

PAPER DETAILS

TITLE: Türkçenin Çocuklara Yabancı Dil ve Ana Dili Olarak Öğretiminde Resimli Hikâye Kitapları:
Benzerlikler ve Farklılıklar

AUTHORS: Emine Ulu

PAGES: 15-30

ORIGINAL PDF URL: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/4478910>



Türkçenin Çocuklara Yabancı Dil ve Ana Dili Olarak Öğretiminde Resimli Hikâye Kitapları: Benzerlikler ve Farklılıklar

*Emine ULU**

Öz

Çocukların ihtiyaçlarına ve ilgilerine uygun çocuk edebiyatı ürünleri ile meşgul olmalarını sağlayacak bir öğrenme ortamı oluşturmak hem ana dili hem de yabancı dil eğitiminde okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu sebeple resimli hikâye kitapları sınıf içi ve dışı ortamlarda sıklıkla tercih edilmektedir. Araştırmada çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için tasarlanan resimli hikâye kitapları ile özellikle yabancı dil öğretimi için tasarlanmamış ve hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminde yardımcı materyaller olarak kullanılabilen resimli hikâye kitaplarını karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Türkiye Maarif Vakfı tarafından çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan Bir ilkbahar Günü (2022) ve Küçük Küçük Şapkalar (2022) ile otantik metin niteliği taşıyan Dönme Dolap (2020) ve Guzi Okula Gidiyor (2017) adlı resimli hikâye kitapları okumaya uygunluk, duygu ve deneyimleri harekete geçirme, çoklu okuryazarlıkları destekleme, çoğul kültürlü ortama katkı, etkileşimli okumaya uygunluk ve dikkat çekici unsurlar kullanma olmak üzere altı ana tema etrafında karşılaştırılıp analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, ana dili eğitimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, resimli hikâye kitapları

Picture Story Books in Teaching Turkish as a Native Language and as a Foreign Language to Children: Similarities and Differences

Abstract

Creating a learning environment that engages children with literary works suited to their needs and interests contributes to the development of literacy skills in both native and foreign language education. For this reason, picture storybooks are frequently preferred in both classroom and non-classroom settings. This study aims to compare picture storybooks designed specifically for teaching Turkish as a foreign language to children with those not specifically created for foreign language instruction but used as supplementary materials in both native and foreign language teaching. In this context, the study analyzes and compares two picture storybooks prepared by the Turkish Maarif Foundation for teaching Turkish as a foreign language to children -Bir ilkbahar Günü (2022) and Küçük Küçük Şapkalar (2022)- with two authentic texts, Dönme Dolap (2020) and Guzi Okula Gidiyor (2017). The comparison is conducted around six main themes: suitability for reading, ability to evoke emotions and experiences, support for multiliteracies, contribution to a multicultural environment, suitability for interactive reading, and the use of attention-grabbing elements.

Keywords: Child, mother tongue education, teaching Turkish as a foreign language, picture story books

* Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Muş, e.ulu@alparslan.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-6836-5589

Giriş

Dil öğretiminde ders kitapları öğrencilerin dil ile sürdürdükleri ana temas kaynağı olarak görülse de öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik tamamlayıcı materyallerin kullanımı dil öğreticileri tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Hikâye kitaplarının dil öğretiminde çocuklara bilişsel ve duyuşsal zenginlik sağlamasının yanında çoğu öğretmenin kendi materyallerini sürekli olarak geliştirmek için zamanlarının, uzmanlıklarının ya da motivasyonlarının olmaması bu durumu pekiştirmektedir (Enever, 2006). Ayrıca bir ders kitabı yazarının tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek ideal bir ders kitabı üretmesi de her zaman mümkün değildir. Riasati & Zare (2010, s. 55), öğrenmede farklı stillere ihtiyaç duyan öğrenci grupları olduğunu, bir ders kitabındaki konuların tüm öğrenciler için aynı şekilde ilgi çekici ele alınamayabileceğini ve ders kitaplarının sınırlayıcı olduğunu, öğretmenlerin yaratıcılığını engellediğini ifade etmektedir.

Teşvik edici ve zengin bir dil ortamı hem birinci hem de ikinci dil ediniminde dil gelişimini destekler. Bu noktada işlevselleşen resimli hikâye kitapları; ihtiyaçlarını, fikirlerini ve duygularını ifade etmede çocukları teşvik etmek ve dil deneyimi oluşturmak için etkin bir yoldur (Clark, 2000). Çünkü çocuklar eş zamanlı olarak "dili öğrenirler, dil aracılığıyla öğrenirler ve dil hakkında öğrenirler" (Halliday, 1988, s.36). Dil öğrenen bireyler dilin kurallarının birçoğunu sezgisel olarak kavrarlar. Üstelik bu durum yetişkinlerin aksine çocuklar için daha doğal bir şekilde gerçekleşir. Goodman (1986, s.11) bu durumu, "Dil ve dile ait kavramlar, çocukların bulundukları ortamlardaki deneyimleri ve kişiler arasındaki etkileşimlerine bağlı olarak büyür ve gelişir." şeklinde açıklar. Çocuklara hikâye kitapları okumak, dil öğrenimini öngören deneyimlerin türlerini en üst düzeye çıkarır ve hatta zaman zaman sözlü konuşmaların etkisini aşabilir (Dickinson vd., 2012).

Edebiyatı öğretmek aynı zamanda dili öğretmektir. Öğretmenler öğrencileriyle bir literatür parçası üzerinde meşgul olduklarında, dil açısından zengin bir deneyim garanti altına alınır (Moeller & Meyer, 1995). Bu sebeple yaş seviyesi fark etmeksizin ikinci dil edinimi için bir araç olarak başlangıç seviyesindeki yabancı dil sınıflarına küçük çocuk kitaplarının dahil edilmesi ve bütünleştirilmesi önerilmektedir (Moeller & Meyer, 1995). Collie ve Slater (1987), edebiyatın dil öğretimindeki değerini otantik materyalin sağlanması, kültürel zenginlik, dilsel zenginlik ve kişisel katılım olmak üzere dört başlıkta açıklar. Edebiyat metinlerinin öğrencilere gerçek dünyaya ait konuları ve daha sınırlı materyallerde bulunmayan çeşitli dil yapılarını tanıma fırsatı sunduğunu savunurlar (Collie & Slater, 1987, s. 3).

Hikâyelerin tanıdık bağlamları, nispeten kısa olmaları, çoklu düzeyde yorumlanabilmesi ve anlamayı kolaylaştıran destekleyici illüstrasyonlar, çocuk kitaplarının yabancı dil müfredatına entegre edilmesi için güçlü bir gerekçe sunar. Bu durum ana dili öğretimindeki çocuklar için de geçerlidir. Çünkü okuryazarlık; "okuma ve yazmaya başlamadan önce edinilmesi gereken becerileri kazanmayı içermektedir ve bu beceriler çocukların kitaplarla, çevresinde karşılaştığı sembol ve yazılı materyallerle tanıştığı andan itibaren başlar." (MEB, 2024b, s.20). Örneğin çocuklar, resimli öykü kitabındaki karakterlerin iş birlikleri sonucunda ortaya çıkan olumlu sonuçları belirleyerek neden sonuç ilişkisi kurabilirler (MEB, 2024b, s.24). Okul öncesi dönemde geliştirilmesi gereken erken okuryazarlık becerileri, çocukların sonraki yıllardaki dil becerilerini de etkiler. İlk okuma yazma döneminde ise öğrencilerin okul öncesi eğitimi alıp almama durumuna bakılmaksızın geçmiş bilgi, beceri, tutum, sahip olduğu değer ve deneyimleri ile ilk okuma yazma hazırlık çalışmaları arasında bağlantı kurulur (MEB, 2024, s.24). Bu noktada çocuk edebiyatı çocukların birçok düzeyde keyif alabileceği bir metin sunar ve artan ilgi dil öğrenimini destekler. Özenle seçilmiş çocuk edebiyatı, birçok farklı yorumlama düzeyine sahip olup, öğretmenlere ve öğrencilere kelime dağarcığı, sözdizimi ve hem ana dili hem de yabancı dil anlayışının gelişimini destekleyen konuşmalar için geniş bir olasılık yelpazesi sunar. Etkileşimli okumalarla çocukların resimli hikâye kitapları ile meşgul olmaları; çocukların yeni kelimeler ve tanıdık kelimeler için yeni anlam edindiklerini, dünyaları hakkında yeni bilgiler öğrendiklerini, bu kitapları tekrar tekrar okuma durumlarında başkalarıyla sözlü etkileşimler için rutin ifadeler geliştirdiklerini, daha uzun ve karmaşık ifadeler kullanabildiklerini, dil öğrenimine aktif olarak katılmak için gerekli beceriler geliştirdiklerini göstermektedir (Kim& Hall, 2002).

