T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİNİN TERCİH ETTİĞİ RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARININ ÜSTKURMACA ÖZELLİKLERİNİN BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve ŞEN
ORCID: 0009-0004-3284-6657

BURSA - 2026

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİNİN TERCİH ETTİĞİ RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARININ ÜSTKURMACA ÖZELLİKLERİNİN BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve ŞEN
ORCID: 0009-0004-3284-6657

Danışman
Prof. Dr. Hülya KARTAL

Doç. Dr. Berna COŞKUN ONAN

BURSA - 2026

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Merve ŞEN
20.02.2026

TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK ONAYI

"İlkokul Öğrencileri ve Öğretmenlerinin Tercih Ettiği Resimli Çocuk Kitaplarının Üstkurmaca Özelliklerinin Belirlenmesi" adlı yüksek lisans tezi Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan	Danışman
Merve ŞEN	Prof. Dr. Hülya KARTAL
	Doç. Dr. Berna COŞKUN ONAN

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Nalan KURU

JÜRİ ONAY SAYFASI

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda 802281033 numara ile kayıtlı Merve ŞEN'in hazırladığı "İlkokul Öğrencileri ve Öğretmenlerinin Tercih Ettiği Resimli Çocuk Kitaplarının Üstkurmaca Özelliklerinin Belirlenmesi" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 20/02/2026 günü 11:00-14:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **başarılı** olduğuna **oy birliği** ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı
Prof. Dr. Hülya KARTAL
Bursa Uludağ Üniversitesi
WoS ResearcherID: AAW-8954-2020
Scopus Author ID: 35339190200
ORCID: 0000-0003-3732-7747

Üye (Danışman)
Prof. Dr. Hülya KARTAL
Bursa Uludağ Üniversitesi
WoS ResearcherID: AAW-8954-2020
Scopus Author ID: 35339190200
ORCID: 0000-0003-3732-7747

Üye (Danışman)
Doç. Dr. Berna COŞKUN ONAN
Bursa Uludağ Üniversitesi
WoS ResearcherID: ABI-3440-2020
Scopus Author ID:57111995600
ORCID: 0000-0002-5218-5452

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Özlem APAK TEZCAN
Kocaeli Üniversitesi
WoS ResearcherID: A-4626-2018
Scopus ID No: 57206244050
ORCID: 0000-0003-4702-9639

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet SOYUÇOK
Bursa Uludağ Üniversitesi
WoS ResearcherID: AAI-6579-2021
ORCID: 0000-0001-8388-2130

ÖN SÖZ

"Başarı ne sence?" diye sordu çocuk.

"Sevmek," dedi köstebek.

Şüphesiz ki başarının pek çok tanımı var ancak sevmek ve sevilmek dünyayı eşsiz kılan deneyimler. Bir de insan sevdiği işi yaptığında çok şanslı ve başarılı hissetmeli. Tüm tez sürecinde de bana çok şanslı hissettiren, başta çok sevdiğim sevgili danışmanlarım Prof. Dr. Hülya Kartal ve Doç.Dr. Berna Coşkun Onan'a, üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime, araştırma sürecinde bana destek olan okul müdürüm Nihat Öner ve değerli çalışma arkadaşlarıma, çocuk edebiyatına dair düş ortağım İnci Baysal İlhan'a, sevgili öğrencilerime, anneciğim Huriye Kaplan ile babacığım Coşkun Kaplan'a , sevgili eşim, daimi destekçim Cem Şen'e ve hayatımdaki varlığı tahayyül edebildiğim tüm sevme biçimlerinden üstün olan oğlum Kemal Efe Şen'e teşekkür ederim.

Merve Şen

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	Merve Şen
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi / Doktora Tezi
Sayfa Sayısı	VII + 96
Mezuniyet Tarihi	…/…/20..
Tez Danışman(lar)ı	Prof. Dr. Hülya KARTAL
	Doç.Dr. Berna Coşkun Onan

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİNİN TERCİH ETTİĞİ RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARININ ÜSTKURMACA ÖZELLİKLERİNİN BELİRLENMESİ

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin severek okudukları ve sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri resimli çocuk kitaplarında üstkurmaca araçlarına yer verilme durumunu belirlemektir. Günümüzde resimli çocuk kitapları, yalnızca öyküyü aktaran metinler olmaktan çıkmış; okuru anlatı sürecinin farkına vardıran, çok katmanlı anlam yapıları sunan çağdaş anlatılar hâline gelmiştir. Bu araştırma, karma yöntem araştırması olarak tasarlanmıştır. Araştırmada karma desenlerden açıklayıcı ardışık karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında, ilkokul öğrencilerinin sevdikleri ve sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri resimli çocuk kitaplarını belirlemeye yönelik nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Bu aşamada elde edilen sonuçlar, araştırmanın ikinci aşamasında yürütülen nitel incelemenin temelini oluşturmuştur. Nitel aşamada ise belirlenen resimli çocuk kitapları, üstkurmaca araçların varlığı ve kullanım biçimleri açısından incelenmiştir. Çalışma grubunu, ilkokul öğrencilerinin sevdiklerini ifade ettikleri ve sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecinde tercih ettiklerini belirttikleri resimli çocuk kitapları oluşturmaktadır. Belirlenen kitaplar, üstkurmaca araçlara yer verilmesi bakımından incelenmiştir. Araştırma bulguları, ilkokul öğrencilerinin sevdikleri ve sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri resimli çocuk kitaplarında üstkurmaca araçlarına sınırlı düzeyde yer verildiğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk Edebiyatı, İlkokul Öğrencileri, Resimli Çocuk Kitapları, Sınıf Öğretmenleri, Üstkurmaca,

ABSTRACT

Name and Surname	Merve ŞEN
University	Bursa Uludag University
Institution	Institute of Educational Sciences
Field	Elemantry Education Field
Branch	Classroom Teaching
Degree Awarded	Master / PhD
Page Number	VII + 96
Degree Date	…. / …. / 20..
Supervisor(s)	Prof. Dr. Hülya KARTAL
	Doç.Dr. Berna Coşkun Onan

IDENTIFYING THE METAFICTIONAL FEATURES OF PICTUREBOOKS PREFERRED BY PRIMARY SCHOOL STUDENTS AND TEACHERS

The aim of this study is to determine the extent to which metafictional devices are employed in picture books that are enjoyed by primary school students and preferred by classroom teachers. In contemporary contexts, picture books have evolved beyond being mere texts that convey a story; they have become modern narratives that raise readers' awareness of the narrative process and present multilayered structures of meaning. This study was designed as a mixed-methods research. Specifically, an explanatory sequential mixed-methods design was employed. In the first phase of the study, quantitative data were collected and analyzed to identify the picture books that are favored by primary school students and preferred by classroom teachers. The results obtained at this stage formed the basis for the qualitative analysis conducted in the second phase of the study. In the qualitative phase, the selected picture books were examined in terms of the presence and forms of use of metafictional devices The study group consisted of children's picture books that primary students' liked and their teachers' prefered. These books were analyzed for their use of metafictional devices. The research results indicate that metafictive devices are rarely in picture books primary students' liked and their teachers' preferred.

Keywords: Children's Literature, Metafiction, Picturebooks, Primary School Students, Primary School's Teachers

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK ..... **i**
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK ONAYI ..... **ii**
JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**
ÖN SÖZ ..... **iv**
ÖZET ..... **v**
ABSTRACT ..... **vi**
İÇİNDEKİLER ..... **vii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **x**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xi**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xii**

1. BÖLÜM
GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırma Soruları 2
1.3. Araştırmanın Amacı 3
1.4. Araştırmanın Önemi 3
1.5. Araştırmanın Varsayımları 3
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları 3
1.7. Tanımlar 4

2. BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Çocuk Edebiyatının Tanımı, Kapsamı ve Temel İlkeleri 5
2.2. Çocuğun Gelişim Alanları Açısından Çocuk Edebiyatının Önemi 8
2.3. Resimli Çocuk Kitapları: Tanım, İşlev ve Tasarım İlkeleri 14
2.4. Postmodernizm ve Postmodern Resimli Çocuk Kitapları 19
2.4. Üstkurmaca Kavramı 23

3. BÖLÜM
YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli 36
3.2. Evren ve Örneklem 37
3.2.1. Demografik Bilgiler 38

3.3. Veri Toplama Araçları 39
3.3.1. Öğrenciler ve Öğretmenler Tarafından Belirtilen Çocuk Kitaplarını Saptamaya Yönelik Hazırlanan Anket Soruları 40
3.3.2 Üst Kurmaca Araçları Kontrol Listesi 40
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi 42
3.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği 43

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. İlkokul Öğrencileri En Sevdikleri Resimli Çocuk Kitaplarına İlişkin Bulgular 46
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin En Çok Tercih Ettikleri Resimli Çocuk Kitaplarına İlişkin Bulgular 48
4.3. Öğrenciler Tarafından Sevilen Resimli Çocuk Kitaplarında Üstkurmaca Araçların Kullanımı ve Kullanım Sıklığına İlişkin Bulgular 51
4.3.1. "*Ay'ı Kim Çaldı*?" İsimli Eserin Analizi 51
4.3.2. *"Kırmızı Fil'i Gördünüz mü?"* İsimli Eserin Analizi 53
4.3.3. "*Nokta"* İsimli Eserin Analizi 56
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin En Çok Tercih Ettiği Resimli Çocuk Kitaplarında Üstkurmaca Araçların Kullanımı ve Kullanım Sıklığına İlişkin Bulgular 57
4.4.1. "*Utangaç Ayı Monti*" İsimli Eserin Analizi 58
4.4.2. "*Nokta*" İsimli Eserin Analizi 59
4.4.3. "*Farklı Ama Aynı*" İsimli Eserin Analizi 60
4.5. Öğrencilerin Sevdikleri Kitaplar İle Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Kitaplarda Üstkurmaca Araçlarının Kullanım Düzeyleri Arasında Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular 61

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma 62
5.1.1 İlkokul Öğrencilerinin En Sevdikleri Resimli Çocuk Kitaplarına İlişkin Nicel Sonuçlar 63
5.1.2 Sınıf Öğretmenlerinin En Çok Tercih Ettikleri Resimli Çocuk Kitaplarına İlişkin Nicel Sonuçlar 65
5.1.3 Öğrencilerin Sevdiği ve Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Resimli Çocuk Kitaplarında Üstkurmaca Araçların Kullanım Tekniği ve Kullanım Sıklığına İlişkin Nitel Sonuçlar 66

5.1.4 Öğrencilerin Sevdikleri Kitaplar İle Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Kitaplarda Üstkurmaca Araçlarının Kullanım Düzeyleri Arasında Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Nitel Sonuçlar 68
5.2. Öneriler 69
5.2.1 Öğretmenlere Yönelik Öneriler 69
5.2.2 Çocuk Edebiyatı Eserleri Çizerleri ve Yayınevlerine Yönelik Öneriler 69
5.2.3 Araştırmacılara Yönelik Öneriler 70
5.2.4 Politika ve Program Geliştirmeye Yönelik Öneriler 70
KAYNAKÇA 71
EKLER 79
EK 1: Öğrenciler Tarafından Belirtilen Eserlerin Tümü 80
EK 2: Öğretmenler Tarafından Belirtilen Eserlerin Tümü 87
EK 3: Öğretmenler Tarafından Belirtilen Resimli Çocuk Kitapları 92
EK 4: Öğrenciler Tarafından Belirtilen Resimli Çocuk Kitapları 94
EK 5: Üstkurmaca Araçları Kontrol Listesi 95
EK 6: İzinler 96
ÖZ GEÇMİŞ 99

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo *Sayfa*

1 Öğrencilerin Demografik Bilgileri 38
2 Öğretmenlerin Demografik Bilgileri 39
3 Üstkurmaca Araçları Kontrol Listesi 41
4 Öğrenciler Tarafından Listelenen Resimli Çocuk Kitapları 46
5 Öğretmenler Tarafından Listelenen Resimli Çocuk Kitapları 48
6 Ay'ı Kim Çaldı? İsimli Eserin Analizi 51
7 Kırmızı Fil'i Gördünüz mü? İsimli Eserin Analizi 53
8 Nokta İsimli Eserin Analizi 56
9 Utangaç Ayı Monti İsimli Eserin Analizi 58
10 Farklı Ama Aynı İsimli Eserin Analizi 60

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil *Sayfa*

1 *Ay'ı Kim Çaldı? – Ön Kapak ve Kitap Künyesi* 51
2 *Kırmızı Fil'i Gördünüz mü? - Ön Kapak ve Kitap Künyesi* 53
3 *Kitap içi kesit* 55
4 *Kitap içi kesit* 55
5 *Nokta - Ön Kapak ve Kitap Künyesi* 56
6 *Utangaç Ayı Monti - Ön Kapak ve Kitap Künyesi* 58
7 *Farklı Ama Aynı - Ön Kapak ve Kitap Künyesi* 60

KISALTMALAR LİSTESİ

Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
TDK	: Türk Dil Kurumu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı

1. BÖLÜM
GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Okuma, bireyin dünyayı anlamlandırma sürecinde merkezi bir rolü olan, bilişsel, dilsel, duyuşsal ve toplumsal boyutları bulunan çok yönlü bir etkinliktir (Kent, 2002, aktaran Epçaçan 2009). Özellikle çocukluk döneminde edinilen okuma deneyimleri, bireyin yalnızca akademik başarısını değil, aynı zamanda düşünme biçimini, hayal gücünü, eleştirel bakış açısını ve estetik duyarlılığını da doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda çocuk edebiyatı ürünleri, çocukların erken yaşlardan itibaren nitelikli okuma deneyimleri edinmelerini sağlayan temel araçlar arasında yer almaktadır (Lukens, Smith ve Coffel, 2018, s.35).

Çocuk edebiyatı, yetişkin edebiyatından farklı olarak tek yönlü bir okur kitlesine seslenmez. Bu alan, hem çocuklar hem de yetişkinler tarafından okunabilen; farklı yaş, deneyim ve bilgi düzeylerine göre değişen biçimlerde alımlanabilen çok katmanlı metinlerden oluşmaktadır. Özellikle resimli çocuk kitapları, sözel ve görsel göstergelerin birlikte anlam ürettiği yapılarıyla, okuma eylemini yalnızca dil temelli bir süreç olmaktan çıkararak çok yönlü bir deneyime dönüştürmektedir (Nikolajeva ve Scott, 2001; Lewis, 2001).

Günümüzde çocuk edebiyatı alanında yaşanan dönüşümler, bu metinlerin yalnızca "çocuğa uygunluk" ölçütüyle değerlendirilmesini yetersiz kılmaktadır. Çağdaş resimli çocuk kitapları; anlatı yapıları, görsel tasarımları, metin–resim ilişkileri ve okurla kurdukları etkileşim bakımından giderek daha karmaşık hâle gelmektedir. Bu karmaşıklık, çocukların metinle kurduğu ilişkiyi pasif bir dinleme ya da okuma sürecinden çıkararak, anlam oluşturmaya dayalı aktif bir sürece dönüştürmektedir. Bu dönüşümle birlikte çocuk edebiyatında öne çıkan anlatı yaklaşımlarından biri üstkurmaca (metafiction) olarak belirtilebilir. Üstkurmaca, bir metnin kendi kurmaca doğasına dikkat çekilmesi, anlatı sürecinin görünür kılınması ve okuru bu sürecin farkına vardırması olarak tanımlanmaktadır (McCallum, 2005). Geleneksel anlatılarda okur, olay örgüsünü gerçeklik yanılsaması içinde takip ederken; üstkurmacasal metinlerde bu yanılsama bilinçli biçimde kırılmakta ve böylelikle okur metnin nasıl kurulduğunu fark etmeye davet edilmektedir.

Üstkurmaca araçları postmodern düşüncenin edebiyata yansımasıyla birlikte, özellikle çocuk edebiyatında daha görünür hâle gelmiştir. Anlatıcının doğrudan okura seslenmesi, karakterlerin kurmaca olduklarını fark etmeleri, kitabın fiziksel özelliklerine (kapak, sayfa düzeni, yazı tipi vb.) gönderme yapılması, hikâye içinde hikâye kurguları ve metinler arası göndermeler bu araçlar arasında yer almaktadır (Pantaleo, 2019). Bu tür anlatı stratejileri,

çocukların yalnızca öykünün içeriğine değil, anlatının yapısına ve işleyişine de dikkat etmelerini sağlamaktadır. Uluslararası alanyazında yapılan çalışmalar, üstkurmaca araçların çocukların eleştirel düşünme becerilerini, çoklu okuryazarlıklarını ve metin farkındalıklarını desteklediğini ortaya koymaktadır (Nodelman, 1988; Sipe, 1998; Pantaleo, 2023).

Türkiye'de de çocuk edebiyatında üstkurmaca araçların kullanımına rastlanmaktadır. Örneğin okulöncesi dönemi çocuklarına hitap eden *Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız'dan*? adlı eserde üstkurmaca araçlarından metinler arasılığa, Kırmızı Düğmenin Düşü adlı eserde ise tipografik oyunlara rastlanmaktadır (Şen, 2017). Ancak bu alandaki akademik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bazı çağdaş çocuk kitaplarında üstkurmacasal öğelere rastlanmasına rağmen, bu araçların özellikle İlkokul Öğrencileri severek okudukları ve öğretmenlerin sıklıkla tercih ettikleri resimli çocuk kitaplarında hangi düzeyde yer aldığına dair kapsamlı araştırmaların eksikliği dikkat çekmektedir. Oysa sınıf öğretmenleri ve çocuklar tarafından tercih edilen kitaplar, çocukların okuma deneyimlerini doğrudan şekillendiren temel metinlerdir (Kartal ve Beşer, 2023; Soyuçok, 2021). Bu kitaplarda yer alan anlatı tekniklerinin incelenmesi, hem çocukların karşılaştıkları edebi yapıların niteliğini ortaya koymak hem de öğretmenlerin kitap seçimlerine ışık tutmak açısından önem taşımaktadır. Bu noktadan hareketle, bu araştırmada ilkokul öğrencileri sevdikleri ve öğretmenlerin tercih ettikleri resimli çocuk kitaplarında üstkurmaca araçlarının kullanım biçimleri problem durumu olarak ele alınmıştır.

1.2. Araştırma Soruları

Bu araştırmanın temel problemi şu şekilde belirlenmiştir: İlkokul öğrencilerinin sevdiği ve öğretmenlerinin tercih ettiği resimli çocuk kitaplarında üstkurmaca araçlar hangi düzeyde kullanılmaktadır? Bu temel problem doğrultusunda araştırma soruları şu şekilde oluşturulmuştur:

İlkokul Öğrencileri en sevdikleri resimli çocuk kitapları hangileridir?

Sınıf öğretmenlerinin en çok tercih ettikleri resimli çocuk kitapları hangileridir?

Öğrenciler tarafından sevilen resimli çocuk kitaplarında üstkurmaca araçlardan hangileri yer almaktadır bu araçlar hangi sıklıkta kullanılmaktadır?

Öğretmenler tarafından tercih edilen resimli çocuk kitaplarında üstkurmaca araçlardan hangileri yer almaktadır bu araçlar hangi sıklıkta kullanılmaktadır?

Öğrencilerin sevdikleri kitaplar ile öğretmenlerin tercih ettikleri kitaplarda üstkurmaca araçların kullanım düzeyleri arasında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ilkokul öğrencilerinin sevdiği ve öğretmenlerin tercih ettiği resimli çocuk kitaplarında üstkurmaca araçlarının hangilerinin yer aldığı ve hangi sıklıkta kullanıldığını ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırma; çocuk okurların okuma tercihleri ile öğretmenlerin kitap seçimleri arasında nasıl bir ilişki bulunduğunu, bu iki grup tarafından tercih edilen kitaplarda üstkurmaca araçlarının kullanım biçimleri ve düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi hedeflemektedir. Araştırmada, resimli çocuk kitaplarının yalnızca içerik açısından değil, anlatı yapısı ve okurla kurduğu ilişki bakımından da değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, çocuk edebiyatı alanına hem kuramsal hem de uygulamaya dönük önemli katkılar sunmayı amaçlamaktadır. Kuramsal açıdan bakıldığında çalışma, resimli çocuk kitaplarında üstkurmaca kavramını merkeze alarak, postmodern anlatı araçlarının çocuk edebiyatındaki işlevini ele almaktadır. Türkiye'de bu alanda yapılan çalışmaların sınırlı olması, araştırmanın alanyazına özgün bir katkı sunmasını sağlamaktadır.

Uygulama açısından ise araştırma, sınıf öğretmenlerinin kitap seçim süreçlerine rehberlik edebilecek bulgular üretmeyi hedeflemektedir. Ayrıca araştırma, çocukların eleştirel okuma becerilerini destekleyebilecek kitap türlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinde farkındalık oluşturması bakımından da önem taşımaktadır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada;

- Öğrencilerin sevdikleri kitapları doğru ve içten biçimde ifade ettikleri,
- Öğretmenlerin tercih ettikleri kitapları doğru ve içten bir şekilde belirttikleri,
- Sınıf öğretmenleri ve öğrenciler tarafından belirtilen resimli çocuk kitaplarının üstkurmaca araçların tespitine olanak sağlayacak nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- İlkokul 4.sınıf düzeyindeki öğrenciler ve sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.
- Öğrencilerin sevdikleri ve öğretmenlerin tercih ettikleri resimli çocuk kitaplarıyla sınırlıdır.

- Üstkurmaca araçların belirlenmesinde alanyazında yer alan kuramsal sınıflandırmalarla sınırlıdır.
- Araştırmanın yürütüldüğü zaman dilimi ve kullanılan veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Resimli Çocuk Kitabı:

Anlamın sözcükler ve çizimlerle inşa edildiği genelde otuz iki sayfadan meydana gelen hem metin hem de resimlerden oluşan içeriğe sahip standart resimli kitaplardır (Lukens, Smith ve Coffel, 2018, s.48).

Üstkurmaca:

Gerçeklik ve kurgu arasındaki sınırları belirsizleştiren anlatı biçimi (Genette, 1980,, aktaran Pantaleo, 2005).

Metinler arasılık:

Bir metnin başka metinlerle kurduğu açık ya da örtük anlamsal ilişkiler (Genette, 1997, s.18).

2. BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

İnsan yaşamının belirli bir dönemi olan çocukluk, bu döneme özgü bir edebiyata gerek duymaktadır. Çocuk edebiyatı olarak adlandırılan bu edebiyat türünde çocuğa görelik kavramı ön plana çıkmakta, bu kavrama göre eserler verilmektedir. Çocuk edebiyatının bir ürünü olan resimli çocuk kitapları da hem görsel hem de sözel bakımdan bu anlayışla kurgulanmaktadır. Resimli çocuk edebiyatının da pek çok şey gibi sürekli bir değişim içerisinde olduğunu ifade etmek mümkündür. Tüm dünyada değişim yaratan postmodern anlayışın çocuk edebiyatına da etki etmesi kaçınılmazdır. Özellikle 1980 sonrası postmodern eserlere rastlamak mümkündür. Bu alanda çalışma yapan pek çok araştırmacı çocuk edebiyatında postmodernizmin üstkurmaca araçlarla sağlandığına hem fikir olmakla birlikte (Sipe ve McGuire, 2006; Serafini 2019, Pantaleo, 2014) bu araçlara dair en kapsamlı listelemeyi Pantaleo'nun (2004) yaptığı söylenebilir (Hermansson, 2019, s.25). Bu üst kurmaca araçları şunlardır; Anlatıcının doğrudan okura seslenmesi, karakterlerin anlatıcıya/okura seslenmesi, karakterlerin kendi hikayeleri/ diğer hikayeler hakkında yorum yapması, anlatıcının karaktere dönüşmesi, birden fazla anlatıcı/karakterin hikaye anlatması, çoklu hikayeler/anlatılar, hikaye içinde hikaye, zaman ve mekan bozulmaları, doğrusal olmayan yapı, metinler arasılık, parodi, tipografik deneyler, türler arası karışım, farklı üslup pastişi, mizanabim, kitap tasarımında sıradışılık, yaratım sürecine vurgu ve belirsizlik

2.1. Çocuk Edebiyatının Tanımı, Kapsamı ve Temel İlkeleri

İnsan yaşamında çocukluk diye adlandırılan bir dönem vardır. Çocuk diye bir gerçeklik vardır, çocuk dünyaya geldiğinde deneyimi az ancak öğrenme ve görme isteği kocaman olan bir varlıktır. Meraklı, heyecanlı, sabırsız ve isteklidir ayrıca doğru yanlış ayırt etmeden her şeyi alıcı konumdadır, ayrıca o denli de deneyimsizdir (Erdoğan, 2003). Çocukluk dönemi düşünülerek bu döneme uygun, çocuğun ihtiyaçlarına yönelik, çocuğa has bir edebiyat oluşturulmalıdır. Bu edebiyat çocuk edebiyatıdır, çocuk edebiyatında temelde yetişkinden farklı olarak çocuğun beğenisi yer almaktadır. Çocuk edebiyatı eserlerinde çocuğun beğenisinin esas alındığı eserler oluşturulmalıdır. Bir edebiyat eserinde aranan tüm nitelikler çocuk edebiyatı için de geçerli olmakla birlikte çocuk edebiyatının yetişkin edebiyatından eksiği yok hatta fazlası vardır. Çünkü çocuk edebiyatı hem çocuğa hem de edebiyata odaklanmaktadır. Bu sebeple çocuk edebiyatı ürünü meydana getirmek zor bir uğraştır. Bu zorluk günümüzde nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin az olmasına neden olabilmektedir (Nas, 2002, s.33).

Bu doğrultuda çocuk edebiyatı, Batıda 16. yüzyıldan sonra modernleşme ile beraber çocuğun ve çocukluğunun farkına varılması ve geleneksel çocuk anlayışının sorgulanması ile çocukların minyatür yetişkinler olmadığının ayrımına varılmasıyla, onların kendilerine özgü bir dünyaya sahip olduklarının fark edilmesi ile başlamaktadır (Aries, 1962).

Sever (2019) ise çocuk edebiyatını tanımlarken; erken çocukluktan ergenlik dönemine kadar olan bir dönemi kapsayan, çocukların dil gelişimine ve bilişsel kapasitelerine uygun olacak şekilde duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletiler aracılığı ile zenginleştiren, okuma ilgilerini geliştiren ürünlerin genel adı olarak belirtmektedir. Bu tanımlamanın sanatsal nitelik, kapsadığı yaş dönemi, çocuğa görelik, dilsel ve görsel öğeleri işaret etmesi bakımından kapsamlı olduğu söylenebilir.

Şirin (2019), çocuk edebiyatının kaynağını ve sınırını çocuk ve çocukluktan aldığını belirtmiştir. Çocuk edebiyatı bu sebeple çocuğa görelik ilkesine ve çocuk gerçekliğine göre oluşturulmuş bir edebiyat olarak açıklanmalıdır. Çocuk edebiyatı eserlerinde çocuk bakışı, çocuğa görelik ve çocuk gerçekliğinin bulunması üç temel ölçüt olarak belirtilmelidir.

Çocuk dünyası ve yetişkin dünyasının birbirinden farklı olduğunun anlaşılması, çocukluğun kendine özgü ilgi, ihtiyaçlar ve özelliklerinin olduğunun anlaşılması ile çocuk edebiyatı kavramı kendisine edebiyatta yer bulmuştur. Çocuk edebiyatı; çocukların hayatı kavramasına yardımcı olacak, hayal gücünü geliştirici, okuma sevgisini aşılayan, eğitici bir edebiyat türü, çocuk yazını olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2025).

Çocuk edebiyatı çocuk duyarlılığı ve çocuk gerçekliği üzerine kurgulanmış bir edebiyattır. Çocuk edebiyatı eseri ne olursa olsun, yaratım süreci çocuğa görelik ilkesine dayanarak gerçekleşir. Söz konusu olabilecek tüm edebi unsurlar, dil, üslup, kahramanlar, konu, resimler, renkler vs. hep bu ilke üzerine şekillenir (Demirel, 2010). Çocuk edebiyatı eseri çocuğa güzel duygular, okuma zevki yaşatabileceği gibi kötü deneyimlere de sebep olabilir. Bu yüzden edebi eserler oluşturulurken dikkatli olunmalı ve titiz bir biçimde çocuk kitapları meselesi irdelenmelidir (Eroğlu, 2016). Kurgulanacak edebi eserde çocuğun zevkleri, hayalleri, algılayış biçimi, özellikle yaşı gözetilmelidir. Çünkü yaşla birlikte hayaller, beğeniler, istekler ve düşünceler de farklılaşmaktadır. Bu sebeple çocuk edebiyatı ürünü oluşturulurken öncelikle hangi yaş grubuna hitap edeceğini belirlemek önemlidir; sonrasında o yaşın özelliklerine uygun olarak konu ve kurgu şekillenebilir. Dil, sözcükler, renkler, karakterler seçilebilir. Özellikle kullanılacak olan dil çocuğun seviyesine, ilgisine ve yaşına uygun olmalıdır, nitekim kullanılan dilin uygun oluşu ile çocuğun dil gelişimi de hedeflenmektedir, dil gelişimi ile zihinsel gelişim paralellik göstermektedir (Eroğlu, 2016).

Tuğrul ve Feyman'a (2006) göre resimli öykü kitabı ne olursa olsun taşıması gereken belli başlı özellikler vardır. Bu özellikler şöyledir:

- Öğüt verici ve öğretici olmaktan kaçınılmalı, konular çocuğa uygun olarak seçilmelidir.
- Seçilen tema çocuğu olumlu duygu ve düşüncelere yönlendirmelidir.
- Okul öncesi çocuğunun sevme-sevilme, oyun-hareket, ait olma vb. gibi temel gereksinimlerini karşılamaya yönelik destekleyici olmalıdır.
- Kişiliklerini destekleyecek konu seçilmesi gerekmektedir.
- İçerik oluşturulurken farklılıklara dikkat çekilmeli, farklı bakış açıları kazandırılmalıdır.
- Yaratıcılık desteklenmeli, olumlu duygu, düşünce ve alışkanlıklar geliştirilmelidir.
- Hazırlanan eserler eğlendiren, düşündüren, akıl yürütmeyi sağlayan eski deneyimlere ve yeni deneyimlerin yaşanmasına hazırlayacak şekilde olmalıdır.
- Sürükleyici bir anlatımda bulunmalıdır.
- Çocuk gerçekliğine uygun, ilginç ve özgün olmalıdır.
- Çocuğu heyecanlandıran, merak ettiren, şaşırtıcı öğeler barındırmalıdır.
- Belirli bir düşünceyi önceleyen, empoze eden özellikler taşımamalı, çocuğun düşünmesine, ilişki kurmasına olanak sağlamalıdır.
- Verilen bilgiler doğru olmalı, çocuk korkuya yönlendirilmemelidir.
- Yaşa ve cinsiyete duyarlı bir yaklaşım sergilense de cinsiyete herhangi bir anlam yüklenmemelidir.

Dursunoğlu'na göre de (2007) çocuk edebiyatı eserler oluşturulurken esas alınacak ilke 'çocuğa görelik' ilkesidir. Bu ilke doğrultusunda çocuk edebiyatı; Çocuğun hayal gücüne yönelik olan, onu geliştiren, okuma zevkine erişebileceği, anlayabileceği bir dili olan, çocukta ilgi ve merak uyandıran konuları olan, çocuğun hem zihinsel hem de duygusal açıdan çok yönlü gelişimini sağlayan, olay örgüsü ve anlatım açısından çocukta kafa karışıklığına neden olmayacak bir şekilde oluşturulmalıdır.

