TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

BİLİŞSEL EDEBİ YAKLAŞIM AÇISINDAN RESİMLİ ÖYKÜ KİTAPLARINDAKİ DUYGU İFADELERİNİN İNCELENMESİ VE 60-72 AYLIK ÇOCUKLARA BU DUYGULARIN YANSIMASI

Gülsüm HOŞ

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2018

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

BİLİŞSEL EDEBİ YAKLAŞIM AÇISINDAN RESİMLİ ÖYKÜ KİTAPLARINDAKİ DUYGU İFADELERİNİN İNCELENMESİ VE 60-72 AYLIK ÇOCUKLARA BU DUYGULARIN YANSIMASI

Gülsüm HOŞ

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ebru DERETALA GÜL
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Refika OLGAN

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2018

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitini Ana Bilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Ebru DERETALA GÜL
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK

Üye: Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN

Üye: Doç. Dr. Refika OLGAN

ONAY
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
…/…/2018

Prof. Dr. H. Mahir FİSUNOĞLU
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 04 / 06 / 2018

Gülsüm HOŞ

ÖZET

BİLİŞSEL EDEBİ YAKLAŞIM AÇISINDAN RESİMLİ ÖYKÜ KİTAPLARINDAKİ DUYGU İFADELERİNİN İNCELENMESİ VE 60-72 AYLIK ÇOCUKLARA BU DUYGULARIN YANSIMASI

Gülsüm HOŞ

Doktora Tezi, Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ebru DERETARLA GÜL
Haziran 2018, 105 sayfa

Çocuklar yaşamın ilk yıllarından itibaren sosyal çevrelerindeki olay ve olguları resimli öykü kitapları aracılığıyla tanımaya ve anlamaya başlamaktadır. Resimli öykü kitaplarının bu önemli rolü çocuklara zihin okuma ve empati becerisini kullanmada ve geliştirmede büyük bir katkı sunmaktadır. Bu önemli katkı çocuk edebiyatında yeni bir yaklaşım olan Bilişsel Edebi Yaklaşım ışığında değerlendirilmektedir. Bilişsel Edebi Yaklaşım, genel olarak kurgusal edebi çerçeve içinde ortaya çıkan mesajın okuyucu tarafından hangi bilişsel süreçlerle anlaşıldığı ve okuyucunun kafasında nasıl bir resim ortaya çıkardığıyla ilgilenmektedir.

Bu araştırma birbiriyle ilişkili iki çalışmadan oluşmaktadır. Birinci çalışmada, Bilişsel Edebi Yaklaşım çerçevesinde resimli öykü kitaplarındaki metin ve resim etkileşimiyle duygu ifadelerini yansıtma durumu; ikinci çalışma da ise Bilişsel Edebi Yaklaşım açısından resimli öykü kitaplarındaki duygu ifadelerinin 60-72 aylık çocuklardaki yansıması incelenmiştir.

Birinci çalışmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş 13 resimli öykü kitabı, ikinci çalışmanın çalışma grubunu ise Tunceli il merkezinde özel bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ortalama 66 aylık 10 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda birinci çalışmanın verileri doküman inceleme yöntemiyle toplanmış ve veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İkinci çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmış, veriler yine içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Araştırmanın birinci çalışmasına ait bulgular; 13 resimli öykü kitabı arasından altı resimli öykü kitabına ait resimlerin, öyküdeki karakterlerin zihinsel durumlarını fark

etmeye ve anlamaya olanak sağladığını, beş kitaba ait resimlerin ise belirsizlik içerdiğini göstermiştir. Kitaplarda duygu ifade eden sözcük veya sözcük gruplarında en fazla "mutluluk" ve "üzüntü" duygularının işlendiğini görülmüştür. Ayrıca, bulgularda öykü kitaplarında 143 kez "evet" ve 68 kez "hayır" ile resim ve metin etkileşiminden bahsedilebileceği ortaya çıkmış fakat bunun beklenen düzeyde olmadığı saptanmıştır. 143 kez "evet"; resimle aktarılan duygunun metinle desteklendiği veya metinde anlatılan duygunun resimle desteklendiği anlamını taşımaktadır. 68 kez "hayır"; resimle aktarılan duygunun metinle desteklenmediği veya metinde anlatılan duygunun resimle desteklenmediği anlamını taşımaktadır. Bunun yanı sıra resimli öykü kitaplarındaki duygu ifadelerinin geçtiği cümlelerde en fazla ikinci sırada zihin okumada yansıtma katmanı olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın ikinci çalışmasına ait bulgular ise ortalama 66 aylık çocukların; Bilişsel Edebi Yaklaşım acısından duygu durumunu iyi yansıtan kitaptaki resim ve metindeki duygu ifadelerini anlayarak karakterlerin zihinsel durumlarını fark ettiğini ve empati kurduğunu, duygu durumunu iyi yansıtamayan kitaptaki resim ve metindeki duygu ifadelerini anlamada karakterlerin zihinsel durumlarını fark etmede ve empati kurmada güçlük yaşadığını göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Bilişsel edebi yaklaşım, zihin okuma (zihin kuramı), empati, resimli öykü kitapları, duygular, 60-72 aylık çocuklar

ABSTRACT

EXAMINING THE EMOTIONAL EXPRESSIONS IN THE PICTURE STORY BOOKS ACCORDING TO THE COGNITIVE LITERARY APPROACH AND THE REFLECTION OF THESE EMOTIONS IN CHILDREN 60-72 MONTHS OLD

Gülsüm HOŞ

Ph.D. Thesis, Department of Early Childhood Education
Supervisor: Assist. Prof. Ebru DERETARLA GÜL
June 2018, 105 pages

Children begin to recognize and understand the phenomena in their social settings through illustrated story books from the first years of their lives. This important role that theillustrated story books play contribute significantly to children's usage and improvement of skills of mind reading and emphaty. This important contribution is evaluated in the light of a new approach called Cognitive Literary Approach in children's literature. Cognitive Literary Approach in general deals with the cognitive processes through which readers understand the messages that appear in the fictive literary framework and the kind of images that these messages create in the minds of readers.

This research is comprised of two related studies. The first study investigates how emotive expressions are reflected as a result of the interaction between the texts and pictures in the illustrated books in the light of Cognitive Literary Approach, and the second study investigates the reflection of emotive expressions in the illustrated books in the children of 60-72 months in terms of Cognitive Literary Approach.

The sample of the first study comprises the 13 illustrated books that were chosen through purposeful sampling, the sample of the second study comprises the 10 children of 68 months on average that go to a private pre-school educational institution. In compliance with the aim of the research, the data of the first study were collected through document review method and the data collected were analysed with content analysis method. The data of the second study were collected through semi-structured interview method and analysed with content analysis method.

The findings of the first study revealed that the pictures in the 6 of 13 illustrated books allowed the readers to reacognize and understand the mental conditions of the characters in the stories, and the pictures in the 5 books were ambigous. Of the words that express emotions in the books, it was seen that the emotions “happiness” and “sadness” were the emotions that were most frequently expressed.

Also, the findings indicate that an interaction between pictures and texts in the books can be corroborated with a frequency of 143 “yesses” and 68 “noes” but it is not expected level. 143 times “yes”; the emotional statement in the picture is supported with text, or the emotional statement described in the text is supported in the picture. 68 times “no”; the emotional statement in the picture is not supported by the text or the emotional statement described in the text is not supported by the picture. In addition, layers of reflexivity of mind reading exists the most in two levels of intentionality in the sentences that involve expressions of emotions in the picture story books.

The findings of the second study in the research revealed that the children of 66 months on average could understand the expressions of emotions in the pictures and texts in the books that reflected the emotional conditions of the characters well in terms of Cognitive Literary Approach, and could realize the mental conditions of the characters and empathize with them. They had difficulty in recognizing the expressions of emotions in the pictures and texts in the books that could not reflect emotional conditions well ad hence they could not empathize with the characters.

Keywords: Cognitive literary approach, mind reading, empathy, picture story book, emotions, 60-72 months old children.

ÖNSÖZ

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanmış resimli öykü kitaplardaki duygu ifadelerinin Bilişsel Edebi Yaklaşım açısından değerlendirilmesi ve bu duygu ifadelerinin 60-72 aylık çocuklardaki yansıması araştırılmıştır. Bu amaçtan yola çıkarak araştırmada, resimli öykü kitaplarının çocukların dünyasında görünenin ve bilinenin ötesinde çok daha hassas ve anlamlı bir yere sahip olduğu vurgulanmaya çalışılmış ve yetişkinlerin dikkatini çekmek amaçlanmıştır.

Bu önemli çalışmanın her aşamasını akademik bilgi ve tecrübesiyle değerli kılan ve araştırmanın her aşamasında beni cesaretlendiren, destekleyen, yardım eden ve dostluğunu esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanın sayın Dr. Öğr. Üyesi Ebru DERETARLA GÜL'e çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimim süresinde öğrencisi olmaktan gurur duyduğum, zor zamanlarımda umudu ve güveni benimle paylaşarak bu önemli çalışmanın şekillenmesinde katkısı olan değerli hocam Prof.Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS'a, akademik deneyimlerini benimle içtenlikle paylaşan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK'e gösterdiği anlayış ve destek için çok teşekkür ederim.

Yol gösterici, yapıcı önerilerini ve katkılarını sunarak beni onurlandıran değerli hocalarım sayın Prof.Dr. Mübeccel GÖNEN ve sayın Doç. Dr. Refika OLGAN'a çok teşekkür ederim.

Bu araştırmaya bilgisiyle değer katan, beni zor günlerimde yalnız bırakmayarak bana içten dostluğuyla umut veren sevgili dostum ve değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÇOBAN KENEŞ'e çok teşekkür ederim.

Dünyaya gelmesiyle hayatıma anlam ve neşe katan, ilham kaynağım, var olma sebebim canım oğlum Mert Ali'ye araştırmama ruh ve anlam kattığı için çok teşekkür ederim.

Hayatımın bu önemli dönüm noktasını yaşamamda bana sonsuz destek ve anlayış sunarak iyi hissetmemi sağlayan anneme, babama, kardeşlerime, Berna ablam ve Ali ağabeyime çok teşekkür ederim.

Gülsüm HOŞ

Haziran, 2018

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
ÖNSÖZ ..... **viii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xii**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xiii**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi 3
1.2. Araştırmanın Amacı 6
1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları 6
1.3. Araştırmanın Önemi 7
1.4. Araştırmanın Tanımı 8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları 9

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Edebiyat ve Çocuk Edebiyatı 10
2.1.1. Çocuk Edebiyatı ve Önemi 10
2.1.2. Çocuk Edebiyatı İçince Resimli Öykü Kitaplarının Yeri ve Önemi 12
2.1.3. Resimli Öykü Kitaplarındaki Resim ve Metin Etkileşimi 14
2.2. Duygular 16
2.3. Bilişsel Edebi Yaklaşım (Cognitive Literary Approach) 18
2.3.1. Bilişsel Edebi Yaklaşımın Ortaya Çıkışı ve Tarihçesi 18
2.3.2. Bilişsel Edebi Yaklaşım ve Resimli Öykü Kitapları 20
2.3.2.1. Resimli Öykü Kitaplarındaki Dışsal İşaretler 21
2.3.2.2. Bilişsel Edebi Yaklaşım ve Zihin Okuma 22
2.3.2.2.1. Zihin Okumada Yansıtma Katmanları 25
2.3.2.3. Resimli Öykü Kitaplarında Empati Yoluyla Duyguların Aktarılması 27

2.4. İlgili Araştırmalar 32
2.4.1. Yurtdışında Bilişsel Edebi Yaklaşım Alanında Yapılan Araştırmalar 32
2.4.1.1. Bilişsel Edebi Yaklaşım ve Anlatı (Kurgusal Metinler) ile İlgili Araştırmalar 32
2.4.1.2. Bilişsel Edebi Yaklaşımda Nörolojik (Sinirbilimsel) Araştırmalar .. 34

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 38
3.2. Birinci Çalışma 38
3.2.1. Çalışma Grubu 39
3.2.2. Veri Toplama Araçları 39
3.2.2.1. Kitap Künye Formu 40
3.2.2.2. Bilişsel Edebi Yaklaşım Açısından Resimli Öykü Kitap Kontrol Listesi 40
3.2.3. Veri Toplama Yöntemi 41
3.2.4. Veri Toplama Süreci 42
3.2.5. Verilerin Analizi 42
3.3. İkinci Çalışma 43
3.3.1. Çalışma Grubu 44
3.3.2. Veri Toplama Araçları 44
3.3.2.1. Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA) 44
3.3.2.2. Demografik Bilgi Formu 45
3.3.2.3. Seçilen İki Resimli Öykü Kitabı 46
3.3.3. Veri Toplama Yöntemi 51
3.3.4. Veri Toplama Süreci 52
3.3.5. Verilerin Analizi 53

BÖLÜM IV
BULGULAR

4.1. Birinci Çalışmaya İlişkin Bulgular 55
4.1.1. Zihin Okuma ve Empatiyi Yansıtmada Resimlerdeki Duygu İfadeleri 55

4.1.2. Zihin Okuma ve Empatiyi Yansıtmada Metinlerdeki Duygu İfadeleri 60
4.1.2. Duygu İfadelerini Yansıtmada Resim ve Metin Etkileşimi 61
4.1.3. Zihin Okumada Yansıtma Katmanları 67
4.2. İkinci Çalışmaya İlişkin Bulgular 69
4.2.1. Resimlerdeki Duygu İfadelerinin Zihin Okuma ve Empati Yoluyla Çocuklardaki Yansıması 70
4.2.2. Metinlerdeki Duygu İfadelerinin Zihin Okuma ve Empati Yoluyla Çocuklardaki Yansıması 77

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Birinci Çalışmaya İlişkin Tartışma 80
5.1.1. Resimde Zihin Okuma ve Empatinin Yansıması 80
5.1.2. Metinde Zihin Okuma ve Empatinin Yansıması 82
5.1.3. Resim ve Metin Etkileşimiyle Duyguların Yansıması 83
5.2. İkinci Çalışmaya İlişkin Tartışma 86
5.2.1. Resimlerdeki Duygu İfadelerinin Çocuklardaki Yansıması 86
5.2.2. Metinlerdeki Duygu İfadelerinin Çocuklardaki Yansıması 88

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar 90
6.2. Öneriler 92
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 92
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler 93

KAYNAKÇA 95
ÖZGEÇMİŞ 105

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Sayısı Resimli Kitap Sayısı 39
Tablo 2. 60-72 Aylık Çocuklara Ait Demografik Özellikler 45
Tablo 3. Kitap 1'e ve Kitap 2'ye Ait Resimlerdeki Duygu İfadelerinin Sayısı 47
Tablo 4. Kitap 1 ve Kitap 2'de Metinde Duygu İfade Eden Sözcük veya Sözcük Gruplarının Sayısı 50
Tablo 5. 13 Resimli Öykü Kitabında Resimlerdeki Duygu İfadelerinin Sayısı 56
Tablo 6. 13 Resimli Öykü Kitabında Metinde Duygu İfade Eden Sözcük veya Sözcük Gruplarının Sayısı 60
Tablo 7. 13 Resimli Öykü Kitabında Duygu İfadelerini Yansıtmada Resim ve Metin Etkileşimi 62
Tablo 8. 13 Resimli Öykü Kitabında Zihin Okumada Yansıtma Katmalarının Sayısı ... 68
Tablo 9. Kitap 1'e ve Kitap 2'ye Ait Resimlerdeki Duygulara İlişkin Çocuk İfadelerinin Sayısı 70
Tablo 10. Kitap 1 ve Kitap 2'de Duygu İfadelerinin Geçtiği Metinlere Ait Çocuk İfadelerinin Sayısı 78

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Kitap 3'e ait şekil 48
Şekil 2. Kitap 7'ye ait şekil 49
Şekil 3. Kitap 1'e ait şekil 57
Şekil 4. Kitap 5'e ait şekil 58
Şekil 5. Kitap 6'ya ait şekil 59
Şekil 6. Kitap 1'e ait şekil 63
Şekil 7. Kitap 4'e ait şekil 64
Şekil 8. Kitap 5'e ait şekil 65
Şekil 9. Kitap 8'e ait şekil 66
Şekil 10. Kitap 9'a ait şekil 67
Şekil 11. Kitap 3 ait şekil..... 71
Şekil 12. Kitap 7'ye ait şekil 72
Şekil 13. Kitap 3'e ait şekil 73
Şekil 14. Kitap 3'e ait şekil 74
Şekil 15. Kitap 7'ye ait şekil 75
Şekil 16. Kitap 3'e ait şekil 76

BÖLÜM I

GİRİŞ

Sosyal etkileşim, kişiler arasındaki iletişimi anlayabilme, çeşitli sosyal durumlar arasındaki farkları algılama, empati kurabilme gibi boyutlarıyla, bireyin içinde yaşadığı toplumla uyumlu olması ve buna uygun sosyal davranışlar sergileyebilmesi için temel bir gerekliliktir (Ergenekon, 2012; Strayer, 1989). Sosyal etkileşimde, insanlar, başkalarının düşünce, duygu ve inanç gibi zihinsel durumlarını göz önünde bulundurarak iletişimi şekillendirir, başkalarını anlar ve kendilerinin anlaşılırlığını da başkalarının zihinsel durumlarını göz önüne alarak değerlendirirler. Sözel olduğu kadar sözel olmayan etkileşimin anlaşılması, hareketlerin, yüz ifadelerinin yorumlanması, ortak bir amaç çerçevesinde işbirliği yapabilme, kendini bir başkasının yerine koyarak empati kurabilme (Gallagher ve Frith, 2003), anlatıların temasını kavrayabilme (Siegal ve Varley, 2002), farklı bakış açılarını yorumlama (Miller, 2006) gibi sosyal yaşamın önemli pek çok unsurunun başarılması bireyin kendisinin ve başkalarının zihinsel durumlarını değerlendirebilmesi becerisiyle ilişkili görülmektedir. Dolayısıyla çocuklar için zihinsel durumları anlama, davranış ve eylemleri zihinsel durumlara atıfta bulunarak yorumlama becerilerini ve empatiyi geliştirecek etkileşim fırsatlarının yaratılması ve desteklerin sunulması son derece önem taşımaktadır.

Bu etkileşim fırsatlarından önemli biri resimli öykü kitaplarıdır. Resimli öykü kitaplarının en önemli özelliği görsel oluşudur. Dolayısıyla okuma yazmanın bilinmediği okulöncesi dönemde çocuğun gelişim sürecine katkı sağlayan kitaplarda resim önemli bir öğedir. Kitaplardaki resimler (görsel metinler) çocukların görsel algılarının gelişmesi için önemli uyaranlardır. Çocuklara çizginin ve rengin anlatım olanaklarıyla yakın çevresi tanıtılır. Çocuklar kitaplardaki resimlere bakarak nesne ve varlıkların görsel niteliklerini tanır, onları adlandırmaya başlar. Ayrıca resimli öykü kitapları çocuklara yeni yaşantılar edinebilecekleri doğal öğrenme ortamları yaratır; resimleriyle, dilsel kurgularıyla, tasarımıyla çocuğun ilgisini çeker, çocukla yaşamı arasında bağ kurmasını sağlar ve onu eğlendirir (Sever, Dilidüzgün, Neydim ve Aslan, 2007).

Resimli öykü kitapları kişiliğin bir parçası olan duyguları, değer yargılarını ve anlayış tarzını şekillendirme konusunda oldukça önemli bir role sahiptir (Oğuzkan, 2013). Resimli öykü kitaplarının önemli rollerinden bir diğeri ise bireylerin zihin okuma

becerisi ve empatik gelişimlerine (Nikolajeva, 2012) katkı sunmasıdır. Resimli çocuk kitaplarının değerlendirilmesinde yeni bir yaklaşım olan Bilişsel Edebi Yaklaşım (Bilişsel Edebi Teori, Bilişsel Eleştiri, Bilişsel Anlatıbilim, Bilişsel Şiir Sanatı, Edebi Bilişselcilik olarak da tanımlanan), insan zihninin nasıl çalıştığını anlamaya çalışan biyolojik, psikolojik ve evrimsel araştırmaları kullanan insanların nasıl okuduğunu, yazdığını, paylaştığını, anlattığını, karakterleri ne şekilde yorumladığını ve ilişkilendirdiğini, metaforları inşa etttiğini ve manipüle ettiğini araştıran bir yaklaşımdır (Crane, 2001; Stockwell, 2002; Gavins ve Steen, 2003: Bruhn, 2011). Yaklaşım genel olarak kurgusal edebi çerçeve içinde ortaya çıkan mesajın okuyucu tarafından hangi bilişsel süreçlerle anlaşıldığı ve okuyucunun kafasında nasıl bir resim ortaya çıkardığıyla ilgilenmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarına indirgendiğinde ise yaklaşım; resim ve metin etkileşimiyle ortaya çıkan ve iletilmek istenen mesajın hangi duygu durumunu ortaya çıkardığını açıklamaya çalışmaktadır. Varolmayan kişisel problemleri, varolmayan düşünceleri ve duyguları ile asla varolmamış kurgusal insanlara ait kapsamlı bilginin, en yakınımızdaki veya uzağımızdaki insanları tanıma ve anlamamızla nasıl bir ilgisi olabileceği, kurgunun okuyuculara diğer insanların duygularını bilme ve anlama imkanı sunup sunamayacağı eğer sunabilirse bunun tam olarak nasıl olduğu, yaklaşımın temel soruları arasındadır.

Bilişsel Edebi Yaklaşım, günlük hayatta empati ve zihin okumayı, zihinsel durumları eylem ve tepki, yüz ifadeleri, vücut dili ve diğer dış işaretlerden hareketle çevredeki insanlara atfedebilme kapasitesini konusuna odaklamaktadır. Kurguda, hata riski olmadan zihin okuma yeteneklerini tekrar tekrar geliştirme imkanı olduğu vurgulanmaktadır. Bu hem klasik edebiyat ürünlerine hem de multimedyal metinlere başarıyla uygulanabilmektedir. Bunun sebebi gerçek hayatta zihin okumanın ağırlıklı olarak görsel algıya dayanması olarak ifade edilmektedir. Deneysel çalışmalar ise zihin okumanın okul öncesi dönem içinde olan dört-beş yaşlarında geliştiğini göstermektedir. (Britt, Benaliouad, McDevitt, Stuber, Wise ve Bonci, 2012; Nikolajeva, 2012; Richardson ve Steen, 2002).

Empati ve zihin okuma becerilerinin gelişiminde duygular önemli bir role sahiptir. Çocuklar temel (birincil) duygular olan mutluluk, üzüntü, öfke, şaşkınlık, nefret ve korkuyu tanımayla işe başlamaktadır (Sipe, 2012; Nikolajeva, 2013). Okul öncesi dönemde kitapla buluşan çocuk, resimlere bakarak metnin kurgusunu belleğinde anlamlandırmaya çalışmaktadır. Bu kurguyu anlamlandırmada resimleri okuma, metni anlamanın öncesinde gerçekleştirmektedir. Çocuğun görerek ve duyarak öğrendiği bu

dönemde, resimli öykü kitapları önemli bir görev üstlenmektedir (Sever, 2006).

Yukarıda bahsi geçen tüm bilgiler, edebi dünyanın sınırsız faydalarını ve katkılarını çocuğa sunmanın doğru içerik ve resimleme kullanımından geçtiğine gönderme yapmaktadır. Kitapların sunduğu kurgusal dünya içinde bu katkının nasıl olduğu yapılan çalışmayla Bilişsel Edebi Yaklaşım açısından açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırma, Bilişsel Edebi Yaklaşım açısından resimli öykü kitaplarındaki resim ve metin etkileşimiyle duygu ifadelerini ve bu ifadelerin 60-72 aylık çocuklardaki yansımalarını incelemektedir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Yaşam boyu sağlıklı sosyal uyum özellikleri geliştirebilmek için okul öncesi dönem kritik bir dönem olarak görülmektedir (Berk, 2012). Bu sosyal uyum içerisinde çocukların kendi duygularının farkına varması ve çevresindeki insanların duygu durumlarını anlamayabilmesi sağlıklı bir empati gelişimi için ayrıca önemlidir. Çocuklar 4-6 yaşları arasında duygularını tanımlama, sınıflandırma, duyguları hakkında konuşma ve yorum yapma ve diğer insanların duygularını tanımlama gibi zihinsel süreçler içerisine girerler (Erden, 2008). Bu dönemde çocuğa sunulan deneyimler ve zengin uyarılmış çevre daha da önem kazanmaktadır. Resimli öykü kitapları, çocuğa sunulabilecek bu zengin deneyimler arasında yer almaktadır. Yapılan araştırmalarda (Adrian, Clemente ve Villanueva, 2007), resimli öykü kitaplarının çocukların zihin ve empati gelişimine saylayacağı faydalar üzerinde durulmaktadır. Bu faydaların çocukların yaşamlarının ileriki dönemlerinde önemli etkiye sahip olduğu ve çocuğun toplumsallaşmasına katkı sunduğu vurgulanmaktadır.

Son dönemlerde yurtdışında çocuk edebiyatında ortaya çıkan Bilişsel Edebi Yaklaşım, “zihin okuma” ve “empati” kavramlarına vurgu yapmaktadır. Duygu durumlarını anlama, kişiler arasındaki etkileşimleri anlayabilme, çeşitli sosyal durumlar arasındaki farkları algılama, empati kurabilme (Doherty, 2009; Strayer, 1989) gibi boyutları olan Bilişsel Yaklaşımın, resimli öykü kitapları bağlamında ele alınması ayrı bir önem taşımaktadır.

Resimli öykü kitaplarının çocukların empati gelişimine ve zihin okuma (diğerler insanları düşünsel anlama, sosyalleşme) becerisine katkısı olduğu hep iddia edilegelmiştir, fakat bunun tam olarak nasıl işe yaradığı bütün yönleriyle incelenmemiştir. Gerek çocuk gerek yetişkin edebiyatındaki kurgusal dünyanın zihin

okuma becerisine ve empati gelişimine nasıl hizmet ettiği, varolmayan karakterlerin, problemlerin, düşüncelerin ve duyguların en yakınımızdaki veya uzağımızdaki insanları tanıma ve anlamamızla nasıl bir ilgisi ve ilişkisi olabileceği Bilişsel Edebi Yaklaşımın soruları arasındadır (Nikolajeva, 2012). Literatüre bakıldığında çocuk edebiyatı alanında, bilişsel bir yaklaşımın imkanlarının çok az ele alındığı görülmüştür. Çocukların kurgu ile ilgileri ve etkileşimleri üzerine yapılmış birçok nicel çalışma, çocukların edebi metinlerdeki duyguları anlayabilme yeteneği hakkında yetersiz bilgi sunmaktadır. Bu alanda genel olarak imge şemalarına odaklanılmıştır.

Alper'in (2012) yaptığı çalışma, 2001-2010 yılları arasında 3-6 yaş çocukları için Türkiye'de yayımlanmış resimli kitaplardaki karakterlerin, metin ve resimlemelerde hangi tür duygu durumlarına sahip oldukları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, metinde sözcük ve sözcük grubu olarak ifade edilen duygu durumlarından sevmek, sarılmak, mutlu olmak, sevinmek, kızmak, sinirlenmek, ağlamak, üzülmek, korkmak gibi okulöncesi dönemindeki çocukların anlayabileceği sözcüklerin yanı sıra, gurur duymak, bayılmak, koklaşmak, haykırmak, içi içine sığmamak, yerinde duramamak, şok geçirmek, gözlerine inanamamak, homurdanmak, içini çekmek, yakınmak, hayıflanmak, ürkmek gibi okulöncesi çocukların anlayamayacağı ifadelere de rastlanıldığı rapor edilmiştir.

Bilgin (2011) tarafından yapılan 5-6 yaş çocuklarına yönelik resimli kitapların çocuğa görelik kavramına göre incelenmesi çalışmasında kitaplar, kapak, resimleme, içerik, karakter, dil ve anlatım yönünden incelenmiştir. Araştırma bulguları çocuğa görelik kavramına göre nitelikli bir kitapta bulunması gereken ve içinde çocuğa göreliği barındıran özellikleri ortaya koymuştur.

Akyol (2012), Tüekiye'de okul öncesi çocuklarına yönelik Türkçe basılmış yerli ve yabancı resimli çocuk kitaplarında yer alan değerleri incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen "Değerler Kontrol Listesi" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, çalışma grubunu oluşturan resimli çocuk kitaplarında en fazla kişisel ve kişiler arası değerlerin, en az ise toplumsal değerlerin yer aldığını göstermiştir.

Işıtan (2005), Türkiye'de Türkçe basılmış yerli ve yabancı resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili mesajları içerip içermediklerini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 1980-2003 yılları arasında basılmış olan, kütüphanelerde, özel koleksiyonlarda ve piyasada bulunan ve random yöntemiyle seçilmiş olan 45 çeviri, 195 yerli kitap olmak üzere toplam 250 kitap oluşturmuştur. Ayrıca, seçilen

kitapların bir öykü özelliği taşımasına dikkat edilmiştir. Kitaplar, araştırmacı tarafından geliştirilen ve üç uzman görüşü alınarak hazırlanan "Benlik Kavramı Konuları Kontrol Listesi" ile değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda; örneklemi oluşturan resimli çocuk kitaplarının en fazla işlenen genel konusunun akran ve çevre ilişkileri olduğu, en az ise akademik durum ve fiziksel görünüm olduğu saptanmıştır.

Tokgöz (2006), ise yaptığı çalışmada okulöncesi çocuklarına yönelik kitapların dil gelişimi ve anlambilimsel açıdan değerlendirilmesi konusunu araştırmıştır.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda resimli öykü kitapları daha çok niteliksel açıdan incelenmiştir. Ganea (2008), küçük çocukların kurgu bilgisini resimli kitaplar ile gerçek dünya arasındaki ilişkiye ne ölçüde aktardıklarını araştırmıştır. Araştırma sonuçları, 15-18 aylık çocukların yeni öğrendikleri etiketleri hem resimden nesnelere, hem de nesnelerden resimlere aktarabildiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca çocukların, gerçekçi fotoğraflar ve çizimlerle görselleştirilmiş nesneleri birbiriyle daha iyi ilişkilendirdiği görülmüştür. Erken yaşta başlayan ve gerçekçi çizimlere yakın resimli kitap etkileşimlerinin çocuğun, resimli kitaplar ile gerçek dünyayı daha iyi düzeyde ilişkilendirdiğini vurgulamıştır.

Sipe (1998), resimli kitaptaki kelimelerle resimler arasındaki ilişkinin kavramsallaştırıldığı çeşitli biçimlerde genel bir bakış açısı sağlamaya çalıştığı çalışmasında bu ilişkiyi tanımlamak için çeşitli kuramsal gelenek ve disiplinlerden yararlanmıştır. Araştırmacı, sözel ve görsel işaretleri ilişkilendirirken içsel olarak gerçekleşen şeyi daha kesin bir şekilde tanımlamak için, semiyotik "transmediation" kavramına dayanan bir metin-resim ilişkileri kuramı sunmuştur. Teoriyi daha açık hale getirmek için "*Where the Wild Things Are?" b*aşlıklı resimli öykü kitabını kullanmıştır.

Nikolajeva (2012), küçük yaştaki okurlara yönelik resimli kitaplarda metin ve resimlerin etkileşimi aracılığıyla duyguların nasıl iletildiğini araştırmıştır. Duygu tasviri kavramını duyguları temsil etmenin değişik yollarını göstermek için kullanılmış ve zihin okuma, empati ve alıcının duyuşsal işleyişinin farklı yönlerine vurgu yapmıştır. Araştırmacı, resimli öykü kitaplarını analiz ederek resim ve metin etkileşimini açıklamaya çalışmıştır.

Yukarıda özetlenen yurtiçinde yapılan çalışmalar resimli kitapları çeşitli açılardan incelemiş olmakla birlikte küçük yaştaki okurların kurgu ile duygusal ilişki boyutu bu çalışmalarda eksik kalmıştır. Türkiye'de yapılan çalışmalarda Bilişsel Edebi Yaklaşımın çocuk edebiyatı kapsamında hiç ele alınmadığı da saptanmıştır. Bu kapsamda küçük yaştaki okurların kurgu ile duygusal ilişki konusuna odaklanan bu

araştırmanın özgün bir çalışma olarak var olan literatüre katkı sunacağı ve bu konuda yapılacak başka çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

Alanyazında yapılan çalışmalardan yola çıkarak ayrıca şunu söyleyebiliriz; çocuk kurgusuna yaklaşımın teorik düzeyde olması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla, metnin ve resmin uyandıracağı potansiyel duygu durumlarının derinlemesine araştırılması gerekmektedir. Bu gereklilikten yola çıkan çalışma, bir yandan sözel veya görsel bileşenlerin birbirini desteklediği veya birbirinin aksi şeyler ifade edebildiği resimli öykü kitaplarının sosyal ortamda insanları anlama çabasına bir katkı sunabilmeyi, bir yandan da resimli kitaplardaki resim ve metin etkileşimiyle duyguların nasıl aktarıldığını ve bu duyguların çocuklardaki yansımasını problem edinmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma birbiriyle ilişkili iki temel çalışmadan oluşmaktadır. Birinci çalışmanın temel amacı, Bilişsel Edebi Yaklaşım çerçevesinde resimli öykü kitaplarındaki metin ve resimler etkileşimiyle öykü karakterlerinin duygu durumlarının nasıl yansıtıldığını; ikinci çalışmanın temel amacı ise Bilişsel Edebi Yaklaşım açısından resimli öykü kitaplarındaki duygu ifadelerinin 60-72 aylık çocuklardaki yansımasını incelemektir.

Birinci çalışmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş 13 resimli öykü kitabı, ikinci çalışma'nın çalışma grubunu ise Tunceli il merkezinde özel bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık (ortalama 66 aylık) 10 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda birinci çalışmanın verileri doküman inceleme yöntemiyle toplanmış ve veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İkinci çalışmanın verileri görüşme yöntemiyle toplanmış, veriler yine içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

Bilişsel Edebi Yaklaşım açısından resimli öykü kitapları içerik analizleri ve Bilişsel Edebi Yaklaşım açısından resimli öykü kitaplarındaki duygu ifadelerinin 60-72 aylık çocuklardaki yansıması aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Resimli öykü kitabı içerik analizlerinde Bilişsel Edebi Yaklaşım çerçevesinde:

1. Resimler, öyküdeki karakter/karakterlerin zihinsel durumlarını fark ederek anlamaya (zihin okuma) ve karakterlerle empati kurmaya olanak sağlıyor mu?
2. Metin, öyküdeki karakter/karakterlerin zihinsel durumlarını fark ederek anlamaya (zihin okuma) ve karakterlerle empati kurmaya olanak sağlıyor mu?
3. Resim ve metin etkileşimi duygu ifadelerini yansıtmaya olanak sağlıyor mu?
4. Zihin okumada yansıtma katmanları metni anlamaya olanak sağlıyor mu?

Bilişsel edebi yaklaşım açısından resimli öykü kitaplarındaki duygu ifadelerinin 60-72 aylık çocuklardaki yansıması kapsamında araştırmanın alt amaçları aşağıdaki soruları içermektedir:

1. 60-72 aylık çocuklar, karakter/lerin resim ve metin yoluyla aktarılan zihinsel durumlarını fark ederek anlayabiliyor mu?
2. 60-72 aylık çocuklar, karakter/lerin resim ve metin yoluyla anlatılan duygu durumlarını öykü karakterleriyle empati kurarak anlayabiliyor mu?

