

T.C.
SİNOP ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ



İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
POSTMODERN RESİMLİ ÇOCUK KİTABI OLUŞTURMA
BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

ÖZGE YILMAZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ BARIŞ ESMER

SİNOP- 2025

TEZ KABUL

ÖZGE YILMAZ tarafından hazırlanan “**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN POSTMODERN RESİMLİ ÇOCUK KİTABI OLUŞTURMA BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**” başlıklı bu çalışma, 01.07.2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından oybirliği ile **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan Doç. Dr. Burak DELİCAN
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Eğitim Fakültesi İmza

Üye Dr. Öğr. Üyesi Barış ESMER
(Danışman) Sinop Üniversitesi / Eğitim Fakültesi İmza

Üye Dr. Öğr. Üyesi Mahmut BOZKURT
Sinop Üniversitesi / Eğitim Fakültesi İmza

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Onur ŞAHİN

.....

ETİK BEYANI

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Özge YILMAZ

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN POSTMODERN RESİMLİ ÇOCUK KİTABI OLUŞTURMA BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

ÖZGE YILMAZ

SİNOP ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ

DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ BARIŞ ESER

Resimli çocuk kitapları yazılı metin ile görsel anlatımın birlikte çalıştığı, özellikle erken çocukluk dönemine hitap eden edebi metinlerdir. Postmodern resimli çocuk kitapları ise kasık anlatı yapılarından farklı olarak, çoklu bakış açıları, açık uçlu yapılar, metinlerarasılık, ironi, gerçeklik ve kurgu arasındaki sınırların bulanıklaşması gibi postmodern anlatı tekniklerini kullanan resimli kitaplardır. Bu araştırmanın amacı ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin postmodern resimli çocuk kitabı oluşturma becerilerini ortaya koymak amacıyla tasarlanmıştır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden klasik eylem araştırmasıdır. Araştırma 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Sinop Merkez’de yer alan 8 ilkökul 4. Sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme benimsenmiştir. Veriler; araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testi, resimli çocuk kitapları, araştırmacı günlükleri, öğrenci ürünleri, yarı yapılandırılmış görüşme formları, postmodern resimli çocuk kitabı değerlendirme rubriği, hikaye değerlendirme formu, hikaye üretici yoluyla toplanmıştır. Ulaşılan veriler analiz edilirken betimsel ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Görüşme ve araştırmacı günlüklerinin analiz edilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde tümevarımsal içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin postmodern resimli çocuk kitabı oluşturma becerilerinin geliştiği belirlenmiştir.

ANAHTAR KELİMELEER: Resimli çocuk kitapları, postmodern resimli çocuk kitapları, eylem araştırması.

Ağustos 2025, 109 Sayfa

ABSTRACT

MSC THESIS

EVALUATION OF FOURTH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS' SKILLS IN CREATING POSTMODERN PICTURE BOOK

ÖZGE YILMAZ

SINOP UNIVERSITY INSTITUTE OF GRADUATE PROGRAMS

DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION

CLASSROOM EDUCATION

SUPERVISOR:ASST. PROF. DR. BARIŞ ESME

Children's picture books are literary texts that combine written text with visual narration, particularly aimed at early childhood. Postmodern illustrated children's books, on the other hand, differ from classical narrative structures in that they employ postmodern narrative techniques such as multiple perspectives, open-ended structures, intertextuality, irony, and the blurring of boundaries between reality and fiction. The purpose of this study is to reveal the postmodern illustrated children's book creation skills of fourth-grade elementary school students. The study is a classic action research design from qualitative research designs. The research was conducted with 8 fourth-grade elementary school students in Sinop Merkez during the spring semester of the 2023-2024 academic year. Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was adopted in forming the study group. Data were collected using a reading comprehension test developed by the researcher, illustrated children's books, researcher diaries, student products, semi-structured interview forms, a postmodern illustrated children's book evaluation rubric, a story evaluation form, and a story generator. Descriptive and content analysis techniques were used to analyze the data obtained. Content analysis was used to analyze the interviews and researcher diaries. An inductive content analysis approach was adopted in the content analysis. As a result of the research, it was determined that the students' postmodern picture book creation skills improved.

KEYWORDS: Children's picture books, postmodern children's picture books, action research

August 2025, 109 Page

TEŞEKKÜR

Öncelikle çalışmam süresince değerli katkılarını benden esirgemeyen, derin bilgi ve tecrübesiyle bana yol gösteren, yüksek lisans tez danışmanlığımı üstlenen Sayın Dr. Öğr. Üyesi Barış ESMER'e teşekkürlerimi iletiyorum. Yönlendirmeleri ve yapıcı eleştirileriyle çalışmamın şekillenmesinde büyük katkı sağlamıştır.

Süreç boyunca bana maddi ve manevi destek olan, verdiğim her kararda her daim yanımda duran kıymetli aileme ve beni her zaman destekleyen arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak Cumhuriyetimizin kurucusu Gazi Mustafa Kemal Atatürk'e, "Hayatta en hakiki mürşit ilimdir" sözüyle bizlere bilimin yolunu gösterdiği, eğitim ve düşünce özgürlüğünü miras bıraktığı için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Onun açtığı çağdaş uygarlık yolunda ilerleyebilmek adına bu çalışmayı bir borç ve sorumluluk bilinciyle yürüttüm. Bugün hâlâ eğitimle bireyleri ve toplumu aydınlatma gayretimiz, onun fikirleriyle ve gösterdiği hedeflerle beslenmektedir. Sonsuz saygı ve özlemle anıyorum.

Özge YILMAZ

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL	ii
ETİK BEYANI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sınırlılıklar	4
1.5. Tanımlar	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. Okuma.....	6
2.1.1. Parçadan bütüne okuma	7
2.1.2. Bütünden parçaya okuma.....	7
2.1.3. Etkileşimli okuma	8
2.2. Okuduğunu Anlama	9
2.3. Yazma Becerileri.....	11
2.4. Resimli Çocuk Kitapları	12
2.4.1. Resim-metin ilişkisi	13
2.5. Metin Yapıları ve Özellikleri	14

2.5.1. Hikâye edici metinler.....	14
2.5.2. Bilgilendirici metinler.....	15
2.5.3. Postmodern metinler	15
2.6. İlgili Araştırmalar.....	19
3. YÖNTEM.....	24
3.1. Araştırmanın Modeli	24
3.2. Çalışma Grubu	27
3.3. Veri Toplama Araçları	28
3.3.1. Resimli çocuk kitapları	29
3.3.2. Araştırmacı günlüğü.....	30
3.3.3. Yarı yapılandırılmış görüşme formu	30
3.3.4. Öğrenci ürünleri.....	31
3.3.5. Okuduğunu anlama testi	31
3.3.6. Hikaye üretici.....	32
3.4. Uygulama Süreci.....	33
3.4.1. Uygulama öncesi yapılan çalışmalar	33
3.4.2. Uygulama sonrası yapılan çalışmalar	33
3.5. Eylem İzleme Komitesinin Oluşturulması.....	33
3.6. Eylem Araştırması Süreci	34
3.7. Araştırma Ortamı	38
3.8. Araştırmaya Yönelik Güvenilirlik, Aktarılabilirlik ve İnanılrlık Çalışmaları.....	39
3.8.1. Çeşitleme	39
3.8.2. Uzun süreli etkileşim	40
3.8.3. Uzman incelemesi.....	40
3.8.4. Üye denetimi.....	41
3.9. Verilerin Analizi	41

4. BULGULAR	43
4.1. Katılımcıların Uygulama Öncesi Okuduğunu Anlama Düzeyleri	43
4.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri.....	44
4.2.1. Elif'in oluşturduğu hikâye	44
4.2.2. Ömer'in oluşturduğu hikâye	45
4.2.3. Nehir'in oluşturduğu hikâye	45
4.2.4. Selim'in oluşturduğu hikâye	46
4.2.5. Erol'un oluşturduğu hikâye	46
4.2.6. Melis'in oluşturduğu hikâye	46
4.2.7. Mehmet'in oluşturduğu hikâye	47
4.2.8. Esra'nın oluşturduğu hikâye	47
4.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Postmodern Resimli Çocuk Kitabı Oluşturma Becerileri Gelişimi.....	47
4.3.1. Melis'in oluşturduğu postmodern resimli çocuk kitabı	48
4.3.2. Erol'un oluşturduğu postmodern resimli çocuk kitabı	48
4.3.3. Mehmet'in oluşturduğu postmodern resimli çocuk kitabı	49
4.3.4. Nehir'in oluşturduğu postmodern resimli çocuk kitabı	49
4.3.5. Ömer'in oluşturduğu postmodern resimli çocuk kitabı	50
4.3.6. Elif'in oluşturduğu postmodern resimli çocuk kitabı	50
4.3.7. Esra'nın oluşturduğu postmodern resimli çocuk kitabı	51
4.3.8. Selim'in oluşturduğu postmodern resimli çocuk kitabı	51
4.4. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Postmodern Resimli Çocuk Kitabı Oluşturma Sürecine İlişkin Deneyimleri ve Görüşleri	51
4.4.1. Postmodern kitaplara yönelik algı	52
4.4.2. Öğrenme ve becerilerde gelişim	53
4.4.3. Kitaplara bakış açısındaki değişim	54

4.4.4. Katılımcı deneyimi ve zorlanılan alanlar.....	55
5. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	57
5.1. Okuduğunu Anlamaya Yönelik Tartışma.....	57
5.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerine Yönelik Tartışma.....	58
5.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Postmodern Resimli Çocuk Kitabı Oluşturma Sürecine İlişkin Deneyimleri ve Görüşlerine Yönelik Tartışma.....	59
5.4. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Postmodern Resimli Çocuk Kitabı Oluşturma Becerilerine İlişkin Tartışma.....	61
6. ÖNERİLER.....	63
6.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	63
6.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	63
6.3. Öğretmen Adaylarına Yönelik Öneriler.....	63
KAYNAKLAR.....	64
EKLER	71
ÖZGEÇMİŞ	96

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1 Postmodern içeriklerde kullanılan üst kurgusal özellikler.....	17
Tablo 3.1 Veri toplama araçları	28
Tablo 3.2 Araştırmada kullanılan resimli çocuk kitapları	29
Tablo 3.3 Eylem basamakları.....	34
Tablo 4.1 Katılımcıların uygulama öncesi okuduğunu anlama düzeyleri.....	43
Tablo 4.2 Öğrencilerin oluşturdukları hikayelerin puanları.....	44
Tablo 4.3 Öğrencilerin postmodern resimli çocuk kitaplarıyla ilgili düşünceleri kod-tema dağılımı	52
Tablo 4.4 Öğrencilerin kendilerinde olan değişimlere ilişkin düşüncelerinin kod-tema dağılımı	53
Tablo 4.5 Öğrencilerin kitaplara bakış açılarının değişimine ilişkin düşüncelerinin kod-tema dağılımı	54
Tablo 4.6 Öğrencilerin zorlandıkları alanlara yönelik düşüncelerinin kod-tema dağılımı	55

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Eylem araştırması döngüsü.....	25
Şekil 3.2. Sarmal eylem araştırması modeli	26
Şekil 3.3 Eylem araştırması modeli	27
Şekil 3.4 Araştırma ortamı	39



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

TDK	: Türk Dil Kurumu
PIRLS	: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması



1. GİRİŞ

Bu bölümde ilk olarak postmodern resimli çocuk kitaplarına yönelik problem durumu ele alınmıştır. Sonrasında araştırmanın amacı ve önemi başlıkları açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Çocukları nasıl farklı düşünmeye yönlendirebiliriz? Bu soruya cevap bulmak için günümüz eğitim yaklaşımları öğrenciyi eğitim etkinliklerinin merkezinde konumlandırmakta, zihinsel ve dil becerilerini en üst seviyede geliştirmeyi amaçlamaktadır (Güneş, 2012). Zihinsel beceriler; düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme, eleştirme, analiz-sentez yapma, sınıflama, değerlendirme becerilerini içermektedir (Güneş, 2009). Bu becerilerden belki de en önemlisi düşünme becerisidir. Güneş (2012)'e düşünme; bilgi edinme, anlama ve öğrenme sürecinin en önemli bileşeni olarak görülmektedir. Bu süreçlerin temel bileşeni olan düşünme becerilerine yönelik olarak çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Lipman (2003) düşünme becerilerini; bütünü parçalara bölme yetkinliğinden anlamsız sözcük ya da düşünceleri bir araya getirip anlamlı bir bütün yapmaya; problemleri çözme kapasitesinden problemlerin ortaya çıkmasını önceden engelleyebilme yetkinliğine; mantıksal akıl yürütme yetkinliğinden birbirinden uzak benzerlikleri algılayabilme yetkinliğine uzanan insan faaliyetlerine göre farklılık gösteren çok yönlü bir beceri olduğunu tanımlamıştır. Fisher (2018) ise düşünme becerilerini; bilgi işleme becerileri, muhakeme becerileri, sorgulama becerileri, yaratıcı düşünme becerileri ve değerlendirme becerileri olarak sınıflandırmıştır. Sternberg ve Grigorenko (2000) ise düşünme becerilerini; yaratıcı düşünme, analitik düşünme ve uygulamalı düşünme olarak üçe ayırmıştır. Bu tanımlar ve sınıflandırmalardan yola çıkarak öğrencilerin farklı düşünme becerileri kazanmaları; öğrencilerin yaşamlarında doğru kararlar verebilmesine, iş hayatına ve teknolojik hayata uyum sağlamasına, demokratik toplum hayatına katılmasına olanak sağlayacaktır (Güneş, 2012).

İnternet ve bilgi teknolojilerinin gelişimi ile öğrencileri tek düze düşünmek yerine olabildiğince farklı düşünmeye sevk etmemiz beklenmektedir. Öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişiminde resimli kitaplardan faydalanmak oldukça eğlenceli ve öğretici bir yol olarak karşımıza çıkmaktadır. Resimli çocuk kitapları ile gerçekleştirilecek farklı okuma çeşitleri düşünme becerilerini de geliştirebilmektedir.

Okuma hayatımızın her alanında kullanacağımız en temel becerilerinden biridir. Akyol (2020, s. 33) bu beceriyi okuyucu ve yazar arasında geçen aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci olarak tanımlamaktadır. Okumanın günümüzde en önemli konusu ise Güneş (1997)'e göre “okunandan anlam kurma yani anlamı yapılandırmadır.” Buradan yola çıkarak okumanın en temel amacının okuduğunu anlama ve anlamlandırma olduğu söylenebilir. Çünkü insanoğlu var olduğu sürece evreni sorgulamaya, anlamlandırmaya devam edecektir. Bu da okumakla mümkün olacaktır.

Luma (2002) bir yazıdaki sözcükleri anlama olmadan sadece seslendirilmesinin okuma olmadığını vurgulamaktadır. Anlamlandırılmadan yapılan okumanın tam anlamıyla bir okuma olduğu söylenemez. Kavcar ve Oğuzkan (1987) okuduğunu anlamayı; yazılı olanları algılama, kavrama, anlamlandırma, aktarılacak istenen bilgi, duygu, düşüncenin kendi akışında ve hiçbir şüpheli nokta kalmadan bütün boyutlarının kavranılması olarak tanımlamaktadır. Güneş (2009) ise okuma yoluyla alınan bilgilerin inceleme, sıralama, ilişkilendirme, sınıflama, sorgulama ve değerlendirme gibi bir dizi zihinsel işlemden geçirilmesiyle oluşturulan anlamların, okuyan kişinin ön bilgileriyle birleştirip zihinde yapılandırması olarak tanımlamıştır.

Türkiyede farklı metin türlerinden okuduğunu anlamada istenilen seviyede olunmadığı söylenebilir. Öğrenciler okuyor fakat okuduğu anlıyor mu? Uluslararası düzeyde yapılan sınavlara bakıldığında bu sorunun cevabının anlamadıkları yönünde olduğu görülmektedir. Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu'nun 2001 yılında yaptığı sınav sonuçlarına göre ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerimiz 35 ülke arasında 28. olmuştur (PIRLS 2001 Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi Ulusal Raporu, 2003). 20 yıl aradan sonra 2021 yılında tekrar sınava katılan Türkiye 57 ülke arasında 39'uncu olmuştur. Bu sonuçla ortalamanın altında kalmıştır. Sınavların sonuçlarında da görüldüğü üzere 4. Sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerileri istenen seviyenin altında kalmıştır. Bunun bir sebebi de öğrencilerin farklı metin türleriyle karşılaşmamış olması olabilir. İlk kez sınav anında karşılaştıkları bu metin türlerini anlamlandırmaları o kadar da kolay olmayacaktır. Bu sebeple öğrencilerin anlam kurma süreçlerinin gelişimi için farklı metin türlerinden yararlanılmalı. Hikaye edici ve bilgilendirici metinler ile yapılan sınavlara aşina olamayan öğrencilerin metinlerin yapısındaki değişimle birlikte daha üst düzey düşünmeye ihtiyaçları olabilecektir. Bu noktada karşılıklı etkileşimden bahsetmek gerekebilir. Üst düzey düşünebilmek için farklı metin yapılarına dayalı metinleri okumak, bu metinleri tasarlayabilmek öğrencilerin farklı düzeylerde düşünmelerine olanak

sağlayacaktır. Bu çalışmada da postmodern resimli çocuk kitapları kullanılarak öğrencilerin farklı metin türleri ile çalışmaları sağlanmıştır.

Öğrencilerin farklı düşünme becerilerinin gelişiminde resimli çocuk kitapları ile etkileşim özellikle son yıllarda önemli hale gelmiştir. Resimli çocuk kitapları; resimler ile anlatılan, sözcükler ile ifade edilen ve resim-metin etkileşiminden ortaya çıkan olmak üzere üç farklı anlam barındırmaktadır (Nikolajeva ve Scott, 2000). Bu süreçte çocukların resimli çocuk kitabında yer alan resim/metin etkileşimine dayanan anlama ulaşmaları beklenmektedir. Bununla birlikte resimli çocuk kitapları çocukların dil becerilerini (Payne, Whitehurst ve Angell, 1994), yaratıcı düşünme becerilerini (Graham, 2000) geliştirdiği belirlenmiştir.

Nodelman (1996) resimli kitapları; az kelimededen oluşan, büyük ve renkli resimlerin çoğunlukta olduğu hikayeler olarak tanımlamıştır. Bir genelleme yaparak bu tanımın doğruluğunu açıklamak istersek; birçok insan kitabı ilk eline aldığı anda sözcüklerden çok resimleriyle ilgilenir. Çocuklarda da durum çok farklı değildir. Çocuklar da yaş gelişimleri gereği daha renkli ve farklı tarzda içeriklere yönelme eğilimindedirler. Bu bağlamda, 20. yüzyılın ortalarında Batı’da ortaya çıkan ve stil ile düşünce yapısında köklü değişimleri temsil eden postmodernizmin etkisi, çocukların bu ihtiyaçlarına hitap eden resimli kitaplar aracılığıyla kendini göstermektedir. Batı kültüründen etkilenen bu kitaplar ise postmodern kitaplar olarak adlandırılmaktadır (Goldstone, 1999). Resimli kitaplar bu gelişmeyle birlikte postmodern tasarlanmaya başlanmıştır. Resimli çocuk kitaplarının, postmodern olarak nitelenen özelliklerden bir tanesini barındırması bile postmodern resimli çocuk kitabı olarak adlandırılmaktadır. Bilinen resimli kitapların aksine; postmodern resimli çocuk kitapları kitap hakkında daha fazla düşünmeyi, sorgulamayı, bağlantı kurmayı, metin yapılarını keşfetmeyi gerektirmektedir. Literatüre baktığımızda daha çok postmodern kitaplarla ilgili teorik çalışmalar karşımıza çıkmaktadır (Anstey, 2002; Goldstone, 2002; Goldstone, 2004; Kılıç, 2022 Paley, 1992; Pantaleo, 2014). Postmodern resimli kitapları çocuklara tanıtırak daha sonra uygulamasını yaptırmak literatürdeki teorik kısımlara ek bir uygulama çalışması olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin postmodern resimli çocuk kitabı oluşturma becerilerini ortaya koymak amacıyla tasarlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi postmodern metinlerden okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama sırasında hikaye yazma becerileri ne düzeydedir?
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin postmodern resimli çocuk kitabı oluşturma becerileri gelişimi nasıl olmuştur?
4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin postmodern resimli çocuk kitabı oluşturma sürecine nasıl bir gelişim yaşandığına ilişkin deneyimleri ve görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Resimli kitaplar çocukların hayatlarında çok önemli bir konumda bulunmaktadır. Çünkü çocuklar bu kitaplarla yeni dünyaları, yeni kültürleri keşfetme olanağı bulmaktadır. İlkokul seviyesinden başlanarak çocukların postmodern resimli çocuk kitaplarıyla tanışmaları sağlanmalıdır. Çocuklara bu kitapları tanıtırıp süreç sonunda ortaya bir postmodern resimli çocuk kitabı koymalarına olanak sağlayan bu çalışma çocukların hayal güçleriyle birlikte düşünme becerilerini üst düzeyde kullanmalarını da beraberinde getirmiştir. Daha önce Türkiye’de ilkokul öğrencileriyle bu tarz bir uygulama yapılmadığı için bu çalışmanın alanyazına da büyük katkılar sağladığı düşünülmektedir.

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024) incelendiğinde; hikaye edici metinlerden anlam kurma, sürece dayalı yazma, üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesi beklenmektedir. Bu araştırma ile öğrencilerin resimli çocuk kitabının yapısının farkında olmaları, resimli çocuk kitabını oluşturan öğeler benimsemeleri ve bunun sonucunda postmodern resimli çocuk kitabı tasarımlarına odaklanmaktadır. Bu çalışma programda yer alan amaç, kazanım, okuryazarlık becerilerinin gelişimi açısından önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin postmodern resimli çocuk kitabı oluşturmaları ile geleceğin yazarlığına ilk adım atmalarına olanak sağlaması beklenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- 1) Araştırmanın 10 öğrenci ile yapılması planlanmış fakat 8 öğrenci ile tamamlanmıştır.

1.5. Tanımlar

Okuma: Türk Dil Kurumu (2011, s. 1793 [TDK]), okumayı yazıya geçirilmiş bir metni seslendirmek veya sessizce çözümleyip kavrayarak, metnin iletmek istediği mesajları öğrenmek şeklinde tanımlamıştır. Harris ve Sipay (1990) ‘a göre okuma yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanmasıdır. Akyol (2014) ise okumayı; mevcut bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişim kurulmasına dayanan, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, anlam kurma süreci olarak tanımlamaktadır

Okuduğunu Anlama: Güneş (2007) okuduğunu anlamayı, metindeki bilgilerin okuyucunun mevcut bilgileriyle ilişkilendirilerek anlamlandırılması olarak tanımlar. Smith (2012) okuduğunu anlamayı; bireyin bir metni okuyarak metnin açık ve örtük anlamlarını kavraması, yorumlaması, analiz etmesi ve değerlendirmesi süreci olarak tanımlamıştır.

Resimli çocuk kitapları: Yazılı metin ile görsel anlatımın birlikte kullanıldığı ve bu iki öğenin birbirini tamamlayarak anlamı inşa ettiği, özellikle erken yaş grubu için tasarlanmış edebi eserlerdir. Bu kitaplarda görseller, yalnızca metne eşlik eden süslemeler değil; aynı zamanda anlatının bir parçası, hatta kimi zaman taşıyıcısıdır (Nikolajeva & Scott, 2006).

Postmodern resimli çocuk kitapları: Klasik anlatı yapılarının dışına çıkan, çok katmanlı, çok anlamlı ve okurla etkileşime açık metinlerdir. Bu tür kitaplar, geleneksel çocuk kitaplarından farklı olarak; üstkurmaca, metinlerarasılık, parodi, ironi, doğrusal olmayan kurgu ve anlatı yapısının farkındalığını öne çıkaran öğeler içerir. Okurdan yalnızca metni takip etmesi değil, aynı zamanda metnin yapısal özelliklerini sorgulaması, boşlukları doldurması ve anlamı yeniden inşa etmesi beklenen resimli çocuk kitaplarıdır (Goldstone, 2002; Pantaleo, 2014; Sipe & Pantaleo, 2008).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde okuma, okuduğunu anlama, hikâye edici, bilgilendirici ve postmodern yapıdaki metinlerle kuramsal çerçeve oluşturulmuştur.

2.1. Okuma

Okuma geçmisten günümüze var olan kişinin bilişsel, sosyal, kültürel gelişiminde önemli yeri olan karmaşık bir süreç olarak değerlendirilmiştir. Bu sebeple de farklı tanımlamaları yapılmıştır. Türk Dil Kurumu (2011, s. 1793 [TDK]), okumayı yazıya geçirilmiş bir metni seslendirmek veya sessizce çözümleyip kavrayarak, metnin iletmek istediği mesajları öğrenmek şeklinde tanımlamıştır. Harris ve Sipay (1990) ‘a göre okuma yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanmasıdır. Tinker ve McCullough (1968) ‘e göre okuma; geçmiş yaşantılar sonucu oluşturulan anlamların hatırlanması ve okuyucunun hali hazırda sahip olduğu kavramları kullanarak yeni anlamlar kurması için bir uyarıcı görevinde olan basılı ve yazılı sembollerin tanınması ve algılanması sürecini kapsamaktadır. Akyol (2014) ise okumayı; mevcut bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişim kurulmasına dayanan, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, anlam kurma süreci olarak tanımlamaktadır. Connor (2016), okumayı yalnızca harfleri tanıma veya sesleri birleştirme becerisiyle sınırlı görmemekte; bunun yerine bilişsel, dilsel ve sosyal-bilişsel süreçlerin sürekli etkileşim içinde geliştiği çok boyutlu bir süreç olarak ele almaktadır. Bu süreçler arasında kod çözme, kelime bilgisi, anlamlandırma, dikkat ve öz düzenleme gibi unsurlar yer alır. Benzer olarak Duke ve Cartwright (2021) da okumayı; aktif öz-düzenleme, motivasyon, strateji ve bağlam bilgisi kullanımı gibi bilişsel ve sosyal becerileri kapsayan çok katmanlı bir süreç olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlardan yola çıkarak okuma; günümüzde sadece kelime tanıma ve metni akıcı bir şekilde seslendirmenin ötesinde bireyin yazılı dili çözümleyerek anlamlandırmasını sağlayan dinamik ve karmaşık bir süreçtir. Bu karmaşık sürecin zihinde nasıl gerçekleştiğine ilişkin çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir.

Bu yaklaşımlar parçadan bütüne okuma, bütünden parçaya okuma, etkileşimli okuma olarak temelde üç ana başlık altında toplanmıştır.

2.1.1. Parçadan bütüne okuma

Parçadan bütüne okuma ilk olarak Philip B. Gough tarafından geliştirilmiştir. Gough (1972) bu modelde süreci; görsel girdiden başlayarak harf tanıma, harflerden sözcükleri anlamlandırma ve sözcüklerden metindeki anlamı oluşturma olarak sıralamıştır. Bu modele göre okuma tamamen metin odaklıdır; okuyucu harfleri ve sözcükleri doğru biçimde çözümlediğinde anlama otomatik olarak ulaşacağı varsayılmaktadır. Yani okuyucu metinde ilk olarak sözcüklerdeki harfleri analiz eder, bu harfler tanınır ve kelimeyi oluşturur. Kelimeler cümleleri oluşturur ve en nihayetinde zihinde anlam kurma süreci sağlanır.

Akyol'a (1998) göre okumanın oluşabilmesi için okuyucunun metni anlamlandırabilmesi gerekmekte ve bunu yaparken metindeki her harfi, her heceyi, her kelimeyi tanıması gerekmekte; bilinmeyen kelimeleri tanıyabilmek için ses, harf ve kelime ipuçlarını kullanması gerekmekte; okumanın kazanılması için okuma öğretiminde harfler, harf-ses ilişkisi ve kelime tanımaya öncelik verilmesi gerekmektedir.

2.1.2. Bütünden parçaya okuma

Bütünden parçaya dayalı okuma yaklaşımı, okuma eylemini okuyucunun mevcut bilgi birikimi ve beklentileri doğrultusunda yönlendirdiği aktif bir anlam kurma süreci olarak tanımlanabilir. Bu görüşe göre, metin yalnızca bir bilgi kaynağı değil, okuyucunun zihninde yer alan ön bilgi ve deneyimlerle etkileşim halinde yorumlanan bir yapıdır. Goodman (1967), bu süreci “psikolinguistik tahmin süreci” olarak adlandırır ve anlamın, metindeki sınırlı işaretlerden hareketle okuyucunun zihninde yeniden inşa ettiğini belirtir. Smith (1971) de benzer bir şekilde, okumanın yalnızca görsel sembolleri çözümlemekten ibaret olmadığını, aynı zamanda okuyucunun zihinsel olarak da aktif bir yapılandırma içerisinde olduğunu vurgulamıştır. Bu yaklaşımda metin önce bütün olarak algılanır, daha sonra parçalanır.