Bozdağ da (2000) çocuğa görelik ilkesine ek olarak çocuk edebiyatı eserlerinde bulunması gereken nitelikleri şu şekilde ifade etmektedir:

Çocuğun bedensel ve zihinsel gelişimine katkı sağlamalı, eğlenerek öğrenme ilkesi etrafında şekillenmeli, çocuğun kendi değer ve yeteneklerinin farkına varmasını sağlayarak kişiliğini tanımasına imkân oluşturmalı, iç dünyasını canlandırmalı, dil ile görsellerin uyum

içerisinde birbirini tamamlar nitelikte olması beklenmektedir. Çocuğun çevresini tanıyıp anlamasına, ilişkilerini düzenlemesine yardımcı olmalı, merak duygusu aracılığı ile öğrenme şevkini arttırmalı, dil gelişimini desteklemeli, yaşadığı toplum ile kültürüne uyumunu sağlayacak şekilde olmalıdır.

Çocuk kitapları en temelde çocukluk çağına uygun ve çocuğa görelik ilkesine göre oluşturulmalıdır (Özer, 2006). Sever (2019), çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuk sanat edebiyat etkileşime kapı aralayacak şekilde etkili bir uyaran olarak tasarlanması gerektiğini ifade etmiştir. Çocuk edebiyatında çocuk için anlamlı olabilecek her şey konu edilebilir. Merkezinde çocukların olduğu bu eserlerde yalnızca bilişsel değil duyuşsal anlamda da etkili olacak görseller ve detayların olması beklenmektedir.

2.2. Çocuğun Gelişim Alanları Açısından Çocuk Edebiyatının Önemi

Çocuklar için vazgeçilmez olan oyun, bir çocuk için her yerde, her şeyde olabilir. Bir çocuk kendi dünyasında oyun üretme çabasındadır. Çünkü çocuklar oyun oynarlarken kendi gerçeklerini ve hayallerini, sınırlar olmadan doyasıya yaşarlar ve bundan büyük bir doyum alırlar. Çocukların ileride dönüşecekleri yetişkin, onların bu doyuma ulaşmaları, oyun zevkini tatmalarına bağlıdır. Aynı zamanda çocuk edebiyatı da tıpkı oyunlar gibi çocuklar için bir eğlence, bir zevk aracıdır. Çocuk edebiyatı aracılığı ile çocuğun hayal dünyası gelişmekte adeta farklı diyarlara yolculuk etmektedir. Çocuk okuduğu kitaplar ve bu kitaplarda karşılaştığı karakterler ve durumlar sayesinde farkındalık kazanacak ve etrafında olup bitenleri daha iyi anlayacaktır. Ayrıca dil gelişimi çocuklukta çok önemlidir. Çocuk kitapları ile erken dönemde dil gelişimi sağlanacaktır. Çocuk edebiyatı aracılığıyla çocuğun hem alıcı hem de ifade edici dil becerisi gelişir ve böylelikle kavram, kelime dağarcığı zenginleşir (Yalçın ve Aytaş, 2002).

Çocuk edebiyatı sayesinde karşılaştırma, uygulama, eşleştirme, gözlemleme, sınıflandırma gibi bilişsel alanda birçok şeyin yapılması mümkündür. Bu, çocuk edebiyatının yalnızca estetik yanının olmadığının aynı zamanda bilişsel gelişimi desteklediğinin göstergesi sayılabilmektedir. Çocuğun dil gelişimi üzerindeki etkisi oldukça önemlidir (Norton, 1999, aktaran Sever, 2019). Vygotsky'e göre çocukların bilişsel gelişiminde çevresel faktörler oldukça önemlidir. Aşırı bağımsız bırakılan çocuğun bilişsel gelişiminde yavaşlama görülebilecektir, karmaşık durumlara yönlendirilen çocukların ise bilişsel gelişimleri daha hızlı olacaktır (Senemoğlu, 2015). Bu sebeple çocuk için karmaşık durumlara örnek sayılabilecek nitelikli çocuk kitapları ile karşılaşması bilişsel ve dilsel alanlarını destekleyecektir. Çocuk kitaplarının çocukların dilsel ve bilişsel gelişimlerindeki etkisi bilinirken hangi kitabın bu konuda yararlı olacağı değişkenlik gösterecektir. Çocukların okuma zevkini arttıran, eğlendiği,

ilgi duyduğu kitaplar dil gelişimini de pozitif etkileyecektir. Çocukların dil gelişiminin kitaplarla nasıl desteklendiğini konu edinen araştırmalar mevcuttur. Gönen ve Arı (1989) okul öncesi çocukları ile gerçekleştirdikleri araştırmada resimli kitapların çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine, sözcük dağarcığına katkısının olduğu bulgusuna erişmişlerdir. Bu araştırma resimli kitapların çocuklar için ne denli önemli olduğunu, bu alana ağırlık verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Çevresine karşı duyarlı ve sosyal bir çocuğun yetişmesinde çocuk kitaplarının en etkin araçlardan biri olduğu düşünülmektedir. Erikson'ın (1980, aktaran Senemoğlu, 2015) geliştirdiği psikososyal gelişim kuramına göre insanın geçtiği dönemlerden okul çağına denk gelen başarıya karşı aşağılık duygusu döneminde okul başarısının kritik olduğu, çocukların çatışmasını sağlıklı yönetebileceği şartlara ve onları geliştirecek uyaranlara ihtiyaçları vardır. Çocukların yaşamlarına kitabın girmesi ile birlikte çocuklar kitaptaki karakterlerle özdeşim kurabilir, karakterleri yüceleştirebilir. Sever (2013) çocukların sevdiği karakterlerin duygu ve düşüncelerinden etkilendiklerini, hareketlerini benimsediklerini ve kendi hayatlarına dahil ettiklerini ifade etmiştir. Bu sebeple nitelikli çocuk kitapları çok önemlidir çünkü bu eserler çocukları hem bilişsel hem de sanatsal yönden etkilerken karakterler ve anlatı üzerinden de kişilik gelişimine etki etmektedir. Kitaplarda yer alacak karakter çocuğa rol model olabilir, çocuğun akıl yürütme becerilerine katkı sunabilir. Kitaplar aracılığıyla kitapta yer alan karakterin tutumlarından etkilenen çocuğun problem çözme, iletişim kurma ve devam ettirme gibi sosyal becerileri desteklenebileceği gibi toplumsal hayatı ve kişilik gelişimi de desteklenebilir. Bu yüzden bu dönemde çocuğun karakterine doğrudan etki edecek olan nitelikli bir çocuk kitabı ile karşılaşması oldukça mühimdir. Akran ilişkilerinin, öz düzenleme problem çözme gibi yaşam becerilerinin geliştiği bu dönemde sosyal gelişimini destekleyen eserler çocuğa yaşam yolunda rehberlik edecektir. Bu eserlerin seçiminde başta aileler ve öğretmenler olmak üzere kütüphaneler ve yayınevleri de çocuğa göre eser seçenekleri sunma konusunda sorumludur. Çocuk edebiyatı alanında çalışma yürüten yazar ya da çizerlerin, bu bilinçle eser ortaya koymaları gerekmektedir.

Çocuk edebiyatı, hem çocuklar hem de yetişkinler tarafından okunabilen; okurun yaşantıları, bilgi birikimi ve bilişsel düzeyi doğrultusunda farklı biçimlerde alımlanabilen ve yorumlanabilen geniş bir okur yelpazesine hitap etmektedir. Bu yönüyle çocuk edebiyatı, yalnızca bireysel okuma deneyimini değil, aynı zamanda toplumsal düşünceyi şekillendirme, dönüştürme ve geliştirme potansiyelini bünyesinde barındıran bir alan olarak değerlendirilmektedir (Günyüz, 2023, s.39).

Bruno Bettelheim'a göre çocukları tanımak için yalnızca büyüme ve olgunlaşma süreçlerini incelemek yeterli değildir, onları anlamaya onlarla kurulacak iletişimle başlanabilir (aktaran Şirin, 2019). Çocukluk dendiğinde yalnızca fiziksel gelişime, değişikliklere değinilmemektedir. Onların duygusal gelişimlerine de vurgu yapılmalıdır. Çocukları yetişkinlerden ayıran özelliklerin fiziksel olduğu kadar zihinsel olduğu da hatırlanmalı, çocukların farklı ilgi, ihtiyaç ve isteklerinin olduğu unutulmamalıdır (Yaşar, 2024).

Sever'e (2019) göre çocuk edebiyatı eserlerinin sahip olması gereken en temel özellik çocuklarda okuma sevgisini sağlamak ve okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Nitekim çocuk bir kitaba baktığında kendisinin de tarif edemediği her şeyi bulmak ister. Kendi gerçekliğinden baktığında ise içinde her şeyi barındıran bir kitabın var olmadığını bilemez. Ancak edebiyat sayesinde iyi ürünlerle buluşarak aradığı iyi ve güzel her şeyi bulabilir (Şirin, 2007).

Okul sürecinde toplumsallaşan aynı zamanda bireyselliğini ve potansiyelini keşfeden çocuk rastladığı, gördüğü eserler aracılığıyla gizil yönlerini de keşfeder. Kırışoğlu (2019), sanatın yaratıcılığın gelişiminde soyut kavramların öğretimindeki etkisine ek olarak söze dökülemeyen içsel dünyanın ifade edilmesine olanak sağladığını belirtmiştir. Burada öğretmenin öğretici rolünden çok rehber rolü ön plana çıkmakta, öğretmenin öğrencisini nitelikli çocuk kitapları ile buluşturarak öğrencilerinin sanatsal deneyim yaşamalarına ön ayak olacağına dikkat çekilmektedir.

İnsan hayatının ilk yıllarından itibaren sanatın önemli etkileri vardır. Özer'e (2006) göre özellikle okul öncesi ve ilkokul çağındaki çocuklarda bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda gelişimin sağlanmasında, yaşamın ve insan olmanın gerekliliklerinin anlaşılmasında çocuk kitapları en önemli araçlardan biridir. Çocuk kitapları aracılığıyla dil gelişimine ek olarak düşünme ve imgeleme yoluyla bilişsel gelişim kazanımları da sağlanmaktadır. Resimli çocuk kitaplarında çocuklar için en önemli uyaranların başında resim sanatı ile harmanlanmış görseller gelmektedir. Aynı zamanda resimli kitapların kavram öğretiminde oldukça yardımcı olduğu bilinmekte, çocukların hayal dünyasının gelişimine ek olarak üst dönem kazanımlarından olan okuma yazma sürecine hazırlık teşkil ettiği ifade edilebilir. Dil gelişimi hızlanmakta, sözcük dağarcıkları gelişmektedir. (Özkan Kılıç ve diğerleri, 2014)

Çocuk için sanat söz konusu olduğunda içerisinde tüm renklerin canlılığı, seslerin cıvıllığı, kelimelerin sevecenliği daha belirgin olmalı hatta neşeden öfkeye, hayalden gerçeğe, ölümden yaşama, savaştan barışa tüm duygular ve düşünceler kendine has bir dille ortaya konmalıdır (Darıca, 1997, aktaran Eroğlu, 2016). Pantaleo'ya (2014) göre resimli kitaplar yalnızca pedagojik yönden değil sanat ürünü olarak hem görsel hem de sözel olarak estetik yönleri ile değerlendirilmelidir.

Çocuk edebiyatında görsel seçiminde de çocuğa görelik oldukça önemlidir. Erdal'a (2006) göre çocuklar için olan ürünlerin sanatsal nitelikleri olmalıdır. Her çizer ve yazar bunu başarı ile gerçekleştirememekte, çocuğun dünyasına girememektedir. Sanatçının çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını fark etmesi, çocuk gerçekliğini sağlayabilmesi gerekmektedir. Sanat izlenimsel görüntülerin zihinde canlandırılmasının ardından, dille, renkle, biçimle veyahut başka beceriler ile eyleme dökülme halidir. Sanatçı var olanın ötesinde bir dünya yaratma arayışındadır (Binyazar, 2018).

Özer (2006) resmin yalnızca çizgilerden, şekillerden, dokulardan ya da renklerden oluşmadığını belirtmiş bunlara ek olarak yansıttığı bir anlamın da olduğunu ifade etmiştir. Resim sadece bakılan, incelenen bir sanat ürünü değil aynı zamanda izleyicisini bir mesaj üzerine düşündüren bir yapıdır. Bu bakımdan resim sadece göze hitap etmez aynı zamanda bilişsel ve duyuşsal yönden izleyicisini ve okurunu etkileyen bir sanat dalıdır. Bu yönüyle okul öncesi dönemde çocukların karşılacağı eserler çocuğun dönemine uygun olacak şekilde renk ve çizgi bakımından düzenlenmeli, ilgi uyandırmalıdır. Yer alan görseller çocukların hayal dünyasını geliştirebilecek, çocukları düşsel seyahatlere çıkarabilecek, duygu ve düşüncelerini harekete geçirebilecek nitelikte olmalıdır. Çocuklara yeni dünyalar sunan resimler hem bilişsel ve duyuşsal katkının yanı sıra duygu ve düşünce eğitimine de katkıda bulunacaktır (Sever, 2019).

Çocuklar kitap seçerken ilk olarak kapağına dikkat ederler. Gerek ön kapak gerekse arka kapak kitabın içeriği ile ilgili fikirler verir. Bu sebeple kapağın ilgi çekici ve sanatçı duyarlılığı ile tasarlanmış olması önemlidir. Kitap kapakları henüz açmadan kitabı okura sunmaktadır (Taşçıoğlu, 2020).

Çocuk edebiyatında görselliğin ayrı bir önemi vardır. Çocuk edebiyatı yazarları nasıl çocuk odaklı bir yaklaşım sergiliyorsa çizerler de bu şekilde eser vermektedir. Çocuğun dünyasını kendi sanat tarzları ile yeniden kurgulamakta onlara uygun eserler ortaya koymaktadırlar. Sanatçı duyarlılığı ile oluşturulan bu çalışmalar çocuğun görsel dilinin gelişmesini sağlamasının yanı sıra resim yapma isteğini de artırır (Sever, 2019). Taşdelen (2016) , bu alanda eser veren çizerlerin çocuğun dünyasını tanıyan ve anlayan, duyarlı kimseler olduğunu belirtmiştir. Ona göre bu alanda eser veren çizerler çocuk kavramını içselleştirmiş olup çocuğun dünyasına özgü bir yaklaşım sergileyebilmekte, çocuk yüreğini hissedebilmektedir. Yetişkin dünyasından farklı olarak o çocukluk dönemini ve döneme ait gelişim özelliklerini bilmesi çizerler için oldukça önemlidir. Kaya (2006) da resimli çocuk kitaplarında resmin önemli işlevlerinin olduğunu belirtmiş ve bu işlevleri; çocuğun kitap

içeriğini kavraması, özgün dili aracılığıyla kavrananların akılda kalması, nitelikli yapısıyla çocuklarda estetik beğenin gelişmesi olarak ifade etmiştir.

Edebiyat aracılığıyla insan ve hayat hakkındaki gerçekliklere sanatçının bakış açısıyla bakmak mümkünken bu derin düşünme dil ile sağlanmaktadır. Taşdelen'e (2016) göre resimde bir çeşit dildir ve her dil gibi bir şeyler anlatma gayesindedir. Okur resme bakarken gözünü ve zihnini işbirliği içerisinde çalıştırmakta, incelediği detaylarda farklı noktalar sayesinde bakış açısını geliştirmektedir. Bu sayede bir aydınlanma ve zenginleşme söz konusu olmaktadır. Fikirlerin akışkanlığı içerisinde edebi ve gerçek dünya arasında örtüşmelerin olması okumayı büyüleyici yapan özelliklerden biridir. Edebiyat çocuklara yaşadıklarının yalnızca kendi başlarına gelmediğini, yalnız olmadıklarını hatırlatan bir araçtır. Bu bakımdan edebiyatın konu kapsamını geniş tutması, yaşamda olası tüm deneyimlere yer vermesi önemlidir. Çocukların tecrübe ettiği zor deneyimleri ve durumları aşmalarında çocuk kitapları onları desteklemektedir. Çocukların kafa karıştırıcı, acı verici olası durumları okumalarından sakınmak, edebiyatın onlar nezdinde önemsiz olmasına, düşüncelerinde veya yaşadıklarında yalnız hissetmelerine sebebiyet verebilir.

Özer (2006) çocukların karşılaştıkları eserlere verdikleri tepkilerin onların kişisel algılarına ve geçmiş deneyimlerine göre değişiklik gösterebileceğini ifade etmiştir. Bunların yanı sıra yaşadıkları çevre ve çevrenin koşulları, eğitim durumları, sanatsal uyaranlara rastlama sıklıkları da tepkilerini etkileyen faktörlerdendir. Kitaplar, öğrencinin içinde bulundukları koşul fark etmeksizin ulaşabilecekleri en ekonomik sanatsal ürünlerdir. Karatay'a (2018) göre bir resim bin kelimeye bedeldir. Bu fikirden hareketle sayfalarca anlatılacak bir durum, duygu, düşünce ya da bilgi görseller aracılığı ile kolayca aktarılabilmektedir. Bir yaratım sürecinin ürünü olan resimler aynı zamanda yaratıcılık için tetikleyicidir. Resimler çocuğun kitapla etkileşimi sırasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu etkileşimi çocuğun dünyasına hakim, çocuğun beklentisinin ve ilgisinin farkında olan sanatçılar, resimler aracılığıyla uygun bir biçimde sağlayabilecektir. Sanatçı duyarlılığı ile yapılmış resimler çocuklarda görme duyusunun, görsel okumanın yanı sıra estetik bir zevk kazanılmasına sanatsal duyarlılıklarının artmasına olanak sağlayacaktır. Çocuğun bu çok yönlü gelişimi aynı zamanda çağdaş eğitimin en önemli amaçlarından birine de duyarlı insan yetiştirme gayesine de hizmet eder. Çocukların karşılaştığı ilk sanatsal nitelikli eser olan resimli çocuk kitapları, görsel dünyası yeni yeni gelişen çocuk için estetik bir iletişim yolunun en etkili en önemli araçlarından biridir (Sever, 2019) Bu ürünler sayesinde çocuğun estetik yanının gelişmesi, bilişsel ve duyuşsal olarak uyarılması mümkündür. Zaman zaman çocuklar yaşadıkları durumu, içerisinde bulundukları duyguları rahatlıkla ifade edemeyebilir ve anlamlandıramayabilirler. Bu aşamada çocukların

içinde bulundukları döneme, dil gelişimine, bilişsel gelişimine vb. gelişim alanlarına uygun yazılmış nitelikli kitaplar, çocukların duygularının tercümanı olacaktır (Şahin, 2014).

Çocuk edebiyatının okuma alışkanlığı kazandırmasının yanı sıra bireyin kimlik gelişimine de etkisi vardır (Dilidüzgün, 2018). Çocuklara belirli bir düşünceyi empoze etmek yerine analiz yapmalarına olanak sağlayan anlam oluşturabilecekleri kitaplar sunulmalıdır. Tek yönlü, kalıplaşmış düşünceler ve yargılarla dolu kitaplar çocuğun kendisine ait duygu ve düşünceleri bastırmasına sebep olup değerlendirme yapmasını engeller. Bu çocuğun kendini gerçekleştirmesine de engel olur (Sever, 2019). Anlam bakımından zengin, üzerine düşünmeyi sağlayabilecek, açık uçlu eserlerle karşılaşılması oldukça önemlidir.

Özellikle okul öncesi dönemde kitaplarla tanışmaya başlayan çocuklar kitaplar aracılığıyla zengin dünyalar keşfeder ve bilgiler edinir, kitap çocuğun dünyasında vazgeçilmez bir öğe haline gelir. Resimli kitabın bir amacı da çocuğa görelik çerçevesinde çocuğa yeni dünyalar aralamaktır (Erdal, 2008).

Resimli çocuk kitaplarının tasarımlarında dikkat edilmesi gereken önemli noktalar vardır. Bu noktaları Kaya (2006) resim yazı bütünlüğü, mekân, zaman ve figürlerin birbirleri ile bağlantılı olması şeklinde ifade etmiştir. Resimli bir çocuk kitabına tasarım ilkelerine uygun olarak yazı ve resim dengesine dikkat edilmelidir. Farklı ton, doku ve tezat renkler ile etki yükseltilmelidir. Çocuğun bulunduğu döneme uygun yazı puntosu seçilmelidir.

Sever (2019) de kitaptaki resimlerin işlevini yerine getirmesinin usta çizerler aracılığıyla gerçekleştirilmesi ile mümkün olduğunu ifade eder. Çizerlerin çocuğun dünyasını iyi tanıyan, ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olan, çocuğun dünyasına duyarlı olması gerekmektedir. Bu özelliklerden haberdar olan çizerler görselleri oluştururken hem çocuğa göreliği esas alırlar hem de hazır bulunuşluk düzeylerini arttırmayı hedeflerler. Çocuklar nitelikli resimli kitaplarla karşılaştıkça, edebi ve görsel sanatlar bakımından zengin örneklerle tekrar okuma, inceleme ve zevk alma fırsatına erişirler.

Bu çerçevede çocuk edebiyatı; oyunun çocuk dünyasındaki kurucu işleviyle benzer biçimde, çocuğun hayal gücünü besleyen, duyuşsal ve bilişsel gelişimini destekleyen, dilsel becerilerini zenginleştiren çok yönlü bir sanat alanı olarak değerlendirilmelidir. Modern çocukluk anlayışının ortaya çıkışıyla birlikte çocukların yetişkinlerin küçültülmüş birer kopyası olmadığı; kendilerine özgü ilgi, ihtiyaç ve gerçekliklerinin olduğu kabul edilmiş, bu farkındalık çocuk edebiyatının temel belirleyeni hâline gelmiştir. Çocuğa görelik ve çocuk gerçekliği ilkeleri doğrultusunda oluşturulan nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri, çocuklarda okuma sevgisi ve isteğini geliştirmesinin yanı sıra, onların estetik duyarlılıklarını güçlendiren, anlam kurma süreçlerine etkin olarak katılımlarını gerektiren önemli kültürel ve sanatsal araçlardan biridir.

2.3. Resimli Çocuk Kitapları: Tanım, İşlev ve Tasarım İlkeleri

Resimli çocuk kitapları çocukların ilk karşılaştığı kitaplardır. Okul öncesi ve ilkokul dönemindeki çocukların gelişimine katkı sağlamak ve bu çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak için hazırlanmaktadır (Uzuner ve Yurt, 2011). Çocuklara yeni bilgiler veren, mevcut bilgileri ile bağ kurmalarına olanak sağlayan bu kitaplarda resim esas unsur olarak, metinler ise resmin tamamlayıcısı olarak ifade edilebilir. Nitelikli resimli çocuk kitapları çocuğa okuma sevgisi aşılar, okuma zevkini tattırır. Ayrıca çocuğun tüm gelişim alanlarını olumlu olarak etkilemekte çocuğa yeni deneyimler kazandırmakta, eleştirel düşünmesine olanak sağlamaktadır. Nitelikli resimlerle hazırlanmış olan çocuk kitapları çocuğun ileriki yıllarda nasıl bir okuyucu olacağını belirlemekte, çocuğun okuma alışkanlığına olumlu bir etki etmektedir (Gülpınar, 2010).

Kitaplar, çocukların zihninde kelimelerin ve olayların anlam kazanmasını ve kavramsallaştırılmasını sağlamanın yanı sıra yakın ve uzak çağrışımlar yoluyla farklı konulara açılım sunmakta; böylelikle erken yaşlardan itibaren bilişsel işlemleme süreci olarak tanımlanabilecek bir eylemler bütününe (okuma, dinleme, anlama, düşünme, ilişkilendirme, sonuç çıkarma ve ifade etme) yönelik sistematik bir egzersiz alanı oluşturmaktadır. Bebeklik döneminden itibaren çocukların resimli kitaplarla etkileşim içinde büyümeleri, çok katmanlı anlamları fark edebilmeleri ve bu anlamları kimi zaman kendi sözcükleriyle kimi zaman da metnin diliyle ifade edebilmeleri, söz konusu bilişsel sürecin temellerinin atılmasına katkı sağlamaktadır (Günyüz, 2023, s.14).

Kümmerling'in (1999) ifade ettiği üzere resimli çocuk kitapları basit görünümlerine karşın araştırılması gereken önemli bir konudur. Karmaşık bir anlatıda var olan temel ögeler resimli çocuk kitaplarında da basit halleriyle bulunabilir ve görsel-sözel formatıyla hem sanatsal bir alana hem de bir araştırma alanına dahil edilebilir (Kümmerling, 1999). Bu yönüyle resimli çocuk kitapları, anlatı yapısı, görsel dil ve okur etkileşimi bağlamında çok katmanlı bir çözümleme olanağı sunmakta; hem estetik hem de eğitsel boyutlarıyla çocuk edebiyatı çalışmalarında özgün bir inceleme alanı oluşturmaktadır.

Yazılı ve görsel metinler arasındaki ilişkinin niteliği, resimli kitapların anlam üretme kapasitesini belirleyen temel unsurlardan biridir. Ancak bu ilişkinin kurulabilmesi kadar, hem sözel hem de görsel düzlemde anlam keşfine olanak tanıyan, çok katmanlı bir yapısı olan nitelikli resimli kitapları seçebilme de büyük önem taşımaktadır. Günümüzde çağdaş resimli kitapların giderek daha karmaşık anlatı yapılarına yönelmesi, bu eserlerin tür özellikleri, çizim

stilleri ve öyküleme biçimleri bağlamında incelenmesini zaman ve bilişsel çaba gerektiren bir sürece dönüştürmektedir (Lukens, Smith ve Coffel, 2018, s.51).

Resimli kitapların nitelikli örnekleri, çizimleri sözcüklerle ve birbirleriyle ilişkilendirmenin yanı sıra, hem sözcükleri hem de görselleri düşünsel çağrışımlarla bütünleştirerek çocuğun dünyasını genişletmektedir. Bu bütünleşik yapı, yalnızca sözel ya da yalnızca görsel anlatımın tek başına sağlayamayacağı ölçüde zengin ve derin bir anlam alanı oluşturmaktadır (Nikolajeva ve Scott, 2001). Bu nedenle resimli kitaplar, okurun metni aktif biçimde yorumlamasını gerektiren, çok katmanlı okuma deneyimleri sunarak çocuğun bilişsel, duyuşsal ve estetik gelişimini eş zamanlı olarak destekleyen özgün anlatı formları olarak değerlendirilmektedir.

Resimli kitapların çoğunlukla aynı anda birden fazla okur profiline hitap ettiği dikkate alındığında—yetişkin ve çocuk, karmaşık yapıları çözümleyebilen ve çözümleyemeyen okurlar—bu eserlerin çok katmanlı yapısı daha da belirgin hâle gelmektedir. Söz konusu farklı okur profilleri, hem metni hem de görselleri farklı biçimlerde yorumlamakta; bu durum resimli kitap seçiminde dikkatli ve bilinçli bir yaklaşımı zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin, ebeveynlerin ve çocuk edebiyatına ilgi duyan yetişkinlerin, resimli kitapları değerlendirirken metnin, çizimlerin ve bu iki anlatım biçiminin etkileşiminden doğan bütüncül etkiyi birlikte ele almaları gerekmektedir. Bu yaklaşım, yalnızca çocukların okuma ve dinleme süreçlerindeki tepkilerini yönlendirmek açısından değil, aynı zamanda onların estetik beğenilerini ve yazınsal kavrayışlarını ifade edebilecekleri sorgulayıcı bir okuma alışkanlığı geliştirmeleri açısından da önemlidir. (Nodelman, 1988; Nikolajeva ve Scott, 2001; Pantaleo, 2014; Sipe, 2008).

Schwarcz'ın (1982) da vurguladığı üzere, resimli bir metni izlemek ve anlamlandırmak karmaşık bir bilişsel etkinliktir. Bununla birlikte, bu karmaşıklık çocuklar için bir engel oluşturmaktan ziyade, görsel ve sözel sanatların iç içe geçtiği bu anlatı biçimine yönelik ilgiyi canlı tutan bir unsur olarak işlev görmektedir. Çocuklar, tanıdık resimli kitapları yeniden keşfetmekten keyif almakta ve aynı zamanda yeni resimli kitaplarla karşılaşma isteğini sürdürmektedir (aktaran Lukens, Smith ve Coffel, 2018, s.53). Perry Nodelman'a (1984) göre nitelikli bir resimli kitabın yarattığı heyecan, resimlerle sunulan durağan anlar ile bu anları birbirine bağlayan sözcük akışı arasındaki sürekli gerilimden doğmaktadır. Resimli kitapların ritmi, sözcük temelli anlatılarda görülen doğrusal ve giderek yoğunlaşan zaman akışından belirgin biçimde ayrılmaktadır (aktaran Lukens, Smith ve Coffel, 2018, s.48). Bu bağlamda iyi bir resimli kitabın göründüğü kadar yalın olmadığı açıktır. Metnin kısa ve yoğun bir yapısının olması, resimli kitap tasarımının bir roman yazmaktan daha kolay olduğu yönünde yanıltıcı bir algı yaratabilmektedir. Oysa resimli kitapların barındırdığı anlamsal ve yapısal karmaşıklık, bu

eserlerin dikkatle ve yakından incelenmesini gerekli kılmaktadır. Diğer edebî türlerde olduğu gibi resimli kitaplar da karakter, olay örgüsü, mekân, bakış açısı, üslup ve tema gibi temel edebî unsurları içermekte; buna ek olarak çizimlerin anlatıya dâhil edilmesi, sözcüklerin tek başına bu unsurları bütünüyle geliştirmesinin mümkün olmadığını ortaya koymaktadır (Lukens, Smith ve Coffel, 2018, s.53).

Gombrich (2000) de resimli kitap tarifinde iki tür hikaye anlatıcılığı olduğunu ifade etmiştir. Bölümler, satırlar ve kelimeler ile yapılan hikaye anlatıcılığının yanı sıra illüstrasyonlarla yapılacak olan bir anlatıcılığın da varlığına dikkat çekmiştir. Resimli kitaplar bu bakımdan hem sözcüklerin hem de görsellerin anlatı sorumluluğunu üstlendiği iki yönlü sanat eserleridir. Bu iki anlatının etkileşimi, anlamın yalnızca metinden değil; metin ve görsel arasındaki ilişki ağından üretildiğini göstermekte, okuru çok yönlü bir okuma ve yorumlama sürecine dâhil etmektedir.

Resimli kitabın bir sanat eseri olduğunu düşünmekle birlikte Bader (1976), metin, çizim, tasarım bütünü olan bu türün sayfaları çevrildikçe ortaya çıkan dramasıyla çocuklar için eşsiz bir deneyim olarak nitelenebileceğini belirtmiştir. Görsel ve sözelin dansını seyretmek çocuk için adeta bir gösteri niteliğindedir (aktaran Ulu, 2022). Bu yönüyle resimli kitap, okurun pasif bir izleyici olmaktan çıkarak anlatının ritmine ve anlam üretim sürecine dâhil olduğu, estetik ve bilişsel etkileşimin eş zamanlı yaşandığı özgün bir sanat formu olarak değerlendirilmektedir.

Lewis (2001) ise resimli kitaplarda çok sayıda anlatım üslubunun ve metin ile çizimin bir araya geldiğini belirtmekte; bu durumun, anlamın sözcükler ve görseller arasında adeta örülerek inşa edildiği etkin ve katılımcı bir okuma süreci yarattığını savunmaktadır. Üslup farklılıkları ne olursa olsun, bir resimli kitabın okunması, yalnızca sözcük temelli bir metnin okunmasına kıyasla daha fazla zaman ve bilişsel çaba gerektirmektedir. Bu süreçte çizer, sözcüklerin yalnızca doğrudan ifade ettiklerini değil, aynı zamanda ima ettikleri anlamları da görselleştirerek anlatının anlamsal derinliğini artırmaktadır. Bazı resimli kitaplarda ise sözcükler ile görseller arasındaki etkileşim daha karmaşık bir yapı sergilemekte; bu etkileşim, yazılı metnin tek başına sunabileceğinden daha kapsamlı ve çok katmanlı bir anlam alanı oluşturmaktadır. Bu tür eserlerde öykü, ancak resimler, sözcükler ve bu iki anlatım biçiminin birlikteliğinden doğan yorumlarla birlikte bütünlüklü bir varlık kazanabilmektedir. Çağdaş resimli kitaplar, görsel anlatıma verilen önemin belirgin biçimde arttığı bir anlayışı yansıtmakta; tek bir eserde birden fazla düzeyde metin–çizim etkileşiminin daha sık ve belirgin biçimde kullanıldığı örnekler sunmaktadır (Lukens, Smith ve Coffel, 2018, s.49).

