

ÇOCUKLARIN ÇİZİMLERİ ÜZERİNE

Burhanettin KESKİN*

Özet

Bu makalede, çocukların çizimleri değişik açılardan ele alınmıştır. Çocukların çizimleri hakkında sorulması gereken ilk soru bu çizimlerinin anlam içerikli olup olmadığından ziyade çocuklar için ne anlama geldiği sorusudur. Araştırmalarda çocukların çizimleri çok çeşitli yönlerden incelenmiş ve değişik yorumlar yapılmıştır. Çocukların çizimleri, onların yaşlarıyla, dürtülerine dayalı (impulsive) davranışlarıyla, psiko-motor gelişimleriyle, dil yetenekleriyle, sembolik yeterlilikleriyle, hayâl, hafıza ve algılama kapasiteleriyle ilişkilendirilmiştir. Çocukların, çizimleri vasıtasıyla kendi iç dünyalarının kapılarını başkalarına araladıkları ve bu çizimleri bir dil olarak kullandıkları görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Çocukların çizimleri, renk kullanımı, sembolizm, psiko-motor gelişimi, dil gelişimi

On The Drawings Of Children

Abstract

In this article, children's drawings are examined from different perspectives. The first question that needs to be asked regarding children's drawings is what do these drawings mean to children instead of what do these drawings mean. In studies, children's drawings were examined from various aspects and different interpretations were made. Children's drawings are considered to be related to their age, impulsive behaviors, psycho-motor development, language skills, symbolic competency, imaginary, memory and perception capacity. It seems that children open the doors of their inner world to others through their drawings and these drawings are utilized as a language.

Keywords: The drawings of children, use of color, symbolism, psycho-motor development, language development.

* Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü, e-posta: bkeskin@atauni.edu.tr

Çocukların yaptığı çizimler üzerine çok değişik yorumlar yapılmıştır. Çocukların çizimleri genellikle onların yaşları ile ilişkilendirilmiş ve belli yaşlardaki çocukların belli şekiller çizebildiklerine dair teoriler ortaya atılmıştır. Çocukların çizimleri ayrıca temsil benzerlikleri ve psiko-sosyal anlamları açısından da ele alınmıştır (meselâ, Alschuler & Hattwick, 1947; Freeman, 1975; Kellogg, 1969; Lowenfeld, 1957; Read, 1943). Bazı araştırmacılar, çok küçük çocuklar tarafından yapılan çizimleri belli bir amaç doğrultusunda yapılmayan karalamalar olarak ele alırken, bazıları da bu çizimleri sembolik anlamlar içeren şekillerin ilk formları olarak ele almışlardır. Şurası bir gerçektir ki çocukların bu ilk çizimleri kısa zaman sonra sembolik anlamlar içeren çizimler haline dönüşmektedir. Sorulması gereken ilk soru çocukların ilk çizimlerinin anlam içerikli olup olmadığından ziyade bu çizimlerin çocuk için ne anlama geldiği sorusudur. Çocuk eline kalem veya benzeri bir şeyi alıp bir şeyler karalamaya başlayacak kadar olgunlaştığında fark ettiği ilk şey kendisinin daha önceleri var olmayan bir şeyi var edebilecek bir potansiyele sahip olduğudur. Yani, ilk çizimleriyle çocuk kendi yaratıcılığının resmini çizmekte ve bir şeyi üretebilmenin vermiş olduğu güvencele “ben de varım” demektedir. Çocukların karalamaları zamanla ‘şekil’ halini dönüşmektedir. Özellikle şekillerin çizilmesiyle birlikte çocukta bir ‘sahiplik duygusu’ belirir. Ortaya konan bu şeklin ardından çocukta bu kişisel ürüne karşı ilgi ve onu koruma isteği belirir (Golomb, 1992). Tıpkı bir annenin çocuğuna karşı hissettiği sahiplik duygusu, ilgisi ve onu koruma isteği gibi.

