamlayabilmelidir (Russell, 2009: 139; Lukens, Smith ve Coffel, 2013; Nodelman, 1988; Bassa, 2013: 179; Göknil, 1994a: 142).

Bu dönemde, sayfa üzerinde fotoğraflara yer verilmemesi gerekir. Çünkü fotoğraf gerçekliği, çocuğun algısal gelişimini resimler kadar geliştirmeyebilir. Öncelikli olarak fotoğraf, çocuğun yorum yapmasına, değerlendirmesine, ilişki kurmasına, olayları neden-sonuç ilişkisiyle yaklaşmasına izin vermez (Sever, 2013). Çünkü çocuk, bir resme baktığında kendi gerçekliğini görmek ister. Başka bir söyleyişle, çocuk, kendi eylemlerini, duygu ve düşüncelerini yansıtabilen resimlerle ilişkiye geçer. Bu bakımdan, fotoğrafların çocuğun merakını, serüven ve keşfetme isteğini, heyecanını, içtenliğini, devingenliğini ve düş kurmasını engellemesi, çocuk kitaplarında yeğlenmemesi gerektiğini ortaya çıkartır.

3.7.4.7. Resimler

Okulöncesi dönemi çocuğunun ilgisini çeken, onun doğasını yansıtan, ona özgü davranışları ortaya koyan renk ve çizgiyle oluşturulmuş görsellerdir (Ural, 2013: 34). Bu dönemde çocuklar, renk ve çizgilerin oluşturduğu görsellere bakarak kendini ve yaşamı anlamaya çalışır. Bu bakımdan, çocuğun doğasına uygun özellikler taşıyan; onun eğlenmesine, düş kurmasına, oyun oynamasına olanak tanıyan, içtenliğini, heyecanını, sevincini yansıtan renk ve çizgiyle oluşturulmuş görseller, özgün bir kurgu içerisinde çocuğa sunulmalıdır (Sever, 2008: 189).

Bu dönemde, çocuğun kavramsal birikimi, yaşam deneyimi, bilişsel ve dilsel düzeyi bir önceki döneme göre daha fazladır. Karşımızda meraklı, ilgili, kavramları tanıyan, renkleri, biçimleri bilen, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kuran, kendi öznel ölçütlerine göre değerlendirme yapan bir çocuk vardır (Piaget, 2007; Senemoğlu, 2011; Bee ve Boyd, 2009). Bu bakımdan, renk, çizgi, biçim, boyut ve doku bakımından basit bir biçimde hazırlanmış, gizemini hemen ele veren, yoruma açık olmayan görsellerin bu dönemde

çocuğu çekmesi beklenemez (Çılgın, 2007: 89). Bu nedenle, çocuğun gelişimsel düzeyine koşut bir biçimde oluşturulmuş görsellerin onun yaşam alanına katılması gerekir.

Bu dönemde, karşıt renkler ve yalın çizgilerle çekici kılınmış görsellerin kurgusal ve anlamsal olarak da çekici olması gerekmektedir. Sayfa üzerine yansıtılan olayların ya da karakterlerin birbirleriyle ilişkileri; duygusal durumları, gerilim ve çatışma anları oldukça önemlidir. Çünkü çocuğu kitapla buluşturan görsel metnin çekiciliği olsa da çocuğun kitapla etkileşim düzeyini gösteren görsel kurgunun dramatikliğidir. Bu bakımdan, sanatçı görseli oluştururken hem rengi, çizgiyi, dokuyu, boşluğu, biçimi ve boyutu dikkat çekici bir biçimde tasarlamalı hem de çocuğun düzeyine uygun olarak dramatik bir kurgu oluşturmalıdır.

Bir önceki dönemde olduğu gibi bu dönemde de çocuk, kitabın görsel değerine göre kitapla iletişime geçer. Resimli kitaplarda yer alan görsellerin devingen yapısı, çok renkli dünyası, sevimli, ilginç renklerle dikkat çekmesi, çocuğun görsellerle sıcak bir etkileşime girmesini sağlayarak onun çevresindeki nesne ve varlıkları tanımasına yardımcı olur (Sever, 2008: 168). Çünkü bu dönemde, çocuğun belleği kavramsal olarak dolu değildir (Bayhan ve Artan, 2004). Bu bakımdan, çocuğun görsellerdeki varlıkları tanıması, kavramsal açıdan gelişimini olumlu etkileyebilir.

Okulöncesi dönemde çocuk, dilsel iletileri dinleyerek anlamak durumundadır. Buna karşın, görsel iletilerle, bir başkasına gereksinim duymadan bire bir ilişki kurabilir. Görsel dünyanın sınırlarını, kendi düş gücünün sınırlarıyla dilediği an sınama olanağı bulabilir. İşte, bu sürecin, çocuğun görme duyusunun eğitilmesi bakımından yaşamsal bir önemi vardır. Bununla birlikte, çocuğun bir masalı ya da öyküyü, resimlerine bakarak dinlemesi hem çocuk açısından çok uyarıcı bir ortam oluşturur hem de görme duyusunun anlama sürecine katılması sağlanır. Bu dönemde çocuklara seslenen kitaplardaki resimler, kısa ve yalın anlatımlı metinlerin içeriğini görsel öğelerle zenginleştirmeli; çocuklar kişileştirilmiş kahramanların resimlerine bakarak kendilerince yeni öyküler oluşturabilmelidir (Sever, 2008: 183).

4-6 yaş grubu için hazırlanan kitaplar, çocuğun gelişimsel özelliklerini tamamlamalıdır. Bu dönemde çocuklar, yakın çevrelerini oldukça iyi tanırlar. İlgili alanları genişler. Doğayı, okulu, köyü, kenti, mevsimleri, duyuları ve saatleri öğrenmek isterler. Sayı saymak, harfleri tanımak istegindelerdir. Öğretici kitapların yanı sıra yoruma açık düşsel kitaplara ilgi duyarlar. Çocukların düşünmeleri, zihinlerini çalıştırmaları için resimlerin yoruma açık bir biçime sahip olması gerekir. Resimler, kitaptaki öyküyle bütünleşmeli, hatta ait olduğu öyküye yeni boyutlar kazandırmalıdır (Göknil, 1994a: 142).

3.7.5. Kitapların İçerik Özellikleri

Çocuk edebiyatı yapıtları, tasarım ve içerik özelliklerinin birbirini bütünlemedeki başarısıyla nitelik kazanır. Çocukların görsel algılarının geliştirilmesinde kitapların tasarım özelliklerinin; yaşama, insana ve dile ilişkin duyarlık edinmelerinde de içerik özelliklerinin önemli bir işlevi vardır (Sever, 2007a: 47). Çocuğun, yaşamdaki güzellikleri duyumsayabilmesi, başkalarının duygularını anlayabilmesi, doğaya değer verebilmesi, hayvanlara, bitkilere sevgiyle yaklaşabilmesi, kitabın içerik özelliklerinin çocuğu duyarlı kılmasına bağlıdır (Tuncer, 1994c: 204; Oğuzkan, 1994b: 210). Sözelimi, bir karakterin doğayı korumak için verdiği savaşım ya da hayvanlarla girdiği sevgi temelli ilişkiler çocuk tarafından önemsenabilir. Böylelikle çocuk, karakterle özdeşim kurarak onun duygu ve düşüncelerini, eylem ve davranışlarını benimseyebilir.

Bir edebiyat yapıtı, izleği, konusu, kahramanları, biçemi ve diliyle bütünlük ve kendine özgü bir kişilik kazanır. Biçimsel özellikler bakımından ne kadar başarılı olursa olsun içerik bakımından yetersiz ya da başarısız yapıtların çocuklara yararlı olması beklenemez (Oğuzkan, 2006: 374). Karakterin niteliksiz olduğu, konunun çocuğun düzeyine uygun olmadığı, iletinin alımlanamadığı, dil ve anlatımın karmaşık olduğu kitaplar, çocuğu okuma kültürü sürecinden uzaklaştırabilir (Sever, 2008). Bu nedenle, çocuğu, bu kültürün etkin bir katılımcısı yapmak istiyorsak karakteri, konuyu, iletiyi, dil ve anlatım özelliklerini çocuğa göre oluşturmamız gerekir. Bunu yaparken de çocuk gerçekliği ve yazın olma ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Sanatçı, kendi kurguladığı yaşam durumlarını, gerçekliğe yeğleyen kişidir (Llosa, 2012). Bu bakımdan, çocuğun kendini, insanı, yaşamı ve doğayı tanımasına olanak tanıyacak ve onu duyarlı kılacak yaşam durumlarının, dilin anlatım olanaklarıyla kurgulanmış yazınsal nitelikli kitaplara yansımış olması gerekir (Sever, 2008). Çünkü çocuğa görelilik, toz pembe bir dünyanın çocuğun düzeyine indirgenerek yazınsal bir biçimde verilmesi demek değildir. Bu bakımdan, yaşam gerçekliğinin, yazınsallık ölçütleri göz önünde bulundurularak çocuğa duyumsatılması gerekir. Sanatçı, bu eylemi yerine getirirken kurmaca dünya içerisinde oluşturduğu yaşam durumlarını, çocuğun düzeyiyle ilişkilendirmelidir. Konular, iletiler ve karakterler de bu gerçeklikten paylarını almalıdır (Dilidüzgün, 2004: 18).

Çocuğa göre olan kitapların, çocuğun kendine özgü gerçekliğini ve yazın olma ilkelerini yansıtmak ile ilgili bir kaygı taşıması gerekir. Bu tür kitaplar, örtük iletilerle çocuğun duyma ve düşünme sorumluluğu almasını sağlamalıdır. Onun anlam evrenine uygun ipuçlarını içinde taşımalıdır. Onun kurmaca bir gerçeklik içinde düş kurarak serüvene çıkmasına olanak tanınmalıdır. Aynı zamanda, çocuğun düzeyine uygun olmayan tatsız bir biçemi yeğlememeli ve onun dünyasına uygun kurgular sunmalıdır (Sever, 2008; Dilidüzgün, 2004). Bu bakımdan, bir çocuk edebiyatı yapıtının çocuğa göre olması için konuda, karakterde, iletide, dil ve anlatımda bu tür bir anlayışa gereksinim vardır.

3.7.5.1. Karakter

Karakter, bir yapıtta duygu, tutku, düşünce yönünden ele alınan kimse (TDK, 2011: 1317); roman, öykü, oyun gibi yazınsal yapıtlarda olayı etkileyen ya da yaşayan, öyküsü anlatılan, olay örgüsünün üzerinde döndüğü kişi (TÜBA, 2011: 128); oluşturulan kişinin huy ve davranış özelliklerine verilen ad (Özdemir, 2007: 223); sanatçının yarattığı, duygu, düşünce ve tutku yönleriyle geliştirdiği, gerçek yaşamdan da esinlenerek deneyimiyle, birikimiyle, kendine özgü duyarlılığı ile biçimlendirdiği bir kişiliktir (Sever, 2008: 76).

Çocuk kitaplarında, çocukların yeni yaşantılar kazanmalarına olanak sağlayan en temel öğelerden biri de öykündüğü kahraman/kahramanlar ve onların nitelikleridir. Kahramanların fiziksel ve ruhsal özelliklerinin abartıya kaçılmadan iyi geliştirilmiş olması, kahramanın öyküdeki olaylara yön veren etkin kişiliği, çocukları kahraman/kahramanlarla özdeşim kurmaya yöneltir. Yalın bir söyleyişle, kahramanın yaşama bağlılığı, karşılaştığı sorunları çözümedeki kararlılığı, amaca ulaşmada izlediği yöntemlerin niteliği ve bu eylemler bilişkesinin söz ve davranışlarla somutlanması, çocukları da kahraman gibi duymaya, düşünmeye ve hareket etmeye istekli kılar (Sever, 2008: 77).

Çocuk kitaplarında kahramanlar, çocukların kendilerini özdeşleştirdikleri kişilerdir. Bu kahramanlar, çocuğun kendisini kurgunun bir parçası olarak düşünmesini sağlar. Bunun yanında kahramanın, çocuğun düş gücüyle ulaşabileceği bazı özellikleriyle sunulması, çocuğu daha çok kitaba çeker (Oktay, 1994: 230). Başka bir söyleyişle, çocuğun kahramanlarla kurduğu etkileşim, onun yeni düşsel arkadaşlar edinmesini sağlar. Çocuk, kendi gibi duyan, düşünen ve hareket eden ya da etmek isteyen başka çocukların da olduğunu ya da olabileceğini anlar. Aynı zamanda, çocuk, kahramanlar aracılığıyla, insanların başından geçebilecek olayları tanır. Sorunlar karşısında takınacağı tavır ya da geliştirebileceği davranışlara ilişkin ipuçları edinir (Sever, 2008: 76).

Çocuk okur, kitaptaki kahramanla özdeşleştiği oranda kitapla iletişim kurabilir (Dilidüzgün, 2004: 81). Bu yönüyle, çocuk hareketleriyle, biçimleriyle ilgi çeken bir kuş, kedi, köpek, kaplumbağa, zürafa, fil vb. hayvanların yer aldığı anlatıları; sevdiği bir oyuncuğunu, bebeğini, topunu, bisikletini konu eden bir öyküyü dinlemekten mutlu olur. Güneşin, ayın, yıldızın, ağacın, ormanın insanlar gibi konuşması, çocuğun bu söyleyişe ortak edilmesi, onun düş dünyasındaki varlıklarla tanışmasını sağlayan ayrı bir sevinç kaynağıdır. Yalın bir söyleyişle, çocuk kitaplarında bir kişi, kişileştirilmiş bir hayvan, bir nesne kahraman olabilir. Özellikle, okulöncesi dönemdeki çocuklara seslenen kitaplarda, daha çok çocukların özdeşim kurabileceği, yaşıtları ile çevresinde görebileceği, izleyebileceği, sevdiği hayvanlar kahraman olarak yer alabilir (Sever, 2008: 78).

Her yazınsal tür ister olaya yaslansın, ister duruma yaslansın insansız olamaz. Olay ve durum, yazınsal tür içinde eyleme dönüşmüş bir tür istek, özlem, düş ya da tutkudur. Bu yönden, olay ve durum gibi insan da yazınsal türün başat öğelerinden biridir. Sık sık yinelediğimiz gibi, yazınsal yapıtların ana işlevi insanı insana tanıtmaktır. Bu tanıtımsa ya bir olay içinde ya da bir durum içinde olacaktır. Diyebiliriz ki öykünün yapısı içinde insansız bir olay ve durum düşünülmeceği gibi, durum ve olay dışında kalmış bir kişi de düşünülmez (Özdemir, 2007: 223).

Karakterleri olay ve olguların akışına göre değişen ve değişmeyen diye ayırabiliriz. Değişmeyen karakterler, öykünün başlangıcında nasılsa öykünün bitiminde de öyledir. Başka bir söyleyişle, değişmeyen karakterin kişiliğini belirleyen nitelikler donmuştur. Değişen karakterlerse, öykünün gelişim evrelerine bağlı olarak değişim gösterir (Özdemir, 2007: 263). Çocuk edebiyatı yapıtlarında karakterler, öykünün başlangıcıyla sonucu arasında değişim göstermelidir. Yeni kişisel davranışlar edinir, yeni değerler geliştirebilir. Karakterler, kendi düşüncesinin mutlak doğru olduğu alayışından demokratik kültür bilinci edinmeye; bencillikten paylaşmaya kadar bir değişim yaşayabilir. Çocuk edebiyatında en önemli etken, değişim geçiren kahramanın, bu değişiminin okur tarafından inandırıcı bulunmasıdır (Sever, 2008: 114). Bu bakımdan, her çocuk edebiyatı yapıtında değişim gösteren inandırıcı ve kalıcı karakterler olmalıdır. Çünkü çocuk okur için sorunlara uygun çözüm önerileri getirebilen, karşılaştığı zorluklarla başa çıkabilen devingen ve inandırıcı karakterlerin önemi yadsınamaz (Lukens, Smith, Coffel, 2013: 122).

Yaşamda, bir bireyin kişiliği zamanla değişim ve dönüşüm gösterir. Buna karşın edebiyatta bu sürecin gerçekleşebilmesi için yeterli zaman ve mekana gereksinim vardır. Resimli öykü kitaplarında bile, bu değişim ve dönüşüm sürecinin belirtileri olmalıdır (Lukens, Smith ve Coffel, 2013: 113). Çocuk edebiyatında, hem değişim göstermeyen ideal karakterler yaratmak hem de hızlı değişimler geçiren inandırıcılıktan yoksun karakterlerle çocukların karşısına çıkmak, yapıtı çocuk gerçekliğinden uzaklaştırır (Sever,

2008: 117). Çünkü çocuk, doğası gereği devingendir; onun duygu ve düşünceleri sürekli olarak değişebilir, istekleri farklılaşabilir (Yavuzer, 2012). Bu gerçeklik, ona sunulacak karakterin de değişim içinde olmasını gerekli kılar. Bu bakımdan, inandırıcılık için öncelikle çocuk gerçekliğinin karakter üzerine yansımalarına, eylem ve davranışlarda tutarlılığa, duygu ve düşüncelerde doğallığa, belirli bir süreç içinde değişim ve dönüşüme gereksinim vardır (Russell, 2009: 43; Anderson, 2013: 31; Dilidüzgün, 2004: 81). Oysa birdenbire ve keskin değişimler yaşayan bir karakter, çocuk ile karakter arasındaki ilişkide, güven sorununu ortaya çıkartabilir.

Yaratılan karakterin çocuğa görelilik açısından önemini ortaya koyan bir başka özellik de karakterin geçirdiği değişimin inandırıcılığıdır. Çocuk edebiyatı metinlerinde, kahramanların öykülenen olaylar dizisinde yaşadıkları ve olayların kişiliklerde yarattığı etkilerin, yazınsal bir kurgu içerisinde çocuklara sezdirilmesi beklenir. Yazar, insanın yaşadığı olaylar ve çevresindeki etkileşimlerle karakter özelliklerini biçimlendirdiğini ve değişimler yaşadığını çocuklara duyumsatmalıdır. Yazarın yarattığı kurgunun yazınsal başarısı, kahramanın yaşadığı olaylar ile kişiliğinde oluşan değişimin tutarlılığı ve inandırıcılığı arasındaki ilişkide aranmalıdır. Öykü boyunca nice olaylarla karşılaşmasına karşın hiç değişim geçirmeyen ya da olayla yeterince ilişkilendirilmeden gizli değişimler yaşayan karakterler, çocuk okurun gözünde inandırıcılığını yitirir (Sever, 2007a: 49).

Bir karakterin sürekli olarak çalışkan, başarılı, cesur vb. olarak ideal bir biçimde yansıtılması, çocuk gerçekliğine aykırıdır. Her çocuk, her insan gibi kahramanların da bir korkuyu, bir başarısızlığı yaşamaması, insan ve çocuk gerçekliğine yaklaşması demektir. Önemli olan, bir kahramanın başarısızlık ya da korku yaşamaması değil; yaşadığı korkuyu ya da başarısızlığı akıl ve mantık gücüyle yenmesi, olumsuz koşullara karşı direnç geliştirebilmesidir (Sever, 2008: 117).

Çocuk edebiyatı yapıtlarında, kahramanlardan beklenen başat sorumluluklar aşağıda sunulmuştur:

- Kahramanlar, çocukların merak duygusunu devindirmeli, onlara keşfe çıkarmalı, onların serüven içerisinde olmalarını sağlamalıdır.

- Kahramanlar, çocukların düşsel gereksinmelerini yanıtlamalıdır.
- Kahramanlar, çocukları yaratıcı kılmalıdır.
- Kahramanlar, çocukların heyecan taşıyan farklı deneyim ve girişimlerin içinde olmasını sağlamalıdır.
- Kahramanlar, duygu ve düşüncelerini açıklarken açık yürekli, içten ve doğal olmalıdır.
- Kahramanlar, çocuklara hiçbir zaman öğüt ve emir içeren bir anlayışla seslenmemelidir.
- Kahramanlar, çocukların bilme, sorma ve öğrenme gereksinimlerini karşılamalıdır.
- Kahramanlar, çocukların sevgi, güven ve inanma gereksinmelerini karşılamalıdır.
- Kahramanlar, çocukları önemseyen ve onaylayan davranışlar içinde olmalıdır.
- Kahramanlar, çocukların yeni yaşantı ve deneyim içinde olmasına olanak tanımalıdır.
- Kahramanlar, çocukların özgürce düş kurmasını ve düşünmesini sağlamalıdır.
- Kahramanlar, çocukların girişimciliğini arttırıcı eylem ve davranışlar içinde olmalıdır.
- Kahramanlar, çocuklara korku ve kaygı verici, şiddet içeren eylem ve davranışlar yerine şiddetle başa çıkmayı duyumsatan, sevgiyi ve güveni sezinleten, keşfetmeye olanak tanıyıcı eylem ve davranışları duyumsatmalıdır.
- Kahramanlar, çocuklara yetişkinlerin akla uygun olan ve nesnel düşüncelerini sunmamalıdır.
- Kahramanlar, çocukları küçümseyen, aptal yerine koyan bir bakış açısı sunmamalıdır.
- Kahramanlar, farklı yaş gruplarında yer alan çocukların ilgilerini karşılamalıdır.
- Kahramanlar, çocukların duygu ve düşüncelerinin sürekli devinim içinde olmasını sağlamalıdır.

- Kahramanlar, yetişkin dünyasının nesnel ölçüt ve değerlendirmelerini; ilke ve kurallarını, yaptırımcı tutum ve yargılarını, geleneksel ve çağdaş değerlerini, kalıp düşüncelerini çocuklara yansıtmamalıdır.
- Kahramanlar, çocuğun olaylar arasında ilişki kurmasına olanak tanımalıdır.
- Kahramanlar, çocuğun kendi cinsiyetine yüklenen rollere ilişkin geleneksel/olumsuz yargıları bir biçimde sunulmamalıdır.
- Kahramanlar, çocuğun düşsel beklentilerine, istemlerine yanıt vermelidir (Sever, 2008: 75; Aslan, 2010b: 19; Anderson, 2013: 31; Russell, 2009: 43; Lukens, Smith ve Coffel, 2013: 114; Oğuzkan, 2006: 374; Ural, 2013: 45; Hearne ve Stevenson, 2000: 43; Dilidüzgün, 2004: 81; Nas, 2004: 59; Yalçın ve Aytaş, 2005: 47; Çılgın, 2007: 81; Güteryüz, 2013: 266; Şirin, 2007: 54).

3.7.5.1.1. Karakter Geliştirme

Çocuklar, çevresindeki insanların kişiliklerinin farkındadırlar. İnsanlara uyum sağlayan ve insan ilişkilerini önemseyen çocuklar, çevresindeki kişilik farklılıklarını algılayabilirler (Broadhead, Johnston, Tobbell ve Woolley, 2010). O zaman, çocuklar, herhangi bir çocuk kitabına yönelik görsel ya da dilsel okuma yaptıkları zaman karakterin eylem ve davranışlarından, görünüşünden ya da ilişkilerinden kişiliğini sezinleyebilirler. Bu bakımdan, yazar ve çizere, karakter geliştirmekte önemli sorumluluklar düşmektedir.

Yazar ve çizer, karakteri gerek fiziksel özellikleriyle gerek eylem ve davranışlarıyla gerek konuşmalarıyla gerekse yorumlarıyla geliştirirken çocuğun gelişimsel düzeyini önceleyerek karakterin inandırıcı ve devingen olmasını sağlamalıdır. Başka bir söyleyişle, karakter görünüm, durum, düşünce, eylem ve konuşmalarıyla çocuğun öykünebileceği nitelikte olmalıdır. Bu tür bir anlayışla oluşturulan karakter, çocuğun da karakter gibi duymasına ve düşünmesine olanak tanıyabilir (Sever, 2008; Lukens, Smith ve Coffel, 2013).

Kahramanın fiziksel özellikleri, konuşması, davranış ve eylemleri ile karakteri arasında bir ilişki kurulmalıdır. Karakterin herhangi bir olay ya da durum içerisinde göstermiş olduğu davranışı, kendi kişiliğinin bir dışavurumudur (Sever, 2008: 97). Bu bakımdan neşe içinde, yerinde duramayan, oynamayı seven bir karakterin fiziksel özellikleriyle, konuşmasıyla, davranış ve eylemleriyle bu durumu somutlaması gerekir. Bu somutlama, karakteri, çocuğun gözünde inandırıcı kılabilir.

3.7.5.1.1.1. Fiziksel Olarak Karakterin Geliştirilmesi

0-6 yaş döneminde, çocuklar için hazırlanan kitaplarda, kahramanlar genellikle fiziksel özellikleriyle (dış görünüşleriyle) ön plana çıkarılır. Onlara, sözleri ve hareketleriyle de bir kişilik kazandırılır (Sever, 2008: 92). Bu yaş döneminde çocuklar, karakterin görsel özelliklerine bakarak onların duygu, düşünce ve eylemlerinin bileşkesi olan kişilik özelliklerini sezinleyebilir. Bu bakımdan, karakterin duygu ve düşünceleri, görsel olarak açık ve belirgin olmalıdır (Lukens, Smith ve Coffel, 2013: 115). Çünkü çocuğun sevinci, heyecanı, sevgiyi, mutluluğu, özlemi, öfkeyi, acıyı, korkuyu vb. duyumsayabileceği düzeyde görünüm bakımından açık ve belirgin kılınmış bir karakter, çocuğa duyguları görme olanağı verebilir.

0-6 yaş döneminde dış görünüş, çocukların karakterleri tanımaları için başat bir sorumluluk üstlenir. Bu dönemde, karakterin dış görünüşü, renk ve çizginin anlatım gücüyle duygu ve düşüncelerin etkili bir biçimde yansıtılmasına olanak tanınmalıdır (Sever, 2008: 94). Burada önemli olan nokta, renk ve çizgiyle oluşturulan karakterin, çocuğun görsel belleğinde yer edici nitelikte olmasıdır. Bununla birlikte, bu dönemde renk ve çizginin anlatım olanaklarıyla oluşturulan görsel bir karakter, çocuğun duyu algılarını uyararak onun düş kurmasına ve düşünce üretmesine olanak tanınmalıdır. İnsana özgü duyguları, çocuğun düzeyine inerek uygun biçimde yansıtan bir karakter, çocuğun kendi gelişimsel yeterliğiyle insanı ve yaşamı algılamasına katkı sağlayabilir.

Erken dönemde, karakterin fiziksel olarak geliştirilmesi, çocuğun karakteri tanımaya, olayları ve ilişkileri anlamaya olanak tanır (Russell, 2009: 43). Başka bir söyleyişle, çocuk, karakterin görünüşüne bakarak onun içinde bulunduğu durumu sezinelemeye çalışır. Çünkü karakterin dış görünüşü, çocuğa, karakterin girmiş olduğu çatışmanın ruhsal durumunu duyumsatabilir (Anderson, 2013: 32). Bu yönüyle, karakterin duygu ve düşünce dünyasının ortaya çıkartılmasında, karakterin yüzündeki duygu durumunun, olay içinde takındığı tavrın, giydiği elbiselerin vb. birer seziletici ipucu olarak çocuğun gözleri önüne serilmesi gerekir.

3.7.5.1.1.2. Yazarın ve Diğer Karakterlerin Yorumlarıyla Geliştirilmesi

Öykü, roman ve anlatılardaki karakterleri tanıtabilmek için, diğer karakterlerin yorumu, görüş ve düşünceleri, çocuk okura önemli ipuçları sunar (Sever, 2008: 101). Özellikle baş kişiyi daha iyi tanıyabilmek için, yüzeysel olarak tanıtılan kapalı karakterlerin yorumlarına, düşüncelerine ve davranışlarına gereksinim vardır (Russell, 2009: 43; Lukens, Smith ve Coffel, 2013: 116). Baş kişinin içinde bulunduğu durumu güçlendirmek için bu oldukça önemlidir. Çünkü baş kişi, öyküdeki diğer kahramanlar tarafından da önemsenip onaylanırsa baş kişinin inandırıcılığı daha çok artar. Böyle bir durumda çocuk okur, baş kişinin bir durum ya da olay karşısında ortaya koyduğu davranışını öykünme yoluna gidebilir.

Baş kişinin, arkadaşlıklarını ve ilişkilerini göstermesinde diğer karakterlerin önemi yadsınamaz (Anderson, 2013: 32). Bu bakımdan, diğer karakterler tarafından, baş kişinin arkadaşlıklarını ve ilişkilerini pekiştiren yorumların olması, çocuk okurun baş kişiyi daha çok sevmesine ve ona güven duymasına olanak tanıyabilir. Bununla birlikte karakterlerin yazarın yorumuyla geliştirilmesi, çocuk okura, kahramanların özelliklerini daha iyi tanıtan başka bir yoldur (Sever, 2008: 103).

3.7.5.1.1.3. Karakterin Eylem ve Davranışlarıyla Geliştirilmesi

Çocuklar için hazırlanan öykü, roman ve diğer anlatılardaki kahramanların, karakter özelliklerini tanımamızı sağlayan en önemli gösterge, onların çeşitli durum ve olaylar içindeki davranışları ve eylemleridir. Gerçek yaşamda da kişilerin özelliklerine ilişkin değerlendirmeler yapabilmemiz için, en temel ölçütlerden biridir davranışlar. Çünkü, davranışlar ve eylemler, kişinin karakter özelliğinin dışavurumu olarak değerlendirilir (Sever, 2008: 95).

Karakterin öykü içerisindeki davranış ve eylemleri, onun duygu ve düşüncelerinin göstergesidir (Ural, 2013: 48). Bu bakımdan, erken dönemde, çocuğun gelişimsel düzeyine uygun bir biçimde oluşturulmuş karakterler, dış görünüşle birlikte davranış ve eylem bakımından da etkin kılınmalıdır. Çünkü erken dönemde, çocuklar, karakterin eylem ve davranışlarına yoğunlaşarak, onun duygu ve düşüncelerini de sezinemeye çalışırlar.