Arizpe ve Styles'a (2003) göre estetik kaygılarla oluşturulmuş yazılı metin ve görseller arasındaki etkileşimin ürünü olan resimli kitaplar, okuyucusunu üzerine düşünmeye ve yoruma sevk eder. Resimli kitaplarda görsel ögeler, metni süsleyici unsurlar olarak değil, anlamın kurulmasında etkin rol oynayan temel bileşenler olarak konumlanmaktadır. Görsellerin metinden bağımsız düşünülemeyeceği bu kitap türünde, resimler olmaksızın anlatının anlamsal bütünlüğü eksik kalmaktadır (Johnston, 2011. aktaran Günyüz, 2023, s.17). Nodelman (1996), her resimli kitabın üç hikaye anlattığını ifade etmektedir (aktaran Kılıç, 2022). Ona göre resimli kitaplar sözel, görsel ve ikisi arasındaki ironiden doğan bir hikaye barındırmaktadır. Bu yüzden okurlar, resimli kitaplarda yer alan kahramanlardan mutlaka daha fazlasını bilirler. Bu yönüyle kurgusal anlamda çocukların ilgisine ve ihtiyacına göre, kitapların onların iç dünyasına hitap edebilen, heyecanlanmasını, kendisiyle özdeşleştirmesini sağlayan bir olay örgüsünün de olması beklenmektedir (Sever, 2018).

Nodelman (1982)'a göre resimli kitapların biçimsel düzenini ve yapısal özelliklerini kavrayabilen çocuklar, bu kitapları yüksek bir ilgi ve istekle okumakta; sözcükler ile görsellerin birlikte nasıl anlam ürettiğini keşfetme sürecinden haz almaktadır. Nodelman, sözel metin ile görsel anlatının farklı hızlarda okunduğunu vurgulamakta; resimli kitap okuma deneyiminin sunduğu temel zevklerden birinin, anlatının bir düzleminde yer alan ancak diğerinde bulunmayan unsurları fark edebilmekten kaynaklandığını ileri sürmektedir. Bu bağlamda resimli kitaplar, yalnızca sözcüklerden oluşan metinlerden farklı bir okuma temposu ve algılama biçimi gerektirmektedir. Resimli kitaplarda metin genellikle kısa ve hızlı bir okuma süreci sunarken, sözcüklerle birlikte sunulan görsellerin okunması; yoğun dikkat, görsel ipuçlarının çözümlenmesi ve birbirinden kopuk gibi görünen bilgi parçalarının bütünleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle görsel okuma süreci, daha yavaş ve derinlikli bir bilişsel işlemleme gerektirmektedir (aktaran Lukens, Smith ve Coffel, 2018, s.53).

Nitelikli resimli çocuk kitapları, çocuğun kişilik gelişimini sanat ve edebiyat ile desteklemede en önemli araçların başında gelmektedir (Kaya, 2006). Harper (2016) resimli kitapların empati ve hoşgörü mesajları iletmek için iyi bir araç olduğuna, duygusal okuryazarlık için fırsat sunduğuna değinmiştir. Yavuz (2019) çocuk yazınında, çocuğun hayal dünyasının, umut ve beklentilerinin, duygularının dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Resimli kitapların amaçlarından biri de çocuğa yeni kelimeler kazandırmaktır. Bu kelimeler çocuğun günlük hayatına dâhil edebileceği türden seçildiğinde çocuğa görelik ilkesine de riayet edilmiş olur (Aydın, 2000).

Sanatsal yönleri ile çok katmanlı bir yapı olan resimli çocuk kitapları dilsel unsurların yanı sıra semiyotik anlamlar da içermektedir. Bu alanda temas edilen sanat eserlerinin yelpazesi

genişledikçe, bu çok anlamlı eserleri okumak daha karmaşık hale geldikçe resimli kitaplarla ilgili yapılacak olan bilimsel araştırmaların da önemi git gide artmaktadır (Pantaleo, 2015). Bu bağlamda resimli çocuk kitapları, yalnızca estetik bir anlatım aracı olarak değil; anlam üretim süreçlerini, okur etkileşimini ve kültürel göstergeleri görünür kılan disiplinler arası bir inceleme alanı olarak ele alınmalıdır.

Bir eserin resimli şömiz kapağının olması, kapak görseliyle desteklenmesi, giriş sayfasında çizimlere yer verilmesi ya da metin arasına serpiştirilmiş sınırlı sayıda görsel içermesi durumunda bu eserler genel olarak "resimli öykü kitabı" olarak adlandırılmaktadır. Bu tür kitaplarda anlatının taşıyıcısı ağırlıklı olarak metindir; görseller ise çoğunlukla metni açıklayıcı ya da tamamlayıcı bir işlev üstlenmektedir. Dolayısıyla bu eserlerde sözel dil merkezî bir konumda yer almakta, görsellerin okurun anlam oluşturma sürecine ve anlatının gelişimine katkısı sınırlı düzeyde kalmaktadır. Buna karşılık çağdaş resimli kitaplar, görsel iletişimin günümüz kültüründeki artan önemini yansıtan bir yapı sergilemektedir. Bu kitaplarda anlam, yalnızca sözcükler aracılığıyla değil, metin ve görsel arasındaki etkileşim yoluyla inşa edilmektedir. Genellikle otuz iki sayfadan oluşan ve hem metinsel hem de görsel anlatımı bütüncül biçimde içeren standart resimli kitaplar, bu yaklaşımın temel örnekleri arasında yer almaktadır (Lukens, Smith ve Coffel, 2018, s.48).

Çocuklar okurken konuyu anlayabilmek ve bağlantı kurabilmek konusunda çözümleme becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duyarlar. Bu ihtiyacın karşılanmasına yönelik en önemli kaynak resimli kitaplardır. Postmodern resimli çocuk kitapları ise içinde hareketli, şaşırtıcı görsel ögelerin yer aldığı eğlenceli materyallerdir. Kitap baştan sona okurunda duygusal etki ve anlam yaratmakta, hem görsel formatı hem de anlatı içeriğiyle geleneksel kitaplardan büyük ölçüde ayrılmaktadır. Görsel olarak tıpkı bilgisayar ekranı gibi çoklu odak noktası vardır ve bu dikkat çekmektedir (Kılıç, 2022). Bu yönüyle postmodern kitaplar çocuklara hem yeni deneyim sunmakta hem de yeni görme biçimi kazandırmaktadırlar. Bu kitaplar aracılığıyla okuma eylemi imge ve kelimelerin harmanlandığı eğlenceli bir oyuna dönüşmekte, sözel ve görsel olmak üzere iki anlatım disiplini ile varlık kazanmaktadır. Geleneksel çocuk kitaplarında bu iki alan birbirini tamamlama eğilimi gösterirken postmodern resimli çocuk kitaplarda ise iki disiplin arasında adeta bir boşluk kalmakta bu boşluğu okurun tamamlaması beklenmektedir (Kılıç, 2022).

2.4. Postmodernizm ve Postmodern Resimli Çocuk Kitapları

Postmodernizmin kelime anlamı olarak modernizm sonrası anlamına gelmesinin yanı sıra, tarihsel bir dönemi, belirli bir stili ya da kültürel mantığı ifade ettiği söylenebilir (Ulu, 2022). Ancak Postmodernizm tanımlanırken herkesin hemfikir olduğu bir tanım söz konusu değildir. Postmodernizm için kullanılan tanımlamalar da karşı devrim, sanatsal özgürlük, çoğulculuk terimleri görülmektedir. Davis (1980), postmodernizmi olumsuz bir çerçevede ele almakta; modern olanın şimdi ile karşılaşmasından doğan postmodern ifadenin, geleneği ileriye taşıyan bir süreklilikle değil, ancak ona karşı gerçekleştirilen güçlü bir kopuş ve devrimle modernin yerini alabileceğini savunmaktadır (aktaran Ulu, 2022).

Postmodern düşüncenin temelini çoğulculuk anlayışı oluşturmaktadır. Postmodern sanat da farklı tarihsel dönemlerden ve sanatsal akımlardan beslenen, tek tip estetik ilkeler etrafında birleşmeyen; aksine farklılıkların bir arada var olduğu eklektik ve çoğulcu bir yapıyı ifade etmektedir (Ecevit, 2017). Bu yönüyle postmodernizm, felsefe, edebiyat, resim ve mimari başta olmak üzere birçok alanda yirminci yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan dönüşümleri ve eğilimleri tanımlamak için kullanılan bir kavramdır ve edebiyat alanındaki etkileri uzun süredir gözlemlenmektedir (Lukens, Smith ve Coffel, 2018, s.35).

Pantaleo (2014), postmodernizmi genel olarak 20. yüzyılın sonlarından itibaren edebiyat, sanat, mimari, felsefe ve müzik gibi farklı alanlarda ortaya çıkan; birbiriyle ilişkili, etkileşim hâlindeki ve çok boyutlu değişimleri tanımlamak için kullanılan bir kavram olarak ele almaktadır. Lewis (2001) da postmodernizmi aydınlanmanın kesinliği ve günümüzün belirsizliği arasındaki belirsizlikte oluşan kültürel ve entelektüel bir olgu olarak belirtmiştir. Bu bakış açısıyla postmodernizm, tek ve kesin anlamlar yerine, farklı yorumlara açık ve çoğul anlamların öne çıktığı bir anlayışı temsil etmektedir. Bu durum, resimli çocuk kitaplarında görülen çok katmanlı anlatım ve okurun metne aktif katılımını da açıklamaktadır.

Çocuk edebiyatında ise postmodernizmin yükselişinin 1980 ve 1990 sonrası gerçekleştiğini belirtmek mümkündür (Ulu, 2022). Tarihsel olarak ele alınan postmodernizmden farklı olarak resimli kitaplarda postmodernizm, üstkurmaca, belirsizlik, ironiklik vb biçimlerde kendini göstermektedir. Postmodern sanatçıların eserlerinde öz referans**,** ironi, metinler arasılık gibi üstkurmaca ögeleri görülmektedir (Kiefer, 2013).

Nikelojeva (2001) postmodernizmi belli bir tarihsel döneme atfetmektense belli özelliklerine vurgu yapmış; çağdaş çocuk edebiyatının üstkurmaca unsurlarının pek çoğunu benimsediğini ifade etmiştir. Postmodern resimli kitaplarda yazarlar, okuyucunun birden fazla anlam üretebilmesine olanak sağlayacak araçlar tasarlamaktadır. Nitekim bu araçlar,

postmodern resimli kitapların özelliklerini oluşturmaktadır. Lazar (2015) bu özellikleri okura göre değişen çoklu anlam ve sınırları yıkma olarak ifade etmektedir. Postmodern resimli kitaplarda karakterlerin anlatıya müdahale ettiği, ayrımın bulanıklaştığı görülür. Postmodern eserler yüksek düzeyde metinler arasılık, parodi ve pastiş barındırır. Metnin tabiatını ortaya çıkaran üstkurmaca araçları ile metnin kurgu olduğuna dikkat çekilmektedir.

Resimli kitaplarda postmodern yönelimin önemli bir bileşeni olan üstkurmaca, yalnızca anlatılan kurguyu değil, aynı zamanda bu kurgunun nasıl üretildiğine ilişkin yazınsal kabulleri de görünür kılan bir anlatı türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tür eserlerde olay örgüsü açık biçimde başka metinlere gönderme yapabilmekte; karakterler kendi kurmaca kimliklerinin farkında olarak okur karşısına çıkmakta; çizerler anlatının içerisine dâhil olarak üretim sürecindeki rollerini vurgulamakta ve okuma süreci boyunca okurla doğrudan iletişim kurulmaktadır. Böylece okur, anlatının pasif bir alıcısı olmaktan çıkarılarak metnin bir parçası hâline getirilmektedir (McCallum,1996; Trites, 1994 ve Serafini 2005).

Postmodern resimli kitaplar, okura tutarlı ve kapalı bir kurmaca dünya sunmak yerine, metnin kendisini bir kurgu olarak öne çıkaran üstkurmacasal bir duruş sergilemektedir. Bu yaklaşımla anlatının gerçeklik yanılsamasını bilinçli biçimde kırarak okurun metne eleştirel bir mesafeden yaklaşması teşvik edilmektedir (Arizpe ve Styles 2003). Bu tür kitapların çoğu zaman tekrar tekrar okunması gerekmesi, postmodern resimli kitapları her yaştan okur için metnin ayrıntılarına dikkat etmeyi ve çok katmanlı anlamları fark etmeyi sağlayan elverişli metinler hâline getirmektedir. Sipe (2011), bu eserlerin durağan ürünler olarak değil, bir süreç olarak ele alınması gerektiğini savunmakta; bu sürecin, metinlerde farklı yoğunluklarda yer alan postmodern unsurların fark edilmesini sağladığını belirtmektedir. Buna göre bir resimli kitabın postmodern olarak nitelendirilmesi, tek bir ölçüte değil, birden fazla anlatısal ve görsel özelliğin birlikteliğine dayanmaktadır.

Postmodern resimli kitaplar, okurları postmodern kültürün dayattığı toplumsal normları sorgulamaya ve bu normlar üzerine yeniden düşünmeye yönlendirerek, çocukların çağdaş dünyanın sorunlarına daha eleştirel ve bilinçli bir bakış açısı geliştirmelerine katkı sağlayabilecek bir araç işlevi görebilmektedir. Bu bağlamda postmodern resimli kitap, alternatif bakış açıları ya da sonuçlar sunmak amacıyla geleneksel olay örgüsünü bilinçli biçimde bozan ve yerleşik anlatı alışkanlıklarını sorgulayan bir tür olarak tanımlanabilir. Bu tür eserlerde anlamın büyük ölçüde okura bırakılması, dikkatli, sorgulayıcı ve etkin bir okuma sürecini zorunlu kılmaktadır (Mackey ve McClay, 2000).

Bir çocuk öyküsünü geleneksel olarak yeni eleştiri kuramı çerçevesinde okumak, anlamın yalnızca metnin içinde bulunduğu ve en doğru tek bir yorumun ortaya çıkarılabileceği

varsayımına dayanmaktadır. Buna karşılık çağdaş metinlerde sözcükler ve imgeler, tekil bir yorumu zorunlu kılmak yerine çoklu anlam olasılıklarına açık bir yapı sunmakta; okuru anlamın ortak üreticisi olmaya davet etmektedir (Lukens, Smith ve Coffel, 2018, s.35).

Postmodern kitapta okuyucu, kitabı sözel ve görsel olarak yorumlamaya aktif bir katılımcı olmaya davet edilmektedir. Yoruma açık doğası gereğiyle, postmodern resimli kitaplar sabit tanımlamalara izin vermez, çocuğun kendi anlamlandırabilmesine, yorumlayabilmesine, farklı açılardan bakabilmesine olanak sağlar (Kılıç, 2022). Bir bakıma postmodern resimli bir kitap okumak öykü oluşturma konusunda bir ders niteliğindedir (Trites, 1994).

Anstey ve Bull'un (2006) ifade ettiği üzere zamanla birlikte çocuk kitapları da değişmektedir. Zaman içerisinde yenilikçi bakış açıları ve arayışlar gerekmektedir. Çocuklar postmodern resimli kitaplara bakmaktan keyif alırlar. Bu açıdan uzun uzadıya metinlere yer verilmeyen, bolca görsel içeren postmodern kitaplar okuma konusunda istekli olmayan çocuklar için iyi bir alternatif olabilmektedir. İçerdiği metin gereği okuma direncini kırabilmektedir. Sipe (2011), postmodern resimli çocuk kitaplarında var olan doğrusal olmayan metin sayesinde okuyucunun ileri geri giderek birden fazla hikaye çıkarabilmesine olanak sağladığını belirtmektedir.

Postmodern resimli kitaplarda, tasarım, görsel ve sözel farklılıklar, metinler arasılık, çoklu anlamlar ve kelimelerle görsel imgeler arasındaki net ayrımın ortadan kalkmasına, sınırın bulanıklaşmasına neden olmaktadır. Nikolajeva (2008) postmodern estetikte sanat eseri ile kurgusal yapı arasında sınırın belirsizleştiğini belirtmektedir. Resimli kitaplar yazı ve görsel aracılığıyla belirsizliğe yol açan, yoruma teşvik eden kitaplar olarak ifade etmektedir. Pantaleo (2014) ve Sipe (2011) da postmodern resimli kitapların özelliklerini sıralarken kurgu ve gerçeklik arasındaki belirsizlik, parodi, metinler arası, mizanabim özelliklerine değinmiştir.

Sipe ve McGuire'ye (2008) göre postmodern resimli kitapların beş temel özelliği bulunmaktadır. Bu özellikler şunlardır;

- oyunbazlık (metnin okuyucular için bir oyun alanı olarak işlev görmesi)
- anlam çokluğu (doğrusal olmayan kurgu, belirsizlik)
- metinler arasılık
- parodi, alay ve ironi
- Sınırların belirsizleştirilmesi

(aktaran Sipe,2011)

Postmodern resimli kitaplar okurlarına alternatif okuma imkânı sağlamakta, dolaylı anlamlar çıkarabilmesine fırsat tanımaktadır. Ayrıca tasarım ve düzen bakımından birden fazla

anlamın okunabilmesine olanak yaratmaktadır. Bu kitaplar sayesinde okuyucunun dikkati bir noktadan başka bir noktaya akmaktadır. (Mackey ve McClay, 2000). Postmodern resimli kitapların sanatsal hedefler konusunda dikkate değer bir içeriğinin olduğu ifade edilebilir. Bu kitapların pek çoğundaki çizim, üslup ve teknikler güzel sanatlar alanında var olan sanat anlayışı örneklerini sunmaktadır (Mitchell ve Nelms, 1992, aktaran Ulu, 2022).

Postmodern özellikler sergileyen resimli çocuk kitaplarında dikkat dış kapak ile çekilmekte olup özellikle resimlemeler ve sayfa tasarımı ile çocuklar görsel düşünmeye sevk edilmektedir. İllüstrasyon ve tasarım aracılığıyla kelimelerden fazlası anlatılarak çocuk dünyasında çok katmanlı bir yorumlamanın önü açılmaktadır. Serafini (2004), tarafından yürütülen araştırmada postmodern resimli kitapların çocukların çoklu yorumlama becerilerini ortaya çıkardığı, bu kitaplar aracılığıyla çocukların bilgi düzeylerinde artış olduğu bulgusuna erişilmiştir. Ayrıca bu kitapların çocukları yavaş ve daha dikkatli okumaya yönlendirdiği bu sayede çocukları görsel ve düşünsel faaliyetlere sevk ettiği tespit edilmiştir.

Son yıllarda çocuk edebiyatında postmodernizmin etkileri artmaktadır. Sıklıkla resimler ve kelimelerin farklı bir hikaye anlatması ya da farklı bir bakış açısı sunmasına yer verilmektedir. Postmodern etkiler aynı kitapta hikayenin farklı varyasyonlarına yer verilmesi, birden fazla anlatıcının yer alması şeklinde görülebilmektedir. Yazar ya da çizerin okuyucuya hitap etmesi ve/ya kitabın oluşturulma sürecinden haberdar etmesi de postmodern özelliklere örnektir (Serafini, 2011). Örneğin; Henre Tullet'in *"Oyun Oynayalım mı?*" adlı eserinde ve Idan Ben-Barak'ın *"Bu Kitabı Yalama"* adlı eserinde olduğu gibi günümüzde postmodern kitapların bazıları okuru fiziksel deneyime davet etmekte, belli noktalara basmak, çıkarıp takmak gibi eylemler ile okur aktif kılınmaktadır. Postmodern kitapta okuyucu gerçek ile kurgu arasındaki ayrıma, sınırı belirlemeye sorgulayarak, araştırarak kendisini karar verebilir. Süreç devam ederken sonuca etki edebilme, kitabın konusunu inşa edebilme fırsatı yakalayabilen, hikayeye dahil olan çocuk keyifli bir öğrenmenin tadına varacaktır. Bir diğer yaygın postmodernizm aracı da çocuğun tanık olduğu hikayeler arasındaki geçişleri fark etmesidir. Bu geçişlerin fark edilmesi ile çocuk zihnini yoklar ve bilgilerin pekişmesine olanak sağlar. Zaman zaman geriye dönerek yoklamalar yapabilir. Kitapta yer alan görsel çeşitlilik metnin daha iyi anlaşılmasına olanak sağlamaktadır. Ayrıca bilinmeyen, öngörülemeyen süreç ve sonuçlar çocuğun merak ve dikkatini diri tutmaktadır. Belirsizlik ve sürprizler okuyucuyu okumaya davet eden en önemli etkenlerdendir (Kılıç, 2022).

Özetle, postmodernizm, tek bir tanımı olmayan; çoğulculuk, belirsizlik, ironi ve üstkurmaca gibi özelliklerle modernizmin kesin ve kapalı anlam anlayışını sorgulayan kültürel bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Çocuk edebiyatında özellikle 1980'lerden sonra etkisini

artıran postmodernizm, resimli kitaplarda çok katmanlı anlatılar, metinler arasılık, açık uçluluk ve okurun metne aktif katılımı üzerinden somutlaşmaktadır. Bu tür kitaplarda gerçek ile kurgu arasındaki sınırlar bilinçli biçimde bulanıklaştırılmakta; yazar, çizer ve okur arasındaki geleneksel roller yeniden yapılandırılmaktadır. Böylece postmodern resimli kitaplar, okuru pasif bir alıcı olmaktan çıkararak anlamın ortak üreticisi hâline getiren, eleştirel düşünmeyi ve çoklu yorumlamayı teşvik eden dinamik bir okuma deneyimi sunmaktadır

2.4. Üstkurmaca Kavramı

Üstkurmaca, yazarın belli yöntemler ile okurun metnin nasıl kurgulandığına ve anlamın nasıl yaratıldığına dair dikkatini çekmeye çalışması ile sağlanmaktadır (Waugh, 1984, aktaran Pantaleo, 2005). Burada metnin gerçeklik yanılsamasını yok etmeyi hedefleyen ve kurgusallığını vurgulayan araçlar söz konusudur (Nikolajeva ve Scott, 2001). Bu araçlar ile gerçeklik ve kurmaca arasındaki ilişki sorgulanarak metnin kurmaca olduğuna işaret edilir. Nitekim Pantaleo (2014), postmodern edebiyatın en belirgin özelliğinin üstkurmaca olduğunu ifade eder. Üstkurmaca, kurgu üzerine kurulmuş kurguyu ifade eder. Çeşitli araç ve yöntemler kullanarak okura okuduğu metnin bir kurgu yapısı olduğunu fark ettirir. Üstkurmaca, kurgusal yazının kendi statüsünü bir yapıtın temel unsuru olarak bilinçli ve sistematik biçimde görünür kıldığı ve böylece kurgu ile gerçeklik arasındaki ilişkiye yönelik sorgulamalar geliştirdiği bir kavramdır. Bu tür metinlerde yapı yalnızca anlatı kurgusunun bileşenleri bakımından ele alınmaz; aynı zamanda edebi kurgunun dışında kalan dünyanın olası kurgusallığı da araştırılır. Ecevit de (2011), üstkurmacanın postmodern edebiyat anlayışının doğal bir uzantısı olduğunu vurgular. Çünkü postmodern yaklaşımda edebiyat bir oyun alanı olarak görülür; bu nedenle gerçek ile kurmacanın sınırları iç içe geçer ve eşzamanlı, çoğulcu bir gerçeklik anlayışı ortaya çıkar.

Üstkurmaca, sıklıkla “yazı üzerine yazmak” olarak tanımlansa da, aynı zamanda “okuma üzerine yazmak” anlamına da gelmektedir. Bu yaklaşım, okuyucuyu kurgunun yapaylıklarını fark etmeye ve kabul etmeye davet eder; fakat bu farkındalık okuyucuda bir yabancılaşma yaratmaz (Hutcheon, 1984, aktaran Kaczyńska 2018). Aksine, okuyucu anlatı sürecine aktif biçimde katılmaya teşvik edilir. Bu çerçevede, hikâyeyi anlamlandırma ve yorumlama isteği, anlatının gerçekleşmesi için kritik bir unsur hâline gelir. Dolayısıyla üstkurmaca, okuru pasif bir alıcı olmaktan çıkararak metnin yaratım sürecine ortak eden bir strateji niteliği taşır (Kaczyńska 2018). Üstkurmacasal özellikler, okurun metne yönelik beklentilerini sarsar, metnin kurgu olduğunu özellikle görünür kılar. Bu yapı, klasik yalancı paradoksuna benzer bir mantık işletir: Üstkurmaca, metnin kurgu olduğunu metnin içinde bir

gerçek olarak beyan eder; kurgu olma durumu gizlenmez, aksine açık biçimde ilan edilir. Böylece okurun illüzyonu kaldırılır ve okur metnin kendisi üzerine düşünmeye yönlendirilir (Pantaleo, 2005).

Üstkurmaca, kurmacanın bilinçli biçimde kesintiye uğratılarak başka bir kurmacaya yer açtığı "kurmaca içinde kurmaca" yapısına işaret eder. Bir karakterin olay örgüsünden çıkıp anlatı düzlemine geçerek okura ya da anlatıcıya seslenmesi ya da anlatıcının hikâyenin kuruluş sürecini doğrudan açıklaması bu tekniğe tipik bir örnek oluşturur (Aytaç, 1990). Çocuk edebiyatının bir alt alanı olarak çocuk üstkurmacası, türün tüm paradokslarını devralır ve bu mirası sürdürür. Alan yazınında yer alan sınıflandırmalar, üstkurmacanın yalnızca sözel bir konu değil, özellikle resimli kitaplar ve çizgi romanlarda olduğu gibi, görsel bir konu olduğunu açık biçimde göstermektedir. Görsel okuryazarlığın metinsel okuryazarlıkla birlikte devreye girmesi, bu iki sistemin etkileşimini kritik kılar. Ayrıca, bu sınıflandırmalar üstkurmaca okumasında okurun rolüne işaret eder; kimi araçlar metinsel ya da görsel nitelikte olsa da belirsizlik, okuru metni birlikte inşa etmeye davet eden bir unsurdur. Çok anlamlılığın tetiklediği bu durum, anlam kurma sürecini merkezî hâle getirir (Hermansson, 2019, s.17).

Hermansson'a (2019, s.26) göre, üstkurmacasal resimli kitaplar üzerine yapılan çalışmalar, metin ve görselin yan yana kullanımının okuru aktif anlam oluşturmaya davet ettiğini ve her iki işaret sisteminin anlamı farklı biçimlerde ürettiğini göstermektedir. Bu farklılıklar çocuk üstkurmacasının üç temel alanında belirgin olarak gözlemlenebilir. Bu alanlar, okuryazarlığın doğasında var olan paradokslar, öğretici ve oyun temelli amaçları olan sınırları sorgulama, bireyi güçlendirip daha üst anlam düzeyine ulaştırma olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla çocuk edebiyatında, yetişkin üstkurmacasına kıyasla amaçlar daha çok "öğretmek ve eğlendirmek" ekseninde birleşir. Üstkurmacanın oyunbaz yapısı, pedagojik bir işlev üstlenerek okuryazarlık ve çoklu okuryazarlık becerilerinin gelişmesine katkı sağlar, okuma motivasyonunu artırır ve yazmanın nasıl mümkün olduğunu okura gösterir. Waugh'un belirttiği gibi: "Edebi kurgu bize hayali dünyaları nasıl yarattığını gösterirken, üstkurmaca da bize yaşadığımız gerçekliğin benzer biçimde nasıl inşa edildiğini anlamamıza yardımcı olur" (1984, aktaran Hermansson, 2019, s.38).

Üstkurmacanın yalnızca sözel bir konu değil, özellikle resimli kitaplar ve çizgi romanlarda olduğu gibi, görsel bir konu olduğunu ifade etmek mümkündür. Görsel okuryazarlığın metinsel okuryazarlıkla birlikte devreye girmesi, bu iki sistemin etkileşimini kritik kılar. Ayrıca, bu sınıflandırmalar üstkurmaca okumasında okurun rolüne işaret eder; kimi araçlar metinsel ya da görsel nitelikte olsa da belirsizlik, okuru metni birlikte inşa etmeye davet eden bir unsurdur. Çok anlamlılığın tetiklediği bu durum, anlam kurma sürecini merkezî hâle

getirir (Hermansson, 2019, s.27). Üstkurmaca barındıran resimli kitaplar üzerine yapılan çalışmalar, metin ve görselin birlikte kullanılmasının okuru anlamı aktif biçimde oluşturmaya yönlendirdiğini ve bu iki anlatım yolunun anlamı farklı biçimlerde ürettiğini ortaya koymaktadır. Philpot (2005), çocuklara yönelik üstkurmaca üzerine yaptığı çalışmayı şu tespitlerle sonlandırır: "Okurlar anlamın nasıl oluşturulduğunu anladıklarında, hem dünya görüşlerini hem de dünyanın kendisini dönüştürme kapasitesi olan bilinçli anlam üreticilerine dönüşürler."

Resimli çocuk kitaplarında yazarlar ve illüstratörler, okuyucuyu metne dahil etmek amacıyla bilinçli biçimde çeşitli edebi araçlar kullanır. Bu araçlar, metin içinde farklı anlatım düzlemlerini, türleri ve sanat biçimlerini birleştirebilen üstkurmaca araçlar olarak tanımlanmaktadır (Kümmerling-Meibauer, 2018). Karakterlerin doğrudan okuyucuya seslenmesi, birden fazla anlatıcının kullanımı, doğrusal olmayan hikâye kurguları veya belirgin metinler arası göndermeler bu araçlara örnek oluşturmaktadır.

Bu tür uygulamalar, çocukların dilsel ve görsel göstergelerde saklı olan derin anlamları açığa çıkarmasına yardımcı olduğu gibi, çocukların kendi yaşantıları ile metin arasında kişisel bağlantılar kurmasını da kolaylaştırır (Pantaleo, 2017). Ayrıca üstkurmaca kurgularla karşılaşan çocuklar, metinlerin bilinçli biçimde oluşturulmuş sanatsal yapılar olduğunu fark ederek eleştirel okuryazarlık geliştirme yönünde önemli bir adım atar (Farrar, 2017).

Berger'in (1972) tanımladığı "boşluk" (gap) kavramı da üstkurmaca metinlerin önemli bir özelliğidir. Kelimeler ve görseller arasındaki bu boşluk, okuyucuyu anlam inşasına aktif biçimde katılmaya zorlar (aktaran Turner, Barton ve Riddle, 2023). Bu bağlamda söz konusu boşluk, üstkurmaca metinlerde okuru pasif bir alıcı olmaktan çıkararak anlatının ortak kurucusu hâline getirir.

Görsel okuryazarlık açısından, üstkurmacanın görsel araçlarla desteklenen yönü güçlüdür. İllüstrasyonlar, hikâyenin kurgusal doğasını görünür kılarak hem bağımsız hem de metinle bütünleşik biçimde üstkurmaca işaretler sunabilir. Ayrıntılı illüstrasyonlarda yer alan küçük ama kritik semboller, okuyucuyu boşlukları tamamlamaya yönlendirerek metni ortak yazma deneyimini pekiştirir (Nikolajeva ve Scott, 2006).