Akyol'a (1998) göre bu yaklaşımla okumanın oluşumuyla ilgili temel öğeler şunlardır:

Okuyucu metindeki her kelimeyi anlamadan da metni anlamlandırabilir, okuyucu bilinmeyen kelimeleri tanımak için ses-şekil ipuçlarına ek olarak dil bilgisi ipuçlarını da kullanmalı, okumanın kazanılması için okuma öğretiminde cümleler, paragraflar ve metinler kullanılmalı.

2.1.3. Etkileşimli okuma

Yukarıda bahsedilen iki yaklaşımın birleştirilememesinden doğan bu yaklaşım hem parçadan bütüne hem de bütünden parçaya yaklaşımının kullanıldığı modern bir birleşimdir. Etkileşimli okuma yaklaşımı, okuma sürecinde farklı düzeylerdeki bilişsel işlemlerin birlikte çalıştığını savunur. Bu modelde okuyucu, bir yandan metindeki sözcük, cümle ve dilsel yapıları çözümlerken, aynı zamanda geçmiş bilgilerini ve metne dair beklentilerini de devreye sokarak anlam üretir. Yani okuyucu metni harflerden başlayarak kelimeler ve cümlelere doğru okur ama bunu yaparken geçmiş bilgileri ve beklentileri çerçevesinde anlam kurar. Rumelhart (2022), bu yaklaşımı açıklarken hem metindeki bilgilerin hem de okuyucudan gelen bilgilerin eş zamanlı olarak kullanıldığını vurgular. Stanovich (1980) ise “telafi edici etkileşim modeli” kapsamında, bilişsel süreçlerden biri zayıf olduğunda diğerinin devreye girerek anlama katkı sağlayabileceğini ve bu sayede eksikliklerin telafi edilebileceğini öne sürer. Bu çok yönlü yaklaşım, özellikle metinle etkin bağ kurma ve anlamı yapılandırma açısından önemli bir yer tutmaktadır.

Okuma sürecine ilişkin kuramsal yaklaşımlar, zaman içinde farklı bilişsel düzeylere odaklanan modeller etrafında şekillenmiştir. Genel olarak bu üç yaklaşıma bakıldığında parçadan bütüne dayalı yaklaşımda, anlamın ortaya çıkması okuyucunun metindeki harf ve kelimeleri doğru biçimde çözümlemesine bağlıdır; bu nedenle süreç daha çok teknik becerilere dayanır (Gough, 1972). Buna karşılık, bütünden parçaya yaklaşım, okuyucunun metni anlamlandırırken ön bilgilerinden ve bilişsel kaynaklarından yararlandığını savunur. Goodman (1967), bu yaklaşımı okuma sırasında yapılan zihinsel çıkarımları öne çıkaran bir süreç olarak tanımlar. Her iki yaklaşımın sınırlılıklarını gidermeyi hedefleyen etkileşimli okuma yaklaşımı ise, metinden gelen dilsel ipuçları ile okuyucunun bilişsel kaynaklarını eş zamanlı kullanarak anlam oluşturabileceğini ileri sürer (Rumelhart, 2022; Stanovich, 1980). Bu bakış açısı, okuma eylemini daha dinamik ve çok yönlü bir süreç olarak değerlendirmektedir.

Aynı yaklaşım, resimli çocuk kitabı okuma süreçlerine de doğrudan uygulanabilir; çünkü bu tür kitaplar yalnızca sözel metnin çözümlenmesini değil, görsel kodların, sayfa düzeninin ve metin-görsel etkileşimin ortaklaşa yorumlanmasını gerektirir. Okuyucu hem metinsel hem de görsel kodları yorumlayarak anlatının anlamını inşa eder; görseller aracılığıyla anlatıya yön verildiği, metnin yeniden yorumlanarak katmanların ortaya çıkarıldığı bir okuma deneyimi yaşar (Arizpe & Styles, 2016). Resimli kitaplar, bu

yönüyle çocuğu yalnızca hikâneyi takip eden değil, aynı zamanda görsel sembollerle anlam üreten bir özne hâline getirir. Özellikle metin ve resim arasındaki boşlukların okur tarafından doldurulması, çocuğun üstbilişsel farkındalığını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren önemli bir etkindir (McGillis, 1996). Dolayısıyla resimli çocuk kitaplarını okumak, yalnızca dilsel değil; aynı zamanda görsel, kültürel ve bilişsel bir okuryazarlık etkinliği olarak değerlendirilmelidir. Bu yönüyle resimli çocuk kitapları; çocukların çoklu okuryazarlık becerilerini geliştirmekte ve onlara bütünsel bir okuma deneyimi sunmaktadır.

2.2. Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama, okuyucunun kendi bilişsel yeteneklerini, deneyimlerini, bilgi birikimini kullanarak metni yorumlamasıyla şekillenen bir süreçtir. Bu sürecin başarılı olması için okuyucunun ön bilgilerini okuduğu metinle ilişkilendirmesi gerekmektedir. Böylece, okuyucu kendi deneyimlerini ve bilgilerini metinle bütünleştirmektedir (Tankersley, 2005). Güneş (2007) okuduğunu anlamayı, metindeki bilgilerin okuyucunun mevcut bilgileriyle ilişkilendirilerek anlamlandırılması olarak tanımlar. Smith (2012) ise okuduğunu anlamayı; bireyin bir metni okuyarak metnin açık ve örtük anlamlarını kavraması, yorumlaması, analiz etmesi ve değerlendirmesi süreci olarak tanımlamıştır. Bu beceri, yalnızca metni doğru seslendirmekten ibaret değildir; aynı zamanda zihinsel olarak metinle aktif bir şekilde etkileşim kurmayı, metindeki anlamı yapılandırmayı ve onu yaşamla ilişkilendirebilmeyi içerir. Çiftçi (2007) öğrencinin, okuduğunu anlayabilmesinin; metindeki bilinmeyen kelimeleri anlaması, cümleler ve paragraflar arasındaki bütünlüğü hissetmesi ve kavramasıyla mümkün olacağını vurgulamıştır.

Bu tanımlara da bakıldığında okuduğunu anlama kavramı, yıllar içinde farklı kuramsal yaklaşımlarla ele alınmış ve zamanla değişim göstermiştir. Pearson ve Cervetti (2015), bu değişimi metin, okuyucu ve bağlam olmak üzere üç temel öğe üzerinden açıklamaktadır. 1960'lara kadar olan dönemde, anlamın yalnızca metin içinde bulunduğu düşünölmüş ve okuyucunun görevi bu anlamı doğru biçimde ortaya çıkarmak olarak görölmüşür. Ancak 1970'lerden itibaren okuyucunun bilgi birikimi, deneyimi ve stratejileri ön plana çıkmaya başlamıştır (Anderson & Pearson, 1984). Şema kuramı ve metabilişsel yaklaşımlar, okuyucunun metni anlamlandırmada daha aktif bir rol üstlendiğini savunmuştur (Baker & Brown, 1984). Zamanla bu bireysel bakış açısı yerini

sosyokültürel yaklaşımlara bırakmış; özellikle 1980'lerden sonra anlamın yalnızca bireyde değil, içinde bulunulan toplumsal bağlamda da şekillendiği kabul edilmiştir (Vygotsky, 1978; Bakhtin, 1981). Tüm bu kuramsal yönelimlerin ardından, Walter Kintsch'in geliştirdiği Yapı-İntegrasyon modeli, metin ile okuyucu arasında daha dengeli bir ilişki kurulmasını sağlamıştır (Kintsch, 1998). Son olarak Freebody ve Luke'un (1990) önerdiği Dört Kaynak Modeli hem anlam kurma hem de metne eleştirel bakabilme açısından çok boyutlu bir yaklaşım sunmaktadır. Bu kuramsal gelişim, okuduğunu anlama becerisinin yalnızca akademik başarıyla sınırlı olmayan, aynı zamanda bireyin yaşam boyu öğrenme sürecini ve toplumsal etkileşim becerilerini etkileyen temel bir yeterlik olduğunu göstermektedir. Nitekim özellikle ilkökul döneminde kazanılan okuduğunu anlama becerisi, öğrencinin hem akademik başarılarını hem de yaşam boyu öğrenme kapasitesini etkileyen temel bir beceridir. Okuma süreci, sadece bireysel değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel bir etkinliktir; bu yönüyle öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve empati kurma becerilerini de geliştirir (Sever, 2013). Okuduğunu anlama becerisi, yalnızca ders başarısı için değil, çocuğun bütünsel gelişimi açısından da kritik bir role sahiptir. Bu becerinin ilkökul döneminde kazanılması özellikle önemlidir çünkü bu dönem; bireyin dilsel, bilişsel ve duyuşsal gelişiminin temellerinin atıldığı bir evredir. Okuma eylemi bu noktada yalnızca bir akademik faaliyet olarak değil, aynı zamanda çocuğun dünya ile kurduğu anlam ilişkisini belirleyen bir süreçtir.

Okuduğunu anlama becerisinin temelleri, özellikle erken yaşlarda atılmakta; ilkökul döneminde ise sistematik biçimde desteklenmesi gerekmektedir. Bu noktada resimli çocuk kitapları, görsel ve yazılı anlatımın birlikte sunulması sayesinde çocukların metinleri daha kolay anlamlandırmasına katkı sunar. Görseller; metindeki bilgileri pekiştirme, karakterlerin duygularını aktarma ve olayların bağlamını görselleştirme gibi işlevleriyle çocukların dikkatini artırır ve anlam kurma süreçlerini kolaylaştırır (Nikolajeva & Scott, 2013). Özellikle okuma becerileri gelişmekte olan çocuklar için resimler, metinle ilgili çıkarım yapmayı, olay örgüsünü kavramayı ve bağlamı yorumlamayı destekleyen önemli ipuçları sağlar (Sipe, 1998). Böylece resimli çocuk kitapları, yalnızca okuma motivasyonunu artırmakla kalmaz, aynı zamanda okuduğunu anlama becerisinin gelişimine somut katkı sunar.

2.3. Yazma Becerileri

Yazma, düşüncelerin yalnızca ifade edilmesi değil, aynı zamanda yapılandırılması, düzenlenmesi ve iletişimde etkili biçimde sunulması gereken karmaşık bir süreçtir. Bu süreç, planlama – taslak oluşturma – gözden geçirme döngüsüyle ilerler ve yazarın hem dilsel hem de bilişsel becerilerini sürekli olarak kullanmasını gerektirir (Graham, Harris, MacArthur ve Schwartz, 1991). Yazma, bireyin kendi iç dünyasıyla etkileşimini yansıttığı kadar, hedef okuyucuyla kurduğu iletişim üzerinden toplumsal bir işlev de üstlenir. Hyland (2016), yazmayı hem bireysel hem de sosyal bir eylem olarak tanımlar; çünkü yazar, belirli bir topluluk için içerik üretirken dilsel tercihlerinde sosyal ortamından etkilenir. Bu bağlamda yazma, sadece akademik ya da teknik bir beceri değil; öğrenme, düşünme ve kendini ifade etme süreçlerini bütüncül biçimde kapsayan bir iletişim aracıdır.

2024 tarihli Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan Türkçe dersi ilkökul programı, yazmayı dört temel dil becerisinden biri olarak ele almakta ve diğer becerilerle bütüncül bir yaklaşımla ilişkilendirmektedir. Programda yazma, yalnızca kurallı metin oluşturma etkinliği değil; öğrencinin düşünce üretme, plan yapma ve kendi yazdıklarını gözden geçirme gibi bilişsel süreçlerle desteklendiği çok aşamalı bir öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin yazma sürecine başlamadan önceki hazırlıkları, yazarken uyguladıkları stratejiler ve yazı sonrasında yapılan değerlendirmeler sistemli biçimde yapılandırılmıştır. Ayrıca çocuklara dijital ortamlarda yazı üretme fırsatları sunulurken hem çağın gerektirdiği yazılı iletişim becerileri kazandırılmakta hem de teknolojik araçlara anlamlı biçimde entegre olmaları sağlanmaktadır. Metin oluşturma etkinlikleri arasında hikâye tamamlama, günlük yazma ya da yaratıcı yazma gibi etkinlikler yer almakta; ayrıca yazma süreci, değer eğitimi, duyuşsal gelişim ve dijital okuryazarlık gibi çağın ihtiyaçlarıyla da ilişkilendirilerek çok yönlü bir gelişim hedeflenmektedir. Bu yönüyle yazma, ilkökul öğrencisinin hem bilişsel hem de sosyal açıdan bütüncül gelişimini destekleyen stratejik bir beceri alanı olarak programda kurgulanmıştır.

Programda da belirtildiği üzere hikaye edici metin yazımı; öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini ifade etmelerini, dilsel becerilerini geliştirmelerini ve olayları anlamlı bir yapı içinde kurgulayabilmelerini destekleyen önemli bir yazma türü olarak ele

alınmaktadır. Programda bu tür yazılarda dikkat edilmesi gereken temel unsurlar; giriş-gelişme-sonuç bölümlerinin belirginliği, olay örgüsünün tutarlılığı, karakterlerin ve mekânın betimlenmesi, zaman-mekân ilişkilerinin açıkça ifade edilmesi, duygu ve düşüncelerin yansıtılması şeklinde sıralanmaktadır. Öğrencilerin hikâye yazarken özgünlük göstermeleri teşvik edilmekte; aynı zamanda anlatımda neden-sonuç ilişkisi kurmaları, olayları mantık zinciri içinde ilerletmeleri ve yazdıkları metni kendi ifadeleriyle yeniden değerlendirmeleri beklenmektedir. Program, bu süreçte dijital araçlardan, görsel materyallerden ya da hikâye tamamlama etkinliklerinden yararlanılmasını önererek çocukların hayal güçlerini desteklemekte ve yazma motivasyonlarını artırmayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle hikâye yazımı, yalnızca yazılı anlatım becerisi değil, aynı zamanda yaratıcılığı ve estetiği de geliştiren çok yönlü bir öğrenme alanı olarak konumlandırılmaktadır.

Yazma becerisi ile ilgili olarak literatür incelendiğinde öğrencilerin birçok farklı becerisinin gelişimine katkıda bulunduğu söylenebilir. Örneğin, yazma süreci; planlama, düzenleme, değerlendirme gibi üstbilişsel işlevleri aktif hale getirerek öğrencinin düşünce üretme ve problem çözme yeteneklerini destekler (Graham & Perin, 2007; Flower & Hayes, 1981). Aynı zamanda yazma, eleştirel düşünme, yapılandırılmış düşünce sunma ve bilgiye anlam kazandırma gibi zihinsel süreçleri besler (Scardamalia & Bereiter, 1987). Bununla birlikte, yazma etkinlikleri bireyin kendini ifade etme, öz güven geliştirme ve empati kurma gibi duyuşsal becerilerini de güçlendirmektedir (Boscolo & Hidi, 2007). Özellikle yaratıcı yazma ve kişisel anlatı türleri, öğrencilerin duygusal farkındalık kazanmasına ve içsel düşüncelerini dışa vurabilmesine olanak tanır. Ayrıca yazma, okuryazarlık kültürü içerisinde iş birliği yapma, geribildirim alma-verme, dinleyici/okuyucu farkındalığı geliştirme gibi sosyal becerilerin de gelişmesine katkı sağlar (Hyland, 2016). Tüm bu yönleriyle yazma, yalnızca bir iletişim biçimi değil; çok katmanlı, disiplinler arası, bireysel ve toplumsal gelişimi bütünleyen güçlü bir öğrenme aracıdır.

2.4. Resimli Çocuk Kitapları

Resimli çocuk kitapları, çocuklara hem görsel hem de metin yoluyla anlam sunmayı amaçlayan, özellikle okul öncesi ve ilkökul dönemine yönelik olarak tasarlanan ve geliştirilen kitap türleridir. Bu kitaplarda görseller metni destekler, açıklar ya da tamamlar

bu sayede çocukların anlam kurma sürecine yardımcı olur (Nodelman, 1988; Nikolajeva & Scott, 2001). Bu tanımlardan yola çıkarak resimli çocuk kitaplarının küçük yaşlardan itibaren çocukların bilişsel, sosyal ve duyuşsal alanlarının gelişimine destek olduğunu ve çocuğun görsel, sözel okuryazarlık becerilerini desteklediğini söyleyebiliriz.

Resimli çocuk kitapları ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Güncel araştırmalar, resimli çocuk kitaplarının çocuklarda bilişsel, duyuşsal ve dilsel gelişime çok yönlü katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır. Türkiye’de ilkököl 3. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen Atalay ve Ertem’in (2020) çalışması, resimli çocuk kitapları üzerinden yapılan dinleme etkinliği sonrası çizim ve sözlü anlatım faaliyetlerinin çocukların metni anlama ve ifade etme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Dedeoğlu, İnce ve Ünlü (2023) tarafından yayımlanan çalışmada, grup hâlinde resimli kitap okumanın çocukların sözcük dağarcığını, duygusal ifade becerilerini ve kelime kullanım çeşitliliğini artırdığını ortaya koymuştur. Gönen, Uygun, Erdoğan ve Katrancı (2012) tarafından yapılan çalışmada ise canlı ve gerçekçi görsellere sahip kitapların çocuklarda tercih edildiği, bu tercihin görsel okuma becerilerini ve yaratıcılığı desteklediği rapor edilmiştir. Bunun yanı sıra Ulusoy’un (2016) çalışmasında, ilkököl 2. sınıf öğrencilerinin iki farklı resimli çocuk kitabına verdikleri yazılı tepkiler analiz edilmiş ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun okur merkezli yaklaşımla metni kişisel deneyimleriyle ilişkilendirdiği belirlenmiştir. Çocukların kitaplara verdiği bu bireysel ve duygusal tepkiler, onların metni yalnızca pasif bir biçimde okumadıklarını, aynı zamanda metne katılarak aktif birer anlam kurucu olduklarını ortaya koymaktadır. Benzer biçimde Sipe (2000), çocukların resimli kitapları hem metin hem de görseller üzerinden okuyarak çok katmanlı anlamlar oluşturduklarını ve okuma sürecini yaratıcı biçimde şekillendirdiklerini belirtmiştir. Bu bulgular, resimli çocuk kitaplarının öğrenme motivasyonunu artırmasının ötesinde; empati, sözlü ifade ve metin-görsel etkileşimini anlama gibi üst düzey bilişsel süreçlerde de etkili olduğunu göstermektedir.

2.4.1. Resim-metin ilişkisi

Resimli çocuk kitaplarında resim-metin ilişkisi, metnin yalnızca görsellerle süslenmesi değil, anlatının anlam dünyasında resim ve metinle inşa edilmesi anlamına gelir. Bu kitaplarda resim ve metin arasında kurulan ilişki, çocuk okurun metni nasıl yorumladığını ve algıladığını doğrudan etkilemektedir. Nodelman (1988) resimlerin çocukların görsel zekâsını geliştirerek, metnin derin yapısını kavramada önemli bir araç olduğunu vurgular.

Nikolajeva ve Scott (2001), resim ile metin arasındaki ilişkinin “eşitlikçi, tamamlayıcı, açıklayıcı ya da karşıt” biçimlerde kurulabileceğini belirtmişlerdir. Bu sınıflandırma, özellikle günümüz kitaplarının neden sadece “okuma” değil, aynı zamanda “görsel okuma” açısından da değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Serafini (2014) bu durumu “çok modlu okuryazarlık” olarak tanımlar; çocukların yalnızca sözcükleri değil, görsel ve grafiksel anlatımları da anlamlandırarak okuryazar olmaları gerektiğini savunur. Özellikle postmodern resimli kitaplarda, resim-metin ilişkisi tek yönlü olmaktan çıkmakta; görseller bazen metni desteklerken bazen de ona meydan okumaktadır. Bu durum, çocuğun sadece metni değil, görselleri de aktif biçimde okumasını ve anlamlandırmasını gerektirir. Arizpe ve Styles (2003), görsellerin çocukların hayal gücünü harekete geçirdiğini ve farklı yorumlara açık yapıların çocukları metni sorgulamaya teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Bu da hem okuma motivasyonunu arttırmakta hem de çocukların üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedir. Dolayısıyla resim-metin ilişkisi hem edebi hem de pedagojik açıdan çocuk kitaplarının en temel yapısal unsurlarından biridir.

2.5. Metin Yapıları ve Özellikleri

Metin yapıları; hikâye edici, bilgilendirici ve postmodern olmak üzere 3 başlık altında toplanmıştır.

2.5.1. Hikâye edici metinler

Çocuklar okul hayatına başladığı andan itibaren metinlerle iç içe olmaktadır. Özellikle ilkokulun ilk iki senesi hikâye edici metinlerle sık sık etkileşimde bulunmaktadır. Bu etkileşimle birlikte çocuk, hikâye kahramanı ile kendisi arasında bir bağ kurarak duygularının gelişimini sağlar. Kendisi ile özdeşleştirdiği bir karakter varsa dünyaya o karakterin gözünden bakmaya ve onun hakkında yorumlarda bulunmaya başlar. Böylece kelime haznesi genişler ve kendini daha rahat ifade eder.

Akyol (2020) hikayelerin; içinde yaşanan toplumun kültürünü, sosyal değerlerini aktarmada ve yeni kavramların kazanımında önemli araçlar olduğunu vurgulamıştır. Çocuklar hikayeler sayesinde sosyal değerleri, kültürleri ve o kültüre ait kavramları daha kolay öğrenmektedir. Bu sebeple hikayeler ilkokul seviyesinden başlanarak çocukların hayatlarına dahil edilmeli ve eğitim öğretimde de sık sık kullanılmalıdır.

2.5.2. Bilgilendirici metinler

Bilgilendirici metinlerde yazarın temel amacı okunan metinle ilgili yeni bilgiler vermektir. Bu bilgiler kişilerin daha önce aşına olmadıkları, teknik detayları içeren bilgiler olabilmektedir (Esmer, 2019: 37). Bu sebeple ilkokulun sonlarına (3. ve 4.sınıf) doğru kullanılması daha uygun olur. Bilgilendirici yapıdaki metinler çocukların ön bilgileriyle daha anlamlı hale gelmektedir. Çocuk metnin içeriği ile alakalı herhangi bir ön bilgiye sahip değilse metnin anlaşılması hususunda sorunlar yaşayabilir. Metnin anlaşılmasıyla ilgili diğer bir sorun da okunan metnin çocuğun yaşına ve seviyesine uygun olmamasıdır. Bu metinlerde bilmediği pek çok kelime ile karşılaşacağından anlam kurması zorlaşacaktır. Saenz ve Fuchs (2002) bilgilendirici metinler okunurken yaşanan zorlukları şu şekilde sıralamıştır:

- a) Metnin organizasyonu ve yapısı
- b) Ön bilgi
- c) Konunun kavramsal yoğunluğu
- d) Yeni ve karmaşık sözcüklerin kullanılması

2.5.3. Postmodern metinler

1484 yılında William Caxton tarafından görselleştirilen “Ezop Masalları” tarihte görselleştirilen ilk kitap olarak bilinmektedir. John Amos Comenius tarafından yazılmış ve görselleştirilmiş Orbis Pictus (Resimlerle Dünya) kitabı ise çocuklar için yazılmış ilk resimli kitap olarak bilinmektedir (Lynch-Brown, Tomlinson ve Short, 2014). Tarihteki bu ilklerden günümüze kadar resimli kitaplar değişim ve gelişim halinde olmuştur. Bu gelişimin en görülmeye başlandığı 1980'li yıllardan itibaren çocuk edebiyatında yapısal değişimler başlamıştır. Postmodern kuramın edebiyattaki etkileri, çocuk kitaplarında da kendini göstermiş; sabit anlam, tek bakış açısı ve doğrusal anlatı sorgulanmaya başlanmıştır. Bu değişim, çocuk kitaplarını daha karmaşık, katmanlı ve sorgulayıcı bir düzleme taşımıştır (Anstey, 2002). Anstey ve Bull (2006)' a göre; çağdaş çocuk kitapları değişen zamanların bir ürünüdür, yenilikçi arayışlar ve bakış açıları geliştirmeyi gerektirmektedir. Resimli kitaplardaki postmodern tasarlama bu yenilikçi bakış açısının en önemli örneklerinden biridir.

Son 15–20 yılda ortaya çıkan postmodern resimli çocuk kitapları, anlatının geleneksel yapısını kırarak metin-görsel ilişkisinde karmaşık, çoklu anlam katmanları sunar. Bu

kitaplar, doğrusal olmayan kurguları, üstkurmacaları, kendine referans ve oyunbazlık unsurlarıyla okuyucunun aktif katılımını teşvik etmektedir (Pantaleo & Sipe, 2010). Sipe ve Pantaleo (2010) tarafından yayımlanan “Postmodern picturebooks: Play, parody, and self-referentiality” adlı eser, çocuk edebiyatında giderek öne çıkan postmodern resimli kitapların temel niteliklerini, estetik yapısını ve çocuk okurlarla kurduğu yeni etkileşim biçimlerini akademik bir çerçevede incelemektedir. Sipe ve Pantaleo; bu kitapların klasik anlatı yapılarından saparak oyun, parodi ve kendine gönderme gibi postmodern tekniklerle okuyucunun anlam üretiminde daha aktif rol almasını sağladığını savunmuşlardır. Kitapta öne çıkan bazı temel kavramlar şunlardır:

1. **Oyun (play):** Metin ve görseller arasında sınırların bulanıklaştığı, çocuğun okuma deneyimini sorgulamasını sağlayan yapılardır.
2. **Parodi (parody):** Geleneksel hikayelere gönderme yaparak onları ironi, abartı ya da mizahla yeniden kurgulama.
3. **Kendine gönderme (self-referentiality):** Kitabın kendi kurgu doğasının farkında olması ve bu farkındalığı okurla paylaşması. Örneğin karakterin okuyucuyla konuşması veya kitap objesinin kendisinden söz etmesi.

Pantaleo ve Sipe (2010), resimli postmodern kitapların çocuklara sadece anlatıdan zevk almayı değil, aynı zamanda metinle eleştirel, yaratıcı ve sorgulayıcı bir ilişki kurmayı öğrettiğini vurgularlar. Yazarlar, bu tür kitapların çocuklara “nasıl okunacağını” öğretmediğini; bunun yerine onları, çeşitli yorumlarla geliştirmeye teşvik ettiğini belirtirler. Kitapta örnek olarak analiz edilen eserler arasında David Wiesner’ın (2001) *The Three Pigs* ve David Macaulay’ın (1990) *Black and White* gibi postmodern çizgi ve anlatı deneyleri içeren resimli kitaplar yer almaktadır. Bu örnekler aracılığıyla yazarlar, postmodern resimli kitapların çocuğu pasif bir alıcıdan aktif bir yorumcuya dönüştürdüğünü vurgulamışlardır. Yani okuyucular yalnızca hikayeyi takip etmemiş, aynı zamanda hikayenin nasıl yazıldığını da sorgulamışlardır. Bu kitaplar, çocuklara metnin yapısını sorgulama, anlatının kurallarını keşfetme ve çoklu okuma yolları geliştirme fırsatı sunmaktadır. Kitapta sunulan örnekler, resimli kitapların eğitsel potansiyelini yeniden değerlendirmeyi gerektirecek ölçüde metin-görsel etkileşiminin yaratıcı ve sınırları zorlayan biçimlerde kurgulanabileceğini göstermektedir. Bu özellikleri ile güçlü postmodern resimli kitaplar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Pantaleo (2008), bu kitaplarda görsel öğelerin yalnızca metni destekleyen unsurlar olmadığını, aksine anlatının temel taşıyıcıları olduğunu ve okurun görsel okuryazarlığını aktif biçimde devreye soktuğunu belirtmektedir. Bu yaklaşım, çocukların metne yönelik anlam kurma süreçlerinde bireysel farkındalık geliştirmelerine olanak tanır. Sipe (2000) ise çocukların postmodern kitaplara verdikleri tepkilerin, yaratıcı düşünme, hikayeyi yeniden yapılandırma ve karakterle özdeşleşme gibi çok boyutlu anlamlandırma becerilerini desteklediğini vurgulamıştır.

Goldstone (2002); kendilerini postmodern yazarlar ve illüstratörler olarak tanımlayan kişilerin işlerinde ayrıksılık, ironi, çoklu bakış açısı, parodi gibi özelliklerin bulunması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu sebeple de postmodern resimli kitapların; geleneksel olarak adlandırılan resimli kitaplardan biçim, içerik, yazı düzeni, görsellerin düzenlenmesi, metne yaklaşım gibi konularda farklılaşması ve çocuklara yeni bir deneyim sunması gerekmektedir. Örneğin geleneksel resimli kitaplarda metin ve görseller aynı şeyden bahseder. Wolfenbarger ve Sipe (2007) ise bu görüşe karşı çıkarak kelimelerin ve görsellerin asla aynı şeyi söylemediğini vurgulamaktadır. Resimler ve metnin farklı şeyler anlatması okuyucuya yeni bir deneyim sunmakta ve daha aktif okuyucular haline gelmelerini sağlamaktadır.