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsanların duygularını hissetme, zihinlerini okuma ve anlama önemli sosyal yeteneklerden biridir. Resimli kitaplarda çocuk, buluştuğu kitabın kahramanlarına öykünmekte; onların düşüncelerini, niyetlerini ve isteklerini anlamaya çalışmakta ve onların hissettiklerini hissetmektedir (Zivtçi, 2006). Bu durum empatik olma ve zihin okuma becerisi ile açıklanmaktadır (Nikolajeva, 2012; Ganea, Bloom Pickard ve DeLoache, 2015). Çocukların özellikle erken çocukluk döneminde zihin okuma ve empati öğelerini içeren uyaranlarla karşılaşmasının zihinsel ve sosyal gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koyan araştırmalarda, çocuk kitaplarının ve etkileşimli kitap okumanın önemi üzerinde durulmaktadır (Shah, 2003; Symons, Peterson, Slaughter, Roche ve Doyle, 2005; Aram, Fine ve Ziv, 2013). Çocuğu kitaba çeken ve çocuğa kitabı sevdiren ilk uyaranın ise kitabın görsel dünyası olduğu pek çok bilim insanı tarafından dile getirilmiştir (Sever, 2010; Bilgin, 2011; Sipe, 2012; Gönen, 2015; Sınar Çılgın, 2007). Bilişsel Edebi Yaklaşım ışığında resimli öykü kitaplarındaki duygu ifadeleri ve bu ifadelerin çocuk gözünden nasıl bir anlam ve his kazandığını araştıran bu çalışma üç

temel unsur açısından öneme sahiptir; yazarlar ve çizerler, ebeveynler ve eğitimcilerdir.

Yazının okuyabilenlere aktardığını, okulöncesi dönemde okuma yazma bilmeyen çocuğa resim aktarmaktadır. Çocuk buluştuğu kitaplardaki resimlerin tanıklığında kendince anlamlar çıkarmakta, yaşama ilişkin ilk kazanımlarını görsel uyaranların tanıklığında gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda, çocuk için kitaplardaki görsel öğelerin niteliği önem taşımaktadır (Sever ve ark.., 2007, s.47-48). Çocukların başarılı bir şekilde resimleri okumasını ve kurgunun içine girmesini sağlamak ise kitapta yer alan görsel öğelerin çocuk dünyasını tanıyan ve sanatçı duyarlılığına sahip çizerler tarafından oluşturulması gerçeğini ortaya koymaktadır. Buradan yola çıkarak şunu söyleyebiliriz; yapılan çalışma, resimli öykü kitaplarının, görsel ve dilsel öğeleriyle çocuğa özgürce düşünebileceği bir alan sunacak şekilde tasarlanmasına, çocuk algısında ciddi öneme sahip bu aracın nitelikli ve uzman kişiler tarafından kaleme alınması ve görselleştirilmesi gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Yapılan çalışma ile ebeveynlere ve öğretmenlere çocukları zihin okuma ve empati kurma becerisi kazanmayı destekleyen resimli öykü kitaplarının seçimi konusunda nelere dikkat edileceğine dair bir farkındalık yaratılacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, resimli öykü kitaplarının Bilişsel Edebi Yaklaşım açısından incelenmesinin yazarlar, resimleyenler, ebeveyn ve eğitimcilere faklı bakış açılar kazandıracağı ve yapılacak araştırmalara ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Tanımı

Bilişsel Edebi Yaklaşım: İnsan zihninin nasıl çalıştığını anlamaya yardımcı olacak biyolojik, psikolojik ve evrimsel araştırmaları kullanan insanların nasıl okuduğunu, yazdığını, paylaştığını, anlattığını, karakterleri ne şekilde yorumladığını ve ilişkilendirdiğini, metaforları inşa etttiğini ve manipüle ettiğini araştıran bir yaklaşımdır (Varela, Thompson ve Rosch, 1991).

Zihin Okuma (Mind reading, Theory of mind): Zihin okuma (zihin kuramı), kişinin kendisinin dışındaki kişilerin kendisininkinden farklı bir zihne sahip olduğunu fark edebilme, kendisinin veya ötekilerin niyet, inanç, istek ve bilgisi gibi durumlarını anlayabilme ve zihinsel olarak bunları temsil edebilme yetisi olarak tanımlanmaktadır (Baron-Cohen, 1995).

Empati (Empathy): Bu kavram diğer insanların duygularını anlama yeteneği, başkasının yerindeymiş gibi yaşanan, kendiliğinden olan duygu paylaşımı olarak

tanımlanmaktadır (Keen, 2010).

Resimli Öykü Kitabı: Resimli öykü kitapları, geniş bir konu alanına sahip, resim içeren ve belli bir metin tarafından eşlik edilen, çocukların gelişimsel düzeyine uygun şekilde tasarlanmış kitaplardır (Ganea, 2008).

Duygular: İnsanın enerji toplamasına, iletişim kurmasına, kendisini ve başkalarını uyarmasına yardımcı olan çevreye uyun sağlamak için verilen tepkiler olarak tanımlanmaktadır (Evans, 2001).

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma piyasada bulunan farklı yayınevi, resimleyen ve yazara ait, 2006-2016 yılları arasında yayımlanmış resimli öykü kitaplarının 13'ü ile sınırlıdır.
2. Araştırma çalışmada kullanılacak kitapların metin ve resimleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma 60-72 aylık 10 çocuk ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilk olarak "Edebiyat ve Çocuk edebiyatı" kavramlarının içeriğine; "Çocuk Edebiyatı İçinde Resimli Öykü Kitaplarının Yeri ve Önemi"ne yer verilmiştir. Kavramsal açıklamaların ardından araştırmanın teorik çerçevesini oluşturan "Bilişsel Edebi Yaklaşım" tartışmaya açılmıştır. Bu kapsamda Bilişsel Edebi Yaklaşım'ın tarihsel süreç içerisinde nasıl ortaya çıktığına ve geliştiğine; yaklaşımın önemli kavramsal ayakları olan "kurgusal metinler" ve "biliş" alanında yapılmış çalışmalara değinilmiştir. Bilişsel Edebi Yaklaşım'ın okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarının analiz aracı olarak nasıl ele alınabileceğine dair yapılan çalışmalara; "Resimli Öykü Kitaplarında Zihin Okuma ve Resimli Öykü Kitaplarında Empati Yoluyla Duyguların Aktarılması" konularını içselleştirmek ve çocuklardaki zihin okuma ve empati gelişiminin resimli öykü kitaplarıyla desteklenmesine dair daha iyi bir kavrayış sağlamak amacıyla yer verilmiştir.

2.1. Edebiyat ve Çocuk Edebiyatı

Bu bölümde, "Çocuk Edebiyatı ve Önemi", "Çocuk Edebiyatı İçinde Resimli Öykü Kitaplarının Yeri ve Önemi", "Resimli Öykü Kitaplarında Resim ve Metin Etkileşimi" ve "Resimli Öykü kitaplarındaki Dışsal İşaretler" konularına yer verilmiştir.

2.1.1. Çocuk Edebiyatı ve Önemi

Edebiyatın ne olduğuna dair yapılan tanımların edebiyat metni hakkında yeterince bilgi vermediği, edebiyat metninin ne olduğu, özellikleri ve işlevi konularını açıklama yapılan tanımlar içinde sığ kaldığı ifade edilmektedir (Sever, 2003; Erdal, 2008; Güneş, 2008). Edebiyat; duygu, düşünce, olay ve hayallerin, dil, yani söz ve yazıyla biçimlendirilmesi (Gültekin, Semerci ve Koşmak, 2009); hayatı yansıtan ve düzenleyen, insanlara deneyimlerini şekillendirme gücü veren bir ifade sanatı olduğu (Gönen, 2015; Sınar Çılgın, 2007); "duygu ve düşünceleri sanatlı bir biçimde aktarma" işi olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere edebiyat yapılarının güzel söz söyleme sanatı ürünleri olduğu kabul edilmekte fakat vurgu yapılan güzellik kavramının; a) biçimsel öğeler arasındaki uyum b) biçim ve içerik örtüşmesi c) anlatılan ve kastedilen arasındaki bütünleşen ilişki unsurlarını barındırması

gerektiğinin altı çizilmektedir (Güneş, 2008; Fitiok ve Sattık, 2013). Tüm bu ifadelerden yola çıkarak şunu söyleyebiliriz ki edebiyatın edebiyatçılar tarafından ortak bir kanıya varılmış bir tanımı bulunmamaktadır.

Edebiyat kavramı için yapılan sözcük tanımlarının yetersiz kaldığı, bu durumun edebiyat metinlerinin neyi nasıl anlattığı, onları asıl edebiyat ve sanat yapan şeyin ne olduğunu sorgulamak gerektiğine vurgu yapılmaktadır. O nedenle geleneksel tanımlama çabalarından uzaklaşarak edebiyat metinlerinin genel özelliklerinden söz etmenin yerinde olacağı belirtilmektedir (Güneş, 2008). Edebiyat kavramı içinde çocuk edebiyatı ise özel ve önemli bir yere sahiptir. Her şeyden önce çocuk edebiyatı, yetişkinler için üretilen edebiyat ürünleri gibi öncelikle edebiyattır (Dilidüzgün, 2003).

Çocuk edebiyatına dair yapılmış pek çok açıklama ve tanımlanma bulunmaktadır. Örneğin, çocuk edebiyatı genel anlamıyla, duygu, düşünce ve hayallerin "çocukların dünyasına uygun" söz ve yazı ile güzel ve etkili şekilde anlatılması sanatıdır. 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, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır (Sever, 2010, s.17).

Çocuk edebiyatı çocukluk çağında bulunan kimselerin hayal, duygu düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı bütün eserleri kapsamaktadır. Bir geçiş edebiyatı olan çocuk edebiyatı, okulöncesi dönemden başlayarak çocukları renk ve çizginin estetik diliyle tanıştıran, onlara anadilinin güzelliğini duyumsatan ilk araçlardır (Sever, 2006). Oğuzkan (2000, s.3), çocuk edebiyatını, "Usta yazarlarca özellikle çocuklar için yazılmış olan ve üstün sanat nitelikleri taşıyan yapıtlardan oluşan edebiyat" olarak tanımlar ve çocuk edebiyatının, çocukluk çağında bulunan kimselerin duygu, düş ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı bütün yapıtları kapsadığını belirtir.

Çocuk edebiyatı, hem edebiyat niteliği taşıyan hem çocuğun doğal çevresindeki konuları ele alan ve onun kendi dünyasına geniş bir açıyla bakabilmesini sağlayan hem de ona bilinçli bir okuma alışkanlığı kazandırmayı öngören edebiyat ürünlerinden oluşur (Dilidüzgün, 2002; Geçgel ve Hafize Çakmak, 2014). Çocuk edebiyatında yazarın hitap ettiği okur kitlesi çok daha farklı ve özel olduğundan bu alanda eserler yazmak özel bir ilgiyi ve titizliği de beraberinde getirmektedir. Bir edebiyat yapıtı oluşturmak başlı başına iddialı ve güç bir uğraşken çocuklar için yazmak ise çok daha fazla emek ve çaba gerektirmektedir. Çünkü yazarın öncelikle çocuk gerçekliğini çok

iyi bilmesi ve anlaması bir zorunluluktur. Bunun yanısıra yazılan metin ile çocukların dikkatini çekmek, onları sıkmadan belli bir kurgu içinde düşündürmek ve eğlendirmek bu alanın temel beklentisidir.

2.1.2. Çocuk Edebiyatı İçince Resimli Öykü Kitaplarının Yeri ve Önemi

Okul öncesi dönem çocuk edebiyatı ürünleri içerisinde resimli öykü kitapları önemli bir yere sahiptir. Nodelman (1996), resimli öykü kitaplarını az kelime, büyük ve renkli resimlerden oluşan hikayeler şeklinde tanımlamıştır. Ona göre çocuklar resimlerden hoşlanırlar ve resimlere gereksinim duyarlar (Akt. Gönen ve Uyanık Balat, 2002).

Resimli kitapların okulöncesi çağdaki çocukların bilişsel, sosyal ve duyusal gelişiminde ve eğitiminde önemi gittikçe öne çıkmaktadır. Modern anlamda çocukluğun "keşfi", Avrupa ve Amerika'da modern öncesi döneme kadar uzanmaktadır. Ancak, çocuk kitaplarının edebi ve sanatsal anlamda yaygın bir endüstri haline gelişi uzun bir geçmişe dayanmamaktadır. Hem çocuk eğitiminin, hem de edebi çalışmaların pek de eski sayılmayacak, ama gittikçe dinamik bir alanı oluşturan resimli çocuk kitaplarının akademik ve profesyonel anlamda basım ve yayımı ise daha yenidir (Uğurlu, 2013).

Resimli kitaplar, 0-6 yaş çocuklarının gelişimine pek çok noktada katkı sunmaktadır. (Uzuner Yurt, 2011; Geçgel ve Hafize Çakmak, 2014). Çocukların kitaptaki bir karakteri zihinlerinde canlandırmaya çalışmaları, onların hayal dünyalarını güçlendirir (Temple, Martinez ve Yokota, 2004; Şirin, 2000). Ayrıca resimli kitaplar sayesinde de birçok yaratıcı etkinlik (dramatik oyun, öykü tartışma, öykü resimleme, öykü özetleme vb.) oluşturulabilir (Gönen, 1998; akt. Gönen, Katrancı, Uyun ve Uçuş, 2011; Şirin, 2000). Resimli kitaplar çocuğun çevresi hakkındaki bilgisini resimlerle pekiştirerek, çocukta güven duygusu uyandırır. Kitaplar; çocukların eğlenme, oynama ve öğrenme, yaşamı ve insanı tanıma gereksinmesini karşılar, çizginin ve dilin anlatım olanaklarıyla kurgulanmış yaşam durumlarıyla çocukları sanatçı beğenisiyle tanıştırır (Sever, 2002). Nitelikli resimli çocuk kitapları çocuğa kitap sevgisi aşıladığı gibi, çocuğun bütün gelişim alanlarını olumlu yönde etkilemekte, ona yeni kavram ve deneyimler kazandırmakta, eleştirel düşünce gelişimini desteklemektedir (Gönen 1989; Gülpınar 2010; akt. Gönen, Uludağ, Tanrıbuyurdu ve Tüfekçi, 2014; Geçgel ve Hafize Çakmak, 2014). Resimli

kitaplarının çocuğa sağladığı pek çok yararın doğru bir şekilde küçük yaştaki okura aktarılmasında esas unsurlar olan resim ve metnin unutulmaması gerekir.

Çocukların soyutlama yetilerinin henüz yeterince gelişmemiş olmasıyla onların bu tür kitapları resimlerine bakarak değerlendirmeleri arasındaki ilişki açıktır. Bundan dolayı bu kitaplardaki resimlerin; kolay yorumlanabilmesi, sanat değeri taşıması, çizimlerinin çocuğun dünyası, ruhsal yapısı ve zihinsel gelişimi göz önüne alınarak yapılması gerekmektedir. Ayrıca, bir resim kompozisyonunda, denge, uyum, kontrast, birlik, simetri, ahenk ve hareket bulunmalı, detaylar ve renkler de metne uymalıdır (Gönen, 1989).

Kitapta kullanılan nitelikli resim, metni derinleştirir ve değerli kılar. Kötü resmedilmiş kitap, resimlerin metinle alakasız olduğu, kötü yerleştirildiği ve başarısızlıkla çizildiği veya türetildiği eserdir. Bunlar, daha çok resimli kitaplardır, resmedilen kitaplar değildir (Whalley, 2005; akt: Uğurlu, 2013).

Resimli öykü kitaplarında olması gereken nitelikler Graham ve Kelly (Akt: Trim, 2004: 56) tarafından şu şekilde belirlenmiştir:

a) Öyküler duygusal açıdan doğru olmalı ve çocuğun dünyasını yansıtmalıdır.

b) Tanıdık bir öyküde bile, öykü, çocukların sevdiği bir şeyleri tahmin yeteneğini hesaba katmalıdır.

c) Çocuğun, kapaklar, boşluklar, katlanmış sayfalar ve özellikler de hareket edebildiği için ardında gizlenmiş sırlar barındıran parçalar gibi öğelerden hoşlandığını göz önünde bulundurur.

d) Çizimler, resimli çocuk kitapları türünde önemlidir. Çizimler, metni çoğaltmak suretiyle dilden farklı bir vurgu yapabilen zaman, mekân ve ruh hali duyumuna işaret ederler.

f) Çizimler, sıklıkla çocuğun keşfetmekten haz duyacağı sırlar içerir.

Çocukta sosyal beceri kapsamında empati ve zihin okumanın gelişmesi için birtakım uyaranların çocuğun yaşamında küçük yaşlardan başlayarak yer alması gerekir. Bunun için en etkili yollardan biri de çocuklar için görsel ve dilsel bir model ve uyaran olan nitelikli çocuk kitaplarıdır. Çocuk kitaplarında niteliği belirleyen temel değişken, çocukların dil ve anlam evrenlerine uygun yaşam durumlarının, yazarın sezgi ve beğenisiyle çocuğun dünyasına uygun bir söylem içinde dile getirilmesidir (Arizpe ve Styles, 2003).

2.1.3. Resimli Öykü Kitaplarındaki Resim ve Metin Etkileşimi

Çağdaş dünyamızda, insanlar anlamlar yaratır, bu anlamları temsil eden semboller üretir ve ürettikleri bu sembolleri iletişim kurmak için kullanırlar. İnsanoğlunun olay ve olguları anlamlandırma çabasının başlangıç noktasında görselin hakimiyeti dikkati çeker (Pantaleo, 2013; Gibbs, 1994). Okul öncesi çocuk eğitiminde bu görselliği en fazla çocuklar resimli kitaplar yoluyla kullanmaktadırlar. Resimli kitaplar, sadece resim içeren veya belli bir metin tarafından eşlik edilen çocukların gelişimsel düzeyine uygun şekilde tasarlanmış kitaplardır (Ganea, 2008). Resimli kitaplardaki resim ve metin görselliği ve bu iki unsur arasındaki etkileşim, çocukların iletişim kurmasını, düşünmesini, öğrenmesini, anlam inşa etmesini ve üretmesini sağlamaktadır. Ayrıca etkili bir resim ve metin etkileşimi çocukların edindiği bilgiyi gerçek dünyaya transfer etmesine yardımcı olmaktadır.

Kitaplarda hikayeler, resmin ve metinin karşılıklı etkileşimi ile anlatılır (Arizpe ve Styles, 2003; Nodelman, 1988; Schwarcz ve Schwarcz, 1991; Sipe, 2008a). Bu karşılıklı etkileşim yüzündendir ki resimli kitaplar, iki kere anlatılan öyküler olarak tasvir edilir: "Bir kez metin vasıtasıyla, bir kez de resimle" (Agosto, 1999, s. 267: Akt. Willson ve Martinez, 2012). Resimleri fark etme, anlama ve kullanma yeteneği hayatın ilk birkaç yılında gelişen kompleks ve uzun bir süreçtir (DeLoache, Pierroutsakos ve Troseth, 1996; Ittelson, 1996; Rochat ve Callaghan, 2005; Peralta ve Salsa, 2009). Çocuk dünyasında resimler, pek çok görev icra eden sembolik yapıtlardır. Bu görevler arasında resimlerin bilgi kaynağı olarak hizmet vermesi de vardır. Resimler aracılığıyla çocukların yeni bilgi edinmeleri mümkündür. Onlar aynı zamanda bir iletişim aracı olarak da hizmet verirler. Resimler, bilgiyi iletir, güçlendirir ve günceller. Resimlerin sahip olduğu fonksiyonlar göz önüne alındığında, çocukların onları anlaması ve kullanması belirli bir derecede bilişsel esneklik gerektirmektedir (Peralta ve Salsa, 2009).

Resimli kitaplardaki hem resimlerin hem de yazılı kelimelerin önemli katkıları göz önüne alındığında, çocuklar; karakterleri daha iyi anlamak için her iki işaret sistemine (görsel ve sözel) oldukça dikkat etmelidir. Bununla birlikte, Sipe (2008) şunu belirtmiştir ki: Görsel imajları okumak; çocukların otomatik olarak yaptığı bir şey değil, sonradan öğrenerek yaptığı bir şeydir. Bu nedenle, çocuklar görsel sanatın ilkeleriyle ilgili öngörüler geliştirmelidirler (Sipe, 2008). Bu öngörüler; renk, satır, şekil ve metin tarafından taşınan genel anlamların anlaşılmasını içerir (Sipe, 2008a:

akt. Willson ve Martinez, 2012) Örneğin; çocuklar; öykü resimlerinde kırmızının yoğun olarak kullanımıyla karşılaştıkları zaman, eğer o rengin kültürel çağrışımlarına aşinalarsa, rengi öfke, tehlike veya aşk olarak algılamaları olasıdır. Bunu, resimde rengin kullanıldığı bağlama göre yaparlar. Aynı zamanda çocuklara bakış açısı, ölçü, sayfadaki pozisyon ve çerçevelerin kullanımı gibi sanatsal gelenekleri anlamaları öğretilirse onlar, resimli kitapların sanat ağında bu tarz şeylerle karşılaştıklarında resmedenlerin bu araçları kullanımlarını daha iyi yorumlarlar (Moebius, 1986; akt.Willson ve Martinez, 2012).

Resimli kitaplardaki karakterlerin çocuklar tarafından algılanması konusunda ise Nikolajeva ve Scott (2001); resimli kitaplarda karakterin iç özelliklerin, yazarın kelimeleriyle ortaya çıkması muhtemelken, bu kitaptaki resimlerin; görünüş, cinsiyet ve yaş gibi karakterin dış özelliklerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Buna rağmen, bu bilim insanları karakterin ruh halinin bazı özellikleri; karakterin "duygularını ve tutumlarını ortaya çıkaran pozisyonları, el kol hareketleri ve yüz ifadeleri" (s. 82) vasıtasıyla resimlerle açığa çıkartılabildiğini belirtmektedir (Willson & Martinez, 2012).

Buna rağmen, resim kitaplarındaki görseller kişilik gelişimine Nikolajeva and Scott (2001)'un önerdiğinden daha da fazla katkı sağlayabilir. Resimli kitaplardaki edebi elementlerin gelişiminin analizinde Martinez ve Harmon resimli kitaplardaki görsel bilginin erken yaştaki çocuklar için karakter özelliklerinin, ilgilerinin ve duygularının gelişiminde önemli rol oynadığını bulmuşlardır. Moebius (1986) ve Nodelman (1988), görsellerin sayfadaki karakterlerin pozisyonlarını ve rengin kullanımını da dahil ederek karakterle ilgili anlamı iletme yönlerini tasvir etmiştir (Willson ve Martinez, 2012).

Sipe (2008), hikaye zamanı süresince küçük yaştaki çocukların anlam çıkarması üzerine yaptığı araştırmalarında (Sipe ve Brightman, 2009; Sipe ve Ghiso, 2005), deneklerin hikayede karşılaştığı karakterlerin motivasyonlarını, düşüncelerini, duygularını anlamaya çalıştıklarını ve görselleri bu karakterleri tanımada kullandıkları zengin bir bilgi kaynağı olduğunu bulmuştur. Sipe, ayrıca çocukların karakterleri anlamaya çalıştıkları zaman, duyguyu iletmek için kullanılan rengi ve karakterlerin hareketlerini gösteren çizgileri de içeren çocukların çok bağlı kaldığı görsel gelenekleri de rapor etmiştir (Willson ve Martinez, 2012).

Walton (1990) resimli kitaplardaki kurguyu "hayalgücüne açılan bir pencere" olarak görmüştür (Akt. Barnes, 2015). Bu yaklaşımı esas alarak, kurguya hayat veren

nitelikli resim ve metin etkileşiminin çocuklara sınırsız duyuşsal ve düşünsel dünyanın kapılarını açtığını söyleyebiliriz.

2.2. Duygular

Duygular, empati ve zihin okuma becerilerinin gelişiminde önemli bir role sahiptir. Çocuklar; sevinç, sıkıntı, korku, kızgınlık gibi temel duyguları tanımayla işe başlar (Evans, 2001; Parrott, 2001; De sousa, 1987). Çok sayıda resimli kitap; bu duygulara basit, edebi, düz, ayrıntılı ve mecazi olmak üzere farklı şekilde yaklaşarak odaklanır.

Bilişsel bilimde ise temel (birincil) duygular; sinirbilimin, yakın zamanlarda manyetik rezonans görüntülemesi aracılığıyla kaydettiği beyindeki karmaşık süreçlerle açıklanmaktadır. Bütün bu duyguların çarpıcı örneklerini, edebiyatta bulmak kolaydır. Üstelik çoğu edebi olay örgüleri, bu duygulardan en az birinin etrafında örgülenmektedir (LeDoux, 1996). Edebi karakterler kelimelerden yaratılmışlardır ve duygu üretecek beyinleri yoktur. Buna rağmen birey bu yapay ve boş yaratıma değer vermektedir. Bunun sebebi ise; kurgunun, duyguların harekete geçirildiği durumlar yaratması ve edebi karakterlerin duygularını, kişinin kendi zihninde yaşamasıdır. Çünkü beynimiz; ayna nöronları aracılığıyla diğer insanların hedeflerini, aynı şekilde sanki kendi hedeflerimizmiş gibi taklit etmektedir (LeDoux, 1996; Sipe, 2012; Nikolajeva, 2012; Richardson ve Steen, 2002).

Temel duygular (Parrott, 2001; De sousa, 1987); özellikle yüz ifadeleri, vücut duruşu ve vücut hareketlerinin fiziksel gösterimiyle daha anlamlı hale gelmektedir. Çocuklar, "O üzgündü" veya "O korkmuştu" gibi sözsel ifadelerin ne anlama geldiğini bilmeyebilir; fakat üzüntünün ve korkunun görsel temsilini anlayabilir ve bu temsile yanıt verebilirler (Evans, 2001; Keen, 2010). Duygu yüklü resimlere, duygusal tepki veririz. Çünkü gerek sözsel ve görsel gerek multimedya yoluyla olsun gerçek hayat deneyimimizden veya kurguda yaşadığımız bir önceki deneyimimizden temsili duygunun anılarını depolarız. Aşırı hissedilen bir üzüntüyü ya da korkuyu direk olarak yaşayamayabiliriz belki; ama sahip olduğumuz biraz tecrübe, hafızayı tetiklemeye yeterlidir (Zunshine, 2006).

Temel duyguların aksine, toplumsal ve daha yüksek bilişsel duygular (aşk, suç, utanç, gurur, kıskançlık gibi) doğuştan değildir. Onlar, kültürle şekillenmektedir. Toplumsal duygular; kavram olarak, bir bireyden daha fazla kişinin işin içinde

olduğunu vurgular. Mesela, aşk böyle bir duygudur. Çünkü iki bireyin mutlu olma hedeflerinin, her ikisi içinde eşit öneme sahip olması durumunu gerektiren sosyal bir duygudur. Sosyal duygular kısmen de olsa temel duygulara bağlıdır (Evans, 2001).

Örneğin aşk, eğer karşılıklıysa sadece mutluluğa götürür. Karşılıksız aşk, tam tersine sadece derin üzüntüye neden olur. Suç, bir temel duygu olan mutlu olmayla bu mutluluğu bozan hareket arasındaki çelişkiden kaynaklanır. Fiziksel iğrençlik, bir toplumsal duygu olan nefretle birlikte hareket eder. İmrenme ve kıskançlık; başka birinin mutluluğunu görmek; onun sizde olmaması sebebiyle yaşadığınız hayal kırıklığından kaynaklanır. Bilişsel bilime ait olan bu durum, resimli kitapların okuyucuyla nasıl iletişime geçtiğini ve okuyucuların duygusal tepkilerini nasıl ortaya çıkardığını anlamamız için oldukça önemlidir (Evans, 2001).

Şaşırtıcı bir şekilde tek bir karakteri öne çıkaran birçok resimli kitap olmasına rağmen, birçoğu, bir anda toplumsal duyguları işin içine getiren en azından iki karakteri içerir. Resimler, sosyal duyguları yansıtmada önemli rol oynarlar. Onlar, özellikle vücut diliyle ve sayfadaki karakterlerin karşılıklı duruşuyla sık sık en ağır yükü üstlenirler. Sosyal duygular, doğrudan dışsal görünüme bağlı değildir. Bundan dolayı onların, görsel olarak ifade edilmeleri daha zordur. Sevinç, üzüntü, kızgınlık gibi duygu derecelerinin tüm tonları için duygu simgeleri mevcut olmasına rağmen, kıskançlık veya gurur için evrensel bir yüz ifadesini yaratmak biraz sıkıntılıdır. Sosyal duygular için net görsel sembollere ihtiyacımız vardır. Örneğin; aşk için bir kalp şekli veya nefret için bir kurukafa tası şekli gibi. Bunlar da kültüre göre değişiklik gösterir ve onları anlamak için genellikle kültürün içinden birinin bilgisi gerekir (Evans, 2001; Keen, 2010).

Gerçek hayattaki veya daha önce okuduğumuz hikayelerdeki yaşantılarımıza dayanarak birbirine sarılan iki karakterin birbirlerini sevdiğini ve birlikte mutlu olduklarını çıkartabiliriz. Bundan dolayı, sosyal duygular daha kompleks ve karmaşıktır. Bazen çelişkili de olabilir. Olumsuz sonuçlar olabileceği kadar, olumlu sonuçlar da olabilir. Erken yaştaki çocuklar başlangıçta benmerkezcidir (Berk, 2012) fakat yavaş yavaş duygusal olarak toplumsallaşır. Başka bir deyişle, çocuklar, hem diğer insanların anlayabileceği ölçüde duygularını ifade etmesi hem de onun diğer insanları anlayıp empati kurabilmesi için eğitilir. Sanatta ve edebiyatta ön plana çıkan genellikle sosyal duygulardır. Dünya edebiyatının çoğu, en azından bunlardan birini vurgular. Resimli kitaplar için istisnai bir durum yoktur ve bunun örnekleri kolayca bulunabilir (Keen, 2010; Nikolajeva, 2012).

2.3. Bilişsel Edebi Yaklaşım (Cognitive Literary Approach)

Bu bölümde, yapılan araştırmanın temel amacının şekillendiği ve teorik altyapısını oluşturan "bilişsel edebi yaklaşımın ortaya çıkışı ve tarihçesinden;" bilişsel edebi yaklaşım boyutundan "kurgusal metinler" ve "biliş" alanında yapılmış çalışmalardan bahsedilmiştir. Bu alandaki araştırmaların ardından Bilişsel edebi yaklaşımın okul öncesi dönem resimli kitapların nasıl yorumlanacağına dair yapılan çalışmaları açıklamak amacıyla; "Resimli Öykü Kitaplarında Zihin Okuma Yoluyla Duyguların" ve "Resimli Öykü Kitaplarında Empati Yoluyla Duyguların Aktarılması" konularına yer verilmiştir.

2.3.1. Bilişsel Edebi Yaklaşımın Ortaya Çıkışı ve Tarihçesi

Edebiyat ve insan zihninin birlikte çalışılmasının köklü bir geçmişi vardır. Bu geçmişte edebiyat, insan zihni, onun işleyişi ve bu işleyişin sosyal çevreyle olan ilişkisi çalışılmıştır. İlkçağlarda sözlü sanatın oluşturulmasına ve algılanmasına yönelik bir ilgi olmuştur. Bu ilginin ilk ve en yaygın örnekleri, Platon'un Devlet'i ve Aristo'nun Poetika'sıdır. Ortaçağ'da ise hikayelerin sosyal-dini ve didaktik yönlerine odaklanan yapıtlar oluşturulmuştur. Klasik trajedilerde bu tarz anlatıların psikolojik bir etki uyandırdığı bilinmekteydi. O dönem sanatçıları bu etkiyi kullanmak için ritim, ses perdesi, müzikal ve dans öğelerinden faydalanmışlardır. Bu faydalanılan unsurları pek çok sanatsal form (şiir, hikaye, roman, vb.) oluşturmakta kullanmışlardır (Jaen ve Simon, 2013; Zunshine, 2015; Richardson, 2001).

Aydınlanma Çağına gelindiğinde, Avrupa'da yeni bir edebiyat algısı ortaya çıkmıştır. Bu algıyla birlikte Romantikler, edebiyatın didaktik yönünü sorgulamış ve incelemişlerdir. Bunun bir sonucu olarak şiirle nasıl eğitim verilebilir gibi sorular ortaya atılmıştır. Bu noktada edebi eleştiri, yazar ve okurun bu süreçteki işlevlerine vurgu yapmıştır. Bütün bunlar, romantizmin bilişsel çalışmalarının bir parçası olmuş; insan öznelliği ve onun çevre ile olan etkileşimi önem kazanmıştır. Bu önem, edebiyat ve bilişsel bilimleri birbirleriyle çeşitli şekillerde etkileşime sokmuştur (Jaen ve Simon, 2013; Gibbs, 1994).

Yukarıda bahsedilen önem, edebiyat eleştirmenleri arasında insan zihniyle ilgili bir ilgi oluşturmuştur. Bu ilgi, yirminci yüzyılın başına kadar devam etmiştir. Yine, okur temelli teoriler tarafından bu ilgi sürekli hale getirilmiştir (Holland, 2009). Edebiyatın deneysel çalışmaları; psikoloji, edebi eleştiri, antropoloji ve felsefenin

konuları içerisinde şekillenmiştir. Bu çok disiplinli anlayışa dayanarak edebiyatta deneysel çalışmalar yapılmaya başlanmıştır.

1980'li yıllarda şekillendirici akıl ve edebiyat ilişkilendirilmiştir. Bu ilişki sonucunda bilişsel edebi çalışmalar ortaya çıkmıştır. Jaen ve Simon (2013), bu çalışma alanının disiplinler arası bir girişim olduğunu belirtmişlerdir çünkü bilişsel edebi çalışmaların iki amacı vardır. Birincisi, beşeri bilimler ve fen bilimleri arasındaki karmaşık ilişkileri, ikincisi ise bilişsellik ve edebiyat arasındaki karmaşık dinamikleri keşfetmektir.

Yirminci yüzyılın ikinci yarısında bilişselcilik ve üretici dilbilgisi yaklaşımları gelişmiştir. Bu da, dilin ve modelin insan bilişselliğindeki rolü ile ilgili daha fazla araştırma yapmaya fırsat vermiştir (Varela, Thompson ve Rosch, 1991; İlker Etuş, 2006). Bunun yanında ortaya çıkan bilişselciliğe şekillendirici ve enaktif yaklaşım, insan aklına farklı bir şekilde yaklaşmıştır. Bu yaklaşıma göre insan aklı, onun biyolojisi ve çevresiyle ilişkilidir ve buna göre incelenmelidir (Varela ve diğerleri, 1991; İlker Etuş, 2006). Bilişsel edebi çalışmaların gelişmesinde pek çok öncü bilim insanı katkıda bulunmuştur. Ancak özellikle Norman Holland ve Reuven Tsur'un katkıları sayesinde, bu alan on yıldan fazla bir süredir gelişme göstermiştir. Bu gelişmede, edebi eleştiri alanının dışındaki farklı alanlarda araştırma yapan bilim insanlarının araştırmaları da etkili olmuştur. Ayrıca "Modern Dil Topluluğu"nun "Edebiyata Bilişsel Yaklaşımlar" tartışma grubunun 1998'de kurulması ise bir dönüm noktası olmuştur. Yirminci yüzyılın sonuna doğru bilişsel edebi çalışmalar, yeni ve heyecan verici bir alan olarak ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni, edebiyatın şekillendirici akıl perspektifiyle çalışılması fikridir. Bu çalışma ayrıca aklın çevreyle olan aktif etkileşimini de içermektedir (Jackson, 2005). Son on yıl boyunca bu alanda yapılan çalışmalar artmıştır.

