

PAPER DETAILS

TITLE: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sessiz Kitap Kullanımı: Bir Durum Çalışması

AUTHORS: Sema Çelebi,Dila Nur Yazıcı,Berrin Akman

PAGES: 606-624

ORIGINAL PDF URL: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/3758546>



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sessiz Kitap Kullanımı: Bir Durum Çalışması

*Sema ÇELEBİ**
*Dila Nur YAZICI***
*Berrin AKMAN****

Öz

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitaplar hakkındaki düşüncelerini ve sessiz kitap kullanma durumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden açıklayıcı durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiş ve sekiz okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve doküman inceleme formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler sessiz kitapları genellikle görsel barındırma, farklı hikâyeler oluşturmaya olanak sağlayan ve öznel bir süreç olarak betimlemişlerdir. Sessiz kitapların çocukların dil, bilişsel ve sosyal duygusal gelişim alanlarını desteklediği ve kullanım kolaylığı sağladığı yönleri ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin, sessiz kitapları en çok sınıf ortamında, sıklıkla sanat ve Türkçe etkinliklerinde kullandıkları, etkileşimli kitap okuma yöntemi ile uyguladıkları belirtilirken etkinlik planlarında buna yer verilmediği, süreç boyunca en çok açık uçlu ve 5N1K sorularına yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Sessiz kitapların etkin kullanımında öğretmen yeterliliklerinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Bulgular, ilgili alanyazın ışığında tartışılarak öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sessiz kitaplar, okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi dönem, çocuk edebiyatı, uygulama

Wordless Book Use by Preschool Teachers: A Case Study

Abstract

The present study aimed to investigate the views of preschool teachers on wordless books, and the use of wordless books by preschool teachers. The study method was explanatory case study, a qualitative research method. The study group was assigned with criterion sampling method, a purposive sampling method, and included eight preschool teachers. Data were collected with semi-structured interviews and document review. Content analysis was employed to analyze the study data. It was determined that the teachers generally described wordless books as a subjective process that included visuals, which led to the development of various stories. Furthermore, it was determined that wordless books supported language, cognitive, social, and emotional development of the children, and were easy to use by the children. It was observed that the teachers employed wordless books mostly in the classroom and in art and Turkish language activities, and instructed them with the interactive book reading method. It was concluded that the method was not included in the activity plans, and open-ended and 5W1H questions were mostly included in the process. It was determined that teacher competencies were important for

* Arş. Gör., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Diyarbakır, semacbi@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-7446-8480

** Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, dilayazici@hacettepe.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-3340-4901

*** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, bakman@hacettepe.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-5668-4382

the effective use of wordless books. The findings are discussed based on the literature, and recommendations are presented.

Keywords: Wordless books, preschool teachers, preschool period, children's literature, practice

Giriş

Sessiz kitaplar, bir dizi görseli barındıran ve bu görsellerin aktarıldığı anlatılardır (Serafini, 2014). Genel olarak kitabın adı, yazarı gibi tanımlayıcı bilgiler dışında kelime barındırmayan kitaplar olarak tanımlanmaktadır. Sessiz kitapla birlikte “neredeyse sessiz kitap” olarak adlandırılan kitaplar da bulunmaktadır. Bu kitaplar sayfalarında tek veya az sayıda kelime barındırırlar (Bosch, 2018; Serafini, 2014). ABC kitapları ise her sayfada bir nesnenin görseli bazen nesne ve nesnenin isminin yazılı olduğu kitap türüdür (Ural, 2013). Sessiz kitaplar anlatım, karakter ve karakterlerin eylemlerini anlatmaya odaklanması yönü ile ABC kitaplarından ayrılmaktadır (Bosch, 2018).

Sessiz kitaplar, okuyucuyu anlamı önceden belirleyen belli yazılı metnin yokluğu, açık uçlu oluşu ve belirsizlikler nedeniyle boşlukları doldurmaya davet eder (Lysaker, 2018; Serafini, 2014; Zhang, Xue ve Lysaker, 2022). Sözcük barındıran kitapların aksine sessiz kitapların okunma sürecinde okuyucunun görsellerden anlam çıkarması veya oluşturması gerekir (Arizpe, 2013). Sessiz kitapların okunma sürecinde okuyucuların aktif olarak sürece dâhil olmaları beklenir (Beckett, 2013; Ramos ve Ramos, 2012). Bu bağlamda okuyucunun sessiz kitabı incelemesi, anlamlandırmasından önce tekrar edecek şekilde incelemesi ve düşünmesi için yeterli zaman sağlamak önemli görülür. Okuyucuların sessiz kitapla çok fazla etkileşimde bulunmasına ve anlam oluşturma sürecinde aktif işbirliğine de ihtiyaç duyulur (Arizpe, 2013). Sessiz kitapların okunma sürecinde her okuyucu geçmişi, deneyimi ve ön bilgileri ışığında çeşitli şekilde hikâyeler oluşturabilir (Jalongo, Dragich, Conrad ve Zhang, 2002; Louie ve Sierschynski, 2015; Lubis, 2018). Ayrıca okuyucunun yorumları, kitaptaki görselleri algılama şekline göre değişiklik gösterebilir. Dolayısıyla sessiz kitapların okunmasının açık uçlu bir süreç olduğunu söylenebilir (Lee, 2023; Lubis, 2018). Sessiz kitapların okunmasının açık uçlu bir süreç olmasının yanında herhangi bir yaş sınırlaması olmadan geniş bir kitleye hitap etme potansiyeli de vardır (Arizpe, Colomer ve Martínez-Roldán, 2014; Honaker ve Miller, 2023; Özen, 2022).

Sessiz kitaplar, okuma bilmeyen küçük çocuklar için genellikle edebi olmayan ürünler olarak kabul edilebileceği ve metin yokluğunun düşük bir kaliteye işaret edebileceği düşüncesine (Ramos ve Ramos, 2012) rağmen çok yönlü estetik bir nesne (Pantaleo, 2018), görsel hikâye anlatma sanatının sergilendiği (Salisbury ve Styles, 2012) bir sanat ortamı (Wong, Cheung ve Chiu, 2021) ve karmaşık sözlü dil üretimini geliştirmek için güçlü araçlar (Zhang, Brown ve Lysaker, 2023) olarak ifade edilebilir. Okul öncesi dönem bağlamında sessiz kitapların, çok az kelime içermesine veya hiç kelime içermemesine rağmen çocukların dil gelişimine olumlu katkılar sağladığı (Conica, Kelly, Nixon ve Quigley, 2023; Chaparro-Moreno, Reali ve Maldonado-Carreño, 2017; Jalongo, Dragich, Conrad ve Zhang, 2002; Schick, 2015; Yang, Cheng ve Chou, 2016), çocukların çıkarımda bulunma ve anlam oluşturmada merkezi bir rol oynadığı (Pantaleo, 2023a), gözlem yeteneği, yaratıcılık ve hayal gücü gelişimine katkı sağladığı (Yang, Cheng ve Chou, 2016), kendi başlarına hikaye oluşturma becerilerini desteklediği (Lubis, 2018), anlamsal ilişki kurma becerilerini geliştirdiği (Zhang, Brown ve Lysaker, 2023), görsel sanat öğeleri, tasarım ve illüstrasyon tekniklerine dair bir anlayış geliştirdiği dolayısıyla görsel okuryazarlık becerilerinin desteklendiği (Pantaleo, 2023b), etkileşimli kitap okuma ilkeleriyle okunduğunda anlatıyı anlama, kelime dağarcığı ve çıkarımsal kavrama becerilerini geliştirdiği (Groliig, Cohrdes, Tiffin-Richards ve Schroeder, 2020) ispatlanmıştır. Bunlara ek olarak etkileşimli kitap okuma ilkeleriyle sessiz kitabı kullanan yetişkinlerin de daha fazla tanımlayıcı ifade kullandıkları ve konuşmaya dayalı ifadeler ürettiği dolayısıyla çocuğun dil gelişimine katkı sağladığı ortaya konulmuştur (Conica, Kelly, Nixon ve Quigley, 2023). Dahası sessiz kitaplar, aynı sınıfta bulunma olasılığı olan; anadilini konuşan çocuklar ve farklı dilde konuşma becerilerine sahip çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli görülmektedir (Arizpe, 2014; Honaker ve Miller, 2023; Lubis, 2018; Schick, 2015).

Alan yazın incelendiğinde; sessiz kitapların dil becerilerinin değerlendirilmesinde (Caspe, 2009; Heilmann, Rojas, Iglesias ve Miller, 2015; Mulvihill, Armstrong, Casey, Redshaw, Scarinci ve Slaughter, 2023; Shunhua ve Tianlong, 2023; Silva ve Cain, 2023), küçük çocukların ikinci dil edinimini konu alan araştırmalarda (Martínez-Alba ve Pentón Herrera, 2023; Honaker ve Miller, 2023; Louie ve

Sierschynski, 2015; Schick, 2015; Paulick, Quinn, Kibler, Palacios ve Hill, 2020), çocuk ve ebeveyn etkileşimli okuma sürecinde (Conica, Kelly, Nixon ve Quigley, 2023; Moody ve Matthews, 2022), eko-okuryazarlık (Ramos ve Ramos, 2012) veya göçmenlik (Pereira, Gil ve Bunzen, 2023) gibi kavramları barındıran kitap incelemelerinde yer aldığı görülmektedir. Ülkemizde ise sessiz kitaplara ilişkin çalışmalara özellikle son yıllarda yer verildiği ve sınırlı sayıda olduğu (Adak-Özdemir ve Özdemir-Beceren, 2019; Atasagun, 2022; Bayraktar, 2022; Büyükköse, 2020; Özen, 2022; Sağlam, 2023; Yekeler ve Cengiz, 2018) anlaşılmaktadır. Ayrıca yapılan çalışmalarda çoğunlukla sessiz kitapların incelendiği (Bayraktar, 2022; Büyükköse, 2020; Özen, 2022; Sağlam, 2023; Yekeler ve Cengiz, 2018), bir çalışmada buna ek olarak çocukların oluşturdukları hikâyelerin incelendiği (Adak-Özdemir ve Özdemir-Beceren, 2019) ve başka bir çalışmada ise çocukların dil edinimi ve görsel okuryazarlık ile sessiz kitaplar hakkında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği görülmektedir (Atasagun, 2022). İncelenen çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitapları kullanma durumlarını ele alan araştırmaların olmadığı görülmektedir. Yerli ve yabancı sessiz kitapların bazı yayınevleri ve web sayfalarında, sınırlı sayıda oluşu da dikkat çekmektedir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitaplar hakkındaki düşüncelerini ve kullanma durumlarının incelenmesi önemli görülmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri tarafından sessiz kitap kullanımının yaygınlaşması ve farkındalığın artması bakımından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı erken çocukluk eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitapları kullanma durumlarını incelemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur.