Yazarlar ve illüstratörlerin kitabın tasarlanmasında yaptığı bu değişimler Lewis (1990) tarafından *üst kurgusal özellikler* olarak adlandırılmaktadır. Pantaleo (2014) postmodern metinlerde kullanılan üst kurgusal özellikleri şu şekilde (Tablo 2.1) sıralamaktadır.

Tablo 2.1 Postmodern içeriklerde kullanılan üst kurgusal özellikler Pantaleo (2014)'ten uyarlanmıştır.

Anlatıcının doğrudan okuyucuyu / kahraman ile (kelimeler ya da resimler aracılığıyla) konuşması
Karakterin kendi hikâyesini ya da diğer hikâyeleri yorumlaması, eleştirmesi
Karakterin anlatıcı ya da okuyucu ile (kelimeler ya da resimler aracılığıyla) konuşması
Birden fazla anlatıcı ya da karakterin metni anlatması
Anlatıcının metnin içinde bir karakter haline gelmesi
Birden fazla masal/hikâye içirme
Masal içinde masal olması

Hikâyelerin/masalların doğrusal akışının değiştirilmesi (hikâye anlatımına ara verilmesi, yarıda bırakılması)
Taklitle ortaya koyma
Metinler arasılık
Dizgilemenin farklılaştırılması
Kullanılan dilin, konuşma biçimlerinin, hikâye anlatım biçimlerinin farklı şekillerde birleştirilmesi
Resmin daha küçük halinin diğer resmin içine yerleştirilmesi
Görselleştirme biçimlerinin farklı şekillerde bir arada kullanılması
Kitabın tasarımında yeni, alışılmadık öğelerin kullanılması
Belirsizlik
Metni oluştururken kullanılan süreçlerin, yöntemlerin okuyucuya fark ettirilmesi

Postmodern metinler genellikle belirgin bir doğrusal olay örgüsüne sahip değildir; açık uçlu, çok katmanlı ve ironik yapılarıyla öğrencinin metinle ilgili farklı yorumlar geliştirmesini teşvik eder. Yukarıdaki tabloda belirtilen üst kurgusal özelliklerin bir ya da birkaçının bulunduğu postmodern metinleri kullanmak öğrencilerin sorgulama, analiz etme ve farklı anlam olasılıklarını değerlendirme becerilerini desteklemektedir (Pantaleo ve Sipe, 2010). Çizim tarzındaki oyunbazlık, olay örgüsündeki kırılmalar, metinlerarasılık ve parodiler, çocukların farklı bağlamlarda yeni fikirler üretmelerine zemin hazırlar. Özellikle kendine gönderme içeren hikâyeler, öğrencilerin anlatıya alternatif bakış açılarıyla yaklaşmasını sağlayarak yaratıcı düşünme ve hayal gücü becerilerinin gelişimine destek olmaktadır (Anstey, 2002). Geleneksel kitaplardan farklı olarak postmodern resimli kitaplar, anlamın yalnızca metinden değil, görsellerden de üretildiği çok katmanlı bir yapıya sahiptir. Öğrenciler resimlerdeki metaforları, stil değişimlerini ve görsel ironi gibi öğeleri okuyarak görsel okuryazarlık becerilerini geliştirirler (Serafini, 2014). Klasik hikâyelere gönderme yapan parodi ya da ironi içeren postmodern kitaplar, öğrencilerin daha önce okudukları metinleri hatırlayıp onları yeni bağlamlarda yeniden yorumlamasını sağlar. Bu durum hem edebi farkındalığı artırır hem de kültürel kodların çözümünü destekler (Goldstone, 2002). Bazı postmodern kitaplar,

okuyucunun olayın nasıl gelişeceğine karar vermesine olanak tanıyan interaktif yapıdadır. Bu yapı, çocukların karar verme, alternatifleri değerlendirme ve sonuçları öngörme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirir (Nikolajeva ve Scott, 2006). Postmodern kitaplar, alışılmış kurgusal kalıpları kırarak öğrencilerin hikâyelere farklı açılardan yaklaşmasını sağlar. Bu durum çocukların kendi hikâyelerine özgün karakterler, beklenmedik olay örgüleri ve beklenmedik sonlar tasarlayarak farklı anlatım tekniklerini kullanmasına olanak tanır (Pantaleo, 2010; Sipe, 2008). Bu sayede problem çözme becerileri, karar verme becerileri ve yazma becerilerinin gelişimine yardımcı olmaktadır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Literatüre baktığımızda Macaulay'ın (1990) *Black and White* adlı eseri ise dört ayrı anlatıyı aynı anda işleyerek üstkurmaca, ironik ve yorum gerektiren bir yapı sunar. Bu kitap, akademik literatürde postmodern resimli kitapların öncüsü olarak kabul edilmektedir. Postmodern resimli çocuk kitaplarıyla ilgili yapılan araştırmalar, bu kitapların çocuklar üzerindeki etkilerini çok boyutlu olarak ele almıştır. Pantaleo (2004), öğrencilerin Anthony Browne'un *Voices in the Park* adlı postmodern kitabına verdikleri tepkileri incelemiş; çocukların çoklu anlatıcı yapısını ve görsellerdeki sembolleri başlangıçta anlamakta zorlandığını, ancak öğretmen rehberliğiyle bu anlatı tekniklerini çözümleyebildiklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Serafini (2005), aynı kitapla yürüttüğü çalışmasında çocukların üstkurmaca unsurları fark ederek çok katmanlı anlam üretmeye başladıklarını belirtmiştir. Postmodern yapıların eğitimdeki yeri, özellikle eleştirel okuma ve bilişsel esneklik bağlamında ele alınmıştır. Aynı şekilde Van Meerbergen (2016), postmodern kitapların "hipermetin" yapısına benzer özellikler taşıdığını ve çocuklarda etkileşimli, çok yönlü okuma stratejileri geliştirdiğini ileri sürmüştür. Bu durum, postmodern kitapların çocuklarda sadece sözel değil, görsel okuryazarlık ve üst düzey düşünme becerileri de geliştirdiğini göstermektedir.

Swaggerty (2009), postmodern resimli çocuk kitaplarını dördüncü sınıf öğrencilerinin nasıl anladıklarını ve yorumladıklarını incelemiştir. Verileri 8 adet dördüncü sınıf öğrencisinden düşünme oturumları, kitap kulübü oturumları ve saha notları aracılığıyla toplamıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin doğrudan öğretim olmadan da postmodern unsurları fark edip yorumlayabildiklerini, yapılan kitap kulübü oturumlarının bireysel okumaya göre daha zengin ve anlam derinliği yüksek ortamlar olduğunu, bazı öğrencilerin kitapları beğenmeseler de tartışmalarda aktif şekilde katılıp karmaşık

yapıları anlamaya çalıştıklarını göstermiştir. Bu çalışmada postmodern resimli kitapların kullanımının; çocukların eleştirel düşünme, belirsizlikle başa çıkma, görsel okuma ve anlam üretme becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Bu kitapların eğitsel potansiyelinden yararlanmak için öğretmenlerin pedagojik destek sağlamasının önemli olduğu konusunda da literatüre katkısı bulunmaktadır.

Lohfink (2006), dördüncü sınıf öğrencilerinin postmodern resimli çocuk kitaplarına yönelik tepkilerini inceleyen bir durum çalışması yapmıştır. Bu çalışmada 5 adet ilkokul dördüncü sınıf öğrencisiyle 10 tane postmodern çocuk kitabı incelenmiş ve kitap kulübü toplantıları yapılmıştır. Araştırma sonunda öğrenciler kitaplarla kendileri, başka kitaplar ve dünya arasında anlamlı bağlar kurmuş; yüksek düzeyde düşünme becerileri sergilemiş, üstkurmaca özelliklere aktif biçimde tepki vermiş, kitaplardaki görsel ve biçimsel özellikleri yorumlayarak üst düzey düşünme ve anlam kurma stratejileri geliştirmişlerdir. Araştırma sonucunda postmodern resimli çocuk kitaplarının; görsel okuryazarlık, çoklu okuryazarlık ve kültürlerarası farkındalık gelişimini desteklediği görülmüştür. Öğretmenlerin bu tür kitapları öğrenci merkezli tartışmalarla birleştirerek öğrencilerin eleştirel düşünme ve kültürel paylaşımlarını destekleyebileceği önerisinde bulunulmuştur.

Small ve Callow (2021) Avustralya'daki bir sınıfta 6. sınıf öğrencilerinin metinleri eleştirel olarak analiz etme bilgi ve becerilerini geliştirmek için postmodern bir resimli kitabı nasıl kullandıklarını incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, postmodern resimli kitapların öğrencilerin metin analisti uygulamaları geliştirmelerine destek olabileceğini, ancak bazı bilgi ve becerilerin uygulanmasının diğerlerine göre daha verimli olduğunu ve gruptaki öğrencilerin metin analisti rolünü aynı derinlikte anlamadıklarını göstermektedir. Bu çalışma, öğrencilerin çocuk edebiyatından zevk almalarını, belirsizliğe toleranslarını, karmaşık anlatıları anlamalarını ve eleştirel okuryazarlıklarını geliştirmek için postmodern resimli kitapların kullanımına ilişkin artan araştırmalara katkıda bulunmaktadır.

Bintz ve Valerio (2021) öğrencilerin postmodern resimli kitapla etkileşimlerini incelemiştir. Öğrencilerin belirsizlik ve çoklu anlam katmanlarını, güvenli bir öğrenme ortamında (öğretmen rehberliği, grup tartışmaları vs.) nasıl yönetilebileceği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencileri, öğretmenin rehberliğiyle çok anlamlı anlatıları çözümleme yetkinliği kazanmıştır. Sınıf içi paylaşım ortamı,

öğrencilerin farklı yorumları tanımlarına olanak sağlamıştır. Metin ve resim arasındaki çelişkili ya da tamamlayıcı ilişkilerin varlığı, öğrencilerin ilgisini canlı tutmuştur. Diğer bir araştırma sonucuna göre de postmodern resimli kitapların, ortaokul düzeyinde; belirsizlikle başa çıkma becerisini geliştirdiği, eleştirel ve çok sesli okumayı teşvik ettiği, okuma motivasyonunu artırdığı ve öğrencileri aktif okumaya yönlendirdiği bilgisine ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında postmodern resimli çocuk kitaplarının öğretim aracı olarak güçlü bir potansiyele sahip olduğu söylenebilir.

Turner, Barton ve Riddle (2023) ödüllü yazarlar/illüstratörler tarafından kullanılan önemli ve kasıtlı meta-kurgusal araçlar içeren üç seçilmiş metni analiz etmişlerdir. Öncelikle, her kitabın kısa özetini paylaşıyor, ardından yazarların kullandığı edebi araçları, bunların dil ve görüntü yoluyla öğrencilerin anlam oluşturma pratiklerini nasıl desteklediğini de dahil olmak üzere ayrıntılı olarak analiz etmişlerdir. Ardından, bu eserlerin ilkökul sınıfında çocukların eleştirel çoklu okuryazarlıklarını geliştirmek için nasıl kullanıldığını ele almışlardır. Böylece çocuklar, edebiyat yoluyla karmaşık ve endişe verici dünya sorunlarıyla etkili bir şekilde başa çıkabilen ve ilgilenebilen daha anlayışlı okuyucular haline gelmişlerdir.

Tondreau (2024), ilkökul düzeyinde beş öğrenciyle yapılan bir yazma atölyesi süreci üzerinden, postmodern resimli çocuk kitaplarının eleştirel yazma pedagojisi kapsamında mentor (örnek) metin olarak nasıl kullanılabileceğini incelemiştir. Veriler, 3 ve 4. Sınıfta okuyan 5 adet öğrenciden; görüşme soruları, araştırmacı notları ve öğrenci ürünleri yoluyla toplamıştır. İçerik analizi yapılmıştır. Araştırmadan çıkan sonuçlara göre postmodern resimli kitaplar, öğrencilerin eleştirel düşünme, kimlik geliştirme ve toplumsal sorunlara duyarlılık kazanma becerilerini destekleyen güçlü araçlardır. Bu tür metinler, öğrencilerin hem eğlenerek yazmasını hem de kendilerini ifade etmesini mümkün kılmaktadır. Böylece öğrencilerin yazma motivasyonu ve derslere katılımları da artmıştır.

Exley, Bradfield ve Henry (2025) Avustralya'daki iki üniversitede öğretmen eğitimi veren akademisyenlerin, öğretmen adaylarını postmodern resimli çocuk kitaplarıyla tanıştırmak ve bu kitapları sınıf uygulamalarına entegre etmelerine yardımcı olmak amacıyla tasarladıkları dersleri belgelemektedir. Veriler önceden kaydedilmiş ders videoları, dilbilgisi testleri, yüz yüze atölyeler ve bir video temelli analiz ödevinden toplanmıştır. Ek olarak beş postmodern kitap arasından seçtiklerine metin çözümleme ve ders tasarımı

yapmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen adayları başlangıçta direnç gösterebilir de uygun pedagojik yönlendirme ve çoklu okuryazarlık çerçevesiyle postmodern kitapları anlamlandırma ve sınıf içinde kullanma konusunda olumlu gelişim göstermiştir. Eleştiriden üretkenliğe dönüşen bu süreç, öğretmen adaylarının hem kuramsal bilgilerini hem de pedagojik yaklaşımlarını dönüştürmüştür. Araştırmacıların sonraki araştırmalar için önerileri ise uzun vadeli etkilerin izlenmesi için öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası uygulamaları üzerine ileri düzey araştırmalar yapılması gerektiği yönündedir. Ek olarak eleştirel çoklu okuryazarlık becerilerinin, öğretmen eğitiminin temel bileşeni olması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Türkiye bağlamında yapılan çalışmalara bakılırsa Esmer (2019), ilkokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, çocukların postmodern anlatılara karşı geliştirdikleri tepkileri incelemiş ve yaş ilerledikçe çocukların bu tür kitaplara daha fazla anlam yüklediklerini ortaya koymuştur. Kılıç (2022) postmodern kitapların ironik yapı, metinlerarasılık, üstkurmaca ve doğrusal anlatının kırılması gibi özellikleri aracılığıyla çocukların yorumlama alanını genişlettiğini vurgulamaktadır. Avşar (2024) ise postmodern illüstrasyonun, özellikle *Alice Harikalar Diyarında* örneğinde, çocukların hayal gücünü, görsel okuryazarlığını ve eleştirel düşünme becerilerini desteklediğini belirtmektedir.

Türkiye’de postmodern resimli çocuk kitapları üzerine gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, büyük ölçüde kuramsal temelli analizlere odaklanıldığı, uygulamaya dönük araştırmaların ise oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle ilkokul düzeyindeki öğrencilerin bu tür metinlerle etkileşimini inceleyen niteliksel veya deneysel çalışmalar yok denecek kadar azdır. Literatürde postmodern anlatı unsurlarının çocuk edebiyatına katkıları, görsel unsurların metinle olan ilişkisi ve pedagojik potansiyeli üzerine değerlendirmeler bulunmasına rağmen, bu kitapların doğrudan çocuklarla uygulanmasına ve çocukların bu deneyim sonucunda yaratıcı ürünler üretmesine yönelik kapsamlı saha çalışmaları mevcut değildir. Nitekim, ilkokul öğrencilerinin postmodern resimli çocuk kitaplarıyla etkileşimleri sonucunda kendi anlatılarını oluşturmaları ya da özgün kitap tasarımları sürecine ilişkin herhangi bir akademik çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum, alandaki önemli bir boşluğu işaret etmekte olup, postmodern çocuk edebiyatının sınıf içi uygulamalarla bütünleştirilmesine yönelik araştırmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda yapılan bu çalışma, hem postmodern resimli kitapların eğitsel işlevini ortaya koymak hem de öğrenci merkezli yaratıcı üretim

süreçlerini belgeleyerek bu boşluğu doldurmak açısından literatüre katkı sağlayıcı bir nitelik taşımaktadır.



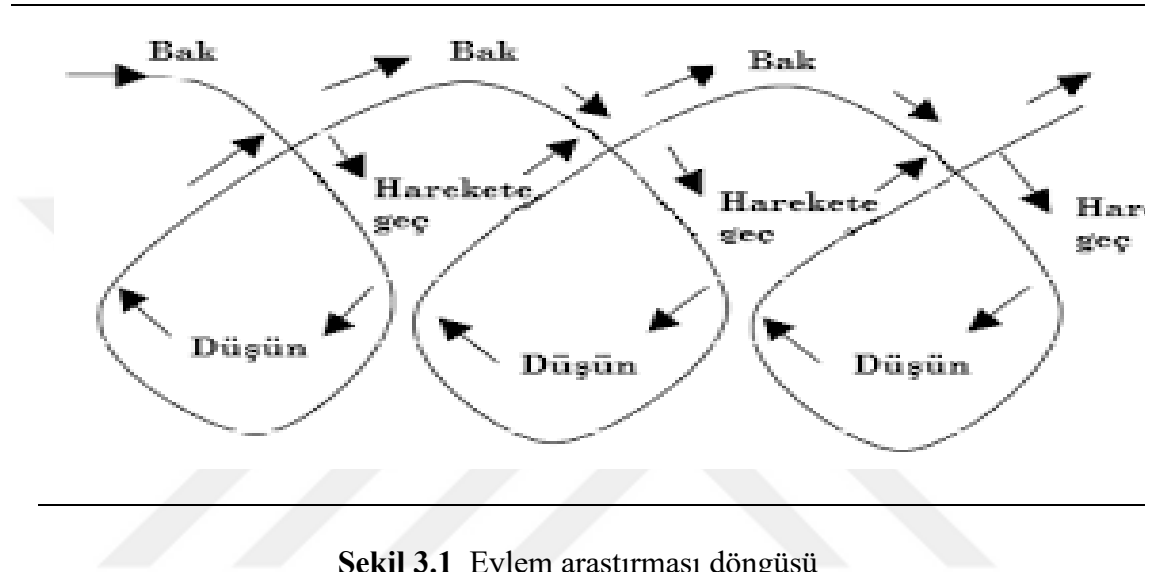
3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve eylem araştırması sürecine dair bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

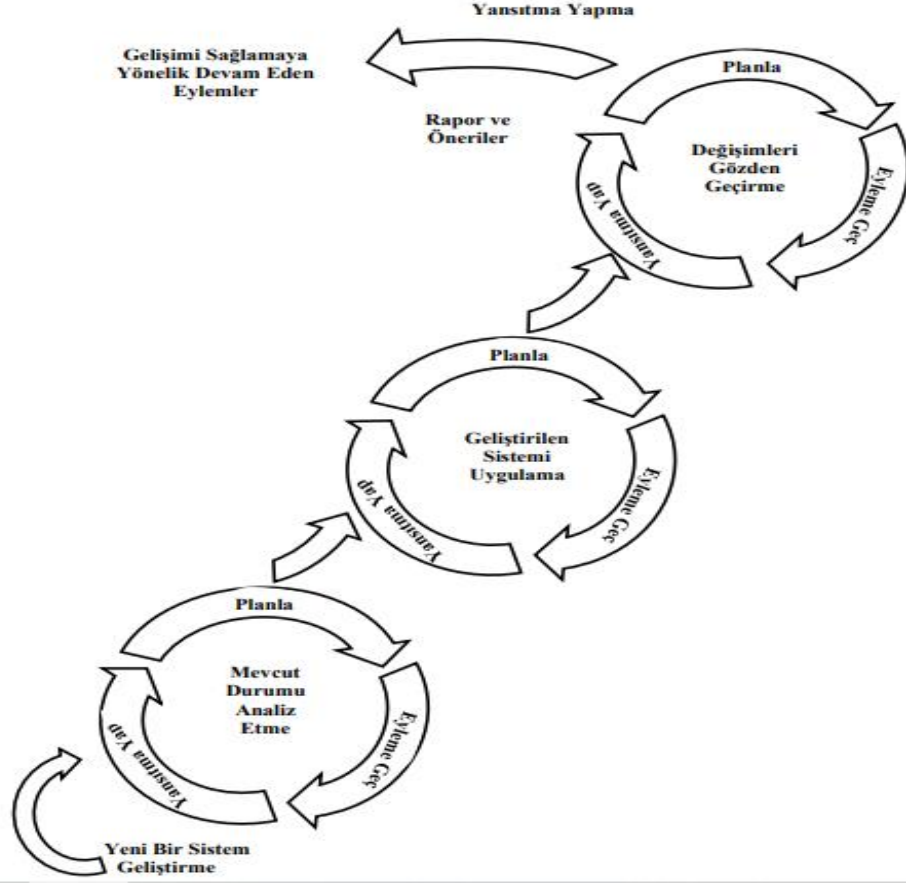
Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseniyle tasarlanmıştır. Mills (2003), uygulayıcıların karşılaştıkları bir problemi ortadan kaldırmak veya var olan durumu daha iyi hale getirmek için kullanılan bir yöntem olarak tanımlamıştır. Armstrong ve Moore (2004) da okullarda verilen eğitim ve öğretimde mevcut durumun iyileştirilmesinde eylem araştırmasının etkili bir yöntem olduğunu söylemişlerdir. Bu çalışmada da öğrencilerin postmodern resimli çocuk kitabı oluşturma becerilerini iyileştirmek için eylem araştırması yapılması uygun görülmüştür. Bu çalışmada eylem araştırması türlerinden iş birlikli eylem araştırması benimsenmiştir. İş birlikli eylem araştırması; iki ya da daha fazla uzmanın iş birliği içerisinde belirli bir soruna çözüm üretmek, uygulamaları geliştirmek ve mesleki öğrenmeyi desteklemek amacıyla planlama, eylem, gözlem ve yansıtma döngülerini yürüttükleri bir araştırma yaklaşımıdır (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014; Mills, 2017). İş birlikli eylem araştırmasının temel özelliği, araştırmanın uygulamaya dönük olmasıdır. Eğitim ortamında karşılaşılan sorunlar ya da geliştirilmesi gereken alanlar, araştırmacı ve uzmanların ortak çabasıyla çözümlenmeye çalışılır. Dolayısıyla iş birlikli eylem araştırması hem öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen hem de öğrencilerin öğrenme süreçlerine doğrudan katkı sağlayan bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Bu çalışmada iş birlikli eylem araştırmasının tercih edilmesinin nedeni, ilköğretim öğrencilerinin postmodern resimli çocuk kitabı oluşturma becerilerinin geliştirilmesi sürecinin sınıf ortamında doğrudan gözlemlenebilmesi ve uygulamaların iş birliği içinde sürekli iyileştirilebilmesidir. Çalışmada araştırmacı, danışman öğretim üyesi ve sınıf öğretmenliği alanında uzman bir akademisyenin yer aldığı bir eylem komitesi oluşturulmuştur. Komite, her uygulama döngüsünden sonra toplanarak süreci değerlendirmiş, güçlü ve zayıf yönleri tartışmış ve bir sonraki döngü için öneriler geliştirmiştir. Bu şekilde, araştırmanın döngüsel yapısı işletilmiş ve elde edilen veriler ışığında uygulamalar sürekli olarak yeniden şekillendirilmiştir (McNiff, 2016; Stringer, 2007).

Eylem araştırması süreci araştırmacılar tarafından farklı aşamalandırılrsa da temelde benzerlik göstermektedir. Bu sürecin yaygın şekilde kabul edilen biçiminin spiral veya döngüsel bir süreç olduğu görülmektedir (Kemmis ve Wilkinson, 1998). MacNaughton ve Hughes (2008)’a göre ‘eylem araştırması, araştırma ve değişim üretmek için döngüsel bir “düşün-yap-düşün” sürecidir “. Stringer (2007) ise süreci ‘‘ bak-düşün-harekete geç’’ şeklinde açıklamaktadır (bkz, Şekil 3.1).



Şekil 3.1 Eylem araştırması döngüsü

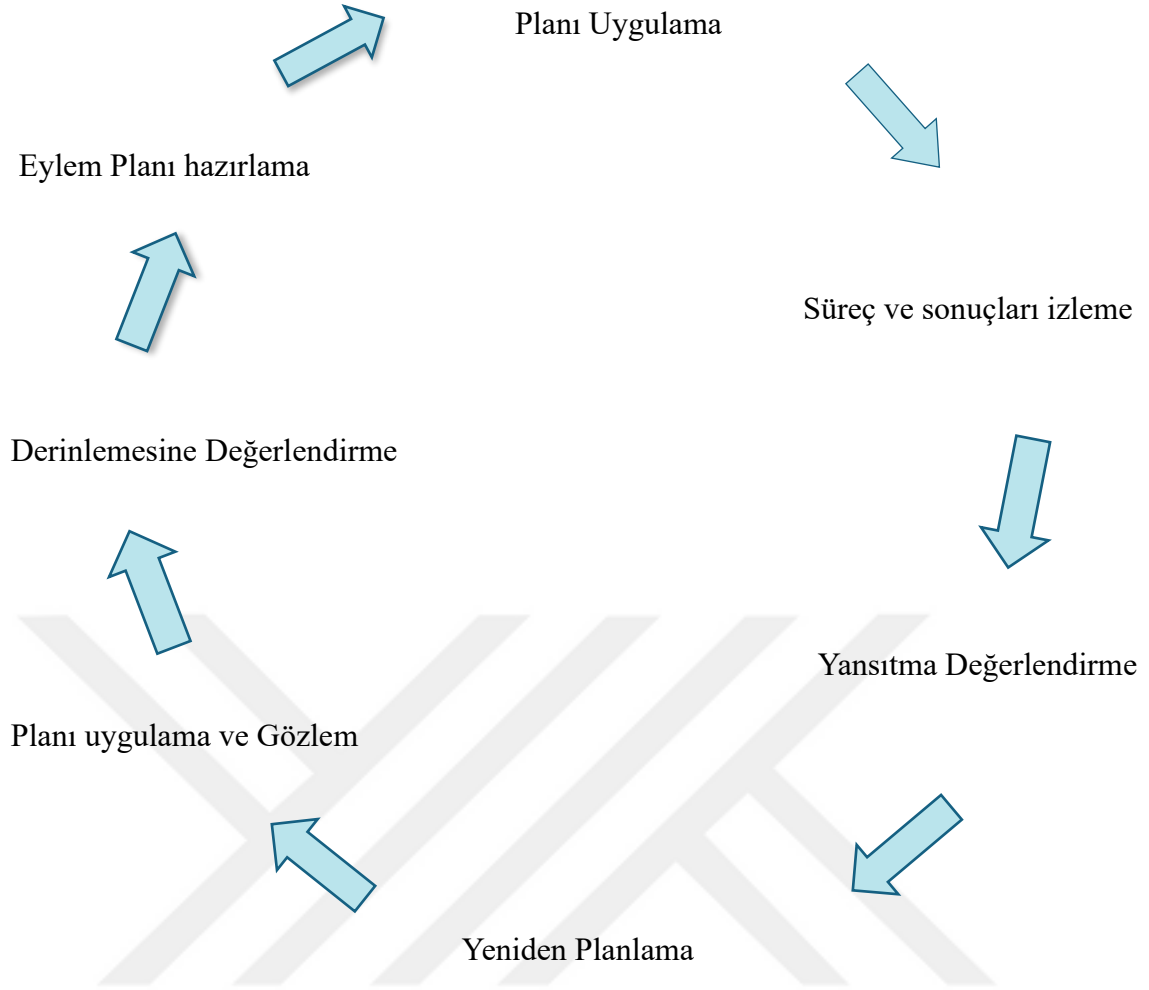
Araştırmanın *bak aşaması* araştırmacının dikkatli bir gözlem aracılığıyla veri toplama ve mevcut durumu açıklama; *düşün aşaması* elde edilen verileri yorumlama ve analiz etme; *harekete geç* aşaması ise bulunana çözümlerin uygulamaya geçirildiği ve değerlendirme oluşmaktadır. Piggot-Irvine (2006) ise eylem araştırması sürecini *planla, eyleme geç ve yansıtma yap* biçiminde betimlemiştir (bkz, Şekil 3.2).



Şekil 3.2 Sarmal eylem araştırması modeli

Kemmis ve McTaggart (1982) ise süreci *planla*, *eyleme geç* ve *gözle*, *yansıtma yap* ve *planı gözden geçir* olarak modellemiştir. Plan gözden geçirildikten sonra tekrar bir eyleme geçip gözlemeyi ve yansıtma yapma adımlarını takip etmişlerdir. McNiff (2000) ise eylem araştırması sürecini *gözle*, *yansıtma yap*, *eylemi gerçekleştir*, *değerlendir*, *gözden geçir* ve *yeni yönlerle hareket et* şeklinde tasarlamıştır.

Bu çalışmada kullanılacak olan model ise Kemmis, McTaggart ve Nixon (2014) tarafından tasarlanan; eylem planı hazırlama, eylemi uygulama, süreç ve sonuçları izleme, yansıtma ve değerlendirme yapma, yeniden planlama ve derinlemesine değerlendirme basamaklarından oluşan modeldir.