Karakterin, duygusal bir olay içerisindeki davranışları ya da çevreye yönelik kaygı verici bir durum içerisindeki eylemleri çocuk okur tarafından önemsenir. Bu bakımdan, çocuk okurun, karakteri anlayabilmek için onun somut ve belirgin kılınmış davranış ve eylemlerini görebilmesi gerekir. Çocuğun görme duyusuna sorumluluk yükleyerek karakterin davranış ve eylemlerinin altında yatan duygu ve düşünceleri anlaması, onu karakterin eylem ve davranışlarına öykünüp öykünmemeye ilgili düşüncelere götürür. Bu bakımdan, karakterin eylem ve davranışlarıyla tutarlı ve inandırıcı olması gerekir (Sever, 2008: 77). Bu anlayışı, hem görsel metin hem de dilsel metin benimsemelidir.

3.7.5.1.1.4. Karakterin Konuşma Yoluyla Geliştirilmesi

Karakter çizmede, kahramanları konuşturmak en sık başvurulan yollardan biridir. Çocuklara seslenen öykü, roman ve anlatılarda kahramanların konuşmaları, onların kişilik özelliklerinin tanınmasına yardımcı olur. Bu yönüyle, çocuk okurların çoğu, yapıtlardaki kahramanların

konuşmalarına bakarak onların yanında ya da karşısında dururlar (Sever, 2008: 97). Karakterin öykü içerisinde konuşturularak sunulması, onun duygu ve düşüncelerini daha çok belli eder. Çünkü konuşma eylemi, duygu ve düşünceleri sonsuz anlatım olanaklarıyla çocuk okurun dünyasına sunar. Bu bakımdan, karakterin duygusal ve düşünsel durumunun yansıtılmasında, konuşma eyleminin önemi yadsınamaz.

Dış görünüş, davranış ve diğer karakterler tarafından geliştirilen karakterin konuşma yoluyla da geliştirilmesi gerekir. Çünkü karakterin içinde bulunduğu durumun açıklanmasında bazen görünüm, davranış ve diğer karakterlerin yorumları yetmeyebilir (Nodelman, 1988; Anderson, 2013: 32; Russell, 2009: 43; Lukens, Smith ve Coffel, 2013: 115). Özellikle okul dönemi çocukları, karakterin olaylara yönelik duygularını, düşüncelerini, davranışlarını birinci ağızdan okumak ya da duymak isterler (Çotuksöken, 2008: 28). Bu bakımdan, karakterin mutluluğunun, şaşkınlığının, yaşama bağlılığının, düşüncelerinin, değerlendirmelerinin ve gizilgüçlerinin konuşma yoluyla çocuk okura duyumsatılması gerekir. Bu biçimde geliştirilen karakterler, okul döneminde çocuk üzerinde daha çok kalıcı etki bırakabilir. Bununla birlikte, erken dönemde, kişileştirilmiş hayvan ya da nesnelerin konuşması, çocuk okurun ilgisini çeker (Sever, 2008: 78). Bu yönüyle, erken dönemde, karakterin dış görünüşüyle beraber konuşma yoluyla da geliştirilmesi gerekir.

3.7.5.2. Konu

Konu; yapıtta, yazıda, konuşmada ele alınan, düşünce olay ya da durum (TDK, 2011: 1476), konuşmada, yazıda, yazın yapıtlarında ele alınan, yinelenen durum, düşünce, olay, olgu, sorun; yaşamın içinde var olan ya da düşünülen her şey (TÜBA, 2011: 740), üzerinde durulan, hakkında söz söylenen olay, olgu, durum ya da sorun (Özdemir ve Binyazar, 1979: 13), anlatılmak istenen duygu, düşünce, olay ve durum (Llosa, 2012: 37), sanatçının duygu ve düşüncelerini, tasarımlarını çocuklarla paylaştığı bir araçtır (Sever, 2007a: 47).

Yazılış amacı ve türü ne olursa olsun her yazı, bir konu üzerine kurulur. Konusu olmayan yazı düşünülemez. Çünkü konu, yazarın üzerinde durduğu, hakkında yazı yazdığı şeydir. Burada şey sözcüğünün genel ve geniş anlamıyla kullanılması gerekir. Olaylar, olgular, devinimler, her türlü insanlık durumları, insan ilişkileri, kısaca doğal ve toplumsal çevremizde her şey yazı konusu olabilir (Özdemir, 2007: 19).

Çocuk edebiyatındaysa konu, çocuğu metnin anlam evrenine çeken, kitapla ilişkisini sağlayan bir ögedir. Ele alınan konular, çocuğun ilgi ve gereksinmeleriyle ilişkilendirildiği ölçüde önem kazanır (Sever, 2008: 119; Aslan, 2014). Bununla birlikte konu, anlatının temel bileşenlerini; olay, olayın geçtiği yer, zaman, karakterleri bir arada tutar, birbirleriyle anlamlı bir bütün olmalarını sağlayarak okuma eyleminin kesintiye uğramasını engeller ve çocuk okuru okumaya isteklendirir (Şimşek, 2011: 96).

Çocuk kitaplarında konu çok önemlidir. Çocukların gerçek ve günlük yaşantılarına uygun düşmeyen, onların kavrayış ve düş güçlerini aşan konular, çocukların çok az ilgisini çeker. İyi bir çocuk kitabı, yerli kültür değerleri yanında evrensel değerleri de kazandırıcı nitelikte olması gerekir. Çocuk kitaplarında seçilen konular, çocuk okuru düşünmeye yöneltmeli, onların birtakım beceri ve alışkanlıklar kazanmalarına yardımcı olmalıdır (Oğuzkan, 1994b: 211).

Çocuk edebiyatı olarak yazılan yapıtların konusu çocuğun yaşına, ilgi alanlarına dönük olmalı, onu sürüklemeli ve ona heyecan vermeli; onda merak uyandırabilmelidir. Olaylar ele alınırken çocuk, bir yandan doğru bilgilendirilmeli, onun duyuşsal dünyasını beslemeli ve gülmece dünyasını da geliştirmelidir. Kitabın konusu öğüt verici, birbirini yineleyen sözcüklerle sürdürülmemelidir. Olayların içinde herkes kendine göre bir düşünce bulmalı, kendine yakın bir kabul alanı oluşturabilmelidir (Güleryüz, 2013: 267).

Çocuk edebiyatında seçilen konular, çocuğun günlük yaşamı çerçevesinde kalmalıdır. Büyükleri ilgilendiren düşünce, kavram ve ideolojileri, henüz kendi seçimini yapamayan çocuğa aşılama çalışmak yanlıştır (Göknil, 1994a: 142). Başka bir söyleyişle, kitaplar, çocukların dünyasını alabildiğince genişleten, onlara yepyeni dünyalar sunan araçlardır.

Bu nedenle konular, ideolojilerden, peşin hükümlerden ve hurafelerden uzak olmalıdır. İnsan sevgisi, vatan sevgisi, hayvan sevgisi, doğruluk, yardımlaşma vb. konular, çocuklarda değer yargılarını oluşturacak kavramlar konu seçiminde dikkate alınmalıdır (Oktay, 1994: 229). Bununla birlikte, zengin-yoksul, güzel-çirkin, iyi-kötü, güçlü-güçsüz gibi birtakım yapay karşıtlıklar işlenerek asıl gerçeği saklamaya yönelik konularla çocukların neden ve niçin soruları sorması engellenmemelidir. Karamsar konularla da çocukların acıma duyguları sömürülmemelidir (İzgu, 1995; Akt: Şeyhoğlu, 1995: 9).

Çocuk kitaplarının suya sabuna dokunması gerekir (Erdoğan, 1997: 54). Özellikle çocuklar açısından sakıncalı, dahası tabu sayılan konular (hastalık, aşk, sevgi, cinsellik, özürlülük sorunu, ölüm, aile çatışması, çevre bilincinin uyandırılması, iş yaşamının çocuklar üzerindeki etkisi vb.) çocuğun korkmasına, içine kapanmasına neden oluşturmaz, tersine günlük yaşamda içinde yaşadığı gerçekleri daha gerçekçi bir yaklaşımla anlamasını sağlar (Dilidüzgün, 2004: 78). Bu bakımdan, çocuk kitapları, hangi dönemde olursa olsun, yaşamın gerçeği olan konuları, çocuğun dünyası dışında bırakmamalı, çocuğu gerçeklerle yüzleştirerek yaşama hazırlamalıdır (Aslan, 2008: 86).

Bir yapıtın değeri ele aldığı konudan gelmez; konunun ele alış, işleniş biçiminden gelir (Sartre, 2008: 21; Llosa, 2012: 37; Özdemir, 2007: 27). Bu bakımdan, hangi tür konu ele alınırsa alırsın, sanatçı, konuyu öncelikle çocuğun içinde bulunduğu gerçekliğe koşut bir biçimde ele almalıdır. Sanatçı, öznel dünyasında yarattığı konuları, çocuğun düzeyine uygun bir biçimle yansıtmalıdır (Dilidüzgün, 2004). Yalın bir söyleyişle, konular, çocuk gerçekliğini aşacak bir biçimde işlenmemeli, çocuğa önceleyen bir kurgu yapılandırılmalıdır (Aslan, 2014: 55). Böyle bir anlayış, yüzyıllardır yazılan aşk, sevgi, ölüm, dostluk, iyilik, özlem, dayanışma, özveri, engelli olma gibi konuların çocuk tarafından da sezinlenmesine olanak tanır. Başka bir anlatımla, sanatçı, insan doğasını yansıtan ve yaşam gerçekliğini duyumsatan konularda, yazın olma ilkelerini ve çocuğu gözeterek uygun bir biçimi yakalamalıdır.

Çocuk edebiyatının konu alanını belirleyen temel değişken çocuk gerçekliğidir (Sever, 2008: 127). Bu bakımdan, konular, çocukları içten ve

sıcak bir biçimde kucaklamalıdır. Onların sevgi temelli anlayışlarını yansıtmalıdır. Onların yaşama ve insana yönelik duyarlıklarını geliştirecek nitelikte olmalıdır ve bunu da çocuksuluğa düşmeden başarmalıdır. Aynı zamanda, çocuğun düş dünyası olduğuna göre, düşsel öğeleri de bu anlayışın içerisine katmalıdır. Böyle bir yaklaşımla, insan ve yaşam gerçekliği, çocuğun kendisine duyumsatılabilir (Sever, 2008; Dilidüzgün, 2004; Şirin, 2007).

Emin Özdemir'in bir saptamasına göre, "Çocukların dünyasına giden yollardan biri de gülmecedan geçer. Özellikle çocukların dünyaya bakış açılarında, en yoksullarında, en çilelilerinde bile gülmecesel bir açı vardır." (Akt: Şeyhoğlu, 1995: 9). Başka bir söyleyişle, çocukluk, insanın gülmeye en yatkın olduğu dönemidir. O bakımdan, çocuğun gülmeye ve neşelenme isteğine çocuk kitapları da yanıt vermelidir. Karamsarlık ve kötümserlik aşılacak konulardan uzak durulmalı, çocuğun yaşama sevgisini arttıracak ve pekiştirecek konulara ağırlık verilmelidir. Çocuk kitapları, çocuğa, dünyaya gülerek ve düşünerek bakmayı süreç içinde duyumsatabilmelidir (Yurttaş, 1997: 60).

Çocuklar her ne kadar yeni öğrenen varlıklar olsalar da, yaşamlarında somut olarak yaşayamayacakları ya da karşılıkları olmayan konuları kitaplarda görmeleri onlar için bir şey ifade etmez. Bu bakımdan, çocuk kitaplarında ideolojik, dinsel ve siyasal söylemlerin yer verilmemelidir (Dilidüzgün, 2003: 53). Özlü bir söyleyişle, çocuğa göre yapıtlar, hiçbir biçimde yetişkin dünyasına ait düşüncelerin, söylemlerin taşıyıcılığını yapmamalıdır (İpşiroğlu, 1991: 297). Özellikle 0-6 yaş döneminde, bu tür konular, çocuğun belleğinde kargaşa yaratmaktan öteye gitmez. Çünkü yetişkin dünyasının ilkeleri, kuralları, kalıp düşünceleri, değerleri ve yargıları çocuk dünyasına yabancıdır (Sever, 2013: 73).

Erkek çocukları daha çok serüven, gezi, tarih, kahramanlık konulu öykülerden ve bilgi veren kitaplardan zevk alırlar, kızlarsa ev ve okul yaşamıyla ilgili konulara ve yararlı bilgilere daha çok ilgi duyarlar (Gökşen, 1980). Kızları geleceğin ev kadınları, erkekleri ise iş adamları olarak daha küçük yaşta belirli rollere iten böylesine bir

yaklaşım, kadın erkek eşitliğini savunun çağdaş düşünceye ters düşmektedir. Bu bakımdan, çocuk edebiyatı yapıtlarında bu tür konularla, çocuklar, keskin biçimde toplumsal cinsiyetçi rollere büründürülmemelidir. Kahramanlık, gezi ve serüven gibi konular erkek çocuklarına özgü değildir. Bu yönüyle, bu tür konular kız çocuklarına da sunulmalıdır. Aynı biçimde, çocuk kitaplarında ev yaşamıyla ilgili konular, erkek çocuklarına da verilmelidir (İpşiroğlu, 1990: 54).

Aslan (2010)'ın "100 Temel Eser" üzerinde yaptığı bir çalışmasının sonuçlarına göre kadınlar, bu yapıtlarda şiddete maruz kalan, çamaşır-bulaşık yıkayan, yemek pişiren, örgü ören, evde oturan, çalışma yaşamında fazlaca görülmeyen, kitap ve gazete gibi kitle iletişim araçlarından yararlanmayan, daha çok cinsel bir nesne olarak kabul edilen cinsiyet olarak sunulmuştur. Bu sunum, erken dönemde, çocuk okurun belleğinde, kadının toplumsal rollerini geleneksel/olumsuz bir biçimde algılamasına yol açabilir. Kadına yüklenen anlamın çocuk edebiyatı yapıtlarına geleneksel/olumsuz bir biçimde yansımaları, çocuk okurun kadına yönelik algısında kalıcı etkiler yaratabilir. Oysa çocuk edebiyatı yapıtları, çocuk okura toplumsal rollerini sezinetirken kadın ve erkeğe eşit bir anlayışla yaklaşmalıdır.

Çocuk kitaplarında kin ve nefrete yer yoktur. Düşmanlık aşıl原因an konular, çocuk kitaplarında yer almamalıdır. Bununla birlikte, çocuk kitaplarında mantık dışı olay ve durumlar işlenmemelidir. Bağnaz, kaderci, önyargılı tutumları aşıl原因an kitaplar çocuklara verilmemelidir. Çocuklar din ve ırk üstünlüğü gibi saplantılardan da korunmalıdır. Siyasal görüş, parti, ırk, aşiret, mezhep vb. ayrılıkları işleyerek çocuklara yaklaşmak, bunlar için onları kullanmaya kalkışmak son derece zararlıdır (Yurttaş, 1997: 60).

Çatışmalar, çocuklara insan doğasını tanıması için fırsatlar tanır. Çocuklara yaşamın iyi, kötü, güzel, çirkin yanlarını sezdirir; onların duyma ve duyumsama yeteneklerini geliştirir. Aynı zamanda, okurun metnin çekim alanına girmesinde, kurgulanan olay ve olaylara yol açan çatışmaların niteliği belirleyici bir etkidir (Sever, 2008: 128). Yalın bir söyleyişle, yazınsal yapıtlarda çatışma, metni başlatan, çocuğu sürekli devindiren ve okuma

etkinliği boyunca sürükleyen önemli bir öğedir (Aslan, 2006: 197). Bu bakımdan, konuyu yapılandıran olay ve çatışmalar birbirine bağlantılı gelişmeli, somut, görsel olmalı, aralarında bir bütünlük sağlanmalı (Köksal, 1997: 47), olaylar arasında mantık ilişkisi gözden kaçırılmamalı (Oktay, 1994: 229) ve çocuğun düzeyine uygun bir biçimde merak, eylem, devinim, heyecan öğeleri canlı tutulmalıdır.

Çocuğun, kurmaca dünyada düşsel ve düşünsel sorumluluk almasına izin vermeyen, çatışmaların merak öğesiyle dengelenmediği, daha serim bölümünde olayın çocuk tarafından çözüldüğü, her sorunun kolayca yanıtlandığı, bir rastlantıya ya da şansa dayanarak öyküdeki çatışmanın sonuçlandığı, çocuğu okuma eylemine ortak eden ipuçlarının olmadığı, kabul edilebilirlikten uzak bir sonuçla karşı karşıya bırakan, yüzeysel duygusallıktan arındırılmamış, duyguların aşırı ölçüde zorlandığı, acıklı olayların birbiri ardına verildiği, çocuğu yapay bir dramatik etkiyle oyalayan, çocuğun duygu denetimini yitirmesini sağlayan, olaylar arasında duygusal orantı kurmasını engelleyen konular (Sever, 2008: 138; Lukens, Smith, Coffel, 2013: 122), çocuk ile kitap arasındaki ilişkiyi olumsuz etkileyebilir.

3.7.5.3. Dil ve Anlatım

Çocuk kitaplarının çocuğa göre olmasını belirleyen en önemli özelliği dili ve anlatımıdır. Okulöncesi dönemde, kendisine bir yetişkin tarafından anlatılan masallar, fabllar, fıkralar, sorulan bilmeceler, okunan öykü vb. anlatılar, çocukları anadilinin sözvarlığıyla "anlam evreni"yle tanıştırır (Sever, 2008: 145). Bu nedenle, ilk yıllardan başlayarak çocuk kitapları, çocukların Türkçenin anlatım gücünü ve söyleyiş güzelliğini duyumsamalarına, Türkçenin yapısı ve inceliklerini sezinlemelerine olanak tanınmalıdır. Çünkü dil ve anlatım özellikleriyle çocuğa uygun yazılmış kitaplar, çocukların anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunar, onların toplumsal yaşam içerisinde daha etkili iletişim kurmalarına yardımcı olur. Başka bir söyleyişle, çocuğun kitap okumayı sevmesinde ve bunu bir alışkanlığa dönüştürmesinde kitabın dil ve anlatım özellikleri önemli bir rol üstlenir (Aslan, 2014: 54).

Nitelikli çocuk kitapları, erken dönemden başlayarak çocuklara gelişimlerine uygun zengin bir dil çevresi sunar; onların söz varlığını, dil bilinci ve duyarlılığını geliştiren araçlardır. Çocukların okuma kültürü edinmiş bireyler olarak yaşama katılmalarında, çocukluk yıllarında karşılaştıkları kitapların dilsel niteliği belirleyici bir etkidir. Bu nedenle, çocukları, ilk yıllardan başlayarak onların dil ve anlam evrenlerine uygun, Türkçenin anlatım olanaklarını ve güzelliğini yansıtan metinlerle karşılaştırmak gerekir (Sever, 2007a: 50). Çünkü çocuğun birçok yeteneğinin gelişimi anadilinin gelişimine bağlıdır. Sözelimi, anadilini iyi bilen bir çocuk, anlama ve kavrama yeteneği geliştiği için daha çabuk öğrenir. Daha çabuk öğrenen ve kendini doğru ifade edebilen çocuk gerek okulda gerekse evde ve sosyal çevresinde daha başarılıdır (Gürmen, 1997: 75).

Dilin kazanılması, doğrudan çocuğun bilişsel gelişmesine dayanır. Dilin kazanılması hem biçim hem de anlam ve içerik açısından bilişsel gelişim ile ilgilidir (Alpöge, 1991: 56). Bu bakımdan, kitapların, çocuğun içinde bulunduğu bilişsel düzeyi dikkate alınarak oluşturulması gerekir. Sözelimi, altı yaşındaki bir çocuk "kavram" sözcüğünü kavrayamaz. Dokuz yaşındaki bir çocuk "soyut" ve "somut" sözcüklerini anlayamaz. Çocuk kitaplarında, her yaş grubunun sözcük dağarcığına göre bir dilin, bir anlatımın oluşturulması gerekir (Ural, 1997: 38).

Her yazarın kendine özgü bir dili, bir anlatım biçimi vardır; yalnız, çocuk kitapları söz konusu olduğunda dil ve anlatım bakımından özellikle birkaç noktanın göz önünde bulundurulması yerinde olur. Çocuklar yalın ve duru anlatımdan hoşlanırlar. Günlük dilde pek kullanılmayan sözcük ve deyimleri anlatmakta güçlük çekerler. Uzun ve karmaşık paragrafları zor okur ve kavrarlar. Yersiz benzetme ve betimlemelerden canları sıkılır. Çoğu kez metinde bu bölümleri atlama eğilimi gösterirler (Oğuzkan, 1994b: 212). Bu bakımdan, çocuk kitaplarında açık, anlaşılır, duru ve akıcı bir dil kullanılmalıdır. Çocuğun dil sevgisini geliştirecek, söz dağarcığını zenginleştirebilecek bir dil yeğlenmelidir. Yapmacılıktan, abartıdan, karmaşıklıktan uzak durulmalıdır. Anlatım, çocuğun içeriği kolayca kavramasını sağlayacak ve okuma zevkini geliştirecek bir rahatlık taşımalıdır (Yurttaş, 1997: 59). Bununla birlikte, dil ve anlatım bakımından, bu tür

kitapların kulağa hoş gelen devingen bir havası da olmalıdır (Tuncer, 1994c: 205).

Çocuk kitaplarında, resim ve yazı estetik bir biçimde oluşturulmalıdır. Bu bakımdan, yazı türünün bazı özellikleri olmak zorundadır. Çocukların ilk kitaplarında yer alan sözcükler, onların dil gelişimini ve kişiliğini biçimlendirmeli, onlara okuma isteği kazandırmalıdır. Okulöncesi dönemindeki çocuklar için yazan bir yazar, çocukların yaşlarının ve algılama güçlerinin sınırlarını aşmamalıdır. Özellikle metnin konuşma özelliği taşıması, sözcük ve tümcelerin kısa olması, anlatımın basitliği ve o basitlikten doğacak mizah çocuklara kitabı sevdirecek başlıca değişkenlerdir. Çünkü mizah, çocukların dünyaya gülümsemesini ve yaşama hoşgörüsüyle bakmasını sağlar (Göknil, 1994b: 148).

Çocuk kitapları, çocuğun beş duyusuna seslenen bir dili yeğlemelidir. Eğer çocuk, sütün tadını kitabı okurken alamıyorsa, bir şeftaliyi yemiş gibi ağzı sulanmıyorsa ya da uzaktan gelen çobanın kaval sesini, koyunların boynundaki çingirak seslerini duyamıyorsa, bir kedinin yumuşak tüylerini okşuyormuşçasına hissetmiyorsa okuduğu kitaptan tat alamaz (Kantemir, 1997: 21).

Çocuk kitaplarındaki dil ve anlatımın yeni, canlı, akışkan, gümbür gümbür soluyan, çağlayan gibi coşup taşması, sapasağlam olması gerekir (Dayıoğlu, 1997: 38). Bu yönüyle, çocuk kitaplarının, dilin eylemle pekiştirildiği, somut sözcüklere dayandığı çocuğun dünyasını varsıllaştıran, yapaylıktan uzak ve doğal olması gerekir (Köksal, 1997: 48). Özellikle kısa ve hareketli tümcelerle akıcı bir dil çocuk kitaplarında olması gereken en temel özelliklerdir (Kantemir, 1997: 21).

0-6 yaş dönemine yönelik kitaplarda, girişik, iç içe geçmiş birleşik tümceler ile sıralı tümcelerin çok fazla bir biçimde kullanılmaması gerekir (Sever, 2008). Başka bir söyleyişle, çocuğun alımlayamayacağı düzeydeki karmaşık ve iç içe geçmiş betimlemeler, eylemsilerle çok fazla örülmüş tümceler, onun kurguyla anlamsal ilişki kurmasını engelleyebilir. Çünkü

çocuk, bu tümceler arasında bağlantı kurmakta zorlanabilir (Gönen, 1994b: 159). Bu bakımdan, resimli öykü kitaplarında, bu tümcelerle uzun uzadıya betimleme yapılmasından kaçınılmalıdır.

Çocuğun alımlama düzeyine uygun bir biçimle oluşturulmuş kitaplar, onu dilsel anlamda etkilediği gibi kişilik ve toplumsal anlamda da etkiler. Düzeye uygun kitapların katkısıyla dil ve anlatım becerileri gelişmiş çocuklar, kendilerini etkin kılabilirler. Yalın bir söyleyişle, bu çocuklar, duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde anlatarak akran grupları arasında yer edinebilirler. Böylelikle çocuk, ait olma gereksinmesini karşılayabilmiş olur. Oysa dil ve anlatım becerileri yeterince gelişmemiş olan çocuklar, kavramsal yoksunluk yaşadıklarından dolayı duyguları ve düşünme becerileri yeterince gelişmemiştir. Bu nitelikte olan çocuklar, varlıklarını olağandışı yollarla ya da şiddet kullanarak yansıtma eğiliminde olurlar (Cüceloğlu, 2013: 117; Sever, 2008: 57; İpşiroğlu, 2013: 55; Senemoğlu, 2011: 511).

İlk kazanılan kültür, anadili kültürüdür. Çünkü anadilinin kazanımı, insan oluşumunun başlangıcıdır. Dil öykünmeyle kazanılır. İnsan, öykünmeyle insan olur (Çınaroğlu, 1997: 50). Bu bakımdan, bir yaşından başlayarak çocuğa edebiyat ve biçem zevki, anadili duyarlığı vermek gerekir (Gökşen, 1956: 23). Çünkü çocuğun anadilini geliştirmesi, dil bilinci ve duyarlığı edinmesi, okuma alışkanlığının kazanılmasıyla koşut ilerler (Karakuş, 1997: 28). Başka bir söyleyişle, çocuğun anadili bilinci ve duyarlığı edinmesi, okuma kültürü süreciyle gerçekleşir. Bu sürecin gerçekleşebilmesi için, çocuk kitaplarının kavramsal olarak basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene ve kolaydan zora doğru ilerleyen sözcükleri yeğlemesi gerekir (Sever, 2008: 27).

3.7.5.4. İleti

İleti, sanatçının yapıtı oluşturmasına neden olan, çocukla paylaşmak istediği duygu ve düşüncedir. Çocuklarda oluşturmak istediği temel duyarlık, onlara iletmek istediği asıl düşüncedir. Başka bir söyleyişle, sanatçının ele aldığı konuyu işlerken, çocuklara ulaşmak için tasarladığı, sözcüklerle metnin

dokusuna işlediği, duygu ve düşünce örüntüsü olarak da adlandırılabilir. Sanatçılar, çocuğun gelişim özelliklerine uygun bir kurguyla, yaşama ve insana özgü bir çıkarımı, görsel ya da dilsel bir düzenleme içinde bir anlama dönüştürürler. Yazarın ya da çizerin düş ve düşünce gücüyle biçimlendirdiği bu anlam/anlamlar, yalın bir söyleyişle, çocukla paylaşmak istediği duygu ve düşünceler metnin iletisini/iletilerini oluşturur (Sever, 2007a: 51).

Erken dönemde, çocuklara seslenen ABC kitaplarında, kavram kitaplarında, banyo kitaplarında, sayı kitaplarında, fen ve doğa olaylarını anlatan kitaplarda başat amaç, bilgi aktarmak, öğretmek ve belletmektir (Anderson, 2013: 66). Çocuğun çevresini, yaşamı, kendisini tanıması için ve bilme, sorma ve öğrenme gereksinmesini karşılayabilmesi için bu nitelikteki kitaplara gereksinim vardır. Bu kitaplarda yer alan görseller, fotoğraf gerçekçiliğinden öte, varlıkları renk ve çizgiyle anlatırlar (Sever, 2008).

Öğretici kitapların başat amacı, doğrudan bilgilendirme yoluyla çocuğun kavramsal düzeyini, anlam evrenini, dilsel ve bilişsel yeterliğini geliştirmektir (Russell, 2009: 111; Lukens, Smith ve Coffel, 2013: 304; Ural, 2013: 34). Bu dönemde, çocuğun belleğinin kavramsal açıdan dolu olmaması, dilsel ve bilişsel açıdan algılarını doğrudan devindirememesi, anlam evreninde yeterli sözcüğün olmaması, onun düş kurmasını ve düşünmesini sağlayacak imgelere sahip olamamasına ve yaşamı algılayamamasına yol açabilir. Çünkü çocuklar kavramlarla düşünürler. Kavramların temelinde de sözcükler vardır (Senemoğlu, 2011: 512). Bu bakımdan, erken dönemde öğretici nitelikteki metinlerin yaşamsal önemi vardır.

Yazınsal nitelikli metinlerde, sanatçı, hiçbir biçimde iletisini, öğretme ve belletme amacıyla ya da bir önerme biçiminde sunamaz. Çünkü yazınsal metinlerin iletileri örtüktür (Sartre, 2008; Llosa, 2012; Barthes, 2009; Özdemir, 2007; İnce, 1993; Uygur, 2004; Göktürk, 2002). Çocuğun kendi duygu ve düşünce dünyasına sorumluluk yükleyerek bu iletileri duyumsaması gerekir. Başka bir söyleyişle, çocuk metin içindeki ipuçlarından yararlanarak, olaylara yönelik kestirimde bulunarak, karakterin eylem ve davranışlarını yorumlayarak sanatçının sunmuş olduğu iletilere ortak olmalıdır (Sever, 2008: 142). Oysa çocuğun düşünsel süreçlerini devindirmeyen, ona duyma ve düşünme sorumluluğu vermeyen, salt öğretme ve belletme amacı taşıyan,

bir inancın ya da düşüncenin savunuculuğunu yapan metinler, çocuğu nesne olarak görmektedir (Dilidüzgün, 2003: 43; Uçan, 2005: 20; Erdoğan, 1997: 53). Bu nedenle, yazınsal nitelikli metinler, iletilerini, sezinleterek ve duyumsatarak çocuğun da duyma ve düşünme sorumluluğu almasına olanak tanınmalıdır.