Temelde evrensel olan hikâye/anlatı ihtiyacı ve illüstrasyonlar tarafından sunulan çoğul anlam, öğrenme için çocuklara daha esnek bir bağlam sağlar (Moeller & Meyer, 1995). Öğrencilerin hikâyeyi

Türkçenin Çocuklara Yabancı Dil ve Ana Dili Olarak Öğretiminde Resimli Hikâye Kitapları: Benzerlikler ve Farklılıklar

anlamak için duydukları istek arttıkça, dil öğrencileri olarak bilinçli ya da bilinçsiz koydukları engeller de ortadan kalkar. Böylelikle anlam oluşturmaya, çözümlemeyi, yansıtmayı (kendini değerlendirmek ve bir tepki ortaya koymak) içeren okuryazarlık becerilerinin geliştiği (MEB, 2024a, s. 13), mevcut bilgi ve becerileri ile edinecekleri bilgi ve beceriler arasında köprü kurabildikleri (MEB, 2024a, s. 13), bilgiyi davranışa dönüştürebilmeleri için okuryazarlık becerileri ile ilgili farkındalık kazandıkları (MEB, 2024b, s. 8) bir dil öğrenme süreci teşvik edilebilir.

Yardımcı materyallerin dil öğretiminde kolaylaştırıcı etkisi bulunmakla birlikte ana dili ve yabancı dil öğretmenlerinin bu materyalleri kullanırken göz önünde bulundurmaları gereken bazı hususlar vardır. Gerek ana dili gerekse yabancı dili öğretiminde öğreticinin dikkat etmesi gereken bu hususların başında “aracılık” gelmektedir. Dili öğrenen kişi pedagojik, sosyal, kültürel, dilsel ve psikolojik vb. gibi çeşitli bağlamlarda, dilin farklı iletişim kanalları arasında (işitsel, görsel vb.) sosyal bir aktör olarak anlam oluşturmaya çalışırken; dili öğreten kişi kavramlara aracılık etmede akranlarla etkileşimi kolaylaştırıp yönetmeli, iletişime aracılık etmede çoğul kültürlü bir ortam sağlamalı, yeni bir kavramı açıklamada ise çocuktaki var olan bilgi birikimi ile ilişkilendirip dili uyarlamalıdır (MEB, 2020, s. 95). Bu hususların gerçekleştirilebilmesi için doğru materyallerin seçilmesi önemlidir. Bu materyaller aynı zamanda müfredatı desteklemeli veya geliştirmeli, kullanım amaçlarına uygun biçimsel ve içeriksel özelliklere sahip olmalı, öğrencilerin sosyal gelişimlerine uygun olmalı, çocukların yaratıcılık becerilerini teşvik etmeli, kalıp yargılardan kaçınmalıdır. İdeal olarak materyaller dili öğretmekten ziyade dili öğrenmek ve zenginleştirmek için geliştirilmelidir. Bir öğretmen bazen seçilen materyalleri öğrencilerin seviyelerine, ilgi ve ihtiyaç duyulan bağlamlara göre değiştirmek zorunda kalabilir. Örneğin çok dilli ve çok kültürlü bir sınıf ortamında seçilen materyallerin çoğul kültürlü ortamı desteklemesi ve öğrenciler arasında “benlik” ve “öteki” algısına ilişkin bazı konuşmalar başlatması beklenebilir. Belki de göç, depresyon, savaş gibi farklı sorunları deneyimlemiş çocukların bulunduğu bir sınıf ortamında seçilen materyallerin bazı duyguları keşfetme ve bu sorunlarla başa çıkma noktasında çözümler sunması gerekir.

Yabancı dil öğretiminde kullanmak için bir hikâye kitabı tasarlamaya neden ihtiyaç duyulabileceği, resimli hikâye kitaplarının özellikle herhangi bir dili öğretmek için tasarlanmış olmasının onu ana dili öğretiminde ve günlük hayatta kullanılanlardan hangi noktalarda ayırdığı, yabancı dil öğretimi için tasarlanmamış hikâye kitaplarının yabancı dil öğretme amacı ile kullanıldıklarında sınıflarda bir oryantasyon sürecine gerek olup olmadığı ya da hangi yönlerde olabileceği, farklı amaçlarla hazırlanan resimli hikâye kitaplarının ne tür özellikler açısından benzerlik taşıdığı bu çalışmanın odaklandığı sorulardır. Bu doğrultuda hem müfredat temelli hem de örgün eğitimin ihtiyaçları doğrultusunda tasarlanması sebebiyle Türkiye Maarif Vakfı Yayınları tarafından Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (TMV, 2020) temel alınarak hazırlanan okul öncesi döneme yönelik *Küçük Küçük Şapkalar* (KKŞ, 2022) ve ilkokul seviyesine yönelik *Bir İlkbahar Günü* (BİG, 2022) ile otantik metin örnekleri olan *Guzi Okula Gidiyor* (GOG, 2017) ve *Dönme Dolap* (DD, 2020) hikâye kitapları bu sorular etrafında incelenmiştir. Araştırmada verilerin analizinde elde edilen temaların arka planını kapsamlı bir şekilde desteklemek, benzerlikleri ve farklılıkları daha net açıklamak ve bunlara kanıtlar sağlamak amacıyla bulgular kısmında literatürden atıflara yer verilmiştir. Bu bölümden hareketle ana dili ve yabancı dil öğretiminde hikâye kitaplarının kullanımına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırmalarda gerçeklik algısı, nicel araştırmaların aksine sabit, tek ve ölçülebilir olarak görülmediğinden, bu tür araştırmalarda değişken gerçeklik yapılarının ve yorumlarının belirli bir zamanda ve belirli bir bağlamda ne olduğunu anlamak amaçlanır (Merriam, 2002).

İnceleme Nesnesi

Araştırmada kullanılan inceleme nesneleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Analiz Edilen Resimli Hikâye Kitapları

Kitabın Adı	Kodu	Yazar	Çizer	Yayınevi	Yıl	Yaş
Küçük Küçük Şapkalar	KKŞ	Fatma Türkkol Firdevs Kapusızoğlu	Aynur Erol Özbay	TMV	2022	5+
Bir İlkbahar Günü	BİG	Fatma Türkkol Firdevs Kapusızoğlu	Aynur Erol Özbay	TMV	2022	7+
Dönme Dolap	DD	Tülin Kozikoğlu	Hüseyin Sönmezay	Doğan Egmont	2020 (1.basım)	6+
Guzi Okula Gidiyor	GOG	Laura Wall	Laura Wall	Altın Kitaplar	2017	1-5 yaş

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel veri analizinde araştırmacılar, araştırmanın başlangıcından itibaren saha çalışmalarına (bir görüşme, katılımcı gözlem veya yayınlanmış bir metin olabilir) odaklanırlar ve sonra verileri birçok defa okuyarak ürettikleri verileri anlamlandırır (Liamputtong, 2009). Bu çalışmada doküman incelemesi yöntemiyle toplanan veriler içerik analizinin bir türü olan tematik analiz ile yorumlanmıştır. Tematik analiz, verilerdeki kalıpları (temaları) tanımlama, analiz etme ve raporlama yöntemidir (Braun & Clarke, 2006, s.79). Veri kümesini sistematik ayrıntılarla düzenler ve açıklar. Bir tema, araştırma sorusuyla ilgili olarak veriler hakkında önemli bir şeyi yakalar ve veri kümesi içinde belirli düzeyde örüntülenmiş yanıt veya anlamı temsil eder (Braun & Clarke, 2006, s.82). Bu sebeple neyin bir tema olarak sayılacağı ve bir temanın göstergelerinin/kodlarının sıklığı önem arz eder.