Günümüz çocukları çoklu temsil biçimlerinin, benzeşmeyen türlerin ve parçalı yapının iç içe geçtiği bir medya ekosisteminde büyümektedir. Çocuk edebiyatındaki çağdaş üretimler de bu postmodern etkileşimlerden güçlü biçimde beslenmektedir (Pantaleo, 2005). Postmodern resimli kitaplar; belirsizlik, parçalanma, metinler arası yoğunluk, tür eklektizmi, çok seslilik, ironik ve kendinin farkında olan metinsel mimariler gibi özellikleri ile öne çıkar (Lewis, 2001).

Üstkurmaca bu dönüşümün en belirgin araçlarından biridir ve okuyucunun metnin nasıl "çalıştığını" fark etmesine olanak tanır (Waugh, 1996, aktaran Pantaleo, 2005).

Üstkurmacasal anlatılar, kurgusal yapının doğasını görünür kılar, hikâye dünyaları ile gerçek dünya arasındaki farkı belirginleştirir. Genç okurlara kitapların ne yaptığına ve bunu nasıl yaptığına ilişkin farkındalık kazandırır (Viswanath, 2018). Böylece okuru, anlam kuran aktif bir özne olarak konumlandırır (Serafini, 2005).

Genette (1980), anlatısal ve ontolojik düzeyler arasındaki sınırların ihlalini tanımlamak amacıyla üstkurmaca kavramını ortaya koymuştur (aktaran Pantaleo, 2010),. Bu tür sınır aşımı, gerçeklik ile kurgu arasındaki ayrımı sorgulanır hâle getirir; çok katmanlı anlatı yapılarının oluşmasına yol açar ve geleneksel anlatı hiyerarşilerini bozarak karakterlerin, anlatıcıların ve hatta okurların ontolojik konumunu belirsizleştirir (Malina, 2002, aktaran Pantaleo, 2010). Resimli kitaplarda üstkurmaca araçlar hem yazılı dil hem de görsel anlatım yoluyla üretilebilir. Anlatının kurgusallığı ve kompozisyonel süreçleri, tekil anlatım biçimleri aracılığıyla ya da bu anlatım biçimleri etkileşiminden doğan bütüncül bir yapı olarak açığa çıkabilir. Üstkurmaca araçlar çoğu zaman birlikte kullanılır ve çoklu araçların oluşturduğu sinerji, hem metnin kendine dönük bilincini güçlendirir hem de kurmaca gerçekliğin inşasını destekler.

Nitekim Pantaleo (2019) tarafından yürütülen çalışmaya göre üstkurmaca araçlar, dördüncü sınıf düzeyindeki öğrenciler için genellikle yeni bir deneyimdir. Bazı öğrenciler karakterlerin okuyucuya ya da izleyiciye doğrudan seslendiği durumlara aşina olduklarını belirtmiş olsalar da, bu araçları tanımlayacak bir üstdil bilgileri yoktur ve metalepsinin hikâye evreninin yapısına etkisini başlangıçta kavrayamazlar. Ancak öğrencilere üstkurmaca kavramının öğretilmesi, farklı türlerdeki yazılı, görsel ve dijital metinlerde anlatı üretimi süreçlerini fark etmelerine katkı sağlayarak edebi anlayışlarını derinleştirebilir. Böylelikle resimli kitaplarla yürütülen amaçlı çalışmalar, üstkurmaca stratejilerin anlatıyı eşzamanlı biçimde hem karmaşıklaştıran hem de zenginleştiren yönlerini deneyimleme fırsatı sunar.

Üstkurmaca resimli kitaplar, üç temel unsurla kavranmalıdır: (1) metnin kendisine yönelik farkındalık, (2) okuyucusuna yönelik farkındalık ve (3) bir medya içinde konumlanmış olduğuna yönelik farkındalık. Bu üç özellik hem sözel hem de görsel düzeylerde görünür hale gelir:

1. Kendine gönderme: Metnin, kendisine, diğer metinlere veya anlatı geleneklerine atıfta bulunması.
2. Okuyucu katılımı: Okuma sürecinin belirginleştirilmesi ve okuyucunun varlığının vurgulanması.

3. Medya farkındalığı: Metnin, kendi gerçekliğinin başka bir gerçeklik tarafından aracılık edildiği bilinciyle sunulması (Athanasiou-Krikelis, 2020).

Üstkurmaca resimli kitaplar, kurmaca sürecini bilinçli olarak kesintiye uğratsalar da, bunu genellikle karşıtlık yaratmak ya da çocuklara öğretici bir okuma mesajı vermek amacıyla yapmazlar. Bu tür kitapların bazıları eğlenceli ve oyun temelli bir anlatım sunarken, bazıları felsefi bir derinlik taşımakta; bazıları ise öncelikle estetik bir deneyim oluşturmayı hedeflemektedir. Bu farklı yaklaşımlara rağmen ortak nokta, kurmacanın doğasının görünür hâle getirilmesi ve kitabın oluşum sürecinin anlatının bir parçası olarak sunulmasıdır. Kendini üreten üstkurmaca resimli kitaplar, metnin "şu anda yaratılıyormuş" izlenimi verdiği yapıları öne çıkarır. Bu tür metinler, hikâyeyi oluşturan görsel ve sözel unsurların halk hikayesi düzeyinde görünür hale gelmesiyle, yaratım sürecini okurun gözlerinin önünde işler kılar. Crockett Johnson'ın *Harold ve Mor Tebeşir* adlı eseri bu yapı için klasik bir örnektir. Bu metinlerde anlatıcı ve çizer rolleri bulanıklaşır; karakterler kimi zaman yaratıcı işlevi üstlenir, kimi zaman da yazar/çizer metne karakter olarak dahil olur (Athanasiou-Krikelis, 2020).

Üstkurmaca resimli kitaplarda görsel anlatıcı, kendi çizimleriyle etkileşime girerek ontolojik sınırları aşmakta ve bu durum anlatının görsel boyutunu doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda öne çıkan türlerden biri, okuyucuyu doğrudan muhatap alan ya da onu anlatıya yapısal olarak dâhil eden "sen-odaklı" üstkurmaca resimli kitaplardır. Doğrudan hitap, müdahaleci anlatıcı gibi araçlar sayesinde okuyucu ile sayfa düzlemi arasında akışkan bir ilişki kurulmakta; okur, anlatı sürecinde açık biçimde eş-yazar konumuna yerleştirilmektedir. Bu tür kitaplarda okuma eyleminin pasif bir süreç olmadığı özellikle vurgulanmaktadır. Sen-odaklı anlatıların bir başka biçiminde ise amaç, gerçek okuyucuyla sohbet etmekten ziyade, okurun anlatının varlığını devraldığı fikrini pekiştirmektir. Bu tür eserlerde karakterler, kendi kurgusal varlıklarının farkındadır ve anlatının edimsel yönünü görünür kılarlar. Anlatma ya da resimleme eylemini konu edinen üstkurmaca resimli kitaplar ise metnin dilsel ve görsel işleyişine yönelik üst-anlatısal yorumlar sunmaktadır. Bu kitaplarda öz-farkındalığı yüksek, müdahaleci anlatıcılar öne çıkmakta; okur hem edebî kuralları fark etmeye hem de yaratıcı yorumlar üretmeye teşvik edilmektedir. Özellikle dil ve görsellerin eşzamanlı olarak yorumlanmasını gerektiren örnekler, bu grubun en dikkat çekici temsilcileri arasında yer almaktadır (Athanasiou-Krikelis, 2020).

"Kitap-içinde-kitap" yapısını kullanan resimli kitaplar ise çok katmanlı anlatılar aracılığıyla metinler arasılık ilişkilerini belirginleştirmektedir. Bu yapılarda birincil ve ikincil metinler farklı ontolojik alanlar oluşturmakta; dilsel ve görsel düzeylerin birbirine eklemlenmesiyle okurun aynı anda birden fazla temsil düzeyiyle etkileşime girmesi

beklenmektedir. Bu tür anlatılar, kitapların doğası, gerçeklik katmanları ve metinler arasındaki ilişkiler üzerine felsefi ve metafizik soruların ortaya çıkmasına da zemin hazırlayabilmektedir (Athanasiou-Krikelis, 2020).

Parodi ve metinler arasılık içeren üstkurmaca resimli kitaplar ise önceki metinlere göndermeler yaparak hem kültürel mirasla bağ kurmakta hem de geleneksel anlatı biçimlerini sorgulamaktadır. Hutcheon'ın (1984) parodi kuramında vurguladığı üzere, bu tür metinlerde okuyucu aktif bir eş-yaratıcı rolü üstlenmekte; parodinin fark edilmesi, anlatı stratejisinin tamamlayıcı bir unsuru hâline gelmektedir. Üstkurmacasal parodiler, hem önceki metinlerle kurdukları yakın ilişki yoluyla kurmacanın doğasına dikkat çekmekte hem de kendine gönderme yoluyla anlatının estetik yanılsamasını bilinçli biçimde kırmaktadır (aktaran Athanasiou-Krikelis, 2020).

Bu beş kategori, üstkurmaca resimli kitapların ortak üst-anlatısal özelliklerine dayanan kapsamlı bir sınıflandırma sunmaktadır. Söz konusu eserler, hem görsel hem de sözel düzeyde kendi yapısallıklarını görünür kılan, okuyucuyu aktif bir katılımcı olarak konumlandıran ve kendi gerçekliklerini aracılı bir anlatı yapısı içinde sunan metinlerdir. Her ne kadar çocukların üstkurmacayı kuramsal düzeyde kavramaları erken yaşlarda sınırlı olsa da, bu sınıflandırma üstkurmaca resimli kitapların anlatı oyunlarını çeşitlendiren ve karmaşıklaştıran yönlerini daha bütüncül bir bakış açısıyla ele almayı mümkün kılmaktadır (Athanasiou-Krikelis, 2020). Bu bağlamda ele alınan tüm tanımlar, üstkurmacanın kendi kurgusal doğasını açıkça kabul eden, bunu görünür kılan ve bu durumu anlatının temel bir unsuru hâline getiren bir anlatı biçimi olduğunu ortaya koymaktadır.

Üstkurmaca ihlaller iki temel biçimde ortaya çıkmaktadır. Retorik ya da metinsel ihlal, anlatıcı ya da karakterlerin diyajetik (anlatı) düzeyler arasında yer değiştirerek hikâye dünyasında dönüşüm yaratmasıyla gerçekleşirken; ontolojik ihlal ise okurun gerçek dünyası ile karakterlerin ait olduğu hikâye dünyası arasındaki sınırın aşılması durumunu ifade etmektedir. Bu bağlamda karakterlerin kurgusal varlıklar olduklarının farkına varmaları, konuşma balonları aracılığıyla doğrudan okura seslenmeleri, dördüncü duvarın kırılması ya da görsel olarak okura bakmaları ontolojik ihlal kapsamında değerlendirilmektedir (Serafini, 2019). Bazı resimli kitaplarda her iki tür ihlal birlikte görülür. Bu nedenle araştırmacılar, yazarlar, çizerler ve yayınevlerinin hikâye dünyaları arasındaki retorik sınırları nasıl ihlal ettiklerini ve metnin dünyasıyla gerçek okurun dünyası arasındaki ontolojik sınırları nasıl aştıklarını incelemek durumundadır. Analiz sürecinde şu soruların temel alınması gerekmektedir:

- Karakterler bir kitabın içinde olduklarının farkında mı?

- Karakterler anlatım sırasında doğrudan okura sesleniyor mu?
- Karakterler görsel ya da anlatısal olarak farklı hikâye dünyalarına geçiş yapıyor mu?
- Hikâyeyi kim anlatıyor? (Serafini ve Reid, 2019).

Pantaleo (2014), postmodern resimli kitapları ve bu kitapların yapısal özelliklerini açıklarken üstkurmaca araçlarını merkeze alarak çözümlemeler yapmıştır. Pantaleo'ya göre bu araçlar, metnin kurgusal yapısını görünür kılmakta ve okurun okuma sürecine daha aktif biçimde katılmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda öne çıkan üstkurmaca araçları şunlardır:

- Anlatıcının doğrudan okura seslenmesi
- Karakterlerin anlatıcıya/okura seslenmesi
- Karakterlerin kendi hikayeleri/ diğer hikayeler hakkında yorum yapması
- Anlatıcının karaktere dönüşmesi
- Birden fazla anlatıcı/karakterin hikaye anlatması
- Çoklu hikayeler/anlatılar
- Hikaye içinde hikaye
- Zaman ve mekan bozulmaları
- Doğrusal olmayan yapı
- Metinler arasılık
- Parodi
- Tipografik deneyler
- Türler arası karışım
- Farklı üslup pastişi
- Mizanabim
- Kitap tasarımında sıradışılık
- Yaratım sürecine vurgu
- Belirsizlik

Sipe ve McGuire ise (2006), resimli kitaplarda sıkça kullanılan üstkurmaca araçları altı başlık altında toplamıştır:

- Metinsel sınırların bulanıklaşması: Yazar, anlatıcı ve okuyucu arasındaki hiyerarşiler çözülür; okuyucu metnin eş-yazarı konumuna davet edilir.
- Altüst etme: Metin ile dış dünya arasındaki statü değişir; karakterler geleneksel rollerinin dışına çıkar veya anlatı çerçevesi bozulur.

- Metinler arasılık: Farklı metinlerin tek bir metin içinde katmanlaşması; referanslar, pastişler veya sanat eserlerinin kullanımıyla anlam çoğalması.
- Anlam çokluğu ve açık uçluluk: Geleneksel "mutlu son" anlayışının dışına çıkan, çoklu bakış açısı içeren, belirsiz sonuçlar.
- Oyunbazlık: Sayfa düzeni, tipografi, sembolik göstergeler ve görsel-metin ilişkisi üzerinden gerçekleştirilen yaratıcı oyun alanları.
- Kendine gönderme: Metnin kendi kurgu statüsüne dikkat çeken, okuyucunun metni dışarıdan değil içeriden deneyimlemesini sağlayan bilinçli yapı.

Wilkie'ye (2006) göre postmodern resimli kitaplarda kullanılan üstkurmaca araçlar, çocukların dikkatini metnin yapaylığına, metinselliğine ve nasıl inşa edildiğine yönlendirir; bu süreçte okurların özneler arası farkındalıkları da artar(aktaran Ulu, 2022). Wilkie (2006, s. 128), metinler arasılığı üç temel kategoriye ayırır: doğrudan atıfta bulunan metinler; özgün metnin yerini almaya çalışan metinler; ve belirli kodlar ile edebi geleneklerin bir araya geldiği türlere gönderme yapan metinler. Anthony Browne bu üç temel kategoriyi de resimli kitaplarında ustalıkla kullanır. Bir resimli kitapta bir görsele yapılan gönderme yoluyla kurulan metinler arasılık, aynı mod içinde gerçekleşen bir dönüşümü ifade eder. Dönüşüm, görsel veya metinsel unsurların yeniden düzenlenmesiyle anlamın değişime uğradığı süreci kapsar. Buna karşılık şekil değiştirme ise bir moddan diğer bir moda geçişi, örneğin yazılı bir metnin filme dönüştürülmesini tanımlar (Ulu, 2022).

Metinler arasılık, yazınsal bir yapıtın kendisinden önceki metinlerle giriştiği kaçınılmaz ilişkiler bütünüdür. Her metin, içinde doğduğu kültürün yanı sıra daha önce üretilmiş sözlü ya da yazılı metinlere göndermeler içerir (Kıran ve Kıran, 2007, s.503). Bu nedenle metinler arasılık, yeniden ele alma, yeniden üretme, sorgulama ya da dönüştürme süreçleri üzerinden biçemsel bir tercih olarak karşımıza çıkar (Kula, 2008). Okurun öncül metni bilmesi, hedef metindeki göndermeleri çözümleyebilmesini sağlar; dolayısıyla metinler arasılık okur katılımını yüksek düzeyde gerektirir. Resimli kitaplarda bu yöntem hem görsel hem dilsel kanallar üzerinden işler ve metinler arası bağlantıların kurulmasını okura bırakır (Nikolajeva ve Scott, 2006).

Metinler arasılık, postmodern sanat anlayışının edebiyat alanına yansımasıyla birlikte ortaya çıkan ve farklı disiplinlerle ilişki kuran kuramsal bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Metinler arasılık, edebî olsun ya da olmasın bir metnin başka bir metinle ya da metinlerle kurduğu ilişkiyi ifade etmektedir. Bu ilişki yalnızca yazılı metinlerle sınırlı olmayıp; sözlü anlatılar, deyimler, görseller, fotoğraflar, reklam filmleri ve farklı kültürel

bağlamlara ait çeşitli anlatım biçimleri aracılığıyla da kurulabilmektedir. Bu yönüyle metinler arasılık, anlamın tek bir metinle sınırlı kalmadığını; aksine çok yönlü ve çok katmanlı bir ağ içinde üretildiğini ortaya koymaktadır (Günyüz, 2023, s.37). Çocuk kitapları da bu ağın bir parçası olarak, hem sözel hem de görsel düzlemde başka metinlerin izlerini taşımaktadır. Çizimlerde ve sözcüklerde yer alan bu izler kimi zaman örtük, kimi zaman bilinçli göndermeler yoluyla okura sunulmaktadır. Bir eser başlangıçta kendi içsel nitelikleri doğrultusunda değerlendirilebilir; ancak yazınsal çözümleme süreci derinleştirildikçe, metnin hem kendi iç yapısında hem de diğer metinlerle kurduğu ilişkilerde yeni bağlantıların ortaya çıkması kaçınılmazdır. Yazar ve çizerlerin etkilendikleri, okudukları ve hayranlık duydukları diğer sanatçılardan ödünç aldıkları anlatım biçimleri ve fikirler, kitapların başka kitaplarla etkileşime girmesini sağlamakta; böylece her yeni metin, önceki metinlerin izlerini taşıyan yeni anlam alanları üretmektedir. Bu bağlamda metinler arasılık kavramını açıklamak için köksap (rizom) benzetmesi işlevsel bir metafor sunmaktadır. Köksap, doğrusal olmayan, çok yönlü bağlantılar kuran; kopyalama, çeşitlenme ve farklı gelişim yollarına aynı anda olanak tanıyan bir yapı sergilemektedir. Metinler arasılık da benzer biçimde, metinler arasında hiyerarşik olmayan, çoğul ve sürekli genişleyen bir ilişki ağı oluşturarak anlamın sabit değil, devingen bir yapısının olduğunu göstermektedir (Lukens, Smith ve Coffel, 2018, s.13).

Pantaleo (2014, s. 327), metinler arasılığı; metinlerle sanat eserleri, televizyon, video, reklamlar gibi diğer medya türleri ile deyimler gibi kültürel unsurlar arasındaki bağlantıları işaret eden bir kavram olarak açıklamıştır. Serafini (2015) ise metinler arasılığın, bir metnin metinsellik ağı içindeki konumunu belirleyen yönünü genişleterek; parodi, pastiş ve önceki tarzların ya da uygulamaların harmanlanarak kullanılmasını da içeren işlevlerinin olduğunu ifade etmiştir.

Metinsel okuryazarlık gibi görsel okuryazarlık da belirli bir bağlamda şekillenen ve o bağlam tarafından yönlendirilen bir dizi uygulamayı içerir. Bu uygulamalar, farklı medya türlerinden edinilen bilgi ve deneyimin mümkün kıldığı metinler arası bağlantıları da barındırır (Arizpe ve Styles, 2016, s. 130). Görseller arasılık, tanınmış sanat eserlerine yapılan göndermeler üzerinden kurulan; resimli kitaplarda doğası gereği eğlenceli ve oyunbaz bir atmosfer yaratan önemli bir unsurdur (Nikolajeva, 2008). Resimli kitaplarda kullanılan sanat eserleri, izleyici, metin ve diğer metinlerin sosyokültürel anlam üretimleri arasındaki etkileşim yoluyla metinler arasılığı oluşturur. Metinler arasılığın karşıtı olarak konumlanan görseller arasılık ise bir görselin hiçbir zaman tek başına deneyimlenmediğini öne süren bir kavramdır (Serafini, 2015).

Pastiş, yüksek sanatın motiflerinin ödünç alınarak yeni anlamlar ve temalar üretilmesini amaçlayan bir araçtır (Serafini, 2015). Dresang (2008; aktaran Ulu, 2022) ise pastişi, farklı öğe ve üslupların bir araya gelmesiyle oluşan bir yapı olarak tanımlamaktadır. Resimli çocuk kitaplarında sanat eserleri biçimsel açıdan bu iki yaklaşım doğrultusunda kullanılırken, içeriksel açıdan üç temel biçimde yer almaktadır: sanatçı biyografilerine odaklanan eserler, bilgi aktarmayı amaçlayan kitaplar ve çocukların ya da hayvanların sanatla etkileşimini konu alan kurmaca anlatılar (Mitchell, 1990, s. 840). Bir diğer üstkurmaca bileşeni olan oyunbazlık; çocukların duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimlerine katkı sağlayan oyunun, yorumlamaya açık bir oyun alanına taşınmasını sağlar. İnsan gelişimindeki merkezi rolü olan oyun, teorinin de ilgi alanındadır. Metinler arasılık ile parodi gibi üstkurmacanın özgün araçları arasında resimli kitaplarda sıkça karşımıza çıkar (Nikolajeva, 2008).

Nikolajeva (2008), oyunculuğun resimli kitabın yeni maddeselliğiyle ilişkisini öne çıkarır. Postmodern resimli kitapla birlikte metnin maddeselliği görünür hâle gelmiş, resimli kitap bir sanat eseri olarak biçimsel özellikleriyle ön plana çıkmıştır. Sözcük ve imgenin kontrpuan ilişkisine yeni katmanlar ekleyen oyunbazlık da bu maddeselliğin ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Lewis Carroll *Alice Harikalar Diyarında*'dan günümüz resimli kitaplarına uzanan çizgide, gösteren ile gösterge arasındaki oyunsal ilişkiyi kullanan estetik yaklaşım, postmodernizmin belirleyici özelliklerinden biridir (Nikolajeva ve Scott, 2001).

Lewis (2001), küçük çocukların çoğu zaman bilmezlik ile kavrayış arasındaki sınırda dolaştığını; bu durumun ise resimli kitap sanatçılarına, resimli kitabın ne olabileceğine dair büyük bir esneklik sunduğunu belirtir. Böylelikle resimli kitaplarda okuma ve oyun iç içe geçebilir. Üstkurmacanın bir başka öğesi olan öz-referans, metnin kurmacalığını görünür kılar; okuru ikincil bir dünya yaratmak yerine, metnin kendi oluş sürecine dikkat çeken geçici bir deneyime davet eder (Pantaleo ve Sipe, 2008).

Çok seslilik ve çoklu anlatı, üstkurmacanın belirsizlik üreten araçları arasındadır. Nikolajeva (2016), çoksesliliğin belirleyici özelliğini yazar sesinin karakter sesleri arasında eriyip gitmesi olarak tanımlar. Bu yapı, postmodern resimli kitabın belirsizliğiyle postmodern dünya arasında uyumlu bir paralellik yaratır (Nikolajeva, 2008). Nikolajeva'nın (2008) belirttiği gibi, karakterlerin özneler arası okunması yalnızca cinsiyetler arasındaki tamamlayıcılığın anlatıyı evrenselleştirmesiyle değil, aynı zamanda iki ayrı anlatıyı —iki farklı içsel yolculuğu— tek bir benlik arayışının iki yüzü olarak görmemizi ve bu iki yüzün birbirinin yerine geçebildiğini anlamamızı sağlar.

Bir karakteri merkeze almadan, iç içe geçmiş eşzamanlı anlatılar kurmak hem yazarı zorlayan hem de okur için alışılmadık bir deneyim yaratan bir yöntemdir. Okur aynı anda iki

karakterle eşdeğer düzeyde özdeşleşmekte güçlük yaşayabilir. Bu nedenle genç okurun beklentilerini karşılamak için iki ayrı karakterin bütün metin boyunca tek bir karaktermiş gibi deneyimlenebileceği bir bütünlük oluşturmak etkili bir stratejidir (Nodelman, 2017, s. 3).

Üstkurmacanın diğer önemli yönleri mizanabim (gömme) kavramıyla ilişkili olmasıdır. Mizanabim (mise en abyme), eserin içsel ya da dışsal (ekstra-diyajetik) dünyasını kapsayabilecek şekilde en az iki diyajetik düzey gerektirir. Bir hikâyenin içinde başka bir hikâye bulunması bu yapıya örnektir. Teorik düzeyde mizanabim sonsuz bir döngü yaratır ve sanat eserini hem içe hem dışa doğru açan çift yönlü bir yapı sunar. Anlatıda çok katmanlı düzlemlerin bulunması, üstkurmacanın ortaya çıkması için ön koşul niteliğindedir (Hermansson, 2019, s.19). Mizanabim, bir görsel ya da sözel metnin "başka bir metnin içine onun küçük bir yansıması olarak yerleştirilmesi" şeklinde işleyen bir çerçeveleme stratejisidir (Nikolajeva ve Scott, 2001). Bu araç, hem anlamı derinleştirir hem de okuyucunun metinle kurduğu bilişsel ve estetik etkileşimi güçlendirir.

Okura seslenme, anlatıcı türleri bağlamında değinildiği üzere, metnin doğrudan okuru muhatap aldığı "sen" öyküsel anlatım biçimidir. Bu araç, gerçeklik duygusunu bilinçli olarak kesintiye uğratarak okuru yeni bir kurgu düzlemine taşır. Resimli kitaplarda "Sonra ne olduğunu merak ediyor musun? O halde sayfayı çevir." gibi ifadelerle okurla açık bir diyalog kurulması bu yönteme örnektir (Nikolajeva ve Scott, 2006).

Genette'in (1991) sınıflandırmasında yer alan ve İngilizcede *peritext* ya da *paratext* olarak adlandırılan yan metin kavramı; şömiz, kitap kabı, kapak ve kapak içi sayfalar gibi metni çevreleyen unsurları kapsamaktadır. Resimli kitapların sınırlı sayfa sayısına sahip olması, yazar ve çizerleri metin dışındaki tüm alanları işlevsel biçimde kullanmaya yöneltmektedir. Bu bağlamda yan metinsel unsurlar; olay örgüsüne dair ipuçları sunmak, karakter özelliklerini tanıtmak ve anlatının arka planını desteklemek amacıyla bilinçli biçimde yapılandırılmaktadır. Dolayısıyla bu unsurların yalnızca estetik ya da dekoratif bir işlev üstlendiğini söylemek yeterli değildir. Metnin dışında kalan her boşluk, anlam üretimine katkı sağlayabilecek potansiyel bir alan olarak değerlendirilmektedir. Çağdaş resimli kitaplarda özellikle şömizler ve yan kâğıtlarda yer alan görsel unsurlar aracılığıyla olaylara, karakterlere ve anlatının genel çerçevesine ilişkin önemli anlam ipuçları sunulabilmektedir (Lukens, Smith ve Coffel, 2018, s.66).

Çerçeveleme, resimli kitaplarda kurmaca ile onun içinde yer alan başka bir kurmacayı ayırmak amacıyla kullanılan belirleyici bir araçtır. Nikolajeva ve Scott (2006), çerçevelemenin üstkurmaca yapılarındaki merkezi rolüne özellikle dikkat çeker. İkili odaklama, görsel ve sözel anlatımın birlikte kullanıldığı resimli kitaplarda odak noktalarının çakışması ya da ayrışmasıyla

ortaya çıkar. Bu durum, gerçeklik duygusunu bilinçli biçimde sekteye uğratır ve okuru üstkurmaca yapısıyla karşı karşıya bırakır. Görsel ve dilsel metinler arasında oluşan bu bölünme, metnin içinde sürekli bir diyalog yaratır (Nikolajeva ve Scott, 2006, s. 235). Noktalama imleri ise, yazınsal metinlerin anlam kurma süreçlerinde ses, ritim, sözdizimi ve dilbilgisi gibi diğer öğelerle birlikte işleyen temel yapıtaşlarıdır (Eagleton, 2011, s. 106-107). Bu yapıtaşları yazının anlaşılabilirliğini artırır, yanlış anlamaları önler ve metne belirli bir ritim kazandırır (Yazım Kılavuzu, 2019). Konuşmadaki tonlama ve duraklamaların yazıya aktarılmasını sağlayarak anlatının bütünselliğine katkı sunar (Karadağ, 2003). Bu nedenle noktalama imleri, kurgu kurma sürecinin işlevsel bir parçası olarak yazarın biçeminde özgün etkiler yaratır (Şen, 2017).

Üstkurmaca öğeler içeren resimli kitapların pedagojik değeri oldukça yüksektir. Bu metinler:

- eleştirel düşünme becerilerini,
- görsel okuryazarlığı,
- çıkarım yapma ve tahmin yürütme stratejilerini,
- metinler arası düşünme pratiğini,
- semiyotik zenginliğe dayalı anlamlandırma becerilerini güçlendirmektedir (Anstey, 2002; Sutherland-Smith, 2002).

Öğretmenlerin, sınıf içi tartışma imkânlarını doğru biçimde değerlendirebilmesi için yüksek sesle okudukları çocuk edebiyatı ürünlerine derinlemesine hâkim olmaları gerekmektedir. Nitekim çocuklar, yetişkinlerin çoğu zaman “atlayarak” ya da “tarayarak” okuma sırasında gözden kaçırdığı görsel ipuçlarını ve illüstrasyonlardaki gizli unsurları kolaylıkla fark edebilmektedir (Meek, 1988 aktaran Pantaleo, 2005). Meek’in belirttiği üzere, öğretmenlerin tüm ayrıntıları açıklamak yerine, yazar-çizerin bazı sanatsal “sırlarını” çocukların keşfine bırakması daha etkili bir okuma deneyimi sunar. Üstkurmaca öğeler barındıran resimli kitaplar, hem çocuklara hem de yetişkinlere bu açıdan zengin ve katmanlı okuma fırsatları sağlar. Goldstone’un da vurguladığı gibi, araştırmalar çocukların oldukça karmaşık görsel ve anlatısal teknikleri anlamlandırabilecek bilişsel kapasiteye sahip olduğunu göstermektedir (1988 aktaran Pantaleo, 2005).

Üstkurmaca, karakterler, metinler, yazarlar, çizerler ve okuyucular arasındaki geleneksel hiyerarşi ve ilişki setlerini ihlal ederek anlatıda bilinçli bir belirsizlik yaratan, böylece temsiliyetin çok katmanlı yapısını güçlendiren önemli bir anlatı stratejisidir (McCallum, 2008). Üstkurmaca metinler ise, kendi kurgu doğalarını görünür kılarak anlatının

işleyiş mekanizmalarını ifşa eder. Bu bağlamda kullanılan çeşitli araçlar—birden fazla anlatıcı, lineer zaman dizgesinden sapmalar, metinler arası göndermeler, tipografik oyunlar, pastiş unsurları—okuyucunun kurgunun yapaylığını fark etmesini sağlar. Buna karşılık, karakterlerin ya da anlatıcıların doğrudan okuyucuya seslenmesi veya kurgusal dünyanın dışına çıkarak metin düzlemleri arasında geçiş yapması gibi stratejiler, gerçeklik ile kurgu arasındaki sınırların bulanıklaşmasına yol açar.

O'Neill (2005), bir anlatıyı zenginleştirmenin en etkili yolunun hikâyeyi karmaşıklaştırmak değil, onun söylemsel sunumunu derinleştirmek olduğunu ileri sürmektedir. Üstkurmaca, tam da bu noktada, anlatıcının içinde bulunduğu dünya ile anlatılan dünya arasında kurulan sınırı ihlal ederek anlatının çok katmanlı yapısını genişletir (Genette, 1980, aktaran Pantaleo, 2010). Etimolojik olarak meta ("ötesinde, arasında, üzerinde") ve lambanein ("yakalamak") sözcüklerinden türeyen üstkurmaca, anlatı düzlemleri arasında geçişi görünür kılan bir "katman aşma" hareketi olarak nitelendirilebilir (Ryan, 2004).