Bugün bilişsel edebi çalışmalar yapan bilim insanları, araştırmalarında teknolojik gelişmeler ve yeni bilimsel keşiflerden faydalanırlar. Bu teknolojik ve bilimsel gelişmeler, fonksiyonel manyetik beyin görüntüleme ve ayna nöron sistemini de içermektedir. Böylelikle bilim insanları; beyin, kurgusal metinler, duygu ve kültür arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamaya başlamışlardır. Jean ve Simon'un da ileri sürdüğü gibi bilişsel edebi çalışmalar, gerçek ve çok yönlü bir araştırma platformuna taşınmıştır (Jaen ve Simon, 2013).

Bundan sonraki süreçte bilişsel edebi çalışmalar, çalışma sahasını genişleterek farklı disiplinlerle ilişki ve etkileşim içerisine girmeye devam etmiştir. Bu disiplinlerden

bazıları şunlardır: gelişimsel ve evrimsel psikoloji, sinirbilim, psikiyatri, bilişsel dilbilim, antropoloji ve felsefe. Edebiyata bilgi birlikteliği yaklaşımı, çoğulculuğu destekler. Ayrıca bu yaklaşım edebiyat çalışmalarında insan biyolojisinin, insan kültürü ile birlikte değerlendirilmesini savunur. Bilgi birlikteliği, disiplinler arası işbirliğini ima etmektedir. Bu birliktelik; özellikle bakış açılarımızı, git gide gelişmekte olan gerçekliklerimizle tutarlı olarak adapte etmeyi gerektirir. Bunun için de disiplinlerimizi yeniden revize etme ve metodolojilerimizi geliştirme ihtiyacını meydana çıkarır. Zunshine'a göre, bu birliktelik, iletişim kurmak için ve kültürel olgu bilgimizi geliştirmeye devam ettiğimizden emin olmamız için bir anahtardır (Zunshine, 2015).

2.3.2. Bilişsel Edebi Yaklaşım ve Resimli Öykü Kitapları

Resimli çocuk kitabının çocuğun ilgi ve ruhsal ihtiyaçlarını karşıladığını belirten Tuncer'e (2000) göre kitap; çocuğun zevkle okuduğu, görsel ifadenin ön planda olduğu bir eserdir. Resimli çocuk kitapları, küçük yaştaki çocukların okuma becerilerini desteklemek için kullanılan ve görsel okuryazarlık için giderek önem arz eden araçlar olarak görülmektedir (Sipe ve Pantaleo, 2008).

Daha önce vurgulandığı gibi resimli çocuk kitaplarının önemli rollerinden biri, çocukların duygusal ve empatik gelişimlerine katkı sunmasıdır. Bu kurgusal dünya içinde söz konusu katkının nasıl olacağı, bilişsel edebi yaklaşım tarafından açıklanmaya çalışılmıştır. Nikolajeva (2012) bu yaklaşımın temel sorularını şu şekilde belirtmiştir:

a) Var olmayan düşünceleri ve duyguları ile var olmamış kurgusal insanlara ait kapsamlı bilginin, en yakınımızdaki veya uzağımızdaki insanları tanıma ve anlamamızla nasıl bir ilgisi olabilir?
b) Kurgu, okuyuculara diğer insanların duygularını bilme ve anlama imkanı sunabilir mi?
c) Eğer sunabilirse kurgu, bunu tam olarak nasıl yapmaktadır?

Resimli çocuk kitapları, küçük yaştaki çocukların görsel okuryazarlıkları için önem arz eder. Fakat onlar, çocukların duygusal gelişimine giden bir yol olması bakımından büyük çapta ihmal edilmişlerdir. Nikolajeva'ya (2013) göre bilişsel psikolojideki son dönemdeki gelişmeler; çocuk edebiyatı üzerine, özellikle resimli kitaplar üzerine çalışan bilim insanlarına yeni bakış açıları sunmuştur. Bu yeni bakış

açısının bir sonucu olarak bir yandan çocukların duygusal okuryazarlığı desteklenmiş bir yandan da bu modeli uygulamaya çalışan öğretmenlere, yetişkinlere, ebeveynlere rehber olacak bilgiler ortaya konulmuştur (Nikolajeva, 2013).

2.3.2.1. Resimli Öykü Kitaplarındaki Dışsal İşaretler

Resimleri okuduğumuzda, duyguların tanınabilir dışsal işaretlerini ararız çünkü gerçek hayatta zihin teorisini böyle kullanırız. Bilişsel çalışmalar, insan duygularını yansıtan en önemli özelliklerin göz ve ağız olduğunu ve bu özelliklerin evrensel olduğunu iddia eder. Bu; büyük bir ihtimalle "duygu" simgelerinin, neden evrensel görsel iletişim için çalıştığını gösterir (Damasio, 1999; Nikolajeva, 2012).

Ağzın biçimi belki de en belirgin özelliktir ve bu yüzden resimli çocuk kitaplarında yaygın biçimde kullanılır. Mutluluk ve üzüntü, ağzın yukarı ve aşağı kıvrılmış köşeleriyle daha çabuk ve net şekilde fark edilebilir. Ağzın geniş şekilde açılması, korkuyu ve kızgınlığı simgelemektedir. Gözlerin fal taşı gibi açılması, şaşkınlığın veya korkunun sinyalini vermektedir. Gözlerin kapalı olmasıyla birlikte ağzın açık olması durumu, sıkıntılı bir ruh halini yansıtabilir. Kaşların yukarıya kalkması, kızgınlığı gösterebilir. Yüz ifadeleri, buna karşın duygularla iletişimin tek yolu değildir. Bilişsel bilim; duyguların vücut bulabileceğini, başka bir deyişle, vücut hareketleriyle ve mekansal pozisyonla bağlantılı olduğunu vurgular. Aslında, vücut dili sayesinde, duyguları görsel temsillerde olduğu kadar gerçek yaşamda da tanıyabiliriz. Bundan dolayı, uzatılmış kollar sevinci gösterirken, gevşek şekilde vücudun yanlarına sarkıtılmış kollar da sıkıntıyı gösterir. Çocuklar; resimleri okurken vücut bulmuş duygularını, temsili figürlere yansıtır. Bunun tam tersine, resimli kitaplar, çocuklara gerçek hayatta insanların duygularını anlamalarına yardım eden karakterlerin resimlerini sunar (Nikolajeva, 2012).

Eğer bir duygunun dışa yansıyan bir ifadesi yoksa (örneğin; bir hayvanda veya cansız bir objede, onu okumak zordur çünkü hayvanların ya da nesnelerin duygularıyla ilgili gerçek hayatta hiçbir deneyime sahip değiliz) çocuk, bu durumu görsel olarak okuyamaz. Fakat, çelişki olan şudur: Resimli kitaplar; hayvanlar, oyuncaklar, makineler, nesneler, doğal olgular gibi insan dışı karakterlerle doludur. Böylesi karakterlerin duygularıyla çocuklar bağlantı kurabilir çünkü onları insanlaştırabiliriz. Başka bir deyişle, onlara insan bilinci yükleyebiliriz. Bilişsel edebi yaklaşımın ileri sürdüğü gibi insan merkezciliği, dünyayı kavrama şeklimizdir. Örneğin, gerçek

hayattaki maymunlar gülümsemez ve dişlerini çıkardıklarında bu tipik olarak saldırganlığın işaretidir. Fakat insanlaştırma sayesinde, hayvan karakterlerin duygularıyla onlar insanlarınmış gibi bağlantı kurarız. Gerçek hayatta iğrenç bulabileceğimiz (kurbağalar, tırtıllar, örümcekler, fareler, domuzlar) ve tehlikeli bulabileceğimiz (ayılar, aslanlar, su aygırları, timsahlar) karakterlerle empati kurabiliriz (Nikolajeva, 2012; Nikolajeva, 2013; Arizpe ve Styles, 2003).

Buna ek olarak, resimli kitaplardaki sanatsal kurallar da çocuklara duygusal okuryazarlıkta bilgi sunmaktadır. Çocuklar, sayfanın merkezine yerleştirilmiş ve ön planda olan karakterleri mutlu ve halinden hoşnut olarak okuyabilir. Buna karşın köşeye sıkıştırılmış ve arka plana itilmiş karakterleri ise mutsuz, yalnız, korkutucu karakterler olarak okuyabilir. Sayfada üste yerleştirilmiş karakterlere mutluluk atfederiz. Bazı ruh hallerini belirli renklerle ilişkilendiririz. Mesela; saldırganlığı kırmızıyla, sarı ve yeşili sevinçle, gri ve siyahı sıkıntıyla, ve kahverengiyi bize kirli olmayı hatırlattığı için iğrençlikle bağlarız (Arizpe ve Styles, 2003; Stockwell, 2002; Evans, 2009; Akkın, Eğilmez ve Afrashi, 2004).

Ayrıca, hareket çizgileri, düşünce balonları ve duygu simgeleri gibi grafik kurallarına aşina olabiliriz. Hareket çizgileri, örneğin, bir yandan hareketi iletirken aynı zamanda korku ve kızgınlık gibi güçlü duyguları gösterebilir. Düşünce balonları, karakterin ruh halini yansıtan başka resimler de içerebilir. Onlar; aynı zamanda mutlu, üzücü, korkunç anların resimlerini de içerebilir. Duygu simgeleri, onlarla multimedyal anlatılarda karşılaştığımızda birçok duyguyu kolayca anlaşılır kılabilirler. Gerçek hayatta olmamasına rağmen, zikzak biçimli ağız şekli kızgınlığı veya korkuyu ima eder. Tüylerin diken diken olması ise, aşırı korkuyu gösterir (Arizpe ve Styles, 2003; Nikolajeva, 2012).

Yukarıda bahsi geçen tüm bilgiler; kurgusal dünyanın, empati ve zihin okuma becerisinin gelişimiyle ilgili olarak çocuğa sunduğu sayısız faydaları vurgulamıştır. Bu faydaların oluşmasında çocuğa sunulan resimli kitapların, doğru içerik ve resimleme kullanımından geçmesi gerekmektedir.

2.3.2.2. Bilişsel Edebi Yaklaşım ve Zihin Okuma

Zihin okuma (zihin teorisi), bilişsel ve gelişimsel psikoloji içerisinde ortaya çıkan bir alan ve insanın sahip olduğu kapasitenin ismi olduğu ifade edilmektedir. Örneğin Vermeule için (2009), zihin teorisi bir yetenektir ve bu yetenek, diğer

insanların zihinsel durumlarının farkına varmayı sağlarken onların inançlarını, isteklerini, arzularını, tutumlarını ve niyetlerini anlamaya yardımcı olur. Ayrıca bu anlamlandırmayı kişinin kendisine yansıtmasına aracılık eder. Fletcher ise kavramı, normal gelişim gösteren çocukların ve yetişkinlerin bağımsız zihinsel durumlarını, davranışını açıklamak ve tahmin etmek için kendilerine ve başkalarına atfetmesi olarak tanımlarken (Fletcher, Happe, Frith, Baker, Dolan, Frackowiak ve Frith, 1995). Nikolajeva (2012), ise diğer insanların nasıl düşündüğünü ve hissettiğini anlamamızı sağlayan kapasiteyi temsil ettiğini söylemiştir.

Zihin okumanın, evrimsel bir kapasite olduğu ifade edilmektedir. Tarih öncesi hiçbir çocuğun onsuz yaşayamayacağı çünkü çocuğun hayatta kalma olasılığının, çocuğu tehdit etmeye veya sevmeye niyetli olanları tanımaya bağlı olduğu söylenmektedir. Zihin okuma, insanın hayattta kalma olasılığını artırmasının yanı sıra insanlar üzerinde sosyal ve ahlaki olarak derin bir etkiye sahiptir. Bu etki, bireylerin kendilerini anlayabilmesiyle ve hayatlarının tüm aşamalarında diğer insanlarla bağlantı kurmasıyla gelişmektedir (Vermeule, 2009).

Ayrıca, diğer insanların ne düşünüyor olduğunu bilmek ve ne yapacaklarını tahmin edebilmek, insanların sahip olduğu en önemli bilişsel becerilerden bir tanesi olduğu belirtilmektedir. Bu durumun sosyal alışveriş ve sosyal deneyimle ilgi olduğu söylenerek sosyal deneyimin, insanda var olma ve yaşama hissini yaratığı vurgulanmaktadır (Goldman, 2006). Bundan dolayı zihin okumanın insan yaşamında kritik bir öneme sahip olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır.

İnsan yaşamındaki bu sosyal deneyimlerden bir tanesi de edebiyattır. İnsan ve kurgusal metinler arasındaki ilişki edebiyata bilişsel boyutta yaklaşan uzmanların dikkatini çekmiştir. Son on yıl boyunca bazı bilim insanları; zihin teorisi ışığında, kurgusal metinler ve zihin arasındaki ilişkiye daha yakından bakmışlardır. Bu bilim insanları; okuyucuların edebi karakterleri nasıl takip ettiğini ve anlamlandırdığını incelemişlerdir. Bunu yaparken de aşağıdaki sorulara yanıt aramışlardır:

a) Bu karakterler bize insan duyguları hakkında ne anlatmaktadır (Hogan, 2010)?
b) Neden duygusal olarak onlara bağlanırız (Vermeule, 2010)?
c) Kurgusal dünyalara katılımımız, bizi duygusal olarak eğitir mi (Robinson, 2005)?
d) Aklımızı ve kendimizi etkiler mi (sosyal becerilerimizi geliştirir mi veya bizim daha anlayışlı ve fedakar olmamıza katkı sunar mı) (Keen, 2010)?

Edebiyatın bir zihin teorisi perspektifinden incelenmesi (Leverage, Mancing, Schweickert ve William, 2011) yeni bir araştırma alanı ortaya çıkarmaktadır. İnsanın, kurguya katılımıyla zihinleri okuyarak ve sosyal deneyimin simülasyonlarını çalıştırarak bilişsel yeteneklerini geliştirdiği ifade edilmektedir (Mar ve Oatley, 2008; Zunshine, 2006). Gerçek sosyal bir senaryoda gerçek insanlarda yapmayı deneyeceğimiz gibi kurgudaki karakterlerin niyetlerini belirlemeye ve hareketlerini tahmin etmeye uğraşırız. Bunu yaparken, onların durumlarını teorik olarak anlamanın ötesinde hareket ederiz. Dışarıdan hareket ederek kendimizi onların durumlarına koyarız ve hedef karakterin zihinsel yaşamını kopyalamaya, taklit etmeye ve kişileştirmeye uğraşırız (Gallese ve Goldman, 1998).

Bilişsel edebi yaklaşım, yaşam deneyimlerimizde empati ve zihin okumayı içerir. Ayrıca zihinsel durumların; eylem, tepki, yüz ifadeleri, vücut dili ve diğer dış işaretlerden hareketle çevredeki insanlara atfedebilme kapasitesine de odaklanır. Kurguda hata riski olmadan, zihin okuma yeteneklerini tekrar tekrar geliştirme imkanı vardır. Bu hem klasik edebiyat ürünlerine hem de multimedyal metinlere başarıyla uygulanabilmektedir. Bunun sebebi ise, gerçek hayatta zihin okumanın ağırlıklı olarak görsel algıya dayanmasıdır (Britt, 2012; Richardson ve Steen, 2002).

Küçük yaştaki çocuklar için zihin okumanın geliştirilmesi çocuğun etkili resimli kitaplarla doğru iletişim kurmasından geçmektedir. Tüm kurgular gibi resimli kitaplar, kurgusal karakterlerin duygularını yansıtır. Bunu yaparken öyküler; kelimelerden (metin) ve kelimelerin etkisinin resimler tarafından güçlendirilmesinden faydalanır. Hiç kelime içermeyen resimli kitaplarda sadece resimler, duygusal okumalar için temel rolü üstlenir.

Çocuklar için duyguların yaşantısı sınırlıdır. Buna rağmen resimli kitaplar; çocuklara, onların dolaylı olarak parçası olabileceği duygusal yaşantıyı sunar. Bilişsel edebi yaklaşımın öne sürdüğü gibi kurgu, duyguların taklit edilebileceği durumlar yaratır. Resimli kitapları okumak, gerçek hayatta zihin okumayla uğraşabilmeleri için çocukları hazırlar. Deneysel araştırmalar; çok erken yaştaki çocukların bile, resimli kitaplardaki duygusal boyutu anladıklarını ve buna göre tepki gösterdiklerini ortaya koymuştur (Arizpe ve Styles, 2003; Evans, 2009; Sipe ve Pantaleo, 2008; Kidd ve Castano, 2013). Bu konuda yapılan ve beynin tepkilerini kaydeden sınırlı deneysel araştırmada ise çocukların, zihin durumlarının tek tipli duygu yüklü resimlere ve basit söz tasvirlerine verdikleri duygusal yanıtları incelemiştir (Arizpe ve Styles, 2003; Evans, 2009; Sipe ve Pantaleo, 2008). Çalışmaların sonucu, resmin beyninde ilk etapta

duyguları ortaya çıkardığını göstermiştir. Böylece, gülümseyen yüz, parlak gün ışığındaki bir arazi veya şirin bir hayvan resmini gören bir çocuk, mutluluk hisseder. Veya korkunç bir canavarı gördüğünde o çocuk, korku deneyimini yaşar. Bir canavarın görsel temsili, gerçek hayattaki gerçek bir canavarla tıpatıp aynı değildir; ama verilen tepkiler, gerçek hayattakinden çok da farklı değildir (Nikolajeva, 2012; Nikolajeva, 2013).

2.3.2.2.1. Zihin Okumada Yansıtma Katmanları

Diğer insanları anlamak için seçtiğimiz yollardan biri de "yansıtma katmanları"dır. İnsan beyninin bu katmanlar arasında zihinsel hareketler gerçekleştirdiği söylenmektedir. "Yansıma katmanları" olarak adlandırdırılan kavramın diğer bir adı da "niyetsellik basamakları" ya da "iç içe geçmiş zihin okuma" dır. Niyetsellik, inançları da içine alan zihin durumlarının tekrarlanan dizinidir. Örneğin; "Bir şeyin vaka olduğuna inandığım şeye, inandığına inanıyorum" cümlesi 3. basamaktaki niyetselliktir. Böyle bir cümleyi yönlendirmek için bir kişi zihin teorisine ihtiyaç duyar. Zihin teorisinin resmi tanımı, ikinci basamaktaki niyetselliği tanıma yeteneği şeklindedir (örneğin, bir şeyin vaka olduğuna inandığına inanıyorum). İnsanlar yaklaşık 6 basamaklı niyetselliğe kadar takip edebilir. Fakat üçüncü basamaktan sonrasının yoğun konsantrasyon sağlanmadan takip edilmesi zordur ve bu, deneysel olarak kanıtlamıştır (Dunbar, 2000).

"Zihin okuma halkasının uzatılabilir mi?" sorusuna yanıt arayan Robin Dunbar ve meslektaşları normal yetişkinlerde zihin okuma üzerine bir dizi deney çalışması yürütmüşlerdir. Bu deneyler sadece insanların zihin okumada ne kadar yetenekli olduğunu keşfetmek için dizayn edilmiştir. Deneklere her günkü olayları tasvir eden iki set hikaye verildi. Hikayeler 3 ila 5. seviyeler arası iç içe geçmiş niyetler içermektedir. (sınırda, "Sarah'ın Peter'la çıkmak istediğini, Simon'un inandığını Sarah'ın düşündüğünü Peter'ın varsaydığına Simon inanıyor.") Denekler daha sonra hikayeler hakkında soruları cevaplamışlarıdr. Hiç bir zihinsel okumanın olmadığı olayların anlatımı olan ikinci set hikayeler insanların basit nedensellik dizinlerini takip edip edemiyeceğini görmek için dizayn edilmiştir (A B'ye neden oldu o da C ye ve sırasıyla D'ye vs.). Sonuçlar deneklerin gerçek nedene bağlı mantık yürütülen hikayelerde çok az problem yaşamışlardıklarını ve nedensellik dizinin 6. seviyesinde hata oranları yaklaşık %5 olduğunu göstermiştir. Zihin okuma görevlerindeki hata oranlarıysa 4.

seviyeye %5-10 luk oranda iken 5. dizinli görevlerde yaklaşık %60 oranında yükselmiştir. Bu durum deneklerin 4.dizinin üzerindeki niyetsellik basamaklarını takip etmeyi zor bulduğuna işaret etmektedir ('Peter'ın istediğini Simon'un düşündüğünü Peter'ın varsaydığını Simon inanıyor...') (ibid., 241). Sonuçlar zihin okumada niyetsellik basamaklarının 2 ve 4 seviyeleri arasında rahat bir şekilde işlem yapabildiğini göstermiştir.

Çocuklar bu kapasiteyi 4 yaş civarı geliştirirler. Zihin teorisindeki önemli bir aşama başka birisinin yanlış bir inanca sahip olduğunu tanıma yeteneğidir. Çocuklar "yanlış inanç testini" geçebildikleri an zihin teorisine sahip olurlar. Klasik yanlış inanç testinde bir çocuk, bir bilyeyle oynayan Sally ve Anne adında iki diğer çocugu izler. Sally önündeki kutuya bilyeyi yerleştirir ve sonra odadan ayrılır. Gittiğinde, Anne bilyeyi masasındaki kutuya transfer eder. Sally odasına geri döner. Çocuğa sorulur, Sally bilyeyi nerede arayacak? Otistik olmadıkça, 3 ve ya 4 yaşındaki bir çocuk bu testi geçebilir. Otistik bir çocuk, Sally'nin yanlış bir şekilde doğru olduğuna inandığı şeyden ziyade doğru olduğunu bildiği şeye güvenecek: bilyenin nerede olduğunu bilerek ve Sally'nin inançlarının kendisininkinden farklı olabileceğini ima etmeyerek Anne'nin kutusunu işaret edecektir (Baron- Cohen 1995, s.70).

Bilişsel yaklaşım; yetişkinlerin beyinlerinin üç yada dört dizinli, iç içe girmiş zihin okuma sürecini yönettiğini iddia ederken (Palmer, 2005; Dunbar, 2000) çocukların iki dizinin ötesine gidemeyeceği öne sürmektedir. Bu, onların sarmal bir kimlik teşhis sistemi kullandıkları anlamına gelmektedir. Çocuklar; bir karakterin duygularını, bir diğerinin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmadan paylaşma eğiliminde olabilirler. Bunun sonucu olarak çocuklar, zayıf olan karakterin zihnini okuma ve empati kurma eğiliminde olmaktadır. Örneğin, çocuk ebeveyn çatışmasında genç yaştaki bir okuyucunun, çocuk kurgu karakterle empatisi daha güçlü olmaktadır (Nikolajeva, 2012).

Birkaç karakteri içeren resimli kitaplar; erken yaştaki okurların daha kompleks zihin okumayla bağlantılı olmalarını sağladığı için onların ilgisini çeker. Bu süreçte, çocuktan sadece karakterin ne düşündüğü ya da ne hissettiğini anlamaları istenmez. Aynı zamanda ondan, birbirleri hakkındaki düşünceleri ve duyguları konusunda karakterlerin ne düşündükleri ve ne hissettiklerini anlamaları da istenir (Dunbar, 2000). Ayrıca resimli kitaplar, birbirleriyle çelişen durumları da resmedebilirler. Yani, duyguları yanlış anlamaya, yanlış yorumlamaya ve yanlış yönlendirmeye bağlı karakterler arası çatışmaları da resmederler. Aynı zamanda birbiriyle empati kuran

karakterleri de resmederler. Böylesi temsiller; çocuklar için daha karmaşık bir duygusal tepkiyi ve "iç içe geçmiş zihin okuma"yı gerektirmektedir (Vermeule, 2010; Zunshine, 2006; Kidd ve Castano, 2013).

Yukarıda bahsi geçen bilgiler çerçevesinde şunu söyleyebiliz; zihin okuma çevremizdeki insanları anlamamızı sağlayan, insanlar üzerinde sosyal ve ahlaki anlamda önemli bir etkiye sahip karmaşık zihinsel süreçler içermektedir. Bu zihinsel süreçlerin beyinde hızla işlenerek toplumsal bir cevaba dönüştüğü sonuca varabiliriz. Bu sonuç, bireyin başta kendisini anlamasını daha sonra hayatının tüm aşamalarında diğer insanlarla sağlıklı sosyal bağlar kurmasını sağlamaktadır. Okul öncesi dönemde zihin okuma becerisinin gelişimi ve desteklenmesinde resimli kitapların önemli bir işleve sahip olduğu görülmektedir. Çocuklara yönelik hazırlanmış etkili resimli öykü kitapları çocuklara tecrübe edebileceği duygusal yaşantılar sunmaktadır. Bu duygusal yaşantılar çocuklara kuracağı sağlıklı bir sosyal iletişimin kapılarını açmaktadır.

2.3.2.3. Resimli Öykü Kitaplarında Empati Yoluyla Duyguların Aktarılması

Empati kelimesi, İngilizceye Almanca "Einfühlung" kelimesinin tercümesi olarak yirminci yüzyılın başlarında girmiştir. Bu kavram Keen (2010) tarafından diğer insanların duygularını anlama yeteneği, insanları diğer yaşayan organizmalardan ayıran en önemli kapasite şeklinde tanımlanırken psikolojide başkasının yerindeymiş gibi yaşanan, kendiliğinden olan duygu paylaşımı olarak ifade edilmektedir.

Psikoloji araştırmaları empatiyi, bireysel farklılıkları hem kalıtsallığa bağlayarak ve hem de onların çevre tarafından etkilendiğini düşünerek tanımlamaktadır. Psikoloji alanında yapılan çalışmalar, genetik etkenlerin duygusal empatinin ortaya çıkmasından sorumlu olduğunu göstermiştir (Zahn-Waxler, 2002; Zahn waxler, Hastings, Robinson, Usher ve Bridges, 2000; Narvaes, 2001; Haim, 1997). Bunun yanı sıra aile ve sosyal çevrenin de bireylerin duygularını belirlemede önemli bir etken olduğu ifade edilmektedir. Keen (2010); romanların, okuyucunun çevresinin bir parçası olduğu ve kurgusal metnin, doğuştan gelen empati ifadesini ortaya çıkardığını ve rol üstlenme kabiliyetlerinin bir alıştırması olduğunu belirtmiştir. Bu yüzden romanın, empati kurmayı sağladığı söylenebilir.

Empati, çeşitli şekillerde ortaya çıkmaktadır. Örneğin; diğer insanların duygusal durumlarını gözlemleyerek, onların içinde bulunduğu şartları duyumsayarak ve hatta okuyarak ortaya çıkabilmektedir. Empatinin, bilinçli bir tepki olmasına gerek yoktur

çünkü diğer bebeklerin ağlama sesleriyle ağlayan bebekler sahip oldukları bu ilkel empatinin farkında değillerdir. Birbirinin aynası olan nöronlarla döşeli olan insan beyni, nörobilimcilerin "paylaşılan özneler arasılık düzeneği" dediği, duyguların otomatik olarak paylaşıldığı bir sisteme sahiptir. Diğer insanların zihinsel durumlarına verilen daha karmaşık bilişsel tepkiler, bu kendiliğinden olan duygu paylaşımının üzerinde yer alır.

Bu kendiliğinden ortaya çıkan duygu paylaşımına "Duygusal buluşma" adı verilmekte ve bir kişinin duygularının diğer insanlarla iletişimi şeklinde tanımlanmaktadır. Bu konu üzerine çalışan uzmanlar, birbirimizi otomatik olarak taklit ettiğimizi dile getirmişler (Hess ve Blairy, 2001; Hess, Hatfield ve Chentob, 1992). Aslında doğuştan empatimizi oluşturan öğeler olduğu ve bu öğelerin birbirimize karşı olan fiziksel ve sosyal farkındalığımızı oluşturduğu söylenmektedir. Bu da; ilkel duygusal bulaşma veya diğer insanların yüz ifadelerinin, ses tonlarının, duruşlarının ve hareketlerinin otomatik taklit edilmesi, senkronize edilmesi ve duygusal olarak yönlendirilmesi eğilimini açıklamaktadır. Kalıtsal özellikler, duygusal bulaşmayı yaşamamızda önemli rol oynamaktadır; fakat kişisel geçmişimiz ve kültürel bağlam, paylaşılan duyguları anlamamızı etkilemektedir (Hess, Hatfield ve Chentob, 1992).

Bizler aynı zamanda hikayeyi paylaşan varlıklar olduğumuzdan duygusal bulaşma, anlatılara (kurgusal metinlere) olan tepkilerimizde etkin rol oynamaktadır. Empatide de kendini gösteren, diğer insanlara rahatlık ve güven içinde bağlanmamızı sağlayan aynı etkenler, anlatı için de aynı rolü oynamaktadır. Sözlü olarak hikaye anlatan kişi, sadece sosyal olarak duyguları paylaşmamızdan yararlanmamaktadır. Aynı zamanda sözleri kullanarak küçük çocukları ve daha geniş sosyal grup üyelerini; kültürel olarak değer verilen, duygusal durumları tanıma ve onlara öncelik verme konusunda eğitmektedir. Bu eğitim, duyguları ortaya çıkarmamakta ancak duyguları nitelikleri yönüyle okunaklı hale getirmektedir. Böylece duyguların ne anlama geldiği konusunda beklentilerimizi aktifleştirmekteyiz. Düz yazı ve filmlerdeki anlatılar, duygularımızı yönlendirmekte ve zaten kapasitemizde var olan, diğerleriyle birlikte hissetme özelliğimizi ortaya çıkarmaktadır. Televizyonda acı veren gerçek bir olayı izleyen herhangi birinin acıyı hatırlayabileceği gibi diğerlerinin hislerini anlamada acı çeken kişinin bulunduğu ortamda olmasına gerek yoktur. İnsanlar, duyguları hatırlatan hikaye, düzyazı ve film kurgusu anlatımına veya multi-medya yayınlarına maruz kaldığında kurgusal karakterlerle ve uzaktan, yabancı kimselerle birlikte hissedebilmektedir (Keen, 2010; Damasio, 1999).

Yukarıda açıklanan bilgilerden yola çıkarak şunu söyleyebiliriz; empati açık şekilde hem hissetmeyi hem de düşünmeyi içermektedir. Çoğu uzman, empati hem duygu hem de bilişi içeren bir olgu olarak düşünülmektedir (Feagin,1997; Dadlez, 1997; Ickes, 1997; Eisenberg, 2000; Hoffman, 2000). Her durumda okumayla uyarılan anlatı empatisi, bilişi de içermektedir çünkü okumanın kendisi de karmaşık bilişsel işlemlere dayanmaktadır. Yazılı kurgusal metinler, insanları hissetmeye davet ettiği zaman, aynı zamanda okuyucuların düşüncesini de uyarmaktadırlar. Bu uyanış, okuyucunun empatisini harekete geçirme noktasında önemli bir sıçrayışı ortaya çıkarır. Bilişsel edebi teorisyen Lisa Zunshine (2015), kurgunun eğlencesinin ya da insanı çeken tarafının, potansiyel olarak bizde mevcut olan; fakat bizimkinden farklı bir zaman diliminde, karakterlerin zihinsel durumlarını 'deneme' farkındalığımıza bağlı olduğunu söylemektedir. Öteki insanların bakış açıları ve motivasyonları bizim dikkatimizi cezbeder. Karakterlerin zihinsel ve duygusal durumlarının kurgusallığı da, bizim bu sürece katılımımızı ve onunla eğlenceli olarak uğraşımızı teşvik eder. Aynı şekilde resimli kitapların çocukların dikkatini çektiği ve onları eğlendirdiği bilinmektedir. Dolayısıyla basit bir kurgusal zemine oturtulmuş olan resimli kitaplar çocuğu zihin okumaya davet ederek kendisinin ve çevresindeki insanların duygularını anlamlandırmasını sağlamaktadır.

Gerçek yaşamda olduğu gibi, edebi karakterlerin taklit edilmesi temelde duygusaldır. Edebi simülasyona katılarak, karakterlerin duygularını paylaşırız ve onlarla hissederiz. Böylece empati denilen şeyi sergileriz. Empati kavramı, genel anlamıyla gözlemlenen bireyi yansıtma fikrini işaret etmektedir. Evans (2001), empatinin edebiyata olan duygusal tepkilerimizin nedenlerini açıklamada esas olduğu vurgulamıştır. Ayrıca ona göre empati, kurgusal dünyalara dahil olduğumuzda nasıl gülebildiğimizin ve ağlayabildiğimizin nedenlerini açıklamaya da yardım etmektedir.

İnsanlar, bir taraftan, karakterler hakkında teori kurmaya ve niyetlerini okumaya uğraşırlar. Diğer taraftan da karakterlerin taklidini yapar ve duygularını paylaşırlar. Bunların, insanoğlunun edebi deneyiminin merkezi olduğu düşünülmektedir. Böylelikle, sosyal bilişselliğimizin bu yönlerini tecrübe ederiz. Bunun sonucunda da gerçek hayatta karşılaşabileceğimiz benzer sorunlarla yüzleşmeye kendimizi hazırlayabiliriz. Bu açıdan, kurgusal karakterlerin ve içine yerleştirildikleri anlatıların pragmatik bir değeri olabilir. Hikayeler, bize başkalarının deneyimlerini güvenli bir şekilde izlemeye ve onlardan değerli dersler çıkarmaya izin vermektedir. Bunun neticesinde hikayeler, hayatta kalma olasılıklarımızı maksimuma eriştirmektedir.

Bunlardan dolayı onlar, bir insan adaptasyon stratejisi olarak değerlendirilebilir. Bu pragmatik hipotez, evrimsel bir perspektiften ve bunun yanısıra gelişimsel bir bakış açısından oluşturulmuştur. Mar, Djikic ve Oatley'nin (2008) çalışması, edebiyatın fonksiyonel değerinin bireysel gelişmenin ötesinde daha geniş sosyal etkilere kadar uzanabileceğini göstermiştir. Çocuk dünyasında bu kurgu aynı işleve sahiptir. Çocuklar kurgu karakterlerin zihinlerini okurken kendi bilişsel becerilerini geliştirmektedir. Bunu karakterlerin duygularını taklit ederek ve paylaşarak yaptıklarını görebiliriz. Kendisine okunan kitapta ya da gösterilen resimde çocuk karakterin üzgün, mutlu ya da endişeli olduğunu hem ifade eder hem de bu duygu ifadesini jest ve mimikleriyle taklit eder.