Çocuğun kendine özgü gerçekliği, onu özne olarak görmemizi zorunlu kılmaktadır. Çocuğa göre metinlerin önkoşulu çocuk gerçekliği olduğuna göre (Sever, 2008; Dilidüzgün, 2004), yazınsal nitelikli metinlerde, çocuk, özne konumunda olmalıdır. Bu nedenle, çocuk, kitapla etkileşime geçtiğinde kendi doğasına, ilgisine, gereksinmelerine, bakış açısına, dil ve anlam evrenine uygun olaylarla, kurguyla, karakterlerle, konularla ve iletilerle karşılaşmalıdır. Başka bir söyleyişle, dayatılan bir düşüncenin, belletilmeye çalışılan bir görüşün ve sorgulanmadan kabul ettirilmeye dönük iletilerin sözcülüğünü yapan metinler, çokanlamlı olmamakla birlikte ne çocuk gerçekliğine ne de yazın olma ilkelerine uygundur.

Yazınsal nitelikli metinlerin iletileri genel olarak insana, yaşama ve doğaya dönük duyarlık oluşturmalarıdır (Sever, 2008). Daha yalın bir söyleyişle, bu metinler, çocuğa, insan sevgisini, yaşam sevgisini ve doğa sevgisini duyumsatmalıdır. Sanatçı, öznel dünyasında oluşturduğu kurguda, çocuğun gelişimsel düzeyini gözeterek sevgi, mutluluk, özlem, umut, istek, aşk, üzüntü, dostluk, birliktelik gibi insana özgü duygu, düşünce ve durumlara yönelik duyarlık oluşturmaları gerekir. Bununla birlikte, sanatçı, yaşamın sevgiyle duyumsanması gereken bir süreç olduğunu ve doğada yaşayan canlılara sevgiyle yaklaşılması gerektiğini göstermelidir. Yazınsal nitelikli kitaplarda, çocuğun duyma ve düşünme sorumluluğu alarak sezindiği bu tür iletilerin varlığı, onu duyarlı kıldığı gibi kişiliğini de olumlu yönde etkiler.

3.7.6. 0-2 Yaş Döneminde Kitapların İçerik Özellikleri

3.7.6.1. Karakter

Çocuğun kitaptaki görsel karakterle ilişki kurması, öncelikle kitabın görsel değerine bağlıdır (Sever, 2008: 168). Bu bakımdan, görselde yer alan

karakter, görünüş bakımından dikkat çekici olmalıdır. Bu görünüş, çocuğun kısa süreli olan ilgisini karakterin fiziksel özelliklerine, eylem ve davranışlarına yöneltebilir. Bu bakımdan, bu dönemde, görünüş bakımından geliştirilen karakter düz, karışık, parlak ve sıcak renkler ile yalın ve devingen çizgilerle oluşturulmalıdır (Lukens, Smith ve Coffel, 2013: 115; Russell, 2009: 43).

Bu dönemde, geliştirilen karakterin, çocuğun sevgi ve güven gereksinmelerine yanıt vermesi gerekir (Sever, 2008: 173; Dywer ve Neuman, 2008). Çünkü bu dönemde, çocuğun gereksinimleri, ilgilerinin üstündedir (Yörükoğlu, 2010). Bu bakımdan, karakter, görünüş bakımından olumsuz duyguları çağrıştıracak davranışlarla ve yüz ifadeleriyle tasarlanmamalıdır. Çünkü korku, kaygı, endişe gibi duyguları sezinleten bir karakter, çocuğun kitaba yönelik olumsuz duyuşsal algılar geliştirmesine neden olabilir (Gönen, 1994a: 231). Bu bakımdan sanatçı, görünüş bakımından karakteri geliştirirken koyu, donuk ve sönük renkler yerine sıcak ve pastel renklerle olumlu duyguları sezinletmelidir (Bassa, 2013: 186; Gönen, 1994b: 159).

Bu dönemde, karakter üzerinde, çocuğa alımlama güçlüğü yaşatacak karmaşık eylem ve davranışların hiçbir biçimde olmaması gerekir. Daha açık bir söyleyişle, karakterin davranışları alımlanacak düzeyde belli olmalıdır. Çünkü çocuk, karmaşık davranışları ya da iç içe geçmiş eylemleri algılayacak bilişsel düzeyde değildir (Piaget, 2004). Bu bakımdan, görünüş bakımından geliştirilen karakterin eylem ve davranışları tek yönlü, açık ve belirgin olmalıdır. Sözelimi, karakter; yürüyorsa salt yürümeli, uçuyorsa salt uçmalı, kediyi seviyorsa salt sevmeli, şaşkınsa salt şaşkınlığını göstermeli ve mutluyorsa salt mutluluğunu belirtmelidir. Bu bakımdan, sanatçı, karakterin eylem ve davranışlarının tek yönlülüğünü, çocuğa, uygun renk ve çizgiyle duyumsatmalıdır.

Bu dönemde ve daha sonraki dönemlerde, çocuk kitaplarında hayvan, bitki ve nesne karakterlerin insana özgü davranışlarda bulunmaları, çocuk okurun ilgisini çeker. Başka bir söyleyişle, çocuğun yaşam alanı içerisinde karşılaştığı canlıların resimli öykü kitaplarında konuşması ya da heyecan uyandıran, ilginç eylem ve davranışlar içinde olması, çocuk ile karakteri baş

başa bırakır (Sever, 2008). Çocuğun bu kişileştirilmiş karakterlere yönelik ilgisi, onları ilk kez görmesinden, dikkat çekici olmasından, kendinden farklı olmasından ya da bilinmeyen olmasından kaynaklanabilir. Çünkü bu durumlar, içinde gizem ve heyecanı taşıdığından dolayı doğal olarak çocukta merak ve keşfetme duyguları harekete geçer.

3.7.6.2. Konu

0-2 yaş döneminde bulunan çocuklar için hazırlanan kitapların bir konuya ve olaya dayandırılması beklenmez. Bu kitapların öncelikli amacı, çocukların kavramsal gelişimini desteklemektir (Sever, 2008: 123). Yalın bir söyleyişle, bu kitaplar çocuklara nesnelere ve varlıkları tanıtmaya amacıyla hazırlanmıştır. Çocuğun kavram gelişimini desteklemek için hazırlanan ABC kitapları, kavram kitapları, etkinlik kitapları, banyo kitapları, sesli kitaplar çocuğa tekil ve çoğul kavramları, eylemleri, davranışları, adlandırmaları vb. öğretir (Anderson, 2013: 66; Russell, 2009: 122). Öğretici nitelikte olan bu kitaplar, kavramları çocuğun dünyasına sokarken öncelikle somut, basit, bilinen, kolay ve anlaşılır kavramları yeğlemelidir.

Öğretici kitapların ötesinde, dönemin ortalarından başlayarak çocuğa sunulan resimli öykü kitaplarında konu olmak zorundadır. Çünkü bu kitaplar, yazınsal bir nitelik gösterir; içerisinde konu, ileti, karakter, kurgu ve belli bir biçim vardır (Dwyer ve Neuman, 2008). Bu bakımdan, bu kitaplarda, çocuğun kendi günlük yaşantısıyla ilgili olayların, hayvanlarla ilgili olayların ya da olağanüstü varlıklarla ilgili durumların vb. olması gerekir. Bununla birlikte, resimli öykü kitaplarında, anne ve babanın, olayın açık ve basit çatışmasını çocuğa hissettirebilmeleri için Türkçenin söyleyiş güzelliğinden yararlanması gerekir. Anne ve babanın alçalan, yükselen ve yumuşak ses tonuyla öyküyü okuması, çocuğun hem ilgisini çeker hem de sevgi ve güven gereksinmesini karşılamasına olanak tanır.

3.7.6.3. Dil ve Anlatım

Bu dönemde, çocuk, dilsel simgeleri alımlayabilecek yeterlikte değildir. Bu nedenle, bu dönemin sonlarına doğru çocuk 50 ya da daha fazla sözcüğü kullanmasına karşın (Yavuzer, 2012), onun bilişsel şemaları sözcüklerle değil renk ve çizgiyle biçimlendirilir (Striker, 2005). Yaşamı algılarıyla duyumsamaya başlayan çocuk, renk ve çizgiyle oluşturulmuş görsellere bakarak anlam evrenini genişletir (Sever, 2007b). Çünkü çocuğun algısal yetenekleri, yaşamı doğrudan sözcüklerle duyumsayacak bilişsel düzeyden yoksundur (Piaget, 2004).

Çocuğun bilişsel düzeyi ve anlam evreni dilsel simgeleri alımlayabilecek düzeyde olmamasına karşın Türkçenin anlatım gücünü, söyleyiş güzelliğini ve sözvarlığını duyumsayabilir. Resimli öykü kitaplarında yer alan ninnilerin, masalların, şiirlerin, öykülerin vb. devingen söyleyiş özelliğine sahip olması, çocuğa Türkçenin söyleyiş güzelliğini sezinletebilir (Sever, 2008). Bu nedenle, bu döneme yönelik anlatılarda, devingen söyleyiş özelliğinin yakalanılabilmesi için, eylem ağırlıklı sözcük ve tümcelere, yinelemelere, ikilemelere, ses tekrarlarına, uyaklı yapılara, kısa tümcelere vb. gereksinim vardır (Tuncer, 1994ç: 206; Yurttaş, 1997: 59; Göknil, 1994b: 148; Kantemir, 1997: 21). Çünkü 0-2 yaş döneminde, resimli öykü kitaplarında yer alan tümcelerin devingen ve uyaklı olması, anlatının bütün olarak akılda kalmasını sağlayabilir (Gürmen, 1997: 77).

3.7.6.4. İleti

Bu dönemde, öğretici nitelikli kitaplar, çocuğun kavram gelişimini desteklemektedir. Bu nedenle, bu tür metinlerin başat amacı, görsel olarak bilgi vermek, öğretmek ve belletmektir (Sever, 2008). Bu yaş döneminde, çocuğun böyle metinlere gereksinmesi vardır. Çünkü ABC kitapları, banyo kitapları, sesli kitaplar, bez kitapları gibi resimli kitaplarda çocuk, kavramsal birikimini, anlam evrenini dilsel ve bilişsel düzeyini geliştirmektedir (İpek Yükselen, 2013: 58).

Yazınsal nitelikli metinlerdeyse, sanatçı, insan sevgisine, yaşam sevgisine ve doğa sevgisine yönelik iletilerini duyumsatmalıdır. Bununla birlikte, sanatçı, iletilerini sunarken çocuğun içinde bulunduğu gelişim düzeyini de gözetmelidir. Böylelikle çocuk, kendi düzeyine uygun metin içindeki ipuçlarından, karakterin içinde bulunduğu durumdan, renk ve çizginin bıraktığı izlenimden yararlanarak sanatçının sunmuş olduğu iletilere ortak olabilir.

3.7.7. 2-4 Yaş Döneminde Kitapların İçerik Özellikleri

3.7.7.1. Karakter

Bu yaş döneminde çocuklar, resimli kitaplarda yer alan karakterlerin görsel özelliklerine bakarak onların duygu ve düşüncelerini duyumsayabilirler. Çünkü çocuğun bilişsel düzeyi, karakterin eylem ve davranışlarını, duygu ve düşüncelerini algılayabilmesine olanak tanır (Sever, 2008). Bu bakımdan, fiziksel olarak geliştirilen karakterin kurgu içerisindeki eylem ve davranışları, duygu ve düşünceleri açık ve belirgin kılınmalıdır. Çocuğun, karakterin sevincini, heyecanını, sevgisini, mutluluğunu, başarısını, korkusunu vb. duyumsayabileceği düzeyde görünüm bakımından açık ve belirgin kılınması, çocuğa duyguları görme olanağı verir. Bu durum, çocuğun hem duyguları tanımaya olanak tanıdığı gibi hem de karakterle özdeşim kurmasını kolaylaştırabilir. Sözelimi, çevre bilinci vermek amacıyla oluşturulan bir kurguda, temiz olmayan bir ortam içerisinde, karakterin yüz ifadesinin anlamsız, donuk ya da belirsiz olması, çocuğun çevre bilincine yönelik duyarlık geliştirmesini engelleyebileceği gibi onun karakterle özdeşim kurmasına da olumsuz katkı sağlayabilir.

Çocuk, bu dönemde, merak ve keşfetme isteğinin bir sonucu olarak (Yavuzer, 2012), görsel metin içinde yer alan karakterleri en küçük ayrıntısına kadar inceler (Sever, 2008). Daha yalın bir anlatımla, çocuk, bu dönemde görsel keskinliğe ulaşmıştır (Bee ve Boyd, 2009); bu nedenle, görsellerdeki karakterleri tüm yönleriyle keşfetmeye çalışır (Dwyer ve Neuman, 2008). Bu bakımdan, karakterin üstünkörü bir biçimde

tasarlanmaması gerekir. Sanatçı, karakterin girdiği her çatışmada, çatışmanın doğasına uygun ayrıntıları görünür bir biçimde betimlemelidir. Bu durum, çocuğun karakteri tanımasına ve olayları anlamasına katkı sağlayabilir.

Bu dönemde, çocuğun kendisine yönelik ilgisinin giderilmesi gerekmektedir (Krapp, Hidi ve Renninger, 1992). Bunun da en önemli yolu, resimli öykü kitaplarındaki karakterlerin çocuğun kendine özgü gerçekliğini yansıtmasından geçer (Dilidüzgün, 2004). Başka bir söyleyişle, karakterin sürekli soru sorması, araştırması, iletişime geçmesi, çocuğun hiç tatmadığı serüvenlere çıkması, bu dönemde çocuğun ilgisini çekmesi ve gereksinmelerini karşılaması bakımından oldukça önemlidir. Çünkü çocuğun bilme ve tanıma gereksinmesini karşılayan, sormuş olduğu sorulara yanıt vermeye çalışan, onu heyecanlandıran, mutlu kılan, şaşırtan, güldüren bir karakter, bu dönemde, çocuğun kendini tanımasına ve ilgisinin kitabın sonuna kadar sürmesine olanak tanıyabilir. Bu eylemleri, kişileştirilmiş bir karakter yapacağı gibi onun yaş düzeyindeki bir çocuk karakter de yapabilir.

Bu dönemde, çocuğun duyu algılarını, karakterin görsel çekiciliği devindirir (Sever, 2008). Başka bir söyleyişle, önceki dönemde olduğu gibi bu dönemde de karakterin görsel değeri oldukça önemlidir. Çünkü çocuğun karakterle ilgilenmesi, karakterin, çatışma durumlarına göre karşıt ve parlak renkler ile yalın ve devingen çizgilerle dikkat çekici olmasına bağlıdır (Bassa, 2013: 202; Dwyer ve Neuman, 2008). Çocuğun ilgisini uyandırabilecek düzeyde uygun renk ve çizgiyle bezenmiş, en küçük davranışın bile belli olduğu karakterler, çocuğun, karakterin duygu ve düşüncelerini, eylem ve davranışlarını sezinlemesine olanak tanıyabilir.

Bu dönemde, çocuğun duygu ve düşünce dünyasının sürekli olarak değişmesi, isteklerinin farklılaşması ve hareketli olması (Yörükoğlu, 2010), karakterin de devingen olması gerektiğini ortaya koyar (Sever, 2008: 114). Daha başka bir söyleyişle, fiziksel olarak geliştirilen karakterin durağan bir görüntü vermesi, çocuğun ilgisinin azalmasına neden olabilir. Çünkü böyle bir karakter heyecanı, coşkuyu ve devinimi anlatabilecek niteliklerden yoksundur. Bu bakımdan, devingen bir karakterin geliştirilmesi, kurgunun çatışma ve gerilim düzeyine koşut olarak düz, kırık ve girintili çıkıntılı çizgiler

ile karşıt ve parlak renklerin uyumuna bağlıdır (Bassa, 2013: 196). Bu tür renk ve çizgilerle oluşturulmuş karakterler, devinim hissini çocuğa duyumsatabilir.

ocuk ile karakter arasında olumlu bir ilişkinin oluşması, karakterin inandırıcı olmasına bağlıdır (Sever, 2008: 115). Bu dönemde, çocuğun içten olması ve güvenmek istemesi (Yavuzer, 2012), karakterin inandırıcı olmasını gerekli kılar. Bu bakımdan, karakterin duygu ve düşünceleriyle, eylem ve davranışlarıyla da inandırıcı olması gerekir. Herhangi bir olay içerisinde aşırı duygusal tepkiler veren ya da davranışlarıyla içten olmayan bir karakter, çocuğun özdeşim kurmasını engelleyebilir. Olayların açık ve görünen ilişkileriyle ilgilenen çocuğa, olaya göre uygun davranışın sezinletilmemesi, karakteri inandırıcı yapmadığı gibi çocuğun da davranışsal gelişimini olumsuz etkileyebilir.

3.7.7.2. Konu

Bu dönemde, çocuğun belleğinin kavramsal desteğe gereksinmesi vardır. Çocuğun düşünmesi ve konuşma becerisini geliştirmesi, onun yaşamıyla uygun, somut, basit, bilinen, kolay ve anlaşılır kavramların varlığına bağlıdır (Bayhan ve Artan, 2004; Başal, 2012; Yavuzer, 2012). Bu bakımdan, öğretici kitapların, çocuğun bilme, tanıma ve öğrenme gereksinmesini karşılaması gerekir (Gönen, Burçak, Uysal ve Bediz, 2013: 80). Başka bir söyleyişle, kitaplar, çocukların yeme, içme, koşma, gülme, top oynama, bisiklete binme eylemleri tanımasına; ben, sen, o, bu, şu, onlar, içinde, dışında, altında, önünde gibi adılları öğrenmesine; aile, taşıt, organ, renk, hayvan, yer, meyve, zaman, nesne, bitki, biçim, büyüklük gibi kavramları bilmesine olanak tanınalıdır (Sever, 2008).

2-4 yaş döneminde bulunan çocuklar, yazınsal nitelikli kitaplardaysa, kendi gerçekliğinin yansıdağı, kendisiyle ilişkili konuları severler. Eğlenmek, gülmek, oyun oynamak ve devinmek isteyen çocuklar, bu özelliklerinin yansıdağı sevgiye dayalı bir ortam içinde gelişen konulardan hoşlanırlar. Çünkü ocuk, karakterin davranışlarında ve konunun bütününde kendisini

görmek ister. Bu dönemde, çocuklara sunulan kitaplar, bir ailenin sıcaklığını, paylaşmanın güzelliğini, başarının ve iyiliğin önemini, doğaya, insana, yaşama dönük sevginin değerini ve yaşam gerçekliğini eğlenceli, ilginç, gülünç, şaşırtıcı ve olağanüstü öğelerle duyumsatmalıdır (Sever, 2008: 125; Oktay, 1994: 229; Dilidüzgün, 2004; Yurttaş, 1997: 60).

Bu dönemde çocuk, tanıma ve bilme gereksinmesinin bir sonucu olarak her şey ilgilenmeye başlamıştır (Yörükoğlu, 2010). Bu bakımdan, konunun, çocuğun ilgisini çekebilmesi için onun sorularına yanıt vermesi, düş kurmasına olanak tanınması, onu heyecanlandırması, mutlu kılması, şaşırtması, güldürmesi, eğlendirmesi ve heyecanlandırması gerekir (Sever, 2008). Bununla birlikte, bu döneme yönelik kitaplarda hiçbir biçimde şiddet, korku, kaygı, endişe gibi konular olmamalıdır (Gönen, 1994b: 157). Çünkü çocuk şiddetle, korkuyla, kaygıyla ve endişeyle daha başa çıkacak düzeyde değildir (Yavuzer, 2012).

3.7.7.3. Dil ve Anlatım

Her kitabın dil ve anlatım özelliği çocuğa göre değildir (Sever, 2008). Bu bakımdan, 2-4 yaş dönemine yönelik kitapların dil ve anlatım özelliği, çocuğun içinde bulunduğu dönemin gelişimsel özelliklerine göre biçimlenmesi gerekir. Bu dönemde, dilin ortaya çıkışının bir sonucu olarak çocuğun anlam dünyası, bilişsel düzeyi genişlemiştir (Piaget, 2004). Çocuk, 300 civarındaki sözcük dağarcığıyla dili büyük bir istekle kullanmakta ve yeni sözcüklere karşı ilgi duymaktadır (Yavuzer, 2012). Çocuk, bu bilişsel düzeyi ve anlam evreniyle, yazınsal nitelikli kitaplarda yer alan anlatıları, anlamsal olarak sezinleyebilir. Bu bakımdan, yazınsal nitelikli kitaplara çocuğun alımlama güçlüğü yaşamayacağı dil ve anlatım özelliklerinin yansması gerekir.

Yazınsal nitelikli kitaplarda yer alan öykülerin, şiirlerin, masalların, gülençelerin, tekerlemelerin, söylencelerin vb. içinde barındırdığı kısa tümceler, eylem tümceleri, ikilemeler, yinelemeler, uyaklı yapılar, karşıt ve eş anlamlı sözcükler devingen söyleyiş özelliğini ortaya çıkartarak çocuğu eğlendirir (Oğuzkan, 1994b: 212; Sever, 2008: 147; Tuncer, 1994c: 205;

Kantemir, 1997: 21; Dayıoğlu, 1997: 38). Bu türler, çocuğu eğlendirirken Türkçenin söyleyiş güzelliğini, sözvarlığını, anlatım olanaklarını ve inceliklerini duyumsatabilir. Bu bakımdan, bu döneme yönelik kitaplarda bu tür dilsel yapılara gereksinim vardır.

Bu kitaplarda, girişik, i içe geçmiş birleşik tümceler ve sıralı tümceler yerine basit tümceler yeğlenmelidir (Göknil, 1994b: 148). Ad tümceleriyle beraber devingenliği sağlamak için daha çok eylem tümceleri olmalıdır (Sever, 2008: 151). Bununla birlikte, bir tümce içerisinde çok fazla nadın, belirtecin ve adılın arka arkaya gelecek biçimde dizilmemesi gerekir. Sözgelimi, "Kedi, büyük bir binanın tepesinde yürüyordu" tümcesinde, ocuk tarafından kolay bir biçimde algılanabilecek niteleme ve sayı önadı yer almaktadır. Oysa bu tümcenin "Kedi, büyük, siyah, düz, çatısı olmayan ve pembe panjurları olan bir binanın tepesinde yürüyordu" gibi bir anlatımla sunulması, çocuğun alımlama güçlüğü yaşamasına neden olabilir. Bu bakımdan, yazınsal nitelikli kitaplarda, basit, açık, anlaşılır ve kolay alımlanabilir sözcük ve tümcelerin yeğlenmesi gerekir.

3.7.7.4. İleti

0-2 yaş döneminde, çocuğun belleğinin kavramsal olarak dolu olmaması (Yavuzer, 2012), bu dönemde öğretici metinlerin varlığını gerekli kılar. Bu dönemde, doğrudan bilgilendirmek amacıyla hazırlanan kitaplar, çocuğun yaşamına ortak edilmelidir. Çünkü dilsel ve bilişsel olarak kendi çevresini tam anlamıyla alımlayamayan ocuk (Piaget, 2004), ğretici nitelikteki kitaplara gereksinim duymaktadır (Sever, 2008). Bu nedenle, bu dönemde, yazınsal nitelikli resimli öykü kitaplarının yanında öğretici nitelikte ABC ve kavram kitaplarının da olması gerekir.

Bu anlayışın yanı sıra bu döneme yönelik kitaplarda hayvan, bitki, sayı, renk, büyük, küçük vb. kavramların öğretilmesinde öğretme ve belletme yerine çocuğa özgü bir kurgu öncelenmelidir. Çünkü ocuğun öğretici bir kitapta yer alan kavramlara sürekli olarak bakması, onun kitaptan uzaklaşmasına yol açabilir (Nodelman, 1988). Bu bakımdan, çocuklara

sunulacak kitapların öğretme ve belletme anlayışından uzak bir biçimle sezinleterek çocuğa ulaşması gerekir. Bu dönemde, yazınsal nitelikli çocuk kitapları, insan sevgisi, yaşama sevgisi ve doğa sevgisine yönelik iletileri öncelerken aynı zamanda hayvan, bitki, renk, taşıt, aile, sayı, iş, organ, yer, zaman, nesne gibi kavramları da sezinletmelidir. Böyle bir anlayış, çocuğa hem kavramları duyumsatırken hem de insana, doğaya ve yaşama yönelik duyarlık kazandırabilir.

3.7.8. 4-6 Yaş Döneminde Kitapların İçerik Özellikleri

3.7.8.1. Karakter

Bu dönemde, çocukların ilgisini çeken öğelerden biri de kahramanların nitelikleridir. Kahramanın, çocuğun çevresinde görebileceği, izleyebileceği ve sevdiği bir hayvan olması, onun ilgisini kitaba yöneltebilir. Bununla birlikte, kişileştirilmiş bitki ya da nesnelere de karakter olarak çocuk kitaplarında kullanılabilir (Sever, 2008: 107). Burada başat amaç, karakterin, çocukların eğlenme, keşfetme, devinme, bilme, tanıma ve öğrenme gereksinmelerini karşılamasıdır. Çünkü karakterin, bu gereksinimleri karşılayabilecek düzeyde ilginç, olağanüstü, gülünç ve şaşırtıcı olması, çocukların kahramanla özdeşim kurmasına daha çok olanak tanıyabilir.

Okulöncesi dönemde, çoğunlukla insan gibi konuşturulan, hareket ettirilen hayvan, bitki ve nesnelere çocukların ilgisini çeker. Böylelikle çocuklara hayvan, bitki ve nesnelere ilişkin yaşamlarına ilişkin, onların ilgisini çekecek bilgi içerikli iletiler sunulur. Bu iletiler, çocuklara yaşlarına ilişkin bilmeleri gerekenleri duyumsatır. Hayvanların ve nesnelere insanın özgü davranışlarda bulunması, düşünle gerçeği iç içe yaşayan çocuklar için tanıdık bir dünyanın kapılarını aralar (Sever, 2008: 116). Bu dönemde, çocukların ilgi alanına giren kahramanların, onların yaşam alanlarına katılması gerekmektedir. Daha açıklayıcı bir anlatımla;

- Çocukların ilgi alanına giren hayvanlar ve onların yaşamları,
- Çocukların ilgi alanına giren bitkiler ve onların yaşamları,

- Çocukların ilgi alanına giren nesnelere ve onların yaşamları,
- Çocukların ilgi alanına giren düşsel öğeler ve onların yaşamları,
- Çocukların ilgi alanına giren kendine benzeyen çocuklar ve onların yaşamları,

masal, öykü ve şiirlerin içerisinde verilirse, okulöncesi dönemdeki çocukların dünyasına seslenilebilir. Bu dönemdeki çocukların doğasına uygun çocukça tepkiler, kahramanların eylem ve davranışlarında da gösterilirse kitabın çocuk dünyasına ne denli yakın olduğu duyumsatılır (Sever, 2008: 115). Bu bakımdan, okulöncesi dönemde, hayvan, bitki ve nesneyle oluşturulan karakterler çocuğun yaşam biçimini yansıtmalıdır.

Çocukların ilgi alanına giren kahramanların özellikleri, onların doğasına uygun oluşturulmalıdır (Gönen ve Vezirlioğlu, 2013: 6). Başka bir söyleyişle, çocuk, kendi gibi duyan, düşünen ve hareket eden ya da etmek isteyen karakterler ister (Sever, 2008: 105). Bu yönüyle, merak eden, soru soran, araştıran, bilmek isteyen, heyecanlı, devingen ve içten olan, düş kuran, öğüt ve emirden hoşlanmayan çocuğun (Yavuzer, 2012; Başal, 2012; Gander ve Gardiner, 2010; Bayhan ve Artan, 2004; Miller, 2008; Yörükoğlu, 2010; Cirhinlioğlu, 2010), doğasına uygun kişileştirilmiş hayvan, bitki ve nesne karakterlerin bu döneme yönelik resimli öykü kitaplarında yeğlenmesi gerekir. Karakterlerin, bu tür bir anlayışla oluşturulması aynı zamanda onları inandırıcı kılar. Çünkü okulöncesi dönemde çocukların gülmesine, eğlenmesine, keşfetmesine, soru sormasına olanak tanıyan karakterler, çocukların serüven içerisinde olmasını sağlar. Serüven içerisinde olmak; düşsel yolculuğa çıkmak, heyecanlı, bilinmeyen, ilginç bir olayı yaşamak çocukların içten bir biçimde katılımını sağlayabilir.

Bu dönemde, çocuğun kitapla kurduğu ilişki, yetişkin dünyasının bakış açısıyla oluşturulmamalıdır. Çocuk, kitapta kendini bulmak ister. O, kendisi gibi oyun oynayan, olur olmaz şeylere heyecanlanan, tuhaf durumlara gülen, olağanüstülük ve farklılık karşısında şaşkınlığını gizleyemeyen, sürekli yeni şeyler arayışı içinde olan, bilinmezlik karşısında sorular soran, doğal ve içten bir görsel karakter ister (Haertling, 1992; Akt: Dilidüzgün, 1992). Bu durum, aynı zamanda çocuğun yaşama yönelik bakış açısını da yansıtır. Bütün bu

karakter özellikleri, bu dönemde, çocuğun kendiliğinden, isteyerek ve zevkle kitapla iletişimin kurmasını sağlayan değişkenlerdir.

3.7.8.2. Konu

Bu dönemde, çocuk kitaplarının en önemli işlevi, çocuklara edebiyat dünyasının kapılarını aralamasıdır. Bu nedenle, çocuk edebiyatı yapıtlarının öncelikli amacı, çocuklara duygusuyla, düşüncesiyle kendilerini gerçekleştirebilecekleri bir yaşam alanı yaratmak olmalıdır (Sever, 2008: 125). Bu yönüyle, bu yaş döneminde bulunan çocuklara seslenen kitaplar, onların eğlenebileceği, gülebileceği, düş kurabileceği ve düşünebileceği bir kurgu içinde olmalıdır. Çocuklara, kişileştirilmiş sevimli bir kahramanın eylemleriyle sevgi, dostluk, başarı, birliktelik, dayanışma, iyilik, yardımlaşma, sorumluluk alma, doğruluk, dürüstlük, başarı, aşk, cinsellik, hastalık, ölüm, ayrılık, engelli olma gibi konular sezinletilmelidir (Aslan, 2008: 86; Gülerüz, 2013: 267; Göknil, 1994a: 142; Oktay, 1994: 229; Dilidüzgün, 2004: 78). Bu tür konularla, çocuklara insan sevgisi, hayvan sevgisi, doğa sevgisi ve çevre bilinci duyumsatılmalıdır.