Genellikle çocukların ilk çizdiği geometrik şekiller yuvarlaktır. Yuvarlak şekiller yön belirtmeyen, en az sayıda özellik gösteren ve genel olarak nesnelerin en kaba, en basit biçimdeki çizimleri olarak karşımıza çıkan şekillerdir. Yuvarlak şekli, sembolize ettiği nesnelerin şekil, ebat ve uzaklığıyla ilgisiz, sadece bu nesnelerin iki boyutlu sunumudur. Çocuklar yuvarlak şekilleri yaklaşık olarak 3 yaşlarındayken çizebilirler. Daha fazla kol, el ve parmak uyumu gerektiren şekiller daha sonraki yaşlarda çizilebilmektedir. Meselâ, dikdörtgen çizimi genellikle 4 yaşlarında gerçekleşebilmektedir (Arnheim, 1974; Golomb, 1992; Piaget & Inhelder, 1956). Bu da gösteriyor ki çocukların çizdikleri şekiller onların fiziksel ve algısal gelişimleriyle yakından ilgilidir. Çocukların ilk çizbildiği şekillerin yuvarlak olması onların kas gelişimiyle ilgili olmasıyla beraber, çocukların algılama kapasiteleriyle de ilgilidir. Çocuklar büyüdükçe algılamaları da gelişir ve daha detaylı hale gelir. Algılama kapasitesi gelişmemiş olan küçük yaştaki çocukların çizim yaparlarken şekillerin en basit formları olan yuvarlak şekiller

çizimleri şaşırtıcı değildir. Algılamada detay artıka şekiller yuvarlak olmaktan çıkıp, kendi şekillerinde algılanırlar ve bu algılamadaki detay çocukların çizimlerine de yansır.

Küçük çocukların çizimlerindeki anlatımların detaysız olmasıyla ilgili çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Meselâ, Alschuler ve Hattwick (1947, 1969) bir nesnenin bir kâğıt parçası üzerine çizilmesinin aslında bir çeşit sembolizm olduğunu ve bu yüzden detaylı olmasının zaten gerekmediğinin çocuklar tarafından kavranmış olabileceğine dikkat çekmişlerdir. Bir insan resminin çizimi göz önüne alındığında, sembolizm üç boyutlu insanın oldukça basitleştirilmiş versiyonunun iki boyutlu düz bir nesne (meselâ, kâğıt) üzerine çizilmesidir. Çocuk daha küçük yaşlarda iken bu tasvir etme olayının temel kuralının *basitleştirilmiş anlatım* olduğunu keşfeder. Bir şey tasvir edilirken, özellikle kâğıt üzerine aktarılırken bütün detaylara yer vermek gerekmez çünkü tasvir etmek asıl olanın kopyalanması olayı değildir. Zaten üç boyutlu nesnenin iki boyutlu bir nesne üzerine çiziminde basitleştirme kaçınılmazdır (Alschuler & Hattwick, 1947, 1969; Arnheim, 1974; Rosch, 1973, 1975; Golomb, 1992).

Küçük çocukların çizimlerinin detaysız olmasıyla ilgili bir başka görüş G.H. Luquet tarafından ortaya atılmıştır. Luquet'e göre yaşça küçük çocuklar bildiklerine, daha büyük çocuklar ise gördüklerine dayanarak çizim yaparlar (Willats, 1992). Yani küçük çocuklar çizimlerini zihinlerindeki imaja göre çizerlerken, büyük çocuklar zihinlerindeki imajdan ziyade gözlemlerine dayanarak çizim yaparlar. Burada karşımıza şöyle bir soru çıkıyor: buldukları ortamda mevcut olmayan bir şeyi çizmeleri istendiğinde yaşça büyük çocuklar karşılarında model olacak bir şey olmadan çizimlerini neye göre yapmaktadırlar? Yaşça büyük çocukların algılamaları ve bu algılamalarını daha detaylı bir biçimde hafızalarında depolama yetenekleri küçük çocuklara oranla daha gelişmiş olduğundan ötürü çizimleri de daha fazla detay içermektedir.

Küçük yaştaki çocukların çizimlerinin detaysız olması onların dil yetenekleriyle de ilişkilendirilmiştir. Birçok araştırmacıya göre çocukların çizimleri onların kullandığı bir çeşit dildir. Harris (1963) çocukların çizimleri ile onların sözel dil kullanımına dikkatleri çekerek, çocukların çizimleri ile sözlü IQ test sonuçları arasında önemli bir ilişki olduğunu bulmuştur. Çocukların çizecekleri şey hakkındaki sözlü açıklamaları ile çizdikleri şeylerin genellikle birbirine benzer olması da dil yeteneği ile çizim yetenekleri arasındaki ilişkiyi gösterir (Brittain & Chien, 1983; Matthews, 1994). Meselâ, çocuk, köpek türleriyle ilgili yeni bir kelime öğrendiğinde (kaniş, çoban köpeği gibi) bu köpek türlerinin arasındaki

farklılıklar onun için daha fazla önem kazanır. Farklılıkların önem kazanması onların çizimlerine de yansır. Oysa çocuğun kelime dağarcığında genel olarak 'köpek' kelimesi bulunsa ama hiçbir köpek türüne ait bir kelime bulunmasa çocuk için köpek türleri arasındaki farklılıklar önem kazanmamış olacak ve dolayısıyla çizimlerinde de değişik köpek türlerine dair detaylar olmayacaktır (Toomela, 2002).