İnsan yaşamının önemli becerilerinden olan empati çocuklarda diğer gelişim alanlarında olduğu gibi birdenbire değil, süreç içinde gelişmektedir (Eisenberg, 2000; Köksal Akyol ve Koçer Çİftçibaşı, 2005). Empatinin ortaya çıkışı ve gelişimi ile ilgili yapılan çalışmalarda, bebeklerin başkalarının duygularına karşı ilgisiz olmadığı ve onları anlama yeteneğinden yoksun olmadıkları ifade edilmektedir (Thompson, 2016). Bebeklerin diğer kişilerin üzüntülerine tepki verdikleri ancak karşıdaki kişinin üzüldüğünün farkında olmadıkları bilinmektedir (Ünal, 2007). Bu dönemde bebeklerin acı çekerken birisini gördüklerinde kendilerinin de rahatlatılmak istedikleri gözlenmiştir (Köksal Akyol ve Koçer Çİftçibaşı, 2005). Goleman (1995), bir yaşındaki bir çocuğun diğerinin sıkıntısını belki de onun ne hissettiğini daha iyi anlayabilmek için taklit ettiğini ifade etmiştir. Örneğin, bir bebeğin parmakları acıdığında bir yaşındaki başka bir çocuk kendi parmaklarını ağzına götürüp acıyıp acımadığına bakmıştır. Dolayısıyla empatik karşılık verme hayatın ikinci yılında gözlemlenmektedir (Zahn-Waxler ve ark., 2000). İki, üç yaşındaki çocuklar genellikle empatinin işaretçisi olan duygusal tepkiler göstermektedirler. Bu yaş döneminde çocukların diğer insanların duygularının kendi duygularından farklı olduğunu anlamaya başladıkları ifade edilmektedir (Köksal Akyol ve Koçer Çİftçibaşı, 2005). Altı yaşından itibaren çocukların kendisini karşısındaki kişinin yerine koyabildiği ancak, empatinin gelişmesinde somut düşüncenin sınırlılıklarına sahip oldukları söylenmektedir (Woolfolk ve Perry, 2014).

Okul öncesi eğitimde çocukların empati gelişimlerinin desteklenmesinin potansiyel yollarından biri resimli kitaplardır. Okul öncesi dönem için yazılan resimli kitaplarında karakterler duygularla hayat bulur. Bu durum çocuklarda ve yetişkinlerde kitaplara karşı bağlılığı ortaya çıkarır. Resimli kitaplardaki görsel temsil ve metin bu bağlılığı güçlendirmektedir (Fang, 1996).

Bu bağlılıktan dolayı ortaya çıkan doğrudan duygusal tepkiler, beyinle fiziksel

olarak bağlantılıdır. Sağduyumuza karşın çoğumuz gerçekten komik resimlere gülmüşüzdür veya rahatsız edici resimlere üzülmüşüzdür. Bilişsel edebi yaklaşım, bu durumu şöyle açıklar: Bu tepkiler, gerçek görsel uyarıcılarmış gibi davranılan temsillere verilen yanıtlardır (Gallese ve Goldman, 1998; Blackmore, 2005; O'Shea, 2005). Bu tepkiler, beynimizin taklit etmesine imkan veren ayna nöronların kompleks mekanizmasıyla ilgilidir (Gallese ve Goldman, 1998; Blackmore, 2005; O'Shea, 2005).

Aynı mekanizma, kurgu karakterlerin duygularıyla dolaylı da olsa bağlantı kurmamıza izin verir. Okuyucuların resimli kitaplarla olan ilişkisinde metin içi ve metin dışı olmak üzere iki tür duygu, kaçınılmaz olarak etkileşime girer. Okuyucular; dinozorlar, ayılar, kurtlar gibi tehlikeli olduklarına inandıkları yaratıkların resimlerini gördüklerinde doğrudan korkabilir.. Tehlike, buna rağmen okuyuculardan ziyade karakterleri tehdit eder. Okuyucu durumun kurgusal olduğunu kabullenir kabullenmez duygusal ilinti, karakterlerin kendilerine çevrilir (Vermeule, 2010; Zunshine, 2006; Nikolajeva, 2012; Nikolajeva, 2013). Sonuç olarak, resme baktığımızda veya kendimiz üzgün hissetmediğimiz halde karakterin üzgün olduğunu hissettiğimizde karakterin korkusunu aynı duyguyu hissetmesek de okuyabilmeliyiz. Karakterin korkusunun yersiz olduğu (örneğin, yatağın altında canavar olmadığı) yargısına varabilmeliyiz veya üzgün halinin nihayetinde mutluluğa dönüşeceğini tahmin edebilmeliyiz. Kurguyla uğraştığımız zamanlarda bunu, az çok otomatik olarak yaparız (Hogan, 2010; Stockwell, 2002; Vermeule, 2010; Zunshine, 2006; Kidd ve Castano, 2013). Okul öncesi dönem çocuğunda bu mekanizma yani duygusal ilintinin karakterin kendisine çevrilmesi soyut düşünme becerisi gerektirmektedir. Dolayısıyla çocuklar için hazırlanmış kitaplardaki öykülerin duygusal açıdan doğru olması ve çocuğun dünyasını yansıtması gerekmektedir.

Özetle şunları söyleyebiliriz; empatinin ortaya çıkmasında hem kalıtsal özellikler ve hem de çevre etkileşimi önlemli rol oynamaktadır. Kurgusal metinler kişinin sosyal çevresinin bir parçasıdır ve bundan ötürü kurgusal metinlerin, doğuştan gelen empati becerisini ortaya çıkarmada önemli bir etkiye sahip olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Erken çocukluk döneminde ortaya çıkan empati okul öncesi yıllarda gelişmeye devam etmektedir. Okul öncesi eğitimde çocukların empatik gelişimlerine en önemli katkılardan bir tanesi onların resimli öykü kitaplarıyla güçlü bir iletişim kurmasıdır. Nitelikli resimli öykülerdeki kurgusal metinlerin çocukların empatik gelişime katkı sunduğu belirtilmektedir. Resimli öykü kitapları, çocukların başta kendi duygularını tanımalarını daha sonra çevresindeki insanların duygularını ve

niyetlerini anlamalarını kolaylaştırmaktadır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Çeşitli bilişsel edebi yaklaşımı edebiyatı, bilişsel bir aktivite olarak kabul etmektedir. Ayrıca, zihnin nasıl çalıştığını anlamak için dilin ve zihnin işleyişini, araştırmalarının temeline yerleştirmişlerdir. Son birkaç yıldır araştırmacılar, edebiyatın söylemsel bir olgu olarak daha net bir resmini elde etmek istemektedirler. Ayrıca bilişsel süreçleri ve edebi eserleri, duygu veya çerçeve (hikayelerin bize sunulduğu format) (Zunshine, 2015) gibi olgusal ve bağlamsal faktörlerle ilişki içerisinde değerlendirmenin gereğine vurgu yapmışlardır. Bu bölümde bilişsel edebi yaklaşım çerçevesinde anlatı ve nörolojik alandaki araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Yurtdışında Bilişsel Edebi Yaklaşım Alanında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde yurtdışında Bilişse Edebi Yaklaşım alanında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.4.1.1. Bilişsel Edebi Yaklaşım ve Anlatı (Kurgusal Metinler) ile İlgili Araştırmalar

1980'ler ve 1990'lar boyunca bilişsel bilimlerle temas halindeki geleneksel anlatıbilim, klasik sonrası bir safhaya girmiştir. Bu bağlamda bilişsel anlatıbilim doğmuştur. Bu bilişsel dönüş, öykü çalışmalarının gözlemsel temelini desteklemiştir. Ayrıca, onların diğer disiplinlerle (yapay zeka, söylemsel psikoloji, evrimsel biyoloji, zihin felsefesi, bilişsel dilbilim, nörolojik bilim vb. gibi) olan bağlantısını güçlendirmiştir. Anlatıya bilişsel yaklaşımların ilk dalgası, daha çok bilişsel bilimden gelen kavrayışlardan oluşmuştur. İkinci dalgası ise anlatıların özelliklerinin daha güçlü bir farkındalığı olduğunu göstermiştir. Bunun neticesinde bu dalga, bilişsel araştırma için edebi anlatının potansiyel değerini sergilemiştir. Diğer bir deyişle, ikinci dalga; bilişsel anlatı çalışmalarının, zihin teorilerini nasıl zenginleştirdiği üzerinedir (Bernaerts, Geest, Herman ve Vervaeck, 2013). Ayrıca psikolojideki araştırmalar, bilişsel anlatıbilim üzerinde önemli bir etkiye sahip olmuştur. Özellikle Jerome Bruner (1986) ve Sarbin (1986), yeni oluşan anlatı psikolojisinde çalışmalar yapmışlardır. Gerrig (2005), insan düşüncesinin hikayeler etrafında önemli bir şekilde

biçimlendirildiğini ifade etmiştir. Bu bakımdan, Herman'a göre anlatı, dünyayı nasıl anlamlandırdığımızın içsel bir açısıdır. Bu görme biçimi bilişsel anlatıbilimciler tarafından insan bilişselliğinin daha bütüncül bir resmine ulaşmak için kullanılmıştır (Herman, 2003).

Zunshine (2006), okuyucuların başkalarının zihinlerini okuma yeteneklerini zorlamak ve test edebilmek için niyet seviyelerine vurgu yapmıştır. Bu seviyelerin, anlatı kurgusunda çoğaltılabileceğini belirtmiştir (Zunshine, 2006). David Herman (2009), "Anlatının Temel Elementleri" adlı kitabında anlatı ve kişinin tecrübesinin niteliği arasındaki bağa odaklanmıştır. Bu bağ, anlatının eşsiz kapasitesi üzerine kuruludur ve eşsiz kapasite, durumları deneyimlemenin nasıl bir şey olduğuna, örneklere, olayların nasıl birleştirilebileceğine ve nasıl değerlendirilebileceğine yoğunlaşır (Herman, 2009). Ayrıca, Herman, dünyayla ilgili diğer söylemler için olayların faktör haline getirilebileceği bir çevre yaratmayı hedefler. Örneğin, bilişsel anlatıbilimcilerden olan Ryan (2006), hikayenin insana sunduğu farklı bir söylemsel mecra olarak medya üzerinden incelemiştir (akt. Jaen ve Simon, 2013). Herman; 2007'de yüz yüze etkileşimdeki anlatılar konusunu, 2008'de amaçlılığın anlatı anlaşılmasındaki rolünü, 2009'da anlatı dünyası oluşturma konusunu ve 2011'de bilincin anlatılarda zamanla olan temsilini araştırmıştır (akt. Jaen ve Simon, 2013). Ryan (2001, 2006) da sanal gerçeklik ve olası dünyalar konusunu incelemiştir (akt. Jaen ve Simon, 2013).

Gerrig ve Egidi (2003), bilişsel anlatıbilim araştırmalarına katkıda bulunmuşlardır. Bu katkılarında, anlatıları ve söylem süreçlerini bilişsel bir psikoloji bakış açısından araştırmışlardır. Gerrig, "Anlatımsal Dünyaların Keşfi' (1993) adlı yapıtında bir okuyucunun bir anlatı dünyasına nakledilmesi hakkında bilgi vermiştir. Ona göre okuyucunun tek yapması gereken şey, günlük deneyimler için gerekli olan bilişsel süreçlere sahip olmaktır. Gerrig'in kurgusal dünyalara olan katılımımızın, gerçek yaşamda ihtiyaç duyduğumuz aynı bilişsel süreçlere sahip olduğu iddiası bilişsel ve deneysel edebi çalışmalar yapan bilim insanları arasında benzer şekilde etkileyici bir yankı uyandırmıştır. Gerrig; anlatının anlaşılması, hafıza ve okuyucuların kurgu deneyimlemesi üzerine araştırmalar yapmış ve anlatının çalışılmasında disiplinler arası işbirliğini savunmuştur (Jaen ve Simon, 2013).

İnsan anlatılarının deneysel keşfi, sosyal ve fen bilimlerden alınan metodolojileri kullanan "Uluslararası Edebiyat ve Medyanın Deneysel Çalışması Topluluğu" veya Almancada "IGEL" (Internationale Gesell- schaft fiir Empirische Literaturwissenschaft)

olarak bilinen bir grup bilim insanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Onların çalışmaları; diğer tekniklerin yanında, anketlerin, bilgisayar destekli metin çözümlemesinin ve son dönemlerde daha çok beyin görüntülemenin kullanımını içermektedir. Miall'a (2006), göre bu bilim insanları, projelerini uygularken okuma ediminin teorilerinden yararlanmışlardır. Onları deneysel teste tabi tutmuşlardır. Bu da teorik önerinin ve deneysel araştırmanın sürekli, iki yönlü olarak birbirinin içine giren bir şeye dönüşmesini sağlamıştır.

Edebiyatın deneysel çalışmasına dahil olan bilim insanlarının takip ettiği üç temel araştırma alanı bulunmaktadır. Bunlar:

a) Edebiliğin bilişsel destekleyici unsurlarının ve öne çıkarma gibi biçimsel özelliklerinin okuyucular ve film izleyicileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi (Van Peer, Hakemulder ve Zyngier, 2007a; Hakemulder, 2007; Miall, 2008: akt. Jaen ve Simon, 2013).
b) Kendini düzenleyici duygular ve öz çıkarım gibi olguları araştırarak okuyucuların edebiyata olan tepkilerinin duygusal açılarının çalışılması (Kuiken ve diğerleri, 2004; Kuiken, 2008: akt. Jaen ve Simon, 2013).
c) Edebi okumaların, birey ve toplum üzerindeki etkilerini takip eden sosyo-psikolojik bir eğilimin incelenmesi (Hakemulder, 2000, 2001, 2008; Mar, Djikic ve Oatley, 2008: akt. Jaen ve Simon, 2013).

Jaen ve Simon'a (2013) göre IGEL'in Siegfried Schmidt tarafından 1987 yılında kurulmasından bu yana yaptığı araştırmalar, deneysel metodolojilerin ve farklı fenni disiplinlerden bilim insanlarıyla işbirliğinin önemini göstermiştir. Bu da bilişsel edebi bilim insanlarına ilham verici çalışmalardır (Jaen ve Simon, 2013).

Bilişsel edebi yaklaşım içinde anlatıya veya kurguya yönelik araştırmalara genel olarak baktığımızda özetle şunu söyleyebiliriz; anlatıya bilişsel açıdan yordama ilk olarak bilişsel bilimden gelen kavrayışlarla ortaya çıkmıştır. Daha sonra bilişsel anlatı çalışmalarının, zihin teorilerini nasıl zenginleştirdiği üzerine çalışmalar yapılmıştır. Bu araştırmalara psikolojideki araştırmalar da katkı sunmuş ve zenginleştirmiştir.

2.4.1.2. Bilişsel Edebi Yaklaşımda Nörolojik (Sinirbilimsel) Araştırmalar

Edebiyat; karmaşık ve yüksek düzey bir süreçtir ve inanışları, istekleri ve estetik

sorunları içerir. Armstrong'un da ileri sürdüğü gibi, bilişsel sinirbilim, yüksek düzey zihinsel olguları beyindeki fiziksel süreçlerle bir neden ilişkisi içerisinde inceler. Bunu yaparken özellikle sinir hücrelerinin ağındaki dürtü yayılmasının topolojisi ve dinamikleriyle ilgilenir (Damasio, 1999). Ayrıca, daha genel olarak da duygusal ve fiziksel süreçler tarafından gerçekleştirilen istek artırma ve azaltmaya odaklanır.

Son on yıldan bu yana anlatıların ve edebi deneyimlerin nörolojik süreçlerle ilişkili olarak araştırılması yönünde çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar metin anlaşılmasına ve zihin teorisine dayanmaktadır. Metin anlaşılmasında nöroloji, nöropsikiyatri, kurgunun psikolojisi, edebi çalışmalar ve fMRG (fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme) kullanılmıştır.

Young ve Saver (2001)'in "Anlatının Nörolojisi" adlı makalesi, okuma veya yazma edebiyatının ediniminin altında yatan nörolojik yapılarla ilgili yapılan ilk araştırmalardan bir tanesidir. Bruner (1986), "gerçekliğin anlatımsal inşası teorisini" kullanarak ve kendi zamanın bilişsel sinirbilimsel araştırmalarını inceleyerek şu soruya yanıt vermeye çalışmıştır: Nasıl ve neden beyin, bizim hayatı ve kendi bireysel hayatımızı anlatılar olarak deneyimlememize yol açmaktadır?

Holland, "Edebiyat ve Beyin" (2009) adlı kitabında edebi tepkiyle ilgili araştırmalarını açıklamıştır. Holland, insanın edebiyatla ilgili nörobiyolojisini keşfetmeye çalışmıştır. Bunu yaparken de aşağıdaki olgulara odaklanmıştır:

a) Kurgusal edebi eserleri okuduğumuzda sürüklenmemiz.
b) Yazınsal inanç.
c) Kurgusal dünyalara neden kendimizi kaptırdığımız.
d) Edebiyatı nasıl anlamlandırdığımız ve değerlendirdiğimiz.

Sinirbilimden yararlanarak, Holland ayrıca şu sorulara cevap aramıştır:

a) Neden kitaplarda ve dramalarda kendimizi kaybederiz?
b) Kurgusal olduğunu bildiğimiz şeylerde neden gerçek duygular hissederiz?
c) Beynimizi edebi etkiler için nasıl ayarlarız?
d) Bir edebi çalışma oluşturmakla sıradan bir yaşam oluşturma edimi arasındaki fark nedir?
e) Edebiyat evrimsel bir avantaj sunar mı?

Holland'ın araştırma programı geniş kapsamlıdır. Bu kapsam; okuyucu temelli eleştiri, psikoanaliz, bilişsel psikoloji ve son zamanlarda daha çok sinirbilimi gibi alanları içerir. Bu da, iletişim kurmaya dayanan bir alanda belirgin sınırlar çizmenin zor olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu, araştırma olanaklarını genişletmek için disiplinlerin entegre edilmesinin gerekliliği göstermiştir.

Irving Massey (2009), "Nöral Hayal Gücü" adlı yapıtında, sanat çalışmalarına sinirbilimsel ve beşeri yaklaşımlar arasında bir karşılaştırma yapmayı önermiştir. Böylece sinirbiliminin estetiğe olan katkılarını araştırmıştır.

Bir nöropsikolog olan Aaron Mishara (2013); yazma sürecinin ve edebi metinlerin, bilişsel ve sinirsel mekanizmaları ortaya çıkarmada nasıl yardım edebileceklerini incelemiştir (akt. Jaen ve Simon, 2013).

Edebi bilimler için nörolojik araştırmaların değerine ilişkin bir diğer örnek de, taklit etme ve ayna nöronlarının sinirsel ilişkilerinin keşfidir (Gallese ve Goldman, 1998; Iacoboni 2008). Bu araştırma, zihin teorisi ve simülasyona göre edebiyatın çalışılması için heyecan verici bakış açıları oluşturmuştur.

Nörofizyoloji ve sinir sistemi fizyolojisi ile ilgili teknikler, edebiyat çalışmalarında da kullanılabilir. Sinirbilim, klinik ve bir araştırma ortamı ile uyumlu olan iki tür sonucu tanır. Birincisi, klinik araştırmaları içerir. İkincisi ise kontrollü bir deneydir. Daha geniş anlamıyla ikinci durum; davranışsal teknikleri, OİP (olaya ilişkin potansiyeller), PYT (pozitron yayınlayıcı tomografi) ve fMRG (fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme) taramaları gibi görüntü üreten teknikler kullanan kontrollü bir deneydir. Görüntüleme tekniklerinin son yarım yüzyıldır gelişimi, devrimsel olmuştur. Çünkü Wiener (1948) ve Rosenblatt (1962) göre (akt. Jaen ve Simon, 2013) ilk defa beyni çalışırken müdahalesiz ve yıkıcı olmayan bir şekilde gözlem yapmak mümkün olmuştur.

Beyin görüntülemenin; bize, hikaye okumanın (Ferstl, 2005; Ferstl, Rinck ve Von Cramon, 2005) ve film izlemenin (Hasson, Yuval, Ifat, Galit ve Rafael, 2004; Zacks ve diğerleri, 2010) destekleyici unsurlarını anlamamızda yardım ettiği belirtilmiştir.

Bilişsel edebi yaklaşım içinde nörolojik araştırmalara genel olarak baktığımızda özetle şunu söyleyebiliriz; nörolojik çalışmalar çoğunlukla edebi metnin anlaşılmasına ve zihin teorisine dayanmaktadır. Metinin anlaşılmasında nöroloji, nöropsikiyatri, kurgunun psikolojisi, edebi çalışmalar ve fMRG (fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme) kullanılmıştır. Faklı disiplinlerin ve yöntemlerin kurgu ve metnin

anlaşılması çalışmalarında kullanılması bu alana farklı bir soluk ve bakış açısı getirmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada, araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi esas alan nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırma, disiplinler arası bütüncül bir bakış açısını esas alarak, araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi benimseyen bir yöntemdir. Üzerinde araştırma yapılan olgu ve olaylar kendi bağlamında ele alınarak, insanların onlara yükledikleri anlamlar açısından yorumlanmaktadır. Nitel araştırmalarda amaç ölçmekten çok, değişkenlerin derinlemesine incelenmesi ve çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimsek, 2006). Nitel araştırma paradigmasının temel aşamalarından biri nitel veri analizinin betimlenmesidir. Nitel veri analizi, gözlem ve görüşme gibi veri toplama yöntem ve teknikleri ile elde edilen verilerin düzenlendiği, kategorilere ayrıldığı, temaların keşfedildiği ve sonuçta tüm bu sürecin rapora aktarıldığı bir etkinlikler toplamıdır. Nitel veri analizinde temel amaç, sosyal gerçekliğin içerisinde gizil bir biçimde bekleyen bilginin gün yüzüne çıkartılmasıdır. Bu süreçte araştırmacı kendi öznelliğini işe koşmakta ve sosyal gerçeği tümevarımcı bir yöntemle örmektedir (Berg ve Lune, 2015). Nitel veri ile araştırmacı, araştırılan konu hakkında okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle nitel verinin ayrıntılı ve belirli bir derinliğe sahip olması büyük önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Berg ve Lune, 2015)

Nitel Araştırma yöntemleri kullanılan bu araştırmanın genel amacı, Bilişsel Edebi Yaklaşım açısından resimli kitaplardaki duygu ifadelerini ortaya çıkarmak ve bu ifadelerin 60-72 aylık çocuklara yansımalarını incelemektir. Bu araştırma birbiriyle ilişkili iki temel çalışmadan oluşmaktadır. Bunlar “Birinci Çalışma” ve “İkinci Çalışma” şeklinde ifade edilerek her birinin amaç ve alt amaçları, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.2. Birinci Çalışma

Araştırmanın birinci aşaması olan resimli öykü kitabı analizinin temel amacı, Bilişsel Edebi Yaklaşım çerçevesinde resimli öykü kitaplarındaki resimler ve metinler yoluyla duyguların nasıl aktarıldığını, resimli öykü kitaplarının Bilişsel Edebi

Yaklaşımın öne sürdüğü kavramsal dayanaklar olan “zihin okuma” (mind reading) becerisi ve “empati kurmayı” (empaty) ne ölçüde yansıttığını incelemektir.

3.2.1. Çalışma Grubu

Birinci çalışmanın çalışma grubu, Türkiye’de yerli ve/veya yabancı yazar ve/veya resimleyene ait 3-6 yaş grubu çocuklar için en fazla yayıma sahip ilk on yayınevinin yayımladığı 613 resimli öykü kitabı arasından belirlenmiştir. Öncelikle, internet taraması yapılarak ve yaygın satış ağı olan kitapevlerinden bilgi alınarak okul öncesi döneme yönelik ve kurgusal metin olma özelliği içeren çocuk kitapları yayımlayan yayınevlerinin listesi oluşturulmuştur. Bu yayınevlerinin her birinin web adreslerinden, kataloglarından ve yaygın olarak kullanılan internet üzerinden kitap satışı yapan web sitelerinden, 3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanmış resimli kitap sayısı tespit edilmiş ve yayınevleri yayım sayılarına göre sıralanmıştır. En çok yayım yapan ilk on yayınevine ait 613 adet resimli kitap tespit edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak her bir yayınevinin yayınladığı kitapların %2’si örneklemi temsil etmek üzere araştırmaya dahil edilmiştir. Toplamda 13 kitap araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur (Bkz.Tablo 1).

Tablo 1

Çalışma Grubundaki Sayısı Resimli Kitap Sayısı

Yayınevleri	Resimli Kitap Sayısı	Tüm Kitaplardaki Oranı (%)	Çalışma Grubundaki Sayısı
Y1	120	19.57	2
Y2	96	15.66	2
Y3	78	12.72	2
Y4	64	10.44	1
Y5	54	8.80	1
Y6	46	7.50	1
Y7	41	6.68	1
Y8	38	6.19	1
Y9	38	6.19	1
Y10	38	6.19	1
Toplam	613		13

3.2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın birinci ayağı olan Bilişsel Edebi Yaklaşım açısından resimli öykü kitaplarındaki duygu ifadelerinin incelenmesinde veri toplama aracı olarak araştırmacı

tarafından oluşturulan “Kitap Künye Formu” ve “Bilişsel Edebi Yaklaşım Açısından Resimli Öykü Kitap Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Bu araçların özelikleri ve kullanım amaçları ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.2.2.1. Kitap Künye Formu

Araştırmada kullanılan resimli öykü kitaplarına ait künye bilgilerinin belirlenmesi amacıyla “Kitap Künye Formu” kullanılmıştır. Kitap Künye Formu’nda; kitapların yazar, resimleyen, basım yılı, yayın evi, kitabın başlığı, sayfa sayısı, çeviri olup olmadığı hakkında bilgiler bulunmaktadır.

On üç resimli öykü kitabının sekizi çeviri, beşi yerli yayımdır. Çeviri kitapların beşinin yazar ve resimleyeni ayını kişiyken üçünün yazar ve resimleyeni farklı kişilerdir. Yerli kitapların ikisinin yazar ve resimleyeni aynı kişiyken üçünün yazar ve resimleyeni farklı kişilerdir. Tüm kitapların basım yılları genel olarak 2015 ile 2017 arasında, sayfa sayıları ise 30 ile 32 arasında değişmektedir.

3.2.2.2. Bilişsel Edebi Yaklaşım Açısından Resimli Öykü Kitap Kontrol Listesi

Veri toplama araçlarından “Bilişsel Edebi Yaklaşım Açısından Resimli Öykü Kitap Kontrol Listesi” oluşturulurken öncelikle alan yazındaki resimli çocuk kitaplarını incelemeye yönelik geliştirilmiş olan benzer veri toplama araçları incelenmiş ve literatür taraması yapılarak ne tür ve hangi içerikte veri toplama aracı geliştirileceğine araştırmacı tarafından karar verilmiştir. Bu amaçla Nikolajeva’nın (2013) “Resimli Kitaplar ve Duygusal Okuryazalık” (Picturebooks and Emotional Literacy) adlı makalesinde belirtmiş olduğu dışsal işaretlerden (Dışal işaretler, resimleri okur kullandığımız ve gerçek hayatta zihin teorisini geçekleştirdiğimiz işaretlerdir) faydalanılmıştır.

Faydalanılan bir diğer kaynak ise Gönen, Aydos, Şentürk, Karacan, Kahraman ve Tuna (2013) tarafından “Resimli Çocuk Kitaplarının İçerik ve Fiziki Özelliklerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada geliştirilen kontrol listesidir.

Araştırmacının faydalandığı bir diğer kaynak ise Demircan’ın (2006), “TUBİTAK Çocuk Kitaplığı Dizisindeki Kitapların Dış Yapısal ve İç Yapısal Olarak İncelenmesi” başlıklı çalışmasıdır.

Gönen, Uludağ, Tanrıbuyurdu ve Tüfekçi’nin (2014), 0-3 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerini incelemek amacıyla kullanmış oldukları

“kitap kontrol listesinde” bulunan kritelerden de faydalanılmıştır.

Hazırlanan veri toplama aracı, bir Okul Öncesi Eğitimi Alanı uzmanının, bir İletişim Çalışma Alanı uzmanının ve bir Türk Dili Alanı uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Okul Öncesi Eğitimi Alanın uzmanı kontrol listesinde kullanılan ifadelerin içerik boyutunu inceleyerek araştırmanın kurumsal dayanakları ile resimli öykü kitap analizinin örtüşüp örtüşmediği konusunda dönütte bulunmuştur. İletişim Çalışmaları Alanı uzmanı, karakterlerin görsel temsili ve bu temsile eşlik eden sözel metinin analizinin uyguluğu yönünde görüş bildirmiştir. Türk Dili Alanı uzmanı ise kontrol listesini dil ve anlatım kontrolü yönünde incelemiştir. Son olarak onlardan gelen düzeltme önerilerine göre kontrol listesine son hali verilmiştir.

Araştırmada kullanılan ve araştırmacı tarafından oluşturulan kitap kontrol listesi, 3-6 yaş grubu çocuklara yönelik okul öncesi dönem resimli kitapları duygu ifadelerini aktarma yönünden incelemektedir. Resimli kitaplar (dış kapakta dahil olmak üzere) Bilişsel Edebi Yaklaşım açısından değerlendirilmiş ve kontrol listesi duyguların yoğunlukta işlendiği kitabın her bir sayfası için değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır.

İki bölümden oluşan kontrol listesinin birinci bölümünde “Resimli Öykü Kitaplarında Duygu İfade Eden Fiziksel Özellikler”e ilişkin 41, ikinci bölümünde ise “Resimli Öykü Kitaplarında Bilişsel Edebi Yaklaşım Açısından İçerik Özellikleri”ne ilişkin 16 madde yer almaktadır. Bu bölümler ve bölümlerdeki ölçütlerden bazıları şunlardır: Birinci bölüm olan “Resimli Öykü Kitaplarında Duygu İfade Eden Fiziksel Özellikler” ölçütü altında “Karakterlere (Ana/Yardımcı) ait Yüz İfadeleri”, “Karakterlere (Ana/Yardımcı) ait Beden Hareketleri” ve “Karakterin (Ana/Yardımcı) Mekansal Pozisyonları” bulunmaktadır. İkinci bölüm olan “Resimli Öykü Kitaplarında Bilişsel Edebi Yaklaşım Açısından İçerik Özellikleri” , “Resimli Öykü Kitabında Zihin Okumada Yansıtma Katmanları”, “ Resimli Öykü Kitabındaki Karakterlerin (Ana/Yardımcı) Duygu İfadeleri” ve “Duygu İfadesini Yansıtma Açısından Resim-Metin Etkileşimi” bulunmaktadır.

3.2.3. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın birinci aşamasında veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman incelemesinde temel amaç, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir. Ayrıca doküman

inceleme, araştırmanın konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analizini kapsamaktadır. Dokümanlar nitel olarak yürütülen araştırmalarda başvurulan önemli veri kaynaklarıdır. Bunları yazılı materyaller (kitap, dergi, gazete, arşiv, günlük vb.) olabileceği gibi konuyla ilgili film, video veya fotoğraflar şeklinde de olabilir. Hangi dokümanların analiz edileceğine ise araştırma problemi doğrultusunda karar verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın birinci aşamasında araştırılması hedeflenen olgu Bilişsel Edebi Yaklaşım çerçevesinde resimli öykü kitaplarındaki metin ve resim etkileşimiyle duyguların nasıl aktarıldığı ve resimli öykü kitaplarının çocuklardaki "zihin okuma" ve "empati" algısını nasıl yansıttığıdır. Bu olgu hakkında bilgi aktaran yazılı materyaller yani dokümanlar ise okul öncesi dönem çocuklarına yönelik resimli öykü kitaplarıdır.

3.2.4. Veri Toplama Süreci

Çalışmanın birinci aşamasında çalışma grubunu oluşturan 13 resimli öykü kitabı öncelikle kitap kontrol listesindeki özellikler ve kriterler yönünden değerlendirilmiştir. Kontrol listesi duyguların yoğunlukta işlendiği her bir sayfa için uygulanmıştır.

Kontrol listesinin ilk bölümünde "Resimli Öykü Kitaplarında Duygu İfade Eden Fiziksel Özellikler"e ve ikinci bölümü olan "Resimli Öykü Kitaplarında Bilişsel Edebi Yaklaşım Açısından İçerik Özellikleri"ne ilişkin veriler toplanmıştır. Veri toplam sürecinde "Bilişsel Edebi Yaklaşıma göre kitap kontrol listesi" bir başka araştırmacı tarafından da 13 resimli kitaba uygulanmıtır. Kodlayıcılar arası güvenirlik katsayıları anlaşma yüzdesi Holst'in yöntemi (Neuendorf, 2002) uzlaşma oranı kullanılarak tespit edilmiş bu uyum katsayısı 0.47 olarak tespit edilmiştir. Bu rakamsal değer kodlayıcılar arasında turtalılık olduğu göstermektedir.

3.2.5. Verilerin Analizi

Birinci çalışmada 13 resimli öykü kitabı, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Toplanan veriler öncelikle kavramsallaştırılmış, ardından düzenlenmiş, düzenlenmiş verilerden kodlara ulaşılmış ve son olarak elde edilen kodlar temalar altında toplanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Analizinde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından oluşturulan kontrol listesinden faydalanılarak resimli öykü kitaplarındaki duygu ifadeleri "Temel Duygular" kategorisi altında kodlanmış ve kodlanan duygu ifadelerinden dört temaya ulaşılmıştır.

Bunlar; (1) Zihin Okuma ve Empatiyi Yansımada resimlerdeki Duygu İfadeleri (2) Zihin Okuma ve Empatiyi Yansımada metinlerdeki Duygu İfadeleri (3) Duygu İfadelerini Yansıtmada Resim ve Metin Etkileşimi (4) Zihin Okumada Yansıtma Katmanları'dır.

"Zihin Okuma ve Empatiyi Yansımada Resimlerdeki Duygu İfadeleri" ve "Zihin Okuma ve Empatiyi Yansımada Metinlerdeki Duygu İfadeleri" temalarında araştırmanın temel dayanağı olan kuramsal çerçeve ışığında görsel temsiller ile metin içeriğinde karakterlerin duygu durumunun ne ölçüde yansıtıldığı ve zihin okuma becerisi ve empati gelişimine ne derece katkı sunduğu derinlemesine incelenerek yorumlanmıştır. Şöyle ki; resimlemede tasvir edilen duyguya ait karakterin yüz ve beden dili ile bu resimlemeyi betimleyen metinsel anlatının aynı duyguyu, okuyucunun beyninde saklı ilgili olayı ve karakterin zihninin okunmasına imkan veren anıları ortaya çıkarmayı sağlayıp sağlamadığı yordanmıştır. Çünkü kurguyu anlamlandırırken, okuyucular sıklıkla kurgusal olayları kişisel tecrübelerle ve karakterlerin duygularını kendilerindeki ilgili duygularla yüklü anılarla ilişkilendirmektedir (Stockwell, 2002).

"Duygu İfadelerini Yansıtmada Resim ve Metin Etkileşimi" temasında duygu ifadesini yansıtan görsel temsiller ile metin içeriğinin ne derece örtüştüğü derinlemesine incelenmiştir. Kitaplardaki duygu ifadeleri, görsel temsil olan karakterlerin yüz ve beden hareketleriyle, metinsel anlatı olan kurguyla ilişkisi karşılaştırılmıştır. Metinsel anlatılardaki duygu durumlarına ait kelime veya cümleler ile bu durumları tasvir etmek için resmedilmiş karakter/ler arasındaki etkileşime bakılarak 60-72 aylık çocuklarda empati ve zihin okuma becerilerine nasıl ve ne derecede katkı sunduğu yorumsal temelde çıkarımlar yapılarak açıklanmıştır.

Zihin Okumada Yansıtma Katmanları temasında ise iç içe geçmiş zihin okuma katmanlarıyla (yansıtma katmanları) (Nikolajeva, 2013) aktarılmaya çalışılan duygu ifadelerine ve bu ifadelerin 60-72 aylık çocuklar tarafından anlaşılırlığı açıklanarak yorumlanmıştır.

3.3. İkinci Çalışma

Araştırmanın ikinci aşamasının temel amacı 60-72 aylık çocukların, resimli öykü kitaplarındaki karakterlerin resim ve metin yoluyla aktarılan duygu durumlarını nasıl algıladığını ortaya çıkarmaktır.