Resimli kitapların çok modlu yapısı, üstkurmaca stratejilerin birden fazla gösterge sistemi üzerinden eşzamanlı olarak işlenebilmesine olanak tanır. Sözel ve görsel modlar (Kress, 2003, aktaran Pantaleo, 2010) birbirinden bağımsız anlatı düzlemleri ortaya koyabileceği gibi, birlikte çalışarak çoklu anlatıları sinerjik biçimde inşa edebilir. Bu nedenle resimli kitaplar, hem sözel hem de görsel göstergelerin bağımsız veya bütünleşik biçimde yeni anlatı katmanları üretebildiği doğası gereği çok anlatıcılı yapılar olarak kabul edilmektedir.

3. BÖLÜM
YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, karma yöntem araştırması olarak tasarlanmıştır. Karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel yaklaşımların tek bir çalışmada bütüncül bir bakış açısıyla bir araya getirilmesini amaçlayan araştırma tasarımlarıdır. Creswell (2011) ve Plano Clark (2020), karma yöntem araştırmalarını tek bir tanımla sınırlandırmak yerine, bu yaklaşımı belirleyen temel özellikler üzerinden açıklamayı önermektedir. Buna göre karma yöntem araştırmalarında araştırmacı, araştırma sorularının doğasına bağlı olarak nitel ve nicel verileri sistematik ve titiz bir biçimde toplamakta, analiz etmekte ve elde edilen bulguları bir araya getirerek anlamlandırmaktadır.

Karma yöntemin ayırt edici özelliklerinden biri, farklı veri türlerinin birbirini destekleyecek biçimde sıralı ya da eş zamanlı olarak kullanılmasıdır. Araştırmanın amacına bağlı olarak nitel ya da nicel verilerden birine öncelik verilebilmekte; bu tercihler araştırmanın kuramsal çerçevesi ve benimsenen epistemolojik bakış açısı doğrultusunda şekillenmektedir (Creswell, 2011 ve Plano Clark, 2020). Karma yöntem, tek bir araştırma kapsamında uygulanabileceği gibi, araştırmanın farklı aşamalarında yinelenen veri toplama ve analiz süreçlerini de içerebilmektedir.

Bu çalışmada, açıklayıcı ardışık karma yöntem deseni (explanatory sequential design) benimsenmiştir. Açıklayıcı ardışık desende, araştırma süreci nicel verilerin toplanması ve analiz edilmesiyle başlamakta; ardından nicel bulguların daha ayrıntılı biçimde yorumlanabilmesi amacıyla nitel veri toplama ve analiz aşamasına geçilmektedir (Creswell, 2014/2019). Bu desenin temel amacı, nicel bulguların ortaya koyduğu sonuçların nitel veriler aracılığıyla açıklanması ve derinleştirilmesidir.

Araştırmanın ilk aşamasında, İlkokul Öğrencileri sevdikleri ve sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri resimli çocuk kitaplarını belirlemeye yönelik nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Bu aşamada elde edilen sonuçlar, araştırmanın ikinci aşamasında yürütülen nitel incelemenin temelini oluşturmuştur. Nitel aşamada ise belirlenen resimli çocuk kitapları, üstkurmaca araçların varlığı ve kullanım biçimleri açısından ayrıntılı olarak incelenmiştir. Böylece nitel bulguların, nicel bulguların açıklanmasına nasıl katkı sağladığı ortaya konulmuştur.

Araştırma süreci, karma yöntem yaklaşımının gerektirdiği biçimde aşamalı ve planlı bir şekilde yürütülmüştür. Nicel ve nitel veri toplama süreçlerinin birbirinden bağımsız değil;

aksine birbiriyle ilişkili ve bütünleyici olması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda nicel aşamada elde edilen veriler, araştırmanın nitel boyutunda incelenecek kitapların belirlenmesinde ölçüt olarak kullanılmıştır. Nicel sonuçlar, araştırmanın örneklemini oluşturmuş; nitel analizler bu örneklem üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın planlanması ve yürütülmesi sürecinde, karma yöntem yaklaşımının gerektirdiği metodolojik hassasiyet gözetilmiştir. Veri toplama araçlarının hazırlanması, analiz sürecinin yapılandırılması ve bulguların yorumlanması aşamalarında yöntemsel tutarlılık sağlanmasına özen gösterilmiştir. Karma yöntemin doğası gereği, nicel ve nitel bulguların birbiriyle ilişkilendirilmesi, araştırmanın geçerliği açısından önemli bir unsur olarak ele alınmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2011/2020).

Araştırma sürecinde, veri toplama ve analiz aşamalarının sağlıklı biçimde yürütülmesini desteklemek amacıyla alanlarında uzman akademisyenlerin görüşlerinden yararlanılmıştır. Temel eğitim ve sanat eğitimi alanlarında uzmanlığa sahip iki akademik danışman, özellikle yöntemsel kararlar, veri analizi süreçleri ve bulguların yorumlanması aşamalarında rehberlik sağlamıştır. Bu uzman görüşleri, araştırmanın metodolojik gücünü artırmaya ve karma yöntem yaklaşımının doğru biçimde uygulanmasına katkı sunmuştur.

3.2. Evren ve Örneklem

Veri toplama, araştırma sürecinin temel aşamalarından biridir. Ancak ele alınan konuya ilişkin tüm bireylere ya da birimlere ulaşmak her zaman mümkün olmadığından, nicelik ve nitelik açısından ana evreni temsil edebilecek daha sınırlı bir gruptan veri toplanması tercih edilebilir. Evrenin çok geniş olması, bireylerin farklı coğrafi alanlara dağılması, zaman ve kontrol gibi değişkenler bu durumu daha da güçleştirebilmektedir. Ocak'a (2019) göre evren, araştırma bulgularının genellemesinin amaçlandığı bütünü ifade etmektedir. Bu bütün içerisinden, hakkında görüş ya da genelleme yapılabilecek grup ise çalışma evreni olarak tanımlanmaktadır. Çalışma evreninden belirli ölçütler doğrultusunda seçilen ve bu evreni temsil ettiği varsayılan sınırlı grup ise örneklem olarak adlandırılmaktadır (Ekiz, 2020).

Nicel araştırmalarda, evrendeki durumu doğru biçimde yansıtabilmek için örneklemin yeterli büyüklükte olması ve seçkisiz (rastgele) örnekleme yönteminin kullanılması büyük önem taşımaktadır. Bu yaklaşım, elde edilen sonuçların tesadüfi olmadığını ve evrene ilişkin gerçekliği yansıttığını düşünme eğilimini güçlendirmektedir (Güler, 2018, s. 52). Seçkisiz örnekleme, evrene dâhil olan her bireyin örnekleme seçilme olasılığının eşit olduğu ve araştırmacının evren hakkında çıkarımda bulunmasına olanak tanıyan bir örnekleme türü olarak tanımlanmaktadır (Ocak, 2019).

Bu araştırmanın örneklemini, nicel araştırmalarda kullanılan seçkisiz örnekleme yöntemi ile Bursa ilinde özel ve resmi okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve bir devlet okuluna devam eden 4.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Uygulanan veri toplama aracıyla sınıf öğretmenlerinin ve ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri ve en sevdikleri resimli çocuk kitaplarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen ve öğrencilere ‘‘docs.google.com/forms’’ programında hazırlanan veri toplama aracında katılımcılara araştırmanın kapsamı, içeriği ve etik yükümlülükleri hakkında anket soruları öncesinde bilgilendirme yapılmış, gönüllülük esasına göre katılımları sağlanmıştır.

3.2.1. Demografik Bilgiler

Demografik bilgiler kısmında araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinin; cinsiyet, görev yaptığı yer, görev yılı, çalışmakta olduğu sınıf düzeyi bilgilerine yer verilmiştir. Bu kapsamda elde edilen demografik bilgilere göre; çalışmaya 103 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmaya katılanların; %69,90’ı (f=72) kadın, %30,10’u (f=31) erkektir. Tüm katılımcıların görev yaptığı il Bursa’dır. Ankete katılan öğretmenlerin %29,13’ü (f=30) 3.sınıf düzeyinde, %27,18’i (f=28) 1.sınıf düzeyinde, %21,36’sı (f=22) 2.sınıf düzeyinde, %17,48’i (f=18) 4.sınıf düzeyinde, %3,88’i (f=4) ise birleştirilmiş sınıfta görev yapmakta, %0,97’si (f=1) ise idareci olarak çalışmaktadır. %41,75’i (f=43) 1-10 yıldır, %41,75’i (f=43) 11-20 yıldır, %16,50’si (f=17) 21 yıl ve daha fazla süredir öğretmenlik yapmaktadır.

Demografi bilgiler kısmında öğrencilerden elde edilen veriler ise şu şekildedir. Araştırmaya katılan öğrenci sayısı 199 olup bu öğrencilerin tamamı 4.sınıfa devam etmektedir. Öğrencilerin %49,75’i (f=99) kız öğrencilerden, %50,25’i (f=100) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 1

Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Değişken	**Grup**	**%**	**f**
Cinsiyet	Kız	%49,75	99
	Erkek	%50,25	100

Tablo 2

Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Değişken	Grup	%	F
Cinsiyet	Kadın	%69,90	72
	Erkek	%30,10	31
Görev Yaptığı Sınıf Düzeyi	1.sınıf	%27,18	28
	2.sınıf	%21,36	22
	3.sınıf	%29,13	30
	4.sınıf	%17,48	18
	Birleştirilmiş	%3,88	4
	Diğer	%0,97	1
Görev yılı	1-10 yıl	%41,75	43
	11-20 yıl	%41,75	43
	20 yıl ve üzeri	%16,50	17

3.3. Veri Toplama Araçları

Nicel veri toplama araçları; anket, envanter, ölçek ve testlerden oluşmaktadır. Nicel araştırmalarda sıklıkla başvurulan tarama yöntemi kapsamında kullanılan temel veri toplama araçlarından biri anketlerdir (Ekiz, 2020). Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde anket, "sormaca, soruşturma" olarak tanımlanmakta; belirli bir amaç doğrultusunda hazırlanan soru ya da sorular aracılığıyla çok sayıda kişiden sistematik biçimde bilgi toplama süreci olarak ifade edilmektedir. Ocak'a (2019) göre anket; bireylerin değerlerini, inançlarını, ilgilerini, tutumlarını belirlemeye yönelik olarak yapılandırılmış sorular yoluyla, sınırlı sürede ve belirli bir düzen içerisinde elde edilen verilerin evrene genellenmesini amaçlayan bir veri toplama aracıdır. Anketler, açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşabileceği gibi, araştırma grubunu tanımaya yönelik demografik sorular (sınıf, cinsiyet, yaş vb.) da içerebilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2019, s.190). Anket uygulamaları, yüz yüze görüşme, telefon, posta ya da internet gibi çeşitli iletişim yolları aracılığıyla gerçekleştirilebilmektedir.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket formları, araştırmanın amacının açıklandığı, araştırmanın kapsamı, içeriği ve etik yükümlülükleri hakkında bilgi

verildiği birinci bölümden, katılımcıların cinsiyet, görevdeki hizmet yılı, görev yaptığı sınıf düzeyi ile ilgili soruların yer aldığı ve öğrencilerin cinsiyetlerinin belirlendiği demografik bilgi sorularının yanı sıra sevdikleri ve tercih ettikleri resimli çocuk kitapları ile ilgili sorulardan oluşmaktadır.

Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin ve öğrencilerin tercih ettikleri resimli çocuk kitapları belirlenmiş bu kitaplar araştırmacı tarafından Pantaleo'nun (2014) "The Metafictive Nature of Postmodern Picturebooks" adlı makalesinde yer alan "Üstkurmaca Araçları Tablosu"ndan yararlanarak düzenlenmiş olan *Üstkurmaca Araçları Kontrol Listesi* aracılığıyla analiz edilmiştir.

3.3.1. Öğrenciler ve Öğretmenler Tarafından Belirtilen Çocuk Kitaplarını Saptamaya Yönelik Hazırlanan Anket Soruları

Öğrenciler tarafından sevilen kitapları saptamaya yönelik aşağıdaki sorular 4.sınıf öğrencilerine yönlendirilmiştir.

1. Cinsiyetin nedir?
2. Şimdiye kadar okumuş olduğun resimli kitaplardan en çok sevdiğin üç kitap hangileridir?

Öğretmenler tarafından tercih edilen kitapları saptamaya yönelik aşağıdaki sorular sınıf öğretmenlerine yönlendirilmiştir.

1. Cinsiyetinizi belirtiniz.
2. Kaçıncı sınıfları okutuyorsunuz?
3. Meslekte kaçıncı yılınızı çalışıyorsunuz?
4. Öğrencilerinizle paylaşmayı tercih ettiğiniz, okumalarını önemsediğiniz üç resimli çocuk kitabını paylaşır mısınız?

3.3.2 Üst Kurmaca Araçları Kontrol Listesi

Kontrol listesi oluşturulurken Pantaleo (2014) tarafından yazılmış olan "The Metafictive Nature Of Postmodern Picturebooks" isimli makalesinde yer alan üstkurmaca araçları tablosundan yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan kontrol listesi, ilgili alan yazın doğrultusunda hazırlanmış ve kapsam geçerliği için alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda maddeler gözden geçirilmiş, anlaşılmayan veya örtüşen ifadeler yeniden düzenlenmiştir. Kontrol listesinin uygulanma süreci standartlaştırılmış; tüm gözlemler aynı yönerge ve ölçütler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Bu bağlamda kontrol listesinin ölçme sürecinde tutarlı ve güvenilir sonuçlar ürettiği kabul edilmiştir.

Kod	Üstkurmaca Aracı	Açıklama	Kitapta Kullanımı (Var/Yok)	Örnek Sayısı / Sayfa	Notlar
A.	Anlatıcının doğrudan okura seslenmesi	Anlatıcı, okuru hikâyeye dahil eder, doğrudan hitap eder.			
B.	Karakterlerin anlatıcıya/okura seslenmesi	Karakter, anlatıcıya ya da okura hitap eder.			
C.	Karakterlerin kendi hikâyeleri/diğer hikâyeler Üzerine yorum yapması	Karakter, kendi hikâyesinin farkında olur ya da başka hikâyeleri tartışır.			
D.	Anlatıcının karaktere dönüşmesi	Anlatıcı, hikâyenin içinde bir karakter hâline gelir.			
E.	Birden fazla anlatıcı/karakterin hikâye anlatması	Çoklu anlatıcı veya bakış açısı kullanımı.			
F.	Çoklu hikâyeler / anlatılar	Birden fazla bağımsız hikâyenin aynı metinde yer alması.			
G.	Hikâye içinde hikâye	Ana hikâyenin içinde başka bir hikâye anlatılması.			
H.	Zaman ve mekân bozulmaları	Zaman/uzam düzeninin kesintiye uğraması.			
İ.	Doğrusal olmayan yapı	Hikâyenin kronolojik olmaması, sıçramalar, kesintiler.			
J.	Metinler arasılık	Başka kitap, yazar ya da metinlere gönderme yapılması.			
K.	Parodi	Bilinen bir tür ya da metnin mizahi/eleştirel biçimde yeniden sunulması.			

Kod	Üstkurmaca Aracı	Açıklama	Kitapta Kullanımı (Var/Yok)	Örnek Sayısı / Sayfa	Notlar
L.	Tipografik deneyler	Yazının biçimi, font, düzen gibi öğelerin bilinçli biçimde değiştirilmesi.			
M.	Türler arası karışım	Masal, şiir, mektup gibi türlerin aynı eserde birleştirilmesi.			
N.	Farklı üslup pastişi	Çizim ya da dilde farklı üslupların taklit edilmesi.			
O.	Mizanabim	Eserin kendi minyatür kopyasını ya da yansımasını içermesi.			
P.	Kitap tasarımında sıra dışılık	Sayfa düzeni, görsellerin kullanımı vb. yenilikçi/alışılmadık düzenlemeler.			
Q.	Yaratım sürecine vurgu	Hikâyenin nasıl kurulduğuna dair ipuçları verilmesi.			
R.	Belirsizlik	Hikâyenin ucu açık bırakılması, net bir sonun verilmemesi.			

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak anket kullanılmış, hazırlanan anket sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. İnternet aracılığıyla ‘‘docs.google.com/forms’’ programında hazırlanan veri toplama aracı katılımcılara doğrudan, kendi meslektaş iletmeleri aracılığıyla, sosyal medya platformları üzerinden ve MEB araştırma izinleri aracılığıyla Bursa geneli özel ve resmi ilköğretim okullarına duyuru yoluyla ulaştırılmıştır. Öğrencilere uygulanan anket ise Bursa ilinde bir devlet okulunda 4.sınıf olan öğrencilere yazılı olarak ulaştırılmıştır.

Güler (2018), nicel araştırmalarda elde edilen verilerin analiz aşamasında sayısal değerlere çevrilerek hipotezler ve araştırma sorusu hakkında, toplanan veriler üzerinden veri analizi programları aracılığıyla tablo ve grafiklerden yararlanarak istatistiksel işlem

gerçekleştirebileceğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda elde edilen veriler, tanımlayıcı analizleri grafiklerle, yüzde oranlarıyla gösterilmiştir.

Araştırmada nitel veri toplama aşamasında doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırmaya konu olan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin ve materyallerin sistematik biçimde incelenmesini ve analiz edilmesini kapsar. Araştırmanın amacına uygun olarak, yalnızca yazılı dokümanlar değil; görsel materyaller ve ilgili malzemeler de veri toplama sürecine dâhil edilmiştir. Nitel araştırmalarda dokümanlar, araştırmacıya doğrudan müdahale gerektirmeden derinlemesine veri sunması bakımından dikkatle incelenmesi gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu süreçte araştırmacı, araştırma problemine en uygun veri toplama tekniğini seçmekte ve söz konusu tekniği sistematik ve tutarlı biçimde kullanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 190).

Araştırmanın nitel kısmında ise araştırmacı tarafından geliştirilen "Üstkurmaca Araçlar Kontrol Listesi" ile sınıf öğretmenleri ve ilkokul öğrencileri tarafından belirtilen resimli çocuk kitapları derinlemesine analiz yapılmıştır.

3.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla, karma yöntem araştırmalarına özgü ölçütler dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda nicel ile nitel aşamalarda çeşitli stratejiler uygulanmıştır. Karma yöntem araştırmalarında farklı veri türlerinin bir arada kullanılması, araştırmanın bütüncül geçerliğini artıran önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 289).

Nicel aşamada, ilkokul öğrencilerinin sevdikleri ve sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri resimli çocuk kitaplarını belirlemeye yönelik geliştirilen anket formunun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü alınması, ölçme araçlarının kapsam geçerliğini sağlamada temel yöntemlerden biri olarak kabul edilmektedir (Karasar, 2019, s. 151). Uzmanların formda yer alan soruların araştırma amacına uygun olduğunu belirtmesi nedeniyle anket formunda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Nitel aşamada, resimli çocuk kitaplarının üstkurmaca araçlar açısından incelenmesi amacıyla alanyazına dayalı olarak geliştirilen "Üstkurmaca Araçları Kontrol Listesi" kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda veri toplama araçlarının kuramsal temellere dayandırılması, araştırmanın içerik geçerliğini güçlendiren önemli bir unsurdur (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 267). Bu doğrultuda kontrol listesi, üstkurmaca araçlara ilişkin alanyazında yer alan sınıflandırmalar temel alınarak geliştirilmiştir.

Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılık) artırmak amacıyla veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı biçimde açıklanmış; bulguların elde ediliş süreci şeffaf bir şekilde sunulmuştur. Dış geçerlik (aktarılabilirlik) kapsamında ise çalışma grubu, veri toplama araçları ve araştırma süreci ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Ayrıntılı betimleme, nitel araştırmalarda bulguların farklı ortamlara aktarılabilirliğini destekleyen temel bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 270). Karma yöntem desenine uygun olarak nicel ve nitel bulguların birlikte değerlendirilmesiyle veri çeşitlemesi sağlanmış; bu durum araştırmanın genel geçerlik ve güvenirliğini artıran önemli bir unsur olarak değerlendirilmiştir.

4. BÖLÜM
BULGULAR VE YORUM

Araştırma bulgularına, karma yöntem içerisindeki açıklayıcı ardışık desene uygun olarak önce nicel bulguların sunumuyla başlanmıştır. Nicel bulgular, ilkokul öğrencileri tarafından sevilen ve sınıf öğretmenleri tarafından tercih edilen, resimli çocuk kitaplarının belirlenmesini içermektedir. Öğrenciler tarafından belirtilen eserlerin tümü tablo halinde Ek 1 'de, öğretmenler tarafından belirtilen eserlerin tümü ise tablo halinde Ek 2' de sunulmuştur. Belirtilen eserler incelendiğinde her eserin resimli çocuk kitabı olmadığı, eserlerin farklı türlere ait olduğu saptanmış olup eserler resimli çocuk kitapları ve diğer olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma nihayetinde öğretmenler tarafından belirtilen resimli çocuk kitapları Ek 3'te ve öğrenciler tarafından belirtilen resimli çocuk kitapları Ek 4'te belirtilmiştir. Belirtilen resimli çocuk kitaplarında öğrenciler ve öğretmenler ayrı olmak üzere frekansı en yüksek olan ilk üç eser üzerinde kontrol listesi aracılığıyla analiz yapılmıştır. Analizin ardından nitel bulguların yazımına ve açıklamasına geçilmiştir. Bu şekilde, elde edilen bulgularla ortak bir yazım gerçekleştirilerek hem öğretmen hem de öğrencilerin belirttikleri eserlerde üstkurmaca araçların kullanım düzeyleri saptanmıştır.

4.1. İlkokul Öğrencileri En Sevdikleri Resimli Çocuk Kitaplarına İlişkin Bulgular

Tablo 3

Öğrencilerin Belirttiği Resimli Çocuk Kitapları

Eser No	Öğrencilerin Belirttiği Resimli Çocuk Kitapları	%	f	Eser No	Öğrenciler Belirttiği Resimli Çocuk Kitapları	%	f
1	Ay'ı Kim Çaldı?	%12,00	3	10	En Büyük Benim	%4,00	1
2	Kırmızı Fil'i Gördünüz mü?	%12,00	3	11	İyilik Yapan İyilik Bulur	%4,00	1
3	Nokta	%12,00	3	12	Kara Kuzu'nun Kulağı	%4,00	1
4	Bezbeze	%8,00	2	13	Kayıp Balık Nemo	%4,00	1
5	Aksi Kuş	%4,00	1	14	Kayıp Kolye	%4,00	1
6	Arkadaşlar	%4,00	1	15	Pembe Kulak	%4,00	1
7	Beyaz Kurt	%4,00	1	16	Pinokyo ve Arkadaşları	%4,00	1
8	Canını Seven Kaçsın	%4,00	1	17	Roko Püfleyen Küçük Dinozor	%4,00	1
9	Edi ile Büdü	%4,00	1	18	Zencefilli Kurabiye Adam	%4,00	1

Bu araştırmaya 199 ilkokul öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerden en sevdikleri üç çocuk kitabını belirtmeleri istenmiş ve bu doğrultuda toplam 576 eser adı elde edilmiştir. Ancak araştırmanın kapsamı, resimli çocuk kitaplarıyla sınırlandırılmıştır. Bu nedenle elde edilen eserler, Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış kitabında yer alan tanım doğrultusunda yeniden değerlendirilmiştir. Söz konusu tanıma göre resimli çocuk kitapları; anlamın sözcükler ve görseller aracılığıyla birlikte inşa edildiği, genellikle otuz iki sayfadan oluşan ve metin ile resmin bütünleşik bir yapı sunduğu eserlerdir (Lukens, Smith ve Coffel, 2018, s.48). Bu ölçütler esas alınarak yapılan inceleme sonucunda, öğrenciler tarafından belirtilen eserlerden yalnızca 25'inin resimli çocuk kitabı kategorisine uygun olduğu belirlenmiş ve analiz sürecine bu eserler dâhil edilmiştir.Yukarıda yer alan tabloda bu 25 yanıt sıralanmıştır. Bu yanıtlara bakıldığında; öğrencilerin en sıklıkla belirttiği eserler arasında "*Ay'ı Kim Çaldı?"* (%12.00)*,* "*Kırmızı Fil'i Gördünüz Mü?"* (%12.00) ve "*Nokta"* (%12.00) adlı eserlerin olduğu görülmektedir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin En Çok Tercih Ettikleri Resimli Çocuk Kitaplarına İlişkin Bulgular

Tablo 4

Öğretmenlerin Belirttiği Resimli Çocuk Kitapları

Eser No	Öğretmenler Tarafından Belirtilen Resimli Çocuk Kitapları	%	f	Eser No	Öğretmenler Tarafından Belirtilen Resimli Çocuk Kitapları	%	f
1	Utangaç Ayı Monti	%6,38	6	37	Kimse Bakmazken Duygular Ne Yapar?	%1,06	1
2	Nokta	%4,26	4	38	Kitapçı Kedi	%1,06	1
3	Farklı Ama Aynı	%3,19	3	39	Kitaptan Düşen Kurt	%1,06	1
4	Çağlar Serisi	%3,19	3	40	Kuşlu Köy	%1,06	1
5	Annemin Çantası	%2,13	2	41	Küçük Cesur Tavşan Hopi	%1,06	1
6	Avucundaki Öpücük	%2,13	2	42	Küçük Yağmur Damlası	%1,06	1
7	Ay'ı Kim Çaldı?	%2,13	2	43	Mavi Tilki	%1,06	1
8	BuGün Bir Kova Doldurdun Mu?	%2,13	2	44	Muhteşem Aşçı	%1,06	1
9	Gürültücü Güven	%2,13	2	45	Mutlu Suaygırı	%1,06	1
10	Kırmızı Elma	%2,13	2	46	Nasıl Çalışır?	%1,06	1
11	Küçük Bay ve Bayanlar	%2,13	2	47	Neşeli Çalgıcılar	%1,06	1
12	Uç Uç Lusi	%2,13	2	48	Ödevimi Yapmadım Çünkü Acayip Şeyler Oldu	%1,06	1
13	Üç Kedi Bir Dilek	%2,13	2	49	Öfke	%1,06	1
14	Yayazula	%2,13	2	50	Önce Hayal	%1,06	1
15	Zorbalığa Karşı Taktiklerim Var	%2,13	2	51	Özgüvenim Tam Hata Yapmaktan Korkmam	%1,06	1
16	Babaannem Kime Benziyor?	%1,06	1	52	Utangaç Papağan Huli	%1,06	1

17	Bal Yanaklar İçin Mahremiyet Kitabı	%1,06	1
18	Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün	%1,06	1
19	Boşluk	%1,06	1
20	Büyük Macera	%1,06	1
21	Cin Ali	%1,06	1
22	Çiftlikte Bir Yıl	%1,06	1
23	Dedektif Zebra ve Kayıp Kurabiyelerin Gizemi	%1,06	1
24	Dev Havuç	%1,06	1
25	Eğer Bir Fareciğe Kurabiye Verirsen	%1,06	1
26	Elif	%1,06	1
27	Elmer	%1,06	1
28	Frederick	%1,06	1
29	Görünmez İp	%1,06	1
30	Hayaller Bir Baloncuğa Sığar Mı?	%1,06	1
31	Hayvanlar Senfonisi	%1,06	1
32	İyi Yürekli Dev Memo	%1,06	1
33	Kafasına Edeni Bulmaya Çalışan Küçük Köstebeğin Hikayesi	%1,06	1
34	Karanlığı Yasaklayan Kral	%1,06	1
35	Kaybolan Eldiven	%1,06	1
36	Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız'dan?	%1,06	1
53	Rengini Arayan Pudra	%1,06	1
54	Renk Canavarı	%1,06	1
55	Seni Zaten Seviyorum	%1,06	1
56	Sevginin Gücü	%1,06	1
57	Sıradan Bir Okul Günü	%1,06	1
58	Soso'nun Kompost Kitabı	%1,06	1
59	Şu Yaramaz Tavşanlar	%1,06	1
60	Taş Devri Modası	%1,06	1
61	Tavşan Dinledi	%1,06	1
62	Uç Bakalım	%1,06	1
63	Uçarı Kaçarı Sözcükler	%1,06	1
64	Uyumsuz Çoraplar	%1,06	1
65	Uyurgezer Fil	%1,06	1
66	Uzun Kulak	%1,06	1
67	Vahşi Şeyler Ülkesinde	%1,06	1
68	Victor'un Balkabakları	%1,06	1
69	Yazı Yazan İnekler	%1,06	1
70	Zorbalık	%1,06	1
71	Zürafa Saklama Rehberi	%1,06	1

Araştırmaya 103 sınıf öğretmeni katılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin her birine "Öğrencilerinizle paylaşmayı tercih ettiğiniz, okumalarını önemsediğiniz üç resimli çocuk kitabını paylaşır mısınız?" sorusu yöneltilmiştir. Bu kapsamda sınıf öğretmenleri maksimum üç kitap olacak şekilde yanıt vermişlerdir. Öğretmenlerden bu soruya 279 yanıt gelmiştir. Gelen yanıtlar incelendiğinde; "Resimli çocuk kitapları; anlamın sözcükler ve görseller aracılığıyla birlikte inşa edildiği, genellikle otuz iki sayfadan oluşan ve metin ile resmin bütünleşik bir yapı sunduğu eserlerdir (Lukens, Smith ve Coffel, 2018, s.48)." tanımı esas alınarak yapılan inceleme sonucunda, öğretmenler tarafından belirtilen eserlerden 94 tanesinin resimli çocuk kitabı kategorisine uygun olduğu belirlenmiş ve analiz sürecine resimli çocuk kitabına uygun olmayan kitaplar kapsam dışında bırakılarak söylenen eserler yukarıdaki gibi tablolaştırılmış ve bu 94 yanıt değerlendirmeye alınmıştır. Öğretmenlerin tercih ettiği resimli çocuk kitapları incelendiğinde bunlar arasında en sıklıkla ilk üç sırada "*Utangaç Ayı Monti*" (%6.38), "*Nokta*" (%4.26), "*Farklı Ama Aynı"* (%3.19) ve *Çağlar* (%3.19) adlı eserlerin yer aldığı görülmektedir.