Çocukların çizimleri şekil ve detay açısından incelendiği gibi renk açısından da incelenmektedir. Alschuler ve Hattwick'e göre renkler çocukların hislerini, çıkmazlarını, zorluklarını anlatabilecekleri ideal bir araçtır. Çizim yapabilecek olgunlukta olup ama dil yetenekleri açısından yetişkinlerinkine oranla oldukça sınırlı olan 2-5 yaş arası çocuklar için renkli çizimler iyi bir sözsüz iletişim aracıdır. Renkler çocuklar için, doğayı çağırıştırır ve duygusal hayatlarının yoğunluğunu ifade eder. Yani renkler çocukların duyguların dilidir. Küçük çocuklar ağırlıklı olarak kırmızı gibi sıcak renkleri kullanırlarken, yaşları ilerledikçe yeşil ve mavi gibi soğuk renkleri kullanma eğilimi içerisine girerler. Alschuler ve Hattwick çocukların ilkin sıcak renkleri ağırlıklı olarak kullanmalarının sebebini onların aniden, düşünmeden ve dürtülerine dayalı (impulsive) davranışlarıyla açıklamaya çalışmışlar ve çocukların bu tip davranışlarını kontrol etmeyi öğrendikçe ve topluma uyum sağladıkça yaptıkları resimlerde soğuk renkleri ağırlıklı olarak kullandıklarını ileri sürmüşlerdir. Yapılan bir araştırmada 3 yaşındaki çocukların büyük çoğunluğunun tek renk kullandığını ama 4 yaşındaki çocukların yaptıkları resimlerde renk zenginliği olduğu tespit edilmiş ve çocukların yaşları ilerledikçe kullandıkları renklere sembolik anlamlar verdikleri sonucuna varılmıştır (Golomb, 1992). Bu da demek oluyor ki çocukların sembolizm ile ilgili yetenekleri arttıkça kendilerini çeşitli renklerle anlatabilmektedirler ve bu renkler onların iç dünyalarının birer temsilcisi olmaktadır.

Farmer ve Golomb tarafından yapılan bir araştırmada, yaşça küçük çocukların resimlerinde tek renk kullanmaları onların iç dünyalarını ifade etmeye çalışırken renge dayalı değil şekle dayalı anlatım kullanmalarıyla açıklanmış ve yaşça küçük çocuklar için renklerin değil şekillerin önemli olduğu ileri sürülmüştür. Yaşça küçük çocuklarda sembolik yetenekler gelişmediği için şekle dayalı anlatım ön plandayken, sembolik yetenekler açısından yeterliliğe sahip çocuklarda daha fazla renge dayalı anlatım ön plana çıkmaktadır. White ve Golomb tarafından yapılan bir başka araştırmada ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin renkleri kullanırlarken seçici davrandıkları ve renkleri psikolojik durum anlatımında

kullandıkları tespit edilmiştir. Birinci sınıf öğrencileri mor rengini mutlu çocuk ile, mavi rengini üzgün çocuk ile ve kırmızı rengini de sinirli çocuk ile ilişkilendirmişlerdir. Birinci sınıf öğrencilerinin renklere yükledikleri anlamlar açısından belli bir renk kodu göze çarpmaktayken diğer üst sınıflardaki çocukların renk kullanımında bu tip bir renk koduna rastlanılmamıştır. Meselâ, altıncı sınıf öğrencileri mavi rengini hem üzüntülü, hem sevinçli hem de sinirli olmayla ilişkilendirmişlerdir (Golomb, 1992). Bu da demek oluyor ki çocukların sembolik kapasiteleri geliştikçe bir renge farklı anlamlar yükleyebiliyorlar ve aynı renkten farklı anlatımlar ortaya koyabiliyorlar. Bir nevi aynı malzemeden farklı şeyler üretebilme yaratıcılığı ortaya çıkıyor.

