



What Do Children's Books Say to Adults?

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Online First Date
Research Article	06.12.2023	01.17.2024	04.19.2024

Canan Aslan ¹
Ankara University

Ferah Burgul Adıgüzel ²
Gazi University

Abstract

Children's literature is used not only to support children's developmental processes but also in adult education programs for different purposes. Adults who read such books in line with their interests and wishes, without being part of any program, are worth knowing about who they read the books for and their thoughts about the contribution of the books to them. This study aims to reveal the opinions of adults about the children's literature products they read in adulthood, for whom they read, and their contributions to themselves. The research was designed according to the basic qualitative research approach. The research study group consists of 221 volunteer adults who read children's literature products in line with their interests. The group was determined by criterion sampling, one of the purposive sampling methods. The data were collected online via a form containing questions suitable for the purpose of the research. In addition, semi-structured interviews were conducted with five volunteer adults. The content analysis method was used to analyze the data. As a result of the study, adults mostly read children's books for themselves, their children, students, relatives, and friends' children; these books stated that it contributed to understanding and communicating with the child, self-knowledge and understanding, self-development, and increasing subjective well-being.

Keywords: Children's literature, literature, education, adult education, children's literature in adult education.

Citation: Aslan, C., & Burgul Adıgüzel, F. (2024). What Do Childrens's Books Say to Adults? *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, Online First*, 1-59. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1309081>

¹ *Corresponding Author:* Prof. Dr., Faculty of Educational Sciences, Department of Turkish Language Education, E-mail: caslan@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0015-286X>

² Associated Prof., Gazi Faculty of Education, Turkish Language and Literature Education, E-mail: fburgul@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1962-0712>

The purpose of children's literature is to enable children to gain sensitivity about human beings and life, to develop their feelings for the beautiful, to expand their universe of feelings and thoughts, to provide them with clues about life and human reality fictionalized with an artist's sensitivity, to make them intuit the possibilities of using their mother tongue and to make them individuals who can constantly interact with written culture; to contribute to their various developments, to provide children with an implicit education and to prepare them for life by enabling them to witness the multidimensional ways of hearing, thinking, acting and problem-solving of their readers through the characters and events they narrate (Aslan, 2008; Aslan 2019; Dilidüzgün, 2018; Sever, 2003; Veziroğlu & Gönen, 2013).

Distinguished children's literature is recognized as a potent pedagogical tool, finding extensive application within adult education for diverse objectives. It serves to present narratives that captivate students across age groups, kindling their curiosity and aligning with their interests. Furthermore, it has the unique capacity to invigorate scientific inquiry and illuminate scientific subjects. This genre of literature enjoys widespread deployment in adult education, serving diverse functions (Appelt, 1985; Bloem & Padak, 1996; Bradbury & Liu, 2003; Brazee, 1992; Elley & Mangubhai, 1983; Elley, 1989; Flickinger, 1984; Galda, 2000; Glazer & Giorgis, 2005; Johnston & Frazee, 2011; Mikulecky, 2007; Morgan, 2009). Among the domains where children's literature products find frequent application in adult education, adult literacy programs stand out prominently. These products are harnessed to enhance the literacy and scholastic competencies of individuals from low-income backgrounds, those with developmental delays, as well as those who may be linguistically and academically underprivileged. Their usage aims to augment interest levels and self-assurance, augment familiarity with children's literature, heighten awareness, expose learners to various forms of children's literary works, and encourage parents to engage in joint reading endeavors with their children. This collaborative effort not only fosters increased quality time together but also contributes substantively to the advancement of their children's reading proficiency and comprehension abilities. Moreover, it serves as an invaluable tool for discerning parental aspirations, identifying literacy challenges and requirements, and ascertaining their aspirations for their children's educational journey (Alkan-Ersoy & Bayraktar, 2018; Barber-Carey, 1995; Neuman, 1995). It further aids in elucidating parents' objectives, literacy impediments, and needs, thus providing valuable insights into their desires for their offspring's educational pursuits (Johnson et al., 1995; Neuman et al., 1996).

Children's literature products have found valuable application in the realm of adult education, particularly in the instruction of adults acquiring English as a foreign language. It has been ascertained that incorporating such literary works in foreign language education yields a spectrum of benefits. These encompass the infusion of enjoyment into the learning process, refinement of word pronunciation, enhancement of linguistic proficiency, the establishment of a more meaningful learning milieu, elevation of students' self-assurance and motivation, and the transition towards engaging with adult literature as linguistic competence advances. In addition, teachers

teaching English as a foreign language stated that children's literature should be used more frequently as an auxiliary tool (Al Khayali, 2014; Ho, 2000; Johnston & Frazee, 2011; Lee, 2015; Zhang, 2008). Language theorists posit a compelling educational rationale for immersing adult learners in the realm of picture books and young adult novels. Such environments are deemed the most apt learning arenas for adult literacy learners, affording ample opportunities for the honing of reading, listening, speaking, writing, and cognitive faculties (Weibel, 1994).

Children's literature serves as a valuable supplementary instrument in the instruction of course material to secondary and higher education students. Picture books, in particular, exhibit a remarkable versatility, bolstering motivation within the learning process. They play a pivotal role in fostering the refinement of children's reading proficiencies and also catalyze parental improvement in this domain (Massey, 2015; Sharp, 1991). In the hands of an adept language and literature educator, children's picture books assume a significant role across all age cohorts. Certain picture books hold a distinct significance for middle and high school instructors working with linguistically and culturally diverse student populations. These resources aid in honing children's capacity to select and deploy words contextually, construct fluent sentences, and engage in attentive listening and written expression. Moreover, they prove invaluable in elucidating specific cultural traditions and serve as a foundation for stimulating classroom dialogues centered around diverse cultural concepts (Danielson, 1992; Dean & Grierson, 2005; Premont et al., 2017). According to Graham (2000), employing picture books as a pedagogical tool for elucidating intricate concepts to middle school students enhances their literacy proficiencies and facilitates their grasp of literary elements. Furthermore, it offers an avenue for imparting knowledge regarding the formal and structural attributes of text, as well as conveying principles related to mathematics, history, science experiments, and human relations. In line with this perspective, Drinkhouse (2017) contends that augmenting the curriculum with illustrated children's literature products contributes significantly to students' comprehension of the subject matter. This approach not only ensures active engagement in the learning process but also exerts a positive influence on the overall classroom atmosphere and cultural milieu.

At the university level, children's literature finds significant application, particularly within teacher education programs and initiatives aimed at bolstering the professional development of educators. Children's books are effective learning tools for university students. Many of these books involve strong emotional responses and this helps to establish an effective connection between students and the theory. Research has shown that these products are effective tools to facilitate understanding of subject matter, concretize ideas discussed in the classroom, and are suitable for widespread use in teacher education for a variety of purposes (Costello & Kolodziej, 2006; Daly & Blakeney-Williams, 2015; Meyerson, 2006; Schulman, 1987). Children's literature products also play a pivotal role in augmenting the knowledge base of preservice teachers concerning exemplary literary works and classroom dynamics. They serve as catalysts for absorbing course content, enabling the

demonstration of effective techniques for imparting literature to children and deepening understanding of childhood and the needs of young learners. Additionally, they inspire a quest for more noteworthy children's authors and illustrators, stimulate active participation in classroom dialogues, and furnish a wealth of educational resources (Freeman et al., 2011). The demonstration of the potency of various picture books in fostering critical literacy within the classroom environment assumes a significant role. This practice creates a secure and inclusive space for educators and preservice teachers to engage with the ideas encapsulated in these literary works (Johnston & Bainbridge, 2013). Notably, such strategies have been demonstrated to elevate teachers' proficiency in effectively utilizing both children's literature and young adult literature (Bloem & Padak, 1996).

Children's literature has been used in adult education to inform and raise awareness of adults on various issues. Simoncini, Pamphilon, and Mikhailovich (2017) used children's picture books to convey agricultural messages to farmers and their families and concluded that they are powerful tools for low-literate women farmers and their families to learn and reinforce good agricultural practices. Doneson (1991) used children's literature to encourage pregnant or childbearing high school students, especially reluctant readers, to read books on topics of interest to them, such as child-rearing, to introduce them to books and magazines that they could use as resources on parenting and child development; and to introduce mothers and expectant mothers to children's books appropriate for different age groups and developmental stages so that they could feel comfortable and confident about reading to their children. Bloem's (1995) study, which attempted to answer some general questions about basic adult education and development teachers' practices of using children's literature in the adult literacy classroom, concluded that some children's literature can be enjoyed and read by a wide range of ages; that these books are entertaining, informative and illustrative; that adults will not be offended by the use of children's literature if appropriate titles are chosen and used carefully; and that picture books are suitable for short instructional periods.

When the aforementioned studies are examined, it is seen that children's literature products are mostly used for educational purposes in adult education programs, such as supporting the development of academically inadequate parents in various aspects, equipping them with the knowledge and skills that will enable them to contribute to their children's education, making foreign language education fun and easier. These products have also been used to help older students understand difficult and abstract subjects, to support the development of prospective teachers and teachers, to increase their experience and competence, and to raise the awareness of adults on various issues. Some adults read children's literature products in line with their interests and desires without being bound to any adult education program because, according to Rundell (2020), "Reading children's books is a good experience for adults. It is not a hiding place but a finding place. Adults should read children's books to remember what it is like to want the impossible and perhaps not impossible, to see the world with two pairs of eyes, both in adulthood and in childhood" (pp. 59-62). In

this study, unlike the studies mentioned above, we tried to learn the thoughts of adults who read children's books voluntarily, not as part of any program, but simply because they are interested in who they read these books for and how they contribute to themselves, directly from the adults who have experienced this work. Since there is no other study conducted for this purpose, this study, which will fill a gap in the literature, is thought to be original and important.

Aim

The principal aim of this study is to elucidate the perspectives of adults regarding the children's literature they choose to read during their adulthood. Specifically, the study intends to explore the motivations behind their choices, the intended audience for their reading, and the manifold benefits and contributions these books offer to them. To address these objectives, the study endeavors to answer the following key questions:

1. For whom do adults read children's literature?
2. What do adults think about the contributions of children's literature to themselves?

Method

This section includes information on the research model, study group, data source, data analysis, validity, and reliability.

Research Design

The present study, centered on ascertaining adult perspectives on the enrichments garnered from voluntarily engaging with children's literature in adulthood, adopts a fundamental qualitative research methodology. Qualitative research assumes paramount importance in discerning the nuanced ways in which individuals construct their understanding of the world, the experiences that shape them, and the meanings they ascribe to these experiences. Basic qualitative research is concerned with how people interpret their experiences and lives, how they construct their world, and what kind of meanings they attach to their experiences (Glesne, 2013; Merriam, 2018).

Study Group

The group was determined through "criterion sampling", one of the purposeful sampling methods within the qualitative research approach (Yıldırım & Şimşek, 2013). A total of 221 volunteer adults (mostly teachers, pre-service teachers, research assistants, and master's and doctoral students) who were educated at undergraduate, master's, and doctoral levels, who had knowledge, ideas, experiences, or lives related to children's literature, who took or were taking children's literature courses, and who used children's literature products in their studies were selected as the study group of this research. The reason for selecting these participants was to collect detailed and in-depth data on the research question.

Of the participants, 186 were female and 35 were male. The age range density of the participants is 35-44 (*f*: 93), 45-54 (*f*: 60), 25-34 (*f*: 41), 18-24 (*f*: 18), 55-64 (*f*: 8). Eighty-four of the participants have bachelor's degree, 71 have master's degree, and 66 have doctorate degrees. One hundred fifty-two of the participants were married, and 69 were single. While 81 of the participants do not have children, 68 of them have one child, 65 of them have two children, and 8 of them have three or more children.

Data Collection Tool and Collecting the Data

In this study, an online form in which the participants expressed their opinions in writing and an interview form with semi-structured questions were used as data collection tools. The data source of the study is the written responses of the adult participants who read children's literature products with their own interest and willingness to the questions in the form and the responses of the interviewed participants to the questions in the semi-structured interview form.

One of the data collection tools of this study is a written opinion form titled "The Contribution of Children's Books to Adults Form" prepared by the researchers (Google Forms), which includes open-ended questions appropriate to the purpose. While preparing this form, care was taken to ensure that the questions were clear, comprehensible, and of a nature that would allow for an explanation to obtain the views of the candidates completely. The questions in the form were also sent to 7 experts working on children's literature and measurement and evaluation, and after being edited in line with their feedback, a pilot study was conducted on five adults. After the pilot study, the form was finalized and applied to the candidates online. The form includes four questions in accordance with the purpose of the research. The questions evaluated within the scope of the research are presented below:

1. For whom do you read children's books?
2. Do you think that the children's books you read in adulthood have contributed to you? If yes, could you please write what kind/how children's books have contributed to you?

In addition to the online opinion form, another critical data collection tool utilized in this study was a semi-structured interview guide meticulously prepared by the researchers. The interview questions were formulated by expert opinions to ensure a more comprehensive and in-depth exploration of the subject matter. This interview guide was employed to conduct face-to-face interviews with five volunteer adults known for their keen interest in and voluntary reading of children's books. The interviews were concluded upon reaching a point of data saturation, indicating that a rich and diverse array of insights had been gathered. On average, each face-to-face interview spanned approximately 25-30 minutes. To summarize, this study employed both an online form, through which participants provided written opinions, and a semi-structured interview guide to gather data. The primary data sources encompassed the written responses of adult participants who engaged with children's literature out

of their volition and interest, as well as the insights gleaned from the semi-structured interviews.