Bu dönemde, çocuğun arkadaşlarıyla birlikte olmaktan, onlarla oynamaktan ve paylaşmaktan hoşlanması (Yavuzer, 2012), ona sunulacak konuların da arkadaşlık, sevgi ve paylaşım gibi konular olmasını zorunlu kılar (Gülerüz, 2013: 267). Çünkü çocuğun arkadaşlık, paylaşım ve sevginin nasıl olması gerektiği ile ilgili duygu ve düşünceleri, eylem ve davranışları görmesi ve duyması gerekir (Bayhan ve Artan, 2004: 217). Bu bakımdan, arkadaşlık, paylaşım ve sevgi gibi konuları yapılandıran olay ve çatışmaların, çocuğun bilişsel ve duyuşsal düzeyi göz önünde bulundurularak ona duyumsatılması gerekir.

4-6 yaş döneminde bulunan çocuklara hazırlanan kitaplarda, çocuğun dış dünyaya ait gelişen bilgi ve deneyimiyle, bir konunun etrafında gelişen basit bir olayın olması gerekir. Konu, ciddiden komiğe, gerçekçiden düş ürününe kadar çok çeşitli olabilir. Önemli olan, duygu ve düşüncelerin çocuk dünyasını yansıtması, yani yetişkinlerin basitleştirilmiş duygu ve düşüncesi olmamasıdır (Tuncer, 1994c: 205).

3.7.8.3. Dil ve Anlatım

Bu dönemde, önceki dönemlerin olumlu katkılarıyla çocuğun sözcük dağarcığı 1500-2500 arasında değişmektedir (Cirhinlioğlu, 2010; Yavuzer, 2012; Başal, 2012). Çocuğun sözcük dağarcığının gelişmesinde, anne ve baba ile düzeye uygun kitapların varlığı yadsınamaz. Çocuğun bu düzeyde sözcük dağarcığının olması, anlam evreninin, bilişsel düzeyinin ve düşünce yapısının geliştiğini göstermektedir (Piaget, 2004). Daha açık bir anlatımla, çocuk artık kendisine okunan öykülerde tümceler arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilecek, birkaç önadla betimlenen nesnelere algılayabilecek, çok sayıda belirtecin anlattığı durumu alımlayabilecek ve eylemlerle oluşmuş tümcelerin anlamlarını kendi düş dünyasından geçirerek sezinleyebilecek düzeydedir (Alpöge, 1991: 56). Bu nedenle, sanatçı çocuk kitaplarında dil olarak basit, açık, yalın ve anlaşılır bir biçimi yeğlerken çocuğun karmaşık dilsel yapıları da algıladığını gözden çıkarmamalıdır.

Bu dönemde, çocuğun dili kullanma becerisi yetişkini andırır. Bu bakımdan, çocuğun yazınsal metinlerle anlamlı etkileşiminin başlaması gerekir (Sever, 2008: 42). Böyle bir etkileşim, kitabın görsel düzeyiyle beraber dil ve anlatım özellikleriyle de ilişkilidir. Çocuğun kavramsal olarak yetişkin düzeyinde olması ve karmaşık dilsel yapıları alımlayabilmesi, çocuk kitaplarının biçimini etkilemektedir. Bu nedenle, çocuk kitaplarında, bu düzeye uygun dil ve anlatım özellikleri yeğlenmelidir.

Çocuğun dili kullanma becerisi bir yetişkin kadar olsa da çocuğun ilgisini olağanüstü, farklı, gülünç, şaşırtıcı, ilginç öğelerle desteklenmiş yazınsal nitelikli metinler çekmektedir. Bu metinlerde, bu öğeleri belirgin kılmak için devingen söyleyiş özelliklerine gereksinim vardır. Bunu da sağlamanın yolu, Türkçenin yaratıcı anlatım olanaklarıyla bir araya getirilmiş ikilemelerin, ses tekrarlarının, yinelemelerin, uyaklı yapıların, eş ve karşıt anlamlı sözcüklerin, kısa tümcelerinin, eylem tümcelerinin vb. birbirleriyle uyumuna bağlıdır (Sever, 2008: 163; Oğuzkan, 1994b: 212; Tuncer, 1994ç: 206; Kantemir, 1997: 21; Gönen, 1994b: 159; Köksel, 1997: 48).

3.7.8.4. İleti

Bu dönemde çocuğun, çevresindeki nesnelere tanıması, akıcı konuşabilmesi, renkleri, biçimleri, kısa-uzun, büyük-küçük gibi kavramları bilmesi, onun kavramsal yönden birikimini ortaya koyar (Yavuzer, 2012). Başka bir söyleyişle, bir yetişkin kadar olmasa da artık yaşamla, doğayla, insanla ilişki kurabilen bir çocuk karşımızdadır (Başal, 2012). İşte, çocuğu duyarlı kılmamız, bu ilişkinin çocuk kitaplarıyla doğru bir biçimde yönlendirilmesine bağlıdır (Aslan, 2013a). Sanatçı, yazınsal bir metinde, kişileştirilmiş bir karakterin eylemlerinde, davranışlarında ve düşüncelerinde doğaya, yaşama ve insana yönelik duyarlılık kazandıracak nitelikteki iletileri sezinetmesi, çocuğun da öykünerek ilişkilerinde duyarlı olmasını sağlayabilir. Bu nedenle, bu dönemde, yazınsal nitelikli kitapların iletileri insan sevgisi, doğa sevgisi ve yaşam sevgisi üzerine gelişmelidir.

Bu dönemde, yazınsal nitelikli kitaplar, hiçbir biçimde çocuklara öğretici ya da belletici bir anlayışla, bir düşüncenin ya da söylemin taşıyıcılığını yapmamalıdır. Çünkü yazınsal nitelikli kitapların başat amacı, insana, yaşama ve doğaya yönelik duyarlılık oluşturmaktır (Sever, 2008). Bu nedenle, bu duyarlılık, öğretici ya da belletici bir anlayış yerine duyumsatıcı bir biçimde verilmelidir (Dilidüzgün, 2003). Yalın bir söyleyişle, çocuk görsel metinde yer alan ipuçlarından yararlanarak ve görsel olarak betimlenen olay ya da durumları duyumsayarak kendi öznel iletilerini çıkarmalıdır. Kitabın bu tür yaklaşımı, çocuğun ilişki kurmasına, kestirimde bulunmasına, karşılaştırma ve değerlendirme yapmasına, düş gücünü devindirmesine vb. olanak sağlar. Yani, çocuk, duyumsama eylemiyle üst düzey düşünebilir. Bu nedenle, bu döneme yönelik kitaplarda, iletilerin doğrudan değil duyumsatıcı bir biçimde verilmesi gerekir.

Bu dönemde, sanatçı, duyumsatmak istediği iletiyi örneklendirme, tanık gösterme, karşılaştırma ya da ilişki kurarak vermelidir (Sever, 2008). Bu tür bir anlayış, çocuğun duygu ve düşünce dünyasını devindirmesine olanak tanır. Başka bir söyleyişle, iletinin ortaya çıkmasında çocuğun düşünsel süreçlerini de ortak eden bir kitap, çocuğu kurgu boyunca etkin kılabilir. Bu

nedenle, sanatçı, iletilerini, çocukta kavrama sorumluluğu oluşturacak ve ona duyarlık kazandıracak bir biçimle vermelidir.

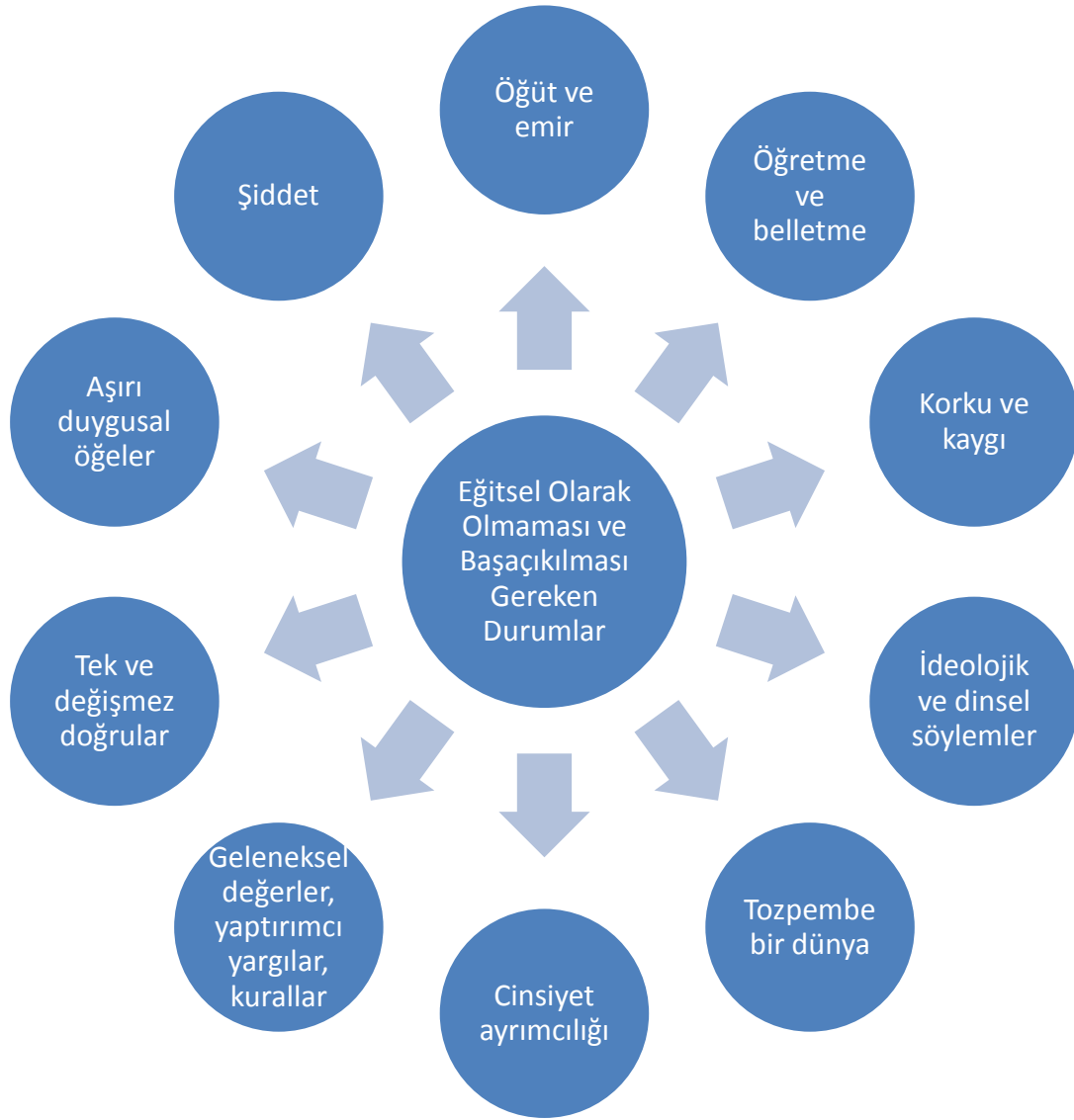
3.7.9. Kitabın Eğitsel Özellikleri (Kitapta Olmaması ve Başaçıklanması Gereken Durumlar)

Çocuk edebiyatı yapıtları, yazın olma ilkeleri ile çocuğun doğasını, bakış açısını, dil ve anlam evrenini, ilgi ve gereksinmelerini öncelediği oranda çocuğa göre olur (Dilidüzgün, 2004). Bu bakımdan, çocuk edebiyatı yapıtlarında, çocuk, özne konumunda olmalıdır (Şirin, 2007: 77). O, merak duygusuyla, keşfetme isteğiyle, içtenliğiyle, devingenliğiyle, heyecanlı yapısıyla, düş gücü ve yaratıcılığıyla, öğüt ve emirden hoşlanmayan tutumuyla çocuk kitaplarının odağında olmalıdır. Oysa yetişkin dünyasının değer yargılarının, ilke ve kurallarının, kalıp düşüncelerinin, dayatmacı tutumlarının, düşünce biçimlerinin, değişmeyen ve kesin doğrularının çocuk edebiyatı yapıtlarına yansması, çocuğu özne konumundan çıkararak nesneleşmesine yol açabilir (Sever, 2008: 199; Dilidüzgün, 2004: 88; Aslan, 2013c: 6; Uçan, 2005: 20; Kutlu, 1995: 8). Bu nedenle, çocuk edebiyatı yapıtlarında, hiçbir biçimde yetişkinin kendisi bulunmamalıdır. Çocuk edebiyatı yapıtlarında yetişkinin öncelenmesi, kitabı çocuğa göre olmaktan çıkartır.

Kitap, alımlayıcıyı anlatılanlara körükörüne inanan edilgen alıcı rolünün dışına çıkarmalıdır (İpşiroğlu, 1990: 48). Çünkü çocuk duygusuyla, düşüncesiyle ve düş dünyasıyla etkindir. Çocuğa duyma ve düşünme sorumluluğu vermeden, öğretici ve belletici bir anlayışla sunulanlara inanmasını beklemek, onu edilgen kılarak onun soru sormasının, neden-sonuç ilişkisi kurmasının, karşılaştırma yapmasının, kestirimde bulunmasının, öngörü geliştirmesinin, eleştirel ve yaratıcı düşünmesinin önüne geçmektir (Sever, 2008: 21). Bu bakımdan, çocuk edebiyatı yapıtlarında, çocuk her zaman duygu ve düşünce dünyasıyla etkin olmalıdır. Çocuğu edilgenliğe yönlendiren bir kitap, çocuğa göre değildir.

Çocuğun okuma kültürü sürecine girmesinde, onu olumsuz etkileyebilecek hiçbir yaklaşımın olmaması gerekir. Yalın bir söyleyişle, 0-18 yaş grubu içerisinde kalan çocuk edebiyatı yapıtlarında, öğüt ve emrin, öğretici ve belletici bir anlayışın, korku ve kaygının, cinsiyet ayrımcılığının, ideolojik ve dinsel söylemlerin, geleneksel değer, kural ve yaptırımcı yargıların, tek ve değişmez doğruların, aşırı duygusal öğelerin, psilokojik, duygusal ve fiziksel şiddetin olmaması gerekir. Bu yaklaşımın dışında oluşturulan çocuk kitapları, çocuğu korku ve kaygıyla baskı altına alabilir, onu duygusal olarak örseleyebilir, onun gözünde şiddeti olumlayabilir, yaşama değişmeyen doğrularla bakmasına neden olabilir, duygu ve düşüncelerini bastırmasına yol açabilir, eleştirel ve yaratıcı düşünmesini engelleyebilir, kadına ve erkeğe belli cinsel roller yüklemesine olumsuz katkı sağlayabilir (Sever, 2008: 198; Dilidüzgün, 2003: 43; İpşiroğlu, 1991: 303; Erdoğan, 1997: 53; Uçan, 2005: 20; Kutlu, 1995: 8; Köksal, 1997: 48; Ekşi, 1995: 282; Şirin, 2007: 55).

Bu tür yaklaşımlar yerine, çocuğun düşün kurduğu, özgürce düşündüğü, karar verdiği, şiddetle başa çıkmayı öğrendiği, yaratıcılığını ortaya çıkardığı, girişimciliğini desteklediği, duygularının sömürülmediği yaklaşımların yeğlenmesi gerekir (Sever, 2008: 199). Çünkü çocuk, bu tür yaklaşımlarla, kendi duygu ve düşünce dünyasının kılavuzluğunda insana, yaşama ve doğaya yönelik duyarlık edinir. Demokratik toplumun öncelediği düşünen, duyarlı bireyler yetiştirmenin temelinde de bu yaklaşım vardır. Bu nedenle, erken dönemden başlayarak çocuğun kendi dünyasına yabancı yaklaşımların çocuk kitaplarına hiçbir biçimde yansımaması gerekir.



Çizelge 18. Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Eğitsel Olarak Olmaması ve Başaçıkılması Gereken Durumlar

3.7.9.1. Öğretme ve Belletme

Çocuk edebiyatı yapıtlarında salt çocuk ve onun gerçekliği yer alması gerektiğinden yapıtların bilgi yığılmacası içinde çocuğun baskı altına almaması gerekir (Dilidüzgün, 2003: 41). Çocuk kitaplarının amacı, öğretici ve belletici bir anlayışla, çocuğu yetişkinliğe hazırlamak değildir (Sever, 2008: 198). Çocuğun bir an önce büyümesi için güdülen bu kaygı, çocuğu çocukluğundan çıkarmaktadır. Yalın bir söyleyişle, bir kitabın öğretme ve belletme amacı gütmesi, çocuğun çocuklukta yetişkin kimliğine bürünmesine

yol açabilir. Bu nedenle, çocuk kitapları, hiçbir biçimde böyle bir anlayışı benimsememelidir.

Yazarın anlatmak istediği şey, yazara göre doğrudur. Ama çocuk okurların bu düşünceyi benimsemeleri gerekli değildir. Yazar yalnızca bir ham öykü ile belli bir alanda tartışma ortaya koyar, sonuçlarını ise okur çıkartır (Dilidüzgün, 2003: 43). Bu yönüyle, çocuğun duyma ve düşünme sorumluluğu olarak olayları değerlendirmesi, kitabın öğretici ve belletici olmayan yaklaşımına bağlıdır. Bu nedenle, yazar, kendi doğrularını çocuğa belletmek yerine neden-sonuç ilişkisi içerisinde onun düşünmesine olanak tanımalıdır.

Çocuk kitaplarının temel amacı, çocukları eğitmek değildir (Erdoğan, 1997: 53). Çocuk kitaplarının öncelikli amacı, çocuklara yaşam ve insan gerçeğine ilişkin sanatçı duyarlılığı ile kurgulanmış ipuçları sunmak, anadilinin kullanım olanaklarını sezdirmek ve onları yazılı kültürle sağlıklı ve sürekli etkileşim kurabilen bireyler kılabilmektir (Sever, 2008: 198). Bu nedenle, çocuğa biçim verme düşüncesiyle, onun eğitilmesi gereken ideal bir yetişkin olarak görülerek çocuk edebiyatı yapıtları oluşturulmamalıdır (Uçan, 2005: 20).

Bir çocuk kitabı, çocuğa doğruları gösteren, çocukken ve yetişkin olduğunda nasıl davranması gerektiğini ona belletmeye çalışan yetkeci bir anlayışta olamaz (Dilidüzgün, 2004: 59). Başka bir söyleyişle, kitaplarda çocuklara, neler yapması ya da neler yapmamasının söylenmesinden çok, neler yapması ya da neler yapmaması gerektiği düşündürmelidir. Bununla birlikte, kitaplar, çocukların davranış ve eylemlerinin başkaları üzerinde yaratacağı sonuçları görmesine olanak tanımalıdır (Sever, 2008: 22).

Çocuk kitaplarıyla onlara bir sürü pay verdiniz, yapın edin dediniz, yasaklar koydunuz ama artık onlara verdiğiniz sıkıntıyı düşünün de, çocuğun gelişen varlığının sorunlarının pek çok olduğunu anlayın... Ne mutlu, ne müthiş çocukları yazın, ne de renksiz anılarınızı... (Kutlu, 1995: 8).

Yazar, eğitici bir kimlikle ne çocuklara doğruyu gösteren bir yetkendir ne de her şeyin en iyisini bilen bir öğretmendir. O, kendi görüşünü ve eleştirisini okuruna zorla benimsetecek derecede olayları tek yanlı sunamaz (Dilidüzgün, 2004: 63). Yazarın dayatmacı bir tutumla ya da öğretici bir yaklaşımla çocuğu duyarlı kılması olanak değildir (Aslan, 2013a: 12). Çünkü çocuk kitapları, yazarın kendi doğrularını bellettiği bir öğreti kitabı değildir. Bu bakımdan, çocuk edebiyatı yazarlarının eğitimci rolünü üstlenmemesi gerekir.

3.7.9.2. Öğüt ve Emir

Çocuklar, kendilerine öğüt ve emir verilmesinden hoşlanmazlar (Sever, 2008: 23). Çünkü öğüt ve emirler, çocukların duygu ve düşüncelerini bastırması anlamına gelmektedir (Yörükoğlu, 2010). Özellikle çocuk kitaplarının buyurgan bir yaklaşımla hazırlanması, çocuğun söylenenlere olduğu gibi, hiçbir düşünsel süreçten geçirmeden kabul etmesine neden olabilir. Başka bir söyleyişle, öğüt ve emirle, çocuk ya söylenenleri olduğu gibi benimser ya da kendi düşüncelerinin önemsiz olduğu hissine kapılabilir. Bu bakımdan, öğüt ve emrin çocuk kitaplarında yeri yoktur.

Çocuğun öğüt ve emirlerden hoşlanmadığı, öğütlere karşı belirli bir kanıksama içinde olduğu unutulmamalıdır (Köksal, 1997: 48). Bu nedenle, çocuğa, bir yetişkinin öğüt dağarcığından çıkararak aktardığı yargılar, çocuğun kitapla kurduğu iletişimde, duygu ve düşünce üretme sorumluluğuna engel olur (Sever, 2008: 197). Bununla birlikte, yazarın öğüt ve emir içeren bir biçimi yeğlemesi, çocuğun doğasında yer alan merakını, keşfetme isteğini, içtenliğini, heyecanını, devingenliğini, düş gücü ve yaratıcılığını baskı altına alabilir. Bu nedenle, çocuk kitapları, öğüt ve emirlerle ne çocuğun doğasını baskı altına almalı ne de renkli dünyasının önüne kalın duvarlar örmelidir.

Çocuk edebiyatı, çocuğu önemsemeli ve onaylamalıdır (İpşiroğlu, 1992: 27). Bu bakımdan, çocuk kitapları artık öğüt ve emir vermekten, kural ve kurallar koymaktan, yaptırımcı yargılar oluşturmaktan öteye geçmelidir. Çünkü çocuk kitaplarının öğüt ve emirlerle oluşan buyurgan anlayışı çocuk-

kitap etkileşimini olumsuz bir biçimde etkiler (Sever, 2008: 199). Çocuğun isteklerinin ve beğenilerinin görmezden gelinerek yetişkinlerin istekleri doğrultusunda çocuğa öğüt ve kurallar yoluyla baskı yapmak, onu saldırgan bir birey haline getirir (Cüceloğlu, 2013). Bu durum, çocuğun kitaptan uzaklaşmasına, kitabı olumsuz bir nesne olarak görmesine neden olabilir.

Çocuğun okul türü öğrenme içerisinde sürekli olarak nasıl olması gerektiği öğüt ve emirlerle belletilmeye çalışılması, toplum içerisinde bu tür bir yaklaşıma maruz kalması, anne ve babanın da "böyle yap, şöyle yap, şunu yapma vb.) öğüt ve emir içeren söylemlerinin olması (Direk, 1990: 88), çocuk kitaplarının farklı bir yaklaşımı benimsemesini zorunlu kılar. Çünkü çocuk edebiyatı, çocuğu öncelemiştir; bu edebiyat, onun doğasına, bakış açısına, dil ve anlam evrenine, ilgi ve gereksinmelerine yönelik gerçekliğini koşulsuz bir biçimde yansıtmalıdır. Bu anlayış, çocukluk döneminde, çocuğa yaşam hakkı tanıdığı gibi öğüt ve emir içeren yaklaşımları da yok sayar.

3.7.9.3. Korku ve Kaygı

Korku, görünen ya da görünmeyen bir tehlike, tehdit altında duyumsanan ve hoş olmayan bir gerilim, güçlü bir kaçma ya da kavga etme dürtüsü; hızlı kalp atışları, kas gerginliği ve benzeri belirtilerle yaşanan duygusal gerilimdir. Kaygıysa, bilinçdışından kaynaklandığı için nedeni bilinmeyen tehlike, talihsizlik, korku, bekleyişin yarattığı tedirginlik ya da güvensizlikten doğan tedirgin edici duygudur (Bakırcıoğlu, 2012; Budak, 2005).

Çocuğun gerçek ile düşü ayırt etme yetisi gelişmemiş olduğundan, başka bir deyişle, özellikle küçük çocuklar düşündüklerini, duyumsadıklarını ve duydukları her şeyi gerçek sandıklarından korkutmalara karşı çok duyarlıdırlar. Bu bakımdan gözdağı vermek, irkiltme, korkutma, tiksindirme yoluyla eğitime, korku anlayışın temelini oluşturur (İpşiroğlu, 1991: 297). Çocuk kitapları, hiçbir biçimde çocuklara ne gözdağı vermeli ne irkiltmeli ne de korkutmalıdır. Yalın bir söyleyişle, çocuk kitapları korku dolu, ürkütücü karakterlerle, çocukların ruh sağlığını olumsuz bir biçimde etkilememelidir. Bununla birlikte, kurgu içerisinde, aşırı dramatik öğelerle yersiz duygusal

gerilimler yaratılarak çocuk heyecandan öte, kaygıya sürüklenmemelidir (Sever, 2008: 199).

Erken dönemde çocuk, rüyasında gördüğünü ya da düşlediğini gerçekte olanlardan ayıramaz, hatta şaka yolu söylene de her söz, her davranış onun için gerçektir. Sözelimi, "Öyle yaparsan annen olmam, seni köpeklere atarım, ellerin taş olur, dilin ensenden çıkar" gibi sözlerin hepsi onun için gerçektir. Çocuğun, gerçekleri değerlendirme yeteneği gelişmediği için bütün duyduğu ve düşündüğü şeyler ona olacakmış gibi gelir. Özetle, bu dönemde çocuk, korkutulmalara karşı çok duyarlıdır. Bu korkutulmalar devam ederse, onun ileride ruh sağlığı bu durumdan olumsuz etkilenebilir (Ekşi, 1995: 282). Bu nedenle, korku öğelerini bolca içeren, öğreticilik özelliği baskın olan, yüzeysel anlatımı yeğleyen, belli şablonları yineleyen, basit dersleri yetkeci bir biçimde aktaran, korku verici öğeleri ders vermek için bir araç olarak kullanan kitaplar niteliksizdir (Dilidüzgün, 1994b: 172). Başka bir söyleyişle, çocuğun eğri-büğü olduğunu, eğitilmezse topluma zararlı olacağını söyleyen, her şeyi katı bir disiplin ve korku çerçevesinde ele alan kitaplar, çocuğun kendine özgü gerçekliğini yadsır (Şirin, 2007: 55).

"Susmazsan seni havhava veririm.", "Akşam baban eve gelince görürsün gününü.", "Uslu durmazsan Anıl'ın annesi olurum.", "Sesini kesmezsen öcüyü çağırırım.", "Yaramazlık edersen, hastalanır, ölürüm.", "Beni seviyorsan yaramazlık yapmazsın.", "Öyle yaparsan Allah baba görür ve seni cezalandırır.", "Susmazsan Ay Dede seni göğe çeker.", "Ağlamayı sürdürürsen, polis amcağı çağırırım, seni alır götürür." gibi uyarı ve gözdağlar, çocuğun içine anlaşılmaz, karmakarışık korkular salarak onun ruh dünyasını alt üst edebilir (Bakırcıoğlu, 2012: 530). Çocuk kitaplarının da, sürekli olarak usdışı varlıklarla çocuğu korkutması, ona gereksiz gerilimler yaşatması, parmak sallaması ya da öğretme ve belletme için korkuyu bir araç olarak kullanması, çocuğun, kitabı olumsuz bir nesne olarak görmesine yol açabilir. Bu bakımdan, çocuk kitaplarında, korku, duygusal gerilim yaratmak için verilmemelidir. Çocuk kitapları, çocuğa salt korkuyla nasıl başa çıkması gerektiğini duyumsatmalıdır (Sever, 2008: 118).

Çocuğun bilinmeyene yönelik ilgisini usdışı güçlerle karıştırmamak gerekir. Onun bilinmeyenin içinde yer alan gizemi çözmek istemesi,

doğasında bulunan merak ve keşfetme dürtülerinden gelmektedir. Oysa cin, umacı, hortlak, öcü, cadı, hayalet gibi usdışı varlıklarla gizem yaratıp çocuğun bilinmeyene olan ilgisini kötüye kullanmak, onun korku ve kaygı duymasından başka bir işe yaramaz (Yörükoğlu, 2010). Bu tür varlıklarla, çocuğun kitapla bütünleşmesini beklemek havanda su dövmektir. Bu nedenle, bir inanca ya da düşünceye çocuğu inandırmak için bu tür varlıklar korkutucu bir öğe olarak kullanılmamalıdır.

Erken dönemde, çocuklarda yargılama ve yasaklama yani içdenetim daha gelişmemiştir. Kendi kendini yönetemeyen çocuğu, çevrenin yasaklamaları, ayıp ve günah kavramları yönetir; çocuk, büyüklerin cezalarına, korkutmalarına ve tehditlerine karşı duyarlı hale gelir. Sevdiği insanları kaybetme ve onların cezalandırılması korkusu, çocukta kolayca suçluluk duygusu yaratır (Ekşi, 1995: 282). Başka bir deyişle, erken dönemde, çocukta içdenetimin daha gelişmemesi, onun içten gelen dürtülerini dizginleyememesine yol açmaktadır. Bu durumda, doğal olarak çocuk, korku ve kaygı verici durumlardan olumsuz bir biçimde etkilenir (Yörükoğlu, 2010: 180). Bu nedenle, erken dönemde, ayıp ve günah gibi kavramların, cezaların, tehditlerin ve korkutucu öğelerin çocuk kitaplarında yer almaması gerekir.

3.7.9.4. İdeolojik ve Dinsel Söylemler

Duygu, düşünce, inanç ve ideolojilerin dondurulup kalıplaştırılarak çocuğa dayatılmaması gerekir (Aslan, 2014: 55). Çünkü çocuğun herhangi bir görüşe bağlanmasını sağlamak, çocuk yazınının amaçladığı bir şey değildir. Çocuk kitapları aracılığıyla, erken dönemde, çocuğa biçim vermek amacıyla ideolojik ve dinsel söylemlerin öncelenmesi, onun belleğinde kargaşa yaratmaktan öteye gidemez (Dilidüzgün, 2004: 88). Bu nedenle, çocuk kitapları, çocuğun bilişsel düzeyinin alımlayamayacağı bu söylemlerin taşıcılığını yapmamalıdır.