Geçerlik ve Güvenirlik

Temaları belirleme sürecinde yazar, ilgili literatür doğrultusunda ana dili ve yabancı dil öğretiminde kullanılan resimli hikâye kitaplarının içerik özelliklerini belirlemiştir. Bu özelliklerle ilişkili olarak belirlenen temaları temsil eden göstergeler her bir kitap için ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra belirlenen temalar ve göstergeler inceleme nesnelerinden örneklerle, bir çocuk edebiyatı, bir yabancılar Türkçe öğretimi bir de ana dili eğitimi olmak üzere üç alan uzmanına sunulmuştur. Her bir uzmanın bireysel analizinden sonra bir araya gelinmiş temalar ve göstergeler üzerinde tek tek tartışılmıştır. Araştırmacılar herhangi bir anlaşmazlık durumunda bulgularını ve bunlara yönelik kanıtlarını karşılaştırmışlardır. Analizler sonrası başta belirlenen 11 temadan beşinin alt tema ya da gösterge özelliği taşıdığına karar verilmiş bu sebeple ana tema sayısı 6 olarak belirlenmiş ve alt temalar ile göstergeler tekrar düzenlenerek son şeklini almıştır. Çelişkili maddelerin yeniden analiz edilmesinden ve kodlayıcılar arasında anlaşma sağlandıktan sonra göstergeler tutarlılık arasından karşılaştırılmış ve %91 oranında uyum sağlanmıştır. Ayrıca, analizlere kanıtlar sağlamak amacıyla her bir temaya ilişkin görsel ve ifadeler sunulmuştur.

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.

Bulgular

Bu bölümde temalar 6 ana başlık altında toplanmıştır.

Okumaya Uygunluk

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (CEFR, 2020) "Serbest Zaman Etkinliği Olarak Okuma" ölçekleri yer almaktadır. Bu okuma türü, yaratıcı ve kişiler arası dil kullanımında alımlama becerisinin işlevselliğini ifade etmektedir. Okuduğunu kavrama için geliştirilen etkinlik ve stratejilerden bir tanesi olan serbest zaman etkinliği olarak okuma, kurgusal olmayan metinleri içerebilmekte ancak bu metinlerin edebi olması gerekmemektedir. Bu ölçekte yer alan maddelere göre okumaya uygunluk kriterleri arasında basit kelimelerle anlatılmış resimli gündelik etkinlerin yer alması, görsellerin içerik hakkında tatmin edici bir tahminde bulunmaya yardımcı olması, bir fotoğraf hikâyesindeki karakterler hakkında izlenim oluşturma, yüksek kullanım sıklığına sahip sözcüklerle gündelik dildeki aşına olduğu somut durumları betimleme yer almaktadır (CEFR, 2020).

Hikâye kitaplarında okumaya uygunluk teması dilin kullanım şekillerini, sözcük gruplarının seçimini, somut-soyut kavramlara yer verilme şeklini içerir. Bununla birlikte özellikle bir dil öğretimi için tasarlanmasa da hikâye kitapları ile ilgili genel yargılar iyi yapılandırılarak çocuklara yeni kelimeleri çeşitli dilbilgisel cümleler içinde duyma fırsatı sunduğu yönündedir. Ayrıca, kitaplar genellikle aynı kelimeleri farklı dilbilgisel yapılarla kullanır ve kelimelerin nasıl kullanıldığına dair dolaylı dersler sunar (Dickinson ve diğ., 2012). Şekil 1, 2 ve 3'teki inceleme nesnelerine ait görsellerde anlatının başlatıldığı ilk sayfadan örnekler sergilenmektedir.



Şekil 1. Guzi Okula Gidiyor



Şekil 2. Küçük Küçük Şapkalar

Şekil 1 ve Şekil 2 günlük rutinlerine sabah saatleri ile başlayan iki çocuk karaktere ilişkin ipuçları sunmaktadır. Türkiye Maarif Vakfı tarafından yayımlanan KKŞ'de çocuğun uyanıldığı, pencereden görünen hava koşullarına bakıldığında havanın soğuk olduğu ve çocuk karakter Alican'ın üşüdüğü durumlarına ilişkin okurda bir izlenim bırakılmaktadır. Benzer durum GOG için de geçerlidir. Suzi'ye annesi tarafından hayvan (kaz) arkadaşı Guzi'nin onunla birlikte okula gidemeyeceği söylenmektedir. Annesinin gövdesinden yukarıya görünmese de kurulan büyük-küçük ilişkisi ve Suzi'nin başını kaldırarak bakması bir otorite figürü ile konuştuğuna dair bir izlenim bırakmaktadır. Ayrıca masanın üstünde bulunan çanta ve kitaplar sayfada yer alan cümle ile bir uyum yaratmaktadır. Her iki kitaba da bakıldığında günlük rutinelere ilişkin basit ve yüksek kullanım sıklığına sahip kelimelerin yer aldığı, görsellerin bu kelimeler ve eylemlerle bir uyum içinde olduğu, okurun karakterler hakkında bir izlenim oluşturabildiği görülmektedir. TMV'nin hazırladığı KKŞ'de canlı veya cansız varlıklardan çıkarılan seslerden türetilmiş bir yansıma sözcüğe de yer verilmiştir. Bu sayede çocuk okur Türkçede üşüme eylemi karşısında verilen tepkiyi öğrenebilmektedir.

Şekil 3' te sunulan görsel Dönme Dolap kitabına aittir ve diğer hikâye kitaplarından anlatının başlaması ve devam ettirilmesi noktasında ayrılmaktadır. Bir kız ve bir erkek olmak üzere

isimlendirilmemiş iki karakterin güne başlama şeklini “Dünyanın bir yerinde/ ve dünyanın bambaşka bir yerinde/Bir oğlan/ve bir kız yaşıyordu.” cümlesi ile ifade eden ve görselleştiren hikâyede okurun bilişsel ve duyuşsal becerilerini daha fazla harekete geçirerek bir karşılaştırma yapmasını, ilerleyen sayfalarda ise çözümleme yaparak hem kendini değerlendirmesini hem de bir tepki vermesini beklemektedir. Bu kitapta anlam oluşturma sürecinin, tercih edilen kelimeler basit ve yüksek kullanım sıklığına sahip olsa da diğer kitaplarla kıyaslandığında daha derin bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.



Şekil 3. Dönme Dolap

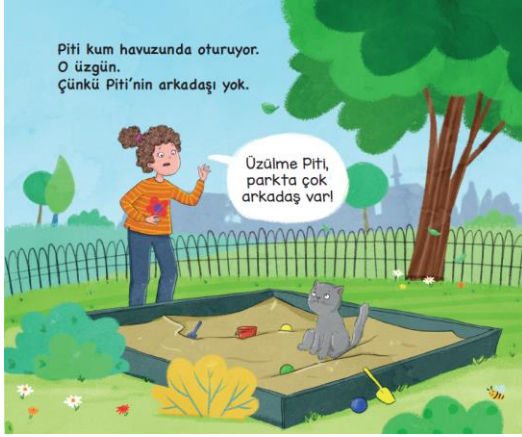
Enever (2006), özellikle yabancı dil öğretimi için tasarlanmış materyallerin öncelikli olarak sınırlı bir kelime dağarcığı ile dil pratiği sağlamak amacı güttüğünü, bu tür kitapların alt metninin öğrencilerin kelimeleri ve ifadeleri öğrenmeye odaklanarak hikâyelerden estetik bir zevk almak yerine didaktik kaygıları önceleme gerektirdiği mesajını içerdiğini savunur. DD’de endişesiz bir şekilde uykusuna devam eden bir çocukla pencereden atılan bombaların sesi ile uyuyamayan başka bir çocuğun hikâyesi dünyanın neresinde olursa olsun bu kitapla karşılaşan küçük okurlar için bazı fark edişlerin ve sorgulamaların kapısını aralamaya çalışmaktadır. Bu nedenle öncelikli amacı yabancı dil öğretmek olan diğer kitaplardan ayrılmaktadır. Ayrıca ilerleyen sayfalarda kız çocuğunun anlatısına her sayfada biraz daha büyüyen turuncu bir balığın eşlik etmesi soyut kavramların ve metaforların kullanımı noktasında bu kitabı farklı kılan diğer bir özelliği temsil etmektedir.