Data Analysis

The data obtained from the written opinion form and face-to-face interviews were analyzed using the content analysis technique; the themes and categories obtained in the research report were presented in figures and tables. Content analysis is a technique that investigates social reality by objectively and systematically classifying the message contained in verbal, written, and other materials in terms of meaning and grammar, transforming it into numbers and making inferences (Tavşancıl & Aslan, 2001). Content analysis is the process of summarizing the data related to a subject with words or groups of words that reflect the content to better understand the data, categorizing them, and transferring them by creating codes within the predetermined rules by the researchers (Büyüköztürk et al., 2008).

In this study, content analysis was chosen since it aimed to summarize the responses given by the adults in a sequential manner with words and word groups and to reach cause-effect relationships by organizing them under certain categories and themes. Within the scope of this analysis, similar data are brought together within the framework of certain concepts and themes, organized and interpreted in a way that the reader can understand, because the aim of content analysis is to reach concepts and cause-and-effect relationships that can explain the collected data (Yıldırım & Şimşek, 2013).

First, the participants' responses to the semi-structured interview questions were transcribed, and then the participants' written responses to the Google form document and their responses to the semi-structured interview questions were evaluated together. In the study, inductive analysis was used, sub-dimensions were identified and these were developed as sub-themes and category areas. The aim of the inductive analysis is to reveal the concepts underlying the data and the relationships between these concepts through coding (Yıldırım & Şimşek, 2013). The codes obtained as a result of the analysis were brought together to form meaningful groups, categories were formed and themes were reached in the last stage. In addition, each form and the text of the interview transcripts were given a number, and this number was placed next to the letter K, which is the abbreviation of the word "Participant", and the letter G, which is the abbreviation of the word "Interviewer", to understand whom the quotations belong to. For example, participant number one is given as "K1" and interviewer number one as "G1". In the findings section, as a requirement of qualitative research, the participants' responses supporting the themes and categories in both the written opinion form and the face-to-face interviews are presented as direct quotations.

Plausibility (Internal Validity)

Validity, in broad terms, pertains to the accuracy and truthfulness of research outcomes. Plausibility, which refers to internal validity, centers around the question

of whether research findings align with the external reality, whether they are congruent with current empirical knowledge, and whether researchers effectively observed and measured the intended subject (Merriam, 2018). It concerns the adequacy of the methodology employed in uncovering and presenting the reality under investigation. To establish credibility, a researcher must demonstrate consistency in data collection and analysis processes and clearly explain how this consistency is maintained. Continual self-questioning and critical evaluation of the research process are crucial, ensuring that the obtained findings and conclusions accurately reflect the reality being studied. The researcher should also furnish transparent and comprehensible explanations that instill confidence in the reader regarding the measures taken to verify the research's validity (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this study, to ensure plausibility, the purposefulness of the processes followed in reaching the results and their adequacy in revealing the studied reality were constantly questioned. Clear and comprehensible explanations were made about ensuring consistency during the data collection and analysis stages. Prior to the application, twelve experts, five of whom were experts in the field of measurement and evaluation and seven of whom were experts in the field of children's literature, were consulted about the appropriateness and comprehensibility of the questions in the written opinion form prepared by the researchers; the questions were reorganized by taking into account the suggestions and criticisms of the experts. In addition, a pilot study was conducted with three participants; the participant responses to each question were repeated, the participants were asked to confirm these responses, and the questions were finalized by correcting any misunderstandings. To ensure internal validity, data triangulation was also performed; in addition to receiving written opinions from a large number of participants, face-to-face interviews were conducted with five participants through semi-structured questions. Expert opinions were also obtained for the questions prepared for this purpose. According to Merriam (2018), "ensuring appropriate and adequate participation in data collection processes" is another important strategy for credibility. For this purpose, the suitability of the participants to the specified criteria was considered, and written opinions and oral interviews were continued through the form applied online until it was understood that data saturation was reached.

Transferability (External Validity)

Transferability, or external validity, pertains to the extent to which research findings can be applied or generalized to similar groups or settings. It involves the potential for research results to be relevant and applicable in diverse contexts. If a study's findings can be extended to comparable environments and situations, it is deemed transferable (Yıldırım & Şimşek, 2013). The researcher bears the responsibility of furnishing readers with comprehensive information about the study's context and conditions, enabling them to draw comparisons with their circumstances and determine the applicability of the findings. A key strategy for enhancing transferability lies in providing rich and detailed descriptions. This encompasses thorough accounts of the setting and participants, coupled with an intricate portrayal

of the findings substantiated by pertinent evidence in the form of participant quotations, research notes, and supporting documents. This approach enhances the reader's ability to envision the study's context and assess its potential applicability to their situation. Another way to increase transferability is through careful and thoughtful sample selection. If the maximum diversity in the sample is ensured in determining the environments where the research will be applied and in selecting the individuals to be interviewed, the study can be used by readers and consumers in more areas and for different purposes (Merriam, 2018). In this study, care was taken to ensure that the participants consisted of people who would contribute to achieving the purpose of the study, and the criteria were determined accordingly. External validity was ensured as written opinions were obtained from many participants, and oral opinions were obtained from five participants. To support the themes reached, direct quotations were made from the participants' answers to the questions in written and oral forms.

Consistency (Internal Reliability) and Verifiability

Consistency, also known as internal reliability, pertains to whether other researchers would arrive at similar conclusions when presented with the same data. To enhance internal reliability, it is crucial to present collected data descriptively. The researcher should avoid introducing interpretations at this stage, leaving such analysis for later (LeCompte & Goetz, 1982). In this study, data were initially presented in their raw form without interpretation, with the discussion section later providing the interpretive analysis. This approach ensured that readers could engage with the uninterpreted data. Conducting the same research with multiple researchers is another strategy to bolster internal reliability (LeCompte & Goetz, 1982). In this study, two researchers carried out the research, and the insights of experts in the field of children's literature were frequently sought. Within the framework of confirmability, it is incumbent upon the qualitative researcher to consistently cross-verify the results with the collected data and offer a sound rationale to the reader within this context (Yıldırım & Şimşek, 2013).

This practice further reinforces the credibility and trustworthiness of the research findings. The results reached in this study were constantly confirmed with the collected data and explained to the readers. To ensure the consistency and verifiability of the research, all data collection tools used in the research, raw data, codings made during the analysis phase, and notes on the perceptions and inferences that form the basis of these codings were kept and kept ready for review when necessary. Due to the large number of participants in the study group and the complexity and multifaceted nature of the responses to the questions, all of the data were analyzed jointly by two researchers. In cases where two researchers coded differently, they were discussed until a consensus was reached.

External Reliability

External reliability pertains to the consistency of research findings when applied in similar contexts (Yıldırım & Şimşek, 2013). To enhance external reliability, it is imperative to precisely delineate the individuals serving as data sources in the research. It is equally crucial to articulate the conceptual framework and assumptions employed in data analysis. Furthermore, comprehensive elucidations regarding the methodologies for data collection and analysis must be provided (LeCompte & Goetz, 1982). In this particular study, meticulous explications were offered regarding the participants to safeguard external reliability. The conceptual framework played a pivotal role in scrutinizing and construing the data. Additionally, the specification of the research model and the study cohort, the tools employed for data collection, the procedures for data acquisition and analysis, as well as the methodology for organizing the findings were expounded upon in detail. The results are correlated with the data obtained from the research.

Results

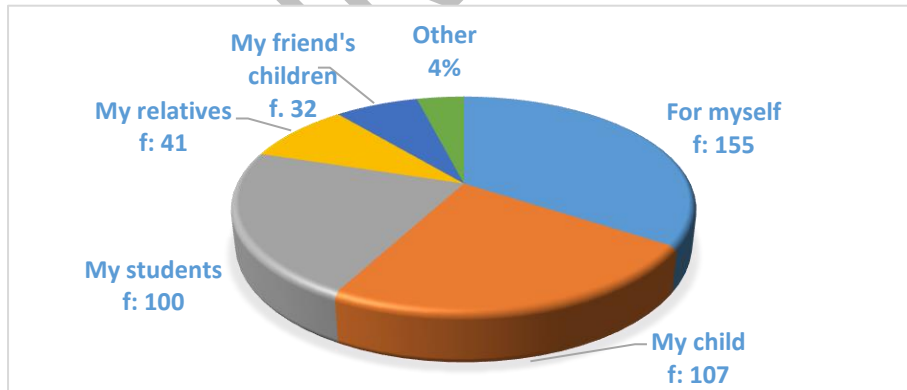
The findings on for whom adults read children's books and the contributions of children's books to them were analyzed under two headings.

Findings Regarding For Whom Adults Read Children's Literature

Graph 1 presents information on whom adults read children's books.

Figure 1

For Whom Do Adults Read Children's Books?



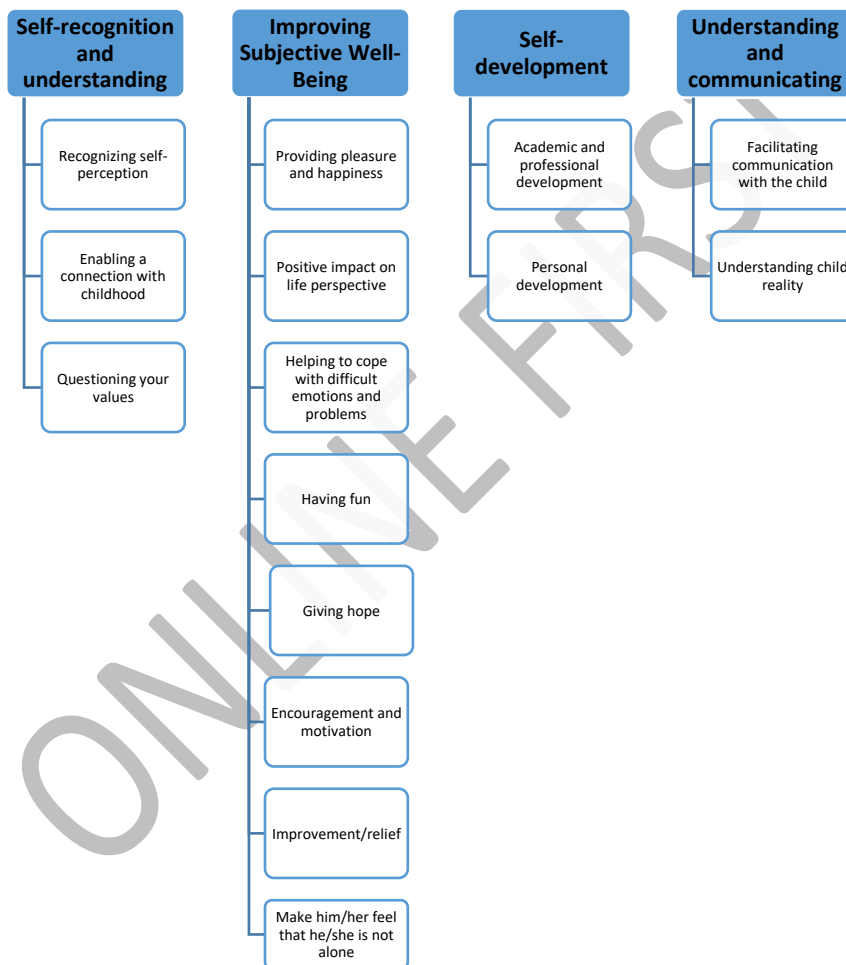
According to Graph 1, when asked for whom they read children's books, 155 adults answered for themselves, 107 for their children, 100 for their students, 41 for their relatives, and 32 for their friends' children and relatives.

Findings on the Contribution of Children's Books to Adults

The themes and categories obtained from the opinions on the contribution of children's books to adults are presented in Figure 2.

Figure 2

Themes and Categories Related to the Contribution of Children's Literature to Adults



As can be seen in Figure 2, the contributions of children's books to adults are categorized under four themes: "self-knowledge and understanding," "increasing subjective well-being," "self-development," and "understanding the child and

facilitating communication with the child. " The frequency distributions of the contributions are listed from most to least as "understanding and communicating with the child" ($f=147$), "knowing and understanding oneself" ($f=113$), "self-development" ($f=94$), "increasing subjective well-being" ($f=83$). Under the theme of "self-knowledge and understanding", there are three categories: "making them realize their sense of self", "helping them connect with their childhood" and "questioning their values". Under the theme of "increasing subjective well-being", there are eight categories: "giving joy and happiness", "positively affecting the perspective on life", "coping with difficult emotions and problems", "having fun", "giving hope", "giving courage", "healing and relaxing" and "making you feel that you are not alone". Under the theme of "self-development", the categories of "academic and professional development" and "personal development" were included; under the theme of "understanding the child and communicating with the child", the categories of "facilitating communication with the child" and "understanding the reality of the child" were included. The frequency values of the themes, categories, and codes related to the contribution of children's books to adults are shown under the relevant finding titles.

Findings Related to the Theme of Understanding and Communicating with Children

The frequency values of the categories and codes related to the theme of "understanding the child and communicating with the child" of children's books are shown in Table 1.