Yetişkinlerin kendi dünyalarına ait görüşlerinin, düşüncelerinin ve inançlarının çocuğa biçim vermek amacıyla kullanılması, çocuğun özne olarak değil, nesne olarak görüldüğünün göstergesidir. Böyle bir yaklaşım,

aynı zamanda, çocuğun kendine özgü gerçekliğini de yok saymaktadır. Bu nedenle, çocuk edebiyatı yapıtları ne bir ideolojinin sözcülüğünü yapmalı ne de bir inancın taşıyıcılığında araç olarak kullanılmalıdır. Başka bir söyleyişle, çocuk edebiyatı yapıtları ne yetişkinlerin değer yargılarıyla ne dinsel ve ahlaksal yaklaşımlarla ne de ideolojik söylemlerle biçimlendirilmelidir (Sever, 2008: 199). Çocuğa, onun seçim yapabileceği düşünceleri, belletme ve öğretme amacı güdmeden çocuk kitapları aracılığıyla sunulmalıdır.

Çocuklara bir anlayışı, bir yetişkin ideolojisini edebiyat yoluyla belletmeye çalışmaktan bir an önce vazgeçilmeli, çocuğun/gencin gerçeklerinden uzak ve siyasal öğretilerin bilinçli ve amaçlı bir biçimde verildiği kitaplar çocuklarla buluşturulmamalıdır (Aslan, 2014: 55).

Her edebiyat yapıtı, ideolojik yönden bir yan tutar (Mert, 1975: 12). Bir ideoloji, çocuğun kendine özgü gerçekliği kullanılarak onun düzeyine indirgenebilir. Sanatçı, söylemek istediği düşüncesini, çocuğun düzeyine uygun kişileştirilmiş bir karakter kullanarak, kurguyu düzenleyerek, olayları bu duruma uygun hale getirerek aktarabilir. Aynı biçimde, dinsel söylemler de tek gerçekliğinin kendisi olduğunu tarihsel karakterler yaratarak, dinsel simgeler kullanarak, olaylar içerisinde oluşturduğu çatışma ve gerilimlerle kendisinin haklı olduğunu belleterek ya da ahlak ve utanç dersleriyle sunabilir (İpşiroğlu, 1991: 297). Yalnız, bu yaklaşımlar, çocuk gerçekliğinin bastırılıp yerine ideolojik ve dinsel söylemlerin öncelendiğini gösterir.

Edebiyat yapıtları ideolojik yönden bir yan tutabilir; ezen-ezilen ilişkilerine ait kavramları (özgürlük, sınıfsal eşitlik, dayanışma, adalet, mülkiyet ilişkileri, üretim araçları, demokrasi, ekonomik mücadele, yoksulluk vb.) ya da dinsel söylemlere ait kavramları (Tanrı, peygamberler, hadisler, namaz, oruç, mü'min, kul, niyet, sadaka, zekat, haram, helal, cennet, cehennem, kader, hicret, şükür vb.) önceleyebilir (Mert, 1975: 12); yalnız, çocuk edebiyatı yapıtları, bu düşünce ve değerlerin öğretilmesinde araç olarak kullanılamaz (Sever, 2008: 199).

Çocuk kitaplarında sürekli olarak korku, emir ve öğütlerle verilen dinsel eğitim, kadın ve erkek arasındaki farkın gereğinden çok vurgulanmasına yol

açar. İki cinsin birbirinden kaçırılması çocukta cinsellik ile ilgili korkuları artırır. Sonuçta akli hep cinsel konulara takılı, devamlı cinsellikle uğraşan bireyler yetiştirilir. Bu durum, çocuğu, ileriki dönemlerde, karşı cinse, cinsel anlamda saplantılı bir kişi durumuna düşürebilir (Ekşi, 1995: 288). Bu nedenle, çocuk yapıtlarında yer alan kadın ve erkek karakterlerin cinsel olarak bastırılmaları, örselenmeleri ve suçluluk duymaları önlenerek duygusal ve fiziksel olarak birbirlerinden kaçırılmaması gerekir.

3.7.9.5. Cinsiyet Ayrımcılığı

Çocuk kitapları, kadın ve erkeğe yönelik ataerkil kültürün öncelediği durumların çocuklarla buluşmasına aracılık edemez (İpşiroğlu, 1990: 54). Başka bir söyleyişle, çocuk kitaplarında erkek karakterlerin sürekli olarak başarılı, zeki, çalışkan, güçlü, etkin, cesur, baskın, kendinden emin, hırslı ve mantıklı olarak gösterilmesi; kadın karakterlerin edilgen, bağımlı, duygusal, alçakgönüllü, anlayışlı, güçsüz, utangaç, durumundan memnun, hassas, fiziksel görünüm olarak çekici ve cinsel nesne olarak gösterilmesi (Macionis 2011), çocuk okurun, kadın ve erkek cinsiyetine yönelik algısını, bu anlayışla biçimlendirebilir. Çünkü erkeğin güçlü, etkin ve baskın olarak sunulması, erkeği yüceltirken; kadının güçsüz, edilgen ve bağımlı olarak gösterilmesi, kadını aşağılamaktadır. Böylelikle çocuk edebiyatı yapıtlarında, çocuk okurun, erken dönemden başlayarak kadına ve erkeğe yönelik algısı olumsuz bir biçimde yönlendirilebilir (Aslan, 2010b: 25).

Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarında yer alan kadın karakterlerin sürekli mutfakta, yemek yaparken ya da iş yaparken gösterilmesi ve erkek karakterlerin gazete okurken, işleyen ya da otururken gösterilmesi, çocuk okura, kadın ve erkeğin toplumsal rollerinin bu biçimde olduğunu sezintilebilir (Aslan, 2010b: 27). Bununla birlikte, kişileştirilmiş bir aslan karakterin erkek olarak ya da kişileştirilmiş bir ceylan karakterin kadın olarak betimlenmesi, aslana özgü niteliklerin (cesur, güçlü, baskın vb.) erkeğe, ceylana özgü niteliklerin (güçsüz, edilgen, hassas vb.) kadına yüklenmesine

neden olabilir. Bu nedenle, çocuk kitapları, çocuk okura toplumsal rollerini sezinletirken kadın ve erkeğe eşit bir anlayışla yaklaşmalıdır.

3.7.9.6. Tozpembe Bir Dünya

Çocuk edebiyatı, yaşamı tozpembe gösteren her türlü aldatmacaya ve kandırmacaya karşı olmalıdır. Yalın bir söyleyişle, çocuk kitapları, yaşamdan kopuk bir biçimde tozpembe bir dünyayı yeğlememelidir (Dilidüzgün, 2004: 60). Çocuğu, yaşam gerçekleriyle yüzleştirmek ve bunlarla baş edebilme yollarını sezinletmesi gerekir (Aslan, 2008: 95). Oysa karakterlerin sürekli olarak "kahraman" olarak gösterildiği, her şeyin olumlu olduğu, herkesin mutlu olduğu, kimsenin bir sorununun olmadığı bir dünyada, çocuk, yaşam gerçekliğini duyumsayamaz (Haertling, 1992; Akt: Dilidüzgün, 1992). Bu nedenle, çocuk kitapları, çocukların sırça köşkte ya da kaf dağının ardında yaşamadıklarının bilinciyle ve onları aşırı bir biçimde korumayı da bırakarak sakatlık, ölüm, hastalık, boşanma, şiddet, engelli olma, aşk, sevgi, arkadaşlık, dostluk gibi konuları yaşam gerçekliğinden yola çıkarak duyumsatmalıdır.

Çocuk edebiyatında, çocukların fildişi kuleye kapatıldığı dönem çoktan aşılmıştır (İpşiroğlu, 1991: 304). Bu nedenle, çocuk kitapları, yaşamı basit bir doğru-yanlış, iyi-kötü biçimine göre sunan gerçekdışı bir niteliğe bürünmemelidir. Çocuk kitaplarında, çocuklara sevgi, dostluk, barış vb. değerleri vermek istiyorsak hazır ve soyut kalıplardan değil, yaşamın gerçeklerinden başlanmalıdır (Aslan, 2008: 95; İpşiroğlu, 1994: 127; Welsh, 1993; Akt: Dilidüzgün, 1993).

Bir çocuk kitabı, çocuğa aşıladığı soyut değerlerle, onu gerçeklerden uzaklaştırır. Oysa günümüzde çocuk uyanıktır, açıktır, gerçeklerle sürekli iç içelik içindedir, kısaca etkindir. Peter Haertling çocuğu yaşamdan soyutlayıp edilgenliğe yönelten bu tür yazını şöyle tanımlıyor: "Öyle bir çocuk yazını var ki ikiyüzlülüğü ve sahteliği onur kırıcı. Dünyanın güzelleştirildiği, küçültüldüğü, minicik bir oturma odasının boyutlarına indirildiği bir anlayış savunuluyor burada. Hiç bir şey ters gitmiyor bu dünyada, giderse de hemen ortaya çıkan

bir kahraman, çocuğu kanatları altına alıyor." (Akt: İpşiroğlu, 1990: 55). Bu nedenle, çocuk kitapları, yaşam gerçekliğini de çocuklara sezinletmelidir.

3.7.9.7. Geleneksel Değerler, Yaptırımcı Yargılar ve Kurallar

Çocuk edebiyatı yapıtları, değerleri, gelenekleri olduğu gibi korumayı değil, gelenekleri bugünün açısından, bugünün ışığından eleştirel bir bakış açısıyla sunmalıdır (İpşiroğlu, 1991: 303). Çocuk edebiyatı yapıtları aracılığıyla, bin yıl öncesinin değerleri, yargıları ve kuralları aktarılmamalıdır. Bu değerlerin, günümüzün çağdaş değerleriyle örtüşmesi gerekmektedir. Böylelikle çocuk okur, demokratik toplumun önelediği insan tipini, çocuk edebiyatı yapıtlarıyla sezineleyebilir (Sever, 2008: 199).

Çocuk, yaşadığı gerçekleri tüm çelişkileri ile algıladığından, soyutlamaya kayarak iyi-kötü, doğruyanlış, ayıp, sevap, günah gibi değer yargılarını kolaylıkla benimser. Onun bu özelliği, kolaylıkla yönlendirilmesini sağlamaktadır. Böylelikle çocuk, önyargılarla kendini beğenme, üstün görme gibi duygular geliştirerek, saldırganlık içgüdüsu besleyerek, başka türlü düşünenlere karşı düşmanlık yaratılarak koşullandırılır (İpşiroğlu, 1991: 298).

Çocuk kitaplarının öğretmen edasıyla temizlik, sağlık, saygı, söz dinleme gibi geleneksel tavırlar üstünden öğüt vermeyi, kural koymayı bırakması gerekir (Kutlu, 1995: 8). Çünkü çocuk kitaplarında çocuğu sıkan, bıktıran kural, kalıp, kavram aktarma eylemi yoktur; gerçek ya da düşsel yaşam, serüven ve merak ögesi vardır (Dayıoğlu, 1997: 27). Başka bir söyleyişle, çocuk kitaplarının, çocuğu yetişkin dünyasının kalıp düşüncelerine, ilke ve kurallarına, geleneksel değerlerine, yaptırımcı tutum ve yargılarına uyum sağlayacak bir biçimde eğitmesi, onu nesneleştirmektedir. Çocuğun nesneleşmesi, onun geleneksel değerleri, yaptırımcı yargıları ve kuralları sorgulamaması anlamına gelmektedir (Şirin, 2007: 77). Cüceloğlu'na

(2013: 121) göre, nesneleşen çocuk, onaylanmak, önemsenmek ve kabul edilmek için yetişkin dünyasının değerlerine alışma yoluna gider.

Çocuk kitaplarında yer alan mizah, düşünmeden körükörüne benimsediğimiz kurallara, alışkanlıklara gülebilmemizi sağlar. Çünkü mizahın oluşturduğu gerçeklik, çoğu zaman bu değerlerle çatışır. Oysa çocuk kitaplarında mizahın dışarıda bırakılması, kuralların, geleneksel değerlerin sorgulanmamasına neden olur (Ak, 1990: 181). Bu nedenle, çocuk edebiyatında, geleneklere, alışkanlıklara özellikle mizah yoluyla yaklaşan yapıtlara gereksinim vardır.

3.7.9.8. Tek ve Değişmez Doğrular

Tek ve değişmez doğruların belletildiği kitaplar, çocuğun kalıp bir biçimde düşünmesine aracılık eder (İpşiroğlu, 1991: 302). Eleştirel bakış açısı uyandırmayan ve çok yönlü düşünme yetisini geliştirmeyen çocuk kitapları, çocuğu yazarın doğrularına ötelir. Böylelikle çocuk, kendi doğrularınıymış gibi yazarın ya da çizerin düşüncelerini benimser. Oysa çocuk okurun kendine ait doğruları, temelde yazara ya da çizere ait doğrulardır (Dilidüzgün, 2004). O, kendi duygu ve düşünce dünyasının kılavuzluğunda kendi doğrularını oluşturamamıştır (Sever, 2008). Başka bir söyleyişle, çocuğun kendi doğrularını oluşturamaması, yaşama başkalarının gözünden bakmasına neden olur. Bu nedenle, çocuk kitapları, erken dönemden başlayarak eleştirel bir bakış açısıyla çocuklara duyma ve düşünme sorumluluğu vermelidir.

Eleştirel düşünme, her türlü saplantıdan, bağımlılıktan, dogmatizmden arınmış bir düşünmedir. Bu bakımdan tek doğru benimkidir diyen her türlü yetkeci görüşe kuşkuyla yaklaşır. Eleştirel düşünceye göre tek doğru değil birçok doğru vardır. Önemli olan; bağımsız düşünme yetisini yitirmeden bir sorunu çeşitli açılardan inceleyerek kendi görüşünü geliştirmek, aynı zamanda başkalarının görüşlerine de saygı ve hoşgörülle yaklaşmaktır (İpşiroğlu, 1991: 303). Bu nedenle, çocuk kitapları, tek ve değişmez doğruları öncelemek yerine eleştirel bir bakış açısıyla doğruların sorgulanmasına olanak tanınmalıdır. Oysa sanatçının, görsel ve dilsel metinde söylediklerinin

doğruluğuna yönelik inandırıcı yaklaşımı, çocuk okurun, çok yönlü düşünmesini engelleyebilir.

3.7.9.9. Abartılmış Merak ve Aşırı Duygusal Öğeler

Merak öğesinin zayıflığı ya da abartılmış olması, çocuk okuru okuma eyleminden uzaklaştırır. Çocuk okurun sürekli yoğunlaşan heyecan ve endişeleri, anlatım düzeninde uygun yer ve zamanda dengelenmez ise anlatı, abartılmış merak öğeleriyle çocuk okurun gözünde inandırıcılığını yitirmeye başlar. Çocuk edebiyatında, okurun endişelerini gidermek için, olay dizisine ustaca yerleştirilen ipuçları, çocukları okuma eyleminin ortağı yapar; onları, anlatının sonucuna ilişkin kestirimlerde bulunmaya yönlendirir. Yazarın, insan ve yaşam gerçekliğini yapay bir "gerilim" paydasına yerleştiren anlayışı ise, ortaya çıkan ürünü, çocuklara edebiyat zevki ve duyarlılığı kazandırma amacından uzaklaştırır (Sever, 2008: 137). Bu yönüyle, çocuk edebiyatı yapıtlarında, merak öğesinin abartılarak çocuk okuru kaygı ve endişeye sürüklememesi gerekir.

Duyguları kötüye kullanan ya da aşırı duygusal yoğunlukta olan bir kitap, çocuğu duygusal bir boşluğa düşürüp ona arabesk bir kişilik kazandırabilir (Dilidüzgün, 2004: 81). Bu nedenle, çocuk kitaplarında acıma, üzüntü ve korku gibi duygusal yoğunluğu bulunan olayların, çocukta duygusal sağanak oluşturmalarına izin verilmemesi gerekir (Sever, 2008: 198). Daha yalın bir söyleyişle, çocuk kitapları, çocuğun duygusal gereksinmelerine yanıt vermeli; yalnız, onun duygularını sömürmemelidir.

Çocuklar, kurgu içerisindeki duygusal durumları bir karınca gibi belleğine taşır. Yazarın, kurgusunu akıcı kılmak için aşırı duygusal yoğunluk yaratması, çocuğun belleğinde anlam veremediği duygusal boşlukların oluşmasına neden olur (Sever, 2008: 138). Bu nedenle, çocuk kitapları, çocuğun, bu duygular karşısında kendisini kotarmasını ve bu duygularla nasıl başa çıkması gerektiğini sezinletmelidir. Başka bir söyleyişle, yapıtlarda acı, üzüntü, karamsarlık gibi çocuğu duygusal olarak etkileyen olaylar verilebilir;

yalnız, bu yapıtlarda çocuk, acıyı, üzüntüyü ve karamsarlığı içselleştirmek yerine bunları görmeyi ve değerlendirmeyi bilmelidir.

3.7.9.10. Şiddet

Çocuk kitaplarında, yaşam gerçekliğinin bir sonucu olarak duygusal, fiziksel ve psikolojik şiddet yer alabilir; yalnız, çocuk, bu kitaplar aracılığıyla şiddetle nasıl başa çıkması gerektiğini duyumsamalıdır (Sever, 2008: 118). Çocuk kitaplarında yer alan karakterlerin mutsuz kılınarak, korkutularak, suçlanarak, küçümsenerek, baskı altına alınarak duygusal sarsıntı içinde olması ve karakterlerin, bu tür sarsıntılarla başa çıkmak için uygun çözüm yolları geliştirmesi, çocuğun, yaşamında bu tür durumlardan kaçmak yerine uygun çözüm yollarını kullanmasına olanak tanıyabilir.

Şiddetle başa çıkmak, şiddetin karşısına şiddeti koymak demek değildir. Daha yalın bir anlatımla, karakter, fiziksel şiddetle karşılaştığı zaman, bu sorunun çözümünde şiddeti kullanarak kendini başarılı kılmamalıdır. Bu tür bir başarı, karakterin, sorunların çözümünde düşüncelerini etkili bir biçimde ortaya koymadığını göstermektedir. Çocuk kitaplarının başat amaçlarından birisi, çocuğun karaktere öykünerek duyma ve düşünme sorumluluğu almasıdır. Bu nedenle, karakterin herhangi bir şiddet karşısında duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde kullanarak bu durumla nasıl başa çıkılması gerektiğini çocuğa duyumsatması gerekir (Sever, 2003: 28).

IV. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Bu bölümde, çocuk gerçekliği ve çocuğa görelige yönelik bulgular doğrultusunda, aşağıdaki sonuçlar ortaya konulmuş ve bu sonuçlardan yola çıkılarak birtakım önerilere yer verilmiştir.

1. 0-2 yaş dönemine yönelik edebiyat yapıtlarının çocuk gerçekliğine uygun ve çocuğa göre olması için taşıması gereken biçimsel ve içeriksel özellikleri, bilimsel ölçütler dizgesi olarak aşağıda sunulmuştur.

0-2 Yaş Döneminde Kitapların Biçimsel ve İçerik Özelliklerine Yönelik Bilimsel Ölçütler Dizgesi	
Kitabın Biçimsel Değişkenleri	0-2 Yaş Döneminde Kitaplarda Olması Gereken Biçimsel Özellikler
Kağıt	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kitaplarda kalın, yırtılması zor karton ve sentetik yumuşak kumaştan kağıt kullanılmalıdır. Banyo kitapları içinse, suya dayanıklı muşamba olmalıdır. 2. Kitaplarda hiçbir biçimde kuşe ve 2. hamur kağıt kullanılmamalıdır.
Kapak	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kapağın, çocuğun merak etmesini sağlayacak ve onu keşfetmeye yöneltecek etkiyi yaratması gerekir. 2. Çocuğun bilişsel düzeyine uygun basit, açık ve anlaşılır nitelikteki görsellerin kapakta yerini alması gerekir. 3. Kapak karışık, parlak ve canlı renkler ile yalın ve devingen çizgilerle ilgi çekici kılınmalıdır. Solgun renklerin ya da aynı tonda

	<p>birbirine yakın renklerin oluşturduğu ve belirgin olmayan çizgilerle oluşturulmuş bir kapak, çocuğun izleme olanağını ortadan kaldırır.</p> <p>4. Bu dönemde kapaklar, kesinlikle karton, mukavva ya da bezden yapılmalıdır.</p> <p>5. Kapakta, çocuğun yaşamında gördüğü, bildiği ve yakın çevresiyle ilgili varlıklar olmalıdır.</p>
Ciltleme	<p>1. Kitapların ciltlemesinde tel ve yapıştırıcı kullanılmamalıdır. Çünkü yapıştırıcının ağızda bırakacağı olumsuz etki ve telin parmakta ortaya çıkartacağı kanama, çocuğun oyuncak olarak gördüğü kitaptan uzaklaşmasına yol açabilir.</p> <p>2. Kitaplar, salt ipe dikiş yoluyla ciltlenmelidir.</p>
Harf Karakteri ve Büyüklüğü	<p>1. Kitapta, belirgin bir biçimde görülebilen ve birbirinden ayırt edilebilen harf karakterleri ile 36-30 harf büyüklüğündeki yazılar olmalıdır.</p>
Boyut	<p>1. Kitabın boyutu, çocuğun el yapısına uygun olmalıdır.</p> <p>2. 0-2 yaş döneminde çocuğa sunulacak kitaplar, boyut ve ağırlık yönünden çocuğun tutabileceği, taşıyabileceği ve çevirebileceği nitelikte olmalıdır.</p> <p>3. Kitap ne çocuğun kavrayamacağı düzeyde küçük ne de taşıyamacağı düzeyde büyük olmalıdır.</p> <p>4. Çocuğun ilgisini, merakını devindirecek farklı boyuttaki kitaplar oluşturulmalıdır.</p>
Sayfa düzeni	<p>1. Kitaplarda, sayfanın tamamına yayılan görsel bir bütünlük olmalıdır.</p> <p>2. Sayfa üzerinde yer alan varlıkların, fotoğraf gerçekliğinin dışında, karşıt ve parlak renkler ile yalın ve devingen çizgilerle sayfaya yansıtılması gerekir.</p> <p>3. Sayfada yer alan renklerin, çizgilerin, harflerin, boşlukların ve tonlamaların uyum içinde olması gerekir.</p> <p>4. Sayfa üzerindeki varlıklar, çocuğun görebileceği orandan küçük</p>

	<p>çizilmemelidir.</p> <p>5. Sayfadaki zemin-fon ilişkisi, karşıt renklendirmelerle dikkat çekici kılınmalıdır.</p>
Resim	<p>1. Resimler, çocuğun alımlayabileceği bir biçimde görünür ve belirgin olmalıdır.</p> <p>2. Renk ve çizgilerin sunduğu ileti ve kavramlar, görünen anlamları dışında başka bir anlamı çağrıştırmayacak düzeyde olmalıdır. Çünkü çocuklar, bu dönemde çok boyutlu düşünemezler.</p> <p>3. Resimler, çocuklara kavramları öğretmeli, çevresindeki varlıkları görsel kimlikleriyle tanımalarına olanak sağlamalıdır.</p> <p>4. Resimlerde simetrik biçimlerin olması gerekir. Bu biçimler, sayfa üzerinde denge ve düzen yaratır; bu denge ve düzen, çocuğun resmi alımlamasını kolaylaştırır.</p> <p>5. Çocuğun resmi merak etmesi ve keşfetmesi için, resimlerin karşıt renklerle oluşturulmuş çok renkli bir biçimi yeğlemesi gerekir.</p> <p>6. Resimlerde, çocukta olumsuz duygular uyandıracak, iç karartıcı, bulanık renkler ile karmaşık, iç içe geçmiş çizgiler yer almamalıdır.</p>
Kitabın İçerik Değişkenleri	<p>0-2 Yaş Döneminde Kitaplarda Olması Gereken İçerik Özellikleri</p>
Karakter	<p>1. Karakter, görünüş bakımından dikkat çekici olmalıdır. Bu nedenle, karakterin karşıt, düz ve parlak renkler ile yalın ve devingen çizgilerle oluşturulması gerekir.</p> <p>2. Karakter, çocuğun sevgi ve güven gereksinmesine yanıt vermelidir.</p> <p>3. Karakter, görünüş bakımından olumsuz duyguları çağrıştıracak davranışlarla ve yüz ifadeleriyle tasarlanmamalıdır.</p> <p>4. Karakter korku, kaygı ve endişe gibi duyguları sezinletmemelidir. Bu nedenle, karakter koyu, donuk ve sönük renkler yerine sıcak ve pastel renklerle olumlu duyguları sezinletmelidir.</p> <p>5. Karakter, çocuğa alımlama güçlüğü yaşatacak karmaşık eylem ve davranışlar içinde olmamalıdır. Başka bir söyleyişle, karakterin</p>

	<p>eylem ve davranışları tek yönlü, açık ve belirgin olmalıdır.</p> <p>6. Karakter, inandırıcı, içten ve devingen olmalıdır.</p> <p>7. Kitaplarda, çocuk karakterlerle beraber kişileştirilmiş karakterler (hayvan, bitki, nesne vb.) de olmalıdır.</p>
Konu	<p>1. Öğretici nitelikteki kitaplar, çocuklara varlıkları ve nesnelere tanıtmalıdır. Çocuğa adlandırmaları, eylemleri, davranışları, tekil ve çoğul kavramları vb. öğretmelidir. Kavramlar somut, basit, bilinen, kolay ve anlaşılır olmalıdır.</p> <p>2. Yazınsal nitelikteki kitaplarda, çocuğun kendi günlük yaşantısıyla ilgili olayların, hayvanlarla ilgili olayların ya da olağanüstü varlıklarla ilgili olayların vb. sezinletilmesi gerekir.</p>
Dil ve Anlatım	<p>1. Anlatılmak istenen olay, devingen bir söyleyiş duyumsatacak biçimle açık ve yalın kılınmalıdır.</p> <p>2. Kitapların devingen söyleyiş özelliğine sahip olması, çocuğun anadiline yönelik olumlu duyuşsal algılar geliştirmesine olanak tanır. Bu nedenle, kitaplarda, eylem ağırlıklı sözcük ve tümcelere, yinelemelere, ikilemelere, ses tekrarlarına, uyaklı yapılara, kısa tümcelere vb. gereksinim vardır.</p> <p>3. Dilsel ve anlatımsal olarak iç içe geçmiş, karmaşık tümceleri ya da birden fazla önadı, belirteci ve adlı arka arkaya dizmemek gerekir.</p> <p>4. Öğretici kitaplardaki kavramların, çocuğun çevresiyle ilişkili, somut, açık, bilinen ve kolay söylenebilir bir nitelik taşıması gerekir.</p>
İleti	<p>1. Öğretici nitelikteki metinler, görsel olarak bilgi vermeli, öğretmeli ve belletmelidir.</p> <p>2. Yazınsal nitelikteki metinler, insan sevgisine, yaşam sevgisine ve doğa sevgisine yönelik iletileri duyumsatmalıdır.</p>

2. 2-4 yaş dönemine yönelik edebiyat yapıtlarının çocuk gerçekliğine uygun ve çocuğa göre olması için taşıması gereken biçimsel ve içeriksel özellikleri, bilimsel ölçütler dizgesi olarak aşağıda sunulmuştur.