Bozkurt (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırma, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde okuma sevgisi geliştirmek amacıyla genellikle kısa, görsel açıdan zengin ve öğrencinin dikkatini sürdürebilecek nitelikteki hikâye, masal ve şiir türündeki kitaplara yöneldiklerini ortaya koymaktadır. Aynı çalışmada öğretmenlerin büyük bir kısmının kitap seçimine ilişkin herhangi bir eğitim, kurs veya seminere katılmadıkları; bu durumu ise "kendi araştırmalarını yaptıkları, kendilerini yeterli gördükleri, böyle bir eğitime ihtiyaç duymadıkları ya da zaman bulamadıkları" şeklinde gerekçelendirdikleri belirtilmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrenciler için oluşturdukları okuma listeleri ve uyguladıkları okuma etkinlikleri, çocukların düşünme biçimlerini, dünyayı algılama şekillerini, hayal güçlerini ve kendilerini ifade edebilme becerilerini doğrudan etkileyen önemli unsurlar olarak değerlendirilmektedir (Uğur, S. ve Tavşanlı, Ö. F., 2022). Bu bağlamda çocuklara önerilecek kitapların bilimsel ölçütler ve pedagojik ilkeler doğrultusunda belirlenmiş nitelikli kitap listelerine dayanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

4.3. Öğrenciler Tarafından Sevilen Resimli Çocuk Kitaplarında Üstkurmaca Araçların Kullanımı ve Kullanım Sıklığına İlişkin Bulgular

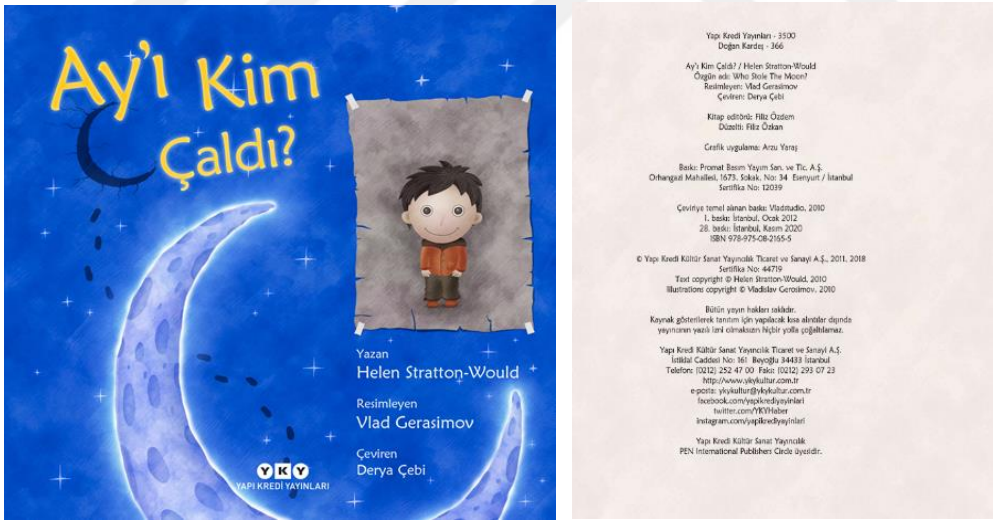
Öğrenciler tarafından en çok söylenen üç resimli çocuk kitabı analiz edilmiştir. Analiz edilen kitaplar; "*Ay'ı Kim Çaldı?", "Kırmızı Fil'i Gördünüz mü?"* ve "*Nokta"*dır.

Bu eserler araştırmacı tarafından incelenmiş, kontrol listesindeki araçlara göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda; anlatıcının doğrudan okura seslenmesi, karakterlerin anlatıcıya/okura seslenmesi, karakterlerin kendi hikâyeleri/diğer hikâyeler üzerine yorum yapması, anlatıcının karaktere dönüşmesi, birden fazla anlatıcı/karakterin hikâye anlatması, çoklu hikâyeler / anlatılar, hikâye içinde hikâye, zaman ve mekân bozulmaları, doğrusal olmayan yapı, metinler arasılık, parodi, tipografik deneyler, türler arası karışım, farklı üslup pastişi, mizanabim, kitap tasarımında sıradışılık, yaratım sürecine vurgu ve belirsizlik araçlarından hangilerine rastlandığı aşağıda belirtilmektedir.

4.3.1. "*Ay'ı Kim Çaldı*?" İsimli Eserin Analizi

Şekil 1

"Ay'ı Kim Çaldı?" – Ön Kapak ve Kitap Künyesi



Tablo 5

"Ay'ı Kim Çaldı?" İsimli Eserin Analizi

Üstkurmaca Aracı	Açıklama	Kitapta Kullanımı (Var/Yok)
Anlatıcının doğrudan okura seslenmesi	Anlatıcı, okuru hikâyeye dahil eder, doğrudan hitap eder.	-

Karakterlerin anlatıcıya/okura seslenmesi	Karakter, anlatıcıya ya da okura hitap eder.	-
Karakterlerin kendi hikâyeleri/diğer hikâyeler Üzerine yorum yapması	Karakter, kendi hikâyesinin farkında olur ya da başka hikâyeleri tartışır.	-
Anlatıcının karaktere dönüşmesi	Anlatıcı, hikâyenin içinde bir karakter hâline gelir.	-
Birden fazla anlatıcı/karakterin hikâye anlatması	Çoklu anlatıcı veya bakış açısı kullanımı.	-
Çoklu hikâyeler / anlatılar	Birden fazla bağımsız hikâyenin aynı metinde yer alması.	-
Hikâye içinde hikâye	Ana hikâyenin içinde başka bir hikâye anlatılması.	-
Zaman ve mekân bozulmaları	Zaman/uzam düzeninin kesintiye uğraması.	-
Doğrusal olmayan yapı	Hikâyenin kronolojik olmaması, sıçramalar, kesintiler.	-
Metinler arasılık	Başka kitap, yazar ya da metinlere gönderme yapılması.	-
Parodi	Bilinen bir tür ya da metnin mizahi/eleştirel biçimde yeniden sunulması.	-
Tipografik deneyler	Yazının biçimi, font, düzen gibi öğelerin bilinçli biçimde değiştirilmesi.	-
Türler arası karışım	Masal, şiir, mektup gibi türlerin aynı eserde birleştirilmesi.	-
Farklı üslup pastişi	Çizim ya da dilde farklı üslupların taklit edilmesi.	-
Mizanabim	Eserin kendi minyatür kopyasını ya da yansımasını içermesi.	-
Kitap tasarımında sıra dışılık	Sayfa düzeni, görsellerin kullanımı vb. yenilikçi/alışılmadık düzenlemeler.	-
Yaratım sürecine vurgu	Hikâyenin nasıl kurulduğuna dair ipuçları verilmesi.	-
Belirsizlik	Hikâyenin ucu açık bırakılması, net bir sonun verilmemesi.	-

"Ay'ı Kim Çaldı?" isimli eserde üstkurmaca araçlarından hiçbirine rastlanamamıştır. Bu bağlamda eserin geleneksel anlatıya uygun bir biçimde oluşturulduğu ifade edilebilir.

4.3.2. *"Kırmızı Fil'i Gördünüz mü?"* İsimli Eserin Analizi

Şekil 2

"Kırmızı Fil'i Gördünüz mü?" - Ön Kapak ve Kitap Künyesi



Tablo 6

"Kırmızı Fil'i Gördünüz mü?" İsimli Eserin Analizi

Üstkurmaca Aracı	Açıklama	Kitapta Kullanımı (Var/Yok)
Anlatıcının doğrudan okura seslenmesi	Anlatıcı, okuru hikâyeye dahil eder, doğrudan hitap eder.	+
Karakterlerin anlatıcıya/okura seslenmesi	Karakter, anlatıcıya ya da okura hitap eder.	-
Karakterlerin kendi hikâyeleri/diğer hikâyeler Üzerine yorum yapması	Karakter, kendi hikâyesinin farkında olur ya da başka hikâyeleri tartışır.	-
Anlatıcının karaktere dönüşmesi	Anlatıcı, hikâyenin içinde bir karakter hâline gelir.	-
Birden fazla anlatıcı/karakterin hikâye anlatması	Çoklu anlatıcı veya bakış açısı kullanımı.	-
Çoklu hikâyeler / anlatılar	Birden fazla bağımsız hikâyenin aynı metinde yer alması.	-

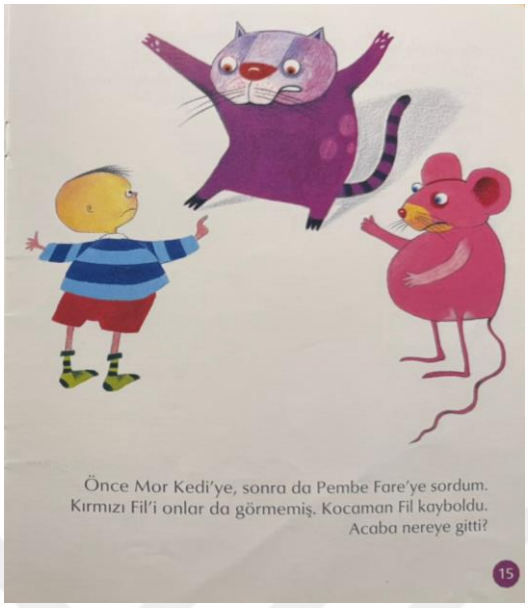
Hikâye içinde hikâye	Ana hikâyenin içinde başka bir hikâye anlatılması.	-
Zaman ve mekân bozulmaları	Zaman/uzam düzeninin kesintiye uğraması.	-
Doğrusal olmayan yapı	Hikâyenin kronolojik olmaması, sıçramalar, kesintiler.	-
Metinler arasılık	Başka kitap, yazar ya da metinlere gönderme yapılması.	-
Parodi	Bilinen bir tür ya da metnin mizahi/eleştirel biçimde yeniden sunulması.	-
Tipografik deneyler	Yazının biçimi, font, düzen gibi öğelerin bilinçli biçimde değiştirilmesi.	-
Türler arası karışım	Masal, şiir, mektup gibi türlerin aynı eserde birleştirilmesi.	-
Farklı üslup pastişi	Çizim ya da dilde farklı üslupların taklit edilmesi.	-
Mizanabim	Eserin kendi minyatür kopyasını ya da yansımasını içermesi.	-
Kitap tasarımında sıra dışılık	Sayfa düzeni, görsellerin kullanımı vb. yenilikçi/alışılmadık düzenlemeler.	-
Yaratım sürecine vurgu	Hikâyenin nasıl kurulduğuna dair ipuçları verilmesi.	-
Belirsizlik	Hikâyenin ucu açık bırakılması, net bir sonun verilmemesi.	+

Tablo 6 incelendiğinde *"Kırmızı Fil'i Gördünüz mü?"* isimli eserde; üstkurmaca araçlarından yalnızca karakterin / anlatıcının doğrudan okura seslenmesi ve belirsizlik aracına rastlanmaktadır.

- Karakterin / anlatıcının doğrudan okura seslenmesi tekniğine dair örnek durum

Şekil 3

Kitap içi kesit (Sayfa 15)



Karakter tarafından kurulan "*Acaba nereye gitti*?" sorusuyla okurun da sürece dahil edildiği ve bu şekilde okurun aktif kılındığı düşünülmektedir. Bu sebeple eserdeki bu bölüm, üstkurmaca araçlarından karakterin/ anlatıcının doğrudan okura seslenmesi aracına örnek olarak gösterilebilir.

- Belirsizlik aracına örnek durum

Şekil4

Kitap içi kesit (Sayfa 20)

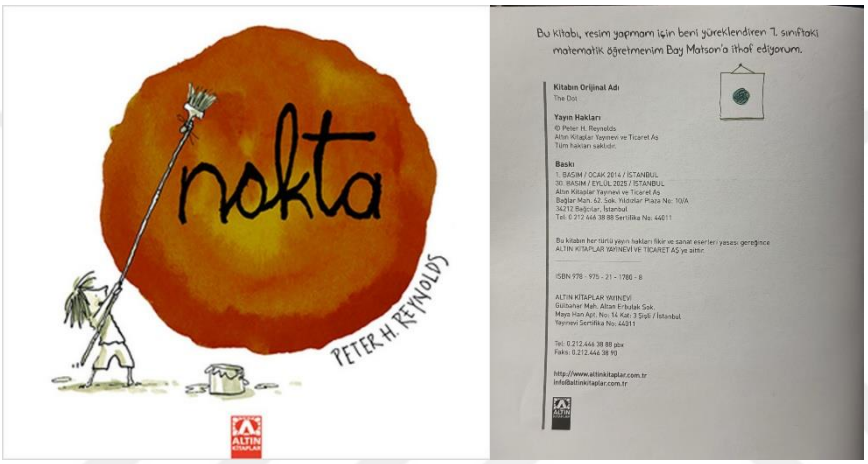


Kitabın son sayfasında hikayenin ucunun açık bırakılması, mutlak bir son olmaması belirsizlik aracıyla ile örtüşmektedir. *"Ben de sevindim ama yerdeki ve duvardaki ayak izlerini anneme nasıl anlatacaktım?"* ifadesi ile hikayenin devamına dair akıllarda soru işaretlerinin kalması bu aracına uygun bir söyleyiştir.

4.3.3. "*Nokta*" İsimli Eserin Analizi

Şekil 5

"Nokta" - Ön Kapak ve Kitap Künyesi



Tablo 7

"Nokta" İsimli Eserin Analizi

Üstkurmaca Aracı	Açıklama	Kitapta Kullanımı (Var/Yok)
Anlatıcının doğrudan okura seslenmesi	Anlatıcı, okuru hikâyeye dahil eder, doğrudan hitap eder.	-
Karakterlerin anlatıcıya/okura seslenmesi	Karakter, anlatıcıya ya da okura hitap eder.	-
Karakterlerin kendi hikâyeleri/diğer hikâyeler Üzerine yorum yapması	Karakter, kendi hikâyesinin farkında olur ya da başka hikâyeleri tartışır.	-
Anlatıcının karaktere dönüşmesi	Anlatıcı, hikâyenin içinde bir karakter hâline gelir.	-
Birden fazla anlatıcı/karakterin hikâye anlatması	Çoklu anlatıcı veya bakış açısı kullanımı.	-
Çoklu hikâyeler / anlatılar	Birden fazla bağımsız hikâyenin aynı metinde yer alması.	-
Hikâye içinde hikâye	Ana hikâyenin içinde başka bir hikâye anlatılması.	-
Zaman ve mekân bozulmaları	Zaman/uzam düzeninin kesintiye uğraması.	-

Doğrusal olmayan yapı	Hikâyenin kronolojik olmaması, sıçramalar, kesintiler.	-
Metinler arasılık	Başka kitap, yazar ya da metinlere gönderme yapılması.	-
Parodi	Bilinen bir tür ya da metnin mizahi/eleştirel biçimde yeniden sunulması.	-
Tipografik deneyler	Yazının biçimi, font, düzen gibi öğelerin bilinçli biçimde değiştirilmesi.	-
Türler arası karışım	Masal, şiir, mektup gibi türlerin aynı eserde birleştirilmesi.	-
Farklı üslup pastişi	Çizim ya da dilde farklı üslupların taklit edilmesi.	-
Mizanabim	Eserin kendi minyatür kopyasını ya da yansımasını içermesi.	-
Kitap tasarımında sıra dışılık	Sayfa düzeni, görsellerin kullanımı vb. yenilikçi/alışılmadık düzenlemeler.	-
Yaratım sürecine vurgu	Hikâyenin nasıl kurulduğuna dair ipuçları verilmesi.	-
Belirsizlik	Hikâyenin ucu açık bırakılması, net bir sonun verilmemesi.	-

Nokta isimli eserde herhangi bir üstkurmaca aracına rastlanmamıştır. Bu bağlamda eserin geleneksel anlatıya uygun bir biçimde oluşturulduğu ifade edilebilir

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin En Çok Tercih Ettiği Resimli Çocuk Kitaplarında Üstkurmaca Araçların Kullanımı ve Kullanım Sıklığına İlişkin Bulgular

Sınıf Öğretmenleri tarafından en çok tercih edilen üç resimli çocuk kitabı analiz edilmiştir. Analiz edilen kitaplar şunlardır; "*Utangaç Ayı Monti", "Nokta", "Farklı Ama Aynı".*

Bu eserler araştırmacı tarafından incelenmiş, kontrol listesindeki araçlara göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda; eserlerde anlatıcının doğrudan okura seslenmesi, karakterlerin anlatıcıya/okura seslenmesi, karakterlerin kendi hikâyeleri/diğer hikâyeler üzerine yorum yapması, anlatıcının karaktere dönüşmesi, birden fazla anlatıcı/karakterin hikâye anlatması, çoklu hikâyeler / anlatılar, hikâye içinde hikâye, zaman ve mekân bozulmaları, doğrusal olmayan yapı, metinler arasılık, parodi, tipografik deneyler, türler arası karışım, Farklı üslup pastişi, mizanabim, kitap tasarımında sıradışılık, yaratım sürecine vurgu ve belirsizlik araçlarından hangilerine rastlandığı aşağıda belirtilmektedir.

4.4.1. "*Utangaç Ayı Monti*" İsimli Eserin Analizi

Şekil 6

"Utangaç Ayı Monti" - Ön Kapak ve Kitap Künyesi



Tablo 8

"Utangaç Ayı Monti" İsimli Eserin Analizi

Üstkurmaca Aracı	Açıklama	Kitapta Kullanımı (Var/Yok)
Anlatıcının doğrudan okura seslenmesi	Anlatıcı, okuru hikâyeye dahil eder, doğrudan hitap eder.	-
Karakterlerin anlatıcıya/okura seslenmesi	Karakter, anlatıcıya ya da okura hitap eder.	-
Karakterlerin kendi hikâyeleri/diğer hikâyeler Üzerine yorum yapması	Karakter, kendi hikâyesinin farkında olur ya da başka hikâyeleri tartışır.	-
Anlatıcının karaktere dönüşmesi	Anlatıcı, hikâyenin içinde bir karakter hâline gelir.	-
Birden fazla anlatıcı/karakterin hikâye anlatması	Çoklu anlatıcı veya bakış açısı kullanımı.	-
Çoklu hikâyeler / anlatılar	Birden fazla bağımsız hikâyenin aynı metinde yer alması.	-
Hikâye içinde hikâye	Ana hikâyenin içinde başka bir hikâye anlatılması.	-
Zaman ve mekân bozulmaları	Zaman/uzam düzeninin kesintiye uğraması.	-

Doğrusal olmayan yapı	Hikâyenin kronolojik olmaması, sıçramalar, kesintiler.	-
Metinler arasılık	Başka kitap, yazar ya da metinlere gönderme yapılması.	-
Parodi	Bilinen bir tür ya da metnin mizahi/eleştirel biçimde yeniden sunulması.	-
Tipografik deneyler	Yazının biçimi, font, düzen gibi öğelerin bilinçli biçimde değiştirilmesi.	-
Türler arası karışım	Masal, şiir, mektup gibi türlerin aynı eserde birleştirilmesi.	-
Farklı üslup pastişi	Çizim ya da dilde farklı üslupların taklit edilmesi.	-
Mizanabim	Eserin kendi minyatür kopyasını ya da yansımasını içermesi.	-
Kitap tasarımında sıra dışılık	Sayfa düzeni, görsellerin kullanımı vb. yenilikçi/alışılmadık düzenlemeler.	-
Yaratım sürecine vurgu	Hikâyenin nasıl kurulduğuna dair ipuçları verilmesi.	-
Belirsizlik	Hikâyenin ucu açık bırakılması, net bir sonun verilmemesi.	-

"Utangaç Ayı Monti" isimli eserde herhangi bir üstkurmaca aracına rastlanmamıştır. Bu bağlamda eserin geleneksel anlatıya uygun bir biçimde oluşturulduğu ifade edilebilir.

4.4.2. "*Nokta*" İsimli Eserin Analizi

Yukarıda da belirtildiği üzere, "*Nokta"* isimli eserde herhangi bir üstkurmaca aracına rastlanmamıştır. Bu bağlamda eserin geleneksel anlatıya uygun bir biçimde oluşturulduğu ifade edilebilir.

4.4.3. "*Farklı Ama Aynı*" İsimli Eserin Analizi

Şekil 7

"Farklı Ama Aynı" - Ön Kapak ve Kitap Künyesi



Tablo 9

"Farklı Ama Aynı" İsimli Eserin Analizi

Üstkurmaca Aracı	Açıklama	Kitapta Kullanımı (Var/Yok)
Anlatıcının doğrudan okura seslenmesi	Anlatıcı, okuru hikâyeye dahil eder, doğrudan hitap eder.	-
Karakterlerin anlatıcıya/okura seslenmesi	Karakter, anlatıcıya ya da okura hitap eder.	-
Karakterlerin kendi hikâyeleri/diğer hikâyeler Üzerine yorum yapması	Karakter, kendi hikâyesinin farkında olur ya da başka hikâyeleri tartışır.	-
Anlatıcının karaktere dönüşmesi	Anlatıcı, hikâyenin içinde bir karakter hâline gelir.	-
Birden fazla anlatıcı/karakterin hikâye anlatması	Çoklu anlatıcı veya bakış açısı kullanımı.	-
Çoklu hikâyeler / anlatılar	Birden fazla bağımsız hikâyenin aynı metinde yer alması.	-
Hikâye içinde hikâye	Ana hikâyenin içinde başka bir hikâye anlatılması.	-
Zaman ve mekân bozulmaları	Zaman/uzam düzeninin kesintiye uğraması.	-
Doğrusal olmayan yapı	Hikâyenin kronolojik olmaması, sıçramalar, kesintiler.	-

Metinler arasılık	Başka kitap, yazar ya da metinlere gönderme yapılması.	-
Parodi	Bilinen bir tür ya da metnin mizahi/eleştirel biçimde yeniden sunulması.	-
Tipografik deneyler	Yazının biçimi, font, düzen gibi öğelerin bilinçli biçimde değiştirilmesi.	-
Türler arası karışım	Masal, şiir, mektup gibi türlerin aynı eserde birleştirilmesi.	-
Farklı üslup pastişi	Çizim ya da dilde farklı üslupların taklit edilmesi.	-
Mizanabim	Eserin kendi minyatür kopyasını ya da yansımasını içermesi.	-
Kitap tasarımında sıra dışılık	Sayfa düzeni, görsellerin kullanımı vb. yenilikçi/alışılmadık düzenlemeler.	-
Yaratım sürecine vurgu	Hikâyenin nasıl kurulduğuna dair ipuçları verilmesi.	-
Belirsizlik	Hikâyenin ucu açık bırakılması, net bir sonun verilmemesi.	-

"Farklı Ama Aynı" isimli eserde de herhangi bir üstkurmaca aracına rastlanmamıştır. Bu bağlamda eserin geleneksel anlatıya uygun bir biçimde oluşturulduğu ifade edilebilir

4.5. Öğrencilerin Sevdikleri Kitaplar İle Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Kitaplarda Üstkurmaca Araçlarının Kullanım Düzeyleri Arasında Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ve sınıf öğretmenlerinin belirttikleri resimli çocuk kitapları değerlendirildiğinde, üstkurmaca araçlarının kullanımına çok düşük düzeyde rastlandığı saptanmıştır. Bulgular, her iki grubun da kitap seçimlerinde çoğunlukla geleneksel çocuk edebiyatı örneklerine yöneldiğini ortaya koymaktadır.

5. BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları, benimsenen araştırma desenine paralel biçimde yapılandırılarak sunulmuştur. Açıklayıcı ardışık desene dayalı karma araştırmalarda sonuçların raporlanmasına ilişkin olarak Creswell (2019) üç aşamalı bir çerçeve önermektedir. Buna göre, ilk aşamada nicel verilere dayalı istatistiksel bulgular tartışılmakta; ikinci aşamada bu nicel bulguların öne çıkan yönleri ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır. Son aşamada ise nicel sonuçların daha iyi anlaşılmasını destekleyen nitel bulguların tartışması yer almaktadır.

Araştırmada ilkokul öğrencilerinin sevdikleri resimli çocuk kitapları ile sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri kitaplardaki arasında üstkurmaca araçların kullanımı incelemiştir. Araştırma sonuçları ilkokul öğrencilerinin sevdikleri resimli çocuk kitapları ile sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri kitaplar arasında üstkurmaca araçların kullanımı bakımından bir farklılık bulunmadığını ortaya koymaktadır. Bu bölümde, söz konusu bulgular alanyazın çerçevesinde ele alınarak yorumlanmış ve araştırma soruları doğrultusunda tartışılmıştır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Resimli çocuk kitaplarının çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine, kelime dağarcığına, hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimine katkısının olduğu bilinmektedir (Sever, 2019; Gönen ve Arı, 1989). Bu bakımdan çocukların karşılaşacağı eserlerin seçimi önemli bir mesele olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu eserlerin seçiminde görsel unsurların ilgi uyandıran ve çocuğun hayal gücünü geliştiren bir biçimde seçilmesi, duygu ve düşüncelerini harekete geçirecek şekilde olması gerekmektedir (Sever, 2019). Estetik kaygılar ile oluşturulan resimli çocuk kitapları okuyucusunu düşünmeye ve yorum yapmaya yönlendirir (Arizpe ve Styles, 2003). Nitekim resimli çocuk kitapları sanatsal yönleri ile çok katmanlı bir yapı içermekte, dilsel unsurların yanı sıra semiyotik anlamlar da barındırmaktır (Pantaleo, 2015). Çocukların bir konuyu anlama ve bağlantı kurabilme becerisini geliştirmeye yönelik en etkili kaynak resimli kitaplardır. Postmodern resimli bir kitapta, baştan sona okur için, duygusal bir etki ve anlam var olmakta, bu kitaplar hareketli, şaşırtıcı görsel öğelerin yer aldığı eğlenceli materyaller olarak ifade edilmektedir. Böylelikle çocuklar için postmodern kitaplar hem yeni bir deneyim alanı hem de yeni bir bakış açısıdır. Bu kitaplar görsel ve yazılı unsurların harmanlandığı eğlenceli bir oyun olduğu söylenebilir (Kılıç, 2022). Toplumsal normların sorgulandığı, bu normların üzerine düşünüldüğü bir alan açması bakımından postmodern resimli kitapların çocukların çağdaş dünya sorunlarına dair eleştirel ve bilinçli bir bakış açısı geliştirmesine imkan

sağladığı ifade edilebilir (Mackey ve McClay, 2000). Serafini'nin (2004) yürüttüğü çalışmada da postmodern resimli kitapların çocukların yorumlama becerilerini geliştirdiği ve bilgi düzeylerini arttırdığı sonucuna erişilmiştir. Görsel ve yazılı etkileşimi daha dikkatli daha yavaş okumak da çocukları düşünsel faaliyetlere sevk etmiştir. Çocukların postmodern kitaplara bakmaktan daha çok keyif aldığını ifade eden Anstey ve Bull'a (2006) göre kitap okuma konusunda istekli olmayan çocuklar için iyi bir alternatif olarak değerlendirmek mümkündür. Ayrıca bu tür kitaplar çocukların kendi yaşantıları ile bağlantı kurmasını kolaylaştırır. Bu kitaplarda üstkurmaca araçlarla karşılaşan çocuklar bu metinlerin bilinçli bir biçimde oluşturulduğunu kavrayarak eleştirel okuryazarlık geliştirme imkanı bulurlar (Pantaleo, 2017; Farrar,2017).

Bu araştırmanın bulguları birlikte değerlendirildiğinde, çocukların karşılaştıkları resimli çocuk kitapların niteliğinin pedagojik ve yazınsal açıdan belirleyici bir rol üstlendiği açıkça görülmektedir. Resimli çocuk kitapları, dilsel, bilişsel ve duyuşsal gelişimi destekleyen çok boyutlu yapılarıyla çocukların anlama, yorumlama ve ilişkilendirme becerilerini geliştirmede etkili araçlardır. Ancak araştırma sonuçları, gerek öğrencilerin gerekse sınıf öğretmenlerinin kitap tercihlerinde ağırlıklı olarak geleneksel anlatı yapılarına yöneldiğini ve postmodern resimli kitapların sunduğu üstkurmaca olanaklarından sınırlı düzeyde yararlanıldığını ortaya koymaktadır. Oysa postmodern resimli çocuk kitapları, çok katmanlı anlatı yapıları, görsel ve yazılı unsurlar arasındaki etkileşim ve üstkurmaca araçlar aracılığıyla çocuklara eleştirel düşünme, metnin kurgusal doğasını fark etme ve anlamı yeniden üretme fırsatı sunmaktadır. Bu yönüyle söz konusu kitaplar, çocukların yalnızca okur olarak değil, aynı zamanda sorgulayan ve bilinçli bireyler olarak gelişimine katkı sağlayan önemli bir deneyim alanı oluşturmaktadır. Dolayısıyla resimli çocuk kitaplarına, özellikle de postmodern örneklere, eğitim ortamlarında daha bilinçli ve amaçlı olarak yer verilmesi; çocukların çağdaş dünyayı anlamlandırma, toplumsal normları sorgulama ve eleştirel okuryazarlık becerilerini geliştirme süreçlerini desteklemesi bakımından önem taşımaktadır.

5.1.1 İlkokul Öğrencilerinin En Sevdikleri Resimli Çocuk Kitaplarına İlişkin Nicel Sonuçlar

Araştırmaya katılan 199 ilkokul öğrencisinin en çok sevdikleri eserler sorusuna 576 yanıt alınmıştır. Belirtilen eserlerden sadece 25'inin resimli çocuk kitabı olduğu belirlenmiştir. Resimli çocuk kitaplarının arasında ise en çok "Ay'ı Kim Çaldı?" (%12) "Kırmızı Fil'i Gördünüz Mü?" (%12) ve "Nokta" (%12) adlı eserlerin ismi tekrarlanmıştır. Öztürk ve Hill (2020)'in dijital ve basılı kitaplarla birlikte okuma sırasında anne-çocuk etkileşimlerini

belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada annenin beş yaşındaki çocuğuna okuduğu kitap "Ay'ı Kim Çaldı?" adlı eserdir. Araştırmacılar eseri seçme nedenleri olarak şunları sıralamıştır: Hem annenin hem de çocuğun bildiği bir tür olması, hikayenin anne ve çocuk tarafından bilinmemesi ve hikayenin yüksek kaliteli resimlerinin olması. Bu yönüyle öğrencilerin en çok sevdiği resimli kitaplardan biri olan "Ay'ı Kim Çaldı?" adlı eserin nitelikli resimlerinin olmasının öğrencilerin kitapları sevmelerinde resimlerinin niteliğinin önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca Çetinkaya, Ateş ve Elalmış (2025)'ın temel eğitim öğretmenleri, öğretmen adayları ve öğretim üyelerinin resimli çocuk kitaplarına yönelik deneyimlerini incelediği araştırmada katılımcıların önerdiği resimli çocuk kitapları arasında da "Ay'ı Kim Çaldı?" adlı eserin yer aldığı belirlenmiştir. Katılımcıların resimli çocuk kitabı seçerken yalnızca biçimsel özelliklere (f=269) dikkat ettikleri görülmüştür ve bu kapsamda da en çok resimlere dikkat edildiği belirlenmiştir. Katılımcılar resimli çocuk kitaplarında metin-resim oranına, metin-resim uyumuna, metin-resim ilişkisine, resimlerde kullanılan renklere, renklerin canlılığına ve resimlerin dikkat çekici olmasına dikkat ettiklerini ifade etmiştir. Bu sonuçlar mevcut araştırmaya katılan öğrencilerin en çok sevdikleri kitaplarda resmin niteliğine dair öncelikleriyle benzerlik göstermektedir. Bunların yanı sıra Çetinkaya ve diğerlerinin (2025) gerçekleştirdiği araştırmada katılımcıların önerdiği eserler incelendiğinde bu eserlerin yazarları arasında ilk üç sırada Feridun Oral (22), Sara Şahinkanat (16) ve Mert Arık (11)'ın eserlerinin olduğu görülmüştür. Mevcut araştırmaya katılan öğrencilerin en çok sevdikleri eserler arasında ise ilk sırada hem bir çeviri eser olarak Helen Stratton Would'un yazdığı ve Yapı Kredi Yayınlarından Türkçe'ye kazandırılan (39.baskı; ilk baskısı 2012 yılı) "Ay'ı Kim Çaldı?" adlı eser yer almakta hem de Ferit Avcı'nın Can Çocuk Yayınlarından çıkan ve 20.baskısını yapan "Kırmızı Fili Gördünüz mü?" adlı eser yer almaktadır. Demir (2019)'in çocuk edebiyatı ve yaratıcı düşünme başlıklı çalışmasında incelediği eserlerden biri "Kırmızı Fil'i Gördünüz mü?" adlı eserdir. Araştırmacı eseri, yaratıcı düşünme ve hayal gücü bağlamında çocuklar için dikkat çekici metinlerden biri olarak nitelendirmiştir. Filin kırmızı olmasının okurun alışılmışın dışına çıkarılması yönündeki ilk dokunuş olduğu ve bu durumun masaldaki diğer hayvanlar üzerinden çoğaltıldığı ifade edilmektedir. Araştırmacı hayvanların renklerindeki farklılıkların çocukların hayal gücü için kışkırtıcı olduğunu belirtmektedir. Demir (2019)'e göre, yaratıcılık ve hayal gücü, bir resmin mekânsal/dekoratif bir öge olarak kullanılmasında değil, resmin canlanmasındadır. Bir resimdeki varlıkların canlanmasıdır, hayal gücünü kışkırtan. Bu bağlamda "Kırmızı Fil'i Gördünüz mü?" çocukları, çevrelerindeki her şeye farklı gözlerle bakma, nesnelere yaratıcı dokunuşlarda bulunma, nesneleri, eşyaları imgelemlerinde sıra dışı çizgiler, renkler ve şekillerle resmetme, görünende görünmeyeni

yakalama yönünde teşvik etmektedir. Kırmızı Fili Gördünüz mü? adlı esere yönelik Demir'in yaptığı değerlendirmeler, araştırmaya katılan öğrencilerin en çok sevdikleri eserler arasında yaratıcılık ve hayal gücü yönünden güçlü kitapların ilk sıralarda yer aldığını ve çocukların aynı zamanda ne kadar seçici olduklarını göstermektedir.