Duygu ve Deneyimleri Harekete Geçirme

Dil, geçmiş deneyimlerimizi anlamlandırmamız, onlardan öğrenmemiz ve onları anlaşılır kılmamız için önemli bir araçtır (Clark, 2000). Başlangıçta, çocukların dil gelişimi doğrudan deneyimlerinden kaynaklanır ve mevcut durumlarla ilgilidir. Bu nedenlerle dil anlayışı ve genişleyen durumlar arasında bir orantı söz konusudur. Çocuk edebiyatı, bilindik bağlamlarda doğal dili kullanır. Hikâyelerin bilindik bağlamları, okuyucuların metnin sağladığı yeni bilgilerle kendi arka plan bilgileri arasında bağlantı kurmasını sağlar. Metindeki bilgiler yalnızca kelime dağarcığından ibaret değildir; sözdizimi, dil akışı, tonlama, telaffuz ve tür içerir. Duygusal alan bir hikâyenin okunmasında yer alır, çünkü öğrenci bir hikâyenin okunmasını/canlandırılmasını anılarla ilişkilendirir (Moeller & Meyer, 1995). Çocuklar görsel olarak desteklenen materyalleri incelediklerinde, yeni bilgileri kendi var olan bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirebilme becerileri doğrultusunda dili geliştirirler (MEB, 2024b, s.24). Okuma deneyimi ve aile ve arkadaşları tarafından anlatılan hikâyelerin anıları, okuyucunun olumlu katılımı için ortam hazırlar. Bu anılar, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar (Moeller & Meyer, 1995). Kaygı azaldığında, öğrenme iklimini en iyi hâle getiren okuma ve dinlemenin paylaşılan deneyimi yoluyla bir topluluk duygusu oluşturulabilir. Bu erken dil deneyimi, dil sembollerini gerçek durumların ötesinde kullanabilmek için gereklidir. Böylece çocuklar dili metaforik olarak da kullanır ve bu durum, dilin çocuklar için yalnızca taklit edici değil aynı zamanda yaratıcı bir araç olduğuna dair kanıt sağlar (Clark, 2000). İnceleme nesnelerinin her birinin çocukların duygularını ve günlük yaşam deneyimlerini harekete geçirme noktasında farklı özelliklere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Türkçenin Çocuklara Yabancı Dil ve Ana Dili Olarak Öğretiminde Resimli Hikâye Kitapları: Benzerlikler ve Farklılıklar

Şekil 4'te görsel örneği sunulan BİG (2022)'de çevrede gezintiye çıkan çocuk karakter aracılığı ile yağmurda dans etmek, çimenlere uzanmak, arkadaş edinmek ve birlikte oyun oynamaya istek duymak, üzölmek gibi birçok duyguya ve deneyime hitap edildiğı görölmektedir. Ayrıca kitapların hepsinde bir hayvan ile bağ kurma, arkadaşlık etme yer almaktadır. Bu hayvanlar; kedi, balık, horoz ve kaz olarak resmedilmiştir. Şekil 5'te göröleceğı üzere Suzi'nin kaz arkadaşı olan Guzi onun peşinden okula gelmiştir. Bunu gören diğler çocuklar gülüşerek tepki vermişlerdir. Bu noktada kitapların hayvan besleyen çocuklar için kendi yaşam deneyimleri ile ilişki kurmalarına yardımcı olduğı görölmektedir. Ayrıca çocuk okurların çevrelerindeki hayvanlara karşı örnek davranışlara kitaplar aracılığı ile tanık olabildiğı ve ileriki yaşam deneyimlerine olumlu yönde hazırlık yapma fırsatı bulabildiğı tespit edilmiştir.



Şekil 4. Bir ilkbahar Günü



Şekil 5. Guzi Okula Gidiyor

Dönme Dolap adlı hikâye kitabında göç deneyimi, çocuk karakterlerin gözünden sunulmaktadır. Bu noktada günlük yaşam deneyimi olmasa da bu olgunun ele alındığı çocuk kitaplarının, bu deneyimi yaşayan çocuklar için benlik duygularını fark etmede ve diğler çocuklarla iletişim kurmada aracılık edebileceğı, göçü deneyimlemeyen çocukların ise etrafında bu deneyimi yaşayan arkadaşları için farkındalık geliştirebileceğı bulgulanmıştır.

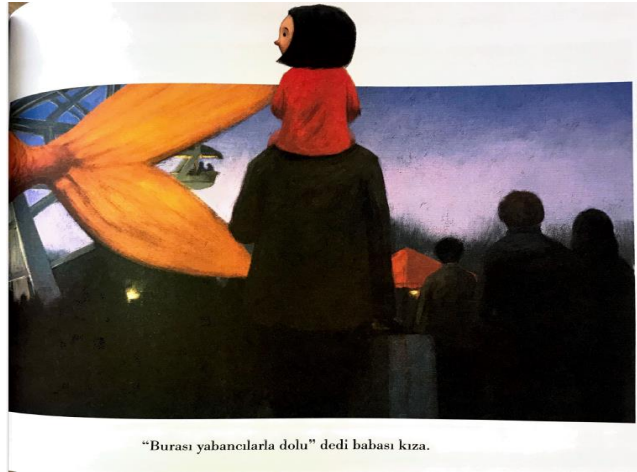
Çoklu Okuryazarlıkları Destekleme

Ana dili ve yabancı dili öğretimi temelden başlayarak her türlü okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi hedefler. Bunu geliştirmenin en yenilikçi yolu, öğrencileri yeni (veya yenilenmiş) anlamların egemen olduğı, yeni metinsel biçimlerde şekillenen ve yeni bağlamlarda yer alan çok sayıda iletişimsel uygulamaya (yani çoklu okuryazarlıklara) katılmaya güçlendirmektir (Bazalgette ve Buckingham, 2012; Pereira, Gil ve Bunzen, 2023). Bu pedagojik dönüşüm, gelişen medyanın yeni temsil biçimleri ve içerikleri nedeniyle anlamın ne olduğı ve nasıl üretildiğı açısından ele alınmaktadır. Çoklu okuryazarlıklarda anlam, mevcut tasarımları (önceki kaynaklar), anlam oluşturma eylemini (mevcut kaynakları tasarlamak) ve dünyanın yeni tasarımlara dönüştürölmesini (öğrenme) vurgular (Cope ve Kalantzis, 2009: 176). Çoklu okuryazarlıklar, metinlerin çok biçimli doğasını ve iletişimin dijitalleşmesini vurgulamış ve ayrıca birkaç temel sosyo-yapılandırmacı öğrenme alanını öğrenilecek farklı şeyler/temalar olarak benimsemiştir (Kalantzis & Cope, 2009). Bunun nedeni; okuryazarlığın sosyal, kültürel ve kişisel olması ve duygusal veya duyuşsal olan her şeyin anlam üzerinde bir etkiye sahip olmasıdır (Kress, 2003). Bu yüzden çoklu okuryazarlıklar, çok modlu metinler ve farklı temaların bir aradalığı göstergeleri ile ilişkilidir.

İnceleme nesnelerinin tamamında görsel, işitsel ve etkileşimli okuma desteğıyle duyuşsal olabilme özelliğı sayesinde oluşturulabilecek yeni anlamların çok modlu doğası vurgulanmaktadır. Bununla birlikte Türkiye Maarif Vakfı'nın hazırladığı *Bir ilkbahar Günü* adlı kitapta karakterin bir bahar günü evden çıkarak hayvan dostları ile birlikte çevresinde gezintiye çıkması ve doğaya ilişkin ayrıntıları yansıtması çevre okuryazarlığı açısından, Dönme Dolap kitabında ise "yabancı, öteki" kavramları üzerinden zenginleştirdiğı ifade ve görsellerle kültürel okuryazarlık açısından dil öğretimine katkı sunmaktadır.