Şekil 3.3 Eylem araştırması modeli

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Sinop Merkez’de yer alan 8 ilkokul 4. Sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme benimsenmiştir. Katılımcı seçiminde Türkçe dersi karne notları, öğretmen görüşleri ve uygulama öncesi yapılan okuduğunu anlama testinin sonuçları baz alınmıştır. Bu kriterler doğrultusunda öğrenciler zayıf ve orta şeklinde gruplandırılmıştır. Öğrencilerin bu şekilde gruplandırılmasının nedeni özellikle zayıf ve orta düzeydeki öğrencilerin gelişimini sağlayarak ilkokulun son kademesi olan 4.sınıfı akranlarından geride bitirmenin önüne geçmek ve öğrenciyi ortaokula okuma anlama düzeyi daha yüksek bir şekilde göndermektir. İki gruba da dörder öğrenci seçilmiş ve toplam 8 öğrenci ile çalışılmıştır. 4 kız 4 erkek öğrenci seçilmiştir. Seçilen öğrenciler tipik özelliktedir. Seçilen öğrencilerin velilerine bilgilendirilmiş onam formu

gönderilmiş, öğrencilere de gönüllü katılım formu verilmiş herhangi bir zorlama durumu olmadan gönüllülük esasına uygun olarak seçim yapılmıştır. Öğrencilerden elde edilen verilerin sunulmasında Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na uygun olarak katılımcıların şahsi isimleri kullanılmamış, her bir öğrenciye cinsiyetlerine uygun olarak takma isimler verilmiştir. Elif, Nehir, Ömer ve Mehmet araştırmanın orta; Esra, Melis, Selim ve Erol araştırmanın zayıf grubunda yer almaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Tablo 3.1'de belirtildiği gibidir.

Tablo 3.1 Veri toplama araçları

Veri toplama araçları	Araştırma sürecinde kullanımı
Okuduğunu anlama testi	Uygulama öncesi
Araştırmacı günlüğü	Uygulama sırası
Hikaye üretici	Uygulama sırası
Resimli çocuk kitapları	Uygulama sırası
Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Uygulama sonrası
Öğrenci ürünleri (resimli çocuk kitapları)	Uygulama sonrası

Bu çalışmada veriler; araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testi, resimli çocuk kitapları, araştırmacı günlükleri, öğrenci ürünleri, yarı yapılandırılmış görüşme formları, postmodern resimli çocuk kitabı değerlendirme rubriği, hikaye değerlendirme formu, hikaye üretici yoluyla toplanmıştır. Bu şekilde yapılarak veri çeşitlemesine gidilmiştir. Robson (2022) çeşitlemeyi, araştırmanın kesinliğini sağlamak amacıyla çoklu kaynakların kullanımını gerektiren bir strateji olarak tanımlanmıştır. Çeşitlemenin kendi içinde farklı türleri mevcuttur. Denzin (1988) çeşitlemeyi dört türe ayırmıştır: veri çeşitlemesi, araştırmacı çeşitlemesi, yöntemsel çeşitleme ve kuram çeşitlemesi. Bu araştırmada kullanılan yöntem çeşitlemesi ise farklı zamanlarda farklı metotlarla toplanan verileri kapsamaktadır. Guba ve Lincoln (1989) bu çeşitlemeyi veri maddelerinin tutarlılığını kontrol etmede kullanılan bir strateji olduğunu vurgulamışlardır.

Veri toplama araçlarından okuduğunu anlama testi uygulama öncesinde öğrencilere uygulanmış; araştırmacı günlüğü uygulama sırasında haftalık olarak tutulmuş, hikaye

üretici, resimli çocuk kitapları, hikaye değerlendirme formu da uygulama sırasında kullanılmış; yarı yapılandırılmış görüşme formu, postmodern resimli çocuk kitabı değerlendirme rubriği ve öğrenci ürünleri ise uygulama sonunda çalışmaya katkı sağlamıştır.

3.3.1. Resimli çocuk kitapları

Araştırmada kullanılan resimli çocuk kitaplarının seçiminde Esmer (2019) tarafından geliştirilen hikâye edici ve postmodern metinleri belirleme formu kullanılmıştır. İlgili formla birlikte belirlenen hikaye edici ve postmodern resimli kitaplar iki farklı alan uzmanına gönderilerek çalışmada kullanılacak kitaplar belirlenmiştir. Resimli çocuk kitaplarının belirlenmesinde kullanılan uzman görüşleri EK 8’de mevcuttur. Uzman görüşleri sonucunda seçilen resimli çocuk kitapları Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2 Araştırmada kullanılan resimli çocuk kitapları

Resimli Çocuk Kitabının Adı	Araştırma sürecinde kullanımı
Sihirli Aynadan İçeriye	Uygulama öncesi çalışma grubunun belirlenmesi
Tavşan Maydanoz’un Kitapları Anlatan Kitabı	Hikaye haritası
Harika Bir Hikaye Tarifi	Hikaye haritası
Kitaptan Nasıl ve Ne Zaman Çıkılır?	Postmodern özelliklerin betimlenmesi
Kitap Nasıl Okunur?	Postmodern özelliklerin betimlenmesi
Güvercin Otobüsü Kullanmasın	Postmodern özelliklerin betimlenmesi
Güvercin Geç Yatmasın	Postmodern özelliklerin betimlenmesi
Sihirli İplik	Olay Örgüsü oluşturma
Yüzyüz	Karakter oluşturma
Okunmak İstemeyen Kitap	Postmodern özelliklerin betimlenmesi
Harold ve Sihirli Tebeşir	Zaman / Mekan Oluşturma
Üç Kedi Bir Canavar	Çatışma Oluşturma

3.3.2. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı günlüğü; araştırma sürecine ait araştırmacının hissettiklerini, bu süreçte yaşadıklarını yansıtmaya yaparak oluşturduğu bir veri toplama aracıdır. Tutulan günlükler veri analiz kısmında oluşturulan temalar için önemli bir ipucu olmuş ve araştırmanın ilerleyen zamanlarında kullanılmak üzere arşivlenmiştir. Bu araştırma sürecinde; uygulama esnasında karşılaşılan sorunlara çözüm üretebilmek adına araştırmacı günlüğünden yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından her derste tutulan günlüklerde öğrencilerin düşünceleri, görüşleri, verilen dönütler, gerçekleştirilen dersin hazırlanan ders planı doğrultusunda uygulanarak amacına ulaşp ulaşmadığı, ders sırasında planda yer almayan eklemeler ve çıkarmalar yapıp yapılmadığı, dersin daha başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için yapılması gereken başka herhangi bir uygulama olup olmadığı, yapılan bu dersin gerçek eğitim koşullarında uygulanabilirliği ve dersin araştırmacıya sağladığı katkılarla ilgili konulardan bahsedilmiştir. Araştırmacı günlüğüne yönelik bir örnek EK 5’te sunulmuştur. Tutulan günlüklerde bir format belirleyebilmek adına aşağıda yer alan bazı sorulara yanıt verilmiştir.

1. Yaşadığınız deneyimden sonra dersin daha başarılı olması için farklı olarak yapılması gerekenler (hazırlık süreci ve/veya uygulama sürecinde) olduğunu düşünüyor musunuz? Cevabınız hayır ise nedenini açıklayınız. Cevabınız evet ise hazırladığınız sunumda neleri değiştirdiniz?
2. Bu dersin size ne gibi katkılar sağladığını düşünüyorsunuz? Neden?
3. Araştırmada uyguladığınız ders planının gerçek eğitim koşullarında uygulanabilirliğine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

3.3.3. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Görüşmeler nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama aracıdır (Yıldırım, Şimşek, 2006). Her ne kadar günümüzde görüşme kültürü yaygın olsa da sosyal bilimler alanında bahsettiğimiz görüşmeler bilgi toplama amacıyla yapılan sistematik bir eylem olarak karşımıza çıkmaktadır (Merriam, 2009). De Marrais (2004) görüşmeyi; katılımcının ve görüşmecinin beraber yer aldığı, araştırma yapılan alana yönelik sorulara odaklanılan konuşma süreci olarak tanımlamaktadır. Kvale ve Brinkmann (2009) görüşmenin, iki kişi arasında karşılıklığa uygun olarak yürütüldüğüne; fikir, görüş alışverişine dayalı olduğunu, “basitçe bir günlük konuşma” olmadığını vurgulamışlardır. Bu tanımlardan

hareketle görüşme, kişiler arasında karşılıklı etkileşimin sağlandığı, görüşmecinin ve katılımcının fikir alışverişi yaptığı bir tür veri toplama aracı olarak tanımlanabilir. Görüşmeler kendi arasında 3 temel türe Bu araştırmada kullanılan görüşme türü ise yarı yapılandırılmış görüşmedir. Robson (2022) yarı yapılandırılmış görüşmenin; araştırmacının telkinlerini aza indirdiğini, görüşme yapılan kişinin verdiği cevaplarda daha esnek davranabildiğini belirtmiştir. Öğrencilerin ilkokul öğrencisi olması sebebiyle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmak onların araştırmaya dair fikirlerini daha rahat dile getirebilmelerine olanak sağlamıştır. Öğrencilerle uygulama sonunda yapılan görüşmede açık uçlu sorular sorulmuş ve görüşme ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Patton (2018) açık uçlu soruların; katılımcıların deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini kendi anlatımlarıyla aktarmalarına fırsat sağlayan sorular olduğunu vurgulamıştır. Bu sebeple öğrencilere 6 tane açık uçlu sorunun bulunduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Form EK 6’da verilmiştir. Örnek görüşme soruları aşağıdaki gibidir:

1. Postmodern resimli çocuk kitapları hakkında ne düşünüyorsun?
2. Uygulamanın başlangıcından şu ana kadar öğrendiğin şeyleri özetlesen neler söylersin?
3. Uygulama sırasında zorlandığın bir alan oldu mu? Varsa neydi?
4. Sence postmodern resimli çocuk kitapları normal kitaplardan ayıran özellikler nelerdir?

3.3.4. Öğrenci ürünleri

Öğrenci ürünleri uygulama sonunda toplanacak olan postmodern nitelikte bir çocuk kitabıdır. Öğrenci ürünleri, eylem süreci değerlendirilirken yapılan etkinliklerin ve uygulamaların birer aynası olarak araştırmaya katkı sağlamaktadır (Ocak ve Baysal, 2021). Bu öğrenci ürünleri sayesinde, eylemin öğrenciyi ne düzeyde geliştirdiği somut bir şekilde görülmüştür. Başlangıçta postmodern metinler üzerinden hazırlanan sorularda sınıf seviyesinin altında kalan öğrenciler uygulama sonunda kendi postmodern resimli çocuk kitaplarını hazırlayacak düzeye gelmiştir. Bu kapsamda her bir öğrenci en az bir postmodern öğeye yer verdiği resimli çocuk kitabı tasarlamıştır.

3.3.5. Okuduğunu anlama testi

Okuduğunu anlama testinde kullanılan metnin orijinal ismi “Through the Magic Mirror”dır. Anthony Browne tarafından yazılmış ve resimlenmiş olan bu kitap

postmodern nitelikte bir resimli çocuk kitabıdır. Esmer (2019) tarafından Türkçeye çevrilmiş ve uyarlanmıştır. Okuduğunu anlama testi bu metne uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (EK 7’de sunulmuştur). Bu test uygulamaya başlamadan önce çalışma grubunun belirlenmesinde kullanılmıştır. Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesinde Barrett taksonomisinden yararlanılmıştır. Barrett bu taksonomiye anlamanın planlanması ve değerlendirilmesi noktasında alternatif bir araç olması amacıyla öğretmenlere sunmuştur (Yüceer, 2022). Barrett taksonomisini literatüre kazandıran kişi ise Theodore Clymer’dır (Pearson, 2009). Clymer daha önce yayımlanmamış olan “Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal Boyutlarının Taksonomisi” adlı makaleden Thomas Barrett’ın onayını alarak bahsetmiş ve taksonomiye alan yazına kazandırmıştır (Kaldırım, 2020). Barrett bu taksonomiye birlikte anlamanın hem anlaşılabilir hem de kontrol edilebilir düzeye gelmesini sağlamaya çalışmıştır (Clymer, 1968). Barrett tasarladığı bu taksonomiye 5 basamakta ele almıştır. Bunlar: basit anlama, yeniden organize etme, derinlemesine çıkarımsal anlama, değerlendirme ve memnuniyet basamaklarıdır (Clymer, 1968). Araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testinde bu 5 basamağa yönelik sorular bulunmaktadır. Toplam 9 soru sorulmuştur. Soruların taksonomiye göre dağılımı şu şekildedir: 2 adet basit anlama, 1 adet yeniden organize etme, 3 adet derinlemesine çıkarımsal anlama, 2 adet değerlendirme ve 1 adet memnuniyet basamağına ait sorular bulunmaktadır. Test toplam 72 adet 4.sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Çalışma grubunun oluşturulurken öğrencilerin bu testten aldığı puanlar ve diğer ölçütler de göz önünde bulundurularak 8 öğrenci uygulama sürecine dahil edilmiştir.

3.3.6. Hikaye üretici

Hikaye üretici öğrencilerin ara değerlendirmesi için kullanılmıştır. Dowswell (2015/2017) tarafından yazılan ve “Macera Yazarının El Kitabı” olarak Türkçeye çevrilen çocuk kitabında bulunan bir etkinliktir (EK 9). Bu etkinlikte kağıdın belirlenen kısımlarına karakter, mekan, olay gibi elementlere örnekler öğrencilerle birlikte bulunmuş ve yazılmıştır. Sonrasında çizgili yerlerinden katlanmış ve şekil üzerinden rastgele bir yer ve bir rakam öğrenciler tarafından seçilmiştir. Her öğrenci seçtiği bu elementlerden bir hikâye üretmiştir. Bu üreteç ile öğrencilerin hikâye edici metin oluşturma becerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

3.4. Uygulama Süreci

3.4.1. Uygulama öncesi yapılan çalışmalar

Uygulama süreci öncesinde araştırmacı kapsamlı literatür taraması yapmış, postmodern resimli çocuk kitapları ve bu kitapların ne gibi niteliklere sahip olduğu ilgili tezler, makaleler, kitapları taramıştır. Araştırmacı, postmodern resimli kitapları oluşturma sürecinde uygun olabilecek çeşitli kitapları, etkinlikleri tasarlayacağı kazanımları detaylı şekilde incelemiş ve farklı kitaplara karar vermiştir.

Daha sonra haftalık olarak yapılacak etkinliklere dair eylem komitesi ile toplantılar yapılmıştır. Komite üyeleri, resimli ve postmodern çocuk kitaplarının içerik ve düzey uygunluğunu değerlendirmiş, kullanımı uygun olan kitaplara ve etkinlikleri belirlerken sürece katkı sağlamış, gerekli durumlarda değişiklik önerilerinde bulunmuştur Bunun yanı sıra uygulamada kullanılması planlanan resimli çocuk kitaplarının isimleri alan uzmanlarına gönderilerek uygulamaya uygun olup olmadığı konusunda görüşleri alınmıştır. Uygun olduğuna karar verilen kitaplar temin edilmiştir. Yapılan eylem planı çerçevesinde haftalık olarak uygulanacak etkinlikler ve bu etkinliklerde kullanılacak materyaller araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

3.4.2. Uygulama sonrası yapılan çalışmalar

Uygulama sonunda öğrencilerin kendi yazdıkları postmodern resimli çocuk kitapları toplanmıştır. Kitapların analizinde betimsel ve içerik analizi ile kullanılmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerle postmodern resimli çocuk kitapları oluşturma sürecine dair yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, her öğrenci ile bire bir görüşme yapılarak öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin görüşleri, deneyimleri alınmıştır. Bu görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Sonrasında görüşmeler deşifre edilerek içerik analizi yapılmış ve temalar ortaya çıkarılmıştır. Analiz edilen verilerin sonuçları katılımcılarla paylaşılmış, katılımcı teyidi yapılmıştır.

3.5. Eylem İzleme Komitesinin Oluşturulması

Araştırmanın planlı, sistematik ve bilimsel bir biçimde yürütülebilmesi için, süreci yönlendirmek ve değerlendirmek amacıyla bir eylem komitesi oluşturulmuştur. Bu komite; araştırmacının yanı sıra, sınıf öğretmenliği alanında doktora düzeyinde uzmanlığa sahip iki akademisyen ile danışmandan oluşmaktadır. Komite, araştırmanın

her aşamasında aktif rol almış; uygulamaların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde düzenli toplantılar gerçekleştirerek süreci yakından takip etmiştir. Toplantılarda, gerçekleştirilen uygulamalar ayrıntılı şekilde gözden geçirilmiş, karşılaşılan sorunlar ele alınmış ve çözüm önerileri geliştirilmiştir. Bu bağlamda komite üyelerinin yapıcı geri bildirimleri ve önerileri, araştırmanın daha sağlıklı ilerlemesine ve sürecin niteliğinin artmasına katkı sağlamıştır (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014).

Komitede yer alan uzmanlardan biri, özellikle okuma eğitimi, okuduğunu anlama ve çocukların okuma becerilerinin gelişimi konularında akademik çalışmalarıyla öne çıkan bir araştırmacıdır. Diğer uzman ise, nitel araştırma yöntemleri, eylem araştırmaları ve veri analiz süreçleri konularında yetkinliği ile sürece rehberlik etmiştir. Her iki akademisyenin bilgi ve deneyimleri, araştırmanın bilimsel temellere dayandırılmasına, uygulama sürecinin profesyonelce yürütülmesine ve elde edilen bulguların geçerliliğinin artırılmasına önemli katkılar sunmuştur.

3.6. Eylem Araştırması Süreci

Bu araştırmada izlenen eylem basamakları Tablo 3.5’ te belirtilmiştir.

Tablo 3.3 Eylem basamakları

Eylem Numarası	Etkinlikler	Tarih
1. Eylem	Gerekli izinlerin alınması, okul idaresiyle görüşmeler	01.04.2024
2. Eylem	Çalışma grubunun belirlenmesinde kullanılacak okuduğunu anlama testinin hazırlanması	02.04.2024
3. Eylem	“Sihirli Aynadan İçeriye” adlı okuduğunu anlama testinin öğrencilere uygulanması	16.04.2024
4. Eylem	Öğrencilerin test sonuçlarına ilişkin sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılması ve araştırmaya katılacak öğrencilerin belirlenmesi	17.04.2024

5. Eylem	Seçilen ğrencilerin araştırma hakkında bilgilendirilmesi, veli onayı ve gönüllü katılım onaylarının alınması.	18.04.2025
6. Eylem	Ders planının ve kullanılacak materyallerinin hazırlanması	19.04.2024
7. Eylem	“Tavşan Maydonoz’un Kitapları Anlatan Kitabı”nın incelenmesi ve “Kırmızı Elma” isimli kitap üzerinden hikaye haritası uygulamasının yapılması	22.04.2025
8. Eylem	“Harika Bir Hikaye Tarifi” isimli kitap üzerinden hikaye haritası uygulamalarını etkinliklerle pekiştirme	24.04.2024
9. Eylem	“Yüzyüz” isimli kitabın incelenmesi ve karakter oluşturma uygulamalarının yapılması	30.04.2024
10. Eylem	“Harold ve Sihirli Tebeşir” isimli kitabın incelenmesi, zaman ve mekan oluşturma uygulamalarının yapılması	02.05.2024
11. Eylem	Zaman ve mekan oluşturma unsurlarını uygulamalarla pekiştirme	07.05.2024
12. Eylem	“Üç Kedi Bir Canavar” isimli kitabın incelenmesi ve çatışma oluşturma uygulamalarının yapılması	09.05.2024
13. Eylem	“Sihirli İplik” isimli kitabın incelenmesi ve olay örgüsü oluşturma uygulamalarının yapılması.	14.05.2024
14. Eylem	Ara Değerlendirme için Hikaye Üreticinin hazırlanması ve uygulanması	16.05.2024
15. Eylem	“Güvercin Otobüsü Kullanmasın” ve “Güvercin Geç Yatmasın” isimli kitaplar kullanılarak postmodern resimli çocuk	

	kitaplarının özelliklerinin betimlenmesi	21.05.2024
16. Eylem	Okunmak İstemeyen Kitap” isimli kitabın incelenmesi ve postmodern resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin betimlenmesi	23.05.2024
17. Eylem	“Kitap Nasıl Okunur?” ve “Kitaptan Nasıl ve Ne Zaman Çıkılır? “isimli kitapların incelenmesi ve postmodern resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin betimlenmesi	27.05.2024
18. Eylem	Öğrencilerin kendi postmodern resimli çocuk kitaplarını yazmaya başlaması	28.05.2024
19. Eylem	Oluşturmaya başladıkları postmodern resimli çocuk kitaplarıyla ilgili dönütler verilmesi	04.06.2024
20. Eylem	Oluşturmaya başladıkları postmodern resimli çocuk kitaplarıyla ilgili dönütler verilmesi	07.06.2024
21. Eylem	Oluşturmaya başladıkları postmodern resimli çocuk kitaplarıyla ilgili dönütler verilmesi	11.06.2024
22. Eylem	Kitapların toplanması ve görüşmelerin yapılması	14.06.2024

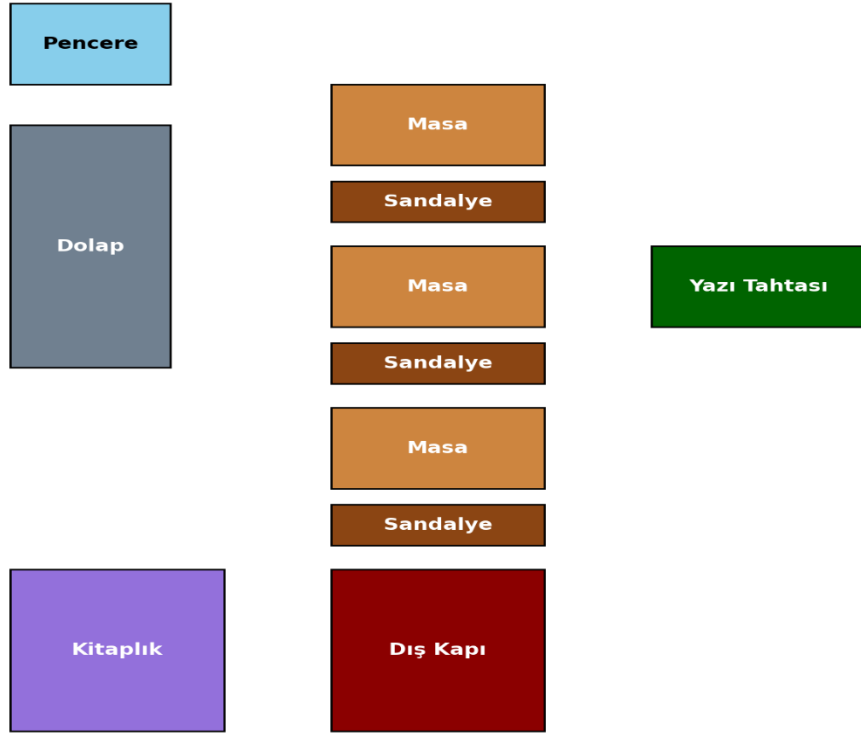
Araştırmanın ilk iki haftasında (01.04.2024-16.04.2024) gerekli izinler alınıp okul idaresiyle görüşmeler yapılmış, çalışma grubunu belirlemek için okuduğunu anlama testi hazırlanmış ve uygulanmıştır. 4. Eylemde (17.04.2024) öğrencilerin testten aldıkları puanlar hesaplanmış ve araştırmaya katılabilecek öğrencilerin listesi çıkarılmıştır. Sonrasında listedeki öğrencilerin kriterleri sağlayıp sağlamadığını öğrenmek adına sınıf öğretmenleriyle görüşülmüş Türkçe dersi karne notları ve sınıf içindeki genel performansları öğrenilmiştir. 5. Eylemde (18.04.2024) seçilen öğrenciler araştırma hakkında bilgilendirilmiş, süreç içinde yapacaklarıyla ilgili detaylı bir anlatım

gerçekleştirilmiştir. Katılımın gönüllülük esasına dayandığı konusunda da gerekli açıklamalar yapılmış, istemeyen hiçbir öğrenci çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu konuyla ilgili bilgilendirilmiş onam formları verilmiş ve velileri ile de iletişime geçilerek veli onam formu ulaştırılmıştır. 6. Eylemde (19.04.2024) ilk ders için hazırlıklar yapılmış, kullanılacak resimli çocuk kitabı temin edilmiş, kitap incelendikten sonra yapılacaklar için etkinlik kağıtları hazırlanmıştır. 7. Eylemde (22.04.2024) uygulamanın ilk dersi yapılmıştır. Resimli çocuk kitaplarının içerik açısından ve fiziki açıdan ne gibi özellikleri olduğu “Tavşan Maydonoz’un Kitapları Anlatan Kitabı” ile öğrencilere aktarılmıştır. Kitap öğrencilerle birlikte okunmuş, üzerine tartışmalar yapılmıştır. Daha sonra dersin diğer kısmında “Kırmızı Elma” isimli kitap üzerinden hikaye haritası etkinliği yapılmış, kitaptaki karakterler, yer, zaman, konu, ana fikir gibi unsurlar öğrenciler tarafından bulunmuştur. Verdikleri cevaplar birlikte kontrol edilmiş, dönütler verilmiştir. 8. Eylemde (24.04.2024) “Harika Bir Hikaye Tarifi” isimli kitap üzerinden hikaye haritası uygulamalarına devam edilmiştir. Kitap incelendikten sonra kitaptaki tarif gibi öğrenciler de kendi hikaye tariflerini oluşturup hikaye haritası konusunu pekiştirmişlerdir. 9. Eylemde (30.04.2024) “Yüzyüz” adlı kitap öğrencilerle birlikte incelenmiş ve resimli çocuk kitaplarında karakter oluşturmaya dair etkinlikler yapılmıştır. Bir resimli çocuk kitabı karakteri nasıl tasarlanır? Tasarlanırken nelere dikkat edilir? Gibi sorulara cevap verilmiş, daha sonra öğrenciler kendi kitap karakterlerini nasıl tasarlayacakları üzerine düşünmüş ve etkinlik kağıtlarına yazmışlardır. 10. Eylemde (02.05.2024) “Harold ve Sihirli Tebeşir” isimli kitap incelenmiş, hikaye unsurlarından zaman ve mekan oluşturmaya ilişkin etkinlikler yapılmıştır. Öncelikle zaman ve mekan tasarlanırken neye dikkat edilir? Sorusu üzerinden gerekli açıklamalar yapılmıştır. Daha sonra seçilen ortamın ve zamanın anlatılan öyküyü etkileyeceği bu sebeple zamanı ve mekanı çok dikkatli ve özenli bir şekilde seçmeleri konusu üzerinde durulmuştur. Sonrasında kendi hikayelerine seçebilecekleri zamanlar ve mekanlar üzerine konuşulmuş ve bunları etkinlik kağıtlarına aktarmışlardır. 11. Eylemde (07.05.2024) zaman ve mekan oluşturma etkinliklerine devam edilmiştir. Uygulanan etkinlikte öğrencilere üzerinde mekanlar yazan kartlar seçtirilmiş aynı kartları seçen 4 kişi bir grup oluşturmuş ve seçtikleri mekanı diğer gruba canlandırma yaparak anlatmaya çalışmıştır. 12. Eylemde (09.05.2024) öğrencilere öncelikle çatışmanın ne olduğu, kitaplarda nasıl karşımıza çıkabileceği, kaç çeşit çatışma türü olduğu aktarılmıştır. Daha sonra bu zamana kadar incelenen kitaplardaki çatışmalar ve türleri hakkında tartışmalar yapılmış konu pekiştirilmiştir.