1. Okul öncesi öğretmenleri sessiz kitaplar hakkında ne düşünmektedirler?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitapları kullanım nedenleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitaplarla gerçekleştirdikleri sınıf içi uygulamalar nasıldır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitapların etkin kullanımına ilişkin düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının bir türü olan açıklayıcı durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Açıklayıcı durum çalışması, araştırmanın amacına ilişkin bilinmeyenleri nasıl ve neden soruları ile ele alarak ortaya çıkan cevapları derinlemesine incelenmesini hedefler (Yin, 2018). Bu çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitapları kullanma durumlarının incelenmesi amaçlandığı için açıklayıcı durum çalışması tercih edilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi önceden belirlenmiş ölçüt veya ölçütleri karşılayan durumların çalışılmasıdır. Ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi belirli bir ölçüt listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu örnekleme türündeki temel nokta, belirlenen ölçüt ile durum hakkında zengin bilgi kaynağının elde edilmesidir (Patton, 2002). Mevcut çalışmada da derinlemesine inceleme yapmak ve zengin bilgi kaynağı elde edebilmek amacıyla okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında sessiz kitap kullanma durumu ölçüt olarak belirlenmiştir ve katılımcılar bu ölçüte göre seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan sekiz okul öncesi öğretmenine ilişkin demografik bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Mesleki Tecrübe	Yaş Grubu	Çocuk Sayısı
Ö1	Kadın	Lisans	13	5	22
Ö2	Kadın	Lisansüstü (Doktora devam)	5	5	20

Ö3	Kadın	Lisansüstü (Doktora devam)	7	5-6	17
Ö4	Kadın	Lisansüstü (Yüksek Lisans)	11	5	26
Ö5	Kadın	Lisansüstü (Doktora devam)	11	4-5	16
Ö6	Kadın	Lisansüstü (Doktora devam)	4	5	15
Ö7	Kadın	Lisansüstü (Yüksek Lisans)	18	5	12
Ö8	Kadın	Lisansüstü (Doktora devam)	10	4-5	16

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmaya sekiz okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin tamamı kadındır. Öğretmenlerden biri lisans, ikisi yüksek lisans mezunu iken beşi doktora eğitimine devam etmektedir. Öğretmenlerin 4-18 yıl arası mesleki tecrübeye sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin tamamının sınıfı ortalama beş yaş grubu çocukta oluşmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayılarına bakıldığında ise en düşük 12 çocuk ve en yüksek 26 çocuğun aktif katıldığı görülmektedir.

Katılımcıların sessiz kitaplarla tanışma sürecine yönelik olarak Ö1, Ö3 ve Ö7 çocukları için nitelikli çocuk kitap arayışı ile sessiz kitaplarla tanışıp bu kitapları sınıflarında kullandıklarını belirtirken, Ö2 doktora ders kapsamında bu kitap türünün varlığını öğrendiğini ve sınıfındaki uygulamalarında yer verdiğini, Ö6 bir öğretmen arkadaşının aracılığıyla sessiz kitaplarla tanıştığını, Ö4 okul kitaplığında yer alması ile keşfettiğini, Ö5 ve Ö8 ise çocuk kitaplarına olan sevgileri ve çocuk kitaplarıyla olan bağlarının sessiz kitapları keşfetmelerinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Ö6 ve Ö7, görüşmelerde “Vanessa’nın Yanındayım” isimli sessiz kitaptan sıklıkla bahsetmiştir. Ö8, “Benim Adım Mavi” isimli sessiz kitabı görüşmeye getirmiştir ve bu kitabı çocuklarla çeşitli etkinlikler kapsamında kullandığını ifade etmiştir. Ö5, “Ver Elini”, “Fırtına”, “Dalga” ve “Elmaları Nasıl Toplarsın” isimli kitapları görüşme esnasında arkasında bulunan kitaplığından getirerek görüşmeyi zenginleştirmiştir. Ö3 ve Ö4, MEB 365 gün öykü serisinde yer alan “Çekirdek” isimli sessiz kitaba yönelik uygulamalarına görüşmede yer vermiştir. Ö2, “Şemsiye” ve Ö1 ise “Nerede Bu Deniz Yıldızı” isimli sessiz kitapları vurgulamışlardır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmenlerin demografik bilgileri (eğitim durumu, mesleki tecrübe, sınıf mevcudu ve çalışılan yaş grubu) ve okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitap kullanım durumlarını belirlemek için oluşturulmuş soruların olduğu iki bölümden oluşmaktadır. Hazırlanan görüşme soruları, okul öncesi eğitimi alanında doktora eğitimini tamamlamış üç uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda düzenlenen görüşme soruları ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda, oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının sıralamasında değişime gidilmiştir. Soruların sıralamasında genelden özele doğru bir yol izlenmiştir. Ayrıca genel hikâye kitabı kullanımına ilişkin olan üç soru, katılımcının sessiz kitap kullanımı bağlamından çıkmasına neden olduğundan çıkarılması uygun görülmüştür. Pilot uygulama sonunda dokuz açık uçlu soru ile yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Öğretmenlerden

araştırmacılarla paylaşımları istenilen sessiz kitapları barındıran etkinlik planlarını incelemek için uzman görüşü doğrultusunda kontrol listesi oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Katılımcılarla gerçekleştirilecek görüşmeler, eğitim-öğretim yılını kapsayacak ve tatil dönemlerine (ara tatil- yarıyıl tatili) denk gelmeyecek şekilde planlanmıştır. Okul öncesi öğretmenleri ile görüşmeler 27.12.2023 ile 25.01.2024 tarihleri arasında yüz yüze ve çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin uygun oldukları zaman dilimleri belirlenmiştir ve bu doğrultuda görüşme takvimi oluşturulmuştur. Belirtilen zaman dilimi pilot çalışma görüşmelerini de kapsamaktadır. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca görüşmelerin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı, görüşmeci ve görüşülen arasında kalacağı ve analizler sonrasında yok edileceği belirtilmiştir. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmacılar tarafından ses kayıtları bire bir yazıya dökülmüştür ve katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır. Görüşmelere ek olarak öğretmenlerden sessiz kitapları barındıran etkinlik planlarının paylaşımı istenilmiştir. Öğretmenler etkinlik planlarını görüşme öncesi veya sonrası araştırmacılarla e-posta aracılığıyla paylaşmıştır. Araştırmada hem yarı yapılandırılmış görüşme formu hem de doküman inceleme formu kullanılmıştır. Bu şekilde çoklu veri toplama teknikleri kullanılarak konunun derinlemesine incelenmesi için çeşitli verilere ulaşılmıştır (Creswell, 2013).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve doküman analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde, olgu veya olaya ilişkin çeşitli temalar ve bu temaların altında kodlar oluşturularak çalışmanın anlaşılır şekilde yorumlanması hedeflenir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada öncelikle ham veriler tekrarlı şekilde okunmuştur. Ham veriler analiz için düzenlenmiştir. Ardından veriler kodlanmıştır ve kategoriler oluşturulmuştur. Verilerin analiz sürecinin raporlanmasında katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Doküman analizi sürecinde oluşturulan kontrol listesi kullanılmıştır. Bu kontrol listesi, araştırmanın alt problemleri ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilen kategori ve kodlarla şekillendirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Etkinlik planlarında etkinlik türü, kazanımlara yer verme durumu, öğrenme sürecinde etkinlik öncesi hazırlık, ortam düzenleme, süreçte kullanılan yöntem ve süreçte kullanılacak sorular ile etkinlik değerlendirmesini altında yer alan soru türlerine yer verme durumlarını belirlemeye yönelik kontrol listesi hazırlanmıştır. Araştırmacılar, öğretmenlerin etkinlik planlarını bu kontrol listesi aracılığıyla incelemiştir. Bu analiz sonunda elde edilen bulgular görüşmeler sonunda elde edilen bulgularla birlikte sunulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2021), araştırmacıların dokümanlardan elde ettiği verileri görüşmelerden elde ettiği verileri desteklemek ve çürütmek için araştırma raporunda kullanılabileceğini belirtmektedir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma sonuçlarının güvenilirliğini sağlamak için, verilerin analizi sürecinde oluşturulan kategoriler ve kodlar tekrar tekrar incelenerek güvenilirliğin artırılması sağlanmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından oluşturulan kodlayıcılar arası görüş birliğine ilişkin kontrol listesi ile araştırmacılar dışında okul öncesi eğitimi alanında bir uzman tarafından doldurulmuştur. Bu süreçte Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü $[Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)} \times 100]$ kullanılmıştır. Bu formüle göre uzman ve araştırmacıların analizleri arasındaki güvenilirlik %86 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplamalarının %70'in üzerinde bulunması araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmacılar ve uzmanın farklı olarak değerlendirdikleri kodlar için uzlaşmaya gidilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel

Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

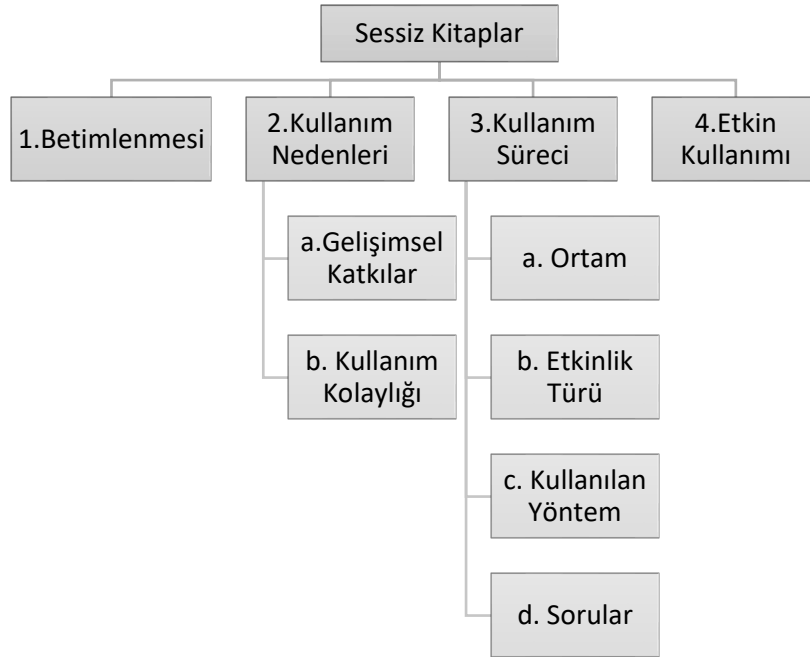
Kurul adı= Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Karar tarihi= 26.12.2023

Belge sayı numarası= 624524

Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitap kullanma durumlarını yansıtmak için dört kategori belirlenmiştir: (1) sessiz kitapların betimlenmesi, (2) sessiz kitapların kullanım nedenleri, (3) sessiz kitapların kullanım süreci ve (4) sessiz kitapların etkin kullanımı. Bunlar Şekil 1’de yer almaktadır ve her biri sırayla sunulmuştur.



Şekil 1. Sessiz Kitap Kullanma Durumları

Sessiz Kitapların Betimlenmesi

Tablo 2.

Sessiz Kitapların Betimlenmesine İlişkin Kategori ve Kodlar

Kategori	Kodlar
Sessiz kitapların betimlenmesi	Görsel barındırma
	Çeşitli hikâyeler oluşturulması
	Öznel bir süreç içermesi
	Resmin gücü
	Metin yokluğu
	Çocukların aktif katılımı
	Tekdüze anlatımdan uzaklık
	Çok boyutluluk
	Değerlendirme süreci
	Estetik bir nesne
	Ufuk açan bir materyal
	Tüm yaş gruplarına uygun

Okul öncesi öğretmenleri sessiz kitapları çeşitli şekillerde betimlemişlerdir ve buna ilişkin kategori ve kodlar Tablo 2’de yer almaktadır. Bu tanımlamalarda sıklıkla sessiz kitapların görsel barındırması, çocukların çeşitli hikâyeler oluşturmaları ve sessiz kitapların öznel bir süreci içermesi şeklindedir. Bunların yanı sıra tanımlamalar; resmin gücü, metin yokluğu, çocukların aktif katılımı, tekdüze anlatımdan uzaklık, çok boyutluluk, değerlendirme süreci, estetik bir nesne ve ufuk açan bir materyal şeklindedir. Ayrıca sıradan bir anlatımdan uzak olması yönünü vurgulayan bir öğretmenin ifadesi ve farklı ifadeler şu şekildedir:

“...sessiz kitaplar tekdüze bir anlatımı olmayan her çocuğun bambaşka anlamlar çıkardığı aslında o çocukların yaratıcı düşüncesine ve özgür hayal güçlerine destek olan ve baktıklarında her birinin hikâyeyi başka anlatıp ve başka sonuçlandığı belki de Türkçe etkinliklerinin en yaratıcı şekilde işlenebildiği harika kitaplar olarak tanımlıyorum.” (Ö8)

“...aslında resmin gücü diye tanımlayabilirim. İletişim aslında çok boyutlu hem sözlü iletişimimiz vardır hem sözsüz iletişimimiz vardır ve sessiz kitaplar aslında sözsüz iletişime daha çok vurgu yapıyor ve çocuklar dili olmadan da resimlerle... Resimler burada estetik olmaktan öte, estetik kaygı da var tabii ki ama estetik kaygıdan öte anlamsal olarak o kadar güzel ifade ediyor ve vurguluyor.” (Ö3)

“...çocukların dil gelişimlerini destekleyebileceğimiz sadece pasif olarak dinlemek yerine onların aktif olarak sürece katabileceğimiz kitap türü olarak tanımlıyorum.” (Ö2)

“...sadece görsellerin olduğu hikâyenin görseller üzerinden kurgulandığı ve metnin yer almadığı kitap türü.” (Ö6)

“...hem değerlendirme süreci bu bir hem de ıı çocukların da bu süreçte yer aldığı bir etkinlik diye düşünüyorum.” (Ö2)

Okul öncesi öğretmenleri, sessiz kitap betimlemelerinde hangi yaşa hitap edeceği noktasında bir sınırlamanın olmadığını ve tüm yaş gruplarına uygun olabileceğini belirtmişlerdir. Özellikle 0-6 yaş dönemini kapsayan okul öncesi dönem için kullanılabilirliği noktasında hem fikir olmuşlardır. Fakat küçük yaş grubuyla bu kitapları uygulamanın zorluğu ve beş-altı yaş grupları için daha etkili bir uygulamanın gerçekleştirilebileceğini vurgulamışlardır. Nitekim bir öğretmen bunun gerekçesini ifadelerinde şu şekilde açıklamıştır:

“...üç yaşta bunu yapmak çok daha zor olabilir... En uygun sanırım beş yaş diye düşünüyorum. Kendini ifade etme, hem o hikâyeyi oluşturma, bağlantı kurabilme çünkü zihinsel anlamda da bir olgunluk istiyor bence. Ki mutlaka üç yaş ve dört yaşla da yapılır ama hani beş yaşta daha iyi yapılabileceğini düşünüyorum.” (Ö2)

Sessiz Kitapların Kullanım Nedenleri

Okul öncesi öğretmenleri sessiz kitapların kullanım nedenlerine ilişkin kategori, alt kategori ve kodlar Tablo 3’te yer almaktadır. Alt kategoriler; gelişimsel katkılar ve kullanım kolaylığı şeklindedir. Bunlara yönelik açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 3.

Sessiz Kitapların Kullanım Nedenleri İlişkin Kategori ve Kodlar

Kategori	Alt Kategori	Kodlar
Sessiz Kitapların Kullanım Nedenleri	Gelişimsel Katkılar	Dil gelişimi Bilişsel gelişim Sosyal- duygusal gelişim Esnek
	Kullanım Kolaylığı	Açık uçlu İfade gücünün yüksek Değerlenme aracı Ortak dil oluşturma

Gelişimsel Katkılar

Okul öncesi öğretmenleri genel olarak sessiz kitapların çocukların tüm gelişim alanlarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ama üzerinde durdukları gelişim alanları; dil gelişimi, bilişsel gelişim ve sosyal duygusal gelişim olmuştur. Dil gelişimi vurgusunun sıklığı dikkat çekmekle birlikte bu alan

kapsamında çocukların kelime dağarcıklarının gelişimine katkı sağlaması ve görsel okuma farkındalığının kazanımında olumlu ilerlemelerin gerçekleştiğinden söz edilmiştir. Özellikle öğretmenlerden biri dil gelişimi alanında metin tabanlı kitaplarda da benzer katkıların olmasından bahsedip sessiz kitapları bu tür kitaplardan ayıran noktanın çocukların dil becerilerini somut bir şekilde sunduğu şeklinde açıklamasıdır. Benzer bir kıyaslamayı başka bir öğretmen şu şekilde belirtmiştir.