Şekil 6. Bir ilkbahar Günü



Şekil 7. Dönme Dolap

Çoğul Kültür Ortama Katkı

Çoğul kültür ortamının göstergeleri, çocuğun bir yandan ana dili ile kendi kültürü ile bağlantı kurmasını diğer yandan başka kültürleri tanımaya ve birlikte yaşamaya açık olmasını içerir. Ana dili ile insanın düşünmeyi, iletişim kurmayı öğrenmesi ve dilbilgisine ilişkin sezgisel bir anlayış kazanması, onu yabancı dil öğrenme görevinde kullanmak için avantajlı hâle getirir ve yabancı dil gelişimini destekler (Butzkamm, 2003). Çocuğun yabancı dil öğrenirken, hedef dili ve kültürü tanıma aşamasında ana dili ve kendi kültürü ile bağlantı iletişim kurabilmesi hayati önem taşımaktadır. Çocukta yeni kültüre ilişkin oluşan olumsuz duyguların çözümü, asimilasyon ve ayrılmadan farklı olarak, kendi kimlik ve kültürel özelliklerini sürdürdüğü bütünleşme stratejisini işe koşması ile gerçekleşir (Berry, 1997). Sınıfta çoğul kültür ortamı sağlama noktasında zenginliğe ve iletişime aracılık etme, özellikle yabancı dil öğretiminde ve çok dilli, çok kültürlü öğrenme ortamlarında öğrenme-öğretme sürecinin bir parçasıdır. Aracılık kavramı iki tamamlayıcı yönü içerir: Bir yandan anlamın oluşturulması ve detaylandırılması, diğer yandan kavramsal değişim ve gelişime elverişli koşulların kolaylaştırılması ve teşvik edilmesi (TVF, 2020, s.20). Çoğul anlamların, esnek koşulların üretilmesi dil öğrenme sürecini diyalogik ve keyifli hâle getirir. Çocuk kitapları aracılığıyla yabancı dili öğrenmenin başlangıçtaki sıkıcı belki de korkutucu sürecini aşarak bireysel-toplumsal olarak yaratılmış görseller ve anlamlar dünyasına geçiş yapmak, çocuğun görsel metinle etkileşime girmesini sağlar; diğer diller, diğer kültürler, kendileri, duyguları ve "ötekilik" duygusuyla ilişkileri hakkında teoriler kurmalarına olanak tanır (Enever, 2006).



Şekil 8. Küçük Küçük Şapkalar



Şekil 9. Dönme Dolap



Şekil 10. Guzi Okula Gidiyor

Şekil 8’de, 9 ve 10’da üç farklı kitaptan çoğul kültüre ilişkin görseller sergilenmektedir. Üç kitabın da kültüre yer verme şekli farklıdır. KKŞ’de hedef dilin kültürü göze çarpar. Türk kültürünü temsil eden bir aile görseli ile yemek kültürünü temsil eden kahvaltı öğününde yer alan yiyecekler dili öğrenen çocuklara hedef dili aracılığı ile kendi kültürü ile bağlantı kurma şansı verebilmektedir. DD’de çoğul kültür yaşam tarzları ve göç olgusu üzerinden aktarılmaktadır. Erkek karakter ile farklı yaşam deneyimlerine sahip kız karakter, ellerinde bavul taşıyan bir insan topluluğu arasında babası ile göç deneyimini yaşamaktadır. Resmedilen tel sınırlar; ülkeler, diller ve kültürler arasındaki insanların çizdiği keskin ayrımları temsil etmektedir. Nitekim yetişkindeki kadar keskin, sabit, katı olmayan ve anlamlandırılmayan bu gerçeklik çocuk karakter aracılığı ile “öteki” tarafa uzanma eylemi ihlal edilmektedir. Nihayetinde görselden anlaşılacağı gibi yetişkin tarafından uyarılmaktadır. GOG’de ise annelerinin etrafında koşuşturan çocuklar dikkat çekmektedir. Çocukların farklı ten ve saç rengine sahip olması kültürel çeşitliliği sergilemesi açısından aracılık etmektedir. *Bir İlkbahar Günü* kitabında ise kültürel çeşitliliğe ait bir göstergeye rastlanmamıştır.

Sims Bishop (1992) ve Slapin, Seale ve Gonzales (1992)’in çalışmalarından yola çıkarak geliştirdiği kontrol listesinde çokkültürlü edebiyatın “kaliteli” olduğunun göstergelerini; edebî kalite, kitaptaki kahramanların rolü, stereotipleştirme, yaşam tarzlarının sunulma şekli, diyalogların yapılandırılması, çocuğun kendi imajı üzerindeki olası etkiler, çizimler, farklı kültürden karakterler arasındaki ilişkiler şeklinde belirlemektedir. Salas, Lucido & Canales (2022) de çalışmalarında benzer noktalar üzerinde durarak karakterlerin, ortamın, temaların, resimlerin, cinsiyet rollerinin, gruplar arasındaki kültürel etkileşimin ve eleştirel düşünmeye yol açmanın önemini vurgular. Bu noktada görseller incelendiğinde eleştirel düşünme noktasında DD’nin etkin rol oynadığı, GOG’de birbiri ile oynayan çocuklar arasındaki etkileşimin çocuklar üzerinde farklılığa ilişkin olumlu duygular geliştirebileceği, KKŞ’de ise yaşam tarzlarının sunulma şekli aracılığıyla hedef kültürü tanımaya yönelik daha çok bilgilendirici bir tutum sergilendiği söylenebilmektedir.

Etkileşimi Harekete Geçirmeye Katkı

Resimli hikâye kitapları öğrencilerin hayal güçlerini besleyen, onlara düşünsel özgürlük tanıyan ve onların aktif öğrenme sürecine katılımlarını artıran diyalojik bir eğitim aracı olarak öne çıkar (Maine & McCaughan, 2021). Özel ihtiyaçlara da uyum sağlayabilen bu kitaplar erken çocukluk yılları için ideal olarak görülür ve birçok farklı konu alanının bütünleştirilmesini diğer bir deyişle müfredatın entegrasyonunu destekler (Jalongo & Dragich, 2002). Bu okuma kitapları çocukların dil öğrenmesine yardımcı olur çünkü katılımcıların aktif olmalarını ve kelime anlamları hakkında karşılıklı etkileşimlere katılmalarını gerektirir. Bu, bir ebeveynin veya diğer ilgili bir yetişkinin çocuğa odaklanması ve onun ilgisine karşı duyarlı olma çabası göstermesi için bir fırsattır (Dickinson ve diğ., 2012). Küçük çocuklar kitap okuma sırasında öğretmen ya da ebeveyn ile iletişim kurduğunda, diyalog temelli bir okuma başlar, böylece daha çeşitli kelime dağarcığı ve farklı cümle yapıları sağlayan bir dil temelli etkinlikte bulunurlar. Diyalog temelli okuma, yetişkinlerin çocuğun ilgisini takip ettiği ve basılı sayfa üzerindeki materyal ya da çocuğun hikâyeyle ilgili yaşadığı deneyimler hakkında konuşmalara katıldığı bir

durumdur (Lee, 2024). Okuma etkinliği bu şekilde yapıldığında hem kişisel hem de toplumsal bir deneyime dönüşür ve dil öğrenimi açısından en fazla faydayı sağlar. Etkileşimli okumada öğretmenler öğrencilerin dikkatini sergilenen illüstrasyonlara, olayların sırasına veya kelimelerin anlamlarına yönlendirebilir, sorular sorabilir, metnin ötesine geçerek çocukların fikirlerini genişletebilir ve yanıtlarını karakteristik hâle getirebilir ve kitapla bağlantılı yaratıcı etkinlikler yaptırabilir (Kim& Hall, 2002; Moeller & Meyer, 1995). Bu tür bir okumada çocuklar, metne aktif olarak katılarak anlamı hep birlikte inşa ederler. Öğretmenler de verimli bir dil öğrenme ortamı için, ortalamanın gerisinde olan öğrencilere özelleştirilmiş okuma materyalleri sağlama, öğrenimi bireyselleştirme, görsel ve işitsel materyallerle dersi zenginleştirme, içeriği anlamayı kolaylaştırmak için simgeler ve görsel ipuçları kullanma, öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine olanak tanıyarak sosyal etkileşimi teşvik etme gibi becerileri kullanmış olur (MEB, 2024a, s.69).