Sonrasında “Üç Kedi Bir Canavar” isimli kitap incelenmiş ve çatışmanın ne olduğu, hangi karakter arasında geçtiği bulunmuştur. 13. Eylemde “Sihirli İplik” isimli kitabın incelenmiş ve olay örgüsü oluşturma etkinlikleri yapılmıştır. Derse ilişkin etkinlik kağıtları Ek’te sunulmuştur. 14. Eylemde (16.05.2024) ara değerlendirme yapılmıştır. Hikaye üretici ders sırasında öğrencilerle birlikte yapılmış ve her öğrencinin kendi hikayesini yazması sağlanmıştır. Hikaye üreticinin bir resmine Ekteyer verilmiştir. 15. Eylemde (21.05.2024) postmodern nitelikte resimli çocuk kitaplarının incelenmesine başlanmıştır. İlk olarak “Güvercin Otobüsü Kullanmasın” ve “Güvercin Geç Yatmasın” kitapları incelenmiştir. Hangi postmodern özelliğe sahip olduğu ve geleneksel resimli çocuk kitaplarından ne gibi farklılıkları olduğu tartışılmıştır. 16. Eylemde (23.05.2024) “Okunmak İstemeyen Kitap” isimli kitap üzerinden postmodern resimli çocuk kitaplarının özelliklerinden bahsedilmiştir. 17. Eylemde (27.04.2024) Kitap Nasıl Okunur?” ve “Kitaptan Nasıl ve Ne Zaman Çıkılır? İsimli kitaplar üzerinden postmodern resimli çocuk kitaplarının özellikleri betimlenmiş ve genel bir özet geçilmiştir. 18. Eylemde öğrenciler kendi postmodern resimli çocuk kitaplarını yazmaya başlamıştır. 19, 20 ve 21. Eylemde öğrencilerin yazmaya başladıkları postmodern nitelikte resimli çocuk kitapları incelenmiş ve dönütler verilerek dersler bitirilmiştir. Son eylem olan 22. Eylemde öğrenciler postmodern resimli çocuk kitaplarını tamamlamış ve teslim etmiştir. Sonrasında 8 öğrenci ile bire bir görüşme yapılmış uygulama sürecine dair görüşleri kayıt altına alınmıştır.

3.7. Araştırma Ortamı

Araştırma Sinop Merkez’de bulunan bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Sınıflarda derslerin devam etmesi sebebiyle uygulamalar okulun konferans salonunda yapılmıştır. Konferans salonunda öğrenciler için uygun ortam okul idaresi tarafından sağlanmıştır. Masa ve sandalyeler yerleştirilmiş, yazı tahtası ve pano getirilmiştir. 8 öğrencinin rahatça etkinliklerini yapabileceği, materyallerini kullanabileceği şekilde masa ve sandalyeler hazırlanmıştır. Konferans salonu olması sebebiyle öğrencilerin rahatça hareket edebileceği büyük bir alan da mevcuttur. Drama ve canlandırma etkinlikleri bu boş alanda daha rahat bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Sınıf ortamına ait uygulama sırasında çekilen fotoğraflar EK 10’da sunulmuştur. Sınıf ortamına ait sahne Şekil 3.4’teki gibidir.



Şekil 3.4 Araştırma ortamı

3.8. Araştırmaya Yönelik Güvenilirlik, Aktarılabilirlik ve İnanılrlık Çalışmaları

3.8.1. Çeşitleme

Çalışmanın güvenilirliğini arttırmak için belki de en çok bilinen strateji çeşitlemedir. Çeşitleme araştırma konusunun en az iki farklı perspektiften ve noktadan değerlendirilmesi anlamına gelmektedir (Denzin, 1970,1978). Denzin (1970, 1978) çeşitleme fikrini “aynı fenomenin incelenmesinde metodolojilerin kombinasyonu” olarak tanıtmış ve farklı çeşitleme türlerini tanımlamıştır. Bu türleri 4 başlık altında toplamıştır: 1) Veri çeşitlemesi, bir çalışmada çeşitli veri kaynaklarının kullanılması; 2) teori çeşitlemesi, veri kümelerine farklı bakış açılarıyla yaklaşma; 3) araştırmacı çeşitlemesi, bireyin öznel yanlılığını kontrol etmek ve düzeltmek için farklı araştırmacıların sürece dahil edilmesi ve 4) yöntem çeşitlemesi, tek bir problemi incelemek için çoklu yöntemlerin kullanılmasıdır. Nitel araştırmalarda çeşitlemeye özellikle ilgi gösterilmesini belirten Mathison (1988) araştırmacının, meslektaşlarının eleştirisine dayanabilmek için çalışmanın yürütülmesinde birden çok veri kaynağı ve yöntem kullanmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Eylem araştırmalarında çeşitleme kullanmak ise toplanan

verilerin çapraz kontrolünün sağlanmasının varılan sonuçların uygunluğunu ve güvenilebilirliğini sağlayabileceği belirtilmektedir (Mills, 2011; Stringer, 2008).

Bu araştırmada ise güvenilirliği sağlamak adına kullanılan çeşitleme ise yöntem çeşitlemesidir. Veri toplamada çoklu yöntem kullanılmıştır (yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı günlüğü, öğrenci ürünleri gibi). Mills (2011) ve Stringer (2008)'ın vurguladığı çapraz kontroller farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

3.8.2. Uzun süreli etkileşim

Nitel araştırmalarda inanılrlığı sağlamada kullanılan stratejilerden biri uzun süreli etkileşimlerdir. Eylem araştırması sürecinde sahada uzun süre kalmak ve yeterli düzeyde veri toplamak süreçte ortaya çıkan sonuçların daha anlaşılabilir olması açısından önem taşımaktadır (Guba, 1981; Melrose, 2001; Mertler, 2014; Stringer, 2008). Bu araştırma sürecinde de öğrencilerle uzun süreli etkileşim içinde olunmuş haftalık 6 saat bazı haftalar 6 saatin üzerinde bir sürede öğrencilerle aynı ortamda bulunulmuş, geleneksel resimli çocuk kitapları ve postmodern resimli çocuk kitapları ile ilgili etkinlikler yapılarak gelişimlerine katkı sağlanmıştır. Öğrencilerle aynı ortamda bulunma hali karşılıklı güvene dayalı ilişkinin kurulmasını bu sayede onlardan doğru ve eksiksiz cevaplar alınmasını sağlamaktadır (Houser, 2015). Uzun süreli etkileşimin araştırmaya bu ve bunun gibi faydalarının olması sebebiyle inanılrlığın artırılmasında kullanılmıştır.

3.8.3. Uzman incelemesi

İnanılrlığı arttırmada kullanılan stratejilerden biri de uzman incelemesidir. Araştırma konusu hakkında bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri üzerine uzmanlaşmış kişilerden yapılan araştırmanın incelenmesini istemek inanılrlığı arttırma konusunda araştırmacının alacağı önlemlerden biridir (Creswell, 2003). Yapılan incelemelerle uzman, araştırma sürecinin başından sonuna kadar uygulamalara şahit olur ve araştırmacıya geri bildirimde bulunur. Bu araştırmada da uzman incelemesi uygulamanın başlangıcı olan okuduğunu anlama testinin hazırlanması ve uygulanması safhasından başlamış ve haftalık olarak devam etmiştir. Araştırmanın başlangıcından itibaren uzman kişiyle değerlendirme toplantıları yapılmış, süreç hakkında uzman bilgilendirilmiş ve bir sonraki eylemde neler yapılacağı üzerine tartışmalar yapılmıştır.

3.8.4. Üye denetimi

Katılımcılara çalışma bulgularını teyit ettirmek araştırmanın inanılabilirliğini arttıran stratejilerden bir diğeridir. Veri kaynakları ile oluşturulan teyit mekanizması, ulaşılan sonuçların gerçeği temsil edip etmediğini anlamaya yardımcı olmaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2013). Araştırma sürecinde üye denetimi yoluyla farklı deneyimlerden ve bakış açılarından yararlanmak, sürecin daha nitelikli gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır (Johnson, 2012; Mertler, 2014). Maxwell (2005) üye denetiminin gerekliliğini, “katılımcıların söyledikleri ve yaptıkları ile neler olduğu hakkında onların sahip olduğu perspektifleri yanlış anlama ve yorumlama ihtimalinizi bertaraf etmenin tek ve en önemli yoludur” şeklinde açıklamıştır. Bu çalışmada da veriler toplanıp analiz edildikten sonra sonuçlar öğrencilerle paylaşılmış ve kendi görüşleri, deneyimleri doğrulanmıştır. Bu sayede öğrencilerin araştırmaya dair bakış açılarının yanlış anlaşılmasının önüne geçilmiştir.

3.9. Verilerin Analizi

Ulaşılan veriler analiz edilirken betimsel ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Görüşme ve araştırmacı günlüklerinin analiz edilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde tümevarımsal içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir (Patton, 2018). Bu yaklaşımda kategoriler ve temalar kaynağını veri setinden almaktadır (Zhang, Wildemuth, 2009). Demek oluyor ki kodlar katılımcıların anlatımlarından meydana gelmekte ve anlam bütünlüğünü oluşturmaktadır. Benzer veriler bir araya getirilmekte ve verilere ilişkin belgeler sistematik bir şekilde incelenmektedir (Yıldırım, Şimşek, 2013). İnceleme yapmak için öncelikle ses kaydına alınan görüşmeler deşifre edilmiş kodlamaya uygun hale getirilmiştir. Sonrasında görüşme metni tekrar tekrar okunmuş ve ilk kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalar yapıldıktan sonra kodlar arası ilişkiler incelenerek kategoriler belirlenmiştir. Kategoriler belirlendikten sonra temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Öğrencilerin ara değerlendirme için yazdığı hikayeler hikaye değerlendirme formu kullanılarak analiz edilmiştir. Form, metin özellikleri, serim (konunun sahnelenmesi), ana karakter, düğümün başlangıcı, düğümün çözülmesi, sonuç, ana fikir/duygu başlıklarından oluşmaktadır. Form uygun/kısmen uygun ve uygun değil şeklinde 3’lü likert şeklinde tasarlanmıştır. Form Esmer (2019) tarafından geliştirilmiştir. Hikaye değerlendirme formu EK 11’de sunulmuştur.

Süreç sonunda öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesinde postmodern resimli çocuk kitabı değerlendirme rubriği kullanılmıştır. Form Pantaleo tarafından geliştirilen ve Esmer (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan 16 maddeden ve uygun/kısmen uygun ve uygun değil seçeneklerinden oluşmaktadır. Form EK 12’de verilmiştir.



4. BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların uygulama öncesi okuduğunu anlama düzeyleri, postmodern metinler kullanılarak değerlendirilmiştir. Uygulama sırasında yapılan ara değerlendirmede öğrencilerin hikaye üretici ile ortaya koydukları hikayeler, hikaye değerlendirme formuyla değerlendirilmiştir. Bu bölümde okuduğunu anlama testleri, öğrenci ürünleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu, hikaye değerlendirme formu, araştırmacı günlüğü yoluyla elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bulgular, araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda açıklanmaya çalışılmıştır.

4.1. Katılımcıların Uygulama Öncesi Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Katılımcıların uygulama öncesi postmodern metinlerden okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek adına “Sihirli Aynadan İçeriye” isimli postmodern tarzda yazılmış metin katılımcılara okutulmuş ve bu metinle ilgili Okuduğunu Anlama Soruları sorulmuştur.

Araştırmanın birinci alt amacı olan “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi postmodern metinlerden okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir? Sorusuna ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4.1 Katılımcıların uygulama öncesi okuduğunu anlama düzeyleri

Elif	61
Esra	44
Mehmet	59
Melis	44
Erol	49
Nehir	54
Selim	42
Ömer	52

Tablo 4.1 değerlendirildiğinde öğrencilerin postmodern metinlerden okuduğunu anlama becerileri düşük ve orta seviyededir. Okuduğunu anlamaya yönelik olarak ölçüm sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde;

Uygulama öncesi öğrencilerin; metinde yer alan mekan sorusuna doğru cevap verdikleri; metnin konusuna ise yanlış veya eksik cevap verdikleri görülmüştür. Metnin konusuna çoğunlukla “Sihirli Ayna” cevabını vermişlerdir. Barrett Taksonomisi’ne göre hazırlanmış olan sorulardan ise basit anlama düzeyindeki soruları cevaplayabildikleri, değerlendirme ve memnuniyet düzeylerindeki soruları kısmen cevaplayabildikleri, yeniden organize etme ve derinlemesine anlamsal çıkarım sorularını ya hiç cevaplayamadıkları ya da eksik veya yanlış olarak cevapladıkları belirlenmiştir.

4.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri

Öğrencilerin hikaye üretici ile oluşturdukları hikayelerin puanları Tablo 4.2’de verilmiştir. 3’lü likert tipi olan hikaye değerlendirme formuna göre öğrencilerin hikayeleri değerlendirilmiştir. Uygun/ Kısmen Uygun/ Uygun Değil seçeneklerinden ve toplam 6 maddeden oluşan formdan alınabilecek en yüksek puan 18, en düşük puan 6’dır. Öğrencilerin puanları bu aralıktadır.

Tablo 4.2 Öğrencilerin oluşturdukları hikayelerin puanları

Elif	15
Esra	9
Mehmet	15
Melis	16
Erol	15
Nehir	17
Selim	11
Ömer	16

4.2.1. Elif’in oluşturduğu hikâye

Elif hikâye üretici ile yazdığı hikâyede başlık olarak “*Bataklık*” seçmiş. Ana karakterleri köylü kızı ve arkadaşları, göl kraliçesi, orman canavarı ve bataklık hanımıdır. Mekan olarak bataklık ve göl kenarını seçmiş, hangi zamanda geçtiğini belirtmemiştir. Serim kısmı kim, nerede ve nasıl sorularına cevap verir niteliktedir. Düğümün başlangıcında köylü kızının bataklığa gitmesini ve orada kaybolduktan sonra başına gelen olayları ilgi

çekici bir şekilde anlatmıştır. Düğümün çözülmesi yan karakterlerden biri olan orman canavarının köylü kızına yardım etmesi ve birlikte bataklık hanımının yanına gitmeleri ile olmuştur. Sonuç kısmında bataklık hanımından eve dönmek için yardım istemiş ve eve geri dönmeyi başarmıştır. Bu şekilde hikaye olumlu bir biçimde tamamlanmış, çocuklara umut veren bir kapanış yapmıştır. Metnin ana düşüncesi; zorluklar karşısında yılmamanın ve kararlı davranmanın önemine vurgu yapmaktadır. Bu fikir, doğrudan söylenmek yerine olay örgüsü aracılığıyla sezdirildiği için çocuk edebiyatına uygun bir nitelik taşımaktadır. Elif'in oluşturduğu hikayenin geneline bakıldığında serim, ana karakter, düğümün başlangıcı ve çözümü, sonuç ve ana fikir başlıkları hikaye içerisinde iyi kurgulanmış ve bütünlüklü bir yapı sağlanmıştır.

4.2.2. Ömer'in oluşturduğu hikâye

Ömer yazdığı hikayeye başlık olarak "*Ormandaki Hayvanlar*" başlığını seçmiştir. Karakterleri aslan, baykuş, maymun, sincaptır. Mekan olarak ormanı seçmiş, zaman belirmemiştir. Serim kısmında hikayenin girişini, karakterleri, mekanı tanıtmıştır. Düğüm aslanın arkadaşlarını korkutmak için yollara muz kabukları koyup eğlenmeyi düşünmesi ve bunun için harekete geçmesiyle başlıyor. Düğümün çözüldüğü kısımda ise arkadaşları durumu fark ederek onun yaptığı gibi korkutup eğlenmek yerine eğlenebilecekleri farklı şeyler bularak aslanın yaptığı şeyin yanlış olduğunu dile getirmişler. Sonuç kısmında aslan yaptığı hatayı anlamış ve orman halkından özür dilemiş, ormandaki hayvanlarla birlikte hayatlarına eğlenceli şekilde devam etmiş. Ana fikir olarak arkadaşlara kötü davranılmaması gerektiğini, onlar kötülük yapsa bile karşılık verilmemesi gerektiğini belirterek hikayesini bitirmiştir. Ömer'in oluşturduğu hikayenin geneline bakıldığında serim, ana karakter, düğümün başlangıcı ve çözümü, sonuç ve ana fikir bakımından iyi tasarlanmıştır.

4.2.3. Nehir'in oluşturduğu hikâye

Nehir hikâyesine "*Elif ve Arkadaşları*" başlığını seçmiştir. Karakterleri Elif, arkadaşları, ailesi ve polislerdir. Mekan olarak mahalle seçmiştir. Zaman olarak spesifik bir zaman seçmemiş, bir gün demiştir. Düğüm Elif'in arkadaşlarıyla birlikte ailesinden izin almadan mahallede gezdiği sırada birisinin onları takip ettiğini fark etmeleri ile başlıyor. Düğümün çözülmesinde Elif'in ailesinin Elif'i merak edip polise gitmesiyle ve polislerin kayboldukları yerden Elif ve arkadaşlarını kurtarmasıyla sonuçlanıyor. Sonuç kısmında

Elif ve arkadaşları evlerine sağ salim dönüyorlar ve yaptıklarının yanlış olduğunu fark ediyorlar. Ana fikir olarak, arkadaşlığın ve birlikte hareket etmenin önemi öne çıkarılmıştır. Genel olarak ‘Elif ve Arkadaşları’, sade dili, akıcı kurgusu ve çocukların sosyal değerlerini destekleyen yapısıyla başarılı bir şekilde kurgulanmış ve yazıya aktarılmıştır.

4.2.4. Selim’in oluşturduğu hikâye

Selim hikayesine “*Vak Vak Vaki*” başlığını koymuştur. Karakterleri Vak Vak Vaki ve arkadaşlarıdır. Mekan olarak ormanı seçmiş, zaman belirtmemiştir. Düğüm Vak Vak Vaki ve arkadaşlarının ormana bir çiçek bahçesi kurmak istemesi, bunun için gerekli görev dağılımını yapmaları ama hiçbir arkadaşının sözleştikleri saatte gelmemesi ile başlıyor. Düğümün çözülmesi kısmında Vaki bütün çiçekleri kendisi dikmiş ve sulamıştır. Bunu gören arkadaşları yaptıkları davranışın kötü olduğunu anlamışlar. Sonuç kısmında ve ana fikir kısmında hikayenin eksikleri vardır. Sonuç kısmının kurgusunda hikayenin bütünü ile eşleşmeyen bazı noktalar bulunmaktadır.

4.2.5. Erol’un oluşturduğu hikâye

Erol başlığını “*Yasemin ve Köpeği*” olarak seçmiştir. Karakterleri Yasemin, Rayli, Sevim ve Onur’dur. Mekan olarak evlerinin arka bahçesini seçmiş, zaman belirtmemiştir. Düğüm Yasemin ve Sevim’in bahçede terk edilmiş bir köpek bulmaları, köpeği sahiplenip arkadaş olmaları bu durumu da Onur’un kıskanıp köpeğe kötü davranmasıyla başlıyor. Düğümün çözümü ise Onur’un yaptığı hatayı anlamasıyla Yasemin ve Sevim’in köpekleri Rayli’ye kavuşmaları ile olmuştur. Sonuç kısmında Onur yaptığı hatayı anlamış ve arkadaşlarından özür dilemiştir. Ana fikri hikaye içerisinde tam olarak verememiştir.

4.2.6. Melis’in oluşturduğu hikâye

Melis hikayesine “*Kayıp Otobüs*” başlığını koymuştur. Karakterleri Mira, Beren ve Nehir’dir. Mekan olarak otobüs seçmiş, zaman belirtmemiştir. Serim kısmında hikâyenin girişini, karakterleri, mekanı detaylı bir şekilde tanıtmıştır. Düğüm, geziye gittikleri otobüsün dengesini kaybedip kaza yapmasıyla başlamaktadır. Düğüm, aradan günler geçtikten sonra kaza yapılan yerden sinyaller alınması sonucunda bulundukları yerden kurtarılırları ile çözüme ulaşmıştır. Hikâye Beren, Mira ve Nehir’in hastaneye

gitmesiyle bitmiştir. Sonuç kısmının kurgusu çok yüzeysel yapılmış. Oluşturduğu hikâyede doğrudan ya da dolaylı olarak bir ana fikre ulaşamamaktadır.

4.2.7. Mehmet'in oluşturduğu hikâye

Mehmet hikayesine “Şatoda Olaylar” başlığını koymuştur. Karakterleri Tuğçe ve Çilli Dudu. Mekan şato, zaman belirsizdir. Düşüm Çilli Dudu'nun şatoda kolyesini kaybetmesi ve suçu Tuğçe'nin üstüne atmasıyla başlamaktadır. Düşümün çözümü ise Dudu'nun birkaç gün sonra kolyesini bulmasıyla olmuştur. Tuğçe'ye iftira attığını anlayan Çilli Dudu Tuğçe'nin evine gidip hemen özür dilemiş ve bir daha emin olmadan kimseyi böyle bir şeyle suçlamayacağına söz vermiş. Hikaye bu şekilde sonuçlanmıştır. Genel çerçevede Mehmet'in hikayesi değerlendirildiğinde serim, ana karakter, düşümün başlangıcı ve çözümü, sonuç ve ana fikir bakımından iyi kurgulanmış bir yapıya sahiptir.

4.2.8. Esra'nın oluşturduğu hikâye

Esra hikayesine başlık yazmamıştır. Karakterleri Beren ve Orhan'dır. Mekan asansör, zaman ise hafta sonu sabahıdır. Düşüm Beren ve Orhan'ın alışveriş merkezine gittiklerinde asansörde kalmaları ile başlamaktadır. Çözümü ise iki saat sonra asansörün kendi kendine çalışmasıyla olmuştur. Hikayenin sonuç kısmı ve ana fikir kısmında eksiklikler mevcut. Hikâyenin sonu yazılırken olay örgüsüne dikkat edilmemiştir, bu sebeple hikâyenin başı ve sonu arasında kopukluklar vardır. Hikayenin geneline bakıldığında temel kurgu çok iyi yapılmamış bu sebeple hikaye içindeki akış sekteye uğramıştır. Bu da hikayenin bütünsel bir yapıda olmasını engellemiştir.

4.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Postmodern Resimli Çocuk Kitabı Oluşturma Becerileri Gelişimi

Öğrencilerin süreç sonunda hazırladıkları postmodern resimli çocuk kitapları içerik analizi ile analiz edilmiş ve her öğrencinin yazmış olduğu kitabın içeriği ayrı başlık altında sunulmuştur. Öğrencilerin yazmış oldukları kitapların isimleri: *Uyumak İstemeyen Kuş*, *Ormanda Kaybolan Kız*, *Kedi Sakarlık Yapmasın*, *Kız ve Peri*, *Bir Topun Peşinde*, *Başarabilirsin*, *Ben Bir Kitap Değilim* ve *Paranormal Olaylar*.

4.3.1. Melis'in oluşturduğu postmodern resimli çocuk kitabı

Melis'in oluşturduğu postmodern resimli çocuk kitabının ismi "*Uyumak İstemeyen Kuş*". Kitabın belirli bölümlerinde kitap içindeki kuş doğrudan okuyucuya sesleniyor ve onu bazı şeylere yönlendiriyor. Örneğin kitabın başında kuşun sahibi işi olduğunu bu sebeple kendisi gelene kadar kuşun uyumuş olduğundan emin olması gerektiğini okuyucuya söylüyor. Kuş ise kitabı okuyan kişiye uyumak istemediğini biraz daha televizyon seyretmek istediğini söylüyor. Yani okurla doğrudan konuşma özelliğini kullanmış. Pantaleo'nun (2014) postmodern metinlerde üst kurgusal özellikler olarak sınıflandırdığı metin içindeki karakterin ya da anlatıcının okuyucu ile metin aracılığıyla konuşmasına bir örnektir. Bu özellik üstkurmaca bir özellik olup postmodern resimli çocuk kitaplarında sıkça kullanılmaktadır. Ayrıca kitapta biçimsel olarak da bazı sayfalarda farklılık vardır. Kitabın tasarımı başlangıçta düzken bazı sayfalarda resimler ve yazılar terstir, bu yüzden de kitabı döndürmek gerekmektedir. Bu özelliği de postmodern resimli çocuk kitaplarının tasarımında olan farklılıktan biridir.

Melis, yazmış olduğu postmodern resimli çocuk kitabında iki farklı üstkurmaca özelliğe yer vererek, metnin yapısal düzeyde farkındalığını ön plana çıkarmıştır. Bu özellikler sayesinde kitabı, geleneksel anlatı biçimlerinden ayrılan, postmodern çocuk edebiyatının temel niteliklerini yansıtan özgün bir yapıya kavuşmuştur. Melis'in postmodern resimli çocuk kitabına ait fotoğraflar EK 13'te verilmiştir.

4.3.2. Erol'un oluşturduğu postmodern resimli çocuk kitabı

Erol'un yazmış olduğu postmodern resimli çocuk kitabının adı "*Bir Topun Peşinde*". Erol başlangıçta kitabın sayfalarını doğrusal bir şekilde götürmüş, bir yerden sonra sayfalar doğrusal olarak gitmemeye başlamıştır. Özellikle topun kaybolduğu sahneden itibaren metin, okur ile doğrudan iletişime geçerek onu fiziksel olarak kitabın sayfaları arasında gezinmeye teşvik eder. Kitabın içindeki top bir yerde kayboluyor ve sayfayı çevirdiğimizde "*Belki de diğer sayfaya gitmiştir yaramaz top. Haydi çevir sayfaları hangi sayfada yakalayacaksın?*" şeklinde bir metin karşılıyor daha sonra sayfaları çevirerek topa ulaşıyor ve orda da "*Tebrikler beni buldun, yeni bir saklamabaça var mısın?*" yazıyor. Kitap okuyucuyu tekrar başa döndürerek anlatının gelenekselliği bozmuştur.

Bu özellikler, postmodern çocuk edebiyatında sıklıkla karşılaşılan üstkurmaca tekniklerinden biridir. Kitap hem karakterin hem de anlatının “kurmaca” olduğunu gizlemeden okuyucuya sunar. Böylece çocuk, hikâyenin pasif bir takipçisi değil, anlamı inşa eden aktif bir katılımcı haline gelir. Metnin okuyucuyu doğrudan yönlendirmesi (“Haydi çevir sayfaları...”) ve oyunsu bir etkileşim kurması, kitabın yapısını hem fiziksel hem de zihinsel bir keşif alanına dönüştürmüştür. Erol’un postmodern resimli çocuk kitabına ait fotoğraflar EK 14’te verilmiştir.

4.3.3. Mehmet’in oluşturduğu postmodern resimli çocuk kitabı

Mehmet’in yazmış olduğu postmodern resimli çocuk kitabının ismi “*Ormanda Kaybolan Kız*”. Mehmet, kitabında özellikle dizgilemenin farklılaştırılması yoluyla postmodern estetik anlayışı metne yansıtmıştır. Bu özellik, kitabın ikinci sayfasında açıkça görülmektedir. Söz konusu sayfada kullanılan metinler, alışılmış sabit puntolarla değil, büyüyüp küçülen, dalgalanır şekilde değişen yazı karakterleriyle tasarlanmıştır. Bu biçimsel oyun, yalnızca görsel bir zenginlik katmakla kalmayıp, aynı zamanda anlatının içeriğiyle doğrudan ilişkilidir.

Yazı puntosunun değişimi, karakterin duygularını, ses tonunu ve yaşadığı gerilimi doğrudan okuyucuya hissettiren bir araç olarak işlev görür. Örneğin, karakterin korku anında metnin aniden büyüyerek “çılgılık” etkisi yaratması ya da şaşkınlık anında küçülerek “fısıltıya” dönüşmesi, okuyucuya yalnızca okumayı değil, okuduklarını “görsel olarak duymayı” da mümkün kılar. Mehmet de “*kız korkmuş*” derken yazıyı büyüterek o gerginliği vermeye çalışmıştır. Bu tür bir anlatım, postmodern resimli çocuk kitaplarının karakteristik özelliklerinden biri olan üstkurmaca yapı ile doğrudan ilişkilidir. Mehmet’in postmodern resimli çocuk kitabına ait fotoğrafı EK 15’te verilmiştir.

4.3.4. Nehir’in oluşturduğu postmodern resimli çocuk kitabı

Nehir’in yazmış olduğu postmodern resimli çocuk kitabının ismi “*Kedi Sakarlık Yapmasın!*” Nehir kitabında karakterin okuyucu ile metin aracılığıyla konuşması özelliğini kullanmıştır. Ana karakter olan Mıncır çok sakar bir kediymiş. Sakarlıkla artık barışmak istiyormuş bu sebeple kitabı okuyan kişilere “*Size bir soru: Benden başka bu kadar sakar biri var mı? Siz de benim gibi düşünüyorsunuz değil mi?*” Diyerek okuyucu ile metin aracılığıyla iletişime geçmiştir. Bu tür ifadeler, metnin yalnızca bir hikâye

anlatmadığını, aynı zamanda hikâye ile okur arasında etkileşimli bir bağ kurduğunu göstermektedir. Karakterin kendi farkındalığına sahip olması ve bu farkındalığı okurla paylaşması, metnin kurmaca olduğunu açıkça ortaya koyar ve okuru pasif bir izleyici konumundan çıkararak aktif bir katılımcıya dönüştürür. Bu özellik, postmodern resimli çocuk kitaplarının en belirgin niteliklerinden biri olan üstkurmaca yapının bir özelliğidir. Nehir'in postmodern resimli çocuk kitabına ait fotoğraflar EK 16'da verilmiştir.