Çocuklar olgunlaştıkça belli alanlardaki yaratıcılıkları artarken (meselâ, aynı renklerden farklı anlatımlar ortaya çıkarma) başka alanlardaki yaratıcılıkları geri plana atılmaktadır. Wan ve Winner (1980) tarafından yapılan bir araştırmada beş ve on yaşlarındaki çocukların çizimleri sanatçılara gösterilmiş ve hangi yaş grubuna ait çizimlerin daha fazla sanatsal içerikli olduğu sorulmuş ve beş yaş grubuna ait çizimler daha sanatsal bulunmuştur. Fakat bu, çocukların büyüdükçe sanatsal yeteneklerinden bir şeyler kaybettikleri anlamına gelmez. Bu değişiklik sanatsal yeteneklerinde görülen azalmadan ziyade çocukların ilgilerindeki değişimle alakalıdır. On yaşındaki çocuklar 5 yaşındakiler kadar özgün, hayâl gücünü yansıtan çizimler yapabilirler ama bunun yerine daha gerçekçi resimler yapma eğilimindedirler (Rosenblatt & Winner, 1988).

Sonuç olarak, çocukların çizimleri onların psiko-motor gelişimi, hayâl güçleri, hafıza ve algılama kapasiteleriyle yakından ilişkilidir (Toomela, 2002). Çocukların çizimleriyle kendi iç dünyalarının kapılarını başkalarına araladıkları ve bu çizimleri bir dil olarak kullandıkları görülmektedir. Çocukların çizimleri incelendiğinde bazı genel aşamaların (meselâ, yuvarlak şeklinden daha karmaşık şekillere; detaysız çizimlerden detaylı çizimlere; tek renk kullanımından çok renk kullanımına; farklı renklerle farklı duyguları anlatmadan aynı renkle farklı duyguları anlatmaya) olduğu kabul görse de unutulmamalıdır ki bu aşamalar her çocuk için geçerli olmayabilir. Hatta bu aşamalar her çocuk tarafından aynı zaman aralıklarında geçirilmesi gereken mutlak aşamalar değildir. Arnheim (1974) çocukların değişik aşamalardan değişik zamanlarda geçtiğini belirtmiş ve bazı çocukların bazı aşamaları atlayıp, bazı aşamaları da aynı zamanda geçirdiklerini ileri sürmüştür. Çocuklar bir sonraki aşamaya eriştiklerinde bir önceki aşamaya dair belirgin özelliklerin varlığını devam ettirebilmektedirler. Eğer çocuk yeni bir aşamaya geçtiğinde zorluklarla karşılaşarsa daha önce geçmiş olduğu aşamalara gerileyebilir.

KAYNAKÇA

- Alschuler, R. H. & Hattwick, L. W. (1947). *Painting and personality*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Alschuler, R. H. & Hattwick, L. W. (1969). *Painting and personality: A study of young children*. Rev. and abr. ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Brittain, W.L., & Chien, Y.-C. (1983). Relationships between preschool children's ability to name body parts and their ability to construct a man. *Perceptual and Motor Skills*, 57, 19–24.
- Freeman, N. H. (1975). Do children draw men with arms coming out of the head? *Nature*, 254, 416-417.
- Golomb, C. (1992). *The child's creation of a pictorial world*. California: University of California Press.
- Harris, D.B. (1963). *Children's drawings as measures of intellectual maturity. A revision and extension of the Goodenough Draw-a-Man test*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Kellogg, R. (1969). *Analyzing children's art*. Palo Alto, CA: National Press.
- Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth* (3rd ed.). New York: MacMillan.
- Matthews, J. (1994). *Helping children to draw and paint in early childhood: Children and visual representation*. London: Hodder & Stoughton.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1956. *The child's conception of space*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Read, H. (1943). *Education through art*. New York: Pantheon Books.
- Rosch, E. (1973). Natural categories. *Cognitive Psychology* 4: 328–350.
- Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology* 104: 192–233
- Rosenblatt, E. & Winner, E. (1988) The art of children's drawing. *Journal of Aesthetic Education*, 22, 3-15.

- Toomela, A. (2002). Drawing as a verbally mediated activity: A study of relationships between verbal, motor, and visuospatial skills and drawing in children. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 234–247.
- Wan, D. & Winner, E. (1980). Yayınlanmamış veri, Harvard Project Zero.
- Willats, J. (1992). The representation of extendedness in children's drawings of sticks and disks. *Child Development*, 63, 692-710.