"...sessiz kitaplarda hakikaten resmin gücü o kadar yüksek ki ve metne bağlı kalmadan kendini gösteriyor ki ıı bence bu... görsel okuma farkındalığını sağlıyor. Görsel okuma önemli bir beceri, bu sesli kitaplarda yani hikâye kitaplarında bu kadar sağlayabildiğimizi düşünmüyorum. Görsel okumada sessiz kitapların daha faydalı olduğunu düşünüyorum." (Ö3)

Bilişsel gelişim alanında ise sessiz kitapların çocukların problem çözme becerilerine katkıları vurgusuyla eşleştirme, sıralama, sorgulama, gözlem, karar verebilme, tahminde bulunma, odaklanma becerileri ve zaman kavramı oluşumunda etkili araçlar olduğu yönündeydi. Bu gelişim alanına yönelik bir öğretmenin ifadeleri şöyledir:

"...problem çözmeye dair bir destekte bulunduğunu düşünüyorum. Çünkü orada bir hikâye kurgusu var ama o hikâye kurgusunun nasıl devam edeceğini aslında diğer sayfayı görmeden bir tahminde bulunuyor. Orada gördüğü şeyi yorumluyor onunla birlikte bilişsel gelişime de katkı sağladığını düşünüyorum. İşte sıralama becerisi için önce ne oldu sonra ne oldu. Sonra gördüğü nesneleri yorumlamayla ilgili bilişsel gelişim alanına hitap ettiğini düşünüyorum." (Ö6)

Sosyal duygusal gelişim alanında öğretmenler sessiz kitapların bir topluluk karşısında kendini ifade edebilme becerilerinin gelişiminde çok önemli olduğu vurgusunu yapmışlardır. Kendini ifade edebilme becerilerini yaratıcılık ve hayal gücünün desteklenmesi takip etmiştir. Bununla ilgili olarak öğretmenlerden birinin ifadesi şu şekildedir:

"Özellikle öğrenci öğretmen etkileşimi için ve öğretmenin çocuğunun yaratıcılığını ve hayal gücünü gözlemlemesi için iyi bir olanak olduğunu düşünüyorum sessiz kitapların. Ben özellikle yaratıcılıklarını çok etkilediklerini düşünüyorum. Bu sadece çocuk için değil, anne- baba ve öğretmen için de bu geçerli." (Ö1)

Dil, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimin yanı sıra; sessiz kitapların çocukların özgüvenlerini arttırabileceği, bir motivasyon kaynağı olabileceği, sıra bekleme ve dinleme sabrını göstermelerinde etkili olabileceğine yönelik bir öğretmenin ifadesi şöyledir:

"... özgüveni, motivasyonu bunların hepsini çok etkiliyor. Çünkü çocuklar işte benim yaptığım uygulamalarda da çok fazla oluyordu. Kendilerine sıra geldiğinde, ben çember şeklinde oturtuyordum, işte hani bir hikâye başlatıp hem birbirini dinleme, birbirini dinleme sabrını göstermeleri gerekiyor, sıralarını da beklemeleri gerekiyor." (Ö2)

Ayrıca sessiz kitaplardaki görsellerin çocuklara bir estetik bakış açısı kazandırarak estetik algılarını geliştirebileceği ve öğretmen çocuk etkileşimi güçlendirebileceği belirtilmiştir. Öğretmenlerin sessiz kitaplarla oluşturdukları etkinlik planları incelendiğinde, etkinlik planlarında yer verdikleri kazanım ve göstergelerin bilişsel, dil, motor ve sosyal duygusal gelişim alanlarına yönelik olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin sessiz kitapların bilişsel, dil ve sosyal duygusal gelişime katkı sağladığını belirten ifadeleri ile etkinliklerinde çocuklara kazandırmak istedikleri kazanımları seçerken belirledikleri gelişim alanları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Kullanım Kolaylığı

Okul öncesi öğretmenleri sessiz kitapların kullanım alanının çok geniş olduğunu düşünmektedirler. Özellikle esnek ve açık uçlu oluşu öğrenme sürecini keyifli ve eğlenceli bir hale getirebileceği belirtilmiştir. Sessiz kitapların esnek bir materyal olmasının yanında ifade gücünün yüksek olması farklı anlamların çıkması ve farklı şekillerde yorumlanabilmesini sağlamaktadır. Ö3 kodlu katılımcının görüşleri şu şekildedir:

"Kitapları incelediğimde de fark ettiğim gördüğüm şey şu ki. Standart resimli kitaplara göre sessiz kitapların resim gücü gerçekten daha yüksek, ifade gücü daha yüksek ben bu açıdan ıı ikisini kıyasladığımda daha kıymetli buluyorum." (Ö3)

Bazı öğretmenler sessiz kitapların değerlendirme aracı olarak kullanılabileceğini de ifade etmiştir. Bazı öğretmenler ise sınıflarında anadili farklı olan çocukların sessiz kitap kullanımı ile ortak dil oluşturmasını şu şekilde ifade etmiştir:

“...özellikle anadili Türkçe olmayan çocuklar için çok faydalı bence sessiz kitaplar. Biz mesela Suriyeli çocuklarla çalışıyoruz... yani bence anadili farklı olan çocuklar için de daha ortak bir dil ve daha ortak bir çalışma diye düşünüyorum sessiz kitapları.” (Ö1)

Öğretmenin ifadesi aslında çok kültürlülüğe bir vurgu olarak düşünülebilir ve sessiz kitapların evrensel bir dil oluşturmada önemli rolü olduğu söylenebilir.

Sessiz Kitapların Kullanım Süreci

Okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitap kullanım süreçleri farklı şekillerde ele alınarak açıklanmıştır ve Tablo 4’te yer verilmiştir. Bunlar; ortam, etkinlik türü, kullanılan yöntem ve sorular şeklindedir. Sessiz kitapların kullanım süreci kategorisinden yola çıkılarak oluşturulan dört alt kategori aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.

Sessiz Kitapların Kullanım Sürecine İlişkin Kategori ve Kodlar

Kategori	Alt Kategori	Kodlar
Sessiz Kitapların Kullanım Süreci	Ortam	Sınıf ortamı Okul bahçesi Rahat sınıf ortamı Uygun görüş açısı Çember veya U sınıf düzeni Az uyaran
	Etkinlik türü	Büyük grup ve bütünleştirilmiş etkinlik Tüm etkinlik türleri (sanat, drama, müzik, matematik, fen, Türkçe, oyun, hareket ve alan gezisi)
	Kullanılan yöntem	Etkileşimli kitap okuma Büyük grup ve bireysel Soru-cevap tekniği Örnek olay yöntemi Drama Buluş yoluyla öğrenme
	Sorular	Açık uçlu sorular Künye bilgilerine ilişkin sorular 5N1K sorularına Rehber ve motive edici sorular İlişkilendirme soruları Genişletici ve alan açıcı sorular Hatırlatıcı sorular Karakter duygularına ilişkin sorular Etkinlik değerlendirme soruları (betimleyici, duyuşsal, kazanımlara yönelik ve yaşamla ilişkilendirme soruları)

Ortam

Okul öncesi öğretmenleri sessiz kitapları kullanırken genellikle sınıf ortamını tercih ederken okul bahçesini de kullandıklarını bildiren öğretmenler olmuştur. Kitabı sınıfta okumaya başlayıp ardından bahçeye çıkıp devam ettiklerini belirtmişler. Bu durum kitabın içinde yer alan konu, kurgu veya yeni kelime barındırmasına göre değişkenlik gösterebilmektedir. Bu duruma ilişkin bir öğretmenin ifadesi şu şekildedir:

“Yani biz sınıf ortamında gerçekleştiriyoruz. Ama mesela ben şey de yapabiliyorum. Sessiz kitabı okurken diyelim ki orada bir ağaç gördük. Mesela çam ağacı. “Peki, siz bu çam ağacını hiç gördünüz mü?” deyip o an bahçeye de çıkabiliriz. Hadi gelin o zaman çam ağacını görelim deyip gideriz o an bahçedeki çam ağacını görürüz. Ondan sonra haydi hepimiz çam ağacının iğneli yaprağını alalım deriz mesela.” (Ö1)

Bazı öğretmenler ise sessiz kitapların müze ortamında, doğada veya alan gezileri esnasında kullanabileceğini fakat uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda sessiz kitap kullanımında okul dışı öğrenme ortamlarından faydalanılabileceği söylenebilir. Öğretmenler, sessiz kitap kullanımı esnasında çocukların rahat edebilecekleri bir sınıf ortamının oluşturulmasının vurgusunu yapmışlardır. Özellikle çocukların tamamının kitaptaki görselleri görebilecek uygun görüş açısının önemine değinmişlerdir. Çember şeklinde veya U sınıf düzeninde, minderlerde veya masa etrafında kullanımın olabileceğini bu noktada esneklik gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde etkinlik planlarında da öğrenme sürecinde çember şeklinde oturma düzeni sağlamadan bahsedilmiştir ve incelenen tüm etkinlik planlarının sınıf ortamında tasarlandığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin önem verdikleri bir diğer nokta ise çocukların kitaba odaklanmasıydı. Bunun için sınıfın dikkat dağıtacak unsurlardan uzak olması ve az uyarının olmasını önemsemişlerdir. Nitekim bir öğretmen sınıfın pastel tonlarda eşyalardan oluşmasının etkili olabileceğini belirtirken başka bir öğretmen ortamda müzik veya rahatlatıcı bir enstrümandan faydalanmanın odaklanma noktasında etkili olduğunu belirtmiştir. Etkinlik planları incelendiğinde ise çocukların sessiz kitaplara odaklanabilmesi ve dikkatlerini o yöne çekebilmek için bir öğretmen dikkat çekici bir aksesuarla sınıfa girdiği ve başka bir öğretmen ise sınıf ortamında öğrenme merkezi düzenlemesi yaptığı görülmüştür.

Etkinlik Türü

Öğretmenler sessiz kitaplarla kullandıkları etkinlik türlerinde kitabın konusunun yol gösterici olduğunu belirtmişlerdir. Vermek istedikleri kavram, kazanım veya belirli gün ve haftaların kitap seçimini dolayısıyla etkinliğin türünü belirleme de olduğunu söylemişlerdir. Nitekim incelenen etkinlik planlarında da kitabın konusunun kavram, kazanım, sürece ve dolayısıyla etkinliğin türüne karar vermede etkili olduğu görülmüştür. Hem yapılan görüşmelerde hem de incelenen dokümanlarda öğretmenlerin etkinlikleri büyük grup ve bütünleştirilmiş şekilde planlayıp uyguladıkları ortaya konulmuştur. Sessiz kitapların tüm etkinlik türleri ile kullanımının olduğunu ve bir sınırlama barındırmaması dolayısıyla çok geniş ve yaratıcı bir alan sağladığı belirtilmiştir. Öğretmenler etkinliklerinde sıklıkla sanat etkinliğine yer vermişlerdir. Nitekim bir öğretmen sessiz kitapları sanat etkinliklerinde kullanma nedenini şu şekilde ifade etmiştir:

"... çünkü sanat daha ucu açık... Çocuk merkezli daha uygun olarak geliyor etkinlik türü anlamında. Hani sadece görsellerden oluşan bir kitap olduğu için o resimlemelerin kendileri de birer sanat eseri gibi oluyor... Kendimi o alanda daha güvenli ve daha yaratıcı hissediyorum." (Ö6)

Sanat etkinliklerinin dışında öğretmenlerin sıklıkla yer verdikleri etkinlik türleri şöyledir: drama, müzik, matematik, fen, Türkçe, oyun ve alan gezisi. Öğretmenlerin hareket ve okuma yazmaya hazırlık etkinlik türlerine yer vermedikleri de görülmüştür. Etkinlik planları incelendiğinde ise öğretmenlerin Türkçe, sanat, fen, matematik, müzik ve hareket etkinlik türlerine yer vermişlerdir. Bu noktada genel olarak görüşmeler ile etkinlik planlarının örtüştüğü fark edilirken drama etkinlik türünden sıklıkla söz edilip etkinlik planlarında bu türe yer verilmediği görülmüştür.