3.3.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın ikinci basamağında çalışma grubunu, Tunceli ili Merkezinde özel bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık toplam 87 çocuk içerisinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 10 çocuk oluşturmaktadır. Ölçüt GEÇTA ile belirlenen benzer zihin, dil ve sosyal-duygusal gelişim düzeyine sahip olmayı gerektirmektir. Katılımcı sayısı betimsel araştırmalarda evrenin minimum %10'u küçük evrenlerde ise %20'si alınarak belirlenmektedir (Gay, 1987; akt. Arlı ve Nazik, 2001). İkinci çalışmanın evreni 87 çocuk yani nitel araştırma araştırmalar için büyük bir evren olmasından dolayı örneklem sayısı da evrenin yüzde onu alınarak hesaplanmış ve (87x10/100=8.7=9) 10 çocuk olarak belirlenmiştir.

3.3.2. Veri Toplama Araçları

İkinci çalışmada veriler, "Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı" (GEÇDA), araştırmacı tarafından geliştirilen "Demografik Bilgi Formu" ve "İki Resimli Öykü Kitabı" aracılığıyla toplanmıştır. Bu araçların özelikleri ve kullanım amaçları ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.2.1. Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA)

Bunlardan biri çalışma grubunda bulunan 10 çocuğun bilişsel, dil ve sosyal gelişim düzeylerini tespit etmek amacıyla kullanılan Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı'dır (GEÇDA). Bu test Gazi Üniversitesi bünyesinde geliştirilmiştir. Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA), 0-72 ay çocuklarının gelişimlerini ayrıntılı olarak değerlendirebilecek, eğitim yaşantılarının düzenlenmesinde ve çocuklardaki gelişimsel geriliklerin erken tanılanmasında kullanılabilecek bir gelişim değerlendirme aracıdır. GEÇDA' nın el kitabından elde edilen bilgilere göre, bu testin geliştirilme çabalarına 1993-1994 akademik yılında başlanmıştır. Hazırlanan ilk form Devlet İstatistik Enstitüsü tarafından ağırlıklı küme örnekleme yöntemiyle belirlenen Ankara ili merkez ilçelerine bağlı alt, orta, üst sosyo-ekonomik koşullardaki yerleşim birimlerinden her bir ay grubundan 30 çocuğa ulaşmak üzere toplam 1890 çocuğa uygulanmıştır ve geçerlik, güvenirlik analizleri bu verilerle yapılmıştır. Bu çalışma sonrası gözden geçirilen ve düzeltmeler yapılan test, 1997 yılında, Devlet İstatistik Enstitüsü tarafından belirlenen 20 bin ve üzeri nüfusa sahip 21 ilde alt, orta, üst sosyo- ekonomik düzeylerden ağırlıklı küme örnekleme yöntemi ile

alınan 4242 çocuğa uygulanmış ve bu verilerden Türkiye örneklemi için norm çalışmaları yapılmıştır Aracın, 1890 çocukla yapılan güvenirlik çalışmalarında test yarılama (içtutarlılık) ve gözlemler arası güvenirlik yöntemleri kullanılmıştır. Aracın iki yarısı arasındaki korelasyon .99 olarak bulunmuştur (Temel, Ersoy, Avcı ve Turla, 2005).

Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA); Psikomotor Gelişim (PMG), Bilişsel Gelişim (BG), Dil Gelişimi (DG) ve Sosyal-Duygusal Gelişim (SDG) olmak üzere dört alt testten oluşmaktadır. GEÇDA 73'ü psikomotor gelişim, 60'ı bilişsel gelişim, 60'ı dil gelişimi ve 56'sı sosyal-duygusal gelişim alanına ait olmak üzere toplam 249 maddeden oluşmaktadır.

3.3.2.2. Demografik Bilgi Formu

Çocuklara ait demografik bilgileri içeren bilgi formudur. Bu formda çocukların; cinsiyet, yaş (yıl ve ay), kardeş sayısı, okul öncesi kuruma devam etme süresi, anne babanın öğrenim durumu, anne babanın mesleği ve sosyo-ekonomik durumuna ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 2

60-72 Aylık Çocuklara Ait Demografik Özellikler

Çocuklar	**Kız / Erkek**	**Yaş**	**Kardeş sayısı**	**Okul öncesi eğitimi süresi**	**Sosyo-ekonomik durum (alt-orta-üst)**	**Anne öğrenim durumu**	**Baba öğrenim durumu**
Ç1	K	6	2	2	Orta	Lisans	Lisans
Ç2	E	5	2	2	Orta	Lisans	Lise
Ç3	E	6	2	2	Orta	Lisans	Lisans
Ç4	K	5	4	2	Orta	Lise	Lise
Ç5	E	6	2	2	Orta	Lisans	Lise
Ç6	K	5	2	2	Orta	Lisans	Lisans
Ç7	E	6	1	2	Orta	Lisans	Lisans
Ç8	E	5	1	2	Orta	Lisans	Lisans
Ç9	K	6	1	2	Orta	Lisans	Lisans
Ç10	K	5	1	2	Orta	Lisans	Lise

Tablo 2'de çalışma grubunu oluşturan çocukların demografik özellikleri

verilmiştir. 6 yaş grubundaki 5 çocuğun üçü erkek, ikisi kız çocuğudur. Tüm çocuklar 2 yıl boyunca okul öncesi eğitim almıştır ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Çocuklardan üçü iki kardeşe sahipken diğer ikisi birer kardeşe sahiptir. 5 çocuğun annesi lisans düzeyinde öğrenim durumuna sahip olup ikisi zabit, ikisi öğretmen ve biri hemşiredir. Dört çocuğun babası lisans, biri ise lise düzeyinde öğrenim durumuna sahip olup; üçü askeri personel, biri pazarlamacı ve biri de öğretmendir.

Beş yaş grubundaki beş çocuğun üçü kız, ikisi erkek çocuğudur. Çocuklardan ikisi iki kardeşe, ikisi bir kardeşe, biri ise dört kardeşe sahiptir. Tüm çocuklar 2 yıl boyunca okul öncesi eğitim almaktadır ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Dört çocuğun annesi lisans, biri ise lise düzeyinde öğrenim durumuna sahip olup üçü memur, biri işçi, biri ise öğretmendir. Üç çocuğun babası lise, ikisi ise lisans düzeyinde öğrenim durumuna sahip olup; biri esnaf, dördü ise serbest mesleğe sahiptir.

3.3.2.3. Seçilen İki Resimli Öykü Kitabı

Üçüncü veri toplama aracı 13 resimli öykü kitabı arasından araştırmacı tarafından seçilerek "Bilişsel Edebi Yaklaşım Açısından Resimli Öykü Kitap Analizi Kontrol Listesi" kullanılarak betimsel çözümlemesi yapılmış iki kitaptır. "Eyvah Kalbim Kırıldı!" (Kitap 1) başlıklı öykü kitabı 32 sayfa olup yerli, "Tuhaf Bir Gün" (Kitap 2) başlıklı öykü kitabı ise 30 sayfa olup çeviri kitaptır. Kitapların her ikisinin de yazarı ve resimleyeni aynı kişidir. Birinci kitap 2016, ikinci kitap ise 2015 yılında basılmıştır.

Bu kitapların veri toplama aracı olarak seçilmesinde, Bilişsel Edebi Yaklaşım'ın kavramsal dayanakları olan "zihin okuma" ve "empatiyi" yasıtma durumu kriter olarak alınmıştır. Bu bağlamlada "kitap 1" bu kavramsal dyanakları iyi düzeyde yansıtmazken (belirsizlik içermesi) "kitap 2" iyi düzeyde yansıtmaktadır.

Tablo 3

Kitap 1'e ve Kitap 2'ye Ait Resimlerdeki Duygu İfadelerinin Sayısı

Duygular		Ş1	Ş2	Ş3	Ş4	Ş5	Ş6	Ş7	Ş8	Ş9	Ş10	Ş11	Ş12	Ş13	Ş14	T
Mutluluk /Sevinç	K1											X	X		X	3
	K2	X				X	X	X	X	X	X	X	X			9
Mutsuzluk/ üzüntü	K1	X	X		X					X						4
	K2		X	X	X											3
Öfke/ Kızgınlık	K1															
	K2		X													1
Korku	K1															
	K2			X												1
Sevgi/Aşk	K1															
	K2											X				1
Şaşkınlık	K1					X	X	X	X		X					5
	K2				X											1
Belirsizlik	K1															
	K2															

Tablo 3'te "kitap 1" de ağırlıklı olarak mutlusuzluk duygusunun (4) , "kitap 2" de ise ağılıklı olarak "mutluluk/sevinç" duygusunun, ardından sırasıyla öfkenin/kızgınlığın, korkunun, sevginin ve şaşkınlığın (1 kez) yansıtıldığı görülmüştür. K1'de "belirsizlik" (5 kez) durumu göze çarparken K2'de belirsizlik durumuna raslanmadığı saptanmıştır. Bu bağlamda birinci kitapki duygu ifade eden resimlerin zihin okumaya ve empati kurmaya olanak sağlamada daha fazla belirsizlik içerdiği tespit edilmiştir. Birinci kitaptaki karakterin dışsal işaretlerinden (yüz ifadeleri ve beden dili) mutsuzluk, şaşkınlık, can sıkıntısı, endişe, vb. gibi pek çok duygunun okunabileceği ve çocukların bu kitabın görsellerinden anlam çıkarma konusunda karmaşa yaşayacakları düşünülmüştür. İkinci kitapta ise karakterin dışsal işaretlerinin (yüz ifadeleri ve beden dili) zihin okumaya ve empati kurmaya olanak sağladığı ve belirsizlik içermediği tespit edilmiştir. Kitaplardaki görsel temsillere ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.



Şekil 1. Kitap 3'e ait şekil

Kitap 3'e ait şekil 1'de, öykü kahramanı Kalben adındaki kız çocuğu, yemyeşil çiçeklerle dolu bir bahçe içinde sırtüstü uzanmış, gözleri kapalı ve esen rüzgara kendisini bırakmış şekilde resmedilmiştir. Sıcak renklerin kullanıldığı bu resimde Kalben'in rahatlamış görüntüsü mutlu hissettiğine dair ipucu vermektedir. Kalben'in yüze ait ifadeleri ve beden dili incelendiğinde mutsuz olduğunu düşündüren hiçbir görsel ayrıntı yoktur. Gözler kapalı, ağız ifade belirtmeyen düz bir çizgi, kollar ve bacaklar iki yana açılmış şekilde çizilmiştir. Bu görselden Kalben'in mutlu veya mutsuz olduğuna ilişkin yorum yapmak zordur ve bu bir belirsizliktir. Dolasıyla 66 aylık çocukların kahramanın görsel temsilini okuyarak onun mutlu veya mutsuz olduğunu anlamaları güçtür ve bu onlar için bir belirsizlik durumudur.



Şekil 2. Kitap 7'ye ait şekil

Kitap 7'ye ait şekil 2'de ise mutluluk (sevinç) duygusu görsel olarak temsil edilmiştir**.** Bu görselde, çocuklar ve ejder (Zarafet Teyze) yüksek ağaç dallarında sallanırken gülümser şekilde resimlenmiştir. 66 aylık çocukların karakterlerin dışsal işaretlerine bakarak mutlu hissettiklerini kolaylıkla anlayacakları açıktır.

Tablo 4

Kitap 1 ve Kitap 2'de Metinde Duygu İfade Eden Sözcük veya Sözcük Gruplarının Sayısı

Duygular		Ş1	Ş2	Ş3	Ş4	Ş5	Ş6	Ş7	Ş8	Ş9	Ş10	Ş11	Ş12	Ş13	Ş14	T
Mutluluk / Sevinç	K1					X			2X			2X	3X	2X	4X	14
	K2												X			1
Mutsuzluk / üzüntü	K1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	2X					11
	K2		X													1
Öfke / Kızgınlık	K1															
	K2															
Korku	K1															
	K2															
Sevgi/Aşk	K1															
	K2													X		1
Şaşkınlık	K1															
	K2															
Belirsizlik	K1															
	K2															

Tablo 4'te K1'de sözel metinlerde en fazla (14 kez) "mutluluk", ardından "üzüntü-mutsuzluk" (11 kez) duygusunun ifade edildiği saptanırken K2'de birer kez "mutluluk", "üzüntü" ve "sevgi" duygularının ifade edildiği saptanmıştır.

Örneğin; kitap 1'e ait şekil 9'da metin; "Kalben'in, umutsuzca evin yolunu tutmuş, 'Galiba benim kalbim hep böyle kırık kalacak, kırık bir kalple büyüyüp yaşlanacağım,' şeklindedir. Bu ifadeden mutsuzluk duygusunun umutsuzluğa dönüşerek yoğunlaştığı yazarın kurgu örüntüsüne yeni bir duygu nüansı eklediği görülmektedir. Bu derin ve yoğun anlam içeren "umutsuzluk" duygusu 66 aylık çocukların anlamasını güçleştirmektedir. Bu ifade de her ne kadar belirsizlik içeren bir duruma raslanmamışsa da cümle anlam itibariyle 66 aylık çocuklar için açıklama gerektirmektedir. Kitap 2, şekil 12'ye ait metin ise; "Annem, 'Yaramazlık yapıp seni üzdüler mi?' diye sordu. Zarafet Teyze, 'Çok uslu çocuklar. Harika davrandılar.' diye yanıt verdi." şeklindedir. "…üzdüler mi?" soru ifadesinde "mutsuzluk" duygusuna gönderme yapılmaktadır. "Üzgün" olmakla aslında kastedilmek istenen çocukların Zarafet Teyze'yle vakit geçirirken kurallara uyup uymadıklarıdır. Bu ifade 66 aylık çocukların anlaması açısından açıktır ve belirsizlik içermemektedir.

3.3.3. Veri Toplama Yöntemi

Çalışmanın ikinci basamağında Bilişsel Edebi Yaklaşım açısından resimli öykü kitaplarındaki duygu ifadelerinin çocuklardaki yansıması incelendiğinden veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Görüşme, araştırmaya katılan bireylerin belli bir konuda duygu ve düşüncelerini anlatma etkinliği olarak tanımlanmaktadır. Görüşmenin temel amacı bireyin iç dünyasına girerek onun bakış açısını anlamaya çalışmaktır. Görüşme yoluyla araştırılan konu hakkında bireyin deneyimleri, tutumları, düşünceleri, niyetleri, yorumları, zihinsel algıları ve tepkileri gibi gözlenemeyen bilgilere ulaşılması beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Sönmez ve Alacapınar, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde ise araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir. Eğer kişi görüşme esnasında belli soruların yanıtlarını başka soruların içerisinde yanıtlamış ise araştırmacı bu soruları sormayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeni ile eğitim bilim araştırmalarında daha uygun bir teknik görünümü vermektedir (Ekiz, 2003).

60-72 aylık çocuklarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde çocukların alımlamaları aşağıdaki görüşme soruları kapsamında elde edilmiştir:

- Bu resimde neler görüyorsun? Anlatır mısın?
- Bu karakter (kız çocuğu, erkek çocuğu, adam, amca, teyze, kurbağa, kuş, kedi vb.) nasıl hissediyor? Anlatır mısın? (Yüz nasıl? Kollarını nasıl yapmış?, Elleri nasıl gözüküyor? vb.)
- …….. hissettiğini nasıl anladın?
- Neden ……. hissediyor olabilir?
- Sen hiç…….. hissetin mi?
- Hangi olay seni …….. hissettiriyor?
- Sen ……. hissettiğinde nasıl davranırsın? Neler yaparsın?
- Sen……hissettiğinde başkalarının (annen, baban, arkadaşın, öğretmenin, kardeşin vb.) sana nasıl davranmasını istersin?

3.3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, kurum yöneticileriyle yüz yüze görüşmeler yapılarak başlamıştır. Araştırmacı yapacağı çalışma hakkında yöneticilere ayrıntılı bilgi verip onları bilgilendirmiştir. Bu bilgilendirmenin ardından yöneticiler ve öğretmenler araştırmacıyla işbirliği içerisinde çalışacaklarından memnun olacaklarını belirterek çalışmanın yapılmasını onaylamışlardır. Yapılan bu görüşmenin ardından çalışma grubu belirleme işlemine geçilmiştir. 60-72 aylık toplam üç sınıf bulunan kurumda görüşme yapılacak 10 çocuk sınıf listesinden rastgele seçilerek belirlenmiştir. Daha sonra, 60-72 aylık çocuklara ait demografik bilgilerin alınması ve çocukların bir kısmına uygulanacak GEÇTA ve uygulanacak çalışmayla ilgili olarak gerekli veli izinlerinin alınması sürecine geçilmiştir. Araştırmacının çocuklarla yapacağı etkinliği anlatan bir rapor araştırmacı tarafından yazılmış ve bu rapor okul yönetimince velilere iletilmiş ve velilerin izni alınmıştır.

Araştırmacı yapacağı uygulamayla ilgili bir çalışma planı hazırlamıştır. Uygulama öncesinde sınıf öğretmenleri ile görüşülerek araştırma, çalışma planı ve çocuklardan neler beklendiği ile ilgili öğretmenlere ayrıntılı bilgi verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin de görüşleriyle çalışma planına son şekli verilmiştir. Çalışma, toplam 6 gün sürmüş ve veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Çocuklar 5'erli ikişer gruba ayrılmış ve tüm görüşmeler bire bir, ayrı bir sınıfta yapılmıştır. Çocukların bu şekilde gruplandırılmasının ve uygulamanın aşamalandırılmasının nedeni görüşmelerin uzun sürmesi ve çocukların ilgi ve dikkat süresinin aşmasını engellemektir.

Uygulamanın ilk iki günü 5 ve 6 yaş grubundaki 20 çocuğa GEÇTA (araştırmacı GEÇTA uygulama eğitimi almıştır ve araştırmacının uygulama izni bulunmaktadır) uygulanmış yapılan değerlendirme sonucunda bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında benzerlik gösteren 10 çocuk seçilmiş ve bu çocuklarla resimli öykü kitap alımlamaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı çocuklarla birebir uygulamaya geçtiğinde bunun onların eğleneceği, sevebileceği bir etkinlik olduğu belirtilmiştir. Uygulamalar sırasında çocuklar genellikle çok rahat davranmış, GEÇDA uygulaması ve kitaplara karşı ilgili ve meraklı olmuşlardır.

Resimli öykü kitaplarıyla yapılan çalışmanın başında, araştırmacı çocuğu rahatlatıcı birkaç cümlelik samimi sohbetin ardından kitapla ne yapacakları konusunda bilgi vermiştir. İlk olarak kitabın kapak sayfasıyla başlanıp araştırmacı çocuğa "Bu resimde neler görüyorsun?" diye sormuştur. Ardından "Sence bu karakter (kız çocuğu,

erkek çocuğu, adam, amca, teyze, kurbağa, kuş, kedi vb.) nasıl hissediyor? Anlatır mısın?" soruları sorulmuştur. Çocuklar birkaç cümle ile cevap verip "Bu kadar" dediğinde araştırmacı daha çok konuşmaları için onları teşvik etmiş, "İstediğin kadar konuşabilirsin. Sayfadaki her ayrıntıya dikkatle bak. Söyleyebileceğin başka şeyler de var mı?" gibi sözlerle onların sayfalardaki ayrıntılara dikkat etmeleri sağlanmıştır. Ayrıca araştırmacı "Karakterin yüzü nasıl? Kollarını nasıl yapmış?, Elleri nasıl gözüküyor? vb". şeklinde daha spesifik sorular sorarak çocukları resimleri tasvir etmeleri konusunda cesaretlendirmeye çalışmıştır. İkinci kez çocuklar "Bu kadar" dediğinde araştırmacı diğer sayfaya geçmiştir. Görüşme bittikten sonra çocuk sınıfına götürülmüş ve bir sonraki ile görüşmeler aynı şekilde devam etmiştir. Görüşmeler sırasında sınıfın geri kalanı günlük eğitim akışa devam etmiştir.

60-72 aylık 10 çocukla yapılan birebir görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve daha sonra kaydedilen bu görüşmeler deşifre edilerek bilgiler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ardından aktarılan bilgilerin içerik analizleri yapılmıştır.

3.3.5. Verilerin Analizi

İkinci çalışmanın temel amacı 60-72 aylık çocukların, resimli öykü kitaplarındaki karakterlerin resim ve metin yoluyla aktarılan duygu durumlarını nasıl algıladığını ortaya çıkarmaktır. Bu aşamada çocuklarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, birinci çalışmada olduğu gibi yine içerik analizi kullanılarak analiz edilip yorumlanmıştır. Bu yaklaşıma göre, toplanan verilerin ilk etapta kavramsallaştırılması, ardından ortaya çıkan kavramlar çerçevesinde verilerin nesnel bir şekilde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. Bu analizinin ilk aşaması verilerin kodlanması ikinci aşaması ise temaların bulunmasıdır. İlk aşamada ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak verileri genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların bulunması gerekmektedir. Üçüncü aşamada araştırmacı belirli olgulara göre verileri tanımlamış ve yorumlamıştır. Son olarak bulgular araştırmacı tarafından yorumlanmış ve bazı sonuçlar çıkarılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Araştırmacı çalışma grubunu oluşturan 10 çocukla yaptığı görüşmelerde; "Duyguların İfadesi" kategorisi altında çocukların resimli öykü kitaplarındaki "resim" ve/veya "metinde" aktarılan duygu durum ifadelerini kodlayarak duyguları nasıl algıladıklarını tespit etmeye çalışmıştır. "Zihin okuma" kategorisi altında çocukların ifade ettiği karakterlere ait zihin durumlarını kodlayarak (niyet, tutum, istek, vb.)

öyküdeki karakter/lerin zihinsel durumlarını anlayıp anlamadıklarını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Ayrıca araştırmacı, "Empati" kategorisi altında çocukların resimli öykü kitabındaki karakter/lerin duygu durumunu onun/onların zihnini okuyarak nasıl tasvir ettiğini ve kendi yaşantı deneyimlerinden o duyguya ait deneyimi ortaya çıkarıp çıkaramadığını betimsel olarak derinlemesine yorumlamıştır. Bu tespitlerden yola çıkarak araştırmacı (1) Resimlerdeki Duygu İfadelerinin Zihin Okuma ve Empati Yoluyla Çocuklardaki Yansıması, (2) Metinlerdeki Duygu İfadelerinin Zihin Okuma Becerisi ve Empati Yoluyla Çocuklardaki Yansıması temalarına ulaşarak verileri yorumlamıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Çalışmaya İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci aşaması olan resimli öykü kitap analizinin temel amacı, Bilişsel Edebi Yaklaşım çerçevesinde resimli öykü kitaplarındaki resim ve metin etkileşimiyle duyguların nasıl aktarıldığını, resimli öykü kitaplarının Bilişsel Edebi Yaklaşımın öne sürdüğü kavramsal dayanaklar olan "zihin okuma"yı ve "empati"yi yansıtma durumunu incelemektir. Bu amaç doğrultusunda 13 resimli öykü kitabı incelenmiş ve yapılan içerik analiziyle dört temaya ulaşılmıştır. Bunlar: (1) Zihin Okuma ve Empatiyi Yansıtmada Resimlerdeki Duygu İfadeleri (2) Zihin Okuma ve Empatiyi Yansıtmada Metinlerdeki Duygu İfadeleri (3) Duygu İfadelerini Yansıtmada Resim ve Metin Etkileşimi (4) Zihin Okumada Yansıtma Katmanları'dır.

Resimli öykü kitapların Bilişsel Edebi Yaklaşım çerçevesinde analizlerini içeren birinci çalışmanın temel amacı kapsamında araştırmanın alt amaçları aşağıdaki soruları içermektedir:

1. Resimler, öyküdeki karakter/karakterlerin zihinsel durumlarını fark ederek anlamaya (zihin okuma) ve karakterlerle empati kurmaya olanak sağlıyor mu?
2. Metin, öyküdeki karakter/karakterlerin zihinsel durumlarını fark ederek anlamaya (zihin okuma) ve karakterlerle empati kurmaya olanak sağlıyor mu?
3. Resim ve metin etkileşimi duygu ifadelerini yansıtmaya olanak sağlıyor mu?
4. Zihin okumada yansıtma katmanları metni anlamaya olanak sağlıyor mu?

4.1.1. Zihin Okuma ve Empatiyi Yansıtmada Resimlerdeki Duygu İfadeleri

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 13 resimli kitaba ait "resimlerdeki duygu ifadeleri"nin sayısal verileri Tablo 5'te gösterilmiştir. Kitaplar, "K1, K2, K3,K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12 ve K13" şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 5

13 Resimli Öykü Kitabında Resimlerdeki Duygu İfadelerinin Sayısı

Duygular	**K1**	**K2**	**K3**	**K4**	**K5**	**K6**	**K7**	**K8**	**K9**	**K10**	**K11**	**K12**	**K13**	**Sayı**
Mutluluk/ Sevinç	4	5	3	12	11	10	15	5	12	3	1	7	5	93
Mutsuzluk/ Üzüntü		6	4			3	1	2	3	1		3	2	26
Öfke/ Kızgınlık	10	3		1		1	2					2		19
Korku	3					2	1	1	1			2		10
Sevgi/Aşk	2	1				5	12			1		2		23
Şaşkınlık	1	1				2	2			1	3			10
Belirsizlik	2	1	5	2	6	3		11	7	6	6	2	2	53
Toplam	22	16	12	15	17	25	32	21	23	12	10	18	9	

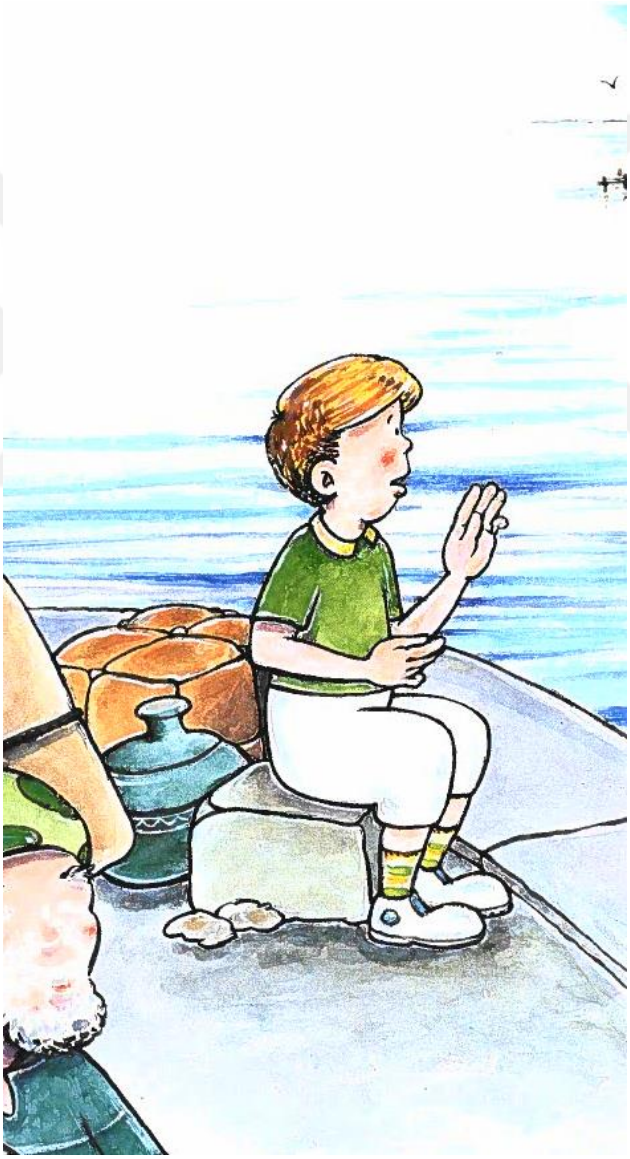
Genel olarak tüm kitaplara bakıldığında en fazla mutluluk (sevinç) duygusunun (93), en az korku (10) ve şaşkınlık (10) duygularının görselleştirildiği görülmektedir. Yine tüm kitaplar değerlendirildiğinde "belirsizlik" yaratan çizimlerin de nispeten fazla olduğu (53) saptanmıştır. Kitaplar tek tek incelendiğinde ise; K4, K5'te, K6, K9'da, K12 ve K13'de "mutluluk" (sevinç) duygusu, K2 ve K3'de "mutsuzluk" (üzüntü), K1'de "öfke" (kızgınlık), K7'de ve K6'da "sevgi" (aşk), K5, K3, K8, K10 ve K11'de ise "belirsizlik" durumunun yoğunlukta olduğu görülmektedir. Aşağıda kitaplardaki duygu ifade eden görsel temsillere ilişkin örnekler sunulmuştur.



Şekil 3. Kitap 1'e ait şekil

Şekil 3'de yoğunlukta işlenen "kızgınlık" (öfke) duygusu ilk etapta dış kapakta görülmektedir. Resimli öykü kitabının kapağında kaşları çatık, ağzı ifade içermeyen düz bir çizgi ile görselleştirilmiş öykü kahramanı (kız çocuğu) ve kahramanın kendi boyutuna yakın büyüklükte kucakladığı bir hediye paketi resmedilmiştir. Karaktere ait bu dışsal işaretlerden (yüz ve ağız ifadesi) karakterin öfkeli ve kızgın olduğu anlaşılmaktadır. Karakterin zihnini okuma noktasında ise hediye paketine sahip olmak ve aynı zamanda kızgın olma duygusu bir ironi içermektedir. Mutlu olma sebeplerinden biri olan "bir hediyeye sahip olma" durumunun, kahramanda kızgınlığa sebep olması bir duygusal karmaşa yaratmaktadır. Çünkü günlük hayatta zihinde hediye alma veya bir başkasına hediye verme temsili, mutlulukla özdeşleşmiştir. Küçük okurların da kendilerine verilen hediyeden mutlu oldukları ve dolayısıyla hediyeye sahip başka birinin de mutlu olacağına dair inançları vardır. Fakat kapak resminde karakterin sahip olduğu hediyeyi kucaklarken aynı zamanda kızgın oluşu küçük okurların karakterin

zihnini okumada karmaşa yaşayacağını düşündürmektedir. Bunun yanı sıra kahramanın zihni farklı şekilde de okunabilir. Kız çocuğun kucakladığı hediye paketini paylaşmak istememesi veya bir başkasının hediye paketini kahramanın elinden alabileceğini düşünmesi şeklinde de yorumlanabilir. Dolayısıyla bu kaygı durumunun da kızgınlığa yol açabilecektir. Bu ikinci varsayımda küçük okuyucudan sosyal bir duygu olan "paylaşma" duygusundan temel bir duygu olan "kızgınlık" duygusunun çıkarımı beklenmektedir. Buradaki bu duygusal zihin okuma çıkarımı 60-72 aylık çocuklar için karmaşık olmaktadır.



Şekil 4. Kitap 5'e Ait şekil

Şekil 4'te ise bir taşın üstüne oturtmuş şekilde bir erkek çocuk resmedilmiştir.

Çocuğun bir elini kaldırmış karşıya bakarken nasıl duygu durumu içinde olduğunu anlamak güçtür. Çocuğun ağız şekli ve bakışları duygu durumuna ilişkin net bir çıkarım yapmayı engellemektedir. Küçük okurların da karakterin dışsal işaretlerinden açık bir sonuca varmaları güçtür çünkü karakterin ifadesi belirsizlik taşımaktadır. Bu bağlamada çocukların karakterin zihnini okuması ve karakterle empati kurması belirsizlik içermektedir.



Şekil 5. Kitap 6'ya ait şekil

Şekil 5'te iki zürafa ayakta ve biri diğerine çiçek koklatırken resmedilmiştir. Zürafaların birbirlerine yakın mesafede durmasından ve dışsal işaretlerinden (ağızlarının almış olduğu şekil) mutlu oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca birinin, diğerine koklaması için çiçeği burnuna yaklaştırması aralarında sevgiye dayalı bir etkileşim olduğunu göstermektedir. 66 aylık küçük okurların bu görselden zürafaların mutlu hissettikleri ve birbirlerini sevdiklerini ifade etmeleri beklenmektedir. Onların günlük deneyimleri arasında kadın ve erkek arasındaki sevgi ye aşka dayalı ilişkide çiçeğin bir sevgi

sunumu aracı olduğu bilgisinin mevcut olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla çocukların öyküdeki kahramanların zihinlerini okuyarak onların mutlu hissettikleri ve birbirlerine karşı sevgi beslediklerini düşündükleri çıkarımına ulaşılabilir.

4.1.2. Zihin Okuma ve Empatiyi Yansıtmada Metinlerdeki Duygu İfadeleri

Tablo 6'da resimli öykü kitaplarındaki metinlerde geçen duygu ifadelerinin sayısal değerleri verilmiştir. Duygular, temel duygu ifadeleri (kızdı, mutlu oldu, şaşırdım, korktum, vb.) ve dolaylı veya soyut olarak temel duygulara gönderme yapan ifadeler (kalbim kırıldı, gözler fal taşı gibi açıldı, ödü patladı, bayılırım, vb.) şeklinde tespit edilerek sayılmıştır.

Tablo 6

13 Resimli Öykü Kitabında Metinde Duygu İfade Eden Sözcük veya Sözcük Gruplarının Sayısı

Duygular	**K1**	**K2**	**K3**	**K4**	**K5**	**K6**	**K7**	**K8**	**K9**	**K10**	**K11**	**K12**	**K13**	**Toplam**
Mutluluk/ Sevinç	1	1	14	8	12	7	1	6	8	4	4	6	3	63
Mutsuzluk /Üzüntü		5	11		6	5	2	6		2	2	2	2	40
Öfke/ Kızgınlık	2			2				2				3	3	15
Korku										4		2		6
Sevgi/Aşk						2	1						1	4
Şaşkınlık		1				2		1	1					5
Belirsizlik														0
Toplam	3	7	25	10	18	16	4	13	9	10	6	13	9	

Tablo 6'da tüm kitaplara bakıldığında metinlerde "mutluluk" (63) ve "üzüntü" (40) duygularının yoğunlukta işlendiği görülmektedir. K2 ve K8'de "mutsuzluk" duygusu, K3, K4, K5, K6 ve K9'da "sevinç" duygusuna ait metinlerin yoğunlukta olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca K3 ve K8'deki "mutluluk" ve "üzüntü" duygularının yazılı ifadelerinin nicelik olarak birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca K7, K11, K12'de, K10'da ve K13'te "üzüntü/mutsuzluk" duygusunun eşit sayıda yer aldığı dikkat çekmektedir. Diğer temel duygular olan "öfkenin", "korkunun", "sevginin" ve "şaşkınlığın" ise metinde daha az ifade edildiği görülmektedir. K7'de "mutluluk" duygusunun bir, "üzüntü" duygusun iki ve "sevgi" duygusunun bir kez ifade edildiği, K1'de ise "mutluluk" duygusun bir, "öfke" duygusunun ise iki kez ifade edildiği ve duygu ifadelerinin en az bu iki kitapta bulunduğu tespit edilmiştir. Kitaplardaki duygu

ifade eden metinlere ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

Kitap 6, şekil 7'de sözel metin, "Börti ve Mavi bir anda kendilerini zebraların arasında buldular. Onlar da neşe içinde, zebralarla birlikte koşmaya başladılar. Börti kendini hiç bu kadar özgür ve mutlu hissetmemişti." şeklindedir. Metinde "özgür" ve "mutlu" hissetme aynı cümle içinde kullanılmıştır. Zürafaların, zebralarla birlikte koşmaları kendilerini özgür hissetmelerini ve buna bağlı olarak mutlu olmalarını sağlamıştır. "Özgürlük" koşma eylemiyle somutlaştırılmış "mutluluk" ise bunun sonucunda ortaya çıkarak yine somutlaştırılmıştır. 66 aylık çocukların zürafaların koşma eyleminden neden mutlu olduklarını, onların zihinlerini okuyarak ve empati kurarak anlayabilecekleri düşünülmektedir. Çocukların da oyun oynarken koşmaları ve diledikleri gibi özgürce davranmalarına ilişkin anılarını kolaylıkla zihinlerinden çağırmalarını sağlayacağı ve bundan dolayı öykü kahramanların mutluluklarını hissedebileceği öngörülmektedir.