5.1.2 Sınıf Öğretmenlerinin En Çok Tercih Ettikleri Resimli Çocuk Kitaplarına İlişkin Nicel Sonuçlar

Araştırmaya 103 sınıf öğretmeni katılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin her birine "Öğrencilerinizle paylaşmayı tercih ettiğiniz, okumalarını önemsediğiniz üç resimli çocuk kitabını paylaşır mısınız?" sorusu yöneltilmiştir. Bu kapsamda sınıf öğretmenleri maksimum üç kitap olacak şekilde yanıt vermişlerdir. Öğretmenlerden bu soruya 279 yanıt gelmiştir. Gelen yanıtlar gözden geçirildiğinde; resimli çocuk kitabına uygun olmayan kitaplar kapsam dışında bırakılarak 94 yanıt değerlendirmeye alınmıştır. Öğretmenlerin tercih ettiği resimli çocuk kitapları incelendiğinde bunlar arasında en sıklıkla ilk üç sırada "*Utangaç Ayı Monti"* (%6.38), "*Nokta"* (%4.26), "*Farklı Ama Aynı"* (%3.19) ve "*Çağlar"* (%3.19) adlı eserlerin yer aldığı görülmektedir. Sınıf Öğretmenlerinin belirtmiş olduğu bu eserleri inceleyen akademik çalışmalar mevcuttur. Yeşiltepe, Taşkesen ve Gül'ün (2021) gerçekleştirdiği Okul Öncesi Dönem Resimli Çocuk Kitaplarının Resimsel Özellikler Bakımından İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması adlı çalışmada beş çevrim içi kitap satış sitesinden alınan verilere göre en çok satan 18 adet okul öncesi dönem resimli çocuk kitabı belirlenmiş ve bu kitaplar, Turan, Gönen ve Aydos, (2017) tarafından geliştirilmiş olan "Nitelikli resimli öykü kitaplarında bulunması gereken fiziksel, içerik ve resimleme özelliklerine dair kontrol listesi" ile analiz edilmiştir. Analiz edilen eserlerden "*Utangaç Ayı Monti*" isimli eserin çok satan eserler arasında yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca "*Utangaç Ayı Monti*" isimli eser nitelikli resimli öykü kitaplarında bulunması gereken fiziksel, içerik ve resimleme özelliklerini en çok karşılayan eserlerden biri olarak değerlendirilmiş, renklerin çocukların dikkatini çekebilecek canlılıkta olduğu ve metinler ile resimlerin birbirleriyle örtüştüğü ifade edilmiştir. Benzer biçimde Topçam ve Yorulmaz'ın (2023) en çok satılan resimli çocuk kitaplarının hangi değerleri barındırdığını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada kitap satış sitelerinde en çok satılan 14 resimli çocuk kitabındaki metinler ve görseller değerler bağlamında incelemiştir. İncelenen eserlerden "*Utangaç Ayı Monti*" adlı eserde olumlu değer olarak sabır, *"Farklı Ama Aynı*" adlı eserde ise merhamet ve sadakat değerlerinin olduğu belirlenmiştir. Feridun Oral'ın 0-6 yaş resimli hikaye kitaplarının MEB'in belirlediği değerler açısından incelendiği araştırmada

(Dilek,2017); "*Farklı Ama Aynı*" adlı eserde sevgi, hoşgörü, duyarlılık, dostluk, yardımlaşma-dayanışma, iyilik yapmak, çalışkanlık, şefkat-merhamet değerlerinin olduğu saptanmıştır. Peter Reynolds'ın "*Nokta*" adlı kitabının sanatsal öğeler yönünden incelendiği araştırmada (Kocaarslan, 2022) eserin kompozisyon, çizgi, renk, biçim, doku, boşluklar ve valör gibi resimsel öğeler bakımından eserin hedef okur kitlesinin gelişimsel özelliklerine uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Söz konusu eserin okurların hayal gücünü desteklediği, çocukları resim dersine güdüleyebileceği, resim dersine karşı olumlu tutum sergilemelerine katkıda bulunacağını belirtmektedir. Çapık ve Efe (2024) ise "*Nokta"* isimli eseri tema, dil ve anlatım özellikleri bakımından incelemiştir. Bu araştırmaya göre Nokta adlı eserde; ana tema kişinin kendine olan inancı ve yaratıcı potansiyelinin keşfidir. Bu ana tema özgüven oluşturma, yaratıcı düşüncenin gelişimi, sanatsal yetkinlik kazanma, teşvik ve potansiyelin ortaya çıkarılması, deneyim paylaşımı yoluyla başkalarına ilham verme alt temalarıyla desteklenmiştir. Bu temalar çocukların gelişimini olumlu yönde etkilemekte, sosyal becerilerine, bireysel ve toplumsal ilişkilerine katkı sağlamaktadır. Alanyazına bakıldığında öğretmenlerin kitap tercihlerinde görsel olarak zengin eserleri seçtiklerini, değerler eğitimini önceliklediklerini belirtmek mümkündür.

5.1.3 Öğrencilerin Sevdiği ve Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Resimli Çocuk Kitaplarında Üstkurmaca Araçların Kullanım Tekniği ve Kullanım Sıklığına İlişkin Nitel Sonuçlar

Öğrenciler tarafından en sık dile getirilen üç resimli çocuk kitabı analiz kapsamına alınmıştır. Bu eserler "*Ay'ı Kim Çaldı?"*, "*Kırmızı Fil'i Gördünüz mü?"* ve "*Nokta"* başlıklı kitaplardır. Bu eserlerin, üstkurmaca araçlara yer verilmesi bakımından incelenmesi sonucunda "*Ay'ı Kim Çaldı?"* ve "*Nokta"* adlı eserlerde üstkurmaca araçlarının kullanımına ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Diğer taraftan "*Kırmızı Fil'i Gördünüz mü?"* adlı eserde, anlatıcının/karakterin doğrudan okura seslenmesi ve anlatıdaki belirsizlik unsurunun bilinçli biçimde kurgulanması gibi üstkurmaca kapsamında değerlendirilebilecek uygulamalar saptanmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin okuma repertuarında üstkurmaca araçlarını barındıran resimli kitapların oldukça sınırlı düzeyde yer aldığını göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin, metnin kurgusallığını fark etmeye ve anlatı sürecine eleştirel biçimde katılmaya imkân tanıyan metinlerle karşılaşma olasılıklarının düşük olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin en çok tercih ettiği "*Utangaç Ayı Monti"*, "*Nokta"* ve "*Farklı Ama Aynı"* adlı üç resimli çocuk kitabının analizinden elde edilen sonuçlar, söz konusu üç eserin hiçbirinde üstkurmaca araçlarının kullanımına rastlanmadığını ortaya koymuştur. Bu

durum, öğretmenlerin kitap tercih süreçlerinde üstkurmaca özelliklerini belirleyici bir ölçüt olarak dikkate almadıklarını ya da bu araçlara ilişkin kavramsal farkındalıklarının sınırlı olabileceğini düşündürmektedir

Ancak literatürde, üstkurmaca araçlarının resimli çocuk kitaplarında nasıl işlevsel biçimde kullanılabileceğine dair çok sayıda örnek bulunmaktadır. Bu bağlamda sıklıkla atıf yapılan eserlerden bazıları şunlardır (Pantaleo, 2005, 2014, 2016; Ulu, 2022; Athanasiou-Krikelis, 2020; Serafini ve Reid, 2019):

- *"Voices in the Park"* – Anthony Browne
- *"Who's Afraid of the Big Bad Book?"* – Lauren Child
- *"Wolves"* – Emily Gravett
- *"Interrupting Chicken"* – David Ezra Stein
- *"The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales"* – Jon Scieszka
- *"Chester"* – Melanie Watt
- *"Don't Let the Pigeon Drive the Bus!"* – Mo Willems

Bu eserlerde en dikkat çekici olan nokta, bu eserlerin büyük çoğunluğunun Türkçeye kazandırılmamış olmasıdır. Bunlardan sadece ikisi; "*Don't Let the Pigeon Drive the Bus!"* adlı eser, "*Güvercin Otobüsü Kullanmasın!"* adıyla, *"Chester"* adlı eser, *"Kedibüdü*" adıyla Türkçeye çevrilmiştir. Bu durum, Türkiye'deki çocuk okur kitlesinin ve öğretmenlerin üstkurmaca özellikleri belirgin biçimde taşıyan nitelikli resimli kitaplara erişim imkânının yapısal olarak sınırlı olduğunu göstermektedir.

Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, hem ilkokul öğrencilerinin hem de sınıf öğretmenlerinin üstkurmaca araçların kullanıldığı resimli çocuk kitaplarıyla karşılaşma düzeylerinin düşük olması, bireysel tercihlerden ziyade yayıncılık politikaları, çeviri eksikliği ve literatür aktarımındaki sınırlılıklar gibi daha geniş bağlamsal faktörlerle açıklanabilecek bir durum olarak görünmektedir. Bu çerçevede, üstkurmaca araçların pedagojik potansiyelinin eğitim ortamlarına taşınabilmesi için çeviri faaliyetlerinin artırılması, öğretmen eğitim programlarında üstkurmaca araçlar barındıran eserlere de yer verilmesi ve nitelikli eserlerin sistematik biçimde tanıtılması stratejik bir gereklilik olarak değerlendirilebilir.

5.1.4 Öğrencilerin Sevdikleri Kitaplar İle Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Kitaplarda Üstkurmaca Araçlarının Kullanım Düzeyleri Arasında Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Nitel Sonuçlar

Öğrencilerin ve sınıf öğretmenlerinin belirttikleri resimli çocuk kitapları birlikte değerlendirildiğinde, üstkurmaca araçlarının kullanım düzeyinin her iki grupta da oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bu sonuç, kitap tercihleri bakımından belirgin bir paralelliğe işaret etmektedir. Nitekim analiz edilen eserlerin büyük çoğunluğunda anlatının kurgusal doğasını görünür kılan, metnin kendi yapısına dikkat çeken ya da okuru anlatı sürecine eleştirel biçimde dahil eden araçlara rastlanmamıştır. Oysa literatürde üstkurmaca; anlatının kurmaca doğasını açığa çıkaran, okuru metnin inşa sürecine ilişkin farkındalığa davet eden ve anlam üretimini çoğullaştıran bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Waugh, 1984; Hutcheon, 1988). Çocuk edebiyatı bağlamında ise üstkurmaca araçlarının; doğrudan okura seslenme, anlatı kesintileri, çoklu bakış açısı, metinlerarasılık ve anlatı düzeyleri arasında geçiş gibi araçlarla somutlaştığı belirtilmektedir (Pantaleo, 2005, 2014, 2016; Serafini ve Reid, 2019). Bu çerçevede mevcut araştırma sonuçları, incelenen kitapların büyük ölçüde geleneksel anlatı yapıları içinde kaldığını göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar aynı zamanda, sınıf içi okuma kültürünün ağırlıklı olarak doğrusal ve kapalı anlatı yapıları etrafında şekillendiğini düşündürmektedir. Oysa resimli çocuk kitaplarının yalnızca içerik aktarımı sağlayan araçlar değil, aynı zamanda okurun bilişsel ve estetik katılımını harekete geçiren çok katmanlı yapılar olduğu vurgulanmaktadır (Nikolajeva ve Scott, 2001; Serafini, 2014). Üstkurmaca özellikler taşıyan kitaplar, özellikle anlatı farkındalığı ve eleştirel okuma becerilerinin gelişiminde önemli bir potansiyel barındırmaktadır (Pantaleo, 2007; Athanasiou-Krikelis, 2020).

Öğrencilerin sevdiği kitaplar arasında sınırlı da olsa doğrudan okura seslenme ve belirsizlik gibi unsurlara rastlanması; buna karşın öğretmen tercihlerinde bu tür araçların hiç görülmemesi, dikkat çekici bir farklılık olarak değerlendirilebilir. Bu durum, öğrencilerin anlatısal oyunlara ve metinsel sürprizlere açık olabileceğini; ancak öğretmen seçimlerinin daha öngörülebilir ve pedagojik olarak "güvenli" metinler doğrultusunda şekillendiğini düşündürmektedir. Nitekim geleneksel anlatıların, mesajı açık ve öğretim hedefleriyle doğrudan ilişkilendirilebilir yapılar sunması nedeniyle sınıf ortamında daha sık tercih edildiği belirtilmektedir (Sever, 2019).

Öte yandan, üstkurmaca araçlarını barındıran nitelikli resimli kitapların Türkçeye sınırlı düzeyde kazandırılmış olması da bu sonucun yapısal bir boyutu olduğunu göstermektedir. Uluslararası literatürde sıklıkla örnek gösterilen eserler arasında yer alan "*Voices in the Park"*

(Anthony Browne), "*Who's Afraid of the Big Bad Book?"* (Lauren Child), "*Wolves"* (Emily Gravett) ve "*The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales"* (Jon Scieszka) gibi eserler, üstkurmacanın; çocuk edebiyatındaki eleştirel düşünme becerilerine, görsel okuryazarlığa, çıkarım yapma ve tahmin yürütme stratejilerine, metinler arası düşünme işlevine örnek olarak gösterilmektedir (Pantaleo, 2014; Serafini ve Reid, 2019). Ancak bu eserlerin büyük çoğunluğu Türkçe çeviri bağlamında erişilebilir değildir. Bu durum, öğrenci ve öğretmenlerin üstkurmaca özellikler taşıyan metinlerle karşılaşma olasılığını doğal olarak sınırlandırmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları, yalnızca bireysel tercihleri değil; aynı zamanda yayıncılık politikaları, çeviri eksikliği ve öğretmen eğitimi programlarının içerik yapısı gibi daha geniş bağlamsal değişkenleri de gündeme getirmektedir.

Sonuç olarak, öğrenciler ile öğretmenler arasındaki tercih paralelliği, sınıf içi okuma kültürünün büyük ölçüde geleneksel anlatı kalıpları üzerinden yeniden üretildiğini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin metin farkındalığı, anlatı bilinci ve eleştirel okuma becerileri geliştirme fırsatlarının sınırlı kalabileceğine işaret etmektedir. Üstkurmaca araçlarının pedagojik potansiyelinin görünür kılınması, çağdaş okuryazarlık anlayışıyla uyumlu bir okuma ortamı oluşturulması açısından stratejik önem taşımaktadır.

5.2. Öneriler

5.2.1 Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin resimli çocuk kitabı seçimlerinde, içerik ve tema uygunluğunun yanı sıra kitapların anlatı yapısı, görsel–metinsel etkileşimi ve üstkurmaca araçların kullanımı gibi yazınsal özellikleri de dikkate almaları önerilmektedir.

Okuma etkinliklerinde geleneksel resimli çocuk kitaplarının yanı sıra postmodern resimli çocuk kitaplarına da bilinçli ve dengeli biçimde yer verilerek çocukların çok katmanlı metinlerle karşılaşmaları sağlanmalıdır.

Sınıf içi okuma ve tartışma süreçlerinde, öğrencilerin metnin kurgusal yapısını fark etmelerine, anlatıcı ile okur arasındaki ilişkiyi sorgulamalarına ve görseller üzerinden anlam üretmelerine olanak tanıyan etkinlikler planlanmalıdır.

5.2.2 Çocuk Edebiyatı Eserleri Çizerleri ve Yayınevlerine Yönelik Öneriler

Çizerlerin ve yayınevlerinin, resimli çocuk kitaplarının estetik niteliğini güçlendiren, çocukların hayal gücünü ve düşünsel katılımını destekleyen çok katmanlı görsel tasarımlara daha fazla yer vermeleri önerilmektedir.

Postmodern anlatı özellikleri taşıyan ve üstkurmaca araçları içeren resimli çocuk kitaplarının tasarımı ve çevirisi teşvik edilerek çocuklara farklı okuma deneyimleri sunulmalıdır.

Kitapların hedef yaş grubuna uygunluğu gözetilmekle birlikte çocukların metni sorgulamalarına ve yorumlamalarına imkân tanıyan açık uçlu anlatı yapılarına yer verilmesi önem taşımaktadır.

Yayınevlerinin, öğretmenler ve eğitimciler için kitapların yazınsal ve görsel özelliklerini açıklayan rehber içerikler hazırlamaları, bu eserlerin sınıf ortamlarında daha etkili olarak yararlanılması katkı sağlayabilir.

5.2.3 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Öğrencilerin postmodern resimli çocuk kitaplarıyla etkileşim süreçlerini doğrudan gözlemleyen nitel çalışmalar ile çocukların anlamlandırma süreçleri ayrıntılı biçimde incelenebilir.

Üstkurmaca araçların çocukların eleştirel okuryazarlık, yorumlama becerileri ve metin farkındalığı üzerindeki etkisini ortaya koymaya yönelik deneysel ya da yarı deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Öğretmenlerin postmodern resimli çocuk kitaplarına ilişkin bilgi ve yaklaşımlarının incelendiği araştırmalar yürütülerek kitap tercihlerini etkileyen değişkenler belirlenebilir.

5.2.4 Politika ve Program Geliştirmeye Yönelik Öneriler

İlkokul Türkçe dersi öğretim programlarında, resimli çocuk kitaplarının yalnızca destekleyici materyal olarak değil, eleştirel ve estetik okuma becerilerini geliştiren temel metinler olarak ele alınmasına yönelik düzenlemeler yapılabilir.

Öğretmen yetiştirme programlarında çocuk edebiyatı derslerinin içeriği, postmodern resimli çocuk kitapları ve üstkurmaca araçlarını kapsayacak şekilde güncellenebilir.

Okul kütüphanelerinin koleksiyonları oluşturulurken, geleneksel resimli çocuk kitaplarının yanı sıra postmodern özellikler taşıyan nitelikli eserlere de bilinçli biçimde yer verilmesi teşvik edilmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı ve ilgili kurumlar tarafından, öğretmenlere yönelik resimli çocuk kitaplarının seçimi ve kullanımı konusunda rehber dokümanlar hazırlanabilir.

Öğretmenlerin postmodern resimli çocuk kitapları ve üstkurmaca araçları konusunda farkındalıklarını artırmak amacıyla hizmet içi eğitimler ve mesleki gelişim çalışmaları düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Antsey, M., ve Bull, G. (2004). The picturebook : modern and postmodern. In P. Hunt (Ed.), Encyclopedia of Children's Literature (pp. 328–340). Oxon: Routledge.

Ariès, P. (1962). Centuries of childhood: A social history of family life. Alfred A. Knopf.

Arizpe, E., ve Styles, M. (2016). Children reading picturebooks: interpreting visual text. Oxon: Routledge.

Athanasiou-Krikelis, L. (2020). Mapping the metafictional picturebook. Narrative, 28(3), 355–374. https://doi.org/10.1353/nar.2020.0017

Avcı, F. (2026). Kırmızı fil'i gördünüz mü?. Can Sanat Yayınları

Aydın, M. (2000). Çocuk kitaplarında bulunması gereken eğitsel özellikler. Ankara: I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu, Sorunlar ve Çözüm Yolları Kitabı

Aytaç, G. (2003). Genel edebiyat bilimi. İstanbul: Say Yayınları.

Beedie, D. (2017). Utangaç ayı monti. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

Binyazar, A. (2018). Sözün onuru. Can Yayınları.

Bozdağ, F. (2000). Çocuk kitaplarında metin, dil ve resimleme ilişkisi. S. Sever (Ed.), I. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Yolları kitabı içinde (ss.365-378). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Bozkurt, M. (2016). Sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarının seçimine yönelik görüşleri. Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi, 1(1), 62-71.

Creswell, J. W. (2017). Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri. (H. Özcan Çev.). Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2015'te yayımlanmıştır.)

Creswell, J. W. (2019). Karma yöntem araştırmalarına giriş (ikinci baskı). M. Sözbilir (Çev. Ed.). Pegem Akademi. (Eserin orijinali 2014'te yayımlanmıştır.)

Demirel, Ş. (2010). Edebî metinlerle çocuk edebiyatı. Pegem Yayınları. Ankara.

Didicher, N. E. (1997). The children in the story: metafiction in mary poppins in the park. Children's Literature in Education, 28(3), 133–146.

Dilek, A. (2017). Feridun Oral'ın resimli hikaye kitaplarındaki değerlerin incelenmesi, Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 15, No. 33, 61-86, Haziran 2017.

Dilidüzgün, S. Türkiye'de edebiyat öğretimi ve edebiyat öğretiminde çağdaş yönelimler. Ankara: Karahan Kitabevi Yayınları 2018, pp.345

Dursunoğlu, H. (2007). Çocuk edebiyatı. Pegem Yayıncılık. Ankara.

Ecevit, Y. (2011). Türk romanında postmodernist açılımlar. İstanbul: İletişim Yayınları.

Eagleton, T. (2011). Şiir nasıl okunur? (K. Genç, Çev.). İstanbul, Agora Kitaplığı.

Efe, P., & Çapık, T. (2025). Peter H. Reynolds'ın resimli çocuk kitaplarında tema, dil ve anlatım üzerine bir inceleme. Journal of Children's Literature and Language Education, 8(1), 107-138.

Ekiz, D. (2020) Bilimsel araştırma yöntemleri. Anı Yayıncılık.

Erdal, K. (2008). Çocuk edebiyatı ve çocuk kitapları. Ankara: Milli Eğitim Dergisi. Sayı:178

Erden Kocaarslan, G. (2022). Peter Reynolds'ın nokta adlı kitabının sanatsal öğeler açısından incelenmesi. Uluslararası Güzel Sanatlar Eğitimi Araştırmaları Dergisi (UGSEAD), 5(1). 1-15

Eroğlu, Z. D. (2016). Çoçuk kitapları ve okuma alışkanlığı. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(44), 604–616.

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(6), 207–223.

Farrar, J. (2017). 'I didn't know they did books like this!' An inquiry into the literacy practices of young chil dren and their parents using metafictive picturebooks (Doctoral dissertation, University of Glasgow).

Genette, G., & Maclean, M. (1991). Introduction to the paratext. New Literary History, 22(2), 261–272. https://www.jstor.org/stable/469037

Genette, G. (1997). Paratexts : thresholds of ınterpretation (Vol. 00020). Cambridge University Press.

Gerasimov, V. (2020). Ay'ı kim çaldı?, Yapı Kredi Yayıncılık

Gombrich, E. H. (2000). Art and illusion. Washington D. C.: Princeton University Press.

Gönen, M., ve Arı, M. (1989). Anaokuluna giden dört-beş yaş çocuklarına resimli kitaplarla yapılan eğitimin dil gelişimine etkisinin incelenmesi. Education and Science, 13(72), 21-30. https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/100

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

Güler, F. ve Öztekin, C. (2018). "İnsan değişir dünya değişir": resimlerle fen bilimleri öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma ile ilgili bilgi ve farkındalık düzeylerinin analizi. Ejercongress 2018 Bildiri Özetleri Kitabı s. s. 860-861. (17630) Akdeniz Üniversitesi. Antalya

Gülpınar, F. (2010). Görsel kavramlar, illüstrasyon ve çocuk kitapları. Yüksek lisans tezi, yüksek lisans dönem projesi. Haliç Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul.

Günyüz, M. (2023). Çocuk edebiyatı okumaları. İstanbul: Erdem Yayınları.

Harper, L. J. ,ve S. Trostle- B. (2010). More alike than defferent: Promoting respect through multicultural books and literacy strategies. Childhood Education, 86(4):224-33

Hermansson, C. E. (2019). Children's metafiction: Texts and contexts. In C. E. Hermansson (Ed.), Filming the children's book: Challenges of adaptation (pp. 1–28). Edinburgh University Press.

Kaczyńska, B. (2018). Metafiction in children's literature and its adaptation on screen. The case of Lemony Snicket's A Series of Unfortunate Events. New Horizons in English Studies, 3, 119–130.

Karadağ, M. (2003). Kuram-yöntem bağlamında yazılı sözlü anlatım. Ankara: Ürün Yayınları.

Karakaya, M. (2022). Sözsüz kitapların eğitsel ve sanatsal niteliklerinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].

Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (34. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Karatay, H. (2018). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Editör). Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı (Beşinci baskı) içinde (ss. 79-125). Grafiker Yayınları.

Kılıç, A. (2022). Çocuk kitaplarında değişen yaklaşımlar; postmodern tasarlama. Journal of Arts, 5(1), 21–26. https://doi.org/10.31566/arts.5.1.03

Kılıç, Ö., Güleç, H. ve Genç, S. Z. (2014). Okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarının coğrafi kavramları içermesi yönünden incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 15(1), 35-52. https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRZNU9Ua3hNUT09

Kıran, Z., ve Kıran, A. (2007). Yazınsal okuma süreçleri (3. b.). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Kırbaşoğlu Kılıç, L., ve Bayram, B. (2014). Postmodernizm ve eğitim. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 3(1), 368-376. https://doi.org/10.7884/teke.261

Kırışoğlu, O. T. (2019). Sanatta eğitim: Görmek-anlamak-yaratmak. Ütopya Yayınevi.

Kiefer, B. (2013). What is a picturebook? Across the borders of history in picturebooks: beyond the borders of art, narrative and culture (pp. 6–23). Oxon: Routledge.

Kümmerling-Meibauer, B. (1999). Metalinguistic awareness and the child's developing concept of irony. The Lion and the Unicorn, 23(2), 156–178.

Kümmerling-Meibauer, B. (Ed). (2018). The Routledge companion to picturebooks. Routledge.

Lazar, G. (2015). Playing with words and pictures: Using Postmodernist picturebooks as a resource with teenage and adult language learners. In M. Teranishi, Y. Saito, ve K.

Wales (Eds.), Literature and Language Learning in the EFL Classroom (pp. 94–115). London: Palgrave Macmillan.

Lewis, D. (2001). Reading contemporary picturebooks : Picturing text. London: Routledge.

Lukens, R. J., Smith, J. J., ve Coffel, C. M. (2018). Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış (C. Pamay, Çev.). Erdem Yayınları. ISBN 9786052790151

Mackey, M. ve McClay, J. K. (2000, October). Graphic routes to electronic literacy: Polysemy and picturebooks. Changing English: Studies in Reading ve Culture, 7, 191-201.

McCallum, R. (2008). Would I lie to you? Metalepsis and modal disruption in some "true" fairy tales. In L. R. Sipe ve S. Pantaleo (Eds.), Postmodern picturebooks: Play, parody, and self-referentiality (pp. 180–192). New York: Routledge.

Mitchell, F. (1990). Introducing art history through children's literature. Language Arts, 67(8), 839–846.

Moss, A. (1996). Varieties of children's metafiction. Studies in the Literary Imagination, 29(2), 85–94.

Nas, R. (2002). Örneklerle çocuk edebiyatı. Ezgi Kitabevi. ISBN 9789758606139

Nikolajeva, M., ve Scott, C. (2000). Dynamics of picturebook communication. Children's Literature in Education, 31(4), 225–239.

Nikolajeva, M. ve Scott, C. (2001). How picturebooks work. New York: Routledge.

Nikolajeva, M., and Scott, C. (2006). How Picturebooks Work. New York: Routledge Publication.

Nikolajeva, M. (2002). The rhetoric of character in children's literature. Oxford: Scarecrow Press.

Nikolajeva, M. (2008). Play and playfulness in postmodern picturebooks. London: Routledge.

Nikolajeva, M. (2016). Play and playfulness in postmodern picturebooks. London: Routledge.

Nikolajeva, M. (2010). Interpretative codes and implied readers of children's picturebooks. Oxford: Routledge.

Nikolajeva, M. (2014). Reading for learning (cognitive approaches to children's literature). John Banjamins Publishing.

Nikolajeva, M. (2016). Children's literature comes of age: Towards a new aesthetic. Oxon: Routledge.

Nodelman, P. (1988). Words about pictures. Athens: University of Georgia Press.

Nodelman, P. (1996). Illustration and picturebooks. In P. Hunt (Ed.), International Companion Encyclopedia of Children's Literature (pp. 110–122). London: Routledge.

Nodelman, P. (2016). The hidden child in the hidden adult. Jeunesse: Young People, Texts, Cultures, 8(1), 267–277.

Nodelman, P. (2017). Alternating narratives in fiction for young readers: Twice upon a time. Cham: Palgrave Macmillan.

Ocak, G. (2019). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.

O'Neill, P. (2005). Narrative structure. In D. Herman, M. Jahn, ve M.-L. Ryan (Eds.), Routledge encyclopedia of narrative theory (pp. 366–370). London, UK: Routledge

Oral, F. (2015). Farklı ama aynı. Yapı Kredi Yayınları.

Özer, A. (2006). Çocuk kitaplarındaki resimlerin "çocuğa göre" liği. S. Sever (Ed.), II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri kitabı içinde (ss. 425-432). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Pantaleo, S. (2004). Young children interpret the metafictive in Anthony Browne's voices in the Park. Journal of Early Childhood Literacy, 4(2), 211–233.

Pantaleo, S. (2005). Young children engage with the metafictive in picture books. Australian Journal of Language and Literacy, 28(1), 19–37.

Pantaleo, S., ve Sipe, L. R. (2008). Postmodernism and picturebooks. In L. R. Sipe ve S. Pantaleo (Eds.), Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self Referentiality (pp. 1–7). New York: Routledge.

Pantaleo, S. (*2010).* Mutinous fiction: Narrative and illustrative metalepsis in three postmodern picturebooks. Children's Literature in Education, 41(1), 12–27. https://doi.org/10.1007/s10583-009-9096-x

Pantaleo, S. (2014). The metafictive nature of postmodern picturebooks. The Reading Teacher, 68(5), 324–332.

Pantaleo, S. (2015). Filling the Gaps. In Janet Evans (Ed.), Challenging and Controversial Picturebooks: Creative and Critical Responses to Visual Texts (pp. 225–243). London: Routledge.

Pantaleo, S. (2015). Language, literacy and visual texts. English in Education, 49(2), 113–129.

Pantaleo, S. (2016). Teacher expectations and student literacy engagement and achievement. Literacy, 50(2), 65–74.

Pantaleo, S. (2017). Exploring metalepsis in Snappsy the Alligator (Did Not Ask to Be in This Book!). The Reading Teacher, 71(1), 15–24.

Pantaleo, S. (2017). Metalepsis in elementary students' multimodal narrative representations. Research in the Teaching of English, 51(3), 290–316.

Philpot, D. K. (2005). Children's metafiction, readers, and reading: Building thematic models of narrative comprehension. Children's Literature in Education, 36(2), 159–175. https://doi.org/10.1007/s10583-005-3502-9

Ryan, M.-L. (2004). Metaleptic machines. Semiotica, 2004(150), 439–469. https://doi.org/10.1515/semi.2004.055

Reynolds, P. (2025). Nokta. Altın Kitaplar Yayınevi.

Salisbury, M. (2008). The artist and the postmodern picturebook. In L. Sipe ve S. Pantaleo (Eds.), Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self Referentiality (pp. 22–41). New York: Routledge.