Kullanılan Yöntem

Okul öncesi öğretmenlerinin çoğu sessiz kitapları etkileşimli kitap okuma yöntemi ile kullandıklarını ve sessiz kitap okuma süreçlerini metin tabanlı hikâye okuma sürecinden ayırmadıklarını belirtmişlerdir. Fakat öğretmenlerin etkinlik planları incelendiğinde öğrenme sürecinde etkileşimli kitap okuma yöntemine yer vermedikleri görülmüştür. Bir öğretmen kitabın etkileşimli olarak okunacağını belirtirken başka bir öğretmen etkileşimli kitap okuma sürecini ayrıntılı bir şekilde yazmıştır. Öğretmenler, kitabın künye bilgilerini çocuklarla paylaşımını yaparken ayrıca bu noktada kitabın diğer kitaplardan farklı olduğunu çocukların dikkatini çekerek fark ettirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Buna paralel şekilde öğretmenler, etkinlik planlarında öğrenme sürecinde kitabı tanıtarak kitaba ilişkin künye bilgilerini paylaştıklarını açıkça belirtmişlerdir. Bir öğretmenin sessiz kitabı kullanma sürecine dair ifadeleri şu şekildedir:

"Orada öncelikle etkileşimli kitap okumada olduğu gibi kitabın bir tanıtımı oluyor. Önü arkası cildi çizeri yayın evi bunlardan bahsediyorum. Bununla birlikte 11 aslına benim o kitabı neye göre ele almak istediğim doğrultusunda değişebiliyor. Örnek veriyorum kurguyu ben başlatıyorum, çocukların onu devam

ettirmesini isteyebiliyorum. Ya da sadece resimleri inceleyerek burada ne olmuş olabilir diyerek beyin fırtınasıyla ortak bir hikâye yaratılmasına yönelikte kullanabiliyorum. Ama burada benim başlattığım çocukların sürdürdüğü bir yöntem de olabiliyor özetle ya da tamamen çocukların kurguladığı ve sürdürdüğü süreçte olabiliyor.” (Ö6)

Sessiz kitap kullanım sürecini büyük grup halinde gerçekleştirebildikleri gibi öğretmen-çocuk şeklinde bire bir olarak serbest zaman dilimlerinde gerçekleştirebildikleri belirtilmiştir. Büyük grupla gerçekleştirilen etkinliklerde bazı öğretmenler kitabı kendileri tutarken bazı öğretmenler çocukların ellerinde dolaşarak anlatmalarını istediklerini söylemişlerdir. Büyük gruplarda sessiz kitabın bir veya iki sayfasını iki-üç çocuğun anlatması beklenirken söz hakkı almak isteyen çocuklarla sürece yön verildiği de olmuştur. Sessiz kitaplarla gerçekleştirilen sürecin soru-cevap tekniğinin sıklıkla kullanıldığı ve çocukların yanıt vermesinde ipuçlarıyla desteklendiği vurgulanmıştır. Ayrıca örnek olay yöntemine, dramaya ve buluş yoluyla öğrenme yaklaşımına yer verdiğini belirten bazı öğretmenler olmuştur. Öğretmenler sessiz kitapları kullanırken dikkat çekmenin üzerinde durmuşlardır ve provakatör rolünü üstlenmiş bir öğretmenin ifadesi şu şekildedir:

“...dikkat önemli ilk etapta. Zaten bir çocuğun kitapla ilişkilmesi o kitabı okumaya karşı merak duyması öğretmenin provakatör rolüyle ilişkili ve ben birazcık orayı provake ediyorum. İşte “Dalga” kitabıysa serbest zaman etkinliğinde mutlaka suyla oynuyorlar. Fen merkezini, öğrenme merkezini mutlaka çeşitlendiriyorum. Fen merkezinde denize dair, dalga gelgitlerine dair görseller oluyor.” (Ö5)

Sorular

Okul öncesi öğretmenleri, sessiz kitapların kullanım süreçlerinde kapalı uçlu sorulara yer olmadığı bunun yerine açık uçlu sorular sorulması gerektiğini vurgulamışlardır. Sürecin başında tıpkı metin tabanlı kitaplarda olduğu gibi kitabın künye bilgilerine ilişkin soruların yöneltildiği daha sonra 5N1K sorularına yer verildiği belirtilmiştir. Hatta öğretmenler 5N1K sorularını kullandıkları sessiz kitapların konuları üzerinden çeşitlendirerek ifade etmiştir. Bu bağlamda bir öğretmenin yanıtı şu şekildedir:

“5N1K soruları var ya onları aslında çocuklara sormayı çalışıyorum. Ve bu sorular bağlamında çocukların cevabına göre tekrar bir soruyla yanıt verip onu derinlemesine düşünmesi için çaba gösteriyorum. Ve aslında tek bir yanıt yok bunu bilsin çocuk, her sorunun farklı farklı yanıtı olabilir. Zaten sessiz kitaplar bu bağlamda en önemli içerik çünkü her okuyucu farklı bir yerden yorumlayabiliyor ya o zaman her soruya da hepimiz farklı yanıt verebiliriz.” (Ö5)

Öğretmenler, sessiz kitap kullanım süreci boyunca çocuğa kitabın anlatımını kolaylaştıracak başka bir deyişle rehberlik edecek sorular sorduklarını ve çocukların çekincelerini engellemek için onları motive edecek sorular sorduklarını belirtmişlerdir. Bu sorulara ek olarak ilişkilendirme sorularına, genişletici, alan açıcı, hatırlatıcı sorulara ve karakterlerin duygularıyla ilgili sorulara yer vermişlerdir. Öğretmenler sordukları soruların tek yanıtının olmadığı bilinciyle uygulamalarını gerçekleştirdiklerini dile getirmişlerdir ve böylece çocukların kabul duygularının desteklenebileceği söylenebilir. Sessiz kitapların kullanım sürecinde öğretmenlerden biri soru sorma aşamasında bazı kelimelerin önemini şu şekilde açıklamıştır:

“...Sizce kelimesinin çok önemli sihirli bir sözcük olduğunu düşünüyorum. “Peki, başka ne olabilir?” başka kelimesinin yine çok sihirli bir sözcük olduğunu düşünüyorum. Sen olsan kelimesini kullanmak yine gerçekten bu nokta da çok önemli... Bir süre sonra zaten kendileri de sormaya başlıyorlar. Çünkü aslında sessiz kitapların gücünden bir tanesi o. Çocuklara soru sormak için çok uygun.” (Ö7)

Öğretmenler, MEB (2013) okul öncesi eğitimi programında etkinlik plan formatında yer alan ve dört soru türünden oluşan değerlendirme sorularını da kullandıklarını belirtmişlerdir. Fakat etkinlik planları incelendiğinde bazı öğretmenlerin etkinlik planlarında değerlendirme bölümüne yer vermediği, bazılarının ise değerlendirme sorularını oluşturan; betimleyici, duyuşsal, kazanımlara yönelik ve yaşamla ilişkilendirme sorularının tamamına yer vermedikleri sadece bazı soru türlerine yer verdiği görülmüştür.

Sessiz Kitapların Etkin Kullanımı

Tablo 5.

Sessiz Kitapların Etkin Kullanımına İlişkin Kategori ve Kodlar

Kategori	Kodlar
Sessiz Kitapların Etkin Kullanımı	Az sayıda bulunma Yaygın kullanım eksikliği Tekrarlı kullanım Öğrenme merkezlerinde yer alma Sınıf içinde dolaşım İyi planlama Öğretmen yeterliliklerinin Ön yargılardan uzaklaşma Nitelik farkındalığı

Okul öncesi öğretmenleri, sessiz kitapların etkin kullanıma ilişkin görüş ve önerilerini çeşitli şekillerde belirtmişlerdir ve bunlara Tablo 5'te yer verilmiştir. İlk olarak öğretmenler sessiz kitapların az sayıda bulunduğunu ve yaygın bir kullanımının olmadığını belirtmişlerdir. Hatta bazı öğretmenler bu kitaplar arasında çok fazla seçenek olmayışını ifade etmiştir. Sessiz kitapların etkin kullanımı için kitapların daha tanınır olması, metin tabanlı kitaplar gibi tekrarlı şekilde kullanılması ve sınıflarda bulunan öğrenme merkezlerinde yer alınması gerekliliği ifade edilmiştir. Bu şekilde sessiz kitapların sınıf içinde dolaşımına yer verilmesi ile çocukların sessiz kitaplarla tanışması sağlanabilir. Öğretmenler sınıf dinamiklerine göre çocukların gelişim ve hazırbulunuşluklarını göz önüne alarak sessiz kitapların iyi planlanmış kullanımını önemsemektedirler. İyi bir planlamayla birlikte, süreçte esnek olmak ve çocukların verdiği tüm yanıtları kapsayıcı bir yaklaşımla kabul etmek öğretmenler tarafından önemli görülmüştür. Bununla ilgili olarak öğretmenlerden birinin ifadesi şu şekildedir:

"... çok absürt ve çok kabul edilemez bir şey söylediklerinde bile evet olabilir bakalım öyle miymiş şeklinde çocukları bu ifade ettiği fikirden dolayı utandırmamak ya da arkadaşlarının gözü önünde küçük duruma düşürmemek onun ifade ettiği belki de ilk defa ifade ettiği duygusunu, düşüncesini bu noktada desteklemek ve daha çok ifade edebilmesi için fırsat sağlamak çok önemli..." (Ö8)

Sessiz kitapların etkin kullanımında öğretmen yeterliliklerinin önemine dikkat çekilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenler deneyimlerinden yola çıkarak sessiz kitapların metin tabanlı kitaplara göre kullanımının zor olduğunu dolayısıyla emek ve pratik gerektiren bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca çocukların dikkat sürelerinin göz önünde bulundurarak zaman ve sınıf yönetiminin ayarlanması gerekliliğini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen bunu şu şekilde belirtmiştir:

"...bazen hepsi aynı anda heyecanlandıkları için ve fikir vermek istedikleri için ve kendi fikrini söylemek için karışıklık yaşıyabiliyorum sınıf yönetimini sağlama konusunda sıkıntı yaşıyabiliyorum." (Ö4)

Sessiz kitapların amacının bilinmemesi ve ön yargılı bir yaklaşım bu kitapların kullanım sıklığını etkileyebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin ön yargılarını kırması ve bu kitapların niteliğinin farkında olarak kullanıma ilişkin inançlarının yüksek olmasının gerekliliği ifade edilmiştir. Etkin kullanımda öğretmenin rehber ve yol gösterici olma vurgusu da yapılmıştır. Bir öğretmenin ifadesi şu şekildedir:

"Öğretmen ne kadar kitabı aktif kullanabileceğine inanırsa sessiz kitapların nitelikli olduğuna dair inancı çok yüksek olursa ve buna dair yeterli hissederse zaten etkinliklerinde çok rahat kullanacaktır." (Ö5)

Bazı öğretmenler sessiz kitaplarda erken okuryazarlık becerilerine katkılarından bahsederken bu becerilerden biri olan yazı farkındalığının kıymetli olduğunu ama bu kitapların barındırmadığını belirtirken yazı farkındalığı barındırmadığı halde sessiz kitapların değerinin yadsınamayacağını vurgulamıştır. Bir öğretmen ise yazı farkındalığının sessiz kitaplar aracılığıyla da verilebileceğini aşağıdaki ifade ile belirtmiştir:

"...yazının yönünü belli etmemek ama onu da zaten şöyle veriyoruz. Sessiz kitaplara şimdi hiç toz konduramayacağım kitabın ismini söylerken yazının yönünü yazarın, çizerin ismini, yayın evini, arka kapağını tanıtırken yine yazıyı gösteriyorum." (Ö5)

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitaplar hakkındaki düşünceleri ve sessiz kitap kullanma durumları görüşmeler ve doküman analizi yoluyla incelenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitap betimlemeleri incelenmiştir. Öğretmenlerin çoğunlukla görsel barındırma, farklı hikâyeler oluşturulabilmesi, öznel bir süreci barındırması ve estetik bir nesne şeklinde tanımlamalar yaptıkları belirlenmiştir. Alanyazında incelendiğinde, sessiz kitapların belirli bir metne dayanmayan, göstermeye odaklı hikâyeler sunan belgesel niteliği taşıdığı ve açık uçlu bir süreç olduğu ifadelerinin yer aldığı görülmüştür (Bosch, 2018; Serafini, 2014). Pantaleo (2023a), bulgulara paralel olarak, sessiz kitapların bir çıkarıma varma ve çeşitli anlamlar oluşturmada merkezi rol üstlendiğini belirtmiştir ve sessiz kitapların okul öncesi dönem çocuklarına estetik nesneler olarak sunulabileceğini çalışmada ortaya koymuştur. Öğretmenlerin sessiz kitap kullanımında bir yaş sınırlaması yapmadıkları ama okul öncesi dönem için 5-6 yaş grubu için daha uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde sessiz kitapların, kullanımında belirli bir yaş sınırlaması bulunmaksızın, her yaştan birey için uygun bir okuma ve keşfetme deneyimi sunma potansiyeline sahip olduğu saptanmıştır (Arizpe, Colomer ve Martínez-Roldán, 2014; Honaker ve Miller, 2023; Özen, 2022). Okul öncesi öğretmenleri sessiz kitapları beş-altı yaş grubunda daha etkin kullanabilecekleri yönündeki düşünceleri küçük yaş grubuna oranla çocukların kelime dağarcığının zengin olabilmesi ve kendilerini ifade etme becerilerinde gelişimden kaynaklı olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitap kullanma nedenleri, çocuklara gelişimsel katkıları ve kullanım kolaylığı sağlaması yönünde incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler sessiz kitapların çocukların dil gelişimi, bilişsel gelişim ve sosyal duygusal gelişimleri üzerinde önemli katkıları olduğunu düşünmektedirler. Özellikle dil gelişimi bağlamında çocukların kelime haznelerinin gelişmesinde ve görsel okuma farkındalığı kazanımında etkili olduğu öğretmenler tarafından söylenilmiştir. Chaparro-Moreno ve arkadaşları (2017), 52 okul öncesi dönem çocukla metin tabanlı ve sessiz kitap kullanımını karşılaştırdıkları çalışmada, sessiz kitap kullanmanın çocukların kelime sayısında artışa, cümle ve sözcük sayısında çeşitliliğe olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başka bir deneysel çalışmada da sessiz kitapların çocukların kelime haznelerinde artış sağladığı sonucuna ulaşmıştır (Grolig, Cohrdes, Tiffin-Richards ve Schroeder, 2020). Çeşitli araştırmalar da sessiz kitapların çocukların dil gelişiminde olumlu yönde katkı sağladığını ortaya koymuştur (Conica, Kelly, Nixon ve Quigley, 2023; Jalongo, Dragich, Conrad ve Zhang, 2002; Schick, 2015; Yang, Cheng ve Chou, 2016). Çalışmada öğretmenlerin sessiz kitapların çocukların bilişsel gelişim çatısı altında özellikle problem çözme becerilerine katkı sağladığı ayrıca eşleştirme, sıralama, sorgulama, gözlem, karar verebilme, tahminde bulunma, odaklanma becerileri ve zaman kavramı oluşumunda etkililiğine dikkat çektikleri sonuca ulaşmıştır. Bu bulguya benzer şekilde sessiz kitapların çocukların anlam bağlantıları kurma yeteneklerini artırdığı (Zhang, Brown ve Lysaker, 2023) ve çocukların kendi hikayelerini yaratma becerilerini güçlendirdiği ortaya konulmuştur (Lubis, 2018). Öğretmenler sosyal-duygusal gelişim bağlamında sessiz kitapların çocukların bir grup önünde kendini ifade edebilme becerilerine katkı sağladığı, yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini desteklediğini ifadelerinde belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu da alanyazınla paralellik göstermektedir. Beş yaş gurubu 29 çocukla gerçekleştirilen deneysel bir çalışmada sessiz kitap kullanan deney grubunda çocukların yaratıcılık ve yaratıcılık performansında önemli artışlar olduğu bulunmuştur (Yang, Cheng ve Chou, 2016). Lysaker ve Miller (2012) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise sessiz kitapların çocukların sosyal hayal gücünü geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler sessiz kitapların çocukların dil, bilişsel, sosyal duygusal gelişimlerine katkılarını ifade ederken motor gelişim ve sanatsal gelişimlerine olan katkılarını ifade etmedikleri görülmüştür. Oysa ki sessiz kitaplar, çocukların görsel sanat öğelerini tanıma, tasarım ve illüstrasyon tekniklerine dair bir anlayış geliştirmelerinde önemli görülmektedir (Pantaleo, 2023b). Araştırmaya katılan öğretmenler sessiz kitapların kullanım alanının çok geniş olması, esnek, açık uçlu oluşu ve ifade gücünün yüksek oluşu nedeniyle kullanım kolaylığı ve bir avantaj sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca anadili Türkçe olmayan göçmen veya mülteci çocuklarla sessiz kitap kullanımının ortak bir dil oluşturabileceği bulgusu elde edilmiştir. Bu bulguya paralel olarak Honaker ve Miller (2023), sessiz kitapların, farklı dil yeterliliklerine sahip çocuklar ve anadilini konuşan çocukların arasında okuryazarlık becerilerini daha dengeli bir

şekilde geliştirmek için etkili olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca alanyazında sessiz kitapların küçük çocukların ikinci dil ediniminde yer edindiğini ortaya koyan çeşitli çalışmalar da mevcuttur (Martínez-Alba ve Pentón Herrera, 2023; Louie ve Sierschynski, 2015; Schick, 2015; Paulick, Quinn, Kibler, Palacios ve Hill, 2020).