Kitap 8, şekil 8'de "Porsuk öfkeyle haykırdı: 'Oy! Ne bakıyorsun gözetler gibi?' O da çok huysuz bir porsuktu, üstelik o gün çok sinirliydi!" sözel metinde "öfkeyle" ve "sinirliydi" ifadeleri temel duygulardan "öfke-kızgınlığa" işaret etmektedir. Metindeki bu duygu ifadesinde "Porsuğun" net bir öfke durumu içinde olduğu açıktır ve küçük okurların da bu ifadeden "porsuğun" kızgınlığını kolaylıkla anlayabileceği düşünülmektedir.

Kitap 11, şekil 7'ye ait metin; "Aynaya baktığında bıyığını kesmediğini fark ediyor. Nasıl da üzülüyor! İyi de Şarkı Söyleyen Berber'e böyle gidemez ya!" şeklindedir. "Nasıl da üzülüyor!" ifadesi, berberin bıyığı olduğu için mi yoksa bıyığını kesmek zorunda kaldığı için mi üzgün olduğunu tam olarak açıklamamaktadır. İfadedeki bu belirsizliğin, 66 aylık çocukların karakterin zihnini okurken ve onun duygunsunu hissederken bir belirsizlik yaşayabileceğini göstermektedir.

4.1.2. Duygu İfadelerini Yansıtmada Resim ve Metin Etkileşimi

Tablo 7'de 13 resimli öykü kitabındaki duygu ifadelerini yansıtması açısından resim ve metin etkileşimini gösteren bilgiler yer almaktadır. Tabloda, kitaplarda temel duyguların geçtiği metinlere ve duyguların resimle örtüşme durumuna bakılmış, E", "Evet"; "H" ise "Hayır" anlamında kullanılmıştır. Birincil duyguların metinlerde birebir yazılmadığı durumlarda bu duyguları ima eden ifadeler değerlendirmeye alınmıştır. Bu şekilde resim ve metin arasında etkileşimin olup olmadığı ve bunların toplam sayıları

verilmiştir. Burada, “Kapak resmi, karakterin duygu durumuyla ilişkilidir.”, “Kapak başlığı, karakterin duygu durumuyla ilişkilidir.”, “Resimler, yazılı metinde anlatılan duyguyu açıklar niteliktedir.” ve “Yazılı metin, resimlerde anlatılan duyguyu açıklar niteliktedir.” ifadeleri kapsamında kitaplar değerlendirilmiştir.

Tablo 7

13 Resimli Öykü Kitabında Duygu İfadelerini Yansıtmada Resim ve Metin Etkileşimi

Duygu İfadesini Yansıtması Açısından Resim-Metin Etkileşimi	Evet	Hayır	Toplam
Kapak resmi, karakterin duygu durumuyla ilişkilidir.	K1, K3, K5, K6, K7, K9, K12, K13	K2, K4, K8, K10, K11	8E 5H
Kapak başlığı, karakterin duygu durumuyla ilişkilidir.	K3, K12, K13	K1, K2, K4, K5, K6, K7, K6, K9, K10, K11	3E 10H
Resim, metinde anlatılmak istenen duyguyu açıklar niteliktedir.	K1(4E), K2(3E), K4 (4E), K5(4E), K6(8E), K7(2E), K8(6E), K9(5E), K10(8E), K11(1E), K12(10E), K13(8E)	K2(1H), K3(4H), K5(4H), K6(1H), K8(3H), K9(3H), K10(4H), K11(3H), K12(1H), K13(2H)	67E 23H
Metin, resimde anlatılmak istenen duyguyu açıklar niteliktedir.	K1(4E), K2(2E), K3(6E), K4(4E), K5(4E), K6(8E), K7(2E), K8(6E), K9(5E), K10(7E), K11(1E), K12(11E), K13(6E)	K2(1H), K3(1H), K5(4H), K6(1H), K8(3H), K9(3H), K10(5H), K11(3H), K12(3H)	67E 24H
Toplam	143	68	145E / 62 H

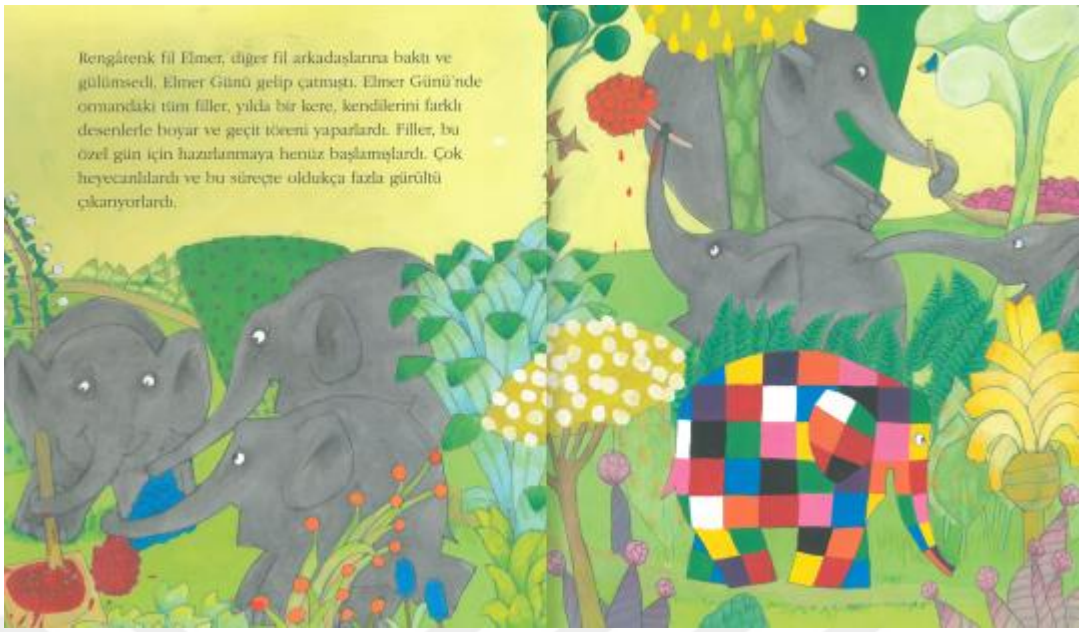
Tablo 7’de K1, K3, K5, K6, K7, K9, K12 ve K13’ün kapak resminin karakterin duygu durumuyla ilişkili olduğu; K3, K12, K13’te kapak başlığının, karakterin duygu durumuyla ilişkili olduğu görülmektedir. “Resim, metinde anlatılmak istenen duyguyu açıklar niteliktedir” ölçütünde en fazla “evet”in (10E) K12’de olduğu ve tüm kitaplarda toplam 67 evet 23 hayır olduğu tespit edilmiştir. “Metinde, resimde anlatılmak istenen duyguyu açıklar niteliktedir” ölçütünde en fazla “evet”in (11E) K12’de olduğu ve tüm kitaplarda toplam 67 evet 24 hayır olduğu tespit edilmiştir. Tüm ölçütler bağlamında

tüm kitaplar değerlendirildiğinde ise 143 “evet”e ve 68 “hayır”a ulaşıldığı saptanmıştır.



Şekil 6. Kitap 1’e ait şekil

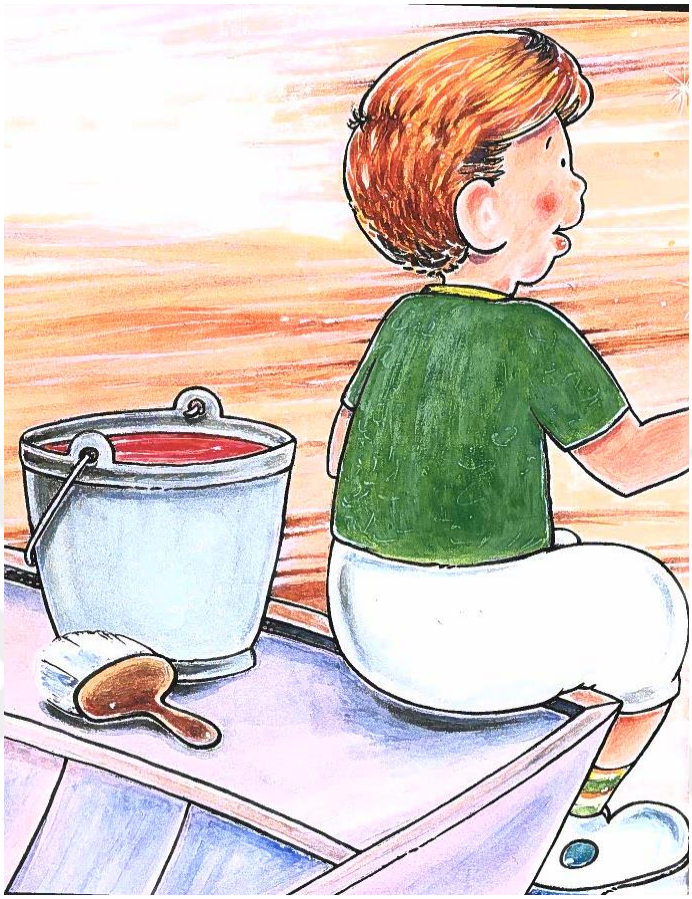
Kitap 1’e ait şekil 6’da, ayakta kolları bağlı, yerde oturur pozisyonda bir elini yukarı kaldırmış, kaşları çatık şekilde kız çocuğu (Rita) ve bakışlarını kız çocuğuna yöneltmiş bir köpek resmedilmiştir. Resme ait sözel metin “Küçük köpek yavrusu yanıt vermedi, ama kalbi hızlı hızlı attı: Tik tak, tik tak. Sanki köstekli saat.” şeklindedir. Resim metindeki duygu durumunu yansıtmada yetersiz kalmaktadır. Çünmü metinde aktarılan kaygıdan ve korkudan kaynaklı yoğun heyecan yaşayan köpeği anlatan ifadeler resimden çok net okunmamaktadır. Bu durumda küçük okurların metin devreye girmeden karakterlerin duygu durumunu okumaları beklendiğinde çocuklar, kız çocuğun kızgın olduğunu düşünecek, köpek için ise yorum yapmakta zorlanacaklardır. Dolayısıyla metin, resmin tamamlayıcı olarak devreye girdiğinde bir anlam kazanacaktır.



Şekil 7. Kitap 4'e ait şekil

Resim ve metin etkileşimi bağlamında kitap 4'e ait şekil 7 incelendiğinde, renkli bir filin (Emler) arkadaşlarıyla birlikte ormanda resmedildiği ve filin arkadaşlarının arasında yürüdüğü, arkadaşlarının da bir objenin içene renkli meyveleri koyup karıştırdığı görülmektedir. Bu görselde dikkat çeken en önemli ayrıntı, Elmer'ın diğer arkadaşları gibi gri renkte olmaması tam aksine rengarenk karelerden oluşan bir görüntüsünün olmasıdır. Ayrıca bu temsilde tüm fillerin hareket halinde olduğu ve Elmer'ın ise herhangi bir işe karışmayıp aralarında gezindiği görülmektedir. Karakterlerin duygu durumlarına bakıldığında hepsinin eğlenerek mutlu bir şekilde hareket halinde olduğu fark edilmektedir. Bu resim, çocukların tüm fillerin mutlu olduklarını ve fillerin işbirliğiyle eğlenerek bir şeyler yapmaya çalıştığını görsel olarak okuyarak anlayabilecekleri açıklıktatır. Günlük yaşantıya bakıldığında çocukların, gerek okul gerek ev ortamında arkadaş veya aile üyeleriyle beraber bir etkinliği gerçekleştirdiklerinde kendilerini mutlu hissettikleri görülür. 66 aylık çocukların bu tarz bir deneyim yaşama olasılıklarının yüksek olduğu ve bundan dolayı karakterlerin zihnini okuyarak kendi dolaylı yaşantılarını devreye sokup onların mutlu ve sevinçli olduklarını anlamaları açıktır. Bu sayfada fillerdeki bu hareketliliğin nedeni açıklanarak resim netlik kazanmış ve metin resmin tamamlayıcısı olarak devreye girmiştir. Metin; "Rengarenk fil Elmer, diğer arkadaşlarına baktı ve gülümsedi. Elmer Günü gelip çatmıştı. Elmer Günü'nde ormandaki tüm filler, yılda bir kere kendilerini farklı desenlerle boyar ve geçit töreni yaparlardı. Filler, bu özel gün için henüz hazırlanmaya

başlamışlardı. Çok heyecanlılardı ve bu süreçte oldukça fazla gürültü çıkarıyorlardı.” şeklindedir.



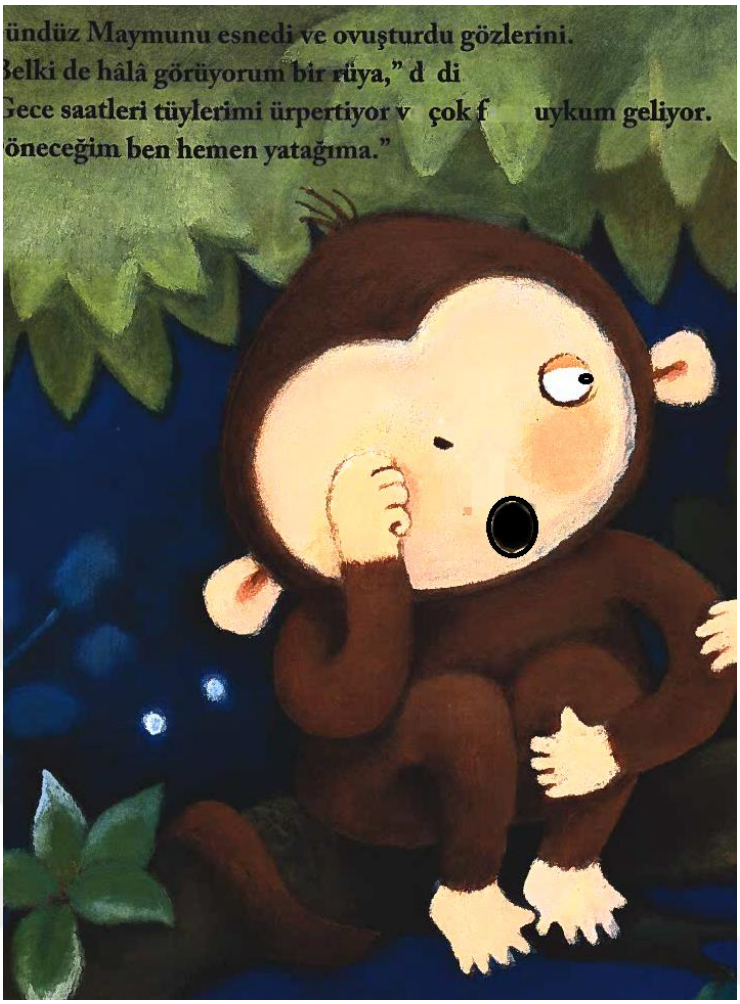
Şekil 8. Kitap 5’e ait şekil

Kitap 5’e ait şekil 8’de, “Bu işe canı çok sıkılan çocuk güneşle açık açık konuşmaya karar vermiş…” şeklindeki metinde “can sıkıntısı” mutsuzluk göstergesidir fakat resimde çocuğun mutsuzluk içinde olduğunu anlamak güçtür. Resim ve metin etkileşimi net bir şekilde verilmemiş, bunun tam tersi olarak çocuk gülümser yani mutlu bir şekilde resmedilmiştir. Dışsal işaretlerin metinle örtüşmemesi 66 aylık çocukların zihin okumada ve empati kumada belirsizlik yaşayacağına işarettir.



Şekil 9. Kitap 8'e ait şekil

Kitap 8'e ait şekil 9'da "Ayı Monti mutlu mesut yollandı ormana doğru." şeklindeki sözel temsilde ayının mutlu olduğuna dair bir anlam mevcuttur. Fakat resim metni açıklar nitelikte değildir. Resimde karda yol alan, arkası dönük bundan dolayı yüze ait dışsal işaretleri okunamayan bir ayı resmedilmiştir. Ayrıca ayı yalnız ve ayının başı öne doğru eğik şeklide çizilmiştir. Bu temsil hüzünlü olmaya daha fazla çağrışım yapmaktadır. Dolayısıyla resimden ayının duygu durumuna ilişkin bir yorum yapmak zordur. 66 aylık çocukların da metin ve resmi örtüştürmekte belirsizlik yaşayacağı ve buna bağlı ayının mutlu olduğunu anlama ve hissetme durumu güçleşecektir.



Şekil 10. Kitap 9'a ait şekil

Kitap 9'a ait şekil 10'da, " 'Gece saatleri tüylerimi ürpertiyor ve çok fena uykum geliyor.' dedi Gündüz Maymunu." şeklinde ifade edilen metinde, duygudan bahseden cümlenin ilk bölümü (Gece saatleri tüylerimi ürpertiyor) ile ikinci bölümü (çok fena uykum geliyor) birbiriyle çelişki halindendir. Resim, cümlenin ikinci bölümünü açıklar niteliktedir. İlk bölümün ise küçük okurlarda bir zihin karmaşası yaratacağı düşünülmektedir. Çünkü küçük okurlar "tüylerin ürpertmesini" anlamakta zorlanacak ve buna olumsuz duygular atfedecektir. Resim ve metin arasındaki bu tutarsızlıktan dolayı çocuklar, kahramanın olumsuz duygular içinde uykusunun gelmesini anlamlandırmakta zorlanacaklardır.

4.1.3. Zihin Okumada Yansıtma Katmanları

Tablo 8'de kitaplardaki duygu ifadesi bulunan cümlelerdeki zihin okumada yansıtma katmalarının sayısal değerleri sunulmuştur.

Tablo 8

13 Resimli Öykü Kitabında Zihin Okumada Yansıtma Katmalarının Sayısı

Zihin Okumada Yansıtma Katmanları	**K1**	**K2**	**K3**	**K4**	**K5**	**K6**	**K7**	**K8**	**K9**	**K10**	**K11**	**K12**	**K13**	**Toplam**
İkinci Sıra	3	5	12	8	1	6	1	7	1	8	3	10	4	68
Üçüncü Sıra		1	5	2	14	10	3	8	8	3		2	3	59
Dördüncü Sıra		1			3									4
Toplam	3	7	17	10	18	16	4	15	9	11	3	12	7	131

Tablo 8'de resimli öykü kitaplarındaki duygu ifadelerinin geçtiği cümlelerde en fazla ikinci sırada (68) zihin okumada yansıtma katmanı olduğu görülmüştür. Bunun yanında üçüncü sırada (59) yansıtma katmanının ise yine nispeten fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Cümlelerde az da olsa dördüncü sıra (4) zihin okuma katmanına da rastlanmıştır. K1'de üç tane ikinci sırada; K2'de beş tane ikinci, 1 tane üçüncü, 1 tane dördüncü sırada; K3'de 12 tane ikinci, beş tane üçüncü; K4'te sekiz tane ikinci, iki tane üçüncü; K5'te bir tane ikinci, on dört tane üçüncü, üç tane dördüncü; K6'da altı tane ikinci, on tane üçüncü; K7'de bir tane ikinci, üç tane üçüncü; K8'de yedi tane ikinci, sekiz tane üçüncü; K9'da bir tane ikinci, sekiz tane üçüncü; K10'da sekiz tane ikinci, üç tane üçüncü; K11'de üç tane ikinci sırada zihin okumada yansıtma katmanı tespit edilmiştir.

İkinci sırada zihin okumada yansıtma katmanına en fazla sahip kitap K3 (12), üçüncü sırada zihin okumada yansıtma katmanına en fazla sahip kitap K5 (14), dördüncü sırada zihin okumada yansıtma katmanına en fazla sahip kitap K5 (3)'dir.

İkinci sırada zihin okumada yansıtma katmanına en az sahip kitap K5 (1), üçüncü sırada zihin okumada yansıtma katmanına en az sahip kitap K2 (1)' dir. Dördüncü sırada zihin okumada yansıtma katmanına sahip olmayan kitaplar; K1, K3, K4, K6, K7, K8 ve K9'dur. İkinci sırada okumada yansıtma katmanına sahip olmayan kitap ise K1'dir. Aşağıda bunlara ilişkin örnekler verilmiştir.

Kitap 1'de "Bugün doğum günü ama Rita'nın suratı asık!", ifadesinde zihin okumada yansıtma katmaları: Rita'nın kızgın olduğunu (ikinci sıra), okurun anlaması (birinci sıra) şeklindedir. Kitap 2'de "Annemle babam şaşkınlıkla bana baktılar." ifadesinde zihin okumada yansıtma katmaları: Anne, babanın şaşkınlığını (üçüncü sıra), çocuğunun anladığını (ikinci sıra), okurun anlaması (birinci sıra) şeklindedir. Kitap 3'te

birinci örnek; "Kendini çok yalnız hisseden Kalben, balıklara yanaşıp 'Ben de sizinle yüzebilir miyim? diye fısıldamış.'" ifadesinde zihin okumada yansıtma katmanları: Kalben'in üzgün olduğunu (üçüncü sıra), balıkların anlamsını (ikinci sıra), okurun anlaması (birinci sıra) şeklindedir. Kitap 4'te " 'Elmer senin çocuklar çok şamata yapıyor.' Diye uyardı Aslan." ifadesinde zihin okumada yansıtma katmanları: Aslan'ın uyarısını (üçüncü sıra), Elmer'ın anladığını (ikinci sıra), okurun anlaması (birinci sıra) şeklindedir. Kitap 5'te "Çocuk yine sıkılarak dolaşırken sandalının içinde oturan bir adam ona neden bu kadar mutsuz olduğunu sormuş." ifadesindeki zihin okumada yansıtma katmanları: Çocuğun mutsuz olduğunu (dördüncü sıra), adamın anladığını (üçüncü sıra), diğer çocuğun anladığını (ikinci sıra), okurun anlaması (birinci sıra) şeklindedir.

4.2. İkinci Çalışmaya İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci aşamasının temel amacı, Bilişsel Edebi Yaklaşım açısından resimli öykü kitaplarındaki duygu ifadelerinin 60-72 aylık çocuklardaki yansımasını incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda ortalama 66 aylık toplam 10 çocukla, iki resimli öykü kitabı kullanılarak görüşmeler yapılmış ve veriler toplamıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve analiz sonucunda iki temaya ulaşılmıştır. Bunlar: (1) Resimlerdeki Duygu İfadelerinin Zihin Okuma ve Empati Yoluyla Çocuklardaki Yansıması, (2) Metindeki Duygu İfadelerinin Zihin Okuma ve Empati Yoluyla Çocuklardaki Yansıması'dır.

İkinci çalışmanın temel amacı kapsamında araştırmanın alt amaçları aşağıdaki soruları içermektedir:

1. 60-72 aylık çocuklar, karakter/lerin resimle aktarılan zihinsel durumlarını fark ederek anlayabiliyor ve karakter/lerle empati kurabiliyor mu?
2. 60-72 aylık çocuklar, karakter/lerin metinle aktarılan zihinsel durumlarını fark ederek anlayabiliyor ve karakter/lerle empati kurabiliyor mu?

"Eyvah! Kalbim Kırıldı" ve "Tuhaf Bir Gün" başlıklı resimli öykü kitapları iki yöntemle ortalama 66 aylık çocuklara okunmuştur. İlk aşamada sadece resimler gösterilmiş, ikinci aşamada ise resimlerle birlikte metin okunmuştur. Kitabın, kapak

sayfası da dahil olmak üzere her bir sayfası için çocukların dönütleri değerlendirilmiş ve Bilişsel Edebi Yaklaşımın iki kavramsal dayanağı çerçevesinde içerik analizleri yapılmıştır.

4.2.1. Resimlerdeki Duygu İfadelerinin Zihin Okuma ve Empati Yoluyla Çocuklardaki Yansıması

Araştırmanın ilk teması olarak ortaya çıkan "Resimlerdeki Duygu İfadelerinin Zihin Okuma Becerisi ve Empati Yoluyla Çocuklardaki Yansıması"nda çocuklardan kapak sayfası dahil olmak üzere kitaptaki tüm resimleri incelemesi istemiştir. Çocukların resimlerdeki karakterlerin dışsal işaretlerinden faydalanarak duygu durumlarını nasıl ifade ettikleri araştırılmıştır.

Tablo 9'da kitap 1'in (Eyvah Kalbim Kırıldı!) ile kitap 2'nin (Tuhaf Bir Gün) resimlerini inceleyen çocukların kullandıkları duygu ifadelerinin sayısı verilmiştir. Çocuklar, "Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10" şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 9

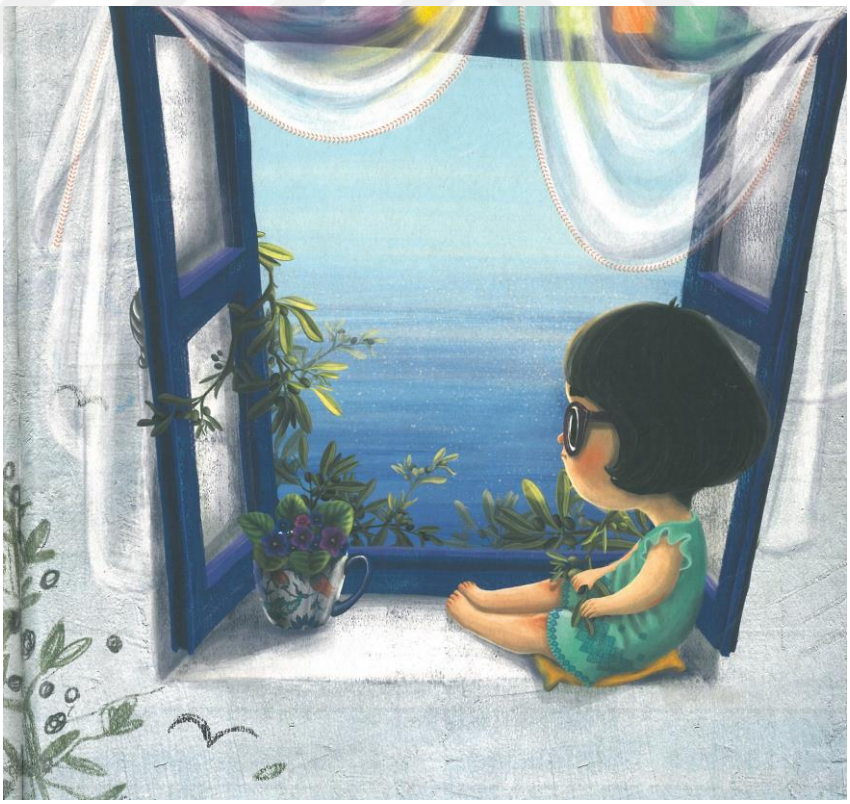
Kitap 1'e ve Kitap 2'ye Ait Resimlerdeki Duygulara İlişkin Çocuk İfadelerinin Sayısı

Duygular		Ç1	Ç2	Ç3	Ç4	Ç5	Ç6	Ç7	Ç8	Ç9	Ç10	T
Mutluluk /Sevinç	K1	4	3	5	4	4	4	2	4	5	4	39
	K2	14	15	13	14	14	15	15	14	15	15	144
Mutsuzluk/ üzüntü	K1	7	9	7	5	6	6	7	7	7	3	64
	K2	1			1		1					3
Öfke/ Kızgınlık	K1											
	K2		1			1		1	1	1	1	6
Korku	K1											
	K2			1			1		1			2
Sevgi/Aşk	K1											
	K2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	17
Şaşkınlık	K1			1								1
	K2	1	1		1	1		1		1	1	7
Belirsizlik	K1	3	3	2	5	4	2	1	2	1	3	26
	K2											

Tablo 9'da kitap 1 için çocukların yapmış olduğu yorumlardan en fazla "mutsuzluk" (64), ardından "mutluluk" (39) ve son olarak "şaşkınlık" (1) ; kitap 2'de ise çocukların en fazla"mutluluk" (144), ardından "sevgi" (17), "şaşkınlık" (7), "kızgınlık" (6) ve son olarak "korku" (2) duygusundan bahsettikleri ortaya çıkmıştır.

Kitap 1'de "Mutluluk" duygusundan en fazla Ç3 ve Ç9, "mutsuzluk" duygusundan en fazla Ç2, "şaşkınlık" duygusundan ise Ç3 bahsetmiştir. "Mutluluk" duygusundan en az Ç7, "mutsuzluk" duygusundan en az Ç10 bahsetmiştir. Kitap 1'de çocuk yorumları arasındaki bu değişikliğe kitap 2'de rastlanmamıştır. Kitap 2'de çocukların duygu ifadesi içeren sözcük sayılarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Örneğin; Ç2'nin, Ç6'nın, Ç7'nin, Ç9 ve Ç10'un mutluluk (sevinç) duygusundan 15 kez, Ç1, Ç5'in, Ç4'ün, Ç2, Ç7'nin, Ç9 ve Ç10'un "şaşkınlık" duygusundan bir kez bahsettiği görülmüştür.

Kitap 1'de resimlerdeki duyguyu ifade etmede en fazla belirsizlik (anlamadım, bilmiyorum, kafam karıştı şeklinde ifadeler kullanma ya da sessiz kalma gibi tepkiler verme) yaşayan ise Ç4, en az belirsizlik yaşayan ise Ç7 ve Ç9'dur. Belirsizlik ise toplamda 26 kez karşımıza çıkmaktadır. Kitap 2'de ise çocukların belisizlik durumundan hiç bahsetmediği saptanmıştır. Bu durum çocukların duygulara ilişkin alımlama yaparken ilgili şekilleri (resimleri) açık ve anlaşılır bulduklarını göstermektir. Bulguya ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.



Şekil 11. Kitap 3 ait şekil

Kitap 3'e ait yukarıdaki resimde karakterin nasıl hissettiği sorusuna, Ç1, Ç6, Ç7,

Ç5 ve Ç4 “Bilmiyorum”; Ç9, Ç8 “Mutsuz”; Ç2 “Cama çıkmış, denizlere bakıyor, hala üzgün.”; Ç3, Ç10 ise “Mutlu” şeklinde yanıt vermiştir. Çocuklardan ikisinin karakterin dışsal işaretlerini okuyamaması ve çocukların cevapları arasındaki bu zıtlığın resmin duygu durumunu yansıtmada muğlak olmasından kaynakladığı söylenebilir.



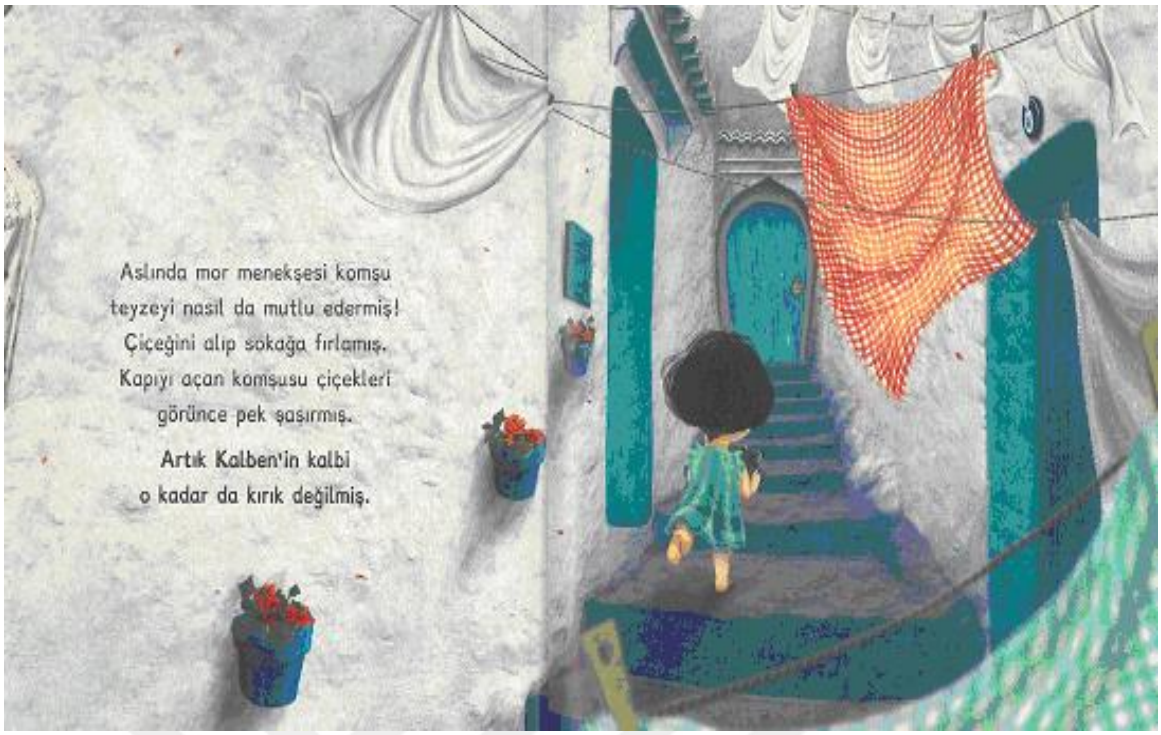
Şekil 12. Kitap 7’ye ait şekil

Kitap 7’ye ait şekil 12’deki resimde karakterlerin nasıl hissetikleri sorulduğunda çocukların hepsi çocuk karakterlerin şaşkın, annenin ve babanın ise mutlu gözüktüğünü ifade etmiştir. Bu durum resimlerdeki dışsal işaretlerin çocuklar tarafından rahatlıkla okunabildiğini göstermektedir.



Şekil 13. Kitap 3'e ait şekil

Yapılan çalışmada çocukların karakterlerin duygu durumlarının nedenlerini açıklarken çoğunlukla kendi deneyimlerinden veya medyadan yararlandıklarını saptanmıştır. Örneğin; kitap 3'e ait şekil 13'te, karakterin neden üzgün hissettiği sorusuna Ç6 "Elindeki yapraktan." diyerek farklı bir cevap vermiştir. Burada karakterin elindeki yaprağın bir üzüntü işareti olarak Ç6 tarafından okunması dikkat çekicidir. Ç6'ya yaprağın neden bir üzüntü işareti olduğu sorulduğunda ise izlediği bir filmden bahsetmiştir. Filmdeki karakterin ağlarken elinde bir çiçek tuttuğunu söyleyen Ç6, medya aygıtları vasıtayla aktarılan duygu durumundan etkilenerek bilgiyi öykü kitabındaki karaktere yansıtmıştır.