Salisbury, M. (2015). 100 Great chidren's picture books. London: Laurence King.

Salisbury, M., ve Styles, M. (2012). Chidren's picturebook: Art of visual storytelling. London: Laurence King.

Senemoğlu, N. (2015). Kuramdan uygulamaya gelişim, öğrenme ve öğretim (24.basım). Yargı Yayınevi.

Serafini, F. (2005). Voices in the park, voices in the classroom: Readers responding to postmodern picturebooks. Literary Research and Instruction, 44(3), 47–64.

Serafini, F. (2011). Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts. Journal of Adolescent ve Adult Literacy, 54(5), 342–350.

Serafini, F. (2015). The appropriation of fine art into contemporary narrative picturebooks, 46, 438–453. https://doi.org/10.1007/s10583-015-9246-2

Serafini, F., ve Reid, S. F. (2020). Crossing boundaries: Exploring metaleptic transgressions in contemporary picturebooks. Children's Literature in Education, 51, 261–284. https://doi.org/10.1007/s10583-019-09382-9

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

Sipe, L. R., ve McGuire, C. E. (2008). The stinky cheese man and other fairly postmodern tales for children. In S. S. Lehr (Ed.), Shattering the Looking Glass: Chal- lenge, Risk, and Controversy in Children's Literature. Norwood: Christopher-Gordon.

Sipe, L. R. (2011). The art of the picturebook. In Handbook of research on children's and young adult literature (pp. 238-252). Routledge.

Soydan, K. (2014). Türk kültürüne göre çocuk hikâye kitaplarında illüstrasyon [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi].

Sönmez,V. ve Alacapınar, F. G. (2019) Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Anı Yayıncılık.

Şahin, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resim. Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9(3), 1309-1324. https://hdl.handle.net/20.500.12462/4295

Şen, E. (2017). Çocuk edebiyatında kurmaca gerçeklik üzerine bir inceleme [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Şirin, M. R. (2019). Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış. Çocuk edebiyatı nedir, ne değildir?. Uçan At Yayınları.

Taşçıoğlu, M. (2020). Bir görsel iletişim platformu olarak kitap. Dost Kitabevi Yayınları.

Taşdelen, V. (2016). Çocuk edebiyatında görsel öğe. Çocuk ve Medeniyet Dergisi, 1(1).

Topçam, A. B. ve Yorulmaz, B. (2023). En çok satılan resimli çocuk kitapları: Hangi değerleri barındırıyorlar? Medya ve Din Araştırmaları Dergisi (MEDİAD), 6(1), s. 47-72.

Tuğrul, B. ve Feyman, N. (2006). Okul öncesi çocukları için hazırlanmış resimli öykü kitaplarında kullanılan temalar. S. Sever (Ed.), II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri kitabı içinde (ss. 387-392). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Turner, C., Barton, G., ve Riddle, S. (2023). Metafictive devices in children's picturebooks and the development of children's critical multimodal literacies. The Australian Journal of Language and Literacy, 46, 73–87. https://doi.org/10.1007/s44020-023-00032-8

Türk Dil Kurumu. (n.d.). TDK Güncel Türkçe Sözlük. https://sozluk.gov.tr/

Uğur, S. & Tavşanlı, Ö. F. (2022). Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi. TEBD, 20(2), 655-678. https://doi.org/10.37217/tebd.1086345

Ulu, S. (2022. Görsel sözeli geçtiğinde: Anthony Browne'nin Voices in the Park kitabı örneğinde postmodern resimli kitaplarda üstkurmaca öğelerinin değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Uzuner-Yurt, S. (2011). Çocuk yayınları. Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı, 67-76.

Viswanath, T. (2018). Issues of control and agency in staged metafictive picturebooks. Children's Literature Association Quarterly, 43(1), 67–83.

Yalçın, A., Aytaş, G. (2002). Çocuk edebiyatı. Akçağ Yayınları. Ankara.

Yaşar, E. (2024). Çocuk edebiyatında postmodernist unsurların kullanımı: Kokmuş peynir kokan adam ve diğer budalaca peri masalları kitabı örneği. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(3), 2353–2378. https://doi.org/10.51460/baebd.1531940

Yavuz, D. (2019). Çocuk edebiyatı ve kültürel semboller. (Yüksek Lisans tezi).

Yeşiltepe, A; Taşkesen, S. ve Gül, Y. (2021). Okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarının resimsel özellikler bakımından incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies, 14(87): 51-74.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Yıldız Bıçak, M., Er, S. ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 26(1), 1-8. https://doi.org/10.24106/kefdergi.375865

EKLER

EK 1: Öğrenciler Tarafından Belirtilen Eserlerin Tümü

Öğrencilerin Kitap Tercihleri	f
Kral Şakir	21
Kayıp Anahtar ve Gizemli Oda	17
Altı Kafadar	16
Sanal Macera	12
Fen Köyü	11
Levent	10
Messi	10
Küçük Prens	9
Saftirik Greg'in Günlüğü	9
Başım Dertte	8
Pamuk Prenses	8
Ronaldo	8
Nasrettin Hoca	7
Zac Power	7
Dedemin Bakkalı	6
Futbol	6
Harry Potter	6
Pinokyo	6
Rafadan Tayfa	6
Köpek Adam	5
Üşütük Kızın Günlüğü	5
Böğürtlen Kokulu Masallar	4
Çilek Kokulu Masallar	4
Neymar	4
Ronaldo	4
Ay'ı Kim Çaldı?	3
Fredy Fazbear	3
Gazi'nin Yolu	3
Hayrimatör	3
Kahraman Kadınlar	3
Keygiller	3
Kırmızı Başlıklı Kız	3
Kırmızı Fil'i Gördünüz mü?	3
Levent İstanbul	3
Maske Düştü	3
Nokta	3
Osimhen	3
Saygıdeğer	3
Uzun Atlama	3
Amazon Ormanı	2
Arda Güler	2
Arduino Uno	2
Bale Okulu	2
Bezbeze	2
Charlie'nin Çikolota Fabrikası	2

Çete Ayşe	2
Dede Korkut Hikayeleri	2
Dürümler Karışık	2
Garfield: Bodrumdaki Canavar	2
Gezgin Günce	2
Heidi	2
İcatlar ve Mucitler	2
İcatlar ve Mucitler: Ampul	2
İnsan Vücudu	2
İyilik Avcısı	2
Kaptan Düşükdon	2
keloğlan	2
Kerem İle Minik Canavarlar	2
Kızlar Çetesi	2
Levent Bursa	2
Mahalle Öyküleri	2
Minecraft	2
Mucit ve İcatlar	2
Nene Hatun	2
Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler	2
Para Ağacı	2
Prenses Okulu	2
Rapunzel	2
Ressam	2
Rose	2
Sahte Paralar	2
Uzaya Giden Tren	2
Voleybol	2
Ayla'nın Günlüğü	1
15 Yaşındaki Kaptan	1
2 Yıl Okul Tatili	1
365 Günde Sevgili Peygamberim	1
7 Dünya	1
Abartma Tozu	1
Aboubakar	1
Açelya	1
Ahududu Kokulu Kitap	1
Aksi Kuş	1
Alev Saçlı Çocuk	1
Ali'nin Kayıp Köpeği	1
Arkadaşlar	1
Asya	1
Atasözleri	1
Atlas	1
Ayvayı Yedik Müzesi	1
Babaannem Geri Döndü	1
Babamın Mahallesi	1
Babamın Öğretmeni Kim?	1

Balıklar	1
Bandırma Roket Kulübü	1
Barış Kaptan	1
Basketbol	1
Başarısızlık ve Başarı	1
Bayram Günü	1
Bel Ağrısı	1
Beyaz Diş	1
Beyaz Kurt	1
Beyaz Tay	1
Bir Küçük Osmancık Vardı	1
Bizim mahalle	1
Blue Lock	1
Bölgem Türkiye	1
Bu Kadar Tantana Yeter	1
Bücürük	1
Calliou	1
Canavarın Peşinde	1
Canını Seven Kaçsın	1
Cingo	1
Cumhuriyetin İlk Sabahı	1
Çanakkale	1
Çantamdan Fil Çıktı	1
Çetin Ceviz ve Gizemli Misafirler	1
Çikolatalı Masal	1
Çilek Kız	1
Çilekli Dondurma	1
Çirkin Ördek Yavrusu	1
Çizgili Pijamalı Çocuk	1
Çizmeli Kedi	1
Çocukluk	1
Deadpool	1
Dedektif Octi	1
Dedemin Saati	1
Deniz Altındaki Masallar	1
Deniz Kızı	1
Denizaltı	1
Dinamit Bükücü	1
Dinazor	1
Dinozorlar Kitabı	1
Doğum Günü Kutlanıyor	1
Dostluk Ormanı	1
Dostluk Tiyatrosu	1
Dün Bugün Yarın ve Sonsuza	1
Dünyanın En İyi Öğrencisi	1
Dünyanın En Önemli Öğrencisi	1
Edi ile Büdü	1
En Büyük Benim	1

Esrarengiz Kasabası	1
Fatih'le Bir Gün	1
Fil Okul	1
Filokul Masal	1
Filozof Fiko	1
Fred'in Pizzacı Dükkanından Kaçış	1
Fredi'nin Pizzacı Dükkanından Kaçış	1
Futbol	1
Futbol maçı	1
Futbul	1
Gece Gezgini	1
Gemici Dedem	1
Gıcıkgiller Apartmanı	1
Gizemli Öğretmen	1
Gizli Anahtar	1
Gol Makinesi Lewandoski	1
Göğe Yükselen Çocuk	1
Gönlüm Senle	1
Gördesli Makbule	1
Güneşi Bile Tamir Eden Adam	1
Güreş	1
Havada Uçan Uçak	1
Hayalim Ronaldo	1
Hayri Mator	1
Hayvanlar	1
Hediye Fındıkları	1
Her Şeyi Yanlış Anlayan Kedi	1
Hıhıcık	1
Hilda ve Geçiş Töreni	1
Hilda ve Zaman Solucanı	1
Hürjet	1
Hz.Muhammed	1
Hz.Yusuf'la Bir Gün	1
Isadora Moon Okul Gezisinde	1
İcardi	1
İcat ve Mucitler	1
İcatlar ve Mucitler: Uçak	1
İcatlar ve Mucitler: Yazı	1
İlk Öğretmenim Peygamberim	1
İmkansızla Tanışma	1
İncili Nine	1
İyilik Yapan İyilik Bulur	1
Kaan	1
Kağan'ın Kalesi	1
Kahraman Kadınlar	1
Kahraman Salah	1
Kamera Arkası	1
Kamp Arkadaşlarım	1

Kaplumbağa Torti	1
Kar Serüveni	1
Kara Kedi	1
Karabiberli Ballı Ayran	1
Karagöz ve Hacivat	1
Karamel Kokulu Masallar	1
Kardan Adam	1
Karınca Cimcim'in Maceraları	1
Kayıp Anahtar	1
Kayıp Balık Nemo	1
Kayıp Kolye	1
Kedi Çocuk	1
Kedi Miyav Okulda	1
Kediler Padişahı	1
Kedilerin Esrarı	1
Kenan Sofuoğlu	1
Kendini Aslan Sanan Şola	1
Kırk Ev Kedisi	1
Kibele'nin Keşfi	1
Kikurcan	1
Kiraz Ağacı İle Aramızdaki Mesafe	1
Kitty'nin Sırrı	1
Korku Zindanı	1
Korkunç Okuma Kitabı	1
Köpek ve Tavşan	1
Kraliçeyi Kurtarmak	1
Kum Saati	1
Kurbağa ile Prenses	1
Kuru Kara Kuzu	1
Kuruyemiş Kardeşler	1
Küçük Aslan	1
Küçük Ayı	1
Küçük Kadınlar	1
Küçük Kara Balık	1
Küçük Prens	1
Küçük Prenses	1
Küçük Prenses İngiliz	1
Küçük Tavşan	1
La Fontaine Masalları	1
Lak Lak	1
Leonardo Da Vinci	1
Limon ile Zeytin	1
Limon Kokulu Masallar	1
Mahalle Köyü Ayşe Teyzenin Canları	1
Mahalle Köyü Ton Ton Muhtar	1
Mahalle Öyküsü	1
Mahallenin Müziği	1
Malikanedeki Yabancı	1

Manga	1
Maraton	1
Martı	1
Marvel	1
Marwin	1
Masa Tenisi	1
Masal Dünyası	1
Matematik Öyküleri	1
Maxi Helium	1
Mbabpe	1
Meslek Bilinci	1
Meslek Sırrı: Doktor	1
Meslek Sırrı: Öğretmen	1
Meslek Sırrı: Pilot	1
Mimar Sinan'la Bir Gün	1
Mucize Gibi	1
Muhteşem Sultanlar	1
Mutlu Yıllar	1
Müziğin Sesi	1
Naneli Çilek	1
Nezaket Okulu	1
Niki Kayboluyor	1
Ninenin Tavukları	1
Ninja Kaplumbağalar	1
Nisa ve Maya	1
Oh Ne Ala Memleket	1
Okçuluk	1
Olimpiyat Köyü	1
Orman Kitabı	1
Oyuncak Kutusu	1
Oyunun Sonu	1
Öğretmenim	1
Ömer	1
Paha Biçilmez Vazo	1
Patenci kız	1
Pembe Kulak	1
Peri Evi	1
Peter Pan	1
Peygamberimizin Hayatı	1
Pırpır	1
Pinokyo ve Arkadaşları	1
Profesör ile Çok Bilmiş Memo	1
Pusula	1
Ressam Kedi Pablo	1
Robot Okulu	1
Roko Püfleyen Küçük Dinozor	1
Rövaşata Mustafa	1
Rüzgarı Dizginleyen Çocuk	1

Sakar Fareler Sahili Karıştırıyor	1
Sakız Sardunya	1
Sanal Çocuk	1
Satrancın Öyküsü	1
Sessiz Sakin	1
Sevgi	1
Sevgili Kitabım	1
Sevgili Peygamberim	1
Seyit Onbaşı	1
Sihirbaz Neymar	1
Sihirli At	1
Sihirli Diyarlar Kalesi	1
Sihirli Krallık	1
Sihirli Mağaranın Gizemli Efsanesi	1
Sihirli Tohum	1
Sincap Ailesi	1
Sindirella	1
Sirkte Eğlence	1
Son Ayı	1
Son Sultanlar	1
Sonic	1
Sosyal Maskara	1
Söz	1
Sular Altı Bir Ülke	1
Süngerbob	1
Şefkatli Sevgi	1
Şirin	1
Taşkent	1
Tavşan Kitabı	1
Tekerlek	1
Tosbik	1
Tuş Beyinli	1
Uçurtma	1
Uyuyan Güzel	1
Uzay Macerası	1
Uzaya Giden Otobüs	1
Uzun Kulak	1
Ülkenin Kayıp Kralı	1
Vanilya Kokulu Masallar	1
Yedek Kaleci	1
Yeşim Spor	1
Zaman Seyyahı	1
Zencefilli Kurabiye Adam	1
Zıp Zıp Tavşan	1
Zol Rwor	1

EK 2: Öğretmenler Tarafından Belirtilen Eserlerin Tümü

Kitap Adı	f
Küçük Prens	18
Benim Zürafam Uçabilir	13
Küçük Kara Balık	6
Utangaç Ayı Monti	6
Levent	5
Çantamdan Fil Çıktı	4
Nokta	4
Farklı Ama Aynı	3
Güneşi Bile Tamir Eden Adam	3
Koala	3
Sıfır Kural Sınıfı	3
Ya Renkler Olmasaydı	3
Alice Harikalar Diyarında	2
Annemin Çantası	2
Avucundaki Öpücük	2
Bu Kadar Tantana Yeter	2
Bugün Bir Kova Doldurdun Mu?	2
Dedemin Bakkalı	2
Gürültücü Güven	2
Kırmızı Başlıklı Kız	2
Kırmızı Elma	2
Nohut Adam	2
Robinhood	2
Sadako ve Kağıttan Bin Turna Kuşu	2
Şeker Portakalı	2
Uç Uç Lusi	2
Uçurtmam Bulut Şimdi	2
Uzaya Giden Tren	2
Üç Kedi Bir Dilek	2
Yayazula	2
Yürekdede ile Padişah	2
Zorbalığa Karşı Taktiklerim Var	2
Ayvayı Yedik Lokantası	1
Abartma Tozu	1
Acil Yardım Treni	1
Ali Peygamber Diyarında	1
Alper	1
Altı Kafadar	1

Arkadaşım Mimar	1
Arkadaşım Papi	1
At ile kurt	1
Ay' Kim Çaldı?	1
Ay'ı Kim Çaldı?	1
Ayvayı Yedik Müzesi	1
Babaannem Kime Benziyor	1
Babamın Saçları Tatile Çıktı	1
Bal Yanaklar İçin Mahremiyet Kitabı	1
Bayan Molli Görgü/Nezaket Okulu	1
Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün	1
Benim Annem Bir Melek	1
Benim Bir Karışım	1
Benim Zurafam Uçabilir	1
Biletlerimi Geri Verin	1
Bir Balık ve Yeni Arkadaşı	1
Bir Şeftali Bin Şeftali	1
Boşluk	1
Büyük Macera	1
Can yayınları	1
Canavar Olmanın Zorlukları	1
Charlie’nin Çikolata Fabrikası	1
Charlie'nin Çikolata Fabrikası	1
Cin Ali	1
Çağlar Doğum Gününü Kutluyor	1
Çağlar Hastanede	1
Çağlar Tatilde	1
Çıtır Çıtır Felsefe	1
Çiftlikte Bir Yıl	1
Çizmeli Kedi	1
Çocuk Kalbi	1
Çocuk, Tilki, Köstebek ve At	1
Dağa Tırmanan Kedi	1
Dahacık	1
Dedektif Zebra	1
Dedem Çocuk Oldu	1
Dev Havuç	1
Duygu Orkestrası	1
Dünyanın Merkezine Yolculuk	1
Dünyayı Kurtaran Çocuk	1
Eğer Bir Fareciğe Kurabiye Verirsen	1

Elif Saatleri Öğreniyor	1
elmer	1
Ev Kedisi Mırnav	1
Fadiş	1
Fındık Fıstık Kardeşler	1
Frederick	1
Gizemli Saat	1
Gökdeniz Türkiye Turunda	1
Görünmeyen Dostlar	1
Görünmez İp	1
Güzel Dinim	1
Hapı Yuttuk Eczanesi	1
Hayaller Bir Baloncuğa Sığar Mı?	1
Hayvanlar Senfonisi	1
Her Çocuk Biraz Atatürk'tür	1
Herkesin Bir İşi Var	1
İşbankası yayınları, yapıkredi yayınları, Sara Şahinkanat kitapları	1
İyi Yürekli Dev Memo	1
Kaçak Bezelye	1
Kafasına Edeni Bulmaya Çalışan Küçük Köstebeğin Hikayesi	1
Kanatsız Arı Mu	1
Kaptan Düşükdon	1
Karagöz	1
Karanlığı Yasaklayan Kral	1
Karınca ile Güvercin	1
Kaybolan Eldiven	1
Kayıkçı Çocuk	1
Kendini Aslan Sanan Şola	1
Keygiller	1
Kim Korkar İngilizceden?	1
Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan	1
Kimse Bakmazken Duygular Ne Yapar?	1
Kit ve Kubo	1
Kitap Arkadaşlarım	1
Kitapçı Kedi	1
Kitaptan Düşen Kurt	1
Klasik masal kitapları.	1
Kuran-ı Seven Çocuklar	1
Kuruyemiş Kardeşler	1
Kuşlu Köy	1

Kuzey Işıkları	1
Kuzu Kuzu Me	1
Küçük Bay ve Bayanlar	1
Küçük Bay ve Bayanlar	1
Küçük Cesur Tavşan Hopi	1
Küçük Kaptan	1
Küçük Kara Balık	1
Küçük Mucit	1
Küçük Şirin Bir Gezegen	1
Küçük Yağmur Damlası	1
Külkedisi	1
Levent	1
Leylek ile Tilki	1
Mavi Tilki	1
Mert Arık kitapları	1
Meryem ile Peygamber Öyküleri	1
Muhteşem Aşçı	1
Mustafa Kemal Atatürk serisi (Yılmaz Özdil)	1
Mutlu Su Aygırı	1
Nasıl Çalışır?	1
Nasreddin Hoca Fıkraları	1
Nesli Tükenen Hayvanlar	1
Neşeli Çalgıcılar	1
Ninesinin Şifacısı	1
Nohut İle Pilav	1
Ödevimi Yapmadım Çünkü Acayip Şeyler Oldu	1
Öfke	1
Önce Hayal	1
Örümcekten Korkan Aslan	1
Özgüvenim Tam Hata Yapmaktan Korkmam	1
Pal Sokağı Çocukları	1
Pamuk Prenses	1
Papağan Huli	1
Peter Pan	1
Peygamberler Serisi	1
Pug'un Günlüğü	1
Rakun Kunkun	1
Raoul Taburin	1
Rapunzel	1
Reçelli Şiirler	1
Rengini Arayan Pudra	1

Rengini Arayan Top	1
Renk Canavarı	1
Robonlar	1
Sandıktaki Sır	1
Seni Zaten Seviyorum	1
Sevginin Gücü	1
Sıradan Bir Okul Günü	1
Sihirli Okul Otobüsü	1
Soso'nun Kompost Kitabı	1
Stres	1
Süper Bilet Dinozor Arda'nın Dünyası	1
Şanslıyım/Şanssızım	1
Şehreküstü Apartmanı	1
Şirin	1
Şirin Boğaz Turunda	1
Şu Hortumlu Dünyada Fil Yalnız Bir Hayvandır	1
Şu Yaramaz Tavşanlar	1
Taş Devri Modası	1
Tavşan Dinledi	1
Uç Bakalım	1
Uçan Zürafa	1
Uçarı Kaçarı Sözcükler	1
Uyumsuz Çoraplar	1
Uyurgezer Fil	1
Uyuyan Güzel	1
Uzaya Yolculuk	1
Uzun Kulak	1
Ünlü Türk Büyükleri	1
Ünlülerle Bir Gün	1
Vahşi Şeyler Ülkesinde	1
Victor'un Balkabakları	1
Ya Renkler Olmasaydı?	1
Yaşasın Misafirimiz Geldi	1
Yazı Yazan İnekler	1
Yky	1
Zaman Bisikleti	1
Zaman Gezginleri	1
Zorbalık	1
Zürafa Saklama Rehberi	1

EK 3: Öğretmenler Tarafından Belirtilen Resimli Çocuk Kitapları

Öğretmenler Tarafından Listelenen Resimli Çocuk Kitapları	Frekans
Utangaç Ayı Monti	6
Nokta	4
Farklı Ama Aynı	3
Çağlar Serisi	3
Annemin Çantası	2
Avucundaki Öpücük	2
Ay'ı Kim Çaldı?	2
Bu Gün Bir Kova Doldurdun Mu?	2
Gürültücü Güven	2
Kırmızı Elma	2
Küçük Bay ve Bayanlar	2
Uç Uç Lusi	2
Üç Kedi Bir Dilek	2
Yayazula	2
Zorbalığa Karşı Taktiklerim Var	2
Babaannem Kime Benziyor?	1
Bal Yanaklar İçin Mahremiyet Kitabı	1
Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün	1
Boşluk	1
Büyük Macera	1
Cin Ali	1
Çiftlikte Bir Yıl	1
Dedektif Zebra ve Kayıp Kurabiyelerin Gizemi	1
Dev Havuç	1
Eğer Bir Fareciğe Kurabiye Verirsin	1
Elif	1
Elmer	1
Frederick	1
Görünmez İp	1
Hayaller Bir Baloncuğa Sığar Mı?	1
Hayvanlar Senfonisi	1
İyi Yürekli Dev Memo	1
Kafasına Edeni Bulmaya Çalışan Küçük Köstebeğin Hikayesi	1
Karanlığı Yasaklayan Kral	1
Kaybolan Eldiven	1
Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız'dan?	1
Kimse Bakmazken Duygular Ne Yapar?	1
Kitapçı Kedi	1
Kitaptan Düşen Kurt	1
Kuşlu Köy	1
Küçük Cesur Tavşan Hopi	1
Küçük Yağmur Damlası	1
Mavi Tilki	1

Muhteşem Aşçı	1
Mutlu Suaygırı	1
Nasıl Çalışır?	1
Neşeli Çalgıcılar	1
Ödevimi Yapmadım Çünkü Acayip Şeyler Oldu	1
Öfke	1
Önce Hayal	1
Özgüvenim Tam Hata Yapmaktan Korkmam	1
Utangaç Papağan Huli	1
Rengini Arayan Pudra	1
Renk Canavarı	1
Seni Zaten Seviyorum	1
Sevginin Gücü	1
Sıradan Bir Okul Günü	1
Soso'nun Kompost Kitabı	1
Şu Yaramaz Tavşanlar	1
Taş Devri Modası	1
Tavşan Dinledi	1
Uç Bakalım	1
Uçarı Kaçarı Sözcükler	1
Uyumsuz Çoraplar	1
Uyurgezer Fil	1
Uzun Kulak	1
Vahşi Şeyler Ülkesinde	1
Victor'un Balkabakları	1
Yazı Yazan İnekler	1
Zorbalık	1
Zürafa Saklama Rehberi	1

EK 4: Öğrenciler Tarafından Belirtilen Resimli Çocuk Kitapları

Öğrenciler Tarafından Listelenen Resimli Çocuk Kitapları	f
Ay'ı Kim Çaldı?	3
Kırmızı Fil'i Gördünüz mü?	3
Nokta	3
Bezbeze	2
Aksi Kuş	1
Arkadaşlar	1
Beyaz Kurt	1
Canını Seven Kaçsın	1
Edi ile Büdü	1
En Büyük Benim	1
İyilik Yapan İyilik Bulur	1
Kara Kuzu'nun Kulağı	1
Kayıp Balık Nemo	1
Kayıp Kolye	1
Pembe Kulak	1
Pinokyo ve Arkadaşları	1
Roko Püfleyen Küçük Dinozor	1
Zencefilli Kurabiye Adam	1

EK 5: Üstkurmaca Araçları Kontrol Listesi

Kod	Üstkurmaca Aracı	Açıklama	Kitapta Kullanımı (Var/Yok)	Örnek Sayısı / Sayfa	Notlar
A.	Anlatıcının doğrudan okura seslenmesi	Anlatıcı, okuru hikâyeye dahil eder, doğrudan hitap eder.			
B.	Karakterlerin anlatıcıya/okura seslenmesi	Karakter, anlatıcıya ya da okura hitap eder.			
C.	Karakterlerin kendi hikâyeleri/diğer hikâyeler Üzerine yorum yapması	Karakter, kendi hikâyesinin farkında olur ya da başka hikâyeleri tartışır.			
D.	Anlatıcının karaktere dönüşmesi	Anlatıcı, hikâyenin içinde bir karakter hâline gelir.			
E.	Birden fazla anlatıcı/karakterin hikâye anlatması	Çoklu anlatıcı veya bakış açısı kullanımı.			
F.	Çoklu hikâyeler / anlatılar	Birden fazla bağımsız hikâyenin aynı metinde yer alması.			
G.	Hikâye içinde hikâye	Ana hikâyenin içinde başka bir hikâye anlatılması.			
H.	Zaman ve mekân bozulmaları	Zaman/uzam düzeninin kesintiye uğraması.			
İ.	Doğrusal olmayan yapı	Hikâyenin kronolojik olmaması, sıçramalar, kesintiler.			
J.	Metinler arasılık	Başka kitap, yazar ya da metinlere gönderme yapılması.			
K.	Parodi	Bilinen bir tür ya da metnin mizahi/eleştirel biçimde yeniden sunulması.			
L.	Tipografik deneyler	Yazının biçimi, font, düzen gibi öğelerin bilinçli biçimde değiştirilmesi.			
M.	Türler arası karışım	Masal, şiir, mektup gibi türlerin aynı eserde birleştirilmesi.			
N.	Farklı üslup pastişi	Çizim ya da dilde farklı üslupların taklit edilmesi.			
O.	Mizanabim	Eserin kendi minyatür kopyasını ya da yansımasını içermesi.			
P.	Kitap tasarımında sıra dışılık	Sayfa düzeni, görsellerin kullanımı vb. yenilikçi/alışılmadık düzenlemeler.			
Q.	Yaratım sürecine vurgu	Hikâyenin nasıl kurulduğuna dair ipuçları verilmesi.			
R.	Belirsizlik	Hikâyenin ucu açık bırakılması, net bir sonun verilmemesi.			

EK 6: İzinler

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI
28 KASIM 2025	2025-10

KARAR NO 1: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan "Temel Eğitim Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden Prof. Dr. Hülya Kartal'ın danışmanlığında Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Merve ŞEN'in "İlkokul Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Tercih Ettiği Resimli Çocuk Kitaplarının Üstkurmaca Özelliklerinin Belirlenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak görüşme sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü "Temel Eğitim Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden Prof. Dr. Hülya Kartal'ın danışmanlığında Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Merve ŞEN'in "İlkokul Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Tercih Ettiği Resimli Çocuk Kitaplarının Üstkurmaca Özelliklerinin Belirlenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak görüşme sorularının fikri, hukuki cezai ve idari bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya (sorulara verilecek cevaplar ceza kanunları bakımından suç teşkil etmesi durumunda ilgili makamlara bildirme yükümlülüğü ilgili sorumlu araştırmacı, yardımcı, danışman ve diğerleri) ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

T.C.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

Mümin Canbaz İlkokulu Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2025.043418.02

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 768105

T.C. Kimlik No: 52*******54

Adı Soyadı: MERVE ŞEN

Araştırmanın Adı: İlkokul Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Tercih Ettiği Resimli Çocuk Kitaplarının Üstkurmaca Özelliklerinin Belirlenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci, Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Mümin Canbaz İlkokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İlkokul

Uygulama Yapılacak İl: BURSA

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğrencilerin Kitap Seçimlerine Yönelik Sorular, Sınıf Öğretmenlerinin Kitap Seçimlerine Yönelik Sorular

Uygulama Süresi: 1 ders saati

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 29.12.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 07.09.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni BURSA İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

Not: *Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.*

Doğrulama Kodu: 6074d1febf89df0afaf9e039a298af434e805fafcfc4710004292e74cc184bf2
Doğrulama Adresi: arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula
Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizinleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ

Başvuru No: MEB.TT.2025.043418.02

T.C. Kimlik No: 52*******54

Adı Soyadı: MERVE ŞEN

Araştırmanın Adı: İlkokul Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Tercih Ettiği Resimli Çocuk Kitaplarının Üstkurmaca Özelliklerinin Belirlenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci, Öğretmen

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğrencilerin Kitap Seçimlerine Yönelik Sorular, Sınıf Öğretmenlerinin Kitap Seçimlerine Yönelik Sorular

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 29.12.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 07.09.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
BURSA	İlkokul	Mümin Canbaz İlkokulu (OSMANGAZİ)	768105

Not: *Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.*

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER		
Adı Soyadı:	Merve Şen	
ÖĞRENİM BİLGİLERİ		
	Başlama- Bitirme	
Lise	2011-2015	İzmir Anadolu Lisesi
Lisans	2015-2019	Adnan Menderes Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans	2020-2022	Hacettepe Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü /Sınıf Öğretmenliği (YL) (Tezsiz)
	2023-2026	Uludağ Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü/ Sınıf Eğitimi (YL) (Tezli)
ÇALIŞTIĞI KURUMLAR		
	Başlama-Bitirme	
	2019-2020	İzmir/Buca Zübeyde Hanım Eğitim Kurumları
	2020-2022	Ardahan/ Merkez Şehit Burhan Kılıç İlköğretim Okulu
	2022-Devam ediyor	Bursa/ Osmangazi Mümin Canbaz İlkokulu
BİLDİĞİ DİLLER		
	İngilizce	B1 seviyesi