Okul öncesi öğretmenlerin sessiz kitapları kullanım süreçleri; ortam, etkinlik türü, yöntem ve yöneltile sorular şeklinde incelenmiştir. Öğretmenlerin sessiz kitapları genellikle sınıf ortamında kullandıkları ama okul bahçesini de kullanabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, sessiz kitapların okul dışı öğrenme ortamlarını oluşturan müze ve doğada kullanılabileceğini belirtirken bu ortamlardan faydalanmadıkları görülmüştür. Okul dışı öğrenme ortamlarında sessiz kitapları kullanmak sürecin daha fazla planlanması ve yapılandırılması gerekliliğini ortaya koyması nedeniyle tercih edilmediği söylenebilir. Bulguya benzer şekilde Karaman-Benli ve Ergül (2023), çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara kitap okumak için sıklıkla tercih ettikleri ortamların okul bahçesi ve sınıf ortamı olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenler, sınıf ortamında ise çocukların rahat etmesi, dikkat dağıtıcı unsurlardan uzak olmasını önemsemiştir. Özellikle çocukların görüş açısının uygun olmasına dikkat edildiği belirtilmiştir. Bu durum sessiz kitapların sadece görsellerden oluşması ve her çocuğun görsellerin tamamını görebilmesi şeklinde açıklanabilir. Araştırmada öğretmenlere sessiz kitaplarla hazırladıkları etkinlik türleri sorulduğunda ise öğretmenlerin sıklıkla sanat ve Türkçe; bütünleştirilmiş ve büyük grup etkinliklerine yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler etkinlik türüne karar vermede sessiz kitabın konusunun yol gösterici olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, sessiz kitap kullanım süreçlerinde uyguladıkları yöntemin etkileşimli kitap okuma olduğunu ifade etmişlerdir. Etkileşimli kitap okuma, yetişkinin kitabı bir çocuğa veya bir grup çocuğa yapılandırılmış etkileşimli tekniklerle okutarak, çocukların aktif katılımını sağlayan planlı bir süreçtir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Fakat incelenen etkinlik planlarında etkileşimli kitap okumaya ilişkin planlı süreçlerin yer almadığı bulgusu elde edilmiştir. Yalnızca bir öğretmenin etkileşimli kitap okuma için gereklilikleri etkinlik planında yer verdiği görülmüştür. Yapılan bir çalışma, öğretmenlerin %50-70'inin sesli okuma öncesi bir hazırlık yapmadığını ortaya koymuştur (Hisrich ve McCaffrey, 2021). Araştırmaya katılan öğretmenlerin sessiz kitap kullanım sürecinde bu kitap türünü çocuklara tanıttıkları ve kitabın künne bilgilerinin paylaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler bu süreci sınıflarındaki çocukların tamamı ile gerçekleştirebildikleri gibi öğretmen-çocuk şeklinde de gerçekleştirdiklerini söylemişlerdir. Adak-Özdemir ve Özdemir-Beceran (2019) de okul öncesi öğretmenlerinin sessiz kitapları bu bulguya benzer şekilde öğretmen-çocuk ve grup şeklinde kullanılabileceğini söylemektedir. Ayrıca öğretmenlerin sessiz kitapları kullanırken örnek olay yöntemine, dramaya ve buluş yoluyla öğrenme yaklaşımına bazen yer verdikleri soru-cevap tekniğine ise sıklıkla verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sessiz kitapların kullanım süreçlerinde yer verdikleri soru türleri incelendiğinde, açık uçlu sorular, 5N1K soruları, ilişkilendirme sorularına, genişletici, alan açıcı, hatırlatıcı sorulara ve kitaptaki karakterlerin duygularıyla ilgili sorulara yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin MEB (2013) okul öncesi eğitimi programında etkinlik plan formatında yer alan ve dört soru türünü barındıran değerlendirme sorularını da kullandıkları ifadelerinde yer almıştır fakat etkinlik planlarında bazı öğretmenlerin bu bölüme yer vermediği ve yer verenlerin dört soru türünden bazılarına yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, çocuğa kitabın kurgusunu anlamada rehberlik edecek sorular sormanın önemini vurgulamışlardır. Bu bağlamda öğretmenin tüm süreç boyunca rehber rolünü üstlenmesi ve bu rolde sorular yöneltmesinin önemli olduğu yorumu yapılabilir. Çocuğun sessiz kitap okuma sürecini yetişkin desteği ile yürütmesi önemli görülmektedir. Çünkü çocuklar çevrelerindeki yetişkin ve akranlarından öğrenirler (Fox ve Schirrmacher, 2018). Özellikle çocukların sessiz kitaplarla buluşması, bu kitaplarla yeni keşifler yapmaları ve tüm gelişim alanlarının desteklenmesinde öğretmenlerin yol gösterici olması beklenir. Schick (2015) de gerçekleştirdiği çalışmasında küçük çocukların sessiz kitaplarla öyküler oluşturmaya ne kadar aktif olarak katılsalar da yine de yetişkinlerin desteğine ihtiyaç duyduklarını ortaya çıkarmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin, sessiz kitapların etkin kullanıma ilişkin görüş ve önerileri de incelenmiştir. Öğretmenler bu kitapların az sayıda olması ve yaygın bir kullanımının olmadığını belirtmişlerdir. Adak-Özdemir ve Özdemir-Beceran (2019) de ülkemizde sessiz kitapların sınırlı sayıda olduğunu belirtmiştir. Serafini (2014) de okul öncesi öğretmenleri arasında sessiz kitaplara ilişkin

farkındalıkta artışın olmasına rağmen okullarda sık kullanılmadığını belirtmiştir. Öğretmenler bu kitapların tekrarlı kullanımını, öğrenme merkezlerinde yer almasını ve sınıf içi dolaşımının olmasının gerekli olduğunu ayrıca iyi bir planlamanın kullanımı etkili hale getireceği vurgusunu yapmışlardır. Karaman-Benli ve Ergül (2023) de kitap okuma süreci için ön hazırlık yaparak bir okuma planı oluşturmalarının önemli olduğunu söylemişlerdir. İyi bir planlama yapmanın olası sorunları önleme ve çocukların gelişimlerine katkı sunabilme açısından gerekli olduğu söylenebilir. Sessiz kitapların etkin kullanımında bir diğer bulgu öğretmen yeterlilikleridir. Bu bağlamda öğretmenin süreç için zaman ve emek sarf etmesi, sınıf yönetimini iyi sağlaması, kitabın amacını bilmesi ve sessiz kitapların niteliğinin farkında olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular bağlamında bazı önerilere yer verilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde sessiz kitaplarla tanışmalarının sağlanması ve öğretmenlerin bu kitaplarla tanışıp çocukların gelişimlerine katkılarının göz önünde bulundurarak uygulamalarında yer vermeleri önerilebilir. Öğretmenlerin sessiz kitaplara erişimi için maddi destekler sağlanabilir. MEB'in okul öncesi eğitim kurumlarıyla paylaştığı resimli hikâye kitaplarında sessiz kitap sayısını arttırarak paylaşım yapılması önerilebilir. Sessiz kitapların hem okul hem de ev ortamında kullanım sıklığı arttırılabilir. Gelecek araştırmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin sesiz kitap uygulamaları gözlem gibi araştırma teknikleri de eklenerek eylem araştırmaları yürütülebilir. Deneyisel çalışmalarla sessiz kitapların etkililiği ortaya konulabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Karar tarihi= 26.12.2023
Belge sayı numarası= 624524

Yazarların Katkı Oranı

Tüm yazarlar araştırmaya eşit oranda katkı sunmuştur.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Bu araştırmaya gönüllü olarak katılan okul öncesi öğretmenlerine teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Adak-Özdemir, A., ve Özdemir-Beceren, B. (2019). Sözcüksüz kitapların niteliğinin ve okul öncesi dönem çocuklarının sözcüksüz kitap anlatımlarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 12(39), 1-41.
- Arizpe, E. (2013). Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: What educational research expects and what readers have to say. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 163–176.
- Arizpe, E. (2014). Wordless picturebooks: Critical and educational perspectives on meaning-making. In B. Kümmeling-Meibauer (Ed.), *Picturebooks: Representation and narration* (pp. 91–106). New York, NY: Routledge.
- Arizpe, E., Colomer, T., & Martínez-Roldán, C. (2014). *Visual journeys through wordless narratives: An international inquiry with immigrant children and the arrival*. London: Bloomsbury Publishing.

- Atasagun, A. (2022). *Görsel okuryazarlık bağlamında sessiz kitaplar ve dil edinimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Bayraktar, T. (2022). Okul öncesi eğitimde sessiz kitapların önemi. *Turkish Studies - Education*, 17(4), 517-531.
- Beckett, S. L. (2013). *Crossover picturebooks: A genre for all ages*. New York: Routledge.
- Bosch, E. (2018). Wordless picturebooks. In B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion To Picturebooks* (pp. 191–200). New York: Routledge.
- Büyükköse, E. C. (2020). *Okul öncesi 3-6 yaş çocuklara yönelik özgün bir sessiz pop-up kitap uygulaması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Caspe, M. (2009). Low-income Latino mothers' booksharing styles and children's emergent literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 306-324.
- Chaparro-Moreno, L. J., Reali, F., & Maldonado-Carreño, C. (2017). Wordless picturebooks boost preschoolers' language production during shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 52-62.
- Conica, M., Kelly, L., Nixon, E., & Quigley, J. (2023). Father and toddler language during shared book reading with text-based and wordless picture books. *Reading Research Quarterly*, 58(4), 655-667.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S.B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Fox, J. E. & Schirmacher, R. (2018). *Çocuklarda Sanat ve Yaratıcılığın Gelişimi* (N. Aral ve G. Duman, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. P., & Schroeder, S. (2020). Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 191-203.
- Heilmann, J. J., Rojas, R., Iglesias, A., & Miller, J. F. (2015). Clinical impact of wordless picture storybooks on bilingual narrative language production: A comparison of the 'Frog' stories. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(3), 339-345.
- Hisrich, K. E., & McCaffey, M. (2021). Planning and preparing for read alouds. *Illinois Reading Council Journal*, 49(2), 12-20.
- Honaker, J. D., & Miller, R. T. (2023). Wordless but not silent: Unlocking the power of wordless picture books. *TESOL Journal*, e721.
- Jalongo, M. R., Dragich, D., Conrad, N. K., & Zhang, A. (2002). Using wordless picture books to support emergent literacy. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 167-177.
- Karaman Benli, G. ve Ergül, A. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocuklarla kitap okuma öncesindeki hazırlık süreçlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 888-910.
- Lee, C. (2023). Bilingual students' meaning-making strategies when exploring wordless picturebooks in interactive shared reading. *Early Childhood Education Journal*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01501-y>
- Louie, B., & Sierschynski, J. (2015). Enhancing english learners' language development using wordless picture books. *The Reading Teacher*, 69(1), 103-111.
- Lubis, R. (2018). The progress of students reading comprehension through wordless picture books. *Advances in Language and Literacy Studies*, 9(1), 48-52.
- Lysaker, J. T. (2018). *Before words: Wordless picture books and the development of reading in young children*. New York: Teachers College Press.
- Lysaker, J. T., & Miller, A. (2012). Engaging social imagination: The developmental work of wordless book. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1, 1-28.
- Martínez-Alba, G., & Pentón Herrera, L. J. (2023). Strength in storytelling: Peacebuilding via wordless books. *TESOL Journal*, e735.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Meb Basımevi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage Publications.