Şekil 14. Kitap 3'e ait şekil

Yapılan çalışmada, karakterlerin duygu durumlarını okuyan çocukların karakterlerin dışsal işaretlerinin belirsiz olduğu ya da görünmediği durumlarda resimdeki diğer dışsal işaretleri kullanarak karakterin duygu durumunu tahmin etmeye çalıştığı görülmüştür. Örneğin; şekil 14'de elinde bir menekşeyle koşarken arkadan görünen kız çocuğunun neden koştuğu sorulduğunda çocuklar, yüzünü görmediği halde karakterin mutlu hissettiğini söylemiş ve mutluluğun nedenini kızın elinde tuttuğu çiçeğe bağlamıştır. Bu durum çocukların anılarında çiçek ve mutluluğun ödeş tutulduğu ve çiçeklerin de diğer güzel görünen pek çok nesne ve varlık gibi bir mutlu olma durumunu çağrıştırdığı gerçeğini ortaya koymaktadır.



Şekil 15. Kitap 7'ye ait şekil

Yapılan çalışmada çocukların duygu tanımlarının, yaşantı ve medya yoluyla valıklara atfedilen duygusal algıdan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Örneğin şekil 15'teki görsel temsilde küçük okurlar, kız ve erkek çocuğun neden şaşkın sorusuna; Ç6, "Böyle bir şey (ejderi işaret ederek) görmedikleri için galiba.", Ç10, "Böyle hanımefendi bir timsah gördükleri için." Ç9, "Çünkü bunu (ejderi göstererek) gördükleri için", Ç8, "Bir canavar gördükleri için", ve Ç7, "Böyle bir canavar gördükleri için" şeklinde yanıt vermiştir. Çocuklar vermiş olduğu yanıtlarda, kız ve erkek çocuğun şaşkın olmasının nedenini daha önce böyle bir canlı görmemeleri şeklinde açıklamıştır. Çünkü bu canlıya (ejder, timsah, vb.) yaşantı veya medya yoluyla korku atfedilmiştir ve bu çocukların duygu algısını yönlendirmektedir. Araştırmadaki bir diğer bulgu ise çocuklar kitapta görmelerine karşın gerçekmiş gibi "ejder"den korktuklarını dile getirmişlerdir. Örneğin, Ç6, "Ay çok korktum!", Ç3, "Kuyruğuyla bana vurur mu?", Ç1, "Dişleri çok korkunçtur bence…", Ç7, "Ben böyle bir bakıcı istemem çünkü çok korktum." şeklinde tepkiler vermiştir.



Şekil 16. Kitap 3'e ait şekil

Yapılan çalışmada bulgular resimli öykü kitaplarında empatinin çocukların anlatılara (kurgusal metinlere) olan tepkilerinde etkin rol oynadığını göstermiştir. Çocukların kitap 1'e oranla kitap 2'deki karakterlerle daha kolay empati kuruduğu görülmeketdir. Bunun yanı sıra kitap 1'in kapak resimiyle ilgili çocukların karakterin üzgün olma sebebini ilişkin açıklamalar yaparken karakterle empati kurdukları rapor edilmiştir. Örneğin, kitap 3'e ait şekil 15'deki görsel temsilde çocuklara karakterin neden üzgün olduğu sorulduğunda Ç8, "Gözleri iyi görmediği için üzgün olabilir." şeklinde yanıtlamıştır. Ç8'de gözlük kullanması öykü karakteriyle kendi durumunu benzeştirerek, karakterin iyi görememesinin bir üzüntü ya da yorgunluk nedeni olabileceği çıkarımıyla Ç8, bir zihin okuma ve empati becerisi göstermiştir. Bu soruya, Ç10 "Çünkü kar yağıyo ve ayakları çıplak geziyo dışarda" demiştir. Ç10'un görsel temsilde, havada uçuşan belli belirsiz beyaz bitki tohumlarını ya da tozları, kar tanesi

olarak okuması ilgi çekicidir. Resmin görselinde bu küçük ayrıntı dışında kış veya sonbahar mevsimini çağrıştıran hiçbir temsil olmamasına rağmen, Ç10'nun görüşmedinin yapıldığı kış mevsimi kurguya aktaraymış ve karakterle empati kurmuştur.

4.2.2. Metinlerdeki Duygu İfadelerinin Zihin Okuma ve Empati Yoluyla Çocuklardaki Yansıması

Kitap 1 (Eyvah Kalbim Kırıldı!) ve kitap 2 (Tuhaf Bir Gün) 66 aylık çocuklara metin eşliğinde okunmuştur. Metinde geçen duygu ifadelerine ilişkin çocuklara sorular sorulmuştur. Çocukların kullandıkları duygu ifadeleri, bu ifadeleri tasvir etme ve karakterin duygu durumunu resim ve metin etkileşimiyle yorumlamaları değerlendirilmiştir. Tablo 10'da çocukların sorulan sorulara vermiş olduğu yanıtlarda kullandıkları duygu ifadelerinin sayısı verilmiştir.

Tablo 10

Kitap 1 ve Kitap 2'de Duygu İfadelerinin Geçtiği Metinlere Ait Çocuk İfadelerinin Sayısı

		Ç1	Ç2	Ç3	Ç4	Ç5	Ç6	Ç7	Ç8	Ç9	Ç10	T
K1	Ş1(üzüntü)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
K1	Ş2(üzüntü)		X			X		X		X		4
K2	***Ş2 (üzüntü)***	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
K1	Ş3(üzüntü)	X	X	X	X	X	X	X	X	X		9
K1	Ş4(üzüntü)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
K1	Ş5(üzüntü-sevinç)						X					1
K1	Ş6(üzüntü)		X				X		X			3
K1	Ş7(üzüntü)	X	X			X	X	X	X	X		7
K1	Ş8(üzüntü-2 sevinç)	X	X	X		X	X	X	X	X		8
K1	Ş9(üzüntü)	X	X	X		X	X	X	X	X		8
K1	Ş10(2 üzüntü)	X				X	X		X	X	X	6
K1	Ş11(2 mutluluk)	X	X	X	X	X	X	X	X		X	9
K1	Ş12(3 mutluluk)								X			1
K2	***Ş12 (mutluluk)***	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
K1	Ş13(2 mutluluk)			X	X		X	X	X			5
K2	***Ş13 (sevgi)***	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
K1	Ş14(4 mutluluk)	X	X				X	X	X			5

Tablo 10'da Kitap 1 için tüm çocukların kapak başlığındaki (Eyvah Kalbim Kırıldı!) duygu durumunu tanımladığı ve görseldeki kız çocuğun "üzgün" olduğunu dile getirdiği görülmektedir. Şekil 2'ye ait metinde geçen duygu ifadesine dört çocuk (Ç2, Ç5, Ç7, Ç9) yorum yapmıştır. Çocukların en çok Ş1 ve Ş4'e (10 kez) ardından, sırasıyla Ş3, Ş11 (9 kez), Ş8 ve Ş9 (8 kez), Ş7'ye (7 kez), yorum yaptığı görülmüştür. Çocukların en az yorum yaptığı metinler ise Ş5 ve Ş12'ye (1 kez) aittir. Metinlerdeki duygu ifadelerini en fazla Ç6'nın ve Ç8'in (12 kez) yorumladığı, en az Ç4'ün ve Ç10'un yorumladığı görülmektedir.

Kitap 2 için Ş2'de mutsuzluk (üzüntü), Ş12'de mutluluk (sevinç) ve Ş13'te sevgi (aşk) duygularına ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Şekillere ait metinlerde geçen duygu ifadelerine tüm çocukların duygu ifadelerini tanımlayarak yorumlar yaptığı

görülmektedir.

Kitap 1'deki şekillere ait metinler için çocuların duygu ifadesi kullanma sayılarının az olduğu (Ş2, Ş5, Ş6, Ş12, Ş13, Ş14) fakat kitap 2'deki şekillere ait metinler için tüm çocukların duygu ifadesi kullandığı görülmektedir. Bu durum kitap 2'nin kitap 1'e kıyasla çocukların empati kurma ve zihin okumaya daha fazla olanak sağladığını göstermektedir.

Bulgular kitap 1'deki duygu içeren sözcük ve sözcük gruplarının daha çok soyut kelimeler ve deyimlerle ifade edildiğini ortaya çıkarmıştır. Örneğin; "Kalben'in kalbi hala kırıktı.", "Kalbi biraz yumuşamıştı.", "Kalbini nasıl tamir edeceğini düşünmüş.", "Kırık kalbe iyi gelir.", "Kalbini bir yumuşaklık kaplamış" gibi soyut ifadeler kullanılarak mutsuzluk dile getirilmiştir. Çocuklardan üçü bu ifadelerin üzüntü barındırdığını anlamış diğerleri ise anlamamıştır. Üç çocuğun anlamasının nedeni metne eşlik eden resmin, çocukların zihin okumasını ve empati kurmasını kolaylaştırmasıdır. Diğer çocukların anlamasının nedeni ise metnin, resmin tamamlayıcı olarak devreye girse de yeterince açık olmaması ve bu soyut ifadelerin yetişkin tarafından çocuğa açıklanması gerektiğidir.

Yapılan çalışmada bulgular çocukların karakterlerin duygu durumlarının nedenlerini açıklarken çoğunlukla kendi deneyimlerinden veya medyadan yararlandıkları göstermiştir. Örneğin, kitap 1'e ait şekil 15'de, karakterin neden üzgün hissettiği sorusuna Ç6 "Elindeki yapraktan." diyerek farklı bir cevap vermiştir. Burada karakterin elindeki yaprağın bir üzüntü işareti olarak Ç6 tarafından okunması dikkat çekicidir. Ç6'ya yaprağın neden bir üzüntü işareti olduğu sorulduğunda ise izlediği bir filmden bahsetmiştir. Filmdeki karakterin ağlarken elinde bir çiçek tuttuğunu söyleyen Ç6, medya aygıtları vasıtayla aktarılan duygu durumundan etkilenerek bilgiyi öykü kitabındaki karaktere yansıtmıştır.

Yapılan çalışma, çocuklar etkileşim içinde olduğu kitap 1 ve kitap 2'deki görsel temsili okurken ve yazılı metni dinlerken soyut ifadeleri tanımlamış ve yorum yapmışlardır. Örneğin; kitap 1'te sevinç (mutluluk) duygusuna işaret eden "Kalbin pır pır atması"nı tanımlarken, Ç4, "Mutlu!", Ç3 "Mutlu olmak." şeklinde yorum yapmıştır. "Kalbin sağlam olması ne demek?" sorusuna Ç4, "Mutlu!", Ç3 "Daha mutlu olmak", "Kalbin ilacı ne demek?" sorusuna "Süt!" şeklinde yanıt vermiştir. Ç3'ün "kalbin sağlam olması" deyimini açıklarken mutluk duygusunu derecelendirerek ve kabin ilacını süt olarak tanımlamıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın birinci çalışması; resimli öykü kitaplarında duygu durumlarının Bilişsel Edebiyi Yaklaşım açısından incelenmesine ve ikinci çalışması; resimli öykü kitaplarındaki duygu durumlarının 60-72 aylık çocuklarındaki yansımasına ilişkin bulgular araştırma soruları kapsamında tartışılıp yorumlanmıştır.

5.1. Birinci Çalışmaya İlişkin Tartışma

Bu çalışmada 13 resimli öykü kitabı Bilişsel Edebi Yaklaşım ışığında duygu durumlarını yansıtması açısından incelenmiştir. Aşağıda, incelenen resimli öykü kitaplarında ortaya çıkan bulgular sonucunda; (1) Resimde Zihin Okuma ve Empatinin Yansıması (2) Metinde Zihin Okuma ve Empatinin Yansıması (3) Resim ve Metin Etkileşimiyle Duyguların Yansıması (4) Metinde Zihin Okumada Yansıtma Katmanları başlıkları tartışılmıştır.

5.1.1. Resimde Zihin Okuma ve Empatinin Yansıması

Resimli öykü kitaplarında resimlerin görsel gücü ve iletilmek istenen mesajın daha çok resimle aktarılmaya çalışılması bu araştırmayla ortaya konmuştur. Bulgular, çalışma grubunu oluşturan 13 resimli öykü kitabında en fazla "mutluluk (sevinç)" duygusunun, en az "korku" ve "şaşkınlık" duygularının görselleştirildiğini ortaya çıkarmıştır. Bu durum, "mutluluk" duygusuna ilişkin dışsal işaretlerin yazar ve resimleyen tarafından daha çok tercih edildiğini ve çocuklara daha çok mutluluğa ilişkin mesajın aktarılmaya çalıştığını gösterirken "korku" ve "şaşkınlığa" ilişkin dışsal işaretlerin daha az tercih edildiğini göstermektedir. Benzer şekilde Alper (2012), "Resimli Kitaplardaki Karakterlerin Duygu Durumlarının İncelenmesi" konulu çalışmasında 112 resimli kitapta karakterlerin en fazla "sevinç" duygusu en az "öfke" duygusuna sahip olduğunu saptanmıştır.

Yapılan çalışmada zihin okuma ve empati kurmaya olanak sağlaması açısından resimli öykü kitaplar değerlendirildiğinde "belirsizlik" yaratan çizimlerin nispeten fazla olduğu saptanmıştır. Kitapların beşinde duygu durumunu yansıtması açısından bir takım belirsizliklerin daha yoğunlukta olduğu (K3, K5, K8, K10 ve K11) ve duygu durumlarını tam olarak yansıtmadığı saptanırken, diğer kitaplarda bu durumun aksine

duygu durumlarının daha açık bir şekilde yansıtıldığı ve daha anlaşılır mesajlar verildiği saptanmıştır. Benzer şekilde Nikolajeva (2013), "belirsizliği" dışsal işaretlerin (mimik ve jetlerin) birden fazla duygu ifadesi barındırarak veya duygusal anlamlandırmada yetersiz kalarak görsel okuma sırasında doğru duygu durumunu saptamada muğlak kalması şeklinde tanımlarken "belirsizliğin" kitapların çocukların zihin dünyasında anlamlandırılması ve empati kurmaya olanak sağlamasında güçlük yarattığını ifade etmektedir. Gürel (2006), resimli kitapların düşünce ve duygu gelişimindeki etkin rolüne vurgu yapmış ve duygu durumları belirsiz olan karakterlerin çocukların duygu gelişiminde olumsuz etki yaratabileceğini söylemiştir.

Yapılan çalışmada resimlerin duygu durumlarını aktarmada ve çocuklarda gelişmekte zihin okuma ve empati becerisine katkı sunmada önemli bir araç olduğu vurgulanmıştır. Resimlerin, yapılan diğer pek çok çalışmada önemli bir ileti aktarım aracı olarak kullanıldığı belirtilmiştir. Örneğin; Kiefer (1993), resimli kitapların değerlendirilmesinde içeriğin görsel anlatımı ve elde edilecek duygusal deneyimin önemine vurgu yapmış ve sanatçılar tarafından doğru görsel temsiler ve seçimlerin yapılması gerektiğini belirtmiştir. Wohlgemuth (1998), çocukların metnin bağlamını, resimleri yani görsel metinleri kendi başlarına okurken öğrendiğini dile getirmiştir. Bununla birlikte Erinç (2004) resmin, ya var olanı taklit etmek için yapıldığı ya da salt kendi için yani kendi adına var olduğunu dile getirmiştir. Yapılan çalışma sonucunda çocuk kitaplarındaki resimlerin, bir araç niteliği taşıdığı yani var olanı yansıttığını ifade edilebilir. Çünkü çalışmada resmin varlık nedeni; özellikle okulöncesi dönemde, duygu durumlarını temsil eden dışsal işretleri çocukların zihinlerinde kavramlaştırma, görme algılarını devindirme, metnin iletisini görsel olarak tamamlama, çocuğun zihninde canlandırmasına (zihin okuma) ve hissetmesine (empati) olanak tanıma olduğu ortaya çıkmıştır.

Yapılan çalışmada bulgular öykülerdeki dışsal işaretlerin birden fazla duygu nüansına gönderme yapabileceği (örneğin mutsuzluk, can sıkıntısı, isteksizlik, vb) ortaya çıkarmıştır. Bunun da küçük okurlara bakış açısı çeşitliliği sunacağı ortaya konmuştur. Benzer şekilde Hakemulder (2000), kurgunun okura çeşitli bakış açıları sağlayarak "ötekini" anlamayı kolaylaştırmada önemli bir rol oynayabileceğini vurgulamıştır.

Yapılan çalışmada, öyküdeki kahramanların dışsal işaretlerindeki mesaj, gerçek hayattaki sosyal yaşamın ve sosyal ağın birer parçası olarak temsil edildiğine işaret etmektedir. Bu durum kurgu üzerindeki sosyo-bilişsel bakış açısını yani, edebi

karakterlerin aynı gerçek karakterler gibi bir sosyal ağın parçası olduğu ve bu yüzden ortak düşünce ve davranış sergilediği gerçeğine odaklanıldığını göstermektedir. Bu bakış açısını Palmer (2005), "Romanda Zihinler Arası Düşünce: Middlemarch Aklı" adlı kitabında romanlarda meydana gelen zihinsel işlevin çoğunun büyük organizasyonlar, küçük gruplar, iş arkadaşları, arkadaşlar, aileler, çiftler ve öteki zihinler arası birimler tarafından yapıldığını belirtmiştir.

5.1.2. Metinde Zihin Okuma ve Empatinin Yansıması

Yapılan çalışmada bulgular, resimli öykü kitaplarında, metinlerdeki sözcük veya sözcük gruplarındaki duygu ifadelerinin temel duygu ifadeleri (kızdı, mutlu oldu, şaşırdım, korktum, vb.) ve dolaylı veya soyut olarak temel duygulara gönderme yapan ifadeler (kalbim kırıldı, gözler fal taşı gibi açıldı, ödü patladı, bayılırım, vb.) olduğunu göstermiştir. Bu durum 60-72 aylık çocukların "kızmak, sevinmek, ağlamak, korkmak, vb" duygu ifadelerini, anlayabileceğini fakat "ödü patladı, gözleri fal taşı gibi açıldı, vb." gibi duygu ifadelerini anlayamayacağını göstermektedir. Bu 60-72 aylık çocukların metni anlamsının önüne geçerek zihin okuma ve empati kurmasını güçleştirmektedir. Metinde geçen bu deyimlerin çocuğa açıklanarak somutlaştırılması gerekmektedir. Bu somutlaştırmalar ve açıklamalar çocukların, karakterlerin duygu durumlarını anlayarak zihni okumasını ve empati kurmasını kolaylaştıracaktır. Benzer şekilde çocukları yeni sözcük ve sözcük gruplarıyla tanıştırmanın faydalı olduğunu ifade eden Tokgöz (2006), 66 aylık çocukların dil gelişimini desteklenmesi ve çocukları anlambilimsel yönden de destekleyen kitapların yayımlanması gerektiğine vurgu yapmıştır. Tekin ve Tekin de (2006), yapmış oldukları çalışmada, resimli kitapların çocukların kelime dağarcıklarını geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Alper (2012), yaptığı çalışmada metinde sözcük ve sözcük grubu olarak ifade edilen duygu durumlarından "sevmek, sarılmak, mutlu olmak, sevinmek, kızmak, sinirlenmek, ağlamak, üzülmek, korkmak" gibi okulöncesi dönemindeki çocukların anlayabileceği sözcüklerin yanı sıra, "gurur duymak, bayılmak, koklaşmak, haykırmak, içi içine sığmamak, yerinde duramamak, şok geçirmek, gözlerine inanamamak, homurdanmak, içini çekmek, yakınmak, hayıflanmak, ürkmek" gibi okulöncesi çocukların anlayamayacağı ifadelere de rastlandığını belirtmiştir.

Yapılan çalışmada bulgular çalışma grubundaki 13 resimli öykü kitabında, metinlerde "mutluluk" ve "üzüntü" duygularının yoğunlukta işlendiği diğer temel

duygular olan “öfkenin”, “korkunun”, “sevginin” ve “şaşkınlığın” ise metinde daha az ifade edildiğini göstermiştir. Bu durum, “mutluluk” ve “mutsuzluk” duygusuna ilişkin sözcük veya sözcük gruplarının yazar tarafından daha çok tercih edildiğini ve çocuklara metin yoluyla daha çok “mutluluk” ve “mutsuzluk” duygusuna ilişkin mesajın aktarılmaya çalıştığını gösterirken “korku” , “şaşkınlık” ve “aşk (sevgi)” duygusuna ilişkin sözcük veya sözcük gruplarının daha az tercih edildiğini göstermektedir. Benzer şekilde Alper (2012), yaptığı çalışma sonucunda resimli kitaplardaki karakterlerin en fazla sahip olduğu duygu durumunun metinde “sevinç” duygusu en az “şaşkınlık” duygusu olduğunu tespit etmiştir.

5.1.3. Resim ve Metin Etkileşimiyle Duyguların Yansıması

Yapılan çalışma resim ve metin etkileşimi açısından bulgular; sekiz kitabın kapak resminin karakterin duygu durumuyla ilişkili olduğu, beş kitabın ise ilişkili olmadığını göstermiştir. Kapak resminin karakterin duygu durumuyla ilişkili olması çocukların karakterin duygu durumunu hissetmesini ve anlamasını kolaylaştırmakta ve çocukların empati ve zihin okuma becerisini kullanmasına yardımcı olmaktadır. Nikolajeva (2012), kitabın ilk görsel temsilinin ve çocuğu kitaba çeken ilk uyaranın kitabın kapak resmi olduğunu ve karakter/lerin açık ve anlaşılır şekilde resmedilmiş olmasının önemli olduğunu dile getirmiştir.

Araştırma bulguları üç kitabın kapak başlığının, karakterin duygu durumuyla ilişkili olduğu, on kitabın ise ilişkili olmadığını göstermiştir. Kapak resmi duygu ifade eder şekilde resmedilmiş ise kapak başlığının bu duyguya atıfta bulunması her zaman bir gereklilik değildir. Fakat kapak başlığı örneğin, “Utangaç Ayı Monti” şeklinde doğrudan bir duygu ifadesi barındırıyor ise kapak resmiyle örtüşmek durumundadır. Kapak resmi başlığı destekler şekilde ayının utangaç olduğunu hissettirecek açıklıkta ve zihin okuma hizmet edecek kolaylıkta olmalıdır.

Araştırma bulguları,“Resim, metinde anlatılmak istenen duyguyu açıklar niteliktedir” ölçütünde en fazla “evet”in (10E) K12’de olduğu ve tüm kitaplarda toplam 67 evet 23 hayır olduğunu göstermektedir. Bulgular, “Metin, resimde anlatılmak istenen duyguyu açıklar niteliktedir” ölçütünde ise en fazla “evet”in (11E) yine K12’de olduğu ve tüm kitaplarda toplam 67 evet 24 hayır olduğuna işaret etmektedir. Tüm ölçütler bağlamında 13 kitap değerlendirildiğinde ise 143 “evet”e ve 68 “hayır”a ulaşıldığı saptanmıştır. Sonuçlar resim ve metin arasındaki etkileşimin varlığından

bahsetmektedir. Fakat bu etkileşimin daha belirgin ve nitelikli hale gelmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü 68 kez "hayır" nispeten yüksek sayısal bir veridir. Bulgular, resim ve metinin, duyguları 60-72 aylık küçük okurlara aktarmada birbirlerini tamamlaması ve etkileşim içinde olması gerektiğe vurgu yapmaktadır. Nitekim, bu konuda çalışma yapan araştırmacılar da resim ve metin arasındaki etkileşime ve bütünlüğe vurgu yapmaktadır. Örneğin, Nodelman (1996), resimli kitabın sözel anlatım, resimsel anlatım ve her ikisinin bileşiminden kaynaklanan anlatım olmak üzere üç farklı anlatım şekli olduğunu söylemektedir; bu noktada önemli olan başarılı bir resim ve metin birleşiminde her iki yapının da bir bütün olarak algılanması olduğunu vurgulamıştır (Akt. Klemin, 1966). Pantaleo (2005), ve resim-metin ilişkisinin bir bütünün parçaları olarak etkileşim göstermeleri gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca Nodelman, metindeki konu bütünlüğü ile resimlemedeki tasarım bütünlüğünün mesajın okuyucu tarafından dolaysız ve kalıcı bir şekilde algılanmasını sağladığını ifade etmiştir. Schnotz da (2002), metinde anlatılan konu ile resimlemelerde gösterilenin anlamsal tutarlılığın karşılıklı eşleşme sürecine dayadığını vurgulamıştır. Bu süreçte tasvir edilen konunun zihinsel bir modelini oluşturan okuyucu resimden anlarken de görsel uzamsal ilişkiler sistemiyle anlamsal ilişkiler kurduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla yapılan bu çalışmada da hikâyede iletilen duygu durumunun betimlenmesinde metne ait yapı ile resme ait yapının anlamsal ve biçimsel olarak birbiriyle tutarlı olması gerektiği vurgulanmaktadır. Greenhoot ve Semb (2008), öykü kitaplarındaki resimlerin yorumlanmasının hem görsel hem de metne dayalı kaynaklardan gelen bilgilerin kaynaştırılmasıyla yapılabileceği ve bu sırada resimlerdeki detayların önem kazandığı dile getirmiştir.

Yapılan çalışmada bulgular, 13 resimli öykü kitabın içinde altı kitapta, özellikle toplumsal duyguları aktarma noktasında resmin açıklamadığı veya açıklayamadığı duygu ifadelerini metin aracılığıyla aktarmaya çalışıldığı görülmüştür. Diğer beş kitapta ise resim ve metin arasında etkileşimin sınırlı düzeyde olduğu, temel ve toplumsal duyguların aktarımının istenilen düzeyde olmadığı saptanmıştır. Bu durum küçük okurların öykü kurgusunu anlayarak karakterlerin duygu durumlarını hissetmesini ve anlamasını güçleştirmektedir. Nikolajeva (2013), resimli kitaplarda resimlerden tüm duygu durumlarını özellikle toplumsal duyguları anlatmanın zorluğu dile getirilmiş ve bu durumda metin devreye girmesi ve resimlerle anlatılamayan duygu durumlarını ifade etmesi gerektiğini belirtmiştir.

Ayrıca bulgular, resim ve metin arasındaki etkileşimin resimli öykü kitapları

yoluyla duygu durumlarının anlaşılmasının zihin okuma ve empati gibi insan düşüncesinin etrafında şekillenmesinde belirleyici bir role sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Karakterlerin duygu durumlarını anlama zihin okuma ve empati becerisine sahip olma koşuluna bağlıdır. Ayrıca yapılan araştırma, resim ve metin yoluyla aktarılan duyguların okur tarafından anlaşılmasında ve yorumlanmasında kurgunun, insan düşüncesince şekillendiğini göstermektedir. Benzer şekilde Gerrig (2005), insan düşüncesinin hikayeler etrafında önemli bir şekilde biçimlendirildiğini ifade etmiştir. Bu bakımdan, dünyayı nasıl anlamlandırdığımızın içsel bir açısı olan anlatının, bilişsel anlatıbilimciler tarafından insan bilişselliğinin daha bütüncül bir resmine ulaşmak için kullanılması yoluna gidildiği belirtilmiştir (Herman 2003).

5.1.4. Metinde Zihin Okumada Yansıtma Katmanları

Yapılan araştırmada bulgular, çalışma grubundaki 13 resimli kitabın metindeki zihin okumada yansıtma katmanlarının yani niyetsellik basakmaklarının sırasıyla en fazla ikinci, üçüncü ve nadiren dördüncü basamakta olduığunu göstermektedir. Dolasıyla ikinci sırada zihin okumada yansıtma katmanına sahip olan kitapların çocuklar tarafından daha kolay anlaşılabileceği söylenebilir. Üçüncü ve dördünce sıradaki yansıtma katmanları nispeten daha karmaşık olduğu için çocuklar tarafından anlaşılırlığının daha zor olduğu düşünülmektedir. Bu konuda çalışma yapan Palmer (2005) ve Dunbar (2000), yetişkinlerin beyinlerinin üç yada dört dizinli, iç içe girmiş zihin okuma sürecini yönettiğini iddia ederken çocukların iki dizinin ötesine gidemeyeceği öne sürmektedir. Aynı şekilde (Nikolajeva, 2013) 60-72 aylık çocukların en kolay ikinci sıradaki yansıtma katmanlarını anladığı ifade etmeketdir.

Yapaılan araştırma niyetsellik basamaklarının resimli öykü kitaplarında ikinci seviyenin üstünde olmasının çocukların zihin okuma yetneklerini zorlaması açısından faydalı olduğu göstermektedir. Benzer şekilde Zunshine (2006), kitaplarda zihin okuma yeteneği niyet seviyelerinin arttırılması ile mümkün olduğunu dile getirmekte ve okuyucuların başkalarının zihinlerini okuma yeteneklerini zorlanabilsin ve test edilebilsin diye niyet seviyelerinin anlatı kurgusunda çoğaltılabileceğini önermektedir. Ayrıca David Herman (2009), durumları deneyimlemenin nasıl bir şey olduğunun örneklerini ve olayların birleştirilebileceğini, karşılaştırılarak değerlendirilebileceğini ve dünyayla ilgili diğer söylemler için olayların faktör haline getirilebileceği bir çevre yaratmak için anlatının eşsiz kapasitesini vurgulayarak anlatı

ve kişinin tecrübesinin niteliği arasındaki bağa vurgu yapmıştır.

5.2. İkinci Çalışmaya İlişkin Tartışma

Yapılan araştırmanın ikinci aşamasında Bilişsel Edebi Yaklaşım açısından incelenen "Eyvah Kalbim Kırıldı!" ve "Tuhaf Bir Gün" isimli kitaplar çalışma grubundaki 60-72 aylık 10 çocuğa öncelikle sadece resimleri gösterilerek daha sonrasında ise metin okunarak resimler gösterilerek okunmuştur. Çocukların karakyerlerin duygu durumlarını zihin okuma ve empati yoluyla yansımalarına ilişkin bulgular sonucunda ortaya çıkan; (1) Resimlerdeki Duygu İfadelerinin Çocuklardaki Yansıması (2) Metinlerdeki Duygu İfadelerinin Çocuklardaki Yansıması, başlıkları tartışılmıştır.

5.2.1. Resimlerdeki Duygu İfadelerinin Çocuklardaki Yansıması

Bu başlık altında, çocukların resimlerdeki dışsal işaretleri okuyarak öykü kahramanlarının duygu durumlarını anlama, bu duygu durumlarının nedenlerini tahmin etme, kendi duygularını ifade etme, metinde geçen duygu durumuyla kahramanın görünen duygu ifadesi arasında bağ kurma ve anlamlandırma, kendisinin benzer bir durumda nasıl hissedeceğini açıklama açısından yapılan görüşmelerde elde edilen sonuçlar tartışılmıştır.

Araştırma bulguları, kitap 1'de çocukların en fazla "mutsuzluk", ardından "mutluluk" ve son olarak "şaşkınlık"; kitap 2'de ise çocukların en fazla"mutluluk", ardından "sevgi", "şaşkınlık", "kızgınlık" ve son olarak "korku" duygusundan bahsettikleri ortaya çıkmıştır. Çocuklardaki bu yansıma resmilerdeki karakterlerin dışsal işaretleriyle yakından ilişkilidir. Kitap 1'de yoğunlukta mutsuzluk duygusu, kitap 2'de ise yoğunlukta "mutluluk" duygusu resmedilmiştir ve çocukların resimleri yorumlamaları da kitaplardakiyle paralellik göstermektedir.

Araştırma bulguları ayrıca kitap 1'de çocuk yorumları arasındaki farklılıklar olduğunu fakat kitap 2'de bu farklılığa rastlanmadığını ortaya çıkarmıştır. Kitap 1'deki çocukların 26 kez belirsizlikten bahsettiğini (anlamadım, bilmiyorum, kafam karıştı şeklinde ifadeler kullanma ya da sessiz kalma gibi tepkiler verme), kitap 2'de ise çocukların belirsizlik durumundan hiç bahsetmediğini göstermiştir. Bu durum açık ve anlaşılır dışsal işaretlerin çocuklar tarafından daha kolay yorumladığına ve bu bağlamada empati ve zihin okuma becerisini geliştirmeye hizmet ettiğine işaret

etmektedir. Benzer şekilde Nikolajeva (2012), resimli kitaplardaki net ve açık görsel temsillerin kişinin beyninde direkt ve öncelikli olarak duyguları tetiklediğinden bahsetmiş bunun da empati ve zihin okumayı kolaylaştırdığını dile getirmiştir.

Yapılan çalışmada bulgular, karakterlerin duygu durumlarını okuyan çocukların karakterlerin dışsal işaretlerinin belirsiz olduğu ya da görünmediği durumlarda resimdeki diğer dışsal işaretleri kullanarak karakterin duygu durumunu tahmin etmeye çalıştığını göstermiştir. Bu çocukların kendi yaşantılarında öğrenme yoluyla nesne ve varlıklara duygu atfettiklerini göstermektedir. Benzer şekilde Nikolajeva (2012), çocukların resimlerdeki duygu ifadelerini görseldeki diğer varlıkları kullanarak anlamlandırabildiğini ifadede etmektedir. Örneğin, parlak gün ışığındaki bir arazi veya şirin bir hayvan resmini gören bir çocuğun mutluluk hissettiğini veya karanlık bir orman gördüğünde ise korku deneyimini yaşadığını dile getirmiştir.

Bulgular çocukların duygu tanımlarının, yaşantı ve medya yoluyla varlıklara atfedilen duygusal algıdan kaynaklandığı göstermektedir. Bu durum zaman zaman küçük yaştaki çocukların, temsilinin gerçek hayattakinden farkını algılayamamalarına neden olmaktadır. Nikolajeva (2013), bunu kurgu ile gerçek arasındaki güçlü bağın varlığıyla açıklamaktadır. Bir canlıya (ejder, timsah, vb.) yaşantı veya medya yoluyla duygu atfedilmiştir ve bu çocukların duygu algısını yönlendirmektedir.

Araştırma bulguları çocukların karakterin görsel temsiline gerçekmiş gibi tepki verdiklerini göstermiştir. Çalışmada karşılaşılan bu durum 60-72 aylık çocukların, görsel temsilinin gerçek hayattakinden farkını algılayamadıklarına işaret etmektedir. Bu tespite paralel olarak Nikoljeva (2013), bir canavarın görsel temsilinin gerçek hayattaki gerçek bir canavarla tıpatıp aynı olmasa da, böylesi tepkilerin gerçek hayattakinden çok da farklı olmadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Vermeule (2010) ve Zunshine (2006), resimli kitapta, mutlu bir yüz görünce gülümseyen, karakterin koştuğunu zıpladığını gördüğünde hareket etmeye başlayan veya yutmaya hazırlanan dinozorun dişlerini gördüğünde titreyen küçük yaştaki bir çocuğun onlar gerçekmiş gibi duygularını yaşadığını belirtmiştir.

Yapılan çalışmada bulgular, çocukların resimli öykü kitaplarındaki karakterler empati kurmaya çalıştığını ve bunu en iyi kitap 2'de gerçekleştirdiklerini göstermiştir. Araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda, "duygusal bulaşma" (Hess & Blairy, 2001; Hess, Hatfield & Chentob, 2008) olarak da ifade ettikleri empatinin çocukların anlatılara (kurgusal metinlere) olan tepkilerinde etkin rol oynadığını göstermiştir.

5.2.2. Metinlerdeki Duygu İfadelerinin Çocuklardaki Yansıması

Yapılan çalışmada çocukların bazı durumda sadece resimlere bakarak yaptığı yorumların yetersiz veya belirsiz olduğu görülmüştür. Bu durum, resimlemelerin bilişsel ilkelere göre organize edilmiş olmasının sadece resimden veya sadece metinden kavramanın anlamlı sonuçlar ortaya koyabilmesi için tek başına yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Tepecik ve Kayabekir (2017), resimlemelerin metnin anlamsal yapısıyla eşleşebilmesi için yapısal kavramlara göre de organize edilmesinin önemli olduğunu ve metinde yer alan konu, olay/olay örüntüsü, karakterler, zaman ve mekân kurgusu bu eşleşmeyi organize edebilecek veriler sunduğunu dile getirmiştir.