Etkileşimli okuma açısından incelendiğinde inceleme nesnelerinin tamamının farklı bakış açıları sağladığı görülmektedir. Tema, görseller, dili kullanım şekli ve ürettiği anlamlarla farklı özelliklere sahip bu kitapların her biri için sınıfta bir konuşma başlatılabilir, sınıf ortamında bulunan çocukların arka plan özelliklerine göre sorular çeşitlendirilebilir ve temadan yola çıkarak yaratıcı etkinlikler (çizimler, boyamalar, drama vb.) tasarlanabilir. Bu noktada etkileşimli okuma; hikâye kitabının potansiyeli, öğrencilerin okuryazarlık düzeyleri ve öğretmenin becerileri ile iç içe geçmektedir.

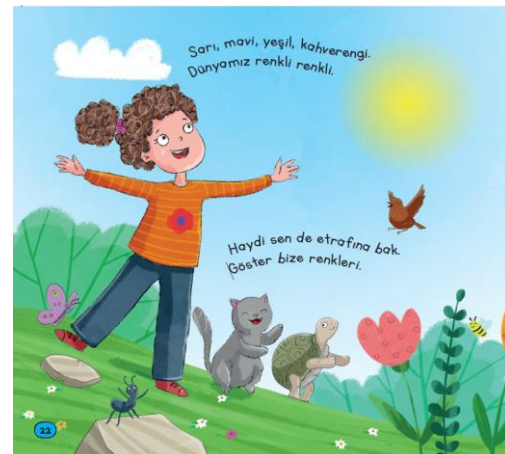
Dikkat Çekici Unsurlar Kullanma

Resimli hikâye kitapları çocukların hayatını ve dilini zenginleştirir çünkü ortak dikkat ve ilgi teşvik eder. Hikâye kitaplarının çocukların dikkatini sürdürmesine yardımcı olma yollarını düşünüldüğünde genellikle baskın ve güçlü renkler, güçlü kontrastlar kullanır ve küçük çocuklara hitap eden nesneler ve hayvanlar tasvir ettiği görülür (Dickinson vd., 2012). Dikkatli bir yetişkin, bir çocuğun neye dikkat ettiğini kolayca fark edebilir ve buna açıklamalar ekleyebilir. Aynı şekilde, çocuklar da ilginç resimlere dikkat çekmek için jestler, sesler ve kelimeler dahil olmak üzere çeşitli ipuçları kullanabilir. Bu nedenle, dikkat hem çocuk hem de yetişkin tarafından yönetilebilir (Dickinson vd., 2012).

Oyun ve oyuncak kültürü, ana kahramanı genellikle çocuklar olan çokkültürlü hikâye kitapları için belirgin bir unsurdur. Çünkü çocuk için insana ilişkin sınırlar yetişkinlerdeki kadar sınıflayıcı ve sabit değildir. Onlar herhangi bir kültürü merkez haline getirmeye sebep olan ayrımlar yerine, resimli kitaplarda temsil edildiği gibi; yaşam hakkı, günlük rutinler ve elbette oyun gibi temel ortaklıkları sürdürme ve yaşama eğilimindedir. Oyuna ve oyuncuğa ilişkin ayrıntıların hem kitapların içeriğinde yer alması hem de öğretmenin kitapla ilgili etkileşimli okuma etkinliklerinde oyunlaştırmaya yer vermesi; çocuklara gördüklerini oyun oynayarak, konuşarak, yaparak ve çizerek keşfetme ve sahip oldukları karmaşık düşünme yeteneklerini sergileyebilme fırsatı sunar (Arizpe, 2006). Çocuklar hem kendileri hem de bir başkası olarak okur tepkilerini hayal etmek için yazarın ve kendilerinin zihnine girme yeteneklerini ortaya koyarlar; resimler yaratarak ya da dramaya başvurarak mizah, korku ve diğer duyguları uyandırdılar, ne düşündüklerini ve hissettiklerini tanımlayabilirler.



Şekil 11. Küçük Küçük Şapkalar



Şekil 12. Bir İlkbahar Günü

Türkçenin Çocuklara Yabancı Dil ve Ana Dili Olarak Öğretiminde Resimli Hikâye Kitapları: Benzerlikler ve Farklılıklar

Oyun kültürünün, farklılıklara rağmen çocukları, insanı ve “insan-dışı”nı bir noktada buluşturmada ve bütünleştirmede kitaplarda en temel etken olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Şekil 11, Şekil 12 ve Şekil 13’te yer alan örnek görsellere ait kitaplarda hayvan ve çocuk karakterlerin bir araya gelip oyun oynayarak eğlendiklerini arkadaşlıklarını pekiştirdikleri görülmektedir. Bu görseller yazılı ifadelerle desteklenmektedir. BİG’de çevre gezisi doğada renk bulma oyununa dönerken KKŞ’de de benzer şekilde doğa ile bütünleşik bir oyun sergilenir. GOG’de Suzi’nin kaz arkadaşı Guzi okula gelir ve bütün çocuklar ip atlama ve sek sek oyunlarında birleşir. Böylelikle çocuk okur, anlatının içine çekilir ve okurun ilgisi ve neşesi hedeflenerek “dışarıda” kalmasına gerek olmadığı, oyuna dâhil olabileceği mesajı verilir.



Şekil 13. Guzi Okula Gidiyor

Ama neyse ki çocuklar ısrar etti de binmeye karar verdiler.



Ve Dönme Dolap döndü, döndü, döndü...

Şekil 14 . Dönme Dolap

Dönme Dolap kitabında ise tema bir sorunu yansıtmaya ve görsellerde savaş gibi zorlayıcı unsurlar yer almasına karşın anlatının sonunda farklılıklarına rağmen bütün insanlar bir lunaparkta toplanır. Yazarın, kitabın arka kapağında ifadeleri bu görseli açıklar niteliktedir: “Empatinin gücü sayesinde ortak noktalarımızı ve aramızdaki görünmez bağları keşfediyor, hepimizin aynı gökyüzüne baktığını görüyoruz. Ve görüyoruz ki ne olursa olsun oyun hep var, umut hep var.” Kitapta oyunun umutla ilişkilendirilmesi aslında bir nevi hem şimdiye hem de geleceğe dair güzelliklerle dolu fotoğrafların çocuklar sayesinde ve çocuklar aracılığı ile çekilebileceğini söylemektir. Bu sebeple Şekil 14’teki görselde yer alan şehrin ve binaların bütün karanlığına rağmen ışık saçan “herkesin kendini ötekinin yerinde bulduğu” dönme dolaptır, yani bir oyuncaktır.

Tartışma ve Sonuç

Resimli hikâye kitapları hangi amaçla tasarlanırsa tasarlanınsınlar yazılı metne giderek daha aşına oldukça ve okuma sürecini üstlenmeye başladıkça hem birinci dilde hem de yabancı dilde sözlü becerilerin pekiştirilmesi, yaratıcılığın geliştirilmesi, dile ilişkin kaygıların giderilmesi için eşsiz fırsatlar sunmaktadır. Alanyazındaki çalışmalar bu kitaplar aracılığıyla dil öğretiminde çocukların eleştirel yorumlarını, gözlemlerini ve bilişsel becerilerini geliştirilebileceğini, bu beceriler üzerinden okuryazarlık sürecinde ilerleme kaydedebileceklerini, bu yardımcı materyallerin çocukların akıcı konuşmacılar, okurlar ve nihayetinde yazarlar olmalarına yardımcı olabileceklerini savunmaktadır (Enever, 2006; Arizpe, 2006). Bununla birlikte bu kitapların tasarlanma amaçlarındaki farklılıklar, onları bazı noktalarda birbirinden ayırmakta, çocuğa ve çocukluğa ilişkin ortak kabuller de bazı noktalarda benzerlikler taşımalarını sağlamaktadır.