Table 1
Categories and Codes Related to the Theme of Understanding and Communicating with Children

Understanding and Communicating with Children			
Facilitating Communication with the Child		Understanding Child Reality	
Code	<i>f</i>	Code	<i>f</i>
Empathizing with the child	46	Understanding the child's world	26
Demonstrating how to approach the child	16	Recognizing children's interests and needs	15
Establishing a common language and bond with children	15	Understanding the child's perception of life, events, and adults	11
Demonstrating how difficult topics should be communicated	4	Understanding the reason for the child's feelings, thoughts, and behaviors in the face of events	10
Providing the opportunity to spend high-quality time with the child	4		
Total	85	Total	62

As presented in Table 1, the theme of understanding and communicating with the child ($f=147$) consists of the categories of facilitating communication with the child ($f=85$) and understanding the reality of the child ($f=62$). Facilitating communication with the child, which is the most frequently emphasized category, includes the codes of empathizing with the child ($f=46$), showing how to approach the child ($f=16$), establishing a common language and bond ($f=15$), showing how difficult subjects should be conveyed ($f=4$) and providing the opportunity to spend quality time with the child ($f=4$). Some of the participant views on these contributions of children's books to adults are presented below:

- Work-life, the hustle and bustle of everyday life, makes us forget empathy, the most basic emotion that is the basis of humanity and civilization. Children's books remind me of that feeling. Empathy is necessary to understand someone. Understanding changes everything (P127)
- In some books, I learned that I approached my child wrongly as a mother, how I should approach her, and my mistakes. I saw how I should convey difficult and sensitive issues to the child. (P3)
- It allows me to be in constant contact with the world of children, from which we are getting further and further away. It allows me to connect with the child in me, and it allows me to hold a common language and a common world with children. (P158)

Within the category of "understanding children's reality" ($f=62$), which was emphasized second in the theme of "understanding the child and communicating with the child," there are codes for understanding the child's world ($f=26$), recognizing children's interests and needs ($f=15$), understanding the way children perceive adults ($f=11$), and understanding the reasons for children's feelings, thoughts and behaviors in the face of events ($f=10$). The opinions of adults who stated that they read children's books to understand the child's world are as follows:

- No matter how many books I read and how much experience I have, in the end, I am an adult. I think reading children's books is a different way of getting into children's world and conversing with them to understand them. (P190)
- When I read the book "The Boy Who Broke His Toys," I felt that children were curious about the inside of toys and wanted to explore them. It turns out that children can break their toys not only to show violence but also to pursue their sense of curiosity. With this book, I understood that I should not pass over the apparent reality with stereotypical explanations and should consider the reasons underlying people's behaviors. (P79)
- "The Gap" helped me understand the difficulties of young people in the transition to adolescence (P59).

As a result, children's books make it easier for adults to communicate with and understand children by showing them how to empathize with them, establish a common language and bond, approach them, and convey difficult topics.

Findings Related to the Theme of Self-Recognition and Understanding

The frequency values of the categories and codes related to the theme of "adults' self-recognition and understanding" of children's books are presented in Table 2.

Table 2

Categories and Codes Related to the Theme of Contribution to Self-Recognition and Understanding

Self-Recognition and Understanding					
Awareness of Self-Perception		Connecting with Childhood		Questioning Values	
<i>Code</i>	<i>f</i>	<i>Code</i>	<i>f</i>	<i>Code</i>	<i>f</i>
Self-recognition	7	Reminding forgotten feelings and values	24	Universal values	12
Belief in your power	4	Connecting with your inner child	15	Life and its meaning	5
Self-love	3	Recalling childhood	11	The individual and his life	5
Accepting yourself as you are	3	Recognizing the cause of emotions felt as a child	10	Becoming an adult	4
		Opportunity to live childhood	4	Education system	3
Total	17	Total	64	Becoming a child	3
				Total	32

Examining Table 2, it is seen that the theme of self-knowledge and understanding is discussed in three categories: connecting with childhood ($f=64$), questioning values ($f=32$), and realizing self-perception ($f=17$). The category of connecting with childhood ($f=64$) consists of the codes of reminding forgotten emotions and values ($f=24$), connecting with the child inside ($f=15$), reminding childhood ($f=11$), realizing the reason for the emotions felt as a child ($f=10$), and allowing experiencing childhood ($f=4$). Some of the participants' views on the contribution of children's books to the connection with childhood by reminding forgotten values and childhood are presented below:

- It reminds me of the values I have forgotten because we are about to lose our values and the feelings inside us (P11).
- It helps me find and bring out the child that does not grow up. (P212)

- While reading "Sandworm," I almost went back to my childhood. I remembered my dreams, thoughts, feelings, and sorrows as a girl.
- I can say that the books helped me to find/not realize some of the causes of conflict/anxiety/perhaps anger left over from my childhood and perhaps burdened me. In fact, it is possible that they made me realize that the feelings/emotions I have been carrying until now are not really like that and have taken me to a different dimension. (P43)

The codes of universal values ($f=12$), life and its meaning ($f=12$), individual and his/her life ($f=12$), being an adult ($f=4$), the education system ($f=3$), and being a child ($f=3$) are included in the category of questioning one's values ($f=32$) under the theme of self-knowledge and understanding. The opinions of the participants who stated that children's books made them question themselves, their lives, some universal values, and the education system are as follows:

- Samed Behrengi's books "Bir Şeftali Bin Şeftali" and "Küçük Kara Balık" made me think a lot. It made me think again and again about the difference between poor and rich and what these people go through. The other book emphasized that we should act decisively and freely for what we want. I asked myself questions like "Am I really free?", "Am I sure about what I want?" "Am I making an effort?". Both books reminded me of some truths. (P49)
- When I read Andy Mulligan's book "Back to School," I realized that our education system never serves the true being and essence of a child, that it is based on stereotyping children rather than developing them, that the real needs of a child in a school are completely different, and that teaching should never be the way we do it now. (P158)

Another contribution of children's books was categorized as the individual's realization of his/her sense of self ($f=17$). The codes under this category are self-recognition ($f=7$), believing in one's power ($f=4$), self-love ($f=3$), and self-acceptance ($f=3$). The participant views that children's books contribute to the individual's self-knowledge, acceptance, and realization of his/her power are as follows:

- When I read some children's books, I come across facts that were not asked of me in my childhood, that I did not ask, that I did not seek answers to. With my current consciousness, I look at the content of the books I read in the past and analyze my codes. (P13)
- It contributed a lot towards accepting myself more (P175).
- Many of the "Little People Big Dreams" series show that there is nothing that cannot be done if you want to (P179)
- "The Eighth Color" made me realize my inner strength (P95)

It is apparent from the participants' responses that children's books remind them of forgotten feelings and values, enable the adult to connect with his/her childhood,

and take him/her back to his/her childhood. At the same time, it is also understood from the answers given by the participants that they make it easier for the adult to question his/her values, to recognize, love, and accept himself/herself, and to realize his/her self-perception.

Findings Related to the Theme of Self-Development

The frequency values of the categories and codes related to the theme of self-development of adults in children's books are shown in Table 3.

Table 3
Categories and Codes Related to the Theme of Self-Development

Self Development			
Academic and Professional Development		Personal Development	
Code	f	Code	f
Doing academic work	8	Developing creativity and imagination	28
Supporting the lesson	7	Broadening perspective	22
Making the right book recommendation	6	Expanding your horizons	9
Following new publications	4	Developing the power of expression	4
Supporting production	3	Developing art and aesthetic sense	3
Total	28	Total	66

According to Table 3, children's books contribute to an individual's self-development ($f=94$). This development was categorized under two themes: academic and professional development ($f=28$) and personal development ($f=66$). Regarding the personal development of adults, the codes of developing creativity and imagination ($f=28$), broadening the perspective ($f=22$), broadening the horizons ($f=9$), developing the power of expression ($f=4$), developing the taste for art and aesthetics ($f=3$) were mentioned. Some of the participant views on the contribution to the personal development of adults are presented below:

- I think that children's books prevent my imagination from rusting (P151).
- They fascinate me; they broaden my view of life and my horizons and open completely different windows. (P37)
- I think I open my doors to the artistic world like an art gallery that comes to my home. I discover new worlds on every page. The simple expression in the books helps me understand the power of the word. (P44)
- I think the illustrations and visuals in children's books contribute to me. I mean, they interest me; the visuals interest me. Some of them are really like works of art. For example, when I see a children's book illustrated by Feridun

Oral, it is impossible not to look at it; it attracts me. Because I do not just see them as children's books; they are really like works of art. (I1)

The contribution of children's books to academic and professional development includes the codes of conducting academic studies ($f=8$), supporting the course ($f=7$), making book proposals ($f=6$), following new publications ($f=4$), and supporting production ($f=3$). Some of the participant views on the contribution of children's books to academic and professional development are shown below:

- I can use it as a developmental tool when preparing lessons. Sometimes, I think it shows the way to explain a phenomenon easily and simply. (P202)
- Of course, there are also contributions, such as following children's literature, examining the current situation, and guiding my students. (P122)
- I also have tiny little doodles. I read them to contribute to this field myself. The other day, a tiny article of mine appeared in a magazine for preschool children. I try to write in my projects. I love writing; I read to contribute to my writing. I love authors who play with words teacher. Books teach children to play with language. (I2)

According to participant responses, children's books support adults' academic studies, are used as a useful teaching tool, and develop adults academically and professionally because they support production. In addition, children's books also support the personal development of adults as they develop their imagination and creativity, broaden their perspectives, and improve their taste in art.

Findings Related to the Theme of Increasing Subjective Well-Being

The frequency values of the categories and codes related to the theme of children's books increasing adults' subjective well-being are shown in Table 4.

Table 4
Categories and Codes Related to the Theme of Increasing Subjective Well-Being

Improving Subjective Well-Being	
<i>Developing positive-optimistic thinking</i>	
<i>Code</i>	<i>f</i>
Giving pleasure and happiness	20
Positive impact on the outlook on life	16
Dealing with difficult emotions and problems	15
Having a fun time	10
Giving hope	9
Encouragement and motivation	9
Improvement/relief	8
To make you feel that you are not alone	6
Total	83

When Table 4 is analyzed, it is seen that children's books increase an individual's subjective well-being ($f=83$). The codes considered in this context can be shown as giving joy and happiness ($f=20$), positively affecting the outlook on life ($f=16$), coping with difficult emotions ($f=15$), having fun ($f=10$), giving hope ($f=9$), encouraging and motivating ($f=9$), healing/relaxing ($f=8$), making you feel that you are not alone ($f=6$). Some participant views on these contributions are given below:

- As I read children's books, I feel more connected to life. I feel happy by remembering that I love life. I can show courage to face the problems I experience. I feel the desire to take action to realize my dreams. I see that I am not alone in the problems I experience and that others think/feel like me. I feel we have come together in the pages of books with people who share similar feelings and thoughts. I feel I have become friends with the author, characters, and narrators. (P79)
- The book "When Sadness Knocks at Your Door" is a book that I usually read when I feel unhappy, and it helped me increase my coping skills by relieving the emotional state I was in. (P73)
- Childhood is the most wonderful time of life and, at the same time, the most fleeting. But thanks to these books, we can escape and hide there when life pushes us. (P211)
- I think they improve my spiritual world and make the world a more bearable place. (P144)
- After I started to reach the level of children's books, I could not descend to the level of adults. After reading children's literature, I could not enjoy adult literature because I realized that I had some wounds from my childhood and that I could heal them with works of children's literature. To become an adult, I had to make peace with this period and structure that period. I realized that children's books are a great bibliotherapy and healing tool. (I3)

According to the participant views, children's books contribute to the adult's well-being and positive outlook on life and increase his/her subjective well-being by making him/her feel different emotions and be happy.

Discussion, Conclusion and Suggestions

This study aimed to ascertain the impact of adult engagement with children's literature on their overall development. The findings revealed that many participants indulged in reading children's books for their enjoyment. According to Şirin (2016), adults must engage with children's literature of literary merit. Bloem and Padak (1996) contend that individuals across all age groups, including adults, derive immense joy from exploring a vivid and captivating literary realm. The enchanting power of narratives and the ability to transport oneself to another world are not exclusive to children alone. Picture books and concise novels often afford adults valuable reading experiences by presenting a multifaceted perspective. As Bloem (1995) asserts, while

exposing children to adult literature prematurely may not be suitable, it is beneficial for adults to immerse themselves in the world of children's literature occasionally. High-quality children's books possess a versatility that caters to readers of varying levels, yet through the lens of profound maturity, borne of life experience, adults can truly savor their richness. Freeman et al. (2011) posit that adults derive substantial benefit from their firsthand understanding of how picture books adeptly employ visuals, text, and cadence to engage an array of intelligence, encompassing both their own and those of their students.

The research unveiled a noteworthy trend among participants: a substantial portion engaged in reading books not only for their children but also for the children of their relatives and friends, as well as their students. These responses underscore the participants' dedication to spending quality time with their offspring, extended family, and students. Their aim is not only to introduce them to enriching literature but also to engage in meaningful conversations, recommend high-caliber titles, and thereby cultivate a habit of reading. This, in turn, facilitates holistic development underpinned by accurate and reputable resources. As posited by Glazer (1990), reading to children stands as one of the most effective means to instill in them positive attitudes toward books. Given that the respondents largely comprise conscientious parents, educators, teacher candidates, and scholars well-versed in the manifold benefits of quality children's literature for comprehensive child development, it is entirely anticipated and rational that their responses align with this sentiment.