Yapılan çalışmada çocukların karakterlerin duygu durumlarının nedenlerini açıklarken çoğunlukla kendi deneyimlerinden veya medyadan yararlandıkları saptanmıştır. Bu bulguya paralel olarak Bordwell (1989), bilişsel teorideki yapısal yaklaşımın, bazı temel verilerin, ilkelerin ve varsayımların zihinde daha önceden var olduğunu dile getirmiştir. Bunun her zaman zihinde var olan bilgilere göre sonuçlar üreten algılama sisteminin, dışarıdan alınan görsel bilgileri zihinde var olan diğer bilgilerle karşılaştırarak mantıklı sonuçlar üretmeye çalıştığından kaynakladığı belirtilmiştir (Akt. Özcan, 2004). Ayrıca bu durum, medyanın çocukları öykü kahramanlarının zihnini okumada etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Keen, (2010) ve Armstrong (2013) kitaplardaki ve filmlerdeki anlatıların duygularımızı yönlendirdiği ve zaten kapasitemizde olan diğerleriyle birlikte hissetme özelliğimizi ortaya çıkardığı vurgulanmıştır. Ayrıca, televizyonda acı veren gerçek bir olayı izleyen herhangi birinin hatırlayabileceği gibi diğerlerinin hislerini anlamamız için orada olmamıza gerek olmadığını dile getirmişlerdir. Bizlerin duyguları hatırlatan hikaye, düzyazı ve film kurgusu anlatımına veya medya yayınlarına maruz kaldığımızda kurgusal karakterlerle ve uzaktan yabancı kimselerle birlikte hissedebildiğimizi belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmada metin ve resim yoluyla uyarılan anlatının (kurgusal metin) empatiyi bilişsel bir durumla ortaya çıkardığı tespit edilmiştir. Çünkü okumanın kendisi de karmaşık bilişsel işlemlere dayanmaktadır. Görsel temsilden çıkarılan tüm duygu durumları 60-72 aylık küçük okurların bilişsel anlamlandırmalarla empati kurduğunu göstermektedir. Bilişsel edebi teorisyen Lisa Zunshine (2015), yazılı kurgusal metinlerin, insanları hissetmeye davet ettiği zaman, aynı zamanda okuyucuların düşüncesini de uyardığını dile getirmiştir. Bu uyanışın okuyucunun empatisini harekete geçirme noktasında önemli bir sıçrayışı ortaya çıkarmaktadır. İnsanların hayali

dünyalarla entelektüel ve duygusal olarak ilgilenme kapasitesi; anlatı empatisini, estetiğin, psikolojinin ve felsefenin kesişme noktalarına yerleştirmektedir. Ayrıca Zunshine (2015), kurgunun eğlencesinin ya da insanı çeken tarafının potansiyel olarak insanlarda mevcut olduğu ve karakterlerin zihinsel durumlarını 'deneme' farkındalığına bağlı olduğunu söylemektedir. Öteki insanların bakış açıları ve motivasyonları, okurların dikkatini cezp ederken, karakterlerin zihinsel ve duygusal durumlarının kurgusallığı, okurun katılımı ve eğlenceli uğraşını davetkâr hale getirmektedir

Sever (2003), okul öncesi dönemde çocuğun, dilsel iletileri dinleyerek anlamak durumunda olduğunu fakat buna karşın, görsel iletilerle, bir başkasına gerek duymadan birebir iletişim kurabildiğini ifade etmiştir. Çocukların ilk karşılaştığı uyaranların yaşam boyu kalıcı etkisi düşünüldüğünde, resimli öykü kitaplarının çok önemli bir dönüm noktasında olduğu söylenebilir. Yapılan çalışma, çocukların etkileşim içinde olduğu kitaplardaki görsel ve sözel temsilleri okurken yaptıkları tanımlamalar, yorumlar ve verdikleri cevaplar bu önemli etkinin izlerini yansıtmaktadır.

Sonuç olarak araştırma bulguları, Bilişsel Edebi Yaklaşım açısından resimli öykü kitaplarının çocukların dışsal işaretleri okuyarak öykü kahramanlarının duygu durumlarını anlama, bu duygu durumlarının nedenlerini tahmin etme, kendi duygularını ifade etme, metinde geçen duygu durumuyla kahramanın görünen duygu ifadesi arasında bağ kurma ve anlamlandırma yaparak zihin okuma ve empati kurma yetenekleri üzerinde olumlu etkilerini olduğunu ortaya koymaktadır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanmış resimli öykü kitaplarının Bilişsel Edebi Yaklaşım açısından incelenmesine dayalı ulaşılan sonuçlar ve sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanmış resimli öykü kitaplarının Bilişsel Edebi Yaklaşım açısından incelenmesine dayalı bu araştırmanın sonucunda, resimli öykü kitaplarındaki karakterlerin duygu durumlarının zihin okuma ve empati ile ilişkilendirilerek açıklanmasının önemli birer kaynak olarak kabul edilebileceği görülmüştür. Resimli öykü kitaplarındaki duygu ifadelerinin uygun şekilde planlanmış resimler ve yazılmış metinlerle çocukların dikkatini zihinsel durumlara çekmek ve bilgilendirmek için faydalanılacak bir araç olarak değerlendirilebileceği ortaya çıkmıştır.

Araştırmada resimli öykü kitaplarının görsel gücünün önemli bir ileti aracı ve mesajın daha çok resimle aktarılmaya çalışılması göze çarpmaktadır. Duygu ifadelerinin, Bilişsel Edebi Yaklaşımın temel dayanakları olan "zihin okuma" ve "empati" açsısından değerlendirilmesinde dışsal işaretlerin açık ve anlaşılır çizilmiş olmasının bu görsel gücü etkilediği görülmüştür. Bunun yanında resimli öykü kitaplarındaki, dışsal işaretlerdeki "belirsizliğin" çocukların zihin dünyasında anlamlandırılması ve empati kurmaya olanak sağlamasının güçlük yarattığı görülmüştür.

Resimli öykü kitaplarında resmin ve metnin, duyguları küçük okurlara aktarmada birbirlerini tamamlama ve etkileşim içinde olmasının önemli olduğu görülmüştür. Özellikle toplumsal duyguların anlatımında metnin devreye girmesi ve resimlerle anlatılamayan duygu durumlarını tamamlaması gerektiği vurgulanmıştır. Araştırmada resimli öykü kitaplarının altısında resmin açıklamadığı veya açıklayamadığı duygu ifadeleri metin aracılığıyla desteklenmek yoluyla küçük okurların anlamasının sağlanmaya çalışıldığı diğer beş kitapta ise resim ve metin arasında etkileşimin sınırlı düzeyde olduğu görülmüştür. Resim ve metin etkileşiminin yetersiz

olduğu kitaplarda küçük okurların öykü kurgusunu anlayarak karakterlerin duygu durumlarını hissetmesini ve anlamasını güçleştirdiği vurgulanmıştır. Çalışmada hikâyede iletilen duygu durumunun betimlenmesinde metne ait yapı ile resme ait yapının anlamsal ve biçimsel olarak birbiriyle tutarlı olması gerektiği görülmüştür.

Araştırmada kullanılan resimli öykü kitaplarında kahramanların gerçek hayattaki sosyal yaşamın ve sosyal ağın birer parçası olarak temsil edildiğine işaret edildiği görülmüştür. Öyküdeki karakterlerin bu sosyal ağ içerisinde duygu durumlarını anlama ise zihin okuma ve empati becerisine sahip olma koşuluna bağlı olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca çalışmada, resim ve metin yoluyla aktarılan sosyal yaşama ilişkin duyguların çocuklar tarafından anlaşılması ve yorumlanmasının, kurgunun çocukların düşüncesince şekillendiği görülmüştür.

Yapılan çalışmadaki öykülerde dışsal işaretlerin birden fazla duygu nüansına gönderme yapabileceği ve bunun küçük okurlara bakış açısı çeşitliliği sunduğu vurgulanmıştır. Bakıç açısı çeşitliliği, çocukların, mutsuzluğun, mutlu olmanın, korkunun ve öfkenin nüasları ve bu nüansların nedenleri hakkında yorum yapmaları şeklinde görülmüştür.

İncelenen resimli öykü kitaplarında zihin okuma katmanlarının yani niyetsellik basamaklarının ikinci, üçüncü ve nadiren dördüncü basamakta olduğunu görülmüştür. 66 aylık çocukların ikinci sıradaki yansıtma katmanlarını daha kolay anladığı görülmüştür. Ayrıca niyetsellik basamaklarının resimli çocuk kitaplarında ikinci seviyenin üstünde olmasının çocukların zihin okuma yetneklerini zorlaması açısından faydalı olduğu vurgulanmıştır.

Çalışmada, empatinin çocukların resimli öykü kitaplarına olan tepkilerinde etkin rol oynadığını ve resimli öykü kitaplarıyla etkileşime giren on çocuğun karakterlerin duygu durumlarını dışsal işaretleri okuyarak yorumladığı ve bu konuda zorlanmadıkları görülmüştür. Bunun yanında karakterlerin duygu durumlarını okuyan çocukların karakterlerin dışsal işaretlerinin belirsiz olduğu ya da görünmediği durumlarda resimdeki diğer dışsal işaretleri kullanarak karakterin duygu durumunu tahmin etmeye çalıştığı görülmüştür.

Yapılan çalışmada çocukların duygu tanımlarının, yaşantı ve medya yoluyla varlıklara atfedilen duygusal algıdan kaynaklandığı ve bunun zaman zaman küçük yaştaki çocukların, kurgu ile gerçek arasındaki farkı algılayamalarının neden olduğu görülmüştür.

Çalışma Grubundaki çocukların bazı durumlarda sadece resimlere bakarak

yaptığı yorumların yetersiz veya belirsiz olduğu görülmüştür. Bu durum, resimlemelerin bilişsel ilkelere göre organize edilmiş olmasının sadece resimden veya sadece metinden kavramanın anlamlı sonuçlar ortaya koyabilmesi için tek başına yeterli olmadığını göstermiştir.

Araştırmada, çocukların karakterlerin duygu durumlarının nedenlerini açıklarken çoğunlukla kendi deneyimlerinden veya medyadan yararlandıkları görülmüştür. Bu durum, medyanın öykü kahramanlarının zihnini okumada etkili bir araç olduğunu saptanmıştır.

Sonuç olarak, resimli öykü kitaplarının çocuğa sağlıklı sosyal etkileşim için zihin okuma ve empati kurma fırsatları yaratacak zenginlikte olduğu anlaşılmaktadır. Kitaplarda bulunan duygu ifadeleri ve bu ifadelerin zihin okuma ve empati süreciyle anlaşılması çocuğun ilgisini çekerek merak edeceği duygu durumları yarattığı görülmüştür. Ayrıca resimli öykü kitapları çocukların öyküyü anlamlandırmak için gereksinim duyacakları yeni sosyal etkileşimlere yönlendirecek özellikte olduğu saptanmıştır. Kitaplar, çocuğun zihin okuma ve empati kurmada ihtiyaç duyacağı görselliği sunarak öykünün zihinsel boyutunu kavramada önemli katkıda bulunabilir. Bu araştırmanın, resimli öykü kitaplarındaki duygu durumlarını Bilişsel Edebi Yaklaşımın kavramsal dayanakları yönünde değerlendirilmesi çocukları sosyal gelişim alanında destekleyebilmesi açısından faydalı olabilecek veriler ortaya koyduğu düşünülmektedir.

6.2. Öneriler

Araştırma bulguları ve sonuçları göz önüne alınarak uygulamalar ve ileride yapılması planlanan araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Resimli öykü kitaplarının zihin okuma ve empati gelişimine dair taşıdığı zenginliğin ebeveynler ve eğitimciler tarafından fark edilmesinin sağlanması üzerinde durulmalıdır.
- Ebeveynler ve eğitimciler çocuklar için kitap seçerken daha hassas davranarak kitabı pek çok açıdan değerlendirme becerisine sahip olması için bilgilendirilmelidir. Zihin okuma ve empatinin gelişimine yönelik kazanımlar hedeflendiğinde, kitap seçiminde ve kitaplarla yapılan çalışmalarda resimlerin açık ve anlaşılır çizilmiş olması, metin ve resim

birini tatmamlayan özellikte olması, metinin çocuğun anlayacağı şekilde yazılmış olması gibi özellikler üzerinde durulması gerektiği konusunda eğitimcilerin bilgilendirilmesi yararlı olacaktır.

- Eğitimcilerin, öykü okuma ve anlatma etkinliklerinde çocukları, karakterlerin zihnini okurken ve empati kurarken yönlendirecek sorularla onlara destek olmaları vurgulanmalıdır.
- Ebeveynlere ve eğitimcilere kitaplardaki resimler hakkında konuşmanın önemli olduğunun, çocukların resimler yoluyla öykü karakterlerinin zihinsel durumlarını ve neler hissettiğine dair pek çok ipucunu gözlemlemelerinin mümkün olabileceğinin anlatılması yarar sağlayacaktır.
- Yayınevlerinin çocuklara yönelik kitap hazırlarken çocuklarla birlikte çalışmaları daha doğru bir yaklaşımla kitap hazırlanmasını sağlayacaktır.
- Yazarların ve resimleyenlerin da aynı şekilde çocuklarla çalışması daha faydalı kitaplar resimlemelerini ve yazmalarını sağlayacaktır.
- Yazarların ve resimleyenlerin resimli öykü kitabı oluşturuken birlikte işbirliği içinde çalışması kitabın niteliğini ve değerini arttırmaya olanak sağlayacaktır.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada okul öncesi dönem 60-72 aylık çocuklarla çalışılmıştır. Çalışma 3-4 yaş grubu ve ilköğretime devam eden çocuklarla uygulanarak planlanabilir.
- Araştırmada normal gelişim göteren çocuklalar çalışılmıştır. Çalışma özel gereksinimli çocuklarla yapılarak resimli öykü kitaplarının bu çocukların empati ve zihin okuma becerilerine katkısı araştırılabilir.
- Araştırmada sadece çocuklarla çalışılmıştır. Öğretmen ve ebeveynlerle çalışılarak karşılaştırılmalı çalışmalar yapılabilir.
- Çalışmada en fazla yayıma sahip yayınevlerinden amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiş 13 kitap analiz edilmiştir. Rasgele belirlenmiş yayınevlerinden seçilmiş daha fazla kitap incelenebilir.
- Çalışmada çocuklarla uygulama kısmında sadece iki kitap kullanılmıştır. Daha fazla sonuca ulaşabilmek için daha fazla kitapla çocuk alımlamaları incelenebilir.

- Çalışmanın ikinci aşamasında seçilen iki kitabın yazar ve resimleyeni aynı kişilerdir. Çalışma, yazar ve resimleyeni farklı olan kitaplarla yapılarak çocuklardaki yansıması incelenebillir.
- Bilişsel Edebi Yaklaşım açısından başarılı sayılabilecek resimli öykü kitaplarının çocukların sosyal beceri geliştirmesi üzerine etkileri incelenebilir.
- Çalışma özel gereksinimli çocuklarla uygulanarak resimli öykü kitaplarının çocukların bilişsel ve sosyal gelişimi üzerine etkisi incelenebilir.
- Çalışma sınırlı bir sürede yapılmıştır. Çalışma bir dönemi kapsayacak şekilde sistematik bir eğitim programı şeklinde uygulanarak eğitimin çocukların sosyal gelişimleri üzerindeki etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

Akkın, C., Eğilmez, S., & Afrashi, F. (2004). Renklerin insan davranış ve fizyolojisine etkileri. *T.Oft. Gaz.* (33), 217-282

Akyol, T. (2012). *Resimli çocuk kitaplarında yer alan değerlerin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alper, T. (2012). *Resimli kitaplardaki karakterlerin duygu durumlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Arizpe, E., & Styles, M. (2003). *Children reading pictures: Interpreting visual texts.* London, UK: RoutledgeFalmer.

Arlı, M., ve Nazik, H. (2001). *Bilimsel araştırmaya giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Barnes, J. (2015). *Cross-curricular learning 3-14.* Sage Publications, London.

Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. Cambridge: MIT press.

Berg, B.L. & Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Çeviri Hasan Aydın). Ankara: Eğitim Kitapevi.

Berk, L. E. (2012). *Child development*. Pearson: London.

Bernaerts, L., Geest, D.D., Herman, L., & Vervaeck, B. (2013). *Stories and minds*. University of Nebraska Press. London

Bilgin, H. (2011). *5-6 yaş çocuklarına yönelik 1990-2010 yılları arasında basılan resimli kitapların çocuğa görelik kavramına göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Blackmore, S. (2005). *Consciousness. A very shortintroduction.* Oxford, UK: Oxford University Press.

Britt, J.P., Benaliouad F., McDevitt, R.A., Stuber, G.D., Wise, R.A., & Bonci A., (2012). Synaptic and behavioral profile of multiple glutamatergic inputs to the nucleus accumbens. *Neuron, 76*(4), 790-803.

Bruhn, M. J. (2011). Introduction: exchange values: poetics and cognitive science, *Poetics Today, 32*(3), 403-460.

Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds.* Cambridge: Harvard University Press.

Crane, M.T. (2001). *Shakespeare's brain: Reading with cognitive theory*. Princeton, NJ: Princeton University Pres.

Dadlez, E.M. (1997). *What's hecuba to him? Fictional events and actual emotions*. University park: Pennsylvania state university press.

Damasio, A.R. (1999). *The feeling of what happens: body and emotion in the making of consciousness*. London: Harcourt.

De sousa, R. (1987) *Rationality of emotions*. Cambridge: MIT press.

Demircan, C. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 12-27.

Dunbar, R. (2000). *"On the origin of the human mind." In evolution and the human mind: modularity,language, and the meta-cognition.* Cambridge: Cambridge university press.

Eisenberg, N. (2000) Emotion, regulation and moral development. *Annual review of psychology 51*, 665-697.

Ekiz, D.(2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdal, K. (2008). Çocuk edebiyatı ve çocuk kitapları, *Milli Eğitim Dergisi, 178,* 156-165.

Ergenekon Y. (2012). Sosyal Yeterlilikle İlişkili Kavramlar ve Sosyal Yeterliliğin Bileşenleri. Sezgin Vuran (Ed.), *Sosyal Yeterliklerin Geliştirilmesi: Sosyal Beceri Yetersizliği Gösteren Çocuklar İçin* (s. 15-33). Ankara: Vize.

Erinç, S. (2004). Resmin Eleştirisi Üzerine. Ankara: Ütopya Yayınları

Evans, D. (2001). *Emotion: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Evans, J. (Ed.) (2009). *Talking beyond the page: Reading and responding to picturebooks.* London, UK: Routledge.

Fang, Z. (1996). Illustrations, Text, and the Child Reader: What are Pictures in Children's Storybooks for? *Reading Horizons, 37,* 130-142.

Feagin, S.L. (1997). *Imagining emotions and appriciating fiction: Emotion and the arts*. Oxford: Oxford university press.

Ferstl, E. C. (2005). Emotional and temporal aspects of situation model processing during text comprehension. *Journal of Cognitive Neuroscience 17,* 724-39.

Ferstl, Evelyn C., Mike Rinck, and D. Yves von Cramon. (2005). Emotional and temporal aspects of situation model processing during text comprehension: An event-related fMRI study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *17*(5), 724-39.

Fitiok, R. & Sattık, E. (2013). *Eleştiri kuramları*. Anadolu Üniversitesi Yayınları,

Eskişehir. Adresinden 12 Mayıs 2016 tarihinde edinilmiştir.

Fletcher P. C., Happe, U. F., Frith, S. C., Baker, R. J., Dolan, R. S. J. Frackowiak, and Frith. C. D. (1995). Other minds in the brain: A functional imaging study of "theory of mind" in story comprehension. *Cognition, 57*(2), 109-28.

Gallagher, H. L., Frith, C. D. (2003). Functional imaging of theory of mind. *Trends in Cognitive Sciences*

Gallese, V., & Goldman, A. (1998). Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading. *Trends in Cognitive Sciences, 2*(12), 493-501.

Ganea, P. (2008). Transfer between picture books and the real world by very young children. *Journal of Cognition and Development, 9,* 46-66.

Ganea, P.A., Bloom Pickard, M. & DeLoache, J.S. (2015). Transfer between picture books and the real worl by very young children. *Journal of cognition and development, 9,* 46-66.

Gavins, J., and Steen, G. (Eds.). (2003). *Cognitive poetics in practice*. London: Routledge.

Geçgel, H. & Hafize Çakmak, G.(2014). *Okul öncesinde edebiyat ve kitap*. İstanbul: Kriter Yayıncılık.

Gerrig, R. J. (2005). *Psychological approaches to narrative*. New York: Routledge.

Gerrig, R. J. & Giovanna, E. (2003*). Cognitive psychological foundations of narrative experiences. In Narrative theory and the cognitive sciences.* Stanford: Center for the Study of Language and Information.

Gerrig, R. J. (1993). *Experiencing narrative worlds: On the psychological activities of reading.* New Haven: Yale University Press.

Gibbs, R.W.(1994). *The poetics of mind: Figurative thougth, language, and understanding.* USA: Cambridge University Press

Goldman, A. (2006). *Simulating Minds: The Philosophy, psychology, and neuro-science of mindreading.* Oxford: Oxford University Press.

Gönen M. (Editrör) (2015). *Çocuk edebiyatı.* Ankara: Eğiten Kitap.

Gönen, M. (1989). Beş ve altı yaş anaokulu çocuklarının resimli çocuk kitaplarındaki Değişik resimleme tarzlarına tepkileri. Türk Kütüphaneciliği, 3(1), 32–35.

Gönen, M. ve Uyanık-Balat, G. (2002). Çocuk kitaplarına yeni bir yaklaşım: internet'te resimli çocuk kitapları (e-books). *Hakemsiz Yazılar Türk Kütüphaneciliği, 16*(2), 163-170.

Gönen, M., Aydos, E. H., Şentürk, Ç., Karaca, G., Kahraman, N. C. ve Tuna, P. (2013). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerinin incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 111-123.

Gönen, M., Durmuşoğlu, M. ve Severcan, S. (2009). Examining the views of preschool education teachers on the content, illustrations physical characteristics of the Picture story books used in education. *Procedia Social and Behavioral Science, 1*(1), 753-759.

Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M. ve Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36(160),* 250-265.

Gönen, M., Uludağ, G., Tanrıbuyurdu, E. F. ve Tüfekçi, E. (2014). 0-3 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(1), 126-139.

Greenhoot, A. F., Semb, P. A. (2008). Do illustrations enhance preschoolers' memories for stories? Age-related change in the Picture facilitation effect. Journal of Experimental Child Psychology, *99*, 271–287.

Güleç Çakmak, H. & Geçgel, H. (2012). *Çocuk edebiyatı okul öncesinde edebiyat ve kitap.* İstanbul: Kriter Yayınevi

Gültekin, A., Semerci, M. & Koşmak, F. (2009). *Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Ayla Çınaroğlu sempozyumu.* Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi: Uçanbalık Yayınları

Güneş, Z. (Edt. 2008). *Okulöncesinde çocuk edebiyatı.* Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Gürel, P. (2006). *Öğretici hikayeler yoluyla düşünce ve duygu eğitimi tanımlar ve yöntemler*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Haim, O. (1997). Narrative empathy. *Psychotherapy, 34*(1), 19-27.

Hakemulder, J. (2000). *The moral laboratory: Experiments examining the effects of reading literature on social perception and moral self-concept*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Hasson, U., Yuval N., Ifat L., Galit F. & Rafael M. (2004). Intersubject synchronization of cortical activity during natural vision. *Science, 303*(5664), 1634-40.

Herman, D. (2003). *Introduction. In Narrative theory and the cognitive sciences*. Stanford: Center for the Smdy of Language and Information.

Hess, C.K., Hatfield, E., & Chentob, C. (1992). Assessments of the emotional states of others: conscious judgments versus emotional contagion. *J Soc Clin Psych 11*(2): 119-128.

Hess, U. & Blairy, S. (2001). Facial mimicry and emotional contagion to dynamic emotional facial expressions and their influence on decoding accuracy. *International Journal of Psychophysiology*, *40*(2), 129–141.

Hoffman, M. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice.* Cambride: Cambridge University Press.

Hogan, P. (2010). *The mind and its stories: Narrative universals and human emaotion*. Cambridge: Cambridge University Pres.

Holland, N., (2009). *Literature and the brain.* Gainesville: PsyArt Foundation.

Hsee, C.K., Hatfield, E., John G. Carlson, L.G., & Claude Chemtob, C. (2008). The effect of power on susceptibility to emotional contagion. *Journal Cognition and Emotion, 4*(4), 327-340

Iacoboni, M. (2008). *Mirroring people: The new science of how we connect with others*. New York: Farrar, Straus, and Giroux.

Ickes, W. (1997). *Emphatic accuracy*. London: Guilford press.

Işıtan, S. (2005). *Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İlker Etuş, Ö.(2006). Yazınsal söylemde fantastik doku: bilişsel-biçemsel bir yaklaşım. *Hasan Alt Yücel Eğilim Fakültesi Dergisi (2),* 67-79.

Jackson, T.E. (2005). Explanation, interpretation, and close reading: the progress of cognitive poetics, *Poetics Today (26)*, 3, 519-533.

Jaen, I. & Simon, J.J. (2013). *Cognitive Literary studies*. University of Texas. Austin

Keen, S. (2010). *Empaty and the novel.* New York: Oxford Univeristy Press.

Kidd, D.C., & Castano , E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science,* 342(6156).

Kiefer, B. (1993). Visual criticism and children's literature. In B. Hearne and R. Sutton (Eds.), *Evaluating Children's Books: a Critical Look: Aesthetic, Social, and Political Aspects of Analyzing and Using Children's Books* (p. 73-91). University *of Illinois at Urbana-Champaign: USA.*

Klemin, D. (1996). *The art of art for children's books.* New York: Potter

Köksal Akyol, A. & Koçer ÇİftçibaŞi, H. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarının

empatik beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research, 21*, 13-23.

LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: the mysterious underpinnings of emotional life*. London: Simon and Schuster.

Leverage, P., Mancing, H., Schweickcrt,R. and Marston William, J. (2011). *Theory of mind and literature.* West Lafayette: Purdue University Press.

Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science, 3,* 173-92.

Mar, R. A., Djikic, M. & Oatley, K. (2008). Effects of reading on knowledge, social abilities, and selfhood: Theory and empirical studies. In *Directions in empirical literary studies: In honor of Willie van Peer,* 127-37.

Massey, I., (2009). *The neural imagination: aesthetic and neuroscientific approaches to the arts*. Austin: University of Texas Press.

Miall, D. S. (2006). *Literary reading: Empirical and theoretical studies.* New York: Peter Lang.

Miller, C.A. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *Am J Speech Lang Pathol, 15*(2), 142-54.

Narvaes, D.(2001). Does reading moral stories build moral characters. *Educational Psychology Review* 14(2), 155-71-

Neuendorf, K.A. (2017). *The content analysis guidebook.* SAGE Publications, London.

Nikolajeva, M. (2002). *Art, narrative and childhood.* Chapter 4; Picturebook Characterisation: Word/İmage İnteraction. Edit. Styles M., Bearne E., Londan

Nikolajeva, M. (2012). Reading other people's minds through word and image, *Children's Literature in Education 43*, 273–291.

Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and emotional literacy. *The Reading Teacher, 67*(4), 249-254.

O' Shea, M. (2005). *The brain. A very short introduction.* Oxford, UK: Oxford University Press.

Oadey, K. (2008). The mind's flight simulator. *Psychologist* 21(12). 1030-1032.

Oğuzkan, A. F. (2000). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık

Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Anı Yayıncılık, Ankara.

Özcan, M. (2004). *Bilişsel bilim çerçevesinde filmsel anlatı ve görsel algılama*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo Televizyon Sinema Anabilim Dalı.

Palmer, A.(2005). Intermental thought in the novel: Die Middlemarch mind. *Style 39*(4), 427-39.

Pantaleo, S. (2005). 'Reading' young children's visual texts. *Early Childhood Research&Practice, 7*(1), 1-15.

Parrott, W. G. (2001). *Emotion by groups.* ttp://en.wikipedia.org/wiki/List_of_emotions adresinden 04 Şubat 2016 tarihinde edinilmiştir.

Preston, S. & De Waal, F. (2001) Empathy: its ultimate and proximate base. *behavioral and brain sciences 25,1:* 49-71.

Richardson, A. & Steen, F.F. (2002). Literature and the Cognitive Revolution: An Introduction, *Poetics Today 23*(1), 1-8.

Richardson, A. (2001). *British Romanticism and the science of the mind*. New York: Cambridge University Press.

Robinson, J. (2005). *Deeper than reason: Emotion and its role in literature, music, and art.* Oxford: Oxford University Press.

Sarbin, T. R., (1986). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. New York: Praeger.

Schnotz, W. (2002). *Towards an integrated view of learning from text and visual displays.* Educational Psychology Review.

Sever, S. (2003). Çocuk Kitaplarına Yansıtılan Şiddet (Milli Eğitim Temel Yasası ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Bağlamında Bir Değerlendirme). *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* 35, 1-2.

Sever, S. (2006). Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır? *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (Yay. Haz: Sedat Sever) Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. 41-56.

Sever, S. (2000). Çocuk Kitaplarında Dilsel ve Görsel Duyarlık. *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu* (Yay. Haz.: Sedat Sever) Ankara:Ankara Üniversitesi Basımevi. ss. 631-646.

Sever, S. (2006), Çocukla Yazınsal İletişim. (Yay. Haz.: Çotuksöken, Yusuf; Neydim, Necdet) *Çocuk ve İlk gençlik Edebiyatı Kurultayı,* (ss. 21-35. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.

Sever, S. (2010). *Çocuk ve edebiyat.* İzmir: Tudem.

Sever, S., Dilidüzgün, S., Neydim, N., Aslan, C. (2007). *İlköğretimde çocuk edebiyatı.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Sınar Çılgın, A. (2007). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Siegal, M. & Varley, R. (2002). Neural systems involved in “theory of mind”. *Nature Reviews: Neuroscience, 3,* 463-471.

Singer, et.all, (2004). Empathy for pain involves the affective but not sensory components of pain. *Science, 303*(5661), 1157-1162.

Sipe R., L. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of textpicture relationships. *Children’s Literature in Education, 29(*2), 97–108.

Sipe, L. & Brightman, A.E. (2005).Young children's visual meaning-making during readalouds of picturebooks. *Journal of Literacy Research, 41*,68–103,

Sipe, L. & Ghiso, M. (2005). Looking closely at characters: How illustrations support children's understandings of character through picturebook illustrations. *What a character,* 134-153

Sipe, L. (2008). *Storytime: Young children’s literary understanding in the classroom.* New York: Teachers College Press.

Sipe, L., & Pantaleo, S. (Eds.). (2008). *Postmodern picturebooks: Play, parody, and self-referentiality.* New York, NY: Routledge.

Sipe, L.R. (2012). Revisiting the relationships between text and pictures, *Children’s Literature in Education 43,* 4–21.

Stockwell, P. (2002). Cognitive poetics: An introduction. London, UK: Routledge.

Strayer, J. (1989). Children’s helping strategies: Influences of emotion, empathy and age. *New directions for child development, 44,* 85-105.

Şimşek, T. (editör). (2014). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı.* Ankara: Grafiker Yayınları.

Şirin, M.R. (2000). *99 Soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Tekin, A. K., & Tekin, G. (2006). Parents' knowledge level about the picture books they use for children. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 159–168

Temel F., Ersoy Ö., Avcı N. ve Turla A. (2005). *Gazi erken çocukluk değerlendirme aracı.* Ankara: Rekmay Limited Şirket.

Tepecik, A. & Kayabekir, T. (2017).Resim-Metin İlişkisinde Yapısal ve Bilişsel Kavramların Tasarım Sürecine Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(4), 1641-1653.

Thompson, R.A. (2016). Emotion and self-regulation. *Nebraska Symposium on Motivation*, 36, 367-467.

Tokgöz, İ. (2006). *Okulöncesi çocuklarına yönelik kitapların dil gelişimi ve anlambilimsel açıdan değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül

Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Tuncer, N. (2000). Çocuk ve kitap, 71. cevap. Mustafa Ruhi Şirin (Ed.) *99 Soruda Çocuk Edebiyatı* (3. baskı). İstanbul: Çocuk Vakfı.

Varela, F. J., Thompson, E. & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience.* Cambridge: MIT Press.

Vermeule, B. (2009). *Why do we care about literary characters?* The John Hopkins University Press. Baltimore

Vermeule, B. (2010). *Machiavellian narratives, In L. Zunshine (Ed.), Introduction to cognitive culturel studies*. (s.214-230), Johns Hopkins University Pres, Baltimore.

Yalçın, A. & Aytaş, G. (2008). *Çocuk edebiyatı.* Ankara: Akçağ Yayınları

Yılar, Ö. & Turan, L. (editör).(2011). *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı.* Ankara: Pegem Akademi

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Young, K. &. Saver. J.L. (2001). The neurology of narrative. *SubStance, 30*(1:2), 72-84Zacks, J. M., Nicole K. S., Khcna M. S., & Corey J. M. (2010). The brain's cutting-room floor: Segmentation of narrative cinema. *Frontiers in Human Neuroscience, 4,* 1-15.

Walton, K.L., (1990). *Mimesis as Make-believe: On the Foundations of the Representational Arts On the Foundations of the Representational Arts*. Harvard University Pres. NewYork.

Wohlgemuth, G.T. (1998). Cildren's literature and its translation. Unpublished master's thesis, University of Surrey, UK.

Woolfolk, A., & Perry, N.E. (2014). *Child and adolescent development.* Pearson: London.

Zahn waxler, C., et al. (1992). "Development of concern for others" *developmntal Psychology*, *28,*126-36.

Zahn-Waxler, C. (2002). Caregiving, emotion and care for others. *Behavioral and Brain Science* ,*25,*1 48-49;

Zengin, A.Y. & Zengin, N. (2009). *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyetı.* İstanbul: Truva Yayınları.

Zunshine, L. (2015). *The Oxford handbook of cognitive literary studies*. London: Oxford University Press.

Zunshine, L. (2006). *Why we read fiction: theory of mind and fiction.* Columbus: Ohio State University Press.

Zahn waxler, C., Hastings, P.D., Robinson, J., Usher, B. & Bridges, D. (2000). Development of concern for others in children with behavior problems. *Developmntal Psychology, 36*(5), 531-546.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Gülsüm HOŞ

Doğum Tarihi/Yeri: 16.11.1979/ TUNCELİ

e-posta: ghos@munzur.edu.tr

ÖĞRENİM DURUMU

2010-2018: Doktora, Çukurova Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Adana

2004- 2008: Yüksek Lisans**,** ODTÜ, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara

1998-2003: ODTÜ, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara

1992-1996: Lise, Yıldırım Bayezit Anadolu Kız Meslek Lisesi, Ankara

1989-1992: Ortaokul, Fevzi Atlı İlköğretim Okulu, Ankara

1984-1989: İlkokul, Kayacıklar Köyü İlköğretim Okulu, Balıkesir

İŞ DENEYİMİ

2009 - … :Öğretim Görevlisi, Munzur Üniversitesi, Tunceli Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı

2003-2009: Özel Eğitim Merkezlerinde Eğitimci

2003-2005: Gazi Üniversitesi Ankara Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, Okutmanlık