Çalışmanın bulgular ve tartışma kısmında ayrıntılı olarak irdelendiği üzere bu kitapların hangi amaçla yazıldığına, aralarındaki benzerliklere ve farklılıklara odaklanmak bazı temalar çerçevesinde analizler yapmayı gerekli kılmaktadır. Okumaya uygunluk, duygu ve deneyimleri harekete geçirme, çoklu okuryazarlıkları destekleme, çoğul kültürlü ortama katkı, etkileşimli okumaya uygunluk ve dikkat çekici unsurlar kullanma olmak üzere altı ana tema etrafında tasarlanan çalışmanın bulguları araştırma sorusu etrafında tartışma kurmayı ve sonuçlara ulaşmayı hedeflemektedir.

Okumaya uygunluk temasında, yabancı dil öğretimi için tasarlanmış materyallerin öncelikli olarak sınırlı bir kelime dağarcığı aracılığıyla dil pratiği sağlamak amacı güttüğü, bu sebeple otantik metinlere kıyasla daha az estetik zevk hedeflediği görülmüştür. Edebî derinliğin *Dönme Dolap* kitabında yoğunlaştığı, bu kitabın diğer kitaplara kıyasla çocuk okurlardan daha fazla bilişsel ve duyuşsal beceri beklediği tespit edilmiştir. Bu sonuç Enever'in (2006) çalışmasındaki dil öğretimi için tasarlanmış kitapların otantik metinlere göre hikâyeden daha çok "öğrenme"ye odaklandığı düşüncesi ile örtüşmektedir. Ancak tüm kitaplarda, Gülerer ve Ertaş (2024)'in yabancı dil olarak Türkçe ve yabancı dil olarak İngilizce için tasarlanan hikâye kitaplarını karşılaştırdıkları çalışmaları ile benzer olarak dil ve anlatımın yalın, açık ve anlaşılır olduğu, hikâye metinlerinde kullanılan cümlelerin kısa ve basit olduğu, bunların da okunabilirliğe katkı sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Çoklu okuryazarlıkları destekleme noktasında incelenen kitapların her birinin görsel, işitsel ve etkileşim odaklı yapıyı kullanabildikleri için çok modlu iletişime aracılık ettiği, bununla birlikte anlatılarını farklı temalarla birleştirerek çevre okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık gibi çeşitli okuryazarlıkların öğretimine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Analizler, bu tür kitaplarda yer alan görsellerin, Pereira, Gil ve Bunzen (2023)'in çalışmaları ile örtüşerek bu kitapların, çocukların toplumsal anlamlarının inşasını deneyimlemelerine rehberlik etme ve anlam oluşturmaya destekleyen dil bilgisini kavramsallaştırmaya başlama noktasında kullanılabilecek bir kaynak olabileceği sonucuna ulaşmayı sağlamıştır.

Duygu ve deneyimleri harekete geçirme temasını karşılamada her bir kitabın ayrı ayrı duyguya ve yaşantıya hitap ettiği ancak bir "hayvan arkadaş edinme" deneyiminde ortaklık sergilediği görülmüştür. Kitaplarda korkmak, üzölmek, sevinç ve endişe duymak, belirsizlik gibi çeşitli duygular tasvir edilmiş ve bu duyguların ortaya çıktığı eylemlere yer verilmiştir. Bu durum hem yenilerini deneyimlemek hem de geçmiştekilerle bağlantı kurmak için dil öğrenme sürecine yardımcı olmaktadır (Moeller & Meyer, 1995).

Çoğul kültürlü ortama katkıda, *Bir İlkbahar Günü* adlı kitapta bu temaya ilişkin bir göstergeye rastlanmamış, diğer inceleme nesnelerinin farklı yönlerle bu temayı karşıladığı görülmüştür. *Küçük Küçük Şapkalar* kitabında farklı kültüre yer vermekten ziyade hedef kültürün öğeleri sergilenmiş, aile ve sofrâ kültürüne ilişkin görseller sunulmuştur. Otantik metinler olan *Guzi Okula Gidiyor* ve *Dönme Dolap* kitaplarında ise çoğul kültürün daha belirgin olduğu göze çarpmaktadır. *Guzi Okula Gidiyor*'da farklı ten renklerine sahip çocukların bir aradalığı sergilenmiş, *Dönme Dolap*'ta ise göç olgusundan hareketle kültürlerin birleşmesi, kültürlerin çeşitliliği ve zenginliği noktasında daha net göstergeler sunulmuştur. Bu noktada özellikle göçle gelen ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocukların "bütünleşme stratejilerini benimsemelerinin desteklenmesi için çok kültürlü ortam oluşturmada" (Berry, 2005) daha dikkatli davranılması önerilmektedir.

Etkileşimli okuma açısından incelendiğinde inceleme nesnelerinin tümünün farklı bakış açıları içerdiği görölmektedir. Tema, görseller, dili kullanım şekli ve ürettiği anlamlarla farklı özelliklere sahip bu kitapların her biri için sınıfta farklı etkileşimli okuma etkinliklerine yer verilebileceği görölmüştür. Ancak, bunun gerçekleşmesi için çeşitli koşulların sağlanması, öğretmenlerin öğrencilerle verimli sohbetler için önceden soracakları soruları düşünmesi, okuma esnasında çocukların kendilerini ifade ederken güvende hissettikleri bir alan açılması gerekmektedir (Arizpe, 2006).

Dikkat çekici unsurlar kullanma noktasında kitaplardaki en belirgin ortak noktanın "oyun ve oyuncak kültürü"ne yer verme olduğu tespit edilmiştir. Teması, konusu ve amacı ne olursa olsun bütün resimli hikâye kitaplarında çocukların ilgisini çekme, dile ilişkin kaygılarını azaltma, rahat bir öğrenme ortamı sağlama ve çocuğun doğası ile ilişki kurma noktasında oyun kültürünün evrenselliği dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar, oyunlaştırma yoluyla okur-tepki kuramı bağlamında görsel açıdan zengin kitapları okuma çalışmalarının okuryazarlık becerilerini geliştirebileceğini desteklemektedir (Flint & Adams, 2018).

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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makale tek yazarlı olup yazar makaleyi tek başına hazırlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu makalede çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum veya ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Arizpe, E. (2006). Young interpreters: children's response to pictures. In J. Enever & G. Schmid. (Ed.), *Picture books and young learners of English* (pp. 35-48), Langenscheidt.
- Bazalgette, C., Buckingham, D. (2012). Literacy, media and multimodality: A critical response. *Literacy*, 47(2), 95-102. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2012.00666.x>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma, *Language Learning Journal*, 28(1), 29-39.
- Clark, B. A. (2000). First-and Second-Language Acquisition in Early Childhood. Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, & Dissemination of Information. Proceedings of the Lilian Katz Symposium.
- Collie, J., Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). New literacies, new learning. *Pedagogies*, 4(3), 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading books fosters language development around the world. *Child development research*, 2012(1), 602807.
- Enever, J. (2006). The use of authentic picture books in the development of critical visual and written literacy in English as a foreign language. In J. Enever & G. Schmid. (Ed.), *Picture books and young learners of English* (pp.59-70). Langenscheidt.
- Flint, T. K., & Adams, M. S. (2018). “It’s like playing, but learning”: Supporting early literacy through responsive play with wordless picturebooks. *Language Arts*, 96(1), 21-36.
- Goodman, Y. M. (2014). Kidwatching: Observing children in the classroom. In *Making Sense of Learners Making Sense of Written Language* (pp. 197-204). Routledge.
- Gülerer, S., & Ertaş, E. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimine yönelik hazırlanan çocuk hikâye kitaplarının karşılaştırılması. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 12-26.
- Halliday, M. A. K. (1988). There's still a long way to go ...: An interview with emeritus professor Michael Halliday. *Journal of the Australian Advisory Council on Languages and Multicultural Education*, 1, 35-39.
- 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.
- Kim, D., & Hall, J. K. (2002). The role of an interactive book reading program in the development of second language pragmatic competence. *The modern language journal*, 86(3), 332-348.
- Kozikoğlu, T. (2020). Dönme dolap (H. Sönmezay, Çiz.). Doğan Egmont.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Lee, C. (2024). Bilingual students' meaning-making strategies when exploring wordless picturebooks in interactive shared reading. *Early Childhood Education Journal*, 52(7), 1375-1392.