As a result of the research, it was seen that the children's books that the participants read in adulthood contributed most to their understanding and communication with the child. Under the theme of understanding the child and communicating with the child, the categories of understanding the reality of the child and facilitating communication with the child were included. Facilitating communication with the child, which was the most frequently emphasized category, includes the codes of entering into a co-sensitive relationship with the child (empathizing), establishing a common language and bond, providing guidance on how to approach the child and how to convey difficult topics, and providing the opportunity to spend quality time with the child. Interviews/debriefings on the feelings, thoughts, and behaviors of the characters in the books contribute to the adult's forming tight and strong bonds with the child in a quality time period. According to Roth and Thomas (2013), reading a book aloud with a child deepens the bond between the child and the adult and enables the child to associate reading with fun. Children's picture books contribute to adults' conversations with their children on a variety of topics and help them understand certain values and spiritual issues.

The research demonstrated that engaging with children's literature equips adults with invaluable tools for establishing a mutually empathetic connection with children. It allows them to grasp the nuances of approaching a child and, in turn, facilitates effective communication. Children's books, by and large, adeptly encapsulate the world from a child's vantage point. They play a pivotal role in shaping adults'

comprehension of childhood and nurturing a sensitive approach towards children. Leveraging children's literature not only enriches one's understanding of the child and the phases of childhood but also grants access to a child's unique perspective, experiences, and sense of wonder. In essence, quality children's books offer adults a historical and cultural framework through which to comprehend children and their developmental journey (Freeman et al., 2011). When adults delve into children's literature, they gain a profound insight into a child's perspective on various facets of life, including events, the world, reality, reactions, emotions, behaviors, thought processes, and outlook on life. This understanding is facilitated through the literary reality portrayed by child characters in the books, offering valuable cues for establishing a sensitive rapport with the child and for approaching them effectively. In a study conducted by Kidd and Castano (2013), it was discovered that children who engaged with fictional texts demonstrated greater advancements in their "theory of mind." This term encapsulates the capacity to discern the thoughts, wishes, intentions, needs, and emotions underlying the actions of others, as well as the beliefs and desires that may differ from our own. The finding suggests that children's books not only enhance children's mentalization but also contribute significantly to adults' comprehension of the child's reality, supporting the notion that fiction has a positive impact on both children and adults in this regard.

The research findings underscore the significant role of children's books: providing insight into the child's perceptions, emotions, and experiences regarding complex and delicate life issues. They serve as a medium to grasp how to approach the child intuitively. By engaging with literature that addresses themes like death, divorce, illness, substance abuse, adoption, and similar topics, adults can deepen their understanding of the child's perspective. This understanding enables them to communicate with the child effectively, navigating these challenging and sensitive subjects within the realm of a literary reality. This, in turn, aids in the child's preparation for the realities of life. Aslan (2014) asserts that tackling challenging aspects of life within children's literature empowers young readers to grapple with their difficulties and prepares them more robustly for the realities they will face. At an individual level, engaging with such literature aids children in comprehending the challenges faced by others. They form personal connections with characters who differ from themselves and encounter events beyond their experiences (Lewison et al., 2002). Kruger et al. (2020) further emphasize that children's books provide a guiding framework for adults to fathom the emotions children harbor regarding sensitive issues, as well as how to approach these topics with them. Echoing this sentiment, Freeman et al. (2011) affirm that children's literature offers an accessible avenue for broaching difficult or sensitive subjects.

Indeed, numerous adult education initiatives, spanning diverse demographics from well-informed and educated individuals to those facing economic and socio-cultural disadvantages, have effectively employed children's literature as a medium. The outcomes of these programs have demonstrated a notable increase in adult awareness of children's books (Barber Carey, 1995; Graham, 2000; Hall, 1990;

Neuman, 1995). These programs have been instrumental in enhancing the reading and comprehension skills of parents facing developmental challenges and limited financial resources. They have also contributed to establishing a sustainable foundation of literacy and developmental benefits within families. By breaking the cycle of inadequate literacy skills being passed down through generations, these initiatives have introduced families to a diverse range of children's literature that can be shared with their children. Additionally, they have augmented the parents' knowledge of children's literature, enabling them to read and spend quality time with their children at home. The results have indicated that family literacy programs, where children's books played a central role, effectively bolstered parents' self-confidence in teaching their children.

Moreover, they significantly contributed to fostering reading habits in children, cultivating stronger and more meaningful relationships between parents and their offspring, and seamlessly incorporating books into the fabric of family life. High-quality children's books contain both linguistic and visual texts and offer a variety of opportunities for students to have fun and develop their comprehension skills (Bishop & Hickman, 1992). Therefore, picture books are works of art worthy of study and use in language teaching. They both entertain and teach students of all ages by offering them an artistic value. Such books usually deal with topics that require maturity and life experience (Neal & Moore, 1992), can be read by readers of all ages, and are evaluated more deeply by adults with the depth and maturity that comes from experience. According to Ho (2000), children's books develop the imagination and creativity of adult readers. Djikic et al.'s (2013) research shows that individuals who read short stories have less need for cognitive completion. Individuals with less need for cognitive completion have high emotional intelligence characteristics, such as thinking more logically, being more creative, and being open-minded.

Furthermore, the study reveals that children's books serve as poignant reminders for adults, rekindling emotions and values that may have faded over time. They offer a unique opportunity to reconnect with one's inner child, allowing adults to revisit and relive their childhood experiences. This process significantly contributes to the recollection of one's childhood. This observation aligns closely with the findings of Lee's (2015) research, where children's books were integrated into English lessons. Several participants attested that engaging with children's literature evoked vivid memories of their childhood, transporting them back in time. This reconnection with childhood experiences through children's books finds resonance in Oatley's (1994; 1999; 2002; 2008) theory. According to Oatley, narrative fiction functions as a simulation, engaging our "planning processor" – in other words, our mental faculties. This dynamic process allows individuals to vividly experience and reconnect with the emotions and memories of their childhood. When engrossed in a story, our minds construct mental models of the fictional world, immersing ourselves in the protagonist's aspirations and plans. Subsequently, we undergo a range of emotions based on our assessment of the extent to which these objectives are realized (Hakemulder, 2000). This cognitive simulation, where we adopt the persona of the

character, not only allows us to experience their emotions but also fosters a deeper comprehension of these feelings within the context of our everyday lives (Oatley, 1999). Children's books afford adults the unique opportunity to vicariously relive experiences they may not have had in their childhoods. This inclination towards reading children's literature can be attributed to the adult's nuanced understanding of these emotions within the framework of daily life, as posited in Oatley's theory. In essence, this engagement serves as a bridge between the adult's present understanding and the emotions they may not have fully comprehended in their youth.

This study also highlights that children's books serve as a catalyst for adults to critically examine fundamental concepts such as life, individuality, privacy, the educational system, and the dynamic between being an adult and a child. Literary texts, as found in the research of Miall and Kuiken (1994; 1999), stimulate profound contemplation and introspection. Noteworthy elements within these texts provoke narrative and aesthetic sentiments, often drawing on personal experiences and memories that readers utilize for self-reflection (Miall & Kuiken, 2002). In alignment with Ho's (2000) perspective, children's literature equips adults with the capacity to comprehend the values underpinning diverse societies. It serves as a lens through which readers gain insight into global social, economic, and cultural challenges, thereby broadening their perspectives on the world at large. This further underscores the expansive impact of children's literature on the intellectual and empathetic development of adults. As noted by Freeman et al. (2011), books that accentuate historical or cultural perspectives offer a valuable platform for exploring timeless truths concerning human nature, childhood, parenting, teaching, and learning. They also vividly depict the rich tapestry of diversity within society. In the words of Taliaferro (2009), picture books serve as a valuable tool for older students, aiding them in "navigating meaningful pathways in a complex world." This highlights the educational value of visual storytelling in guiding young minds through the intricacies of a multifaceted reality. Furthermore, as articulated by Leland et al. (1999), children's literature wields the potential to immerse students in critical dialogues pertaining to issues of power and social justice. It plays a crucial role in identifying challenges that manifest within classrooms, shedding light on how societal constructs of meaning position educators. This underscores the profound influence of children's literature in shaping not only young minds but also the broader educational landscape.

This study further suggests that engaging with children's books leads to academic and professional enrichment for adults. According to participants, this involvement translates into tangible benefits such as conducting scholarly research, honing the ability to assess and select current and child-appropriate literature through staying updated with new releases, and integrating these findings into their work with students. Given that a substantial portion of the participants in this study comprise educators, academics, research assistants, or individuals with a conscious interest in children's literature, it is only natural that their responses would align with these sentiments. Engaging in scholarly pursuits related to children's literature, embarking on cultural and artistic explorations, staying abreast of emerging works in both

Turkish and global children's literature, and delving into critical analyses of these works all form integral components of academic and professional development for adults. This intellectual and professional investment in children's literature contributes significantly to the growth and expertise of individuals involved in the field.

The study underscores a significant outcome: delving into children's literature profoundly impacts the personal development of adults. This engagement nurtures their imagination, sparks creativity, refines their artistic and aesthetic discernment, and broadens their perspectives. Notably, high-quality children's books play a substantial role in shaping adults' personal growth and self-awareness, allowing them to recognize the inherent beauty and wisdom within this genre. Through this interaction, individuals elevate their appreciation for literature and expand their intellectual horizons. Additionally, it provides them with a unique insight that fosters emotional connections to specific course content. Adults are afforded the privilege of immersing themselves in exceptional texts and imagery that can elicit deep emotional, aesthetic, and moral responses. These findings align with the research of Freeman et al. (2011), as well as the work of Johnson et al. (1995), underscoring the profound impact of children's literature on personal enrichment and intellectual growth in adults. Literature has the latent power (potential) to transform readers' views of life and offer them the opportunity to imagine worlds beyond themselves (Drinkhouse, 2017). High-quality picture books have an intrinsic appeal to a wide range of readers (Neal & Moore, 1992; Rief & Atwell, 1992). First-grade children's literature provides the "pleasure of reading a good story," "the experience of getting to know other people and places," and "the opportunity to examine and question ideas and values" that any quality literature and art can offer. In short, quality children's literature, like quality adult works, offers a wide range of environments that provide adults with a new perspective and way of thinking (Bishop & Hickman, 1992).

In this study, "realizing one's sense of self" is another conclusion about the contribution of children's books to adults. Supporting literacy as an active and communicative process enhances both a positive sense of self and a nurturing capacity (Johnson et al., 1995). Authentic, multicultural picture books can expand adolescents' perceptions of themselves and others. According to Drinkhouse (2017), picture books "are increasingly recognized as accessible tools for providing guided first experiences for some and expanding initial perceptions of others."

The study reveals that reading children's books offers a significant benefit for adults, allowing them to employ these resources as supplementary aids in elucidating course content. In traditional teaching methods, reliance primarily rests on textbooks and factual materials. However, contemporary education recognizes the necessity of incorporating additional tools and materials that facilitate comprehension, are tailored to the student's level, and engender an enjoyable learning experience. Quality children's literature emerges as a valuable resource for simplifying abstract and intricate subjects, catering to the needs of both children and older students, as well as adults, in an engaging and accessible manner. By enriching the curriculum with

children's literature, teaching becomes not only more effective but also more enjoyable and enduring. As Bloem (1995) underscores, children's books possess the remarkable capacity to spark scientific curiosity and serve as invaluable aids in teaching a wide array of subjects, regardless of the learner's age. This illustrates the versatility and educational potency of children's literature as a tool for enhancing pedagogy across various disciplines.

According to Rief and Atwell (1992) and Danielson (1992), children's books play a crucial role in enhancing comprehension of subjects such as social studies, visual literacy, and critical thinking. Picture books, in particular, serve as valuable tools for older students, aiding in the organization of knowledge, motivating reading, and solidifying literary understanding. Children's books prove to be versatile instructional materials, applicable across various subjects in both primary and secondary education. Visual elements in these books are instrumental in aiding students in comprehending content and retaining information (Billman, 2002; Hibbing & Rankin-Erickson, 2003; Meyerson, 2006). In language arts classes for older students, they serve as effective tools for teaching literary elements and demonstrating creative writing techniques (Costello & Kolodziej, 2006). Moreover, children's literature is employed to broaden students' intercultural awareness and competence (Bishop & Hickman, 1992; Escamilla & Nathenson-Mejia, 2003; Mendoza & Reese, 2001; Morgan, 2009). It is also utilized to prepare educators for inclusive classrooms (Kurtss & Gavigan, 2008), assist families and children navigating through divorce (Kramer, 1996), and complement child development curriculum (Hansen & Zambo, 2005). As emphasized by Graham (2000), the potential applications of picture books are extensive and profound due to their fusion of visual and linguistic elements.

Picture books have an important role in reinforcing math concepts, history lessons, art projects, science experiments, human relationships, and language arts programs. The use of books of this nature helps students to lose the elusive nature of complex concepts and to understand language arts concepts better. Using non-fiction children's books to teach older students about literary elements, language arts, and complex concepts of writing contributes to learning the subject in a more relaxed and fun way. It helps them develop a greater awareness of language and provides opportunities to explore and learn the rules. Therefore, a picture book means many words. Graham (2000) conducted a study in language arts classes to teach literary elements, language arts, and writing concepts to middle school students and found that students' writing skills improved as they saw examples of good writing in picture books. While reading short stories and novels, students were able to understand their points of view, write about their position in their families, and express their feelings. Students improved their literacy skills and understood how the writing process works.