2-4 Yaş Döneminde Kitapların Biçimsel ve İçerik Özelliklerine Yönelik Bilimsel Ölçütler Dizgesi	
Kitabın Biçimsel Değişkenleri	2-4 Yaş Döneminde Kitaplarda Olması Gereken Biçimsel Özellikler
Kağıt	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kitaplarda kullanılacak kağıt, görseli açık, anlaşılır ve belirgin kılmalıdır. Bu nedenle, kitaplarda kalın karton ya da 1. hamur kağıt kullanılması gerekmektedir. 2. Kitabın sayfaları hemen yırtılmayacak düzeyde, uzun süre kullanıma dayanıklı ve kaliteli olmalıdır. 3. Kavram kitapları, kalın karton ya da kalın sayfalardan hazırlanacağı gibi dayanıklı, yırtılması zor kağıtlardan da hazırlanabilir. Resimli öykü kitaplarında kullanılacak kağıtlarsa, çocuğun uzun süre görsel okuma yapabileceği, alımlama güçlüğü yaşamayacağı ve gözü yormayacak nitelikte olmalıdır. Bu bakımdan, ince nitelikte kağıtlar ile parlak kuşe kağıtlar, resimli öykü kitapları için kullanılmamalıdır.
Kapak	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kapağın, çocukta merak ve keşfetme isteği uyandıracak, onu heyecanlandıracak, ona "niçin ve nasıl" sorularını sorduracak bir anlayışa sahip olması gerekir. 2. Kurgunun taşınması gereken gizeme koşut olarak kapak da gizemin çözümüne yönelik ipuçlarını sezinletmelidir. 3. Kapak, çocuğun alımlayabileceği düzeyde karşıt ve canlı renkler ile yalın ve devingen çizgilerle oluşturulmuş içerikle ilişkili görselleri yeğlemelidir. 4. Kapaktaki zemin-fon ilişkisi, görseli belirgin kılacak düzeyde olmalıdır. Sözgelimi, beyaz bir zemin üzerinde kırmızının parlak ve canlı tonlarıyla oluşturulmuş sevimli bir filin dikkat çekmemesi söz konusu değildir. 5. Kapaktaki görsellerin en ufak bir karmaşaya yol açmayacak bir biçimde uyumlu olması gerekir. 6. Kapakta, vurgulanması gereken öge, çocuğun görüş açısı içinde kalmalıdır. Bu bakımdan, kapakta vurgulanacak ögenin yön, ölçü,

	<p>aralık, doku, renk ve çizgi bakımından dengede olması gerekir.</p> <p>7. Kapak, çizgilerle ve açık-koyu karşıtlığı olan renklerle oluşturulan görsellerle devingen kılınmalıdır.</p> <p>8. Bir önceki dönemde, kapaklarda kullanılan kumaş kapağın yerine karton ve mukavva yeğlenmelidir.</p>
Ciltleme	<p>1. Çocuğun, kitabın defalarca sayfalarını çevirmesi, yeniden başa dönmesi, çekiştirmesi, aynı görsele sürekli olarak bakması, görselin her tarafına dokunması vb. ciltlemenin sağlam ve dayanıklı olmasını zorunlu kılar.</p> <p>2. Çocuğun bulduğu nesnelere ağzına götürmesi, sallaması ve yere atması, bu dönemde de kitapların ciltlerinin tel ya da yapıştırıcıyla olmasına olanak tanımaz.</p> <p>3. Kitapların ipe dikilmesi, onların uzun süre kullanımına olanak tanır.</p>
Harf Karakteri ve Büyüklüğü	<p>1. Harfler, bellekte kalıcı bir biçimde açık, sade ve anlaşılır olmalıdır. Bunun da en etkili yolu, bu dönemde 30-24 harf büyüklüğündeki yazıların kitaplarda yer almasıdır.</p> <p>2. Kitabı gösterişli yapacağım diye süslü, iç içe geçmiş, belirsiz, yetişkinin bile okumakta zorlandığı harf karakterlerinin kitaplarda yer almaması gerekir.</p> <p>3. Renk ve çizginin anlatım gücü, araya sıkıştırılmış yazılarla zayıflatılmamalıdır. Resimli kitaplardaki yazılar, görsellerin belirttiği eylem ve ifadeleri bozmadan yansıtmalıdır.</p> <p>4. Harfler, kitabın görsel bütünlüğünü bozmamalıdır. Bu bakımdan, harfler, görsele çok yakın biçimde sunulmamalıdır. Harfler ile görsellerin iç içe geçmiş bir biçimde sunulması, kitabın algılanmasını güçleştirir. Bu durum, çocuğun görseli algılamasını da zorlaştırır.</p>
Boyut	<p>1. Bu dönemde, kitapların boyutsal çeşitliliği, çocuğun kitabı keşfetme isteğini daha çok artırır. Tek tip, aynı boyutta bulunan kitaplar, çocuğun boyut algısını olumsuz etkilediği gibi onun ilgisinin azalmasına da neden olabilir.</p> <p>2. Çocuk, bu dönemde görsel metinle ilişkiye geçtiğinden ve görsel</p>

	<p>metindeki olay örgüsünü büyük boyuttaki kitaplar daha iyi yansıttığından dolayı, bu dönemde büyük ve orta boy kitaplar yeğlenmelidir. Büyük ve orta boy kitaplar, dikdörtgen ve kare biçiminde olabileceği gibi farklı biçimlerde de olabilir.</p>
<p>Sayfa düzeni</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Çocuğun görsel okuma yaptığı sayfa üzerinde, onun alımlamasını olumsuz etkileyecek uyumsuzlukların olmaması gerekir. Resimli öykü kitaplarında, görsellerin yazıya fon olarak kullanılması, görsellerin çok büyük ya da çok küçük çizilmesi, görseller ile boşluklar arasındaki ilişkisizlik, birbirine yakın renklendirme ve tonlamalar bu uyumsuzlukların başlıcalarıdır. 2. Bu dönemde, çocuğun gördüğü ve dokunduğu görseller, sayfa içerisinde dikkat çekici değilse, onun bilme ve tanıma isteği bu durumdan olumsuz etkilenir. 3. Sayfa üzerindeki her ögenin ve bulunduğu yerin bir amacı olmalıdır. Çocuğun düzeyine uygun çatışma ve gerilimleri yansıtan, uygun renklendirme ve tonlama ile uygun çizgilerle oluşturulan görseller, sayfa üzerinde yer alan boşluklarla bir ilişki oluşturuyorsa sayfa hem kurgusal olarak bütünlük taşır hem de dikkat çeker. 4. Sayfa üzerinde hem görseli oluşturan öğelerin (renk, çizgi, biçim, doku, tonlama vb.) hem sayfadaki zemin-fon ilişkisinin hem de boşlukların yarattığı uyumun çocuğun algılamasına katkı sağlaması gerekir.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Çocuğun ilgisini çektiğinden ve onun kavram gelişimine önemli katkılar sağladığından dolayı görsellerin yalın ve devingen çizgiler ile karşıt ve parlak renklerle belirgin kılınması gerekir. 2. Resimler, en küçük ayrıntısına kadar belli olmalıdır. 3. Çocuğun algılama düzeyi ile görseli oluşturan renk, çizgi, boyut, biçim, boşluk vb. arasında koşutluk olmalıdır. 4. Resimlerin, çocuğun bilme, tanıma ve öğrenme gereksinmesini karşılayan, sormuş olduğu sorulara bünyesinde taşıdığı ipuçlarıyla yanıt vermeye çalışan, onu heyecanlandıran, mutlu kılan, şaşırtan, güldüren bir anlayışa sahip olması gerekir. 5. Resimli kitaplardaki renk, çizgi, boşluk, biçim, doku, boyut gibi görsel öğelerin yarattığı uyum ve bütünlük, çocuğun ilgisini

<p style="text-align: center;">Resim</p>	<p>çekmesinin yanında onun doğasını da yansıtmalıdır. Bu bakımdan, görsellerin düz, kavisli, girintili çıkıntılı, yuvarlak çizgilerle; karşıt, parlak, canlı renklerle; farklı boyuttaki nesne ve varlıklarla; olayı ya da karakteri vurgulayan boşluklarla; gerçeklik hissi yaratan dokunulabilir yüzeylerle; duygusal durum ve eylemleri betimleyen biçimlerle oluşturulması gerekir.</p> <p>6. Her sayfada yer alan resimler, kitabın sonuna kadar anlatılan kavramları ya da öyküyü tanımlamalıdır.</p> <p>7. Kitaplarda, çocuk karakterlerle beraber kişileştirilmiş karakterler (hayvan, bitki, nesne vb.) de olmalıdır.</p> <p>8. Yalın çizgilerle oluşturulan resimlerde, düz (ışık ve gölgenin az kullanıldığı ya da kullanılmadığı) renkler kullanılmalı; resimlerin canlandırdığı varlıkların belirgin özellikleri çocukların dikkatini çekmelidir.</p> <p>9. Kitaplarda, estetik ve kurgusal anlamda iki tam sayfada ya da bir tam sayfada sunulan görsel içerik, çocuğa izleme rahatlığı sunmalıdır.</p>
<p style="text-align: center;">Kitabın İçerik Değişkenleri</p>	<p style="text-align: center;">2-4 Yaş Döneminde Kitaplarda Olması Gereken İçerik Özellikleri</p>
	<p>1. Çocuk kitaplarında, fiziksel olarak geliştirilen karakterin kurgu içerisinde yaşadığı eylem ve davranışları, duygu ve düşünceleri açık ve belirgin kılınmalıdır.</p> <p>2. Karakterin üstünkörü bir biçimde tasarlanmaması gerekir. Sanatçı, karakterin girdiği her çatışmada, çatışmanın doğasına uygun ayrıntıları görünür bir biçimde betimlemelidir.</p> <p>3. Karakterin sürekli soru sorması, araştırması, iletişime geçmesi, çocuğun hiç tatmadığı serüvenlere çıkması, bu dönemde çocuğun ilgisini çekmesi ve gereksinmelerini karşılaması için gereklidir. Bu eylemleri, kişileştirilmiş bir karakter yapacağı gibi onun yaş düzeyindeki bir çocuk karakter de yapabilir.</p> <p>4. Karakterin, çatışma durumlarına göre karşıt ve parlak renkler ile yalın ve devingen çizgilerle dikkat çekici olması gerekmektedir.</p> <p>5. Çocuğun duygu ve düşünce dünyasının sürekli olarak değişmesi,</p>

<p>Karakter</p>	<p>isteklerinin farklılaşması ve hareketli olması, karakterin de devingen olması gerektiğini ortaya koyar.</p> <p>6. Resimlerle sevimli kılınan şaşırtıcı, ilginç, olağandışı, gülünç ve devingen bir karakter, bu yaşta eğlenmek, gülmek, soru sormak isteyen çocuğun ilgisinin yoğunlaşmasını sağlar.</p> <p>7. Çocuğun içten olması ve güvenmek istemesi, karakterin inandırıcı olmasını koşutlar. Bu bakımdan, karakterin duygu ve düşünceleriyle, eylem ve davranışlarıyla da inandırıcı olması gerekir.</p>
<p>Konu</p>	<p>1. Öğretici nitelikteki kitaplarda, çocuğun yaşamına uygun, somut, basit, bilinen, kolay ve anlaşılır kavramların olması gerekir.</p> <p>2. Yazınsal nitelikteki kitaplarda, çocuğun düşünmesine, heyecanlanmasına, mutlu olmasına, şaşırmasına, gülmesine, eğlenmesine olanak tanıyıcı konuların yeğlenmesi gerekir.</p> <p>3. Yazınsal nitelikteki kitaplarda, hiçbir biçimde şiddet, korku, kaygı, endişe gibi konular olmamalıdır. Çünkü çocuk daha şiddetle, korkuyla, kaygıyla ve endişeyle başa çıkacak düzeyde değildir.</p> <p>4. Yazınsal nitelikteki kitaplar, bir ailenin sıcaklığını, paylaşmanın güzelliğini, başarının ve iyiliğin önemini, doğaya, insana, yaşama dönük sevginin değerini ve yaşam gerçekliğini eğlenceli, ilginç, gülünç, şaşırtıcı ve olağanüstü öğelerle duyumsatmalıdır.</p>
<p>Dil ve Anlatım</p>	<p>1. Kitapların kısa tümceler, eylem tümceleri, ikilemeler, yinelemeler, uyaklı yapılar, karşıt ve eş anlamlı sözcüklerle Türkçenin anlatım gücünü, söyleyiş güzelliğini ve sözvarlığını çocuklara duyumsatması gerekir.</p> <p>2. Kitaplarda, öykü betimlenirken kurallı tümceler olmalıdır. Öyküde girişik, iç içe geçmiş birleşik tümceler ve sıralı tümceler yerine basit tümceler yeğlenmelidir.</p> <p>3. Kitaplarda, ad tümceleriyle beraber devingenliği sağlamak için daha çok eylem tümceleri olmalıdır.</p> <p>4. Kitaplarda, bir tümce içerisinde çok fazla önadın, belirtecin ve adılın arka arkaya gelecek biçimde dizilmemesi gerekir.</p> <p>5. Kitaplarda basit, açık, anlaşılır ve kolay alımlanabilir sözcük ve</p>

	tümcelerın yeğlenmesi gerekir.
İleti	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretici nitelikteki kitaplar, görsel olarak bilgi vermeli, öğretmeli ve belletmelidir. 2. Yazınsal nitelikli çocuk kitapları, insan sevgisi, yaşam sevgisi ve doğa sevgisine yönelik iletileri duyumsatırken aynı zamanda hayvan, bitki, renk, taşıt, aile, sayı, iş, organ, yer, zaman, nesne gibi kavramları da sezinletmelidir.

3. 4-6 yaş dönemine yönelik edebiyat yapıtlarının çocuk gerçekliğine uygun ve çocuğa göre olması için taşınması gereken biçimsel ve içeriksel özellikleri, bilimsel ölçütler dizgesi olarak aşağıda sunulmuştur.

4-6 Yaş Döneminde Kitapların Biçimsel ve İçerik Özelliklerine Yönelik Bilimsel Ölçütler Dizgesi	
Kitabın Biçimsel Değişkenleri	4-6 Yaş Döneminde Kitaplarda Olması Gereken Biçimsel Özellikler
Kağıt	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kağıt mat, ince, parlak, kuşe ya da 2. hamur kağıt olmamalı; dayanıklı ve 1. hamur kağıt olmalıdır. 2. Çocuk sayfaya baktığında, kağıdın ne gözü yorması ne de alımlama güçlüğü yaşatması gerekir. 3. Kağıt, görsellerdeki karakterleri ve bu karakterlerin birbirleriyle ilişkilerini açık ve belirgin kılmalıdır. 4. Kitaplarda, tüm görselleri en küçük ayrıntısına kadar gösteren, çocuğun elinde oradan oraya taşınmasına karşın yırtılmayacak ölçüde dayanıklı olan, renk, çizgi ve yazıların sayfa üzerinde dağılmadığı kağıtlara gereksinim vardır.
Kapak	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kapakta, içerikle ilişkili çocuğun beklemediği, dikkat çekici, gülünç, sıradışı, olağanüstü, ilginç ve şaşırtıcı öğelerin olması gerekir. 2. Kapak, sıradışı ve olağanüstü olacak diye kapakta korku ve kaygı

	<p>verici görseller olmamalıdır.</p> <p>3. Kapak, içeriğe ilişkin sezinletici dönütleriyle birlikte çocuğun doğasına, anlam evrenine, ilgisine ve gereksinmelerine yanıt vermelidir.</p> <p>4. Kapak, yalın çizgilerle ve açık-koyu karşıtlığı olan renklerle oluşturulmuş görsellerle devingen kılınmalıdır.</p>
Ciltleme	<p>1. Kitapların ciltlemesi ipe olacağı gibi tel ya da yapıştırıcıyla da olabilir; yalnız, hiçbir biçimde tek başına yapıştırıcı olmamalıdır.</p> <p>2. Kitap yapıştırıcıyla ciltlenecekse kesinlikle ip de olmalıdır. Burada önemli olan, çocuğun uzun süre kitapla etkileşim kurabilmesidir.</p> <p>3. Kitaplarda tek başına tel yerine ip ve yapıştırıcı birlikte kullanılmalıdır. Böyle bir yöntem, bu dönemdeki kitapların ciltleme biçimi olmalıdır.</p>
Harf Karakteri ve Büyüklüğü	<p>1. Belirgin bir biçimde görülebilen, birbirinden ayırt edilebilen ve 24-20 harf büyüklüğündeki yazılar, bu dönemde harflerin işlevini gerçekleştirmesine olanak tanır.</p> <p>2. Yazıları oluşturan harflerin görsel metnin anlamını bozacak bir biçimde belirsizlik yaratmaması gerekir. Harfler, renk ve çizgilerin algılanabilirliğini engelleyecek nitelikleri bünyesinde taşımamalıdır.</p>
Boyut	<p>1. Çocuğun ilgisine yanıt verebilecek, onun dikkatini sürekli olarak çekebilecek farklı boyutlardaki kitaplara bu dönemde gereksinim vardır.</p> <p>2. Kitabın boyutunun, görseldeki anlatılmak istenen durumu hiçbir alımlama zorluğu yaşatmayacak bir biçimde yansıtması gerekir.</p>
	<p>1. Sayfa düzeninin, çocuğun neden-sonuç ilişkisiyle kitaba yaklaşmasına, soru sormasına ve incelemesine olanak tanıyıcı bir biçimde olması gerekir.</p> <p>2. Sayfayı yapılandıran renk, çizgi, harf, doku, tonlama, biçim ve boşlukların öncelikle uyum içinde olması gerekir.</p> <p>3. Sayfa üzerindeki öğelerin yansıttığı çatışma ve gerilimler, uyumsuz bir biçimde sayfaya yerleştirilmemelidir. Bu öğeler, anlatılan olayı, uygun bir sıra içinde sayfaya/sayfalara</p>

<p style="text-align: center;">Sayfa düzeni</p>	<p>yansıtılabilmelidir.</p> <p>4. Sayfa üzerinde kullanılan renkler, karakterin duygu ve düşüncelerini yansıtılabilmeli, anlatılan olayın etkisini gösterebilmeli ve açık-koyu karşıtlığıyla bu etkiyi daha dikkat çekici hale getirebilmelidir.</p> <p>5. Çizgiler, duygu ve düşüncelerin bıraktığı derinliği ortaya çıkarabilmeli, sayfa üzerinde karakterin eylem ve devinimlerini gösterebilmelidir.</p> <p>6. Biçimler, çocuklara alımlama güçlüğü yaşatmayacak bir anlayışla sunulmalıdır.</p> <p>7. Boşluklar, sayfanın estetik ve kurgusal bütünlüğüyle ilişkili olarak oluşturulmalıdır.</p> <p>8. Dokuyla, sayfa üzerindeki görseller dokunma hissi uyandırabilmelidir.</p> <p>9. Tonlamayla, anlatılmak istenen olay ya da duygu ve düşünceler daha belirgin ya da derin kılınmalıdır.</p> <p>10. Harfler, 1.5 satır aralıklı, birbirinden ayırt edilebilen ve 24-20 harf büyüklüğündeki yazılarla görsel metnin anlamını tamamlayabilmelidir.</p> <p>11. Sayfa üzerinde fotoğraflara yer verilmemesi gerekir.</p>
<p style="text-align: center;">Resim</p>	<p>1. Resimler, çocuğun doğasına uygun özellikler taşımali; onun eğlenmesine, düş kurmasına, oyun oynamasına olanak tanıyarak onun içtenliğini, heyecanını ve sevincini yansıtmalıdır.</p> <p>2. Kitaplarda renk, çizgi, biçim, boyut ve doku bakımından basit bir biçimde hazırlanmış ve gizemini hemen ele veren görsellerin olmaması gerekir.</p> <p>3. Karşıt renkler ve yalın çizgilerle çekici kılınmış bir görselin kurgusal ve anlamsal olarak da çekici olması gerekmektedir.</p> <p>4. Sanatçı görseli oluştururken hem rengi, çizgiyi, dokuyu, boşluğu, biçimi ve boyutu dikkat çekici bir biçimde tasarlamalı hem de çocuğun düzeyine uygun olarak dramatik bir kurgu oluşturmalıdır.</p> <p>5. Resimli kitaplarda yer alan görsellerin devingen yapısı, çok renkli</p>

	<p>dünyası, sevimli, ilginç renklerle dikkat çekmesi, çocuğun görsellerle sıcak bir etkileşime girmesini sağlayarak onun çevresindeki nesne ve varlıkları tanımasına yardımcı olur.</p> <p>6. Resimler, çocuğun görme duyusunu eğitmelidir.</p> <p>7. Resimlerin, yoruma açık bir biçimde çocuğun duyma ve düşünme sorumluluğu almasına izin vermesi gerekir.</p>
Kitabın İçerik Değişkenleri	4-6 Yaş Döneminde Kitaplarda Olması Gereken İçerik Özellikleri
Karakter	<p>1. Merak eden, soru soran, araştıran, bilmek isteyen, heyecanlı, devingen, içten olan, düş kuran, öğüt ve emirden hoşlanmayan çocuğun doğasına uygun kişileştirilmiş karakterlerin bu döneme yönelik resimli öykü kitaplarında yeğlenmesi gerekir.</p> <p>2. Karakterin, çocukların başarı isteklerine yönelik bildirim sunması, mutlu olmaya ve arkadaş edinmeye yönelik içtenliği sağlaması, onların paylaşma isteklerine yanıt vermesi, vazgeçmeyen ve ısrarcı tutumlarını gözetmesi, sevgi, güven, keşfetme ve serüven gereksinmelerini karşılaması gerekir.</p> <p>3. Bu dönemdeki çocuğun doğasına uygun parlak/karşıt renkler ve yalın/devingen çizgilerle oluşturulan karakterler ile onların eylem ve davranışları arasındaki bütünlük, okulöncesi dönemi çocuğunun doğasını yansıtmalıdır.</p> <p>4. Çocuk, kendisi gibi oyun oynayan, olur olmaz şeylere heyecanlanan, tuhaf durumlara gülen, olağanüstülük ve farklılık karşısında şaşkınlığını gizleyemeyen, sürekli yeni şeyler arayışı içinde olan, bilinmezlik karşısında sorular soran, doğal ve içten bir görsel karakter ister. Bu bakımdan, karakterlerin bu nitelikleri taşıması gerekir.</p> <p>5. Karakterin inandırıcı ve devingen olması gerekir.</p> <p>6. Karakter, yetişkinin bakış açısını yansıtmamalı; çocuğun bakış açısını, yaşam biçimini yansıtmalıdır.</p> <p>7. Karakter, hiçbir biçimde öğüt ve emir vermemelidir.</p>

<p style="text-align: center;">Konu</p>	<p>1. Çocuklara, kişileştirilmiş sevimli bir kahramanın eylemleriyle sevgi, dostluk, başarı, birliktelik, dayanışma, iyilik, arkadaşlık, yardımlaşma, sorumluluk alma, doğruluk, dürüstlük, paylaşım, aşk, cinsellik, hastalık, ölüm, ayrılık, engelli olma gibi konular sezinletilmelidir. Bu tür konularla, çocuklara insan sevgisi, hayvan sevgisi, doğa sevgisi ve çevre bilinci duyumsatılmalıdır.</p> <p>2. Çocuğun merakı, keşfetme isteği, içtenliği, heyecanı, düş gücü ve yaratıcılığı, devingenliği; sevgi, güven, inanma, önemsenme, onaylanma, başarı, serüven, sorumluluk ve özerklik gereksinmesi; olağanüstü, ilginç, farklı, şaşırtıcı, gülünç öğelere yönelik ilgisi konuyu yapılandıran olay ve çatışmalarla karşılanmalıdır.</p> <p>3. Kitaplarda, konu olarak yetişkinlerin basitleştirilmiş duygu ve düşünceleri olmamalıdır.</p> <p>4. Konular, eylem dolu ve devingen olmalıdır.</p>
<p style="text-align: center;">Dil ve Anlatım</p>	<p>1. Kitaplarda dil olarak basit, açık, yalın ve anlaşılır bir biçim olmalıdır; yalnız, çocuğun karmaşık dilsel yapıları da algıladığı gözden çıkartılmamalıdır.</p> <p>2. Çocuğun kavramsal olarak yetişkin düzeyinde olması ve karmaşık dilsel yapıları alımlayabilmesi, çocuk kitaplarının biçimini etkilemektedir. Bu nedenle, çocuk kitaplarında, bu düzeye uygun dil ve anlatım özellikleri yeğlenmelidir.</p> <p>3. Türkçenin yaratıcı anlatım olanaklarıyla bir araya getirilmiş ikilemelerle, ses tekrarlarıyla, yinelemelerle, uyaklı yapılarla, eş ve karşıt anlamlı sözcüklerle, kısa tümcelerle ve eylem tümceleriyle devingen bir anlatım yeğlenmelidir.</p> <p>4. Dil ve anlatımla, Türkçenin söyleyiş güzelliğinin, anlatım olanaklarının, sözvarlığının ve inceliklerinin duyumsatılması gerekir.</p>
<p style="text-align: center;">İleti</p>	<p>1. Yazınsal nitelikli kitapların iletileri insan sevgisi, doğa sevgisi ve yaşam sevgisi üzerine gelişmelidir.</p> <p>2. Yazınsal nitelikli kitaplar, hiçbir biçimde çocuklara öğretici ya da belletici bir anlayışla, bir düşüncenin ya da söylemin taşıyıcılığını yapmamalıdır.</p> <p>3. İnsana, yaşama ve doğaya yönelik duyarlık, öğretici ya da</p>

	<p>belletici bir anlayış yerine duyumsatıcı bir biçimde verilmelidir.</p> <p>4. Sanatçı, duyumsatmak istediği iletiyi örneklendirme, tanık gösterme, karşılaştırma ya da ilişki kurarak vermelidir.</p>
--	---

4. 0-6 yaş dönemine yönelik edebiyat yapıtlarının çocuk gerçekliğine uygun ve çocuğa göre olması için taşıması gereken eğitsel özellikleri, bilimsel ölçütler dizgesi olarak aşağıda sunulmuştur.

Kitabın Eğitsel Değişkenleri	0-6 Yaş Döneminde Kitaplarda Olmaması ve Çocuğun Başarılmaması Gereken Eğitsel Özellikler
Öğretme ve belletme	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretici nitelikteki kitaplar dışında yazınsal nitelikli kitaplarda, öğretici ve belletici bir anlayış yeğlenmemelidir. Çocuk, yazarın doğrularını belleyeceği bir nesne değildir. 2. Kitaplar, çocuğun duyma, duyumsama ve düşünme sorumluluğu almasına izin vermelidir. 3. Yazar, çocuğa kendi doğrularını belletmek yerine neden-sonuç ilişkisi içinde onun düşünmesine olanak tanınmalıdır. 4. Çocuk kitapları, çocuğa biçim verme düşüncesiyle, onu eğitilmesi gereken ideal bir yetişkin olarak görmemelidir. 5. Çocuk kitapları, çocuğa doğruları gösteren, çocukken ve yetişkin olduğunda nasıl davranması gerektiğini ona belletmeye çalışan yetkeci bir anlayışı benimsememelidir. 6. Çocuk kitapları, kendi görüşünü ve eleştirisini okuruna zorla benimsetecek derecede olayları tek yanlı sunmamalıdır. 7. Çocuk edebiyatı yazarlarının, eğitimci rolünü üstlenmemesi gerekir.
Öğüt ve Emir	<ol style="list-style-type: none"> 1. Çocuk kitaplarında, çocukların duygu ve düşünceleri bastırılarak onlara öğüt ve emir verilmemelidir. 2. Çocuk kitapları, buyurgan bir anlayışla hazırlanmamalıdır. Çünkü bu anlayış, çocuğun söylenenleri olduğu gibi, hiçbir düşünsel

	<p>süreçten geçirmeden kabul etmesine neden olur.</p> <p>3. Çocuğun, kendi düşündüklerinin önemsiz olduğu hissine kapılmaması için çocuk kitaplarında, hiçbir biçimde öğüt ve emir olmamalıdır.</p> <p>4. Öğüt ve emir, çocuğun doğasında yer alan merakını, keşfetme isteğini, içtenliğini, heyecanını, devingenliğini, düş gücü ve yaratıcılığını baskı altına alır. Bu nedenle, çocuk kitapları, öğüt ve emirlerle ne çocuğun doğasını baskı altına almalı ne de renkli dünyasının önüne kalın duvarlar örmelidir.</p> <p>5. Kitapların, çocuğun isteklerinin ve beğenilerinin görmezden gelerek yetişkinlerin istekleri doğrultusunda çocuğa öğüt ve kurallar yoluyla baskı yapması, onu saldırgan bir birey haline getirebileceği gibi onun kitaptan uzaklaşmasına, kitabı olumsuz bir nesne olarak görmesine neden olabilir.</p>
<p>Korku ve Kaygı</p>	<p>1. Çocuk kitapları korku dolu, ürkütücü karakterlerle, çocukların ruh sağlığını olumsuz bir biçimde etkilememelidir.</p> <p>2. Çocuk kitapları, kurgu içerisinde, aşırı dramatik öğelerle yersiz duygusal gerilimler yaratarak çocuğu heyecandan öte, kaygıya sürüklememelidir.</p> <p>3. Çocuk kitaplarının sürekli olarak usdışı varlıklarla çocuğu korkutmaması, ona gereksiz gerilimler yaşatmaması, parmak sallamaması ve öğretme ve belletme için korkuyu bir araç olarak kullanmaması gerekir.</p> <p>4. Çocuk kitaplarında, korku, duygusal gerilim yaratmak için verilmemelidir. Çocuk kitapları, çocuğa salt korkuyla nasıl başa çıkabileceğini duyumsatmalıdır.</p> <p>5. Çocuk kitaplarının cin, umacı, hortlak, öcü, cadı, hayalet gibi usdışı varlıklarla gizem yaratıp çocuğun bilinmeyene olan ilgisini kötüye kullanıp onda korku ve kaygı yaratmaması gerekir.</p> <p>6. Çocuk kitaplarında, bir inanca ya da düşünceye çocuğu inandırmak için usdışı varlıklar korkutucu bir öğe olarak kullanılmamalıdır.</p> <p>7. Ayıp ve günah gibi kavramların, cezaların, tehditlerin ve</p>

	korkutucu öğelerin çocuk kitaplarında yer almaması gerekir.
İdeolojik ve Dinsel Söylemler	<ol style="list-style-type: none"> 1. Erken dönemde, çocuğun bilişsel düzeyinin hiçbir biçimde alımlayamayacağı ideolojik ve dinsel söylemlerin taşıyıcılığını çocuk kitapları yapmamalıdır. 2. Çocuk edebiyatı yapıtları ne yetişkinlerin değer yargılarıyla ne dinsel ve ahlaksal yaklaşımlarla ne de ideolojik söylemlerle biçimlendirilmelidir. 3. Çocuk edebiyatı yapıtları, düşünce ve değerlerin öğretilmesinde araç olarak kullanılmamalıdır. 4. Çocuk edebiyatı yapıtlarında, korku, emir ve öğütle dinsel eğitim verilmemelidir.
Cinsiyet Ayrımcılığı	<ol style="list-style-type: none"> 1. Çocuk kitapları, ataerkil kültürün öncelediği durumların çocuklarla buluşmasına aracılık etmemelidir. 2. Çocuk kitaplarında erkek karakterler sürekli olarak başarılı, zeki, çalışkan, güçlü, etkin, cesur, baskın, kendinden emin, hırslı, mantıklı olarak gösterilmemeli; aynı biçimde, kadın karakterler de edilgen, bağımlı, duygusal, alçakgönüllü, anlayışlı, güçsüz, utangaç, durumundan memnun, hassas, zeki olmayan, fiziksel görünüm olarak çekici ve cinsel nesne olarak gösterilmemelidir. 3. Çocuk kitapları, çocuk okura toplumsal rollerini sezinletirken kadın ve erkeğe eşit bir anlayışla yaklaşmalıdır. 4. Çocuk edebiyatı yapıtlarında yer alan kadın ve erkek karakterlerin bastırılmaları, örselenmeleri ve suçluluk duymaları önlenerek duygusal ve fiziksel olarak birbirlerinden kaçırılmaması gerekir.
Tozpembe Bir Dünya	<ol style="list-style-type: none"> 1. Çocuk edebiyatı yapıtları, yaşamı tozpembe gösteren her türlü aldatmacaya ve kandırmacaya karşı olmalıdır. 2. Çocuk kitapları, yaşam gerçekliğini duyumsatmalıdır. 3. Çocuk kitapları, yaşamı basit bir doğru-yanlış, iyi-kötü biçimine göre sunan gerçekdışı bir niteliğe bürünmemelidir. 4. Çocuk kitapları, çocuğu soyut değerlerle boğup onu gerçeklerden uzaklaştırmamalıdır.