- Moody, S. M., & Matthews, S. D. (2022). Reading without words: Cultivating bi/multilingual family engagement. *The Reading Teacher*, 76(2), 122-130.
- Mulvihill, A., Armstrong, R., Casey, C., Redshaw, J., Scarinci, N., & Slaughter, V. (2023). Early childhood educators' mental state language and children's theory of mind in the preschool setting. *British Journal of Developmental Psychology*, 41, 227-245.
- Özen, B. (2022). Sessiz (yazısız) resimli çocuk kitapları. *Turkish Studies - Social*, 17(5), 891-910.
- Pantaleo, S. (2018). Learning about and through picturebook artwork. *Reading Teacher*, 71(5), 557-567.
- Pantaleo, S. (2023a). Young children, wordless picturebooks, and inferencing. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s44020-023-00053-3>
- Pantaleo, S. (2023b). Kindergarten children's talk about illustration techniques in an almost wordless picturebook. *Early Childhood Education Journal*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01458-y>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. London: Sage Publications.
- Paulick, J., Quinn, A. M., Kibler, A., Palacios, N., & Hill, T. (2020). Lessons for teachers: A wordless picturebook in the hands of one Mexican immigrant family. *TESOL Journal*, 11(3), e00513.
- Pereira, Í. S. P., Gil, M., & Bunzen, C. (2023). Wordless picturebooks as resources for the construction of the pedagogy of multiliteracies. The case of migrants, by Issa Watanabe. *Children's Literature in Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10583-023-09544-w>
- Ramos, A. M., & Ramos, R. (2012). Ecoliteracy through imagery: A close reading of two wordless picture books. *Children's Literature in Education*, 42, 325-349.
- Sağlam, S. (2023). *Çocuk sessiz kitaplarında karakter tasarımlarının tasarım ilkelerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Salisbury, M., & Styles, M. (2012). *Children's picturebooks: The art of visual storytelling*. London: Laurence King Publishing.
- Schick, A. (2015). Wordless book-sharing styles in bilingual preschool classrooms and Latino children's emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), 331-363.
- Serafini, F. (2014). Exploring wordless picture books. *The Reading Teacher*, 68(1), 24-26.
- Shunhua, L., & Tianlong, Q. (2023). A tale of age and abilities: Analyzing narrative macrostructure development in Chinese preschoolers through the lens of story grammar. *Journal of Psycholinguistic Research*, 52(6), 2453-2472.
- Silva, M., & Cain, K. (2023). Differential contributions of home literacy, vocabulary, and grammar on narrative production and comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 1229-1259.
- Ural, S. (2013). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanımı. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı içinde* (s. 33-72). Ankara: Eğiten Kitap.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Wong, K. M., Cheung, M. W. W. & Chiu, K. M. (2021). Learning art through Picture books with young children. *Art Education*, 74(4), 33-38.
- Yang, C.-H., Cheng, J.-C., & Chou, M.-J. (2016). Empowering children's creativity with the instruction of wordless picture books. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 4(7), 2-14.
- Yekeler, A. D. ve Cengiz, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının sözsüz kitap anlatımlarında hikâye elementlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1935-1952.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and methods* (6th ed.). London: Sage Publications.
- Zhang, R., Brown, S., & Lysaker, J. (2024). A cross-case study of children's oral narratives and image reading of a wordless picturebook. *Reading & Writing Quarterly*, 40(3), 191-210.
- Zhang, R., Xue, M., & Lysaker, J. T. (2022). Between and within pictures: Gaps and imagination in comprehending wordless books. *Literacies Across the Lifespan Journal*, 2(1), 3-12.

Extended Abstract

Introduction

Wordless books are narrative texts that include a series of visuals (Serafini, 2014). Compared to textual books, readers should infer or assign meaning to the visuals when reading wordless books (Arizpe, 2013). When reading wordless books, active reader involvement is required (Beckett, 2013; Ramos & Ramos, 2012). Furthermore, each reader could create different stories based on their background, experience, and prior knowledge (Jalongo, Dragich, Conrad & Zhang, 2002; Louie & Sierschynski, 2015; Lubis, 2018). Thus, reading wordless books could be considered an open-ended process (Lee, 2023; Lubis, 2018).

In the preschool period, wordless books play a key role in the development of language skills, although they include only a few or no text (Conica, Kelly, Nixon & Quigley, 2023; Chaparro-Moreno, Realı & Maldonado-Carreño, 2017; Grolig, Cohrdes, Tiffin-Richards & Schroeder, 2020; Jalongo, Dragich, Conrad & Zhang, 2002; Schick, 2015; Yang, Cheng & Chou, 2016). They also play a key role in inference and semantic skills of the children (Pantaleo, 2023a), contribute to the development of observation skills, creativity, and imagination (Yang, Cheng & Chou, 2016), story telling skills (Lubis, 2018), and were proven to develop an understanding of visual art elements, design, and illustration techniques; thus, supporting visual literacy skills (Pantaleo, 2023b).

The aim of the present study was to investigate the use of wordless books by preschool teachers in early childhood education institutions. Thus, the following research questions were determined:

1. What are the views of preschool teachers on wordless books?
2. Why preschool teachers use wordless books?
3. Which classroom activities do preschool teachers conduct with wordless books?
4. What are the views of preschool teachers on the effective use of wordless books?

Method

The study was conducted with the explanatory case study method, a qualitative research method. The study group included eight preschool teachers, assigned with the criterion sampling, a purposive sampling method. The study was conducted with preschool teachers who employed wordless books in their classes. The study data were collected with a semi-structured interview form that included nine questions, and activity plans were examined with a checklist. The interviews were recorded, transcribed, and analyzed with content analysis. Also, the activity plans were analyzed with document analysis.

Findings and Discussion

When they described wordless books, teachers frequently mentioned that they included visuals, allowed children to create various stories, and involved a subjective process. Teachers stated that wordless books were adequate for all age groups. They argued that they were especially beneficial in preschool period, namely 0-6 years old children. Similarly, it was determined that wordless books had the potential to provide suitable reading and discovery experiences for individuals of all ages (Arizpe, Colomer & Martínez-Roldán, 2014; Honaker & Miller, 2023; Özen, 2022).

Several teachers mentioned that wordless books contributed to all developmental areas in children. However, they focused on lingual, cognitive, and social-emotional development. Although the emphasis on language development was significant, it was also mentioned that wordless books also contributed to children's vocabulary. Various studies reported that wordless books contributed to language development of the children (Conica, Kelly, Nixon & Quigley, 2023; Jalongo, Dragich, Conrad & Zhang, 2002; Schick, 2015; Yang, Cheng & Chou, 2016). Participating teachers stated that wordless books were easy to use because they included several applications, were flexible, open-ended, and had high expressive power. Also, it was determined that wordless books could create a common language for immigrant or refugee children whose native language is not Turkish. Honaker and Miller (2023) emphasized that wordless books effectively improved literacy skills of children with different language proficiencies and children who speak their native language. Various studies demonstrated

that wordless books played a role in the acquisition of second language by young children (Martínez-Alba & Pentón Herrera, 2023; Louie & Sierschynski, 2015; Schick, 2015; Paulick, Quinn, Kibler, Palacios & Hill, 2020).

It was concluded that teachers mostly employed wordless books in the classroom environment; however, they could also be used in school gardens. Karaman-Benli and Ergül (2023) concluded that preschool teachers often preferred to read books to children in both school gardens and classrooms. The types of activities that teachers developed with wordless books often included arts and Turkish language activities and these books were integrated in large group activities. Teachers stated that they conducted wordless book instruction with the interactive book reading method. However, it was determined that they did not plan interactive book reading activities in activity plans. Only one teacher included interactive book reading requirements in the activity plan. A study revealed that 50-70% of the teachers did not prepare before reading aloud activities (Hisrich & McCaffrey, 2021). was determined that teachers included open-ended, 5W1H, association questions, expanding, space-expanding, reminding questions, and questions about the emotions of book protagonists in wordless book activities.

Teachers mentioned that only a few wordless books were available and the available books were not widely used. Adak-Özdemir and Özdemir-Beceran (2019) reported that limited number of wordless books was available in Turkey. Teachers emphasized that these books should be used more, available in learning centers and circulated in the class. They believed that good planning would make these books more effective. It could be suggested that good planning is necessary to prevent potential problems and contribute to the development of children.