4.3.5. Ömer'in oluşturduğu postmodern resimli çocuk kitabı

Ömer'in yazmış olduğu postmodern resimli çocuk kitabının ismi "*Başarabilirsin*". Ömer kitabında karakterin okuyucu ile metin aracılığıyla konuşması özelliğini kullanmıştır. Kara kedi ve arkadaşları kitabın içinden çıkmaya çalışıyor. Bunu yapabilmek için de farklı farklı kişilerin yanlarına gitmeleri gerekiyor. Bu kısımlarda sayfalar doğrusal bir şekilde ilerlemiyor. Dördüncü sayfada polisi bulmaları gerekiyor, polis yedinci sayfada. O sayfaya gelindiğinde ise polis "*tilkiyi bulmanız gerekiyor, o bilir burdan nasıl çıkacağınızı*" deyip başka sayfaya gönderiyor. Bu şekilde sayfalar arasında geziniyor kitabı okuyan kişi. Kitabın temel postmodern özelliği, yalnızca metnin içeriğiyle değil, aynı zamanda fiziksel düzeni ve sayfa yapısıyla da oynayan biçimsel anlatı oyunları üzerine kuruludur. Ana karakter Kara Kedi ve arkadaşlarının kitap içinden çıkmak için verdiği kararlar, okuyucuyu klasik "başlangıçtan sona doğru ilerleyen" hikâye yapısının dışına taşır. Bu yönüyle kitap, doğrusal olmayan bir yapı oluşturarak postmodern anlatının en belirgin biçimsel özelliklerinden birini hayata geçirir. Ömer'in postmodern resimli çocuk kitabına ait fotoğraflar EK 17'de verilmiştir.

4.3.6. Elif'in oluşturduğu postmodern resimli çocuk kitabı

Elif'in yazmış olduğu postmodern resimli çocuk kitabının ismi "*Kız ve Peri*". Elif kitabın ilk sayfasında okuyucu ile konuşan bir karakter olarak tasarlamıştır. Kitabın ilk cümlesinde "*Bu kitabı yazarken yardımına ihtiyacım olacak. İnanmıyorsan bak 10.sayfaya*" diyerek doğrusal ilerlemeyen bir yapı kullanmıştır. Bu yapı, üstkurmaca bir anlatımın doğrudan örneğidir. Karakterin kitabın yazım sürecinde okuyucudan yardım istemesi, onun bir hikâye karakteri olduğunu fark ettiğini ve bu kurmaca dünyadan dışarıya seslendiğini gösterir. Bu durum, postmodern çocuk edebiyatında sıkça rastlanan bir teknik olup, çocuğun yalnızca hikâyeyi izlemesini değil, onun bir parçası olmasını da

amaçlamaktadır. Elif'in oluşturduğu postmodern resimli çocuk kitabına ait fotoğraflar EK 18'de sunulmuştur.

4.3.7. Esra'nın oluşturduğu postmodern resimli çocuk kitabı

Elif'in yazmış olduğu postmodern resimli çocuk kitabının ismi "*Paranormal Olaylar*". Elif kitabında karakterin okuyucu ile metin aracılığıyla konuşması özelliğini kullanmıştır. Doğrusal gitmeyen sayfalar okuyucuyu başka sayfalara yönlendirmektedir. Bu yönüyle postmodern özelliklerden biri olan üstkurmaca bu kitapta önemli bir anlatı tekniği olarak kullanılmıştır. Karakterlerin metnin farkında olması ve okuyucuya doğrudan hitap etmesi, anlatının klasik sınırlarının aşılmasını sağlar.

4.3.8. Selim'in oluşturduğu postmodern resimli çocuk kitabı

Selim'in yazmış olduğu postmodern resimli çocuk kitabının ismi "*Ben Bir Kitap Değilim*". Kitap, adından itibaren okuyucuda bir çelişki ve merak uyandırarak, anlatının doğasına ilişkin bir farkındalık oluşturmaktadır. En dikkat çekici yönlerinden biri, metnin anlatıcısının bizzat kitabın kendisi olması ve bu karakterin, kitap olduğunu inkâr ederek ya da bu kimliği tartışarak okuyucuyla doğrudan iletişim kurmasıdır. Bu yönüyle kitabın kendi doğasını sorgulaması da postmodern resimli çocuk kitaplarının özelliklerindendir. Özellikle kitabın sonunda yer alan "*Ben bir kitap mıyım? Yoksa senin arkadaşın mı?*" Bu cümle, hem metnin kendine yönelttiği varlık sorgusunu derinleştirir, hem de okurla arasında kurulan ilişkiyi tartışmaya açar. Bu noktada çocuk okuyucuya yalnızca bir hikâyeyi takip etmek değil, aynı zamanda hikâye ile duygusal ve bilişsel bir bağ kurmak, hatta anlamı birlikte inşa etmek gibi roller yüklenir. Söz konusu ifade, hikâyenin finalinde okuyucunun kafasında açık uçlu sorular bırakarak tek bir doğruya ulaşma zorunluluğunu ortadan kaldırır ve yorum yapma özgürlüğü tanır. Bu da postmodern anlatıların sıklıkla başvurduğu bir yöntemdir. Selim'in postmodern resimli çocuk kitabına ait fotoğraflar EK 19'da sunulmuştur.

4.4. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Postmodern Resimli Çocuk Kitabı Oluşturma Sürecine İlişkin Deneyimleri ve Görüşleri

Eylem araştırmasının 36 saatlik uygulaması sonunda öğrencilere süreç hakkında sorular sorularak görüşme yapılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacı günlüklerinin de dahil edilmesiyle dört tema belirlenmiştir. Bu temalar *postmodern kitaplara yönelik algı*,

öğrenme ve becerilerde gelişim, kitaplara bakış açısındaki değişim ve katılımcı deneyimi ve zorlanılan alanlar olarak belirlenmiştir. Öğrenci cevaplarına ilişkin tema ve kod örüntüsü tablolarla sunulmuştur.

4.4.1. Postmodern kitaplara yönelik algı

Öğrencilere postmodern resimli çocuk kitaplarıyla ilgili ne düşündükleri sorulmuştur. Konuyla ilgili görüşleri alınmıştır. Verilen cevaplardan elde edilen tema ve kodlar Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.3 Öğrencilerin postmodern resimli çocuk kitaplarıyla ilgili düşünceleri
kod-tema dağılımı

Postmodern Kitaplara Yönelik Algı	Sıklık (frekans)
Kitabın okuyucu ile konuşması	3
Gerçek-kurgu karmaşası	2
Kitabın yönlendirmesiyle ilerleme	2
Okurla oyun oynama hissi	1
Karşılıklı diyalog kurma	2
Eğlenceli ve farklı bulunması	2
Sürprizli ve sonu belli olmayan yapı	1
Mizah ve şaşkınlık etkisi	1

Görüşme sorularına verilen yanıtlar doğrultusunda postmodern resimli çocuk kitaplarıyla ilgili en sık tekrarlanan ifade ‘kitabın okuyucu ile konuşması’ (3) çıkmıştır. Gerçek-kurgu karmaşası, kitabın yönlendirmesiyle ilerleme, karşılıklı diyalog kurma ve eğlenceli ve farklı bulunması ikişer kez; sürprizli ve sonu belli olmayan yapı bir kez, mizah ve şaşkınlık hissi de bir kez tekrarlanmıştır. Bu sonuçlara göre öğrenciler postmodern resimli çocuk kitapları ile ilgili olarak; okuyucu ile konuşan, gerçek-kurgu karmaşası yaşatan, kitabın yönlendirmesiyle ilerlenebilen, eğlenceli ve farklı kitaplar yanıtlarını vermişlerdir. Öğrenci görüşlerine ilişkin cevaplardan örnekler:

Elif: “Kitap bizimle konuşuyordu, ben de içimden değil dışımdan cevap verdim.”

Erol: Bizimle konuşuyor gibi, yardım istiyor gibi oluyor.”

Nehir: “Sanki benimle konuşuyor gibiydi o yüzden cevap vermek istedim bazı kısımlarda.”

Esra: “Acaba kitap mı okuyorum, yoksa ben de hikayede miyim?”

Melis: “Diğer kitaplardan daha güzeldi çünkü bizimle konuşuyordu.”

Selim: “Çok eğlenceliydi, hiç sıkılmadım okurken”

Ömer: “Sanki kitapla oyun oynuyormuşuz gibi hissediyordum.”

4.4.2 Öğrenme ve becerilerde gelişim

Uygulamanın başlangıcından itibaren ne öğrendiklerini ve kendilerinde bir değişim olup olmadığını anlamak için sorulan sorulara öğrencilerin verdikleri yanıtların kod-tema örüntüsü Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.4 Öğrencilerin kendilerinde olan değişimlere ilişkin düşüncelerinin kod-tema dağılımı

Öğrenme ve Becerilerde Gelişim	Sıklık
Yazmaya karşı isteğin artması	3
Yazma becerisinde gelişim	2
Hikaye yapılandırma	1
Hikaye üretme sürecinde hızlanma	1
Yaratıcı düşünme gelişimi	2
Yapı öğelerini öğrenme	1
Karakter tasarlama becerisi	1
Mekan ve zaman kurgulama	1
Olay örgüsü oluşturma	1
Çatışma unsurlarını belirleme	1

Görüşme sorularına verilen yanıtlar doğrultusunda kendilerinde bir değişim görüp görmedikleri ile alakalı en çok tekrarlanan cevap yazmaya karşı isteğin artması (3) olmuştur. Yazma becerisinde gelişim ve yaratıcı düşünme gelişimi ikişer kez söylenmiştir. Hikaye yapılandırma, hikaye üretme sürecinde hızlanma, yapı öğelerini öğrenme,

karakter tasarlama becerisi, mekan ve zaman kurgulama, olay örgüsü oluşturma ve çatışma unsurlarını belirleme birer kez söylenmiştir. Öğrencilerin düşüncelerine ilişkin cevaplardan örnekler:

Elif: “Eskiden 2-3 ay sürüyordu, bir şeyler yazmam şimdi 2-3 günde yazabiliyorum.”

Erol: “Yazarken artık zorlanmıyorum.”

Mehmet: “Artık kitap yazmak istiyorum. Belki büyüyünce kendi kitabımı yazarım.”

Melis: “Hayal gücüm gelişti, daha çabuk karakter bulup kitap yazmaya başlayabiliyorum”

Nehir: Kitapta başlık, yazar, yayınevi nerede olur öğrendik. Karakter bulmayı, mekan bulmayı ve olay örgüsü oluşturmaya öğrendik. Çatışma oluşturmaya öğrendik.

4.4.3 Kitaplara bakış açısındaki değişim

Postmodern resimli çocuk kitapları ile tanıştıktan sonra kitaplara bakış açılarında bir değişim olup olmadığını anlamak amacıyla sorulan sorulara verdikleri yanıtların kod-tema örüntüsü Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.5 Öğrencilerin kitaplara bakış açılarının değişimine ilişkin düşüncelerinin kod-tema dağılımı

Kitaplara Bakış Açısındaki Değişim	Sıklık
Kitap türlerini ayırt edebilme	2
Postmodern kitapları tanıyabilme	1
Eleştirel farkındalık gelişimi	2
Okuma Tutumu ve Motivasyonu	1
Kitaplara ilginin artması	3
Postmodern kitaplara yönelme	3
Eğlenceli kitapları tercih etme	1

Görüşme sorularına verilen yanıtlar doğrultusunda kitaplara bakış açılarının değişim gösterip göstermediği ile alakalı en çok tekrar edilen cevap kitaplara ilginin artması (3) ve postmodern kitaplara yönelme (3) olmuştur Eleştirel farkındalık gelişimi ve kitap türlerini ayırt etme ikişer kez söylenmiştir. Postmodern kitapları tanıyabilme, okuma

tutumu ve motivasyonu ve eğlenceli kitapları tercih etme ise birer kez söylenmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin süreç sonunda kitaplara ilgisinin arttığı ve postmodern tarzda yazılmış kitaplara yönelmek istedikleri söylenebilir. Öğrenci cevaplarından örnekler:

Selim: “Bundan sonra kitaplara dikkatli bakacağım, postmodern mi değil mi diye.”

Melis: “Bence bu kitaplardan daha çok yazılmalı.”

Esra: “Daha önce kitap okumayı bu kadar sevmiyordum ama artık çok daha fazla seviyorum.”

Erol: “Artık kitap bitmesin istiyorum, daha çok kitap okumak istiyorum.”

4.4.4. Katılımcı deneyimi ve zorlanılan alanlar

Uygulama sırasında zorlandıkları bir alan olup olmadığını öğrenmeye yönelik olarak sorulan sorularda öğrencilerin verdikleri cevapların kod-tema örüntüsü Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.6 Öğrencilerin zorlandıkları alanlara yönelik düşüncelerinin kod-tema dağılımı

Katılımcı Deneyimi ve Zorlanılan Alanlar	Sıklık
Kafa karıştırıcı anlatım	1
Çatışma oluşturma zorluğu	1
Karakter seçimiyle ilgili kararsızlık	2
Hikaye bütünlüğünü sağlama güçlüğü	1
Konu belirlemekte zorlanma	1
Yönlendirmeli kitap okuma zorluğu	2
Sayfa bulma karmaşası	1
Kitabın yapısını anlamada güçlük	1

Görüşme sorularından elde edilen cevaplara göre öğrencilerin uygulama sırasında zorlandıkları alan olarak en sık söyledikleri cevap yönlendirmeli kitap okuma zorluğu (2) ve karakter seçimiyle ilgili kararsızlık (2) olmuştur. Kitabın yapısını anlamada güçlük, sayfa bulma karmaşası, konu belirlemekte zorlanma, hikaye bütünlüğünü sağlama

güçlüğü, çatışma oluşturma zorluğu ve kafa karıştırıcı anlatım cevapları ise birer kez söylenmiştir. Öğrenci cevaplarından örnekler şu şekildedir:

Esra: “Sayfayı bulmakta zorlandım çünkü kitap bizi başka yerlere gönderiyordu.”

Nehir: “Hangi sayfaya gideceğimi karıştırdım ama sonra buldum.”

Ömer: Karakter seçerken zorlandım çünkü birini seçiyorum sonra vazgeçip diğerini alıyorum.”

Elif: “Hikaye yazmakta zorlandım, konuyu bulmak zordu.”



5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde; araştırmanın bulgularından yola çıkarak elde edilen sonuçlar, ilgili araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.1. Okuduğunu Anlamaya Yönelik Tartışma

Uygulama öncesinde yapılan değerlendirmeler, öğrencilerin metinde geçen mekan gibi açık ve doğrudan verilen bilgileri doğru şekilde tespit edebildiklerini; ancak metnin konusu gibi daha soyut ya da çıkarım gerektiren sorularda yetersiz kaldıklarını ortaya koymuştur. Özellikle öğrencilerin büyük çoğunluğunun metnin konusuna “Sihirli Ayna” şeklinde yanlış ya da eksik yanıt vermesi, anlamı yüzeyde algıladıklarını ve metnin bütününe anlamlandırmakta güçlük çektiklerini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin metnin ana fikrini ve yapısını çözümleme noktasında daha fazla yönlendirmeye ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır.

Barrett Taksonomisi temel alınarak hazırlanan ölçme aracı üzerinden yapılan analizde ise, öğrencilerin genellikle basit anlama düzeyindeki sorulara doğru yanıt verdikleri, buna karşın değerlendirme ve memnuniyet sorularında kısmi başarı sağladıkları belirlenmiştir. Özellikle yeniden yapılandırma ve çıkarıma dayalı anlam kurma gibi üst düzey bilişsel süreçler gerektiren sorularda öğrenciler çoğunlukla başarısız olmuş ya da eksik yanıtlar vermiştir. Bu durum, öğrencilerin yalnızca yüzeysel bilgiyi değil, aynı zamanda metinler arası ilişkileri kurma, olayların neden-sonuç bağlamlarını analiz etme gibi üst düzey anlama becerilerinde gelişime ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular, postmodern metinlerin geleneksel yapılardan farklı olarak çok katmanlı, çok sesli ve çoğu zaman doğrusal olmayan anlatı yapıları barındırmasından ötürü öğrencilerin bu metinleri anlamlandırırken daha fazla eleştirel düşünme, üst düzey sorgulama ve metinlerarası bağlantı kurma becerilerine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, okuduğunu anlama çalışmalarında özellikle postmodern metinlerin çözümlemesine yönelik rehberli okuma, sorgulama temelli etkinlikler ve üstbilişsel farkındalık geliştiren stratejilere ağırlık verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Pantaleo (2004) yaptığı bir çalışmada, postmodern bir resimli kitabı inceleyen ilkökul öğrencilerinin, rehberli okuma sürecinde çoklu yorumlar üretebildiklerini ve metin

hakkında kendi sorularını oluşturdıklarını gözlemlemiştir. Bu durum, öğrencilerin yalnızca metni anlamakla kalmayıp onunla etkileşime geçebildiklerini ve anlamı aktif olarak inşa edebildiklerini göstermektedir. Metnin ne söylediğini değil, neden ve nasıl söylediğini de sorgulamasını teşvik eden bu tür metinler, okuma sürecini derinleştirmekte ve metinle etkileşim hâlinde daha aktif bir okur kimliği geliştirmelerine katkı sunmaktadır (Wilhelm, 2016).

Ayrıca Paris ve Hamilton (2009), okuduğunu anlamada üst düzey bilişsel becerilerin gelişebilmesi için öğrencilerin sadece bilgi alma değil, bilgiyle etkileşime girme, sorgulama yapma ve anlam üretme süreçlerine katılmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda postmodern metinler, çok katmanlı yapıları ve alışılmadık anlatı teknikleri sayesinde öğrencilere bu tür deneyimler sunmak için elverişli bir ortam sağlamaktadır.

5.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerine Yönelik Tartışma

Bu bölümde, öğrencilerin oluşturduğu hikâyeler incelenerek, postmodern hikâye yazma sürecinde sergiledikleri anlatı becerileri ve karşılaştıkları zorluklar değerlendirilmektedir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin hikâye yapılarını genel olarak benimsediklerini ancak bazı anlatı unsurlarında eksiklikler yaşadıklarını ortaya koymuştur.

İlk olarak, öğrencilerin büyük çoğunluğunun hikâyelerinde serim, düğüm ve çözüm yapılarına yer verdiği gözlemlenmiştir. Elif, Ömer, Nehir, Selim ve Mehmet'in hikâyelerinde olay örgüsünün bu yapısal öğelere uygun biçimde kurgulandığı ve karakter, mekân gibi temel anlatı öğelerinin açıkça tanıtıldığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin anlatı yapılarına ilişkin farkındalık geliştirdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte bazı hikâyelerde, özellikle sonuç ve çözüm bölümlerinde yüzeysellik ya da olay örgüsünde kopukluklar dikkat çekmektedir. Örneğin Esra'nın hikâyesinde, olay örgüsünün sonu yeterince geliştirilmemiş ve metnin geneliyle uyumsuzluk göstermiştir. Benzer şekilde Melis'in anlatısı da sonuç bölümünde kurgusal bütünlükten uzaklaşmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin metinlerini sonlandırma ve olaylara anlamlı bir çözüm getirme konusunda daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır.

Hikâyelerin ana fikir boyutunda ise belirgin bir çeşitlilik göze çarpmaktadır. Ömer, Nehir ve Mehmet'in hikâyelerinde, olaylar bir değer ya da mesaj çerçevesinde yapılandırılmış ve metnin sonunda bu mesaj açık biçimde verilmiştir. Özellikle Ömer'in hikâyesinde

arkadaşlık ilişkilerine yönelik ahlaki bir mesaj net bir şekilde ifade edilmiştir. Buna karşın Elif, Melis ve Esra'nın hikâyelerinde ana fikir ya eksik bırakılmış ya da dolaylı olarak dahi verilmemiştir. Bu durum, öğrencilerin metinlerinden çıkarılacak anlamlar konusunda yönlendirilmeye ihtiyaç duyduklarını ve hikâye yazımında tema ve mesaj ilişkisi kurma becerilerinin gelişim aşamasında olduğunu göstermektedir.

Karakter kullanımı ve olay çeşitliliği açısından öğrencilerin özgün ve yaratıcı yaklaşımlar sergiledikleri söylenebilir. Elif ve Selim'in hikâyeleri, fantastik öğeler ve alışılmadık karakterler bulunmaktadır. Bu yönüyle öğrencilerin hayal güçlerini kullanma konusunda cesur oldukları ve klasik anlatı kalıplarının dışına çıkabildikleri görülmektedir. Ancak bazı hikâyelerde karakterlerin gelişimi ve motivasyonları yüzeysel kalmakta, olayların gelişimi yeterince desteklenmemektedir. Bu durum, öğrencilerin karakter ve olay bütünlüğü kurma konusunda yapılandırılmış rehberliğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin postmodern hikâye yazma sürecinde yaratıcılık, farklı anlatı unsurlarını deneme ve temel olay örgüsünü oluşturma konularında gelişim gösterdikleri; ancak ana fikir oluşturma, sonuç bölümü kurgulama ve karakter motivasyonları gibi bazı anlatı öğelerinde desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bu bulgular, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek amacıyla yapılandırılmış yaratıcı yazma etkinliklerinin ve metin çözümlemeye dayalı çalışmaların önemini ortaya koymaktadır. Okullarda yaratıcı yazma çalışmalarının yalnızca hikâye üretimini değil, aynı zamanda anlatı yapısı, tema geliştirme ve eleştirel düşünme gibi çok boyutlu becerileri kapsayacak biçimde yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin hikâye yazma sürecinde rehberli soruşturma, metin örnekleri üzerinden çözümleme ve kendi yazılarını yeniden gözden geçirme gibi üst düzey okuryazarlık uygulamalarına yönlendirilmesi, postmodern anlatı becerilerini geliştirmede etkili olacaktır (McLauglin & DeVogd, 2004).

5.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Postmodern Resimli Çocuk Kitabı Oluşturma Sürecine İlişkin Deneyimleri ve Görüşlerine Yönelik Tartışma

İlk tema olan *postmodern kitaplara yönelik algı* kapsamında öğrencilerin en çok vurguladığı unsur, kitabın okuyucuyla "konuşuyor" gibi olmasıdır. Öğrenciler bu tür kitaplarla karşılaştıklarında, okuma eyleminin tek yönlü bir bilgi edinme süreci olmaktan

çıkıp, diyalog kurulan, etkileşimli bir deneyime dönüştüğünü belirtmişlerdir. “Kitap bizimle konuşuyordu” veya “Sanki kitapla oyun oynuyordum” gibi ifadeler, öğrencilerin postmodern metinlerde yer alan çoklu anlatıcı yapıları, yönlendirici sayfa geçişleri ve kurgu-gerçek arasındaki geçişlerin farkına vardıklarını ve bu öğelerle aktif biçimde ilişki kurduklarını göstermektedir. Bu bulgu, Sipe ve Pantaleo’nun (2008) postmodern kitapların okuyucuyu yalnızca gözlemci değil, aynı zamanda anlamın bir parçası hâline getirdiğini vurgulayan yaklaşımıyla örtüşmektedir.

İkinci tema olan *öğrenme ve becerilerde gelişim* başlığı altında öğrenciler; yazmaya karşı isteğin arttığını, yazma becerilerinde gelişim yaşadıklarını, hikâye üretim sürecinde hızlandıklarını ve özellikle yaratıcı düşünme kapasitelerinde ilerleme kaydettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, yaratıcı yazma süreçlerinin yapılandırılmış bir öğretim bağlamında ele alındığında öğrencilerin hem yazılı anlatım hem de bilişsel gelişim alanlarında desteklenebileceğini göstermektedir. Nehir’in “karakter bulmayı, mekan seçmeyi ve çatışma oluşturmayı öğrendik” şeklindeki ifadesi, öğrencilerin hikâye yazım sürecinde yapısal bileşenleri tanımaya ve uygulamaya başladıklarının bir göstergesidir.

Kitaplara bakış açısındaki değişim temasında öğrencilerin kitaplara karşı tutumlarında belirgin bir olumlu değişim yaşadıkları görülmektedir. Öğrenciler, okuma motivasyonlarının arttığını, kitaplara olan ilgilerinin yoğunlaştığını ve özellikle postmodern yapıdaki kitaplara yönelme isteklerinin oluştuğunu belirtmişlerdir. Melis’in “bence bu kitaplardan daha çok yazılmalı” ifadesi, öğrencinin okur olarak sadece tüketici değil, üretici bir pozisyon üstlenmeye başladığını da göstermektedir. Bu, Wilhelm’in (2016) savunduğu “aktif okur” modeline uygun bir gelişimdir. Ayrıca bazı öğrencilerin kitap türlerini ayırt etmeye başlaması ve “postmodern kitap mı değil mi” ayrımı yapabileceklerini ifade etmeleri, okuma sürecinde eleştirel farkındalık geliştirmeye başladıklarına işaret etmektedir (McLaughlin & DeVogd, 2004).

Son tema olan *katılımcı deneyimi ve zorlanılan alanlar* ise öğrencilerin metin yapısına dair bazı teknik zorluklar yaşadığını ortaya koymuştur. Özellikle yönlendirmeli sayfa geçişleri, karakter seçimi ve hikâye bütünlüğünü sağlama gibi unsurlar, öğrencilerin en çok zorlandıkları alanlar olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, postmodern kitapların yapısal olarak sıradışı ve çok katmanlı oluşunun, okuryazarlık düzeyi geliştirmekte olan öğrenciler için belirli rehberlik olmadan karmaşık bulunabileceğini göstermektedir.

Esra'nın "sayfayı bulmakta zorlandım çünkü kitap bizi başka yerlere gönderiyordu" ifadesi, bu tür yapıların öğrenciye anlatı bütünlüğü içinde yön bulma becerisi kazandırmakla birlikte ilk etapta bilişsel yük oluşturabileceğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda okuma sürecinin öğretmen rehberliğinde yapılandırılmış olması önem taşımaktadır.

5.4. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Postmodern Resimli Çocuk Kitabı Oluşturma Becerilerine İlişkin Tartışma

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin postmodern resimli çocuk kitabı oluşturma becerileri incelenmiş ve elde edilen bulgular öğrenciler tarafından geliştirilen kitaplar üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrenci kitaplarında görülen çeşitli postmodern teknikler, kuramsal literatürle karşılaştırıldığında bu yaş grubundaki öğrencilerin postmodern anlatı anlayışını içselleştirebildikleri ve yaratıcı biçimde uygulayabildikleri sonucunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada dikkat çeken en önemli bulgulardan biri, öğrencilerin büyük çoğunluğunun üstkurmaca özelliğini bilinçli ya da sezgisel olarak kullanmış olmalarıdır. Pantaleo (2014) ve Sipe (2008) gibi araştırmacıların da vurguladığı üzere, üstkurmaca postmodern resimli kitapların temel yapıtaşlarından biridir. Öğrencilerin oluşturduğu kitaplarda karakterlerin okuyucuyla doğrudan konuştuğu, anlatı sürecine okuyucuyu dâhil ettiği ya da anlatının farkında olarak davranan karakterlerin yer aldığı örnekler dikkat çekicidir. Melis'in "*Uyumak İstemeyen Kuş*", Nehir'in "*Kedi Sakarlık Yapmasın!*", Elif'in "*Kız ve Peri*" ve Selim'in "*Ben Bir Kitap Değilim*" adlı kitaplarında bu özellik güçlü bir biçimde öne çıkmıştır. Bu metinlerde karakterler sadece hikâyeyi sürdürmekle kalmamış, aynı zamanda okuyucuyla etkileşim kurarak anlatının sınırlarını genişletmiş, metnin kurmaca doğasına dikkat çekmişlerdir. Bu durum, çocukların yalnızca bir hikâye anlatma becerisi değil, aynı zamanda metinle okur arasındaki ilişkiyi kurabilme yetisini de geliştirdiklerini göstermektedir.

Bir diğer dikkat çeken postmodern özellik, doğrusal olmayan anlatı yapısıdır. Erol'un "*Bir Topun Peşinde*", Ömer'in "*Başarabilirsin*" ve Elif'in "*Kız ve Peri*" adlı kitaplarında doğrusal ilerlemeyen, sayfa yönlendirmeleriyle şekillenen yapılar görülmüştür. Bu tür yapıların kullanılması, geleneksel başlangıç-gelişme-sonuç çizgisini kırarak anlatıya oyunlaştırılmış ve etkileşimli bir boyut kazandırmıştır. Özellikle

okuyucunun belirli sayfalara yönlendirilmesi ve anlatının fiziksel bir keşfe dönüşmesi, öğrencilerin hem postmodern kurgu tekniklerini hem de okur merkezli bir anlatı anlayışını benimsediklerini göstermektedir.

Bunlara ek olarak, biçimsel özelliklerin değiştirilmesi de öğrencilerin eserlerinde gözlemlenen bir başka postmodern strateji olmuştur. Mehmet'in "*Ormanda Kaybolan Kız*" adlı kitabında kullanılan yazı puntosundaki büyüme-küçülme gibi tipografik oynamalar, metnin duygusal tonunu destekleyerek görsel anlatıyı işlevsel bir boyuta taşımıştır. Benzer biçimsel farklar Melis'in kitabında sayfaların ters çevrilmesiyle de karşımıza çıkmıştır. Bu tür uygulamalar, metnin sadece içeriğiyle değil, tasarımıyla da çocuklar üzerinde estetik ve düşünsel bir farkındalık yarattığını göstermektedir.