<p>Geleneksel Değerler, Yaptırımcı Yargılar ve Kurallar</p>	<p>1. Çocuk edebiyatı yapıtları, değerleri, gelenekleri olduğu gibi korumayı değil, gelenekleri bugünün açısından eleştirel bir bakış açısıyla sunmalıdır.</p> <p>2. Çocuk edebiyatı yapıtları aracılığıyla, günümüzle uyuşmayan değerleri, yargıları ve kuralları aktarılmamalıdır.</p> <p>3. Çocuk kitapları, çocuğu, yetişkin dünyasının kalıp düşüncelerine, ilke ve kurallarına, geleneksel değerlerine, yaptırımcı tutum ve yargılarına uyum sağlayacak bir biçimde eğitmemelidir.</p>
<p>Tek ve Değişmez Doğrular</p>	<p>1. Çocuk kitapları, çocuklara, tek ve değişmez doğruları belletmek yerine eleştirel bir bakış açısıyla bu doğruların sorgulanmasına olanak tanınmalıdır.</p>
<p>Aşırı Duygusal Öğeler</p>	<p>1. Çocuk kitapları, çocukların duygusal gereksinmelerine yanıt vermeli; yalnız, onların duygularını sömürmemelidir.</p> <p>2. Çocuk kitaplarında acıma, üzüntü ve korku gibi duygusal yoğunluğu bulunan olayların, çocukta duygusal sağanak oluşturmalarına izin verilmemesi gerekir.</p> <p>3. Çocuk kitaplarında acı, üzüntü, karamsarlık gibi çocuğu duygusal olarak etkileyen olaylar verilebilir; yalnız, bu yapıtlar çocuğun acıyı, üzüntüyü ve karamsarlığı içselleştirmesi yerine bu duygular karşısında kendisini kotarmasını ve bu duygularla nasıl başa çıkması gerektiğini sezinletmelidir.</p>
<p>Şiddet</p>	<p>1. Çocuk kitaplarında, yaşam gerçekliğinin bir sonucu olarak duygusal, fiziksel ve psikolojik şiddet yer alabilir; yalnız, çocuk, bu kitaplar aracılığıyla şiddetle nasıl başa çıkması gerektiğini duyumsamalıdır.</p> <p>2. Çocuk kitaplarında, karakter, fiziksel şiddetle karşılaştığı zaman, bu sorunun çözümünde şiddeti kullanarak kendini başarılı kılmamalıdır.</p>

4.1. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler verilebilir:

1. 6-11 yaş döneminde bulunan çocukların gerçeklikleri ortaya çıkartılmalı; bu gerçeklikten yola çıkılarak kitapların biçimsel, içerik ve eğitsel özelliklerinin çocuğa göreliği belirlenmelidir.

2. 11-14 yaş döneminde bulunan çocukların gerçeklikleri ortaya çıkartılmalı; bu gerçeklikten yola çıkılarak kitapların biçimsel, içerik ve eğitsel özelliklerinin çocuğa göreliği belirlenmelidir.

3. 14-18 yaş döneminde bulunan çocukların gerçeklikleri ortaya çıkartılmalı; bu gerçeklikten yola çıkılarak kitapların biçimsel, içerik ve eğitsel özelliklerinin çocuğa göreliği belirlenmelidir.

4. Çocuk edebiyatı yazarları, yapıtlarını oluştururken bu çalışmada yer alan çocuk gerçekliğine yönelik ipuçlarından yararlanabilir.

5. Çocuk kitapları üzerine çalışan yayınevleri, bu çalışmada yer alan çocuğa görelilik ilkelerinden yararlanabilir.

6. Anne-baba ve öğretmenlerin, bu çalışmada yer alan "çocuk gerçekliği" ve "çocuğa görelilik" ilkelerini önceleyerek, farklı yaş ve gelişim düzeyinde bulunan çocuklara yönelik kitap seçmelerinde, onlara katkı sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Ackermann, E. (2004). *The Whole Child Development Guide*. Denmark: Lego Company.
- Açıkgöz, K. Ü. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Adorno, T. W. (2012). *Ahlak Felsefesinin Sorunları*. (Çev. Tuncay Birkan). İstanbul: Metis Yayınları.
- Ahnert, L., Pinquart, M., Lamb, M. (2006). Security of Children's Relationships with Nonparental Care Provides: A Meta-Analysis. *Child Development*, Vol. 77, 664-679.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). *Attachment Beyond Infancy*. American Psychologist. Vol. 44, 709-716.
- Ak, B. (1990). Bana Nelere Güldüğünü Söyleyin, Size Kim Olduğunuzu Söyleyeyim. Jale B., Nazan İ., Zehra İ., Şeyda Ö. (Yay. Haz.). *Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Al-Nokhada, M. A. H. (1999). *Children's Literature, Their Books and Reading Interests: A Study in Primary Schools in Bahrain*. Durham University.
- Alp, D., Kardeş, C. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Medya*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Alpay, M. (1987). Çocuk Ne Zaman Okur? M. R. Şirin (Yay. Haz.). *Çocuk Edebiyatı Yıllığı*. İstanbul: Gökyüzü Yayınları.
- Alpay, M., Anhegger, R. (1975). *Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Kitapları*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Alpöge, G. (1991). *Çocuk ve Dil, Türkçede Sıfatların Kullanımı ve Çocuğun Gelişimi Açısından İncelenmesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Anderson, N. A. (2013). *Elementary Children's Literature, Infancy Through Age 13*. New York: Pearson Education.
- Apter, M. J. (2007). *Danger Our Quest for Excitement*. Oxford: Oneworld Publication.
- Argun, Y. (2012). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arık, İ. A. (1987). *Yaratıcılık*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Aries, P. (1962). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York: Alfred A. Knopf.
- Arnold, M. B. (1970). *Feeling and Emotions*. New York: Akademik Press.
- Arnone, M., Grabowski, B., Rynd, C. (1994). Curiosity As a Personality Variable Influencing Learning in a Learner Controlled Lesson With and Without Advisement. *Educational Technology Research and Development*, Vol. 42(1), 5–20.
- Arredondo, N. (2010). When New Things Are Things. *Autism Asperger's Digest*. 28-31.
- Artut, K. (2007). *Okulöncesinde Resim Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Artut, K. (2009). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, C. (2006). Türk Çocuk Yazınında Çocuk-Yetişkin Çatışmasının Yer Aldığı Kimi Yapıtların İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (2), 193-216.
- Aslan, C. (2007). Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Gelişim Sürecindeki Yeri. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Gelişmeler-Sorunlar, Çözüm Önerileri* (04-06 Ekim 2006). Sempozyum Kitabı, s.192-206. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Aslan, C. (2008). Yaşam Gerçekliğinin Çocuklara İletilmesi Bakımından 100 Temel Eser'deki Öyküler Üzerine Bir Çözümleme. *4. International Children and Communication Congress & 4. International Children*

Films Festival & Congress Under Risk. (Edt.: N. Pembecioğlu Öcel). İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi, I, 85-98.

Aslan, C. (2010a). Düşünme Becerilerini Geliştirici Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamları -Bir Eğitim Durumu Örneği- Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (13)24, 127-152.

Aslan, C. (2010b). An Analysis of the Presentation of Woman in 100 Basic Literary Works in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Reseach*, 38, 19-36.

Aslan, C. (2013a). Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yapıtları Yoluyla Düşünme. *Kum Edebiyat Dergisi*, 72-73, 11-18.

Aslan, C. (2013b). Duyarlık ve Düşünceyi Geliştirmede Çocuk/Gençlik Edebiyatı. *Çocuk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 102, 29-32.

Aslan, C. (2013c). Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Temel İşlevleri. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 17, 6-9.

Aslan, C. (2014). Türkiye'de Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Duyarlı Konuların (Sensitive Issues) Ele Alınışı Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım. *Eleştirel Pedagoji*, 32, 51-56.

Astington, J. W., Harris, P. L., Olson, D. R. (1988). *Developing Theories of Mind*. New York: Cambridge University Press.

Astor, F. (1938). Emotional Needs of Children. *Childhood Education*, Vol. 14, 7, 300-304.

Bakırcioğlu, R. (2012). *Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Balçı, Ali (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve Bilgiler*. Ankara: PegemA Akademi Yay.

Barthes, R. (2009). *Yazı ve Yorum*. İstanbul: Metis Yayınları.

Bassa, Z. (2013). Çocuk Kitaplarında Resimleme. Mübeccel Gönen (Edt.). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Eğiten Kitap.

Baş, T., Akturan, U. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yay.

Başal, H. A. (2012). *Gelişim ve Psikoloji. Nasıl Mutlu ve Başarılı Bir Çocuk Yetiştirebilirim?* Bursa: Ekin Basın Yayın.

- Baumer, S., Ferholt, B., Lecusay, R. (2005). Promoting Narrative Competence Through Adult-child Joint Pretense: Lessons from The Scandinavian Educational Practice of Playworld. *Cognitive Development*, Vol. 20, 576–590.
- Bayhan, P. S., Artan, İ. (2011). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Baxter, K. A., Kochel, M. A. (1999). *Gotcha! Nonfiction Booktalks to Get Kids Excited About Reading*. Colorado: Libraries Unlimited.
- Beaney, M. (2005). *Imagination and Creativity*. United Kingdom: Open University.
- Beard, C., Wilson, J. P. (2006). *Experiential Learning, A Best Practice Handbook for Educators and Trainers*. London: Kogen Page.
- Bee, H., Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. (Çev. Okhan Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Benson, J. B., Haithy, M. M. (2009). *Social and Emotional Development in Infancy and Early Childhood*. Colorado: Academic Press.
- Benson, N. C. (2011). *Psikoloji*. (Çev. Aysun Yavuz). İstanbul: NTV Yayınları.
- Berger, J. (2013). *Görme Biçimleri*. (Çev. Yurdanur Salman). İstanbul: Metis Yayınları.
- Berk, M., Mann, T., Ogman, A. (2006). Make-believe Play: Wellspring for Development of Self-regulation. D. Singer, R. Golinkoff, and K. Hirsh-Pasek (Edt.). *Play=Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-emotional Growth*. New York: Oxford University Press.
- Berman, A. B., Schwartz, S. J., Kurtines, W. M., Berman, S. L. (2001). The Process of Exploration in Identity Formation: The Role of Style and Competence. *Journal of Adolescence*, Vol. 24, 513-528.
- Berne, E. (2001). *Hayat Denen Oyun* (Çev. Selami Sargut). İstanbul: Mert Yayıncılık.

- Beswick, D. G. (1974). Intrinsic Motivation in Senior Secondary School Students. *Education Research and Perspectives*, Vol. 1, 15–25.
- Black, J. K., Puckett, M. B. (2005). *The Young Child: Development from Prebirth Through Age Eight*. New Jersey: Delmar.
- Brazelton T. B., Greenspan, S. I. (2000). *The Irreducible Needs of Children: What Every Child Must Have to Grow, Learn and Flourish*. Oxford: Perseus.
- Broadhead, P., Johnston, J., Tobbell, C., Woolley, R. (2010). *Personal, Social and Emotional Development*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological Systems Theory. R. Vasta (Edt.). *Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues*. Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Brooks, J. B. (1991). *The Process of Parenting*. USA: Mayfield Publishing.
- Bruner, J. S. (1971). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bodrova, E., Leong, D. J. (2013). *Zihnin Araçları. Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı*. Gelengül Haktanır (Edt.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Borkowski, J. G., Bisconti, T., Weed, K., Willard, C., Keogh, D. A., Whitman, T. L. (2002). The Adolescent as Parent. Influences on Children's Intellectual, Academic, and Sociaemotional Development. Mare H. Bornstain (Edt.). *Parenting and The Child's World, Influences on Academic, Intellectual, and Social-Emotional Development*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Boud, D., Cohen, R., Walker, D. (1993). *Using Experience for Learning*. Buckingham: Open University Press.
- Boud, D., Walker, D. (1993). Barriers to Reflection on Experience. D. Boud, R. Cohen and D. Walker (Edt.). *Using Experience for Learning*. London: Open University Press.

- Bouldin, P., Bavin, E. L., Pratt, C. (2002). An Investigation of The Verbal Abilities of Children with Imaginary Companions. *First Language*, Vol. 22, 249–264.
- Bower, L. (2005). *Everyday Learning About: Imagination*. Avustralia: Early Childhood Australia Inc.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss*. New York: Perseus Books Group.
- Bowman, B., Donovan, M. S., Burns, M. S. (2001). *Eager to learn: Educating Our Preschoolers*. Washington: National Academy Press.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik, Psikoloji Biliminin İnsan Doğasına Dair Söyledikleri*. (Çev. İnan Deniz Erguvan Sarioğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Callow, N., Hardy, L., Hall, C. (2001). The Effects of a Motivational General-mastery Imagery Intervention on the Sport Confidence of High-level Badminton Players. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Vol. 72, 389-400.
- Carlson, E. A., Sroufe, L. A. (1995). Contribution of Attachment Theory to Developmental Psychopathology. Cicchetti, D. ve Conen, D. K. (Edt.). *Developmental Psychopathology*, 581-617.
- Carrel, A. (1993). *Yaratıcı Düşünce Gücü*. İstanbul: Düşünen Adam Yayınları.
- Casper, V., Theilheimer, R. (2009). *Introduction to Early Childhood Education*. New York: McGraw-Hill Higher Education Publisher.
- Caspi, A., Shiner, R. L. (2006). Personality Development. Nancy Eisenberg (Edt). *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*. New Jersey: John Wiley and Sons.
- Caughey, J. (1984). *Imaginary Social Worlds: A Cultural Approach*. Lincoln: University of Nebraska Press.

- Chen, A., Darst, P. W., Pangrazi, R. P. (2001). An Examination of Situational Interest and Its Sources. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, 383-400.
- Chi, M. T. H. (2009). Active-Constructive-Interactive: A Conceptual Framework for Differentiating Learning Activities. *Top Cogn Sci*. Vol. 1, 73–105.
- Cirhinlioğlu, F. G. (2010). *Çocuk Gelişimi ve Ruh Sağlığı, Okul Öncesi Dönem*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cobb, E. (1977). *The Ecology of Imagination in Childhood*. New York: Columbia University Press.
- Colello, S. M. G. (2007). Imagination in Children's Writing: How High Can Fiction Fly? *Notandum*. No. 14, 1-15.
- Collado, F. Y. (1999). The Role of Spontaneous Drawing in The Development of Children in the Early Childhood Settings. *Educational Resources Information Center*, 1-16.
- Collins, R. P., Litman, J. A., Spielberger, C. D. (2004). The Measurement of Perceptual Curiosity, *Personality and Individual Differences*, Vol. 36, 1127-1141.
- Cowden, M. (2012). What's Love Got to Go With It? Why a Child Does not Have a Right to be Loved. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*.
- Cugmas, Z. (2007). Child's Attachment to her/his Mother, Father and Kindergarten Teacher. *Early Child Development and Care*, Vol. 177. 349-368.
- Cüceloğlu, D. (2013). *İçimizdeki Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- ÇHDS (1959). *Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*.
- Çakmak, A., Geçmiş, H. H. (2012). *Çocukta Sanat ve Yaratıcılık*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çılgın, A. S. (2007). *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Çınaroğlu, A. (1997). Ana Dili Eğitiminde Tiyatro. Didem Güneri Öztaşbaşı (Edt.). *Ana Dili Eğitimi ve Çocuk Kitapları Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Tömer Dil Eğitim Merkezi.
- Çotuksöken, Y. (2008). Görsel Ürünlerin (Resim, Fotoğraf, Karikatür vb.) Çocukların Okuma Kültürü Edinmelerindeki İşlevi. Aydın Afacan (Edt.). *Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu*. 24-25 Mayıs 2008. Ankara: Eğitim Sen Yayınları. s. 27-50.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. R. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer.
- Dansky, J. (1999). Play. M. Runco, S. Pritzker (Edt.). *Encyclopedia of Creativity*. San Diego: Academic Press.
- Day, H. I. (1971). The Measurement of Specific Curiosity. H. I. Day, D. E. Berlyne ve D. E. Hunt (Edt.). *Intrinsic Motivation: A New Direction in Education*. New York: Holt, Rinehart ve Winston.
- Day, H. I., Berlyne, D. E. (1971). Intrinsic Motivation. G. S. Lesser (Edt.). *Psychology and Educational Practice*. Glenview: Scott, Foresman and Company.
- Dayioğlu, G. (1997). Çocuk Kitaplarının Ana Dili Öğretimine Etkisi. Didem Güneri Öztaşbaşı (Edt.). *Ana Dili Eğitimi ve Çocuk Kitapları Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Tömer Dil Eğitim Merkezi.
- DeLoache, J. S., Simcock, G., Macari, S. (2007). Planes, Trains, Automobiles and Tea Sets: Extremely Intense Interests in Very Young Children. *Developmental Psychology*, Vol. 43, 1579-1586.
- Demiray, K. (1975). *Türkçe Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Diachenko, O., M. (2011). On Major Developments in Preschoolers' Imagination. *International Journal of Early Years Education*, Vol. 19, No: 1, 19-25.
- Dickinson, D., Porche, M. (2011). Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-

Grade Language and Reading Abilities. *Child Development*, 82(3), 870–886.

Dilidüzgün, S. (1992). Çocuk Edebiyatının Bir Ustası: Peter Haertling. *Hürriyet Gösteri*. Sayı: 134, 62-64.

Dilidüzgün, S. (1993). Avusturyalı Çocuk Kitabı Yazarı Renate Welsh: Çocukların Sorunlarına Eleştirel Bir Yaklaşım. *Milliyet Sanat*. Sayı: 313, 1, 39-40.

Dilidüzgün, S. (1994a). Çağdaş Çocuk ve Gençlik Kitaplarından Bir Kesit. Jale B., Nazan İ., Zehra İ., Şeyda Ö. (Yay. Haz.). *Çağdaş Eğitimde Sanat*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.

Dilidüzgün, S. (1994b). Masalların Eğitimdeki Yeri. Jale B., Nazan İ., Zehra İ., Şeyda Ö. (Yay. Haz.). *Çağdaş Eğitimde Sanat*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.

Dilidüzgün, S. (2000). Çocuk Kitaplarında Yazınsal Nitelik. *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi. 20-21 Ocak 2000.

Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Dilidüzgün, S. (2004). *Çağdaş Çocuk Yazını*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Direk, N. (1990). Sosyal Bilimlerde Eğitim Sorunları. J. Baysal, N. İpşiroğlu, Z. İpşiroğlu, Ş. Ozil (Edt). *Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim*. İstanbul: Cem Yayınevi.

Direk, N. (2011). Çocuklar İçin Felsefe ve Etik. Mustafa Ruhi Şirin (Edt.). *Çocuk ve Çocukluk Deneme Kitabı, Dünyadan Büyüktür Çocuk*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Djacenکو, O. M. (1987). *Ways to Activate Preschoolers' Imagination*. *Voprosy Psychologi*, Vol. 1, 44-51.

Djacenکو, O. M. (2011). On Major Development in Preschoolers' Imagination. *International Journal of Early Years Education*. Vol. 19, 1, 19-25.

- Doğan, İ. (2000). *Akıllı Küçük, Çocuk Kültürü ve Çocuk Hakları Üzerine Sosyo-Kültürel Bir İnceleme*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2000). *Sınıfta Demokrasi*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Dunst, C. J., Herter, S., Shields, H. (2000). Interest-Based Natural Learning Opportunities. *Young Exceptional Children Monograph Series No. 2: Natural Environments and Inclusion*.
- Dunst, C. J., Raab, M., Trivette, C. M., Swanson, J. (2010). Community-Based Everyday Child Learning Opportunities. R. A. McWilliam (Ed.). *Working with Families of Young Children with Special Needs*. New York: A Division of Guilford Publications.
- Dwyer, J., Neuman, S. B. (2008). Selecting Books For Children Birth Through Four: A Development Approach. *Early Childhood Journal*, 35, 489-494.
- Eisenberg, N., Liew, L., Pidada, S. U. (2001). The Relations of Parental Emotional Expressivity with Quality of Indonesian Children's Social Functioning. *Emotion*, Vol. 1, 116-136.
- Elicker, J., Englund, M., Sroufe, L. A. (1992). Predicting Peer Competence and Peer Relationships in Childhood from Early Parent-child Relationships. Parke, R. D. ve Ladd, G.W. (Ed.). *Family-peer Relationships: Modes of Linkage*. Hillsdale: Erlbaum.
- Elkin, F. (1995). *Çocuk ve Toplum*. (Çev. Nazife Güngör). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed. Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*. New York: Henry Holt and Company.
- Ekşi, A. (1995). Türkiye'de Dinsel Yayınlar. Jale B., Nazan İ., Şeyda Ö., Zehra İ. (Yayın Kurulu). *Çağdaş Kültürümüz Olgular - Sorunlar*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- Endsley, R. C., Hutcherson, M. A., Garner, A. P., Martin, M. J. (1979). Interrelationships Among Selected Maternal Behaviors, Authoritarianism, and Preschool Children's Verbal and Nonverbal Curiosity. *Child Development*, Vol. 50, 331-339.

- Engel, S. (2011). Children's Need to Know: Curiosity in Schools. *Harvard Educational Review*. Vol. 81, No.4, 625-645.
- Erden, Ş. (2011). Duygusal Gelişim. Engin Deniz (Edt.). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Erten Basım.
- Erdoğan, F. (1997). Kitaplar ve Çocuklar. Didem Güneri Öztaşbaşı (Edt.). *Ana Dili Eğitimi ve Çocuk Kitapları Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Tömer Dil Eğitim Merkezi.
- Erikson, E. H. (1950). *Children and Society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1982). *The Life Cycle Completed: A Rievew*. New York: Norton.
- Erinç, S. M. (1998). *Sanat Psikolojisi'ne Giriş*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Erinç, S. M. (2006). Sanat Anlayışı Nasıl Kazandırılır, Nasıl Edinilir? İnci San ve Ayşe Çakır İlhan (Yay. Haz.). *Sanat Eğitiminde Sanat Biliminin Rolü*. Ankara: Naturel Yayınları.
- Evans, J., Harrar, S. (2002). 5 Habits of Curious People. *Prevention*, Vol. 55, 38.
- Finke, R. A. (1990). *Creative Imagery: Discoveries and Inventions in Visualization*. Hillsdale: Erlbaum.
- Fisher, E. (1992). *The Impact of Play on Development: A Meta-analysis*. *Play and Culture*, Vol. 5, 159–181.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., Green, F. L. (2001). Development of Children's Understanding of Connections Between Thinking and Feeling. *Psychological Science*, Vol. 12, No. 5, 430-432.
- Folkmann, M. N. (2010). Enabling Creativity. Imagination in Design Processes. *The 1st International Conference on Design Creativity*. Kobe, Japan.
- Frankel, K. A., Bates, J. E. (1990). Mother-toddler Problem Solving: Antecedents in Attachment, Home Behavior and Temperament. *Child Development*, Vol. 61, 810-819.

- Gallas, K. (1994). *The Languages of Learning: How Children Talk, Write, Dance, Draw and Sing Their Understanding of The World*. New York: Teachers College Press.
- Gallas, K. (2003). *Imagination and Literacy. A Teacher's Search for The Heart of Learning*. Amsterdam: Teachers College Press.
- Gander, M. J., Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Garner, B. P., Bergen, D. (2006). *Play Development From Birth to Age Four*. D. P. Fromberg and D. Bergen (Edt.). *Play From Birth to Twelve*. London: Routledge.
- Gençaydın, Z. (1993). *Sanat Eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Gleason, T. R. (2002). Social Provisions of Real and Imaginary Relationships in Early Childhood. *Development Psychology*, Vol. 38, 6, 979-992.
- Gibson, E. J., Pick, A. D. (2000). *An Ecological Approach to Perceptual Learning and Development*. New York: Oxford Univeristy Press.
- Golden, A. (2009). *Painting Paper. Techniques, Projects for Handmade Books and Cards*. New York: Sterling Publishing.
- Goldschmied, E., Jackson, S. (2004). *People Under Three*. London: Routledge.
- Goodman, Y. (1986). Children Coming to Know Literacy. W. Teale and E. Sulzby (Edt.), *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood: Ablex.
- Goodman, S. (2009). Words and Pictures. Janet Maybin ve Nicola J. Watson (Edt.). *Children's Literature: Approaches and Territories*. London: Palgrave Macmillan.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N., Kuhl, P. K. (2000). *The Scientist in The Crib: What Early Learning Tells us About The Mind*. New York: Harper Perennial.

- Göknil, C. (1994a). Okulöncesi Çocuk Edebiyatı Deyince Ne Anlaşılmalıdır? M. R. Şirin (Yay. Haz.). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Göknil, C. (1994b). Okulöncesi Çocuk Edebiyatında Estetik Değerlerin Yeri Nedir? M. R. Şirin (Yay. Haz.). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Gökşen, E. N. (1956). *Çocuklar İçin Edebiyat*. İstanbul: Bakış Matbaası.
- Gökşen, E. N. (1980). *Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız*. İstanbul: Okat Yay.
- Göktürk, A. (1997). *Sözün Ötesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Göktürk, A. (2002). *Okuma Uğraşı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gönen, M. (1994a). Bir Çocuk Kitabı Nasıl Değerlendirilir? M. R. Şirin (Yay. Haz.). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- .
- Gönen M. (1994b). Okulöncesi Çocuk Kitaplarının Özellikleri Nelerdir? M. R. Şirin (Yay. Haz.). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Gönen, M. (2000). Resimli Çocuk Kitaplarının İçerik, Resimleme, Fiziksel Özellikleri ve Türkiye'de Son On Yılda Resimli Kitaplar Alanında Yapılmış Tezler. 1. *Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi Yayınları. No: 1, s. 379-387.
- Gönen, M., Şahin, S., Yükselen, A. İ., Tanju, E. (2006). *Çocuklar İçin Yaratıcı Etkinlikler*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Gönen, M., Veziroğlu, M. (2009). 2000-2008 Yılları Arasında Yayımlanan Resimli Çocuk Kitaplarının İçerik, Resimleme ve Fiziksel Özelliklerinin İncelenmesi". *Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kurultayı*, 363-367.
- Gönen, M., Veziroğlu, M. (2013). Çocuk Edebiyatının Genel Hedefleri. Mübeccel Gönen (Edt.). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Eğiten Kitap.

- Griffin, T., Hemphill, L., Camp, L., Wolf, D. P. (2004). Oral Discourse in The Preschool Years and Later Literacy Skills. *First Language*, Vol. 24, 123–147.
- Güleç, H., Geçgel, H. Ç. (2006). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2013). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Edge Akademi.
- Gürmen, A. (1997). Okunan Kitapların Ardından Çocuklarda Kalanlar ve Günlük Yaşamlarına Yansıyanlar. Didem Güneri Öztaşbaşı (Edt.). *Ana Dili Eğitimi ve Çocuk Kitapları Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Tömer Dil Eğitim Merkezi.
- Gürtuna, S. (2004). *Çocuk ve Sanat Eğitimi, Çocuğum Sanatla Tanışıyor*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Hardman, M., Jones, L. (1999). Sharing Books with Babies: Evaluation of an Early Literacy Intervention. *Educational Review*, 51, 221–229.
- Harris, A. C. (1986). *Child Development*. USA: West Publishing Company.
- Harris, P. (2000). *The Work of The Imagination*. Malden: Blackwell.
- Hazan, C., Shaver, P. (1990). Love and Work: An Attachment-theoretical Perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 59, 270-80.
- Hearne, B., Stevenson D. (2000). *Choosing Books for Children: A Commonsense Guide*. USA: University of Illinois Press.
- Hidi, S. (2006). Interest: A Unique Motivational Variable. *Educational Research Review*. Vol. 1, 69-82.
- Hidi, S., Renninger, A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*. Vol. 41, 111–127.
- Hyson, M. (2004). *The Emotional Development of Young Children. Building an Emotion-Centered Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Henderson, B., Moore, S. G. (1980). Children's Responses to Objects Differing in Novelty in Relation to Level of Curiosity and Adult Behavior. *Child Development*, Vol. 51, 457–465.

- Henman, R. (2009). The Functional Relationship Between Curiosity and Collaboration.
- Hensley, R. B., Columnist, G. (2004). Curosity and Creativity as Attributes of Information Literacy. *Information Literacy and Instruction*. Vol. 44, 1, 31-36.
- Heywood, C. (2003). *Baba Bana Top At! Batı'da Çocukluğun Tarihi*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Hewes, P. J. (2006). Let The Children Play: Nature's Answer to Early Learning. *Lessons in Learning*, 1-9.
- Honomichl, R. D., Chen, Z. (2012). The Role of Guidance in Children's Discovery Learning. *WIREs Cogn Sci*, Vol. 3, 615-622.
- Horwath, J. (2001). The Child's World, Assessing Children in Need. Jan Horwath (Edt.). *Assesing The World of The Child in Need: Background and Context*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Houde, O. (2006). *Çocuk Psikolojisi*. (Çev. İsmail Yerguz). Ankara: Dost Yayınevi.
- Hu, Y. (2013). *Constructions of Children's Needs in Informal Kinship Care in Rural Chine*. Unpublished doctoral dissertation. Australia: Quesssland University of Technology.
- Hunt, P. (1993). *Children's Literature*. New York: Poutledge Publish.
- Hupcey, J. E., Penrod, J., Morse, J. M., Mitcham, C. (2001). An Exploration and Advancement of The Concept Trust. *Journal of Advanced Nursing*, Vol. 36, 2, 282-293.
- Isenberg, J. P., Jalongo, M. R. (2001). *Creative Expression and Play in Early Childhood*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- İnce, Ö. (1993). *Yazınsal Söylem Üzerine*. İstanbul: Can Yayınları.
- İpek Yükselen, A. (2013). Yaş Gruplarına Göre Çocuk Kitapları. Mübeccel Gönen (Edt.). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Eğiten Kitap.