The research underscores that the incorporation of picture books into instruction facilitates enhanced creativity and individual discoveries among students. Hall (1990) notes that picture books offer vividly illustrated examples of literary concepts in clear and accessible forms. Teachers can effectively utilize them to impart knowledge about

literary topics and writing-related concepts. Moreover, picture books empower students to delve deeper into literary devices, transitioning from a literal understanding to a more symbolic interpretation of a work. Culham (1998) further emphasizes that picture books serve as excellent models of writing that older students can draw inspiration from. For instance, a study with eighth-grade students discovered that integrating picture books into writing instruction rendered the learning process more manageable, engaging, and enjoyable (Khairunnisa, 2017). Additionally, Collie and Slater (1990) employed children's literature in teaching English to adults, highlighting that children's literature's simplicity in language, concise and concrete narratives, and relative lack of complexity compared to adult literature led to notable improvements in students' linguistic skills. This underscores the effectiveness of children's literature as a tool for language development across various age groups. According to them, children's literature is also effective in the education of adult learners because, according to Ho (2000), children's books are intellectually stimulating, encourage reading, linguistically captivating, literarily satisfying, and educationally rewarding. They are engaging, meaningful, and enjoyable, and they stimulate students' interest, participation, and strong and positive reactions to what they learn. Reading children's books has a lasting and beneficial impact on students' linguistic and cultural knowledge. Children's books are stimulating and interesting for adults in terms of story, theme, and characters. The language is simple and easy to understand.

The research findings indicate that engaging with children's books yields significant contributions to individuals' outlook on life. It brings about feelings of joy, instills hope, and provides encouragement, ultimately enhancing subjective well-being and allowing readers to unwind. Quality literature, particularly when complemented by captivating illustrations, possesses a timeless appeal, ensuring enjoyment at any age (Drinkhouse, 2017; Giorgis, 1999; Meyerson, 2006).

Recent family literacy programs have incorporated children's books into adult education (Doneson, 1991; Handel & Goldsmith, 1989; Sharp, 1991), with adult learners expressing a high level of enjoyment in the process and a desire to continue reading children's books. Teachers implementing children's literature in these programs noted that these readings were not only for instructional purposes but also served as a source of pleasure, fulfilling both functional and aesthetic objectives. Reading, for adults, is not just a tool but also a soul-nourishing experience, encapsulating the profound impact that literature can have on individuals' well-being and sense of fulfillment. According to Hall (1990), as with younger children, the place to start reading is to have fun. Nevertheless, picture books go beyond personal enjoyment and aesthetic satisfaction. In addition, children's books motivate adults by giving hope and courage because, according to Rundell (2020), quality children's books convey hope, how valuable hope is, and the importance of bravery, intelligence, equanimity, and love. With the belief that everything is possible, they increase the motivation level of adults and improve their hopes for the future. As a result of a six-year study on subjective well-being, it was observed that middle-aged and older adults

who read books, magazines, and newspapers every day have a lower risk of depression and painful life, are less likely to face daily functioning limitations and cognitive disorders, experience less loneliness, and have a more positive and happy outlook on life (Weziak-Bialowolska et al., 2023). The function of children's books in providing relaxation for adults is also supported by Lewis's (2009) study. Referring to the therapeutic power of reading, Lewis concluded that it reduced stress levels by 68 percent and that it was enough for the subjects to read silently for only six minutes to slow their heartbeat and reduce muscle tension. Stress levels at the end of the reading were lower than before the test.

An interesting result of the study is the view that children's books support adults' literary and academic production. This finding is similar to Benedict and Carlisle's (1992) study. According to Benedict and Carlisle (1992), children's picture books support adult writing production because picture books provide an opportunity for adult readers and writers to examine form and structure. By enabling older readers to understand story patterns and how picture books are put together it can help them recognize patterns that can be useful in interpreting longer texts.

In summary, this study illuminates the manifold benefits that reading children's books offers to adults. The diverse range of functions attributed to children's literature by the participants underscores the profound meaning they attach to it. Building upon these findings, it is recommended that initiatives be undertaken to facilitate adults' access to children's books for various purposes. This could involve creating programs, workshops, and conducive environments to engage adults with children's literature. Furthermore, interactive activities for both adults and children in spaces like children's libraries could be organized to enhance awareness about the enriching effects of children's books on adults.

Challenging the conventional notion that children's literature is exclusively for children, it is crucial to integrate appropriate, pertinent, and high-quality children's literature across secondary and higher education curricula, as well as in a variety of family literacy programs. Moreover, copyrighted and translated children's literature should be leveraged in foreign language teaching settings for adults. These efforts collectively contribute to a more inclusive and beneficial approach to utilizing children's literature in adult education and personal development. For this purpose, children's books can be used as rich resources for written and oral presentations, cultural activities, vocabulary expansion, or class discussions on current issues. Children's and youth literature should be utilized to teach concepts related to language and literature teaching to older students. Based on the results of this study, the reasons why adults read children's books and their opinions on the contributions of these products to them can be investigated in larger groups.



Çocuk Kitapları Yetişkinlere Ne Söylüyor?

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Erken Görünüm Tarihi
Araştırma Makalesi	12.06.2023	17.01.2024	19.04.2024

Canan Aslan ¹

Ankara Üniversitesi

Ferah Burgul Adıgüzel ²

Gazi Üniversitesi

Öz

Çocuk edebiyatı ürünleri yalnızca çocukların gelişimsel süreçlerini desteklemek için değil, farklı amaçlarla yetişkin eğitimi programlarında da kullanılmaktadır. Kimi yetişkinlerse çocuk kitaplarını bir program dâhilinde olmaksızın, kendi ilgi ve isteği doğrultusunda okumaktadır. Kendi ilgi ve isteğiyle çocuk kitapları okuyan yetişkinlerin bu kitapları kimin için okudukları ve kitapların kendilerine katkıları konusundaki görüşleri bilinmeye değer bir konudur. Bu araştırmanın temel amacı, yetişkinlerin yetişkinlik döneminde gönüllü olarak okudukları çocuk edebiyatı ürünlerini kimin için okudukları ve bu kitapların kendilerine katkıları konusundaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma, temel nitel araştırma yaklaşımına göre desenlemiştir. Araştırmanın çalışma grubu, kendi ilgi ve isteği doğrultusunda çocuk edebiyatı ürünleri okuyan gönüllü 221 yetişkindir. Grup, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Veriler, içinde araştırmanın amacına uygun soruların yer aldığı bir form aracılığıyla çevrimiçi ortamda toplanmış; ayrıca beş gönüllü yetişkinle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda yetişkinler sırasıyla en çok kendileri, çocukları, öğrencileri, akrabaları, arkadaşlarının çocukları ve yakınları için çocuk kitapları okuduklarını; bu kitapların “çocuğu anlama ve çocukla iletişim kurma”, “kendini tanıma ve anlama”, “kendini geliştirme” ve “özel iyi oluş halini artırma” konusunda kendilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Çocuk edebiyatı, edebiyat, eğitim, yetişkin eğitimi, yetişkin eğitiminde çocuk edebiyatı

¹ Sorumlu Yazar: Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, caslan@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0015-286X>

² Doç. Dr., Gazi Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi, E-posta: fburgul@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1962-0712>

Çocuk edebiyatının amacı çocukların insana ve yaşama ilişkin duyarlık kazanmalarını sağlamak, güzele yönelik duygularını geliştirmek, duygu ve düşünce evrenlerini genişletmek, çeşitli gelişimlerine katkı sağlamak; onlara yaşam ve insan gerçeğine ilişkin sanatçı duyarlığıyla kurgulanmış ipuçları sunmak, anadilinin kullanım olanaklarını sezdirmek ve onları yazılı kültürle sürekli etkileşim kurabilen bireyler kılabilmek; karakterler ve anlattığı olaylar yoluyla okurlarının çok boyutlu duyma, düşünme, hareket etme, sorun çözme biçimlerine tanıklık etmesine olanak sağlayarak çocukları örtük bir eğitimden geçirmek ve onları yaşama hazırlamaktır (Aslan, 2008; Aslan, 2019; Dilidüzgün, 2018; Sever, 2003; Veziroğlu ve Gönen, 2013).

Nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri; yalınlaştırılmış doğal dili kullanması, okullarda, kütüphanelerde ve çevrimiçi ortamlarda yaygın olarak bulunması, okurların bilgilendirici ve eğlenceli bulabileceği renkli resimler içermesi, her yaşta öğrencinin tat alabileceği ve ilgilerini çekecek öyküler sunması, bilimsel merakı yeniden canlandırması ve bilimsel konuları aydınlatması gibi bazı temel özellikleri nedeniyle etkili birer öğretim aracı olarak kabul edilmekte ve yetişkin eğitiminde de farklı amaçlarla yaygın biçimde kullanılmaktadır (Appelt, 1985; Bloem ve Padak, 1996; Bradbury ve Liu, 2003; Brazee, 1992; Elley, 1989; Elley ve Mangubhai, 1983; Flickinger, 1984; Galda, 2000; Glazer ve Giorgis, 2005; Johnston ve Frazee, 2011; Mikulecky, 2007; Morgan, 2009). Yetişkin eğitiminde çocuk edebiyatı ürünlerinin sık kullanıldığı alanlardan biri yetişkin okuryazarlık programlarıdır. Çocuk edebiyatı ürünleri; düşük gelirli ve gelişimsel olarak geride olan, dilsel ve akademik yönden yetersiz ailelerin okuryazarlık ve akademik becerilerini geliştirmek, ilgi ve özgüvenlerini artırmak, çocuk edebiyatı konusundaki bilgilerini geliştirmek, farkındalıklarını artırmak, onları farklı türde çocuk edebiyatı ürünleriyle tanıştırmak, aileleri çocuklarıyla bu kitapları okumaya yönlendirerek hem birlikte daha nitelikli zaman geçirmelerini hem de çocuklarının okuma ve anlama becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunmalarını sağlamak, öğrenmelerine yardımcı olabilmek (Alkan-Ersoy ve Bayraktar, 2018; Barber-Carey, 1995; Neuman, 1995), ailelerin hedeflerinin, okuryazarlık güçlüklerinin ve gereksinimlerinin neler olduğunu belirlemek, çocukları için neler istediklerini öğrenmek (Johnson ve diğerleri, 1995; Neuman ve diğerleri, 1996) amacıyla çeşitli yetişkin okuryazarlık programlarında kullanılmıştır.

Çocuk edebiyatı ürünlerinden İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkinlerin eğitiminde yararlanmış; yabancı dil eğitiminde bu nitelikteki kitapların kullanılmasının dersi eğlenceli hale getirmede, sözcüklerin sesletimlerini iyileştirmede, dilsel becerileri geliştirmede, daha anlamlı bir öğrenme ortamı sağlamada, öğrencilerin özgüven ve güdülenmelerini artırmada, dilsel olarak daha yetkin hale geldiklerinde yetişkin edebiyatı okumalarına geçmelerinde etkili olabileceği sonucuna varılmıştır. Ayrıca yabancı dil olarak İngilizce öğreten öğretmenler, çocuk edebiyatının yardımcı araç olarak daha sık kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir (Al Khaiyali, 2014; Ho, 2000; Johnston ve Frazee, 2011; Lee, 2015; Zhang, 2008). Dil kuramcıları, yetişkin öğrenenleri resimli kitaplar ve genç

yetişkin romanlarıyla buluşturmanın sağlam eğitimsel nedenleri olduğuna inanırlar. Bu ürünlerle kurgulanmış; okuma, dinleme, konuşma, yazma ve düşünme fırsatları sunan böyle ortamlar, yetişkin okuryazarlık öğrencileri için en uygun öğrenme ortamlarıdır (Weibel, 1994).

Çocuk edebiyatı, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki öğrencilere ders içeriklerini öğretmede yardımcı araç olarak da kullanılmaktadır. Resimli kitaplar çok yönlüdür, öğrenme sürecinde güdülenmeyi artırır. Çocukların okuma becerilerinin gelişmesine yardımcı olurken anne babaları da okuma konusundaki becerilerini geliştirme konusunda güdüler (Massey, 2015; Sharp, 1991). Resimli çocuk kitapları yetkin bir dil ve edebiyat öğretmenin elinde tüm yaş grupları için önemli birer araç olabilir. Bazı resimli kitaplar, dilsel ve kültürel açıdan çeşitlilik gösteren öğrencilerle çalışan ortaokul ya da lise öğretmenleri için özel bir yere sahiptir. Çocukların sözcükleri seçme ve kendi bağlamları içinde kullanma, akıcı cümle kurma, dinleme ve yazma becerilerini geliştirir. Belli kültürel gelenekleri açıklamaya yardımcı olur. Sınıf tartışmalarını farklı kültürel düşünceler etrafında biçimlendirmeye yardımcı olur (Danielson, 1992; Dean ve Grierson, 2005; Premont, Young, Wilcox, Dean ve Morrison, 2017). Graham (2000), resimli kitapların ortaokul öğrencilerine karmaşık kavramları anlatmada kullanılmasının onların okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini, yazınsal öğeleri öğrenmelerini sağladığını, metnin biçim ve yapı özelliklerini, matematik kavramlarını, tarih derslerini, fen deneylerini, insan ilişkilerini öğretme fırsatı sunduğunu; Drinkhouse (2017) ise öğretim programını resimli çocuk edebiyatı ürünleriyle desteklemenin öğrencilerin konuyu anlamalarını kolaylaştırdığını, derse katılımlarını sağladığını, sınıf iklim ve kültürünü olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Çocuk edebiyatı ürünlerinden, üniversite düzeyinde, özellikle öğretmen eğitimi programlarında ve öğretmenlerin gelişimini destekleyici programlarda da yararlanılmaktadır. Çocuk kitapları üniversite öğrencileri için etkili birer öğrenme aracıdır. Bu kitapların çoğu güçlü duygusal tepkiler içerir ve bu durum öğrenciler ile kuram arasında etkili bir bağlantı kurmaya yardımcı olur. Yapılan araştırmalar bu ürünlerin konunun anlaşılmasını kolaylaştırmada etkili birer araç olduğunu, sınıfta tartışılan düşünceleri somutlaştırdığını, öğretmen eğitiminde çeşitli amaçlarla geniş çapta kullanılmasının uygun olduğunu göstermiştir (Costello ve Kolodziej, 2006; Daly ve Blakeney-Williams, 2015; Meyerson, 2006; Schulman, 1987). Çocuk edebiyatı ürünleri ayrıca öğretmen adaylarının nitelikli edebiyata ilişkin bilgilerini ve sınıf içi deneyimlerini artırır, ders içeriğini öğrenmelerini kolaylaştırır, çocuklarla edebiyat paylaşımı için etkili stratejiler modellemelerine yardımcı olur, çocuğa ve çocukluğa ilişkin bilgilerini geliştirir, daha çok sayıda nitelikli çocuk yazar ve çizerlerini bulma konusunda onları güdüler, sınıf tartışmalarına katılmayı teşvik eder, öğrenme için zengin bir kaynak oluşturur (Freeman ve diğerleri, 2011). Sınıflarında eleştirel okuryazarlık açısından çeşitli resimli kitapların gücünü göstermek ve eğitimcilerin, öğretmen adaylarının bu kitaplardaki düşünceleri keşfetmeleri için bir alan ve güvenli ortam yaratmada önemli rol oynar (Johnston ve Bainbridge, 2013).