- Liamputtong, P. (2009). Qualitative data analysis: conceptual and practical considerations. *Health promotion journal of Australia*, 20(2), 133-139.
- Maine, F., & McCaughan, B. (2021). Using wordless picturebooks as stimuli for dialogic engagement. In F. Maine & M. Vrikki (Eds.) *Dialogue for intercultural understanding: Placing cultural literacy at the heart of learning* (pp. 59-72), Springer.
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, 1(1), 1-17.
- MEB. (2020). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Tamamlayıcı Cilt*. Online erişim: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf
- MEB (2024). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1,2,3 ve 4. sınıflar): Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Online erişim: <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- MEB (2024a). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. Online erişim: <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- MEB (2024b). *Okul öncesi eğitim programı: Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Online erişim: <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Moeller, A. K. & Meyer, R. J. (1995). Children's books in the foreign language classroom: acquiring natural language in familiar contexts. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*, 16, 33-45.
- 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*, <https://doi.org/10.1007/s10583-023-09544-w>
- Riasati, M. J., & Zare, D. (2010). Textbook evaluation: EFL teachers' perspectives on "New Interchange". *Studies in Literature and Language*, 1(8), 54-60.
- Sims Bishop, R. (1991). Evaluating books by and about African-Americans. In Lindgren, M.V. (Ed.), *The Multicolored Mirror*. Fort Atkinson, WI: Highsmith Press.
- Slapin, B., Seale, D., & Gonzales, R. (1992). How to tell the difference: A checklist. In Slapin, B. & Seale, D. (Ed.), *Through Indian Eyes: The Native Experience in Books for Children*. Philadelphia, PA: New Society Publishers.
- TMV (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*. Online erişim: <https://turkiyemaarif.org/editions/turkcenin-yabanci-dil-olarak-ogretimi-programi-2-baski>
- Türkkol, F. & Kapusizoğlu, F. (2022). *Bir İlkbahar Günü*. Türkiye Maarif Vakfı.
- Türkkol, F. & Kapusizoğlu, F. (2022). *Küçük Küçük Şapkalar*. Türkiye Maarif Vakfı.
- Wall, L. (2017). *Guzi Okula Gidiyor* (L. Wall, Çiz). Altın Kitaplar.

Extended Abstract

Introduction

While textbooks are seen as the primary resource through which students interact with the language in language teaching, language instructors often prefer using supplementary materials tailored to students' needs. Riasati and Zare (2010, p. 55) state that there are groups of students who require different learning styles, that the topics in a textbook may not be equally engaging for all students, and that textbooks are restrictive, limiting teachers' creativity.

A stimulating and rich language environment supports language development in both first and second language acquisition. At this point, functional picture storybooks serve as an effective way to encourage children to express their needs, ideas, and feelings and to create language experiences (Clark, 2000). This is because children simultaneously "learn the language, learn through the language, and learn about the language" (Halliday, 1988, p. 36). Teaching literature is also teaching language. When teachers engage their students with a piece of literature, a linguistically rich experience is guaranteed (Moeller & Meyer, 1995). For this reason, regardless of age level, it is recommended that beginner-level foreign language classrooms incorporate and integrate picture books for young children as a tool for second language acquisition (Moeller & Meyer, 1995).

The familiar contexts of stories, their relatively short length, the possibility of interpreting stories on multiple levels, and the supportive illustrations that facilitate comprehension provide a strong rationale for integrating children's books into foreign language curricula. This also applies to children in their native language instruction. Literacy involves "acquiring the skills necessary before starting to read and write, and these skills begin to develop from the moment children are introduced to books, symbols, and written materials in their surroundings" (MEB, 2024b, p. 20).

This study focuses on questions such as why there may be a need to design a storybook specifically for foreign language teaching, what distinguishes picture storybooks designed specifically for teaching a language from those used in native language instruction or everyday life, whether storybooks not designed for foreign language teaching require an integration process when used for such purposes in classrooms, and in what ways they might require integration, as well as what common characteristics different types of picture storybooks share.

Method

The study employed qualitative research design. Unlike quantitative research, where the perception of reality is seen as fixed, singular, and measurable, qualitative research aims to understand what the structures and interpretations of variable realities are at a given time and context (Merriam, 2002). Data collected through document analysis in this study were interpreted using thematic analysis, a type of content analysis. Thematic analysis is a method for identifying, analyzing, and reporting patterns (themes) within data (Braun & Clarke, 2006, p. 79). In the process of determining themes, the author identified the content characteristics of picture storybooks used in native and foreign language teaching based on the relevant literature. Indicators representing the themes identified in relation to these characteristics were coded separately for each book.

Results and Discussion

Differences in the purposes for which picture storybooks are designed set them apart in certain aspects, while shared assumptions about children and childhood lead to similarities in others.

The study found that materials designed for foreign language instruction primarily aim to provide language practice with a limited vocabulary. As a result, they appear to prioritize less aesthetic appeal compared to authentic texts. For example, *Dönme Dolap* (Kozikoğlu, 2020) stood out with its literary depth, demanding higher cognitive and emotional skills from young readers than the other books. This aligns with Enever's (2006) assertion that books designed for language teaching focus more on "learning" rather than storytelling compared to authentic texts. However, all the books examined featured simple, clear, and accessible language, with short and straightforward sentences, which aids readability. This finding is consistent with Gülerer and Ertaş's (2024) comparative study of storybooks designed for teaching Turkish and English as foreign languages.

The books analyzed in this study were found to facilitate multimodal communication by incorporating visual, auditory, and interactive features. Additionally, by combining their narratives with different themes, they contributed to teaching various literacies, such as environmental literacy and cultural literacy. The analysis revealed that the visuals in these books align with Pereira, Gil, and Bunzen's (2023) findings, suggesting that they can guide children in experiencing the construction of social meanings and help them begin conceptualizing the grammar underlying meaning-making processes.

Each book appealed to emotions and experiences in unique ways but shared a common theme of "making animal friends." The books depicted a variety of emotions, including fear, sadness, joy, anxiety, and uncertainty, along with actions that trigger these feelings. This feature supports language learning by allowing children to connect with past experiences and explore new ones (Moeller & Meyer, 1995).

While most of the books addressed multicultural themes in various ways, *Bir İlkbahar Günü* was an exception. In *Küçük Küçük Şapkalar*, elements of the target culture, such as family and dining culture, were highlighted instead of multicultural diversity. In contrast, authentic texts like *Guzi Okula Gidiyor* and *Dönme Dolap* exhibited stronger multicultural elements. *Guzi Okula Gidiyor* emphasized

the coexistence of children with different skin tones, while *Dönme Dolap* explored the concept of migration, highlighting the merging of cultures and their diversity and richness. This underscores the importance of creating multicultural environments, particularly for migrant children learning Turkish as a foreign language, as suggested by Berry (2005).

All four books provided opportunities for fostering interactive reading activities in the classroom, offering diverse perspectives through their themes, visuals, language use, and meanings. However, achieving this requires certain conditions: teachers need to plan meaningful questions for discussions, create a safe space for children to express themselves, and engage in effective dialogue with students (Arizpe, 2006).

A common feature across all the books was the inclusion of “play and toy culture.” Regardless of their theme, subject, or purpose, picture storybooks universally leveraged the appeal of play to capture children’s interest, reduce language-related anxieties, create a comfortable learning environment, and establish a connection with the nature of childhood. These findings support the idea that integrating visually rich books into reading activities through gamification can enhance literacy skills, as highlighted in Flint and Adams (2018).