- İpşiroğlu, N. (1994). Duyu Algılarının Eğitimi. Jale B., Nazan İ., Zehra İ., Şeyda Ö. (Yay. Haz.). *Çağdaş Eğitimde Sanat*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (1990). Okumayı Öğretme. Jale B., Nazan İ., Zehra İ., Şeyda Ö. (Yay. Haz.). *Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (1991). Köktendinci Çocuk Yazınına Eleştirel Bir Yaklaşım. *Çağdaş Kültürümüz Olgular - Sorunlar*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (1992). Nasıl Bir Çocuk Edebiyatı? *Milliyet Sanat*. Sayı: 301, 26-27.
- İpşiroğlu, Z. (1994). Okuma Sevgisi Nasıl Kazandırılır? Jale B., Nazan İ., Zehra İ., Şeyda Ö. (Yay. Haz.). *Çağdaş Eğitimde Sanat*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (2002). *Düşünme Korkusu. Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretmenin Temelleri*. İstanbul: Ayhan Matbaacılık.
- İpşiroğlu, Z. (2013). *Gelin Çocuklar Birlikte DüŐünelim*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Jackman, H. J. (2001). *Early Education Curriculum, A Child's Connection to The World*. New York: Thomson Delmar Learning.
- James, A., Prout, A. (1997). Introduction: Constructing and Reconstructing Childhood. A. James and A. Prout (Edt.). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer.
- Johnson, M. (1993). *Moral İmagination*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kagan, J. (1972). Motives and Development. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 22(1), 51–66.
- KađıtçibaŐı, Ç. (2010). *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi, Kültürel Psikoloji*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

- Kalburan, N. C. (2011). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Sanat*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Kansu, C. A. (1975). Çocukluktan Yazına. *Çocuk Eğitimi ve Edebiyatı*. Sayı. 45, 8-11.
- Kantemir, E. (1997). Çocuk Kitaplarının Yapısal Özellikleri ve Çocuk Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım. Didem Güneri Öztaşbaşı (Edt.). *Ana Dili Eğitimi ve Çocuk Kitapları Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Tömer Dil Eğitim Merkezi.
- Karakuş, H. (1995). Gemiler Balıkları Çiğner Mi? *Varlık*. Sayı. 1058, 7-9.
- Karakuş, H. (1997). Ana Dili ve Çocuk Yazınında Okuma Alışkanlığı. Didem Güneri Öztaşbaşı (Edt.). *Ana Dili Eğitimi ve Çocuk Kitapları Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Tömer Dil Eğitim Merkezi.
- Karasar, N. (1998) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karwowski, M. (2012). Did Curiosity Kill the Cat? Relationship Between Trait Curiosity, Creative Self-Efficacy and Creative Personal Identity. *Europe's Journal of Psychology*, 2012, Vol. 8(4), 547–558.
- Kashdan, T. B., Silvia, P. (2009). Curiosity and Interest: The Benefits of Thriving on Novelty and Challenge. C. R. Snyder and S. J. Lopez (Edt.). *Oxford Handbook of Positive Psychology*, Vol. 2. 367-374.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Kaynar Tanır, A., Çıldır, Z. (2011). Okulöncesi Dönem Yazınsal Çocuk Kitabı Kapaklarının Görsel Tasarım ve Çocuğa Görelik Bakımından Değerlendirilmesi. 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniveritesi Basımevi. No: 4, 585-600.
- Kehnemuyi, Z. (2001). *Çocuğun Görsel Sanat Eğitimi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kıbrıs, İ. (2010). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kohn, R. (2005). *The Exploring Child*. India: Orient Longman Private Limited.

- Koster, J. B. (1997). *Growing Artists: Teaching The Arts to Young Children*. USA: Delmar Publishing.
- Koyuncu, S. S., Kaptan, A. Y. (2005). Çocuk Kitaplarında Görsel Anlatım ve Tasarım Sorunları. *Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı Hece*, 104-105, 256-262.
- Köksal, Ü. (1997). Çocuk Tiyatrosunun Özellikleri ve Tiyatro Dili. Didem Güneri Öztaşbaşı (Edt.). *Ana Dili Eğitimi ve Çocuk Kitapları Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Tömer Dil Eğitim Merkezi.
- Krapp, A., Hidi, S., Renninger, K. (1992). Interest, Learning and Development. K. Renninger, S. Hidi, A. Krapp (Edt.). *The Role of Interest in Learning and Development*. Hillsdale: Erlbaum.
- Krogh, S., Slentz, K. (2001). *Early Childhood Education: Yesterday, Today, and Tomorrow*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kurtuluş, Y. (2006). Sanat Bilimi ve Sanat Eğitimi Uygulamaları. İnci San ve Ayşe Çakır İlhan (Yay. Haz.). *Sanat Eğitiminde Sanat Biliminin Rolü*. Ankara: Naturel Yayınları.
- Kutlu, A. (1995). Eğitim ve Çocuk Yazını. *Varlık*. Sayı. 1058, 7-9.
- Küntay, E. (2011). Güç Koşullarda Çocukluk Sorunu. Mustafa Ruhi Şirin (Edt.). *Çocuk ve Çocukluk Deneme Kitabı, Dünyadan Büyüktür Çocuk*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Langan, M. (1998). The Congested Concept of Needs. M. Langan (Edt.). *Needs, Right and Risk*. London: Routledge in Association with The Open University.
- Larkin-Lieffers, P. A. (2010). *Images of Childhood and The Implied Reader*. Oxford: Blackwell Publisher.
- Leherissey, B. L. (1971). The Development of a Measure of State Epistemic Curiosity. In H. Unal (Edt.) *The Influence of Curiosity and Spatial Ability on Preservice Middle and Secondary Mathematics Teachers' Understanding of Geometry*. Unpublished doctoral dissertation. Florida: The Florida State University.

- Liao, S. M. (2006). The Right of Children to be Loved. *Journal of Political Philosophy*, Vol. 14, 4, 420-440.
- Liao, S. M. (2012). Why Children Need to be Love. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, Vol. 15, 3, 347-358.
- Liang, C., Chang, Chi-Cheng, Chang, Y., Lin, Li-Jhong (2012). The Exploration of Indicators of Imagination. *The Turkish Online of Educational Technology*, Vol. 11, 3, 366-374.
- Lindon, J. (2003). *Child Care and Early Education. Good Practice to Support Young Children and Their Families*. Hamshire: Delmar Cengage Learning.
- Litman, J. A., Jimerson, T. L. (2004). The Measurement of Curiosity as a Feeling-of-Deprivation. *Journal of Personality Assessment*, Vol. 82, 147-157.
- Litman, J. A, Spielberger, C. D. (2003). Measuring Epistemic Curiosity and Its Diverse and Specific Components. *Journal of Personality Assessment*, Vol. 80, 75-86.
- Li-Tsu, C. (1998). Culturally Accommodated Imagination: Discovering Children's Fantasy Worlds in Drawings. *Educational Resources Information Center*. 1-12.
- Llosa, M. V. (2012). *Genç Bir Romancıya Mektuplar*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Loewenstein, G. (1994). The Psychology of Curiosity: A Review and Reinterpretation. *Psychological Bulletin*, Vol. 116, 75-98.
- Lukens, R. J., Smith, J. J., Coffel, C. M. (2013). *A Critical Handbok of Children's Lirerature*. New York: Pearson Education.
- Macionis, J., J. (2001). *Sociology*. Upper Saddle River, New Jersey: Practice Hall.
- Malaguzzi, L. (1993). For an Education Based on Relationships. *Young Children*, Vol. 49, 9-12.

- Malekpour, M. (2007). Effects of Attachment on Early and Later Development. *The British Journal of Development Disabilities*, Vol. 53, 105, 81-95.
- Malchiodi, C. A. (1998). *Çocukların Resimlerini Anlamak*. (Çev. Tülin Yurtbay). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Manosevitz, M., Fling, S., Prentice, N. M. (1977). Imaginary Companions in Young Children: Relationships With Intelligence, Creativity and Waiting Ability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 18, 73-78.
- Manosevitz, M., Prentice, N. M., Wilson, F. (1973). Individual and Family Correlates of Imaginary Companions in Preschool Children. *Developmental Psychology*, Vol. 8, 72-79.
- Maslow, A. (1968). *Toward a Psychology of Being*. New York: Van Nostrand.
- Mauro, J. (1991). *The Friend that Only I can See: A Longitudinal Investigation of Children's Imaginary Companions*. Unpublished Doctoral Dissertation. Eugene: University of Oregon.
- May, R. (2005). *Yaratma Cesareti*. (Çev. Alper Oysal). İstanbul: Metis Yayınları.
- Mayesky, M. (1995). *Creative Activities for Young Children*. USA: Delmar Publishers.
- Maw, W. H., Maw, E. W. (1966). Children's Curiosity and Parental Attitudes. *Journal of Marriage and The Family*, Vol. 28, No. 3, 343-345.
- MEB (2013). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Duygusal Gelişim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mert, N. (1975). Türkiye'de Çocuk Edebiyatı. *Çocuk Eğitimi ve Edebiyatı*, Sayı. 45, 8-11.
- Meyer, D. K., Turner, J. C. (2002). Discovering Emotion in Classroom Motivation Research, *Educational Psychologist*, Vol. 37, 107-114.
- Michael, A. J. (1983). *Art and Adolescence*. London: Teacher College Press.
- Miller, P. H. (2008). *Gelişim Psikolojisi Kuramları*. (Çev. Zeynep Gültekin). Ankara: İmge Kitapevi.

- Mills, R. (2000). Perspectives of Childhood. Jean Mills ve Richard Mills (Edt.). *Childhood Studies A Reader in Perspectives of Childhood*. London: Routledge.
- Mitchell, R. W. (2002). *Pretending and Imagination in Animals and Children*. New York: Cambridge University Press.
- Mittman, L. R., Terrell, G. (1964). An Experimental Study of Curiosity in Children. *Child Development*, Vol. 35, 851–855.
- Moran, B. (2009). *Edebiyat Üzerine Makaleler / Röportajlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Morrison, G. S. (2004). *Early Childhood Education Today*. New Jersey: Pearson Education.
- Moore, S. G. (1992). *The Role of Parents in the Development of Peer Group Competence*. Urbana: ERIC.
- Moschovaki, E., Meadows, S. (2005). Young Children's Spontaneous Participation During Classroom Bookreading: Differences According to Various Types of Books. *Early Childhood Research and Practice*, 7(1).
- Munroe-Chandler, K. J., Hall, C. R., Fishburne, G. J., Strachan, L. (2007). Where, When, and Why Young Athletes Use Imagery: An Examination of Developmental Differences. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Vol. 78, 103-116.
- Munroe-Chandler, K. J., Hall, C. R., Fishburne, G. (2008). Playing with Confidence: The Relationship Between Imagery Use and Self-confidence and Self-efficacy in Youth Soccer Players. *Journal of Sports Sciences*, Vol. 26, 1539-1546.
- Murray, J. (2011). Young Children's Explorations: Young Children's Research? *Early Child Development and Care*, Vol. 182, No. 9, 1209-1225.
- Napier, N., Sharkey, A. (2004). *Play*. D. Wyse (Edt.). *Childhood Studies*. Oxford: Blackwell.
- Nas, R. (2004). *Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.

- Nazan, Ç. (2012). Erken Cumhuriyet Döneminde Modern Çocukluk Nosyonunun Görünümleri Üzerine Bir Analiz. *Mülkiye Dergisi*, Vol. 36 (4), 60-104.
- Neuman, S. B., Wright, T. (2007). *Reading to Your Child*. New York: Scholastic.
- Neydim, N. (2000). *Çocukluğun Kısa Tarihi, Edebiyatta Çocuk Figürleri*. İstanbul: Bu Yayınevi.
- Nikolajeva, M., Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. New York: Routledge.
- Nodelman, P. (1988). *Words About Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens: University of Georgia Press.
- Nodelman, P. (2009). Decoding The Images, How Picture Books Work. Peter Hunt (Edt.). *Understanding Children Literature*. New York: Routledge Published.
- Oğuzkan, F. (1994a). İyi Bir Çocuk Kitabı Biçimsel Bakımdan Ne Gibi Özellikler Taşımaktadır? M. R. Şirin (Yay. Haz.). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Oğuzkan, F. (1994b). İyi Bir Çocuk Kitabı Dil, Anlatım, Konu Bakımından Nasıl Olmalıdır? M. R. Şirin (Yay. Haz.). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Oğuzkan, F. (2006). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- O'Keeffe, J. (2003). *Beyninizin Sınırlarını Yıkın. Yaratıcı Düşünce Egzersizleri*. (Çev. Suna Ertüzün). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Oktay, A. (1994). Çocuklara Kitap Seçerken Nelere Dikkat Edilmelidir? M. R. Şirin (Yay. Haz.). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Olmsted, S. (2012). *Imagine Childhood. Exploring the World Through Nature, Imagination and Play*. Boston and London: Roost Books.
- O'Neill, D. K., Pearce, M. J., Pick, J. L. (2004). Preschool Children's Narratives and Performance of The Peabody Individualized

Achievement Test–Revised: Evidence of A Relation Between Early Narrative and Later Mathematical Ability. *First Language*, Vol. 24, 149–183.

Onur, B. (2001). *Çocuk, Tarih, Toplum*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Oral, F. (1994a). Okulöncesi Çocuk Kitabında Nitelik Anlayışı Ne Olmalıdır? M. R. Şirin (Yay. Haz.). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Oral, F. (1994b). Okulöncesi Çocuk Kitabı Resimlemesinde Edebiyat ve Resimlemenin İlkelerinden Söz Eder Misiniz? M. R. Şirin (Yay. Haz.). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Orçan, M. (2012). Okul Öncesi Çocuklarının Temel Özellikleri ve Gereksinimleri. Gelengül Haktanır (Edt.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özdemir, E., Binyazar, A. (1979). *Yazmak Sanatı, Kompozisyon*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Özdemir, E. (2007). *Yazınsal Türler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özünel, Ş. Ç. (2005). *Sanat-Eğitim ve Çocuklarımız*. Ankara: Hacettepe-Taş.

Partington, J., Grant, C. (1984). Imaginary Playmates and Other Useful Fantasies. P. Smith (Edt.). *Play in Animals and Humans*. New York: Basil Blackwell.

Passmore, J. (1985). *Recent Philosophers: A Supplement to a Hundred Years of Philosophy*. NY: Duckworth.

Perdue, K. (2003). Imagination. *The Chicago sSchool of Media Theory*. Web: <http://lucian.uchicago.edu/blogs/mediatheory/keywords/imagination/> adresinden 23 Aralık 2013'te alınmıştır.

Perry, D. Bruce (2001). Curiosity: The Fuel of Development. *Early Childhood Today*, Vol. 15, 6-22.

Piaget, J. (2001). *The Psychology of Intelligence*. New York: Littlefield Adams.

- Piaget, J. (2004). *Çocukta Zihinsel Gelişim*. (Çev. Hüsen Portakal). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Piaget, J. (2007). *Çocukta Dil ve Düşünme*. (Çev. Sabri Esat Siyavuşgil). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Piaget, J. (2010). *Çocuğun Gözüyle Dünya*. (Çev. İsmail Yergüz). Ankara: Dost Kitapevi.
- Pons, F., Harris, P. L., de Rosnay, M. (2004). Emotion Comprehension Between 3 and 11 Years: Developmental Periods and Hierarchical Organization. *European Journal of Developmental Psychology*, Vol. 1, 127-152.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun Yokoluşu*. (Çev. Kemal İnal). Ankara: İmge Yayınevi.
- Pringle, M. J. K. (1986). *The Needs of Children*. London: Routledge.
- Rawlinson, J. G. (1995). *Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası*. İstanbul: Rota Yayın Tanıtım.
- Reichling, M. J. (1990). Images of imagination. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 38(4), 282-293.
- Reiner, M., Gilbert, J. (2000). Epistemological Resources for Thought Experimentation in Science Learning. *International Journal of Science Education*, Vol. 22(5), 489-506.
- Renninger, K. A. (1990). Children's Play Interests, Representation and Activity. R. Fivush and J. A. Hudson (Edt.). *Knowing and Remembering in Young Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Renninger, K. A. (1992). Individual Interest and Development: Implications for Theory and Practice. K. A. Renninger, S. Hidi, A. Krapp (Edt.). *The Role of Interest in Learning and Development*. Hillsdale: Erlbaum
- Rhodes, M., Gelman, S. A., Brickman, D. (2010). Children's Attention to Sample Composition in Learning, Teaching and Discovery. *Development Science*, Vol. 13, 3, 421-429.
- Rogers, A. (1996). *Teaching Adult*. Buckingham: Open University Press.

- Rosenbach, M., Lewis, K., Quinn, B. (2000). *Health Conditions, Utilization and Expenditures of Children in Foster Care*. Washington: U. S. Department of Health and Human Services.
- Rosenkranz, Z. (1998). *Albert Through the Looking-glass: The Personal Papers of Albert Einstein*. Jerusalem: The Jewish National and University Library.
- Rothbart, M. K., Bates, J. E. (2006). Temperament. Nancy Eisenberg (Edt.). *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*. New Jersey: John Wiley and Sons.
- Russ, S. W. (1993). *Affect in Creativity: The Role of Affect and Play in The Creative Process*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Russ, S. W., Robins, A., Christiano, B. (1999). Pretend Play: Longitudinal Prediction of Creativity and Affect in Fantasy in Children. *Creativity Research Journal*, Vol. 12, 129–139.
- Russ, S. W., Dillon, J. A. (2011). Changes in Children's Pretend Play Over Two Decades. *Creativity Research Journal*, Vol. 23, No. 4, 330-338.
- Russell, D. L. (2009). *Literature for Children, A Short Introduction*. New York: Pearson Education
- San, İ. (2008). *Sanat ve Eğitim, Yaratıcılık, Temel Sanat Kuramları, Sanat Eleştirisi Yaklaşımları*. Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- San, İ. (2010). *Sanat Eğitimi Kuramları*. Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Sartre, J. P. (2008). *Edebiyat Nedir*. (Çev. Bertan Onaran). İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Scarlett, W. G., Naudeau, S., Salonijs-Pasternak, D., Ponte, I. (2012). *Children's Play*. New York: SAGE Publications Publisher.
- Sebba, R. (1991). The Landscapes of Childhood. The Reflection of Childhood's Environment in Adult Memories and in Children's Attitudes. *Environment and Behavior*, Vol. 23 (4), 395-422.
- Selçuk, Z., Güner, N. (2007). *Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Sellwood, P. (1991). The Investigation Learning Process. *Design and Technology Learning*, Vol. 24, No. 1, 5-13.
- Senchak, M., Leonard, K. E. (1992). Attachment Styles and Marital Adjustment Among Newlywed Couples. *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol. 9, 51-64.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: PegemA Akademi.
- Sever, S. (1995). Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Yapısal ve Eğitsel Özellikler. *Abece Dergisi*, 107, 14-15.
- Sever, S. (2000). Çocuk Kitaplarında Dilsel ve Görsel Duyarlık. *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi Yayınları No: 1, 631-646.
- Sever, S. (2003). Çocuk Kitaplarına Yansıtılan Şiddet, Milli Eğitim Temel Yasası ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Bağlamında Bir Değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. Cilt: 35, Sayı: 1-2.
- Sever, S. (2004). Anadili Öğretiminin Temel Bir Aracı: Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitapları. Disiplinlerarası Bakışla Türkiye'de Çocuk, *4. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No: 11, s.223-236.
- Sever, S. (2005a). Çocukla Yazınsal İletişim. *Çocuk ve İlkgençlik Kurultayı*. İstanbul: T. C. Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Sever, S. (2005b). Çocuk Edebiyatı ve Eleştirisi. *Cumhuriyet Kitap*. 19.05.2005, s. 16-17.
- Sever, S. (2005c). Çocuk, Yazın ve Yaşam. *Çoluk Çocuk*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2007a). Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır? *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Gelişmeler-Sorunlar, Çözüm Önerileri* (04-06 Ekim 2006). Sempozyum Kitabı, s.41-56. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Sever, S. (2007b). Türkçe Öğretiminde, Sanatsal Bir Uyarın Olarak Karikatürün Kullanılması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Eskişehir: Nobel Yayın Dağıtım, No: 1165.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2009). Türkiye'deki Bilimsel, Sanatsal Nitelikli Çocuk Edebiyatı Etkinliklerine İlişkin Genel Bir Değerlendirme. Aydın Afacan (Edt.). *Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu*. 24-25 Mayıs 2008. Ankara: Eğitim Sen Yayınları. s. 15-27.
- Sever, S., Aslan, C. (2009). Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırma Bağlamında Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının İşlevi Üzerine Bir Çözümleme. *VI. Ulusal Çocuk Kongresi, Türkiye'de Çocuk Yetiştirme, Yaklaşımlar, Yöntemler, Sorunlar, Çözümler*. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, No: 17 (Yay. Haz.: M. Artar), 231-250.
- Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sharp, C. (2004). Developing Young Children's Creativity: What Can We Learn From Research? *Topic*, Vol. 32, 1-12.
- Shore, C., O'Connell, B., Bates, E. (1984). First Sentences in Language and Symbolic Play. *Developmental Psychology*, Vol. 20, 872-880.
- Shumakova, N. (1992). Study of Students' Curiosity. *Roeper Review*, Vol. 14, 197-210.
- Sloman, K. N. (2011). Research Trends in Descriptive Analysis, *The Behavior Analyst Today*, 1 (20).
- Simms, M. D., Halfon, N. (1994). The Health Care Needs of Children in Foster Care. A Research Agenda. *Child Welfare*, Vol. 75, 5, 505-524.
- Simpson, J. A. (1990). Influence of Attachment Styles on Romantic Relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 59, 971-80.

- Singer, D. G., Singer, J. L. (1990). *The House of Make-believe: Children's Play and Developing Imagination*. Cambridge: Harvard University Press.
- Smith, P. K. (2010). *Understanding Children's Worlds. Children and Play*. West Sussex: Blackwell Publishing.
- Songer, N. S. (2009). Understanding Social and Emotional Development in Young Children. *Mid-State Central Early Direction Center Bulletin*, 1-7.
- Spock, D. (2000). *Yaratıcı Düşünce Gücü*. İstanbul: Gölge Yayıncılık.
- Sroufe A. L. (1997). *Emotional Development: The Organization of Emotional Life in The Early Years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stearns, P. N. (2011). *Childhood in World History*. New York: Routledge.
- Stokes, D. (2009). The Role of Imagination in Creativity. E. Paul and S. B. Kaufman (Edt.). *The Philosophy of Creativity*. Oxford: Oxford University Press.
- Stokoe, Robert (2012). Curiosity, A Condition For Learning. *International Schools Journal*, Vol. XXXII, No.1, 63-65.
- Strachan, L., Munroe-Chandler, K. (2006). Using Imagery to Predict Self-confidence and Anxiety in Young Elite Athletes. *Journal of Imagery Research in Sport and Physical Activity*, Vol. 1, 1-19.
- Striker, S. (2005). *Çocuklarda Sanat Eğitimi*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Sutman, F. X., Schmuckler J. S., Woodfield J. D. (2008). *The Science Quest, Using Inquiry/Discovery to Enhance Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Süer Sezgin, N. (2006). Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Yayınevlerinden Kaynaklanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. No: 203, 373-378.
- Sürmeli, K. (2006). Masal Kitaplarında Grafik Tasarım Sorunları ve Çözüm Önerileri. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. No: 203, 553-557.

- Sürmeli, K., Kaptan, A. Y. (2011). Çocuk Dergilerinde Grafik Tasarımı. 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. 05-07 Ekim 2011. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınevi. No: 4, s. 577-585.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şenol, D., Yıldız, S. (2013). *Çocuk İhtiyaçları, Çocuk ve Anna-Baba Bakış Açılılarıyla*. Ankara: Mutlu Çocuklar Derneği Yayınları.
- Şeyhoğlu, R. (1995). Çocuklar Üzerine Muzaffer İzgü ile Söyleşi. *Varlık*. Sayı. 1058, 7-9.
- Şimşek, T. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk Edebiyatı Kültürü. Okuma Alışkanlığı ve Medya Sarmalı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (2011). Biraz da Gökyüzüdür Çocukluğum. Mustafa Ruhi Şirin (Edt.). *Çocuk ve Çocukluk Deneme Kitabı, Dünyadan Büyüktür Çocuk*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Tamdoğan, O. G. (2006). Creativity in Education: Clearness in Perception Vigorousness in Curiosity. *Education for Information*, Vol. 24, 139–151.
- Taylor, M., Cartwright, B. S., Carlson, S. M. (1993). A Development Investigation of Children's Imaginary Companions. *Development Psychology*, Vol. 29, No. 3, 276-285.
- TDK (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Thomas, N. J. T. (1997). Imagery and The Coherence of Imagination: A Critique of White. *Journal of Philosophical Research*, Vol. 22, 95-127.
- Thompson, R. A. (1999). Early Attachment and Later Development. J. Cassidy and P. R. Shaver (Edt.). *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Application*. New York: The Guilford Press.
- Thompson, R. A. (2006). The Development of The Person: Social Understanding, Relationships, Conscience, Self. Nancy Eisenberg (Edt.). *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*. New Jersey: John Wiley and Sons.

- Thwaites, J. (2008). *100 Ideas for Teaching, Personal, Social and Emotional Development*. New York: Continuum International Publishing.
- Timuçin, A. (1993). *Estetik*. İstanbul: İnsancıl Yayınları.
- Tobin, D., Nadalin, E. J., Munroe-Chandler, K. J., Hall, C. R. (2013). Children's Active Play Imagery. *Psychology of Sport and Exercise*, Vol. 14, 371-378.
- Toran, M. (2012). Çocukluğun ve Erken Çocukluk Eğitiminin Tarihi ve Kuramsal Temelleri. Neslihan Avcı ve Mehmet Toran (Edt.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Tosunoğlu, M., Kayadibi, N. (2006). Türkiye'de 2000-2005 Yıllarında Devlet Tarafından Yayımlanmış Çocuk Kitaplarının Biçim ve İçerik Analizi. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. No: 203, 339-347.
- Trawick-Swith, J. (2013). *Early Childhood Development: A Multicultural Perspective*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Trionfi, G., Reese, E. (2009). A Good Story: Children With Imaginary Companions Create Richer Narratives. *Child Development*, Vol. 80, No. 4, 1301-1313.
- Tuncer, N. (1994a). Çocukların Değişik Yaşlarda İlgi Duydukları Konular ve Bunları Karşılatabilecek Kitap Türleri Nelerdir? M. R. Şirin (Yay. Haz.). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Tuncer, N. (1994b). Bir Tür Olarak "Resimli Kitap" Nedir? Kaç Tür Resimli Kitap Vardır? Hangi Yaşa Hangi Tür Resimli Kitap Uygunur? M. R. Şirin (Yay. Haz.). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Tuncer, N. (1994c). Resimli Kitaplarda Ne Gibi İçerik Özellikleri Bulunur? M. R. Şirin (Yay. Haz.). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Tuncer, N. (1994ç). Çocukların Ruhsal İhtiyaçları ve Bunları Karşılatabilecek Kitapların Özelliklerinden Söz Eder Misiniz? M. R. Şirin (Yay. Haz.). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

- TÜBA (2011). *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Yeni Reform Matbaacılık.
- Tür, G., Turla, A. (1999). *Okulöncesinde Çocuk Edebiyatı ve Kitap*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Uçan, H. (2005). Çocuk Kadar Saf, Temiz Olabilmek/Kalabilmek. *Hece, Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, Sayı. 104-105.
- Ural, S. (2013). Okul Öncesi Çocuk Kitaplarının Tanımı. Mübeccel Gönen (Edt.). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Ural, Y. (1997). Çocuk Dünyasında Yabancılaşma. Didem Güneri Öztaşbaşı (Edt.). *Ana Dili Eğitimi ve Çocuk Kitapları Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Tömer Dil Eğitim Merkezi.
- Uygur, N. (2004). *Dilin Gücü*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, Vol. 42, No. 1, 7-97.
- Yalçın, A., Aytaş, G. (2005). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yavuzer, H. (2011a). *Resimleriyle Çocuk. Resimleriyle Çocuğu Tanıma*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2011b). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2011c). Çocukluk Döneminin Önemi, Çocuk Gözüyle Anne. Mustafa Ruhi Şirin (Edt.). *Çocuk ve Çocukluk Deneme Kitabı, Dünyadan Büyüktür Çocuk*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Yavuzer, H. (2012). *Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğunuzun İlk 6 Yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, R. (2003). *Yaratıcılık ve Yenilik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Yılmaz Buçğün, Z., Köksal Akyol, A. (2011). Resimli Hikaye ve Masal Kitaplarının Çeşitli Özellikler ve Bilişsel Çarpıtmalar Açısından İncelenmesi. 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. No: 4, 585-600.
- Yörükoğlu, A. (2010). *Çocuk Ruh Sağlığı. Çocuğun Kişilik Gelişimi Eğitimi ve Ruhsal Sorunları*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yurttaş, H. (1997). Çocuk ve Kitap. Didem Güneri Öztaşbaşı (Edt.). *Ana Dili Eğitimi ve Çocuk Kitapları Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Tömer Dil Eğitim Merkezi.
- Walkerdine, V. (2004). Developmental Psychology and The Study of Childhood. M. J. Kehily (Edt.). *An Introduction to Childhood Studies*. Maidenhead: Open University Press and McGraw-Hill Education.
- Waters, E., Cummings, E. M. (2000). A Secure Base From to Which to Explore Close Relationship. *Child Development*, Vol. 71, 164-172.
- Weber, J. A., Cooper, K., Hesser, J. L. (1996). Children's Drawings of The Elderly: Young Ideas Abandon Old Age Stereotypes. *Art Therapy*, Vol. 13, 2, 114-117.
- Widen, S. C., Russell J. A. (2008). Young Children's Understanding of Others' Emotions. Michael Lewis, Jeannette M., Haviland-Jones and Lisa Feldman Barrett (Edt.). *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press.
- Wilson, R. A. (1997). The Wonders of Nature: Honoring Children's Ways of Knowing. *Early Childhood News*, Vol. 9, No.2, 6-9.
- Woodhead, M. (1997) Psychology and The Cultural Construction of Children's Needs. A. James and A. Prout (Edt.). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- Wolf, F., Belloni, J. (2005). *Reflect and Review: The Arts and Creativity in Early Years*. England: Arts Council.