Sonuç olarak, öğrenciler tarafından oluşturulan kitaplarda yer alan üstkurmaca yapı, doğrusal olmayan anlatı, metin-ötesi farkındalık ve biçimsel çeşitlilik, postmodern çocuk edebiyatının kuramsal çerçevesiyle büyük ölçüde örtüşmektedir. Bu bulgular, ilkökul çağındaki çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin desteklendiğinde postmodern estetik anlayışla metin üretebildiklerini göstermektedir. Öğrenciler, sadece hikâye yazmakla kalmamış; aynı zamanda okurla ilişki kuran, kurgusal yapıyı sorgulayan ve metinle oynayan çok katmanlı anlatılar ortaya koymuşlardır. Bu durum, postmodern çocuk edebiyatı anlayışının pedagojik olarak çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için etkili bir araç olabileceğini ortaya koymaktadır. Tondreau'nun (2024) da çalışmasında belirttiği gibi postmodern resimli kitaplar, öğrencilerin eleştirel düşünme, kimlik geliştirme ve toplumsal sorunlara duyarlılık kazanma becerilerini desteklemektedir. Bu sebeple çocuklar bu kitaplarla tanıştırılmalı ve bu becerileri desteklenmelidir.

6. ÖNERİLER

6.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- 1) Bu araştırma farklı sınıf seviyelerinde farklı örneklerle veya aynı örneklem ile farklı sınıf seviyelerinde uygulanabilir.
- 2) Bu çalışma bir sınıf ortamında oluşturulan 8 kişiyi kapsamaktadır. Çalışma grubu artırılıp tüm sınıfa uygulanabilir.
- 3) Öğrencilerin yazmış oldukları postmodern resimli çocuk kitaplarını Türkçe dersiyle birleştirilerek derinlemesine bir çalışma yapılabilir.

6.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- 1) Okuduğunu anlama becerilerine yönelik elde edilen sonuçlarına göre öğrenciler yeniden organize etme ve derinlemesine anlamsal çıkarım sorularını cevaplamakta zorlanmaktadır. Kullanılan metinlere yönelik olarak soru tipleri değiştirilerek öğrencilerin bu tip sorularla karşılaşması sağlanabilir.
- 2) İlkokul ders kitaplarında yer alan metinlerin ve metne ait soruların formatı değiştirilerek metin işleme kısmında öğrencilerin farklı düşünme becerileri geliştirilebilir.
- 3) Öğretmenler derslerinde postmodern tarzda yazılmış çocuk kitaplarına yer vererek farklı tarzda yazılmış bu kitaplara öğrencileri yönlendirebilir.

6.3. Öğretmen Adaylarına Yönelik Öneriler

- 1) Öğretmen adaylarının postmodern resimli çocuk kitapları ile ilgili bilgisinin olması ve kendilerini bu konuda geliştirmeleri mesleki yaşamlarında onları tek düzelikten kurtararak farklı düşünme becerilerini geliştirme olanağı sunacaktır. Bu sebeple postmodern resimli çocuk kitaplarıyla tanışarak ileride kendi sınıflarında bu kitapları kullanarak ders işlemleri önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Akyol, H. (1998). Kelime tanıma ve okumaya etkisi. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildirileri, Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları, 1*, 677-684.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi* (18.baskı). Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe öğretim yöntemleri* (10.baskı). Pegem Akademi.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research, 1*, 255-291.
- Anstey, M. (2002). " It's not all black and white": Postmodern picture books and new literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 45*(6), 444-457.
- Anstey, M. & Bull, G. (2006). Teaching and Learning Multiliteracies: Changing Times, Changing Literacies Newark, DE: *International Reading Association*.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2015). *Children reading picturebooks: Interpreting visual texts*. Routledge.
- Armstrong, F., & Moore, M. (Eds.). (2004). *Action research for inclusive education: Changing places, changing practices, changing minds*. Routledge.
- Atalay, M. & Ertem, İ. S. (2020). İlkokul öğrencilerinin dinledikleri resimli çocuk kitaplarını anlama ve anlatma becerilerinin incelenmesi. *International Social Mentality and Research Thinkers Journal, 6*(37), <http://dx.doi.org/10.31576/smryj.664>
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). 12 metacognitive skills and reading. P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research, 1*, 353.
- Bakhtin, M. M. (2010). *The dialogic imagination: Four essays*. University of texas Press.
- Bintz, W. P., & Valerio, M. (2021). Using postmodern picture books to support middle grades readers navigate ambiguity. *Voices from the Middle, 29*(2), 50-56.
- Clymer, T. (1968). What is "reading"? some current concepts. *Teachers College Record, 69*(10), 7-29. <https://doi.org/10.1177/016146816806901001>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Connor, C. M. (2016). A lattice model of the development of reading comprehension. *Child development perspectives, 10*(4), 269-274.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi.
- Dedeoğlu, H., İnce, N. B., & Ünlü, A. U. (2021). Türkiye’de yayımlanmış resimli çocuk kitapları üzerine kültürel bir analiz. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(2), 561-576. <https://doi.org/10.16916/aded.852848>
- Hoffman, R. R., & Palermo, D. S. (2014). *Cognition and the symbolic processes: applied and ecological perspectives*. Psychology Press.
- Denzin, N. K. (1988). *Qualitative analysis for social scientists*.

- Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315134543>
- Dowswell, P. (2017). *Macera yazarının el kitabı*. (B.O. Doğan, Çev.). İş Bankası Kültür Yayınları. (Orijinal yayın tarihi 2015).
- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56, S25-S44.
- Elliot, J. (1991). Action research for educational change. *McGraw-Hill Education (UK)*.
- Esmer, B. (2019). *Okuduğunu anlama ile akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkisi ilişkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi.
- Exley, B., Bradfield, K. Z., & Henry, H. D. (2025). Designing English curriculum courses for primary preservice teachers: A focus on the transformative potential of postmodern picture books. *Education Sciences*, 15(6), 755.
- Fisher, R. (2018). Thinking skills. T. Cremin & C. Burnett (Eds.), In *learning to teach in the primary school* (pp. 443-455). Routledge.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition & Communication*, 32(4), 365-387.
- Freebody, P., & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: an Australian journal of TESOL*, 5(3), 7-16. <https://eprints.qut.edu.au/49099/>
- Goldstone, B. P. (1999). Brave new worlds: The changing image of the picture book. *New Advocate*, 12(4), 331-43.
- Goldstone, B. P. (2002). Whaz up with our books? Changing picture book codes and teaching implications. *The Reading Teacher*, 55(4), 362-370. <http://www.jstor.org/stable/20205063>
- Goldstone, B. P. (2004). The postmodern picture book: A new subgenre. *Language Arts*, 81(3), 196-204.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Literacy Research and Instruction*, 6(4), 126-135.
- Gough, P. B. (1972). One Second of Reading. *Visible Language*, 6(4), 291-320.
- Gönen, M., Uygun, M., Erdoğan, Ö., & Katrancı, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 258-272.
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C. A., & Schwartz, S. (1991). Writing and writing instruction for students with learning disabilities: Review of a research program. *Learning Disability Quarterly*, 14(2), 89-114. <https://doi.org/10.2307/1510517>
- Graham, J. (2000). Creativity and picture books. *Literacy*, 34(2), 61-67.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). Writing next-effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). Fourth generation evaluation. *Sage*.

- Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ocak.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretim ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Akademi.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Nobel Akademi.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146.
- Gürgür, H. (2019). Eylem araştırması. Saban, A. ve Ersoy, A. (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (s. 31-78). Anı .
- Güzel, R. (1998). *Alt özel Sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerilerini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi.
- Harris, A., J. Sipay. E.R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods* (9th. ed.).
- Hidi, S., & Boscolo, P. (Eds.). (2006). *Writing and motivation* (Vol. 19). Brill.
- Houser, J. (2021). *Nursing Research: Reading, Using, and Creating Evidence with Navigate Advantage Access*. Jones & Bartlett Learning.
- Hyland, K. (2015). *Teaching and researching writing*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717203>
- Johnson, A. P. (2012). *A short guide to action research*.
- Kaldırım, A. (2020). *Barrett taksonomisine dayalı öğretim programının 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. (1987). *Türkçe Öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1982). *The Action Research Planner* (Rev. ed.).
- Kemmis, S., & Wilkinson, M. (2002). Participatory action research and the study of practice. In *Action research in practice* (pp. 21-36). Routledge.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer Science & Business.
- Kılıç, A. (2022). Çocuk kitaplarında değişen yaklaşımlar; postmodern tasarlama. *Journal of Arts*. 5(1): 21-26, DOI: 10.31566/arts.5.1.03
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge university press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (Vol. 304). Cambridge University Press.

- Lohfink, G. S. (2006). *Responses to postmodern picture books: A case study of a fourth grade book club* [Unpublished Doctoral dissertation]. Kansas State University.
- Luma, S. (2002). *İlköğretim okulu yedinci sınıf öğrencilerinin okuma beceri ve alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik uygulamalı bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi.
- Lynch-Brown, C., Tomlinson, C. M., & Short, K. G., (2014). *Essentials of children's literature* (7th edition). Pearson.
- Mac Naughton, G., & Hughes, P. (2008). *Doing action research in early childhood studies: A step-by-step guide: A step-by-step guide*. McGraw-Hill Education (UK).
- Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational researcher*, 17(2), 13-17.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach: An interactive approach*. Sage.
- McGillis, R. (1996). *The nimble reader: literary theory and children's literature*. Twayne Publishers; Prentice Hall International.
- McNiff, J. (2000). *Action research in organisations*. Routledge
- McNiff, J. (2009). *You and your action research project*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203871553>
- Melrose, M. J. (2001). Maximizing the rigor of action research: why would you want to? How could you? *Field methods*, 13(2), 160-180.
- Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Mertler, C. A. (2024). *Action research: Improving schools and empowering educators*. Sage Publications. E kitap
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı Türkiye yüzüylü maarif modeli*. MEB Yayınları
- Mills, G. E. (2000). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Prentice-Hall, Inc., One Lake Street, Upper Saddle River, New Jersey 07458.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2013). *How picturebooks work*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203960615>
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. University of Georgia Press.
- Nodelman, P. (1996). *The pleasures of children's literature*. Longman Publishing Group.
- Ocak, G., Baysal, A. E. (2021). Eylem Araştırması Süreci. G. Ocak (Ed.), Eğitimde Eylem Araştırması ve Örnek Araştırmalar (s.51-98, 4.bas.). Pegem Akademi
- Paley, N. (1992). Postmodernist Impulses and the Contemporary Picture Book: Are There Any Stories to These Meanings? *Journal of youth services in libraries*, 5(2), 151-62.
- Pantaleo, S. (2004). Young children interpret the metafictional in Anthony Browne's *Voices in the Park*. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(2), 211-233.

- Pantaleo, S. (2005). Young children engage with the metafiction in picture books. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 28(1), 19-37.
- Pantaleo, S. J. (2008). *Exploring student response to contemporary picturebooks*. University of Toronto Press.
- Pantaleo, S. (2014). The metafictional nature of postmodern picturebooks. *The Reading Teacher*, 67(5), 324-332.
- Paris, S. G., & Hamilton, E. E. (2014). The development of children's reading comprehension. In *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 56-77). Routledge.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3-4), 427-440.
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In S.E Israel ve G.G. Duffy (Eds). *Handbook Of Research On Reading Comprehension* (pp. 3-32). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315759609>
- Pearson, P. D., & Cervetti, G. N. (2015). Fifty years of reading comprehension theory and practice. *Research-based practices for teaching common core literacy*, 22, 1-24.
- Piggot-Irvine, E. (2006). Sustaining Excellence in Experienced Principals? Critique of a Professional Learning Community Approach. *IEJLL: International Electronic Journal for Leadership in Learning*. 10 (16), 56-75.
- PIRLS 2001 Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi Ulusal Raporu (2003). MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı. http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls_2001_ulusal_raporu.pdf
- Robson, C. (2022). *Gerçek dünya araştırması* (3.baskı). (Ş. Çınkır, N. Demirkasımoğlu, Çev.). (Orijinal eserin basım tarihi, 1997). Anı Yayıncılık.
- Rumelhart, D. E. (2022). Toward an interactive model of reading. In *Attention and performance VI* (pp. 573-603). Routledge.
- Saenz, L. M., & Fuchs, L. S. (2002). Examining the reading difficulties of secondary students with learning disabilities: Expository versus narrative texts. *Remedial and Special Education*, 23, 31-41.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*, 2, 142-175.
- Serafini, F. (2005). Voices in the park, voices in the classroom: Readers responding to postmodern picture books. *Literacy Research and Instruction*, 44(3), 47-64.
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.
- Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's literature in education*, 29(2).

- Sipe, L. R. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading research quarterly*, 35(2), 252-275. <https://doi.org/10.1598/RRQ.35.2.4>
- Sipe, L. R., & Pantaleo, S. (2010). *Postmodern picturebooks: Play, parody, and self-referentiality* (Vol. 16). Routledge.
- Small, N., & Callow, J. (2021). Using postmodern picture books to support upper primary students' text analyst skills. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 44(3), 6-21.
- Smith, F. (2012). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203142165>
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32-71. <https://doi.org/10.2307/747348>
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. (2000). *Teaching thinking for successful intelligence*. USA: SkyLight Professional Development, Arlington Heights.
- Stringer, E. T. (2007). *Action research* (3rd ed.).
- Stringer, E. T. (2008). *Action research in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Swaggerty, E. (2009). "That just really knocks me out": Fourth grade students navigate postmodern picture books. *Journal of Language and Literacy Education*, 5(1), 9-31.
- Tinker, M. A., & McCullough, C. M. (1968). *Teaching elementary reading*.
- Tondreau, A. (2024). Using postmodern picture books as mentor texts for critical writing pedagogy. *Language Arts*, 102(1), 7-19.
- Turner, C., Barton, G. & Riddle, S. (2023). Metafictional devices in children's picturebooks and the development of children's critical multimodal literacies. *AJLL* 46, 73-87. <https://doi.org/10.1007/s44020-023-00032-8>
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ulusoy, M. (2016). Resimli çocuk kitapları ve okur-tepki teorisi. *İlköğretim Online*, 15(2). <https://doi.org/10.17051/ilo.2016.02208>
- Van Meerbergen, S. (2016). Postmodern picture books as hypertexts? Postmodern picture book design as resource for cognitive learning. In *Designs for Learning, Copenhagen, Denmark, May 18-20, 2016* (pp. 65-70).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard university press.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin
- Yüceer, D. (2022). Türkçe öğretiminde soru hazırlamada yararlanılabilecek iki taksonomi: Bloom ve Barrett taksonomisinin karşılaştırmalı incelemesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 67-84.

- Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. B. M. Wildemuth (Ed). *Applications of social research methods to questions in information and library science*. Bloomsbury Publishing USA.
- Wiesner, D. (2001). *The three pigs*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Wilhelm, J. D. (2016). " *You gotta be the book*": *teaching engaged and reflective reading with adolescents*. Teachers College Press.
- Wolfenbarger, C. D., & Sipe, L. R. (2007). A unique visual and literary art form: Recent research on picturebooks. *Language Arts*, 84(3), 273.



EKLER

EK 1. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
SİNOP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-25072426-605.01-92545755
Konu : Tez Araştırma İzin Talebi
(Özge YILMAZ)

20.12.2023

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığının 2020/2 nolu Genelgesi.
b) Sinop Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 14/12/2023 tarih ve 225301 sayılı yazısı.
c) Müdürlük Makamının 19/12/2023 tarihli ve 9245698 sayılı Oluru.

Sinop Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Barış ESMER'in danışmanı olduğu tezli yüksek lisans programı öğrencisi Özge YILMAZ'ın, "*İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Postmodern Resimli Çocuk Kitabı Oluşturma Becerilerinin Değerlendirilmesi*" isimli tez çalışmasının, Müdürlüğümüze bağlı İstiklal İlkokulu, Atatürk İlkokulu, Fatih İlkokulu ve Gazi Mustafa Kemal İlkokulu dördüncü sınıf öğrencileri ile görüşmeler aracılığıyla uygulanması hakkındaki ilgi (b) yazı ve muhteviyatı Müdürlüğümüz tarafından oluşturulan komisyon tarafından incelenmiş olup söz konusu çalışmanın, T.C. Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na uygun olarak, denetimleri okul müdürlüklerinde olmak üzere gönüllülük esasına dayalı olarak, uygulamalarda sadece ekte gönderilen çalışmanın kullanılması ve araştırma sonucunda elde edilen raporun, basılı ve dijital ortamda Müdürlüğümüze teslim edilmesi şartı ile belirtilen okullarda ilgi (a) Genelge hükümleri gereğince uygulanmasına ilgi (c) onay ile izin verilmiştir.

Bilgilerini ve gereğini arz/rica ederim.


Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Olur (1 sayfa)
2-Araştırma İzin Evrakları (58 sayfa)

Dağıtım:
Gereği İçin ;
İstiklal İlkokulu Müdürlüğüne
Atatürk İlkokulu Müdürlüğüne
Gazi Mustafa Kemal İlkokulu Müdürlüğüne
Fatih İlkokulu Müdürlüğüne

Bilgi İçin ;
Sinop Üniversitesi Rektörlüğü
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

Adres : Hükümet Konağı Kat 2 Merkez / Sinop

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

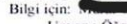
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (368) 261 19 87

E-Posta: arge57@meb.gov.tr

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi : sinop.meb.gov.tr

Bilgi için: 

Unvan : Öğretmen

Faks: 3683611507



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evmik.sinop.meb.gov.tr> adresinden 1d53-h0a2-3a2a-h216-d49a kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Etik Kurul Kararı

Oturum Tarihi	Oturum Sayısı	Oturum Karar Sayıları
03.11.2023	9	2023/194-226

Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu, [Redacted] başkanlığında 03.11.2023 tarihinde 09:00-12:00 saatleri arasında toplanarak aşağıdaki kararı almıştır.

Karar Sayısı: 2023/211

Yüksek Lisans Öğrencisi Özge YILMAZ ve Dr. Öğr. Üyesi Barış ESMER'in 25 Ekim 2023 tarihli "İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Postmodern Resimli Çocuk Kitabı Oluşturma Becerilerinin Değerlendirilmesi" başlıklı araştırmalarına ait ekte sunulan belgeler, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulunca değerlendirilmiştir.

Araştırmanın fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu araştırmacılara ait olmak üzere ve "Kişisel Verilerin Korunması Kanununa" dikkat edilmesi şartıyla Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesine "Uygun" olduğunun kabulüne, sonucun sorumlu araştırmacı Yüksek Lisans Öğrencisi Özge YILMAZ'a bildirilmesine oybirliği ile karar verildi.

Ek:

- 1- Etik Kurul Başvurusu (11 Sayfa)
- 2- Bilgilendirilmiş Onam Formu (2 Sayfa)
- 3- Hikaye Üretici (2 Sayfa)
- 4- Uzman Görüşü (5 Sayfa)
- 5- Veri Toplama Araçları (8 Sayfa)

[Redacted]
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Başkanı

[Redacted] Başkan Yardımcısı

[Redacted] Kurul Üyesi

[Redacted] Kurul Üyesi

[Redacted] Kurul Üyesi

[Redacted] Kurul Üyesi

[Redacted] Kurul Üyesi

Katılmadı
[Redacted] Kurul Üyesi

Toplantıya Katılamayanlar

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSP5JN2FB0 Pin Kodu :69542 Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?ek=5743&eD=BSP5JN2FB0&eS=218523>

Adres:Korucuk Mah. Üniversite Cad. 15 Temmuz Yerleşkesi Rektörlük Binası No:21B 57010 Merkez/SINOP
Telefon:(0 368) 271 57 68 Faks:(0 368) 271 57 70
e-Posta:inarek@sinop.edu.tr İnternet Adresi:www.inarek.sinop.edu.tr
Kep Adresi:sinopuniversitesi@hs01.kep.tr

Raportör: Mehmet ÇAY
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 1207

2023/211 Sayılı İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Kararı – Sayfa 1 / 1

EK 3. Bilgilendirilmiş Onam Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Sizi Sinop Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bölümü'nde Yüksek Lisans Öğrencisi olan Özge YILMAZ tarafından yürütülen "İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Postmodern Resimli Çocuk Kitabı Oluşturma Becerilerinin Değerlendirilmesi" adlı araştırmaya davet ediyorum. Bu araştırmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin postmodern resimli çocuk kitabı oluşturma becerilerini ortaya koymaktır.

Yapılacak olan bu araştırma için Sinop Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonundan gerekli ilgili izinler alınmıştır. Araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır ve hiçbir risk içermemektedir. Araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde kimlik bilgileriniz araştırmacı dışında herhangi bir kişi tarafından bilinmeyecektir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler ve süreç sonunda oluşturulan postmodern resimli çocuk kitabından elde edilen veriler sadece bilimsel amaçlı olarak bu araştırmada kullanılacak olup başka kişilerle paylaşılmayacaktır. Araştırmanın amacına uygun olarak sizden beklenen görüşme sorularına samimi, içten ve doğru cevaplar vermeniz ve uygulama sonunda ortaya bir ürün çıkartmanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra sizi rahatsız eden bir durum olduğunda bu durumun araştırmacı tarafından ortadan kaldırılmasını talep etmekte özgürsünüz eğer rahatsız olduğunuz durum devam ederse çalışmanın herhangi bir aşamasında bırakma hakkına da sahipsiniz.

Eğer araştırmaya ve araştırmaya katılım ile ilgili verilen bu bilgiler dışında başka bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya [redacted] e-posta adresi üzerinden iletişime geçebilirsiniz.

Yukarıda yer alan bilgileri okudum, katılmam istenen araştırmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. "İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Postmodern Resimli Çocuk Kitabı Oluşturma Becerilerinin Değerlendirilmesi" adlı araştırmaya kendi isteğimle katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının

Adı- Soyadı:

İmza:

Araştırmacının

Adı-Soyadı:

İmza:

EK 4. Veli Onam Formu

VELİ İZİN BELGESİ

Velisi bulunduğum İlkokulu'nda sınıfında
öğrenci olan'ın “ İlkokul Dördüncü Sınıf
Öğrencilerinin Postmodern Resimli Çocuk Kitabı Oluşturma Becerilerinin Değerlendirilmesi”
adlı araştırmaya katılmasında bir sakınca görmediğimi bildiririm.

Tarih:/...../.....

Veli Adı-Soyadı:

İmza

Adres:

Tel:

EK 5. Araştırmacı Günlüğü

ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ

30.04.2024 Salı

Bugünkü derste hikaye unsurlarından karakter oluşturmaya geçtik. Bunun için Leo Lionni'nin "Yüzyüz" isimli kitabını kullandım. Kitabı sesli bir şekilde öğrencilerle okuduk. Daha sonra bu kitabın ana karakterini belirledik ve ne gibi özellikleri olduğunu bulduk. Hem bu hafta okunan kitap hem de diğer haftalarda okuduklarımızı da düşünerek bir kitap karakteri nasıl tasarlanır? Sorusu üzerinden dersi işlemeye devam ettim. Karakter oluştururken nelere dikkat etmeleri gerektiğini, karakter-kitap arasındaki uyumun önemini onlara anlattım. Daha önceden de bu konuya aşina oldukları için anlamakta çok sıkıntı çekmediler. Daha sonra bir kitap yazsalar nasıl bir karakter seçeceklerini, bu karakterin ne gibi özellikleri olduğunu, hangi özelliğinden dolayı onu kitabın ana karakteri yaptıklarını düşünmelerini istedim. Daha sonra sırayla karakterlerini dinledik. Sonrasında oluşturdukları bu karakterin görünümünü, eşyalarını, konuşma biçimini, diğer insanlarla ilişkilerini, tipik bir gününün nasıl geçtiğini anlatacakları bir etkinlik kağıdı verdim ve doldurmalarını istedim. Dersin eksik kaldığını düşündüğün nokta: oluşturdukları karakterleri canlandırmaları olabilir. Oluşturdukları karakteri canlandırarak arkadaşlarına tahmin yaptıracakları bir oyun gibi bir uygulama da yapılabilirdi. Bu sayede ders daha verimli olabilirdi.

Bu dersin araştırmama katkısını da şu şekilde açıklayabilirim:

Öğrenciler bu derste hikayeleri için bir karakter oluşturmaya öğrendiler. Bir karakter oluşturulurken nelere dikkat etmeleri gerektiğini öğrendiler. Bu şekilde süreç sonunda yazacakları resimli çocuk kitabı için zemin hazırlanmış oldu.

02.05.2024 Perşembe

Bugünkü derste hikaye unsurlarından zaman ve mekan oluşturma konusunu işledik. "Harold ve Sihirli Tebeşir" adlı kitap ile uygulamaya başladık. Kitabı sesli bir şekilde okuduk ve geçen derste öğrendiğimiz şekilde kitabın ana karakterini ve özelliklerini belirledik. Daha sonra bu dersin konusu olan zaman ve mekan oluşturma ile ilgili olarak kitaptaki zaman ve mekan değişimlerini inceledik. Harold'ın elindeki sihirli tebeşirle zamanı ve mekanı sürekli değiştirmesi öğrencilerin ilgisini çekti. Okurken çok zevk aldılar. Kitap üstüne konuştuktan sonra zaman ve mekan tasarlarken nelere dikkat edildiği üzerinde durduk. Seçilen ortamın anlatılan öyküyü etkileyeceği bu sebeple zamanı ve mekanı çok dikkatli ve özenli bir şekilde seçmeleri gerektiğini de vurguladım. Sonrasında bir beyin fırtınası yaptırarak kendi hikayelerinin geçebileceği örnek mekanlar ve zamanlar bulmalarını istedim. Gözlerini kapatarak kendilerini o yerlerde hayal ederek aktarmalarını istedim. Daha sonra buldukları bu zamanlar ve mekanlar üzerine konuştuk.

Mola sonrasında bir etkinlik kağıdı dağıttım. Kendi ülkelerini tasarlamalarını bunu yaparken ülkenin başkentini, konuşulan dili, para birimini, tarihini, örf ve adetlerini açıklamalarını istedim. Kendi zamanlarını ve mekanlarını oluşturdukları bu etkinlik ile zaman ve mekan oluşturma konusu pekişmiş oldu. Daha sonra birkaç kişinin kağıdını hep birlikte inceledikten sonra dersi bitirdik. Bu derse ek olarak bir drama uygulaması yaptırabilirdim. Öğrencilere değişik mekanlar vererek bunları canlandırmalarını isteyebilirdim. Böylece daha verimli bir ders olmuş olurdu.

Bu dersin araştırmama katkısı şu oldu:

Öğrenciler hikaye unsurlarından olan zaman ve mekan oluşturmaya öğrendiler. Bunu yaparken nelere dikkat etmeleri gerektiğini öğrendiler. Kendi yazacakları kitap için iki tane daha hikaye unsuru öğrenmiş oldular.

EK 6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU SORULARI

- Postmodern resimli çocuk kitapları hakkında ne düşünüyorsun?
- Uygulamanın başlangıcından şu ana kadar öğrendiğin şeyleri özetlesen neler söylersin?
- Uygulama sırasında zorlandığın bir alan oldu mu? Varsa neydi?
- Sence postmodern resimli çocuk kitaplarını normal kitaplardan ayıran şey nedir?
- Uygulama sonunda kendinde bir değişim olduğunu düşünüyor musun? Olduysa ne gibi değişimler oldu?
- Postmodern resimli çocuk kitapları ile tanıştıktan sonra kitaplara bakış açında değişiklik oldu mu? Olduysa ne gibi değişiklikler oldu?

EK 7. Okuduğunu Anlama Testi

1- Okuduğunuz metnin konusu nedir?

2- Okuduğunuz metnin nerede geçmektedir?

3- Metinde yer alan “Trafik bir şekilde farklı görünüyordu.” cümlesindeki farklılık sence neden kaynaklanmaktadır?

4- Sence Toby çitleri boyayan iki adamı gördüğünde neden gözlerine inanmakta güçlük çekmiştir?

5- Sence metnin en ilgi çekici kısmı neresiydi?

6- Toby’nin yerinde sen olsaydın aynanın içinde neler görmek isterdin?
Neden?

EK 7. Devamı

8- Metni okurken seni en mutlu eden kısım hangisiydi?

9- Sence metindeki hangi kısımlar abartılı hangileri daha kabul edilebilirdir?