Bu tür uygulamaların öğretmenlerin çocuk edebiyatı ve genç yetişkin edebiyatından yararlanma konusundaki yeterliklerini artırdığı görülmüştür (Bloem ve Padak, 1996).

Çocuk edebiyatı yetişkinleri çeşitli konularda bilgilendirmek ve bilinçlendirmek amacıyla yetişkin eğitiminde de kullanılmıştır. Simoncini, Pamphilon ve Mikhailovich (2017) tarafından resimli çocuk kitaplarının çiftçilere ve ailelerine tarımla ilgili iletileri vermek amacıyla kullanıldığı çalışmanın sonucunda kitapların, düşük okuryazarlığa sahip kadın çiftçiler ve ailelerinin doğru tarımsal uygulamaları öğrenmeleri ve pekiştirmeleri için güçlü birer araç olduğu sonucuna varılmıştır. Doneson (1991), hamile ya da çocuk sahibi lise öğrencilerinin, özellikle çocuk yetiştirme gibi ilgilerini çekecek konularda isteksiz okurları kitap okumaya teşvik etmek; onları anne babalık ve çocuk gelişimi konusunda kaynak olarak kullanabilecekleri kitap ve dergilerle buluşturmak; çocuklarına kitap okuma konusunda kendilerini rahat ve güvenli hissedebilmeleri için anne ve anne adaylarını farklı yaş gruplarına ve gelişim aşamalarına uygun çocuk kitaplarıyla tanıştırmak amacıyla çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanmışlardır. Bloem'in (1995) temel yetişkin eğitimi ve gelişim öğretmenlerinin yetişkin okuryazarlık sınıfında çocuk edebiyatını kullanma uygulamalarına ilişkin bazı genel soruları yanıtlamaya çalıştığı araştırmasında ise kimi çocuk edebiyatı ürünlerinin çok çeşitli yaşlardan kişiler tarafından beğenilerek okunabileceği; bu kitapların eğlenceli, bilgilendirici ve kavramları açıklayıcı nitelik taşıdığı; uygun başlıkların seçilmesi ve dikkatli bir şekilde kullanılması durumunda çocuk edebiyatının kullanılmasından yetişkinlerin rahatsız olmayacağı; resimli kitapların kısa eğitim sürelerine uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Anılan araştırmalar incelendiğinde çocuk edebiyatı ürünlerinin yetişkin eğitimi programlarında; akademik yönden yetersiz anne babaların çeşitli açılardan gelişimlerini desteklemek, onları çocuklarının eğitimlerine katkıda bulunabilmelerini sağlayacak bilgi ve becerilerle donatmak, yabancı dil eğitimini eğlenceli hale getirmek ve kolaylaştırmak gibi daha çok eğitsel amaçlarla kullanıldığı görülmektedir. Bu ürünler ayrıca büyük yaştaki öğrencilerin zor ve soyut konuları anlamalarını sağlamak, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin gelişimlerini desteklemek, deneyim ve yeterliklerini artırmak, yetişkinlerin çeşitli konularda bilinçlenmelerini ve farkındalık kazanmalarını sağlamak amacıyla da kullanılmıştır. Çocuk edebiyatı ürünlerini herhangi bir yetişkin eğitimi programına bağlı kalmaksızın kendi ilgi ve isteği doğrultusunda okuyan yetişkinler de bulunmaktadır, çünkü Rundell'a (2020) göre "Çocuk kitabı okumak yetişkin için iyi bir deneyimdir. Kaçmak değil, bulmaktır; bir saklanma yeri değil, bulma yeridir. Yetişkinler, olanaksız ve belki olanaksız olmayan şeyleri istemenin neye benzediğini anımsamak, dünyayı hem yetişkinlik hem de çocukluk halleriyle, iki çift gözle görebilmek için çocuk kitabı okumalıdır" (s. 59-62). Bu çalışmada yukarıda söz edilen çalışmalardan farklı olarak, herhangi bir program kapsamında olmayıp yalnızca ilgi duyduğu için gönüllü olarak çocuk kitapları okuyan yetişkinlerin bu kitapları kimin için okudukları ve kitapların kendilerine katkıları konusundaki düşünceleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda bu amaçla yapılmış başka bir çalışmaya rastlanmaması

nedeniyle alanyazındaki bir boşluğu dolduracak bu çalışmanın özgün ve önemli olduğu düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, yetişkinlerin yetişkinlik döneminde gönüllü olarak okudukları çocuk edebiyatı ürünlerini kimin için okudukları ve bu kitapların kendilerine katkıları konusundaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yetişkinler çocuk edebiyatı ürünlerini kimin için okumaktadır?
2. Yetişkinler çocuk edebiyatı ürünlerinin kendilerine katkıları konusunda neler düşünmektedir?

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri kaynağı ve verilerin çözümlenmesi ile geçerlik ve güvenilirlik konularına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Yetişkinlerin yetişkinlik döneminde kendi istekleri doğrultusunda okudukları çocuk kitaplarının kendilerine katkıları konusundaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, temel nitel araştırma yaklaşımına göre desenlemiştir. Nitel araştırmalar, insanların kurmuş oldukları dünyayı, deneyimleri nasıl yorumladıklarını ve bu deneyimlere nasıl anlamlar yüklediklerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Temel nitel araştırmalar, insanların deneyim ve yaşamlarını nasıl yorumladıklarıyla, içinde yaşadıkları dünyayı nasıl yapılandırdıklarıyla ve deneyimlerine ne tür anlamlar kattıklarıyla ilgilenir (Glesne, 2013; Merriam, 2018).

Çalışma Grubu

Grup, nitel araştırma yaklaşımı içinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” yoluyla belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim almış; çocuk edebiyatına ilişkin bilgisi, fikri, yaşantısı ya da deneyimi olan, çocuk edebiyatı dersi alan ve almakta olan, çalışmalarında çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanan 221 gönüllü yetişkin (çoğunlukla öğretmen, öğretmen adayı, araştırma görevlisi, yüksek lisans ve doktora öğrencileri) bu araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Katılımcıların bu kişilerden seçilmesinin nedeni araştırma sorusuna ilişkin ayrıntılı ve derinlemesine veri toplamaktır.

Araştırmaya katılan katılımcıların 186’sı kadın, 35’i erkektir. Katılımcıların yaş aralığı yoğunluğu sırasıyla 35-44 (f: 93), 45-54 (f: 60), 25-34 (f:41), 18-24 (f: 18), 55-64 (f: 8) şeklindedir. Katılımcılardan 84’ü lisans, 71’i yüksek lisans, 66’sı doktora mezunudur. Katılımcıların 152’si evli, 69’u bekârdır. Katılımcılardan 81’inin çocuğu bulunmamakta; 68’inin bir, 65’inin iki, 8’ininse üç ve üzeri sayıda çocuğu bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak çevrimiçi ortamda katılımcıların görüşlerini yazılı olarak bildirdiği bir form ile yarı yapılandırılmış soruların yer aldığı bir görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın veri kaynağı, çocuk edebiyatı ürünlerini kendi ilgi ve isteğiyle okuyan yetişkin katılımcıların formda bulunan sorulara verdikleri yazılı yanıtlar ile görüşme yapılan katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtlardır.

Bu çalışmanın veri toplama araçlarından biri, içinde amaca uygun açık uçlu soruların yer aldığı, araştırmacılar tarafından hazırlanmış “Çocuk Kitaplarının Yetişkinlere Katkısı Formu” başlıklı yazılı bir görüş formudur (Google Forms). Bu form hazırlanırken adayların görüşlerini eksiksiz alabilmek amacıyla soruların açık, anlaşılabilir, açıklama yapmayı sağlayacak nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Formda yer alan sorular ayrıca çocuk edebiyatı ve ölçme-değerlendirme konusunda çalışan 7 uzmana gönderilmiş, onlardan gelen dönütler doğrultusunda düzenlendikten sonra beş yetişkin üzerinde pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmanın ardından forma son biçimi verilmiş ve adaylara çevrimiçi ortamda uygulanmıştır. Formda araştırmanın amacına uygun olarak 4 soru bulunmaktadır. Araştırma kapsamında değerlendirilen sorular aşağıda sunulmuştur:

1. Çocuk kitaplarını kim/kimler için okursunuz?
2. Yetişkinlik döneminde okuduğunuz çocuk kitaplarının size bir katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Yanıtınız evetse çocuk kitaplarının size ne tür/nasıl katkıları olduğunu yazar mısınız?

Bu araştırmanın bir diğer veri toplama aracı ise daha ayrıntılı ve derinlemesine bilgi alabilmek amacıyla yine araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş yarı yapılandırılmış görüşme sorularının yer aldığı bir görüşme formudur. Bu form yoluyla çocuk kitaplarına ilgi duyduğu ve kendi isteğiyle okuduğu bilinen beş gönüllü yetişkinle görüşülmüş, veri doygunluğuna ulaşıldığı anlaşıldığında görüşmeler sonlandırılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmeler yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür.

Verilerin Çözümlemesi

Yazılı görüş formundan ve yüz yüze yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik çözümlemesi tekniğiyle çözümlenmiş; araştırma raporunda elde edilen temalar ve kategoriler, şekil ve tablolarla desteklenerek sunulmuştur. İçerik çözümlemesi sözel, yazılı ve diğer araç-gereçlerin içerdiği iletiyi, anlam ve dilbilgisi açısından nesnel ve dizgesel sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bir tekniktir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik çözümlemesi, bir konu ile ilgili verinin daha iyi anlaşılabilmesi için içeriği yansıtan sözcük ya da sözcük gruplarıyla dizgesel olarak özetlenmesi, kategorilere ayrılması ve araştırmacılar tarafından önceden belirlenen kurallar dâhilinde kodlar oluşturularak aktarılmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008).

Bu araştırmada, yetişkinlerin verdikleri yanıtların sözcük ve sözcük gruplarıyla dizgesel olarak özetlenmesi ve belirli kategori ve temalar altında düzenlenerek neden-sonuç ilişkilerine ulaşılması hedeflendiğinden içerik çözümlemesi seçilmiştir. Bu çözümleme kapsamında, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okurun anlayabileceği bir biçimde düzenlenir ve yorumlanır çünkü içerik çözümlemesinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve neden sonuç ilişkilerine ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Öncelikle katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlar deşifre edilmiş, ardından katılımcıların çevrimiçi forma verdikleri yazılı yanıtlar ile yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlar birlikte değerlendirilmiştir. Araştırmada tümevarımsal çözümleme yapılmış, alt boyutlar saptanarak bunlar alt tema ve kategori alanları olarak geliştirilmiştir. Tümevarımsal çözümlemede amaç, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Çözümleme sonucunda ulaşılan kodlar anlamlı gruplar oluşturacak şekilde bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuş ve son aşamada temalara ulaşılmıştır. Ayrıca her bir forma ve görüşme deşifrelerinin olduğu metne birer numara verilmiş, alıntıların kime ait olduklarının anlaşılabilmesi için bu numara “Katılımcı” sözcüğünün kısaltması olan K harfinin ve “Görüşmeci” sözcüğünün kısaltması olan G harfinin yanına konmuştur. Örneğin, bir numaralı katılımcı “K1”, yine bir numaralı görüşmeci “G1” biçiminde verilmiştir. Bulgular bölümünde nitel araştırmanın bir gereği olarak hem yazılı görüş formunda hem de yüz yüze yapılan görüşmelerde, katılımcıların temaları ve kategorileri destekleyen yanıtları doğrudan alıntılar şeklinde sunulmuştur.

İnandırıcılık (İç Geçerlik)

Genel anlamda geçerlik, araştırma sonuçlarının doğruluğunu konu edinir. İnandırıcılık (iç geçerlik), araştırma bulgularının dış dünyadaki gerçekliğe uyup uymadığı, bulguların mevcut gerçeklikle uyumlu olup olmadığı, araştırmacıların gerçekten ölçmeyi düşündükleri konuyu gözleyip gözlemedikleri sorunsalıyla ilgilidir (Merriam, 2018). Araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliğine ilişkindir. İnandırıcılığı sağlamak için araştırmacı, hem veri toplama hem de hem de verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması süreçlerinde tutarlı olmalı ve bu tutarlılığı nasıl sağladığını açıklamalıdır. Araştırmacı kendisini ve araştırma süreçlerini sürekli eleştirel bir gözle sorgulamalı, elde ettiği bulgu ve sonuçların gerçeği yansıtıp yansıtmadığını denetlemelidir. Bu denetlemelerin nasıl yapıldığı konusunda okuyucuyu tatmin edecek açık ve anlaşılır açıklamalar yapmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu çalışmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla sonuçlara ulaşırken izlenen süreçlerin amaca uygunluğu ve çalışılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliği sürekli sorgulanmıştır. Verilerin toplanması ve çözümlenmesi aşamalarında tutarlılığın nasıl sağlandığına ilişkin açık ve anlaşılır açıklamalar yapılmıştır. Uygulama öncesinde araştırmacılar tarafından hazırlanan yazılı görüş formundaki soruların hem araştırmanın amacına uygunluğu hem de anlaşılabilirliği konusunda

beşi ölçme-değerlendirme, yedisi çocuk edebiyatı alanında uzman olan toplam on iki uzmandan görüş alınmış; sorular uzmanlardan gelen öneri ve eleştiriler dikkate alınarak yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca üç katılımcı ile ön görüşme (pilot çalışma) yapılmış, her bir soru ile ilgili katılımcı yanıtları tekrar edilerek katılımcılardan bu yanıtları teyit etmeleri istenmiş, varsa yanlış anlaşılabilir yerler düzeltilerek sorulara son biçimi verilmiştir. İç geçerliği sağlayabilmek amacıyla ayrıca veri çeşitlenmesi yapılmış; çok sayıda katılımcıdan yazılı görüş alınmasının yanı sıra beş katılımcı ile yarı yapılandırılmış sorular yoluyla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bu amaçla hazırlanan sorular için de ayrıca uzman görüşleri alınmıştır. Merriam (2018)'a göre "veri toplama süreçlerine uygun ve yeterli katılımın sağlanması", inandırıcılık açısından bir diğer önemli stratejidir. Bu amaçla katılımcıların belirlenen ölçütlere uygunluğu göz önünde bulundurulmuş, veri doygunluğuna ulaşıldığı anlaşılana kadar çevrimiçi ortamda uygulanan form yoluyla yazılı görüş almaya ve sözlü görüşmelere yapılmaya devam edilmiştir.

Aktarılabirlik (Dış Geçerlik)

Aktarılabirlik (dış geçerlik), elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabirliği, araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ile ilgilidir. Bir araştırmanın sonuçları benzer ortam ve durumlara genellenebiliyorsa araştırma aktarılabirlik özelliğini taşır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bir çalışmanın sonuçlarının farklı durumlara ne derece uygulanabileceği ile ilgilidir. Araştırmacı sunduğu bulguları kendi durumlarıyla karşılaştırarak uygulanabilir olup olmadıklarına karar vermelerine yardımcı olabilmek amacıyla okurlarına çalışmanın ortamı ve şartlarıyla ilgili ayrıntılı açıklama yapmalıdır. Aktarılabirliği artırabilmek amacıyla kullanılan stratejilerden biri zengin ve yoğun tanımlama yapmaktır. Bu, ortam ve katılımcıların tanımlanması kadar katılımcı görüşmelerinden, araştırma notlarından ve belgelerden yapılan alıntılar biçiminde sunulan uygun kanıtlarla desteklenen bulguların ayrıntılı tanımlanmasıdır. Aktarılabirliği artırmanın bir diğer yolu örneklem seçiminin dikkatli ve özenli yapılmasıdır. Araştırmanın uygulanacağı ortamların belirlenmesinde, görüş alınacak bireylerin seçiminde örnekleme azami çeşitliliğin sağlanması durumunda yapılan çalışma okur ve tüketiciler tarafından daha fazla alanda ve farklı amaçlar için kullanılabilir duruma gelir (Merriam, 2018).

Bu çalışmada katılımcıların, çalışmanın amacına ulaşmaya katkı sağlayacak kişilerden oluşmasına özen gösterilmiş, ölçütler buna göre belirlenmiştir. Formda çok sayıda katılımcıdan yazılı görüş, beş katılımcıdan da sözlü görüş alındığından dış geçerlik sağlanmıştır. Ulaşılan temaları desteklemek amacıyla katılımcıların yazılı formdaki ve sözlü formdaki sorulara verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Tutarlık (İç Güvenirlik) ve Teyit Edilebilirlik

Tutarlık (iç güvenirlik), başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşıp ulaşmayacağıyla ilgilidir. İç güvenirliği artırmak için toplanan veriler betimsel bir yaklaşımla sunulmalıdır. Araştırmacı elde ettiği verileri yorum katmadan

okura sunmalı, yorumu sonraya bırakmalıdır (LeCompte ve Goetz, 1982). Bu çalışmada veriler önce yorum katılmadan verilmiş, tartışma bölümünde yorumlanmıştır. Böylelikle okura verilerin yorumlanmamış biçimiyle buluşma fırsatı verilmiştir. Aynı araştırmayı birden çok araştırmacının yapması iç güvenirliliği artıracak bir başka stratejidir (LeCompte ve Goetz, 1982). Bu araştırma, iki araştırmacı tarafından yapılmış, ayrıca özellikle çocuk edebiyatı alanında çalışan uzmanlardan sık sık görüş alınmıştır. Teyit edilebilirlik çerçevesinde nitel araştırmacıdan beklenen ulaştığı sonuçları topladığı verilerle sürekli teyit etmesi ve bu çerçevede okura mantıklı bir açıklama sunabilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, toplanan verilerle sürekli teyit edilmiş ve okura açıklanmıştır. Araştırmanın tutarlılığının ve teyit edilebilirliğinin sağlanması amacıyla, çalışmada kullanılan tüm veri toplama araçları, ham veriler ve çözümleme aşamasında yapılan kodlamalar ve bu kodlamalara temel oluşturan algı ve çıkarımlara ilişkin notlar saklanmış ve gerektiğinde incelemeye hazır tutulmuştur. Ayrıca yüz yüze yapılan görüşmelerde kayıt cihazı kullanılmış, böylece veri kaybı önlenmiştir. Çalışma grubundaki katılımcıların çok sayıda olması, sorulara verilen yanıtların karmaşık ve çok yönlü olması nedeniyle verilerin tamamı iki araştırmacı tarafından birlikte çözümlenmiştir. İki araştırmacının farklı kodlamalar yaptığı durumlarda ise görüş birliği sağlanana dek tartışılmıştır.

Dış Güvenirlilik

Dış güvenirlilik, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilmeyeceğiyle ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Dış güvenirliliği artırmak için çalışmada veri kaynağı olan bireylerin açık biçimde tanımlanması gerekir. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan kavramsal çerçevenin ve varsayımların tanımlanması gerekir. Ayrıca veri toplama ve çözümleme yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmalıdır (LeCompte ve Goetz, 1982). Bu çalışmada dış güvenirliliği sağlamak amacıyla katılımcılarla ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılarak bu önlem alınmıştır. Veriler çözümlenmesinde ve yorumlanmasında kavramsal çerçeveden yararlanılmıştır. Ayrıca araştırma modelinin ve çalışma grubunun belirlenmesi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi süreçleri ve bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Sonuçlar, araştırmadan elde edilen verilerle ilişkilendirilmiştir.

Bulgular

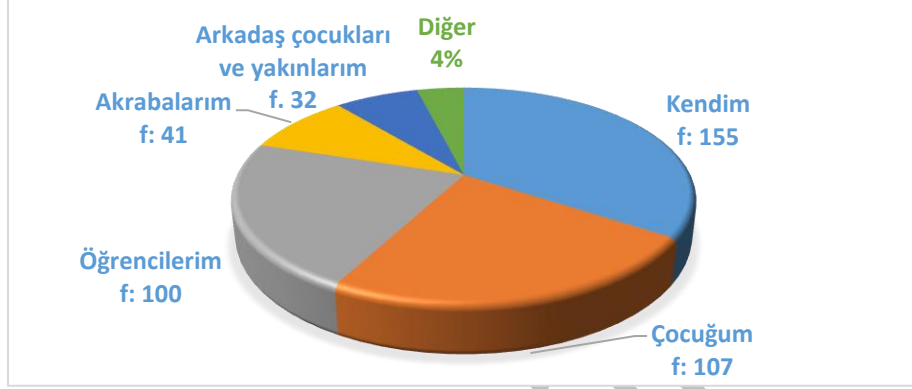
Yetişkinlerin çocuk kitaplarını kimler için okudukları ve çocuk kitaplarının onlara katkılarına ilişkin bulgular iki başlık altında incelenmiştir.

Yetişkinlerin Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Kimin için Okuduklarına İlişkin Bulgular

Grafik 1’de yetişkinlerin kimin için çocuk kitapları okuduğuna ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Şekil 1

Yetişkinler Çocuk Kitaplarını Kimin İçin Okuyor?



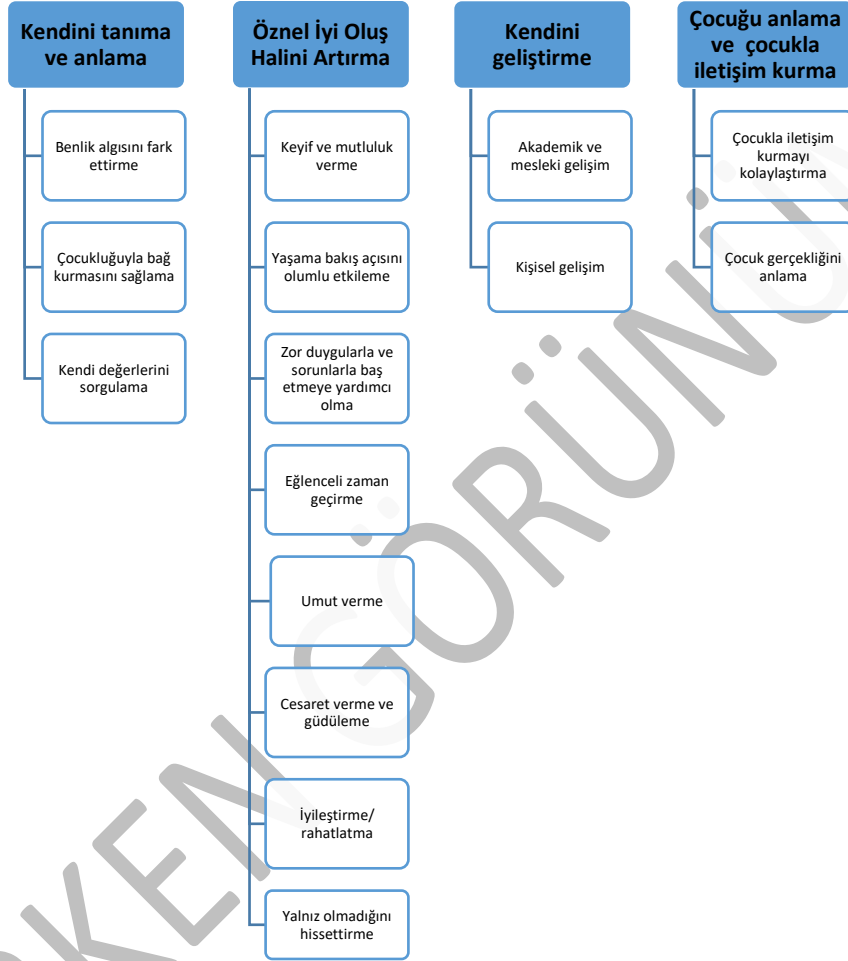
Şekil 1'e göre çocuk kitaplarını kimler için okudukları sorusuna yetişkinlerin 155'i kendisi, 107'si çocuğu, 100'ü öğrencileri, 41'i akrabaları, 32'si arkadaşlarının çocukları ve yakınları için okuduğu yanıtını vermişlerdir.

Çocuk Kitaplarının Yetişkinlere Katkısına İlişkin Bulgular

Çocuk kitaplarının yetişkinlere katkısına ilişkin görüşlerden elde edilen tema ve kategorilere Şekil 2'de yer verilmiştir:

Şekil 2

Çocuk Edebiyatının Yetişkinlere Katkısına İlişkin Elde Edilen Tema ve Kategoriler



Şekil 2’de görüldüğü üzere çocuk kitaplarının yetişkinlere katkıları; “kendini tanıma ve anlama”, “öznel iyi oluş halini artırma”, “kendini geliştirme”, “çocuğu anlama ve çocuğa iletişim kurmayı kolaylaştırma” olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Sıklık dağılımları açısından değerlendirildiğinde, çocuk kitaplarının katkıları öncelik sırasına göre şu şekilde sıralanmaktadır: “çocuğu anlama ve çocuğa iletişim kurma” ($f=147$), “kendini tanıma ve anlama” ($f=113$), “kendini geliştirme” ($f=94$), “öznel iyi oluş halini artırma” ($f=83$).

Çocuk kitaplarının yetişkinlerin kendini tanıma ve anlamasına katkısını betimleyen “kendini tanıma ve anlama” teması altında “benlik algısını fark ettirme”, “çocukluğuyla bağ kurmasını sağlama” ve “kendi değerlerini yeniden sorgulama” olmak üzere üç kategori bulunmaktadır. “Öznel iyi oluş halini artırma” teması altında “keyif ve mutluluk verme”, “yaşama bakış açısını olumlu etkileme”, “zor duygularla ve sorunlarla baş etme”, “eğlenceli zaman geçirme”, “umut verme”, “cesaret verme”, “iyileştirme ve rahatlatma” ile “yalnız olmadığını hissettirme” olmak üzere sekiz kategori yer almaktadır. “Kendini geliştirme” teması altında “akademik ve mesleki gelişim” ile “kişisel gelişim” kategorileri; “çocuğu anlama ve çocukla iletişim kurma” teması altında “çocukla iletişim kurmayı kolaylaştırma” ve “çocuk gerçekliğini anlama” kategorileri yer almıştır. Çocuk kitaplarının yetişkinlere katkısına ilişkin tema, kategori ve kodlara ilişkin sıklık değerleri ilgili bulgu başlıklarının altında gösterilmiştir.

Çocuğu Anlama ve Çocukla İletişim Kurma Temasına İlişkin Bulgular

Çocuk kitaplarının “çocuğu anlama ve çocukla iletişim kurma” temasına ilişkin kategori ve kodlara ait sıklık değerleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çocuğu Anlama ve Çocukla İletişim Kurma Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Çocuğu Anlama ve Çocukla İletişim Kurma			
Çocukla İletişim Kurmayı Kolaylaştırma		Çocuk Gerçekliğini Anlama	
<i>Kod</i>	<i>f</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
Çocukla eşduyumsal ilişkiye girme (empati kurma)	46	Çocuk dünyasını anlama	26
Çocuğa nasıl yaklaşılması gerektiğini gösterme	16	Çocukların ilgi ve gereksinimlerini fark etme	15
Çocuklarla ortak bir dil ve bağ kurma	15	Çocuğun hayatı, olayları, yetişkini algılama biçimini anlama	11
Zor konuların nasıl aktarılması gerektiğini gösterme	4	Çocuğun olaylar karşısındaki duygu, düşünce ve davranışlarının nedenini anlama	10
Çocukla nitelikli zaman geçirme olanağı sunma	4		
Toplam	85	Toplam	62

Tablo 1’de görüldüğü üzere çocuğu anlama ve çocukla iletişim kurma ($f=147$) teması, çocukla iletişim kurmayı kolaylaştırma ($f=85$) ve çocuk gerçekliğini anlama ($f=62$) kategorilerinden oluşmaktadır. Üzerinde en sık durulan kategori olan çocukla iletişim kurmayı kolaylaştırma; çocukla eşduyumsal ilişkiye girme (empati kurma) ($f=46$), çocuğa nasıl yaklaşılması gerektiğinin gösterme ($f=16$), ortak bir dil ve bağ kurma ($f=15$), zor konuların nasıl aktarılması gerektiğini gösterme ($f=4$) ve çocukla nitelikli zaman geçirme olanağı sunma ($f=4$) kodlarını içermektedir. Çocuk

kitaplarının yetişkinlere sağladığı bu katkılarla ilgili kimi katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

- İş hayatı, gündelik hayat koşturmacası, insanlığın, medeniyetin var olmasındaki en temel duygu olan empatiyi unutturuyor. Çocuk kitapları, bana o duygumu hatırlatıyor. Birini anlamak için empati gerekir. Anlamak, her şeyi değiştirir. (K127)
- Bazı kitaplarda anne olarak çocuğuma yanlış yaklaştığımı, ona nasıl yaklaşmam gerektiğini, yanlışlarımı öğrendim. Çocuk açısından zor ve duyarlı konuları çocuğa nasıl aktarmam gerektiğini gördüm. (K3)
- Gittikçe uzaklaştığımız çocukların dünyası ile sürekli temas halinde olmamı sağlıyor. İçimdeki çocukla bağ kurmamı sağlıyor ve çocuklarla da ortak bir dil, ortak bir dünyanın bir ucundan tutabilmemi sağlıyor. (K158)

“Çocuğu anlama ve çocukla iletişim kurma” teması içinde ikinci olarak vurgulanan “çocuk gerçekliğini anlama” ($f=62$) kategorisi içinde; çocuk dünyasını anlama ($f=26$), çocukların ilgi ve gereksinimlerini fark etme ($f=15$), çocukların yetişkini algılama biçimini anlama ($f=11$), çocuğun olaylar karşısındaki duygu, düşünce ve davranışlarının nedenlerini anlama ($f=10$) kodları yer almaktadır. Çocuğun dünyasını anlamak için çocuk kitabı okuduğunu belirten yetişkinlerin görüşleri şu şekildedir:

- Ne kadar çok kitap okusam da deneyim sahibi de olsam nihayetinde ben bir yetişkinim. Çocukların dünyasına inebilmek ve onları anlayabilmek için onlarla sohbet etmenin farklı bir yolu bence çocuk kitabı okumak. (K190)
- Oyuncaklarını Kıran Çocuk" kitabını okuduğumda çocukların oyuncakların içini merak ettiklerini ve keşfetmek istediklerini duyumsadım. Demek ki çocuklar yalnız şiddet göstermek için değil merak duyularının peşinden gidebilmek için de oyuncaklarını kırabilirmiş. Bu kitapla görünen gerçekliği basmakalıp açıklamalarla geçiştirememem gerektiğini, insanların davranışları altında yatan nedenleri göz önünde bulundurmam gerektiğini anlamıştım. (K79)
- “Boşluk” ergenliğe geçişte gençlerin sıkıntıları konusunda anlayış geliştirmemi sağladı. (K59)

Katılımcı görüşlerine göre çocuk kitapları, yetişkinlerin çocuklarla eşduyumsal ilişkiye girme (empati kurma), ortak bir dil ve bağ kurmalarını ve onlara nasıl yaklaşmaları gerektiğini, zor konuları nasıl aktarmaları gerektiğini göstererek yetişkinlerin çocuklarla iletişim kurmalarını ve onları anlamalarını kolaylaştırmaktadır.

Kendini Tanıma ve Anlama Temasına İlişkin Bulgular

Çocuk kitaplarının “yetişkinlerin kendilerini tanıma ve anlamaları” temasına ilişkin kategori ve kodlara ait sıklık değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2*Kendini Tanıma ve Anlamaya Katkı Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar*

Kendini Tanıma ve Anlama					
Benlik Algısını Fark Etme		Çocukluğuyla Bağ Kurma		Değerlerini Sorgulama	
<i>Kod</i>	<i>f</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
Kendini tanıma	7	Unutulan duygu ve değerleri anımsatma	24	Evrensel değerler	12
Kendi gücüne inanma	4	İçindeki çocukla bağ kurma	15	Yaşam ve anlamı	5
Kendini sevme	3	Çocukluğunu anımsatma	11	Birey ve yaşamı	5
Kendini olduğu gibi kabul etme	3	Çocukken hissedilen duyguların nedenini fark edebilme	10	Yetişkin olmak	4
		Çocukluğu yaşama fırsatı	4	Eğitim sistemi	3
Toplam	17	Toplam	64	Çocuk olmak	3
				Toplam	32

Tablo 2 incelendiğinde “kendini tanıma ve anlama” temasının çocukluğuyla bağ kurma ($f=64$), değerlerini sorgulama ($f=32$) ve benlik algısını fark etme ($f=17$) olmak üzere üç kategoride ele alındığı görülmektedir. Çocukluğuyla bağ kurma kategorisi ($f=64$); unutulmuş duygu ve değerleri anımsatma ($f=24$), içindeki çocukla bağ kurma ($f=15$), çocukluğunu anımsatma ($f=11$), çocukken hissedilen duyguların nedenini fark etme ($f=10$), çocukluğu yaşama fırsatı verme ($f=4$) kodlarından oluşmaktadır. Çocuk kitaplarının unutulmuş değerleri ve çocukluğu anımsatarak yetişkinin çocukluğuyla bağ kurmasına katkısına ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

- Unuttuğum değerleri anımsatmakta çünkü artık değerlerimizi ve içimizdeki duyguları kaybetmek üzereyiz. (K11)
- İçimdeki büyümeyen çocuğu bulup çıkarmama yarıyor. (K212)
- “Kumkurdu”nu okurken adeta çocukluğuma geri döndüm, bir kız çocuğu olarak düşlerimi, düşündüklerimi, duygularımı, üzüntülerimi hatırladım.
- Kitapların çocukluk dönemimden kalan ve belki de bende yük olan bazı çatışma/ kaygı/ belki de öfke nedenlerimi bulmamı/ fark etmememi

sağladığını söyleyebilirim. Aslında şimdiye kadar taşıdığım duygu/duyguların gerçekte öyle olmadığını fark ettirmeleri ile farklı bir boyuta geçirdiklerini söylemem mümkün. (K43)

Kendini tanıma ve anlama teması altında bulunan kendi değerlerini sorgulama ($f=32$) kategorisi içerisinde evrensel değerler ($f=12$), yaşam ve anlamı ($f=12$), birey ve yaşamı ($f=12$), yetişkin olmak ($f=4$), eğitim sistemi ($f=3$) ve çocuk olmak ($f=3$) kodları yer almaktadır. Çocuk kitaplarının kendini, yaşamını ve bazı evrensel değerleri, eğitim sistemini sorgulattığını belirten katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

- Samed Behrengi'nin "Bir Şeftali Bin Şeftali" ile "Küçük Kara Balık" kitapları beni çok düşündürmüştü. Yoksul- zengin farkını, bu insanların yaşadıklarını tekrar tekrar düşünmeme sebep olmuştu. Diğer kitapta ise istediğimiz şey uğruna kararlılıkla, özgürce hareket etmemiz gerektiği vurgulanıyordu. "Ben gerçekten özgür müyüm?", "İsteklerim konusunda emin miyim?", "Bu konuda çaba gösteriyor muyum?" gibi soruları kendime sormuştum. Her iki kitap da bazı gerçekleri bana tekrar anımsattı. (K49)
- Andy Mulligan'ın "Okula Dönüş" kitabını okuduğumda eğitim sistemimizin asla bir çocuğun gerçek varlığına, özüne hizmet etmediğini; çocukları geliştirmek değil kalıplara sokarak tektipleştirmek üzerine kurulu olduğunu, çocuğun bir okulda bulması gereken gerçek ihtiyaçlarının bambaşka olduğunu ve öğretmenliğin asla şu an yaptığımız gibi olmaması gerektiğini fark ettim. (K158)

Çocuk kitaplarının bir diğer katkısı ise bireyin benlik algısını fark etmesi ($f=17$) olarak kategorileştirilmiştir. Bu kategori altında yer alan kodlar kendini tanıma ($f=7$), kendi gücüne inanma ($f=4$), kendini sevmeye ($f=3$) ve kendini kabul etme ($f=3$)'dir. Çocuk kitaplarının bireyin kendini tanımasına, kabul etmesine, gücünü fark etmesine katkıda bulunduğu ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

- Bazı çocuk kitaplarını okuduğumda kendi çocukluğumda bana sorulmamış benim sormadığım, cevabını aramadığım olgularla karşılaşıyorum. Şimdiki bilincimle geçmişte okuduğum kitapların içeriklerine bakıp kodlarımı çözümlüyorum. (K13)
- Kendimi daha fazla kabul etme yolunda çokça katkısı oldu. (K175)
- "Küçük İnsanlar Büyük Hayaller" serisinin birçoğu istedikten sonra yapılamaz bir şey olmadığını gösteriyor. (K179)
- "Sekizinci Renk", içimdeki gücü fark etmemi sağladı. (K95)

Katılımcı yanıtlarından hareketle çocuk kitaplarının unutulmuş duygu ve değerleri anımsattığı, yetişkinin kendi çocukluğuyla bağ kurmasını kolaylaştırdığı ve onu çocukluğuna götürdüğü anlaşılmaktadır. Aynı zamanda yetişkinin değerlerini sorgulamasını; kendini tanımasını, sevmesini ve kabul etmesini sağlayarak benlik algısını fark etmesini kolaylaştırdığı da yine katılımcıların verdikleri yanıtlardan anlaşılmaktadır.

Kendini Geliştirme Temasına İlişkin Bulgular

Çocuk kitaplarının yetişkinlerin *kendilerini geliştirme* temasına ilişkin kategori ve kodlara ait sıklık değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Kendini Geliştirme Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Kendini Geliştirme			
Akademik ve Mesleki Gelişim		Kişisel Gelişim	
<i>Kod</i>	<i>f</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
Akademik çalışma yapma	8	Yaratıcılığı ve düş gücünü geliştirme	28
Dersi destekleme	7	Bakış açısını genişletme	22
Doğru kitap önerisi yapabilme	6	Ufkunu genişletme	9
Yeni yayınları izleme	4	İfade gücünü geliştirme	4
Üretim yapmayı destekleme	3	Sanat ve estetik zevki geliştirme	3
Toplam	28	Toplam	66

Tablo 3'e göre çocuk kitapları bireyin kendini geliştirmesine ($f=94$) katkıda bulunmaktadır. Söz konusu gelişim akademik ve mesleki gelişim ($f=28$) ile kişisel gelişim ($f=66$) olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Yetişkinlerin kişisel gelişimine ilişkin olarak yaratıcılık ve düş gücünü geliştirme ($f=28$), bakış açısını genişletme ($f=22$