EK 8. Resimli Çocuk Kitaplarının Belirlenmesinde Kullanılan Uzman Görüşleri

Resimli Çocuk Kitabının Adı	Araştırma sürecinde kullanımı
Tavşan Maydanöz'un Kitapları Anlatan Kitabı	Hikaye haritası
Harika Bir Hikaye Tarifi	Hikaye haritası
Kitaptan Nasıl ve Ne Zaman Çıkılır?	Postmodern özelliklerin betimlenmesi
Kitap Nasıl Okunur?	Postmodern özelliklerin betimlenmesi
Güvercin Otobüsü Kullanmasın	Postmodern özelliklerin betimlenmesi
Güvercin Geç Yatmasın	Postmodern özelliklerin betimlenmesi
Sihirli İplik	Olay Örgüsü oluşturma
Ayna	Karakter oluşturma
Okunmak İstenmeyen Kitap	Postmodern özelliklerin betimlenmesi
Harold ve Sihirli Tebeşir	Zaman / Mekan Oluşturma

HİKAYE EDİCİ RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARINI BELİRLEME FORMU (UZMAN GÖRÜŞÜ)

Sayın

"İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Postmodern Resimli Çocuk Kitabı Oluşturma Becerilerinin Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezimde kullanmak üzere 10-11 yaş çocukların özellikleri dikkate alınarak seçilmiş olan hikaye edici metinlerin öğrencinin seviyesine uygunluğunu işaretleme yaparak değerlendiriniz

Metin Özellikleri	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil
Serim (Konunun sahnelenmesi)	X		
Ana karakter	X		
Düğümün başlangıcı	X		
Düğümün çözülmesi	X		
Sonuç	X		
Ana fikir/ Duygu	X		
Belirtmek istediğiniz başka bir görüşünüz varsa lütfen ekleyiniz.			

EK 8. Devamı

POSTMODERN RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARI BELİRLEME FORMU (UZMAN GÖRÜŞÜ)			
Sayın			
"İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Postmodern Resimli Çocuk Kitabı Oluşturma Becerilerinin Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezimde kullanmak üzere 10-11 yaş çocukların özellikleri dikkate alınarak seçilmiş olan postmodern kitapların öğrencinin seviyesine uygunluğunu işaretleme yaparak değerlendiriniz.			
Metin Özellikleri	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil
Anlatıcının doğrudan okuyucuyu / kahraman ile (kelimeler ya da resimler aracılığıyla) konuşması	X		
Karakterin kendi hikâyesini ya da diğer hikâyeleri yorumlaması, eleştirmesi		X	
Karakterin anlatıcı ya da okuyucu ile (kelimeler ya da resimler aracılığıyla) konuşması	X		
Birden fazla anlatıcı ya da karakterin metni anlatması	X		
Anlatıcının metnin içinde bir karakter haline gelmesi	X		
Birden fazla masal/hikâye içirme	X		
Masal içinde masal olması	X		
Hikâyelerin masalların doğrusal akışının değiştirilmesi (hikâye anlatımının ara verilmesi, yarıda bırakılması)		X	
Taklitte ortaya koyma		X	
Metinler arasılık	X		
Dizgilemenin farklılaştırılması	X		
Kullanılan dilin, konuşma biçimlerinin, hikâye anlatım biçimlerinin farklı şekillerde birleştirilmesi	X		
Resmin daha küçük halinin diğer resmin içine yerleştirilmesi	X		
Kitabın tasarımında yeni, alışılmadık öğelerin kullanılması	X		
Belirsizlik	X		
Görselleştirme biçimlerinin farklı şekillerde bir arada kullanılması	X		
Belirtmek istediğiniz başka bir görüşünüz varsa lütfen ekleyiniz.			

EK 8. Devamı

POSTMODERN RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARI BELİRLEME FORMU (UZMAN GÖRÜŞÜ)

Sayın [REDACTED]

"İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Postmodern Resimli Çocuk Kitabı Oluşturma Becerilerinin Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezimde kullanmak üzere 10-11 yaş çocukların özellikleri dikkate alınarak seçilmiş olan postmodern kitapların öğrencinin seviyesine uygunluğunu işaretleme yaparak değerlendiriniz.

Metin Özellikleri	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil
Anlatıcının doğrudan okuyucuyu / kahraman ile (kelimeler ya da resimler aracılığıyla) konuşması	x		
Karakterin kendi hikâyesini ya da diğer hikâyeleri yorumlaması, eleştirmesi		x	
Karakterin anlatıcı ya da okuyucu ile (kelimeler ya da resimler aracılığıyla) konuşması	x		
Birden fazla anlatıcı ya da karakterin metni anlatması	x		
Anlatıcının metnin içinde bir karakter haline gelmesi	x		
Birden fazla masal/hikâye içerme		x	Bu iki ifade aynı anlama gelmese de benzerlik taşıyor gibi
Masal içinde masal olması		x	
Hikâyelerin/masalların doğrusal akışının değiştirilmesi (hikâye anlatımın ara verilmesi, yarıda bırakılması)	x		
Taklitte ortaya koyma	x		
Metinler arasılık	x		
Dizgilemenin farklılaştırılması	x		

EK 8. Devamı

Kullanılan dilin, konuşma biçimlerinin, hikâye anlatım biçimlerinin farklı şekillerde birleştirilmesi	x		
Resmin daha küçük halinin diğer resmin içine yerleştirilmesi	x		
Kitabın tasarımında yeni, alışılmadık öğelerin kullanılması	x		
Belirsizlik		x	
Görselleştirme biçimlerinin farklı şekillerde bir arada kullanılması	x		
Belirtmek istediğiniz başka bir görüşünüz varsa lütfen ekleyiniz.			

HİKAYE EDİCİ RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARINI BELİRLEME FORMU (UZMAN GÖRÜŞÜ)

Sayın [REDACTED]

“İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Postmodern Resimli Çocuk Kitabı Oluşturma Becerilerinin Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezimde kullanmak üzere 10-11 yaş çocukların özellikleri dikkate alınarak seçilmiş olan hikaye edici metinlerin öğrencinin seviyesine uygunluğunu işaretleme yaparak değerlendiriniz

Metin Özellikleri	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil
Serim (Konunun sahnelenmesi)	x		
Ana karakter	x		
Düğümün başlangıcı	x		
Düğümün çözülmesi	x		
Sonuç	x		
Ana fikir/ Duygu	x		
Belirtmek istediğiniz başka bir görüşünüz varsa lütfen ekleyiniz.			

EK 9. Hikaye Üretici

Bu bölüm boş kalacak, yani kendi fikirlerinle yeni bir Fikir Üretici yapabilirsin.

Yeşil üçgenleri karakterlerle doldur.
Sarı üçgenleri sahnelerle doldur.
Mavi üçgenleri olaylarla doldur.

Üçgenleri doldurduktan sonra, yönergelerde 3'ten 10'a kadar olan aşamaları uygula. Bu defa baskılı yüzey üstey gelsin.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

EK 9. Devamı

Aşağıya öykünün taslağını yapmak için Fikir Üretici'ni kullan.

1. Karakter
Ana karakterin kim?
Zayıflıklarını ve güçlü yönlerini tanımla.

2. Karakter
İkincil karakterin bir arkadaş mı, yoksa düşman mı?

Sahne
Öykünün geçtiği yer neye benziyor, ortamda nasıl sesler var ve ne hissettiriyor?

Giriş
Öyküyü başlatmak için Fikir Üretici'nden seçtiğin olayı kullan. Bu olay karakterlerin için zorluklar yaratıyor mu?

Sırada ne var?
Karakterlerin zorlukları nasıl aşıyorlar? Sorunları çözmek için birlikte mi, birbirlerine karşı mı çalışıyorlar?

Sonuçta
Öykünün sonu mutlu mu, üzücü mü? Sonunda karakterin nereye gidiyor?

Şimdi de sonraki iki sayfayı öykünü yazmak için kullan.

Yan sayfadaki şekli kopyalayarak kendine başka Fikir Üreteçleri yapabilirsin.

31

EK 10. Sınıf Ortamına Ait Araştırma Sürecinde Elde Edilen Fotoğraflar

KVKK kapsamında öğrencilerin yüzleri gizlenmiştir.





EK 11. Hikaye Değerlendirme Formu

HİKAYE DEĞERLENDİRME FORMU

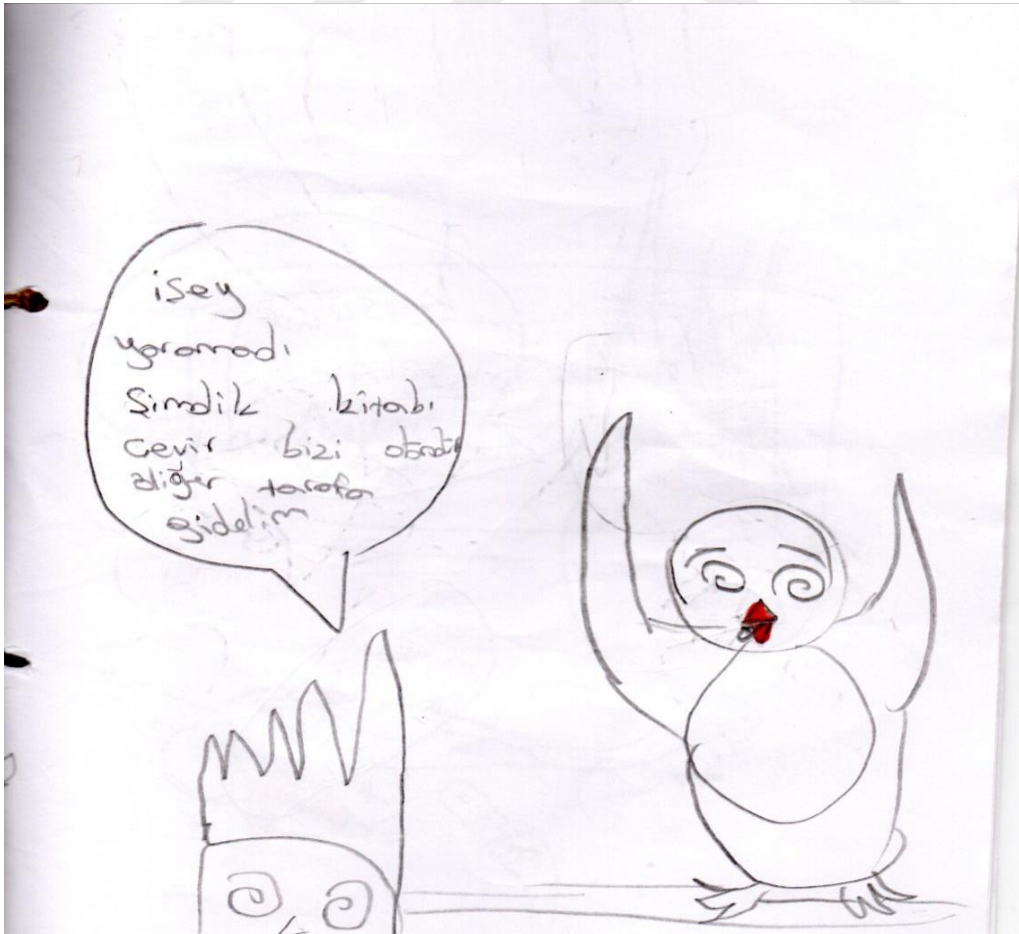
Değerlendirme Kriterleri	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil
Serim (Konunun sahnelenmesi)			
Ana Karakter			
Düğümün başlangıcı			
Düğümün çözülmesi			
Sonuç			
Ana fikir/ duygu			

EK 12. Postmodern Resimli Çocuk Kitabı Değerlendirme Rubriği

POSTMODERN RESİMLİ ÇOCUK KİTABI DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ

Değerlendirme Kriterleri	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil
Anlatıcının doğrudan okuyucuyu / kahraman ile (kelimeler ya da resimler aracılığıyla) konuşması			
Karakterin kendi hikâyesini ya da diğer hikâyeleri yorumlaması, eleştirmesi			
Karakterin anlatıcı ya da okuyucu ile (kelimeler ya da resimler aracılığıyla) konuşması			
Birden fazla anlatıcı ya da karakterin metni anlatması			
Anlatıcının metnin içinde bir karakter haline gelmesi			
Birden fazla masal/hikâye içerme			
Masal içinde masal olması			
Hikâyelerin/masalların doğrusal akışının değiştirilmesi (hikâye anlatımın ara verilmesi, yarıda bırakılması)			
Taklitle ortaya koyma			
Metinler arasılık			
Dizgilemenin farklılaştırılması			
Kullanılan dilin, konuşma biçimlerinin, hikâye anlatım biçimlerinin farklı şekillerde birleştirilmesi			
Resmin daha küçük halinin diğer resmin içine yerleştirilmesi			
Kitabın tasarımında yeni, alışılmadık öğelerin kullanılması			
Belirsizlik			
Görselleştirme biçimlerinin farklı şekillerde bir arada kullanılması			

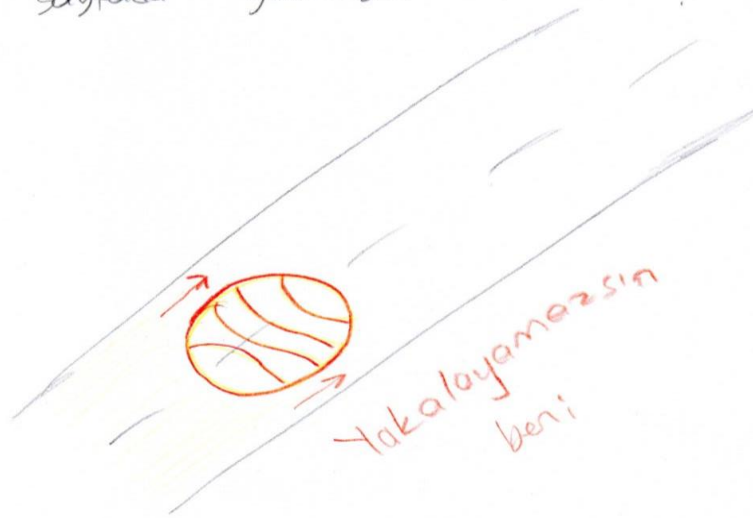
EK 13. Melis'in Postmodern Resimli Çocuk Kitabına Ait Fotoğraflar



EK 14. Erol'un Postmodern Resimli Çocuk Kitabına Ait Fotoğraflar



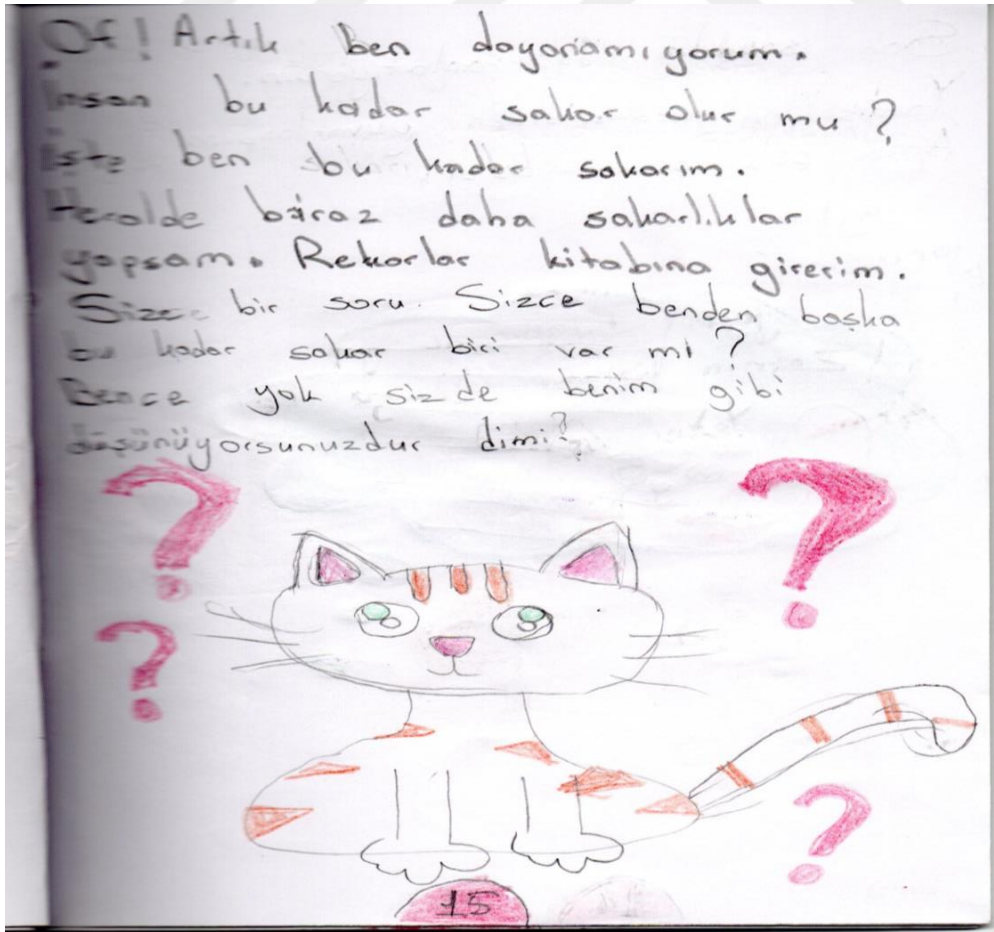
Belki de diğer sayfaya
gitmiştir. Yaramaz top.
Haydi çevir sayfaları hangi
sayfada yatalayacaksın acaba?



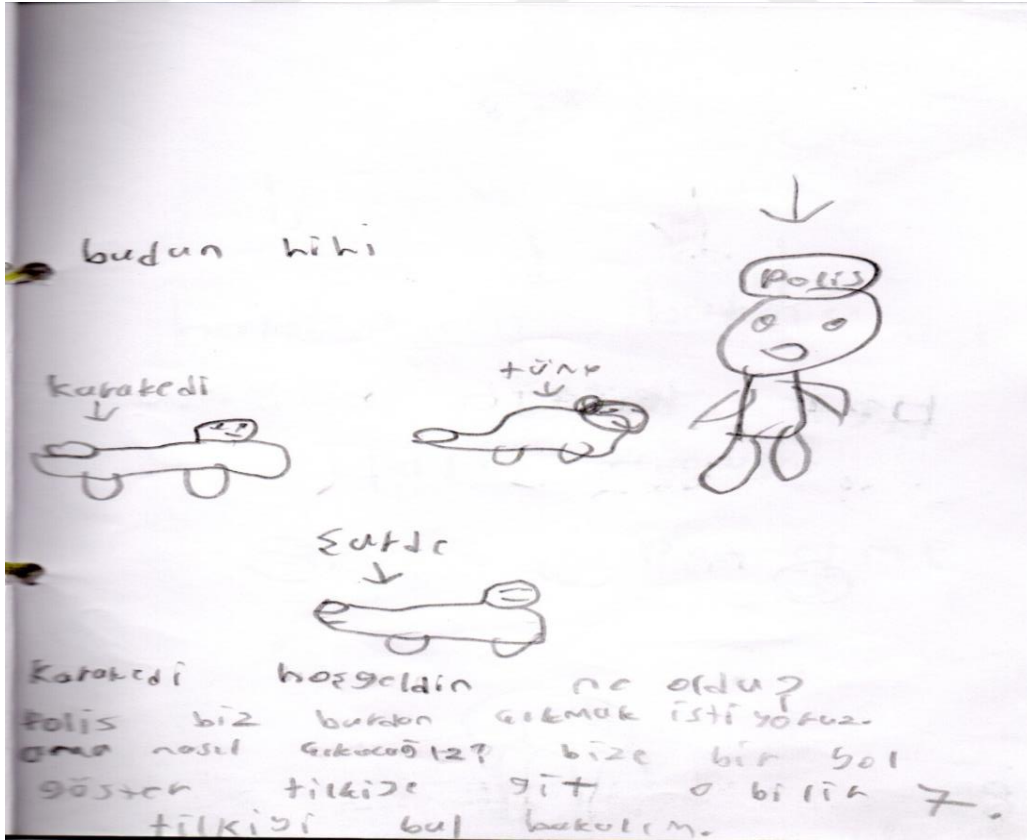
EK 15. Mehmet'in Postmodern Resimli Çocuk Kitabına Ait Fotoğraflar



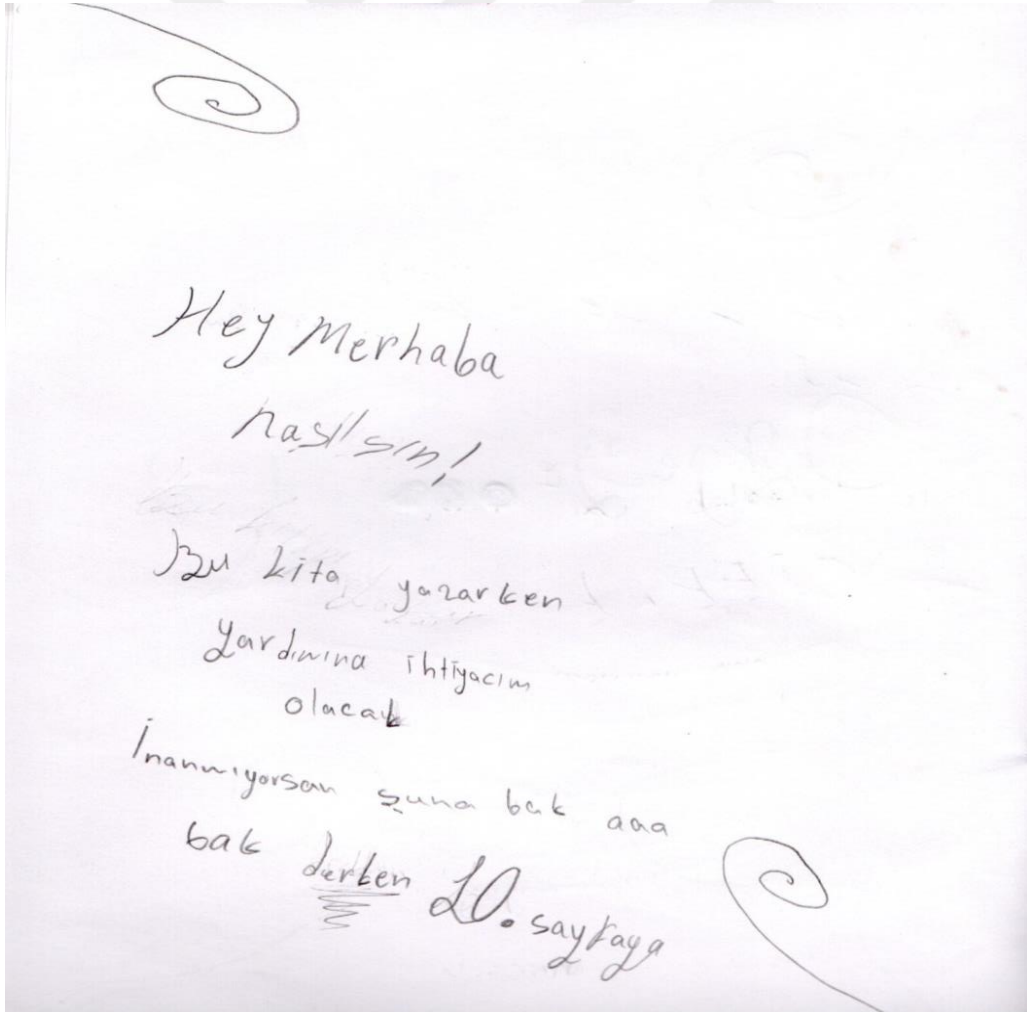
EK 16. Nehir'in Postmodern Resimli Çocuk Kitabına Ait Fotoğraflar



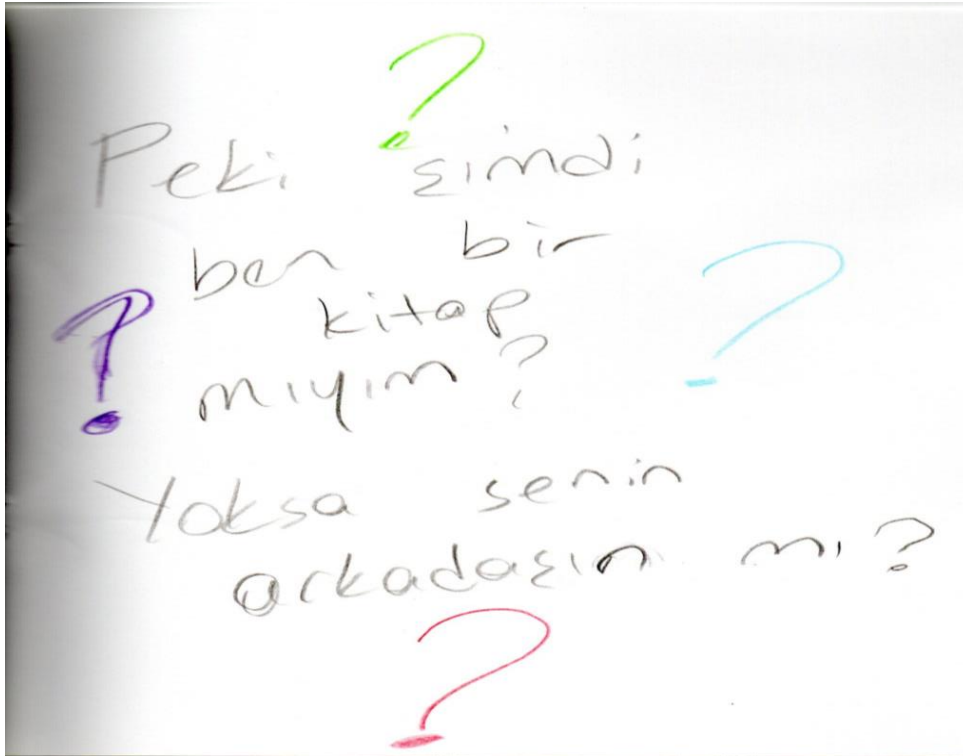
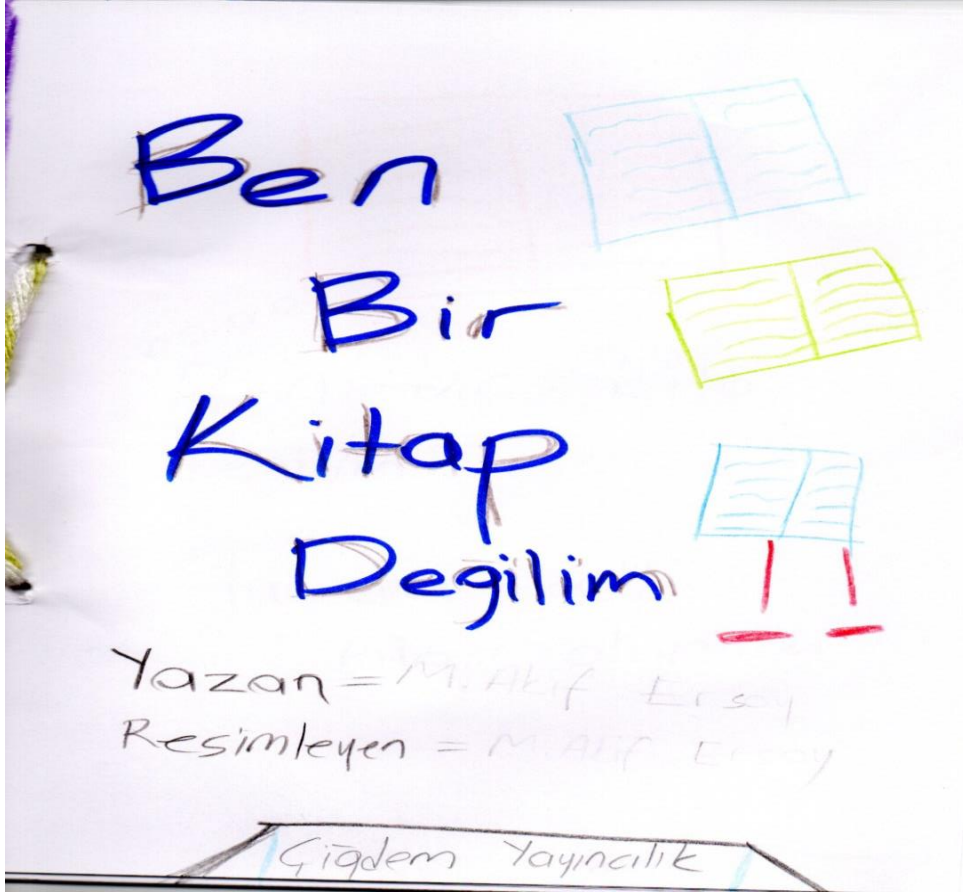
EK 17. Ömer'in Postmodern Resimli Çocuk Kitabına Ait Fotoğraflar



EK 18. Elif'in Postmodern Resimli Çocuk Kitabına Ait Fotoğraflar



EK 19. Selim'in Postmodern Resimli Çocuk Kitabına Ait Fotoğraflar



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Özge YILMAZ

Yabancı Dili : İngilizce

Eğitim Durumu

Lise : Sinop Final Temel Lisesi, 2018

Lisans : Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2022

Mesleki Deneyim

İş yeri : Kafkas Üniversitesi, Kars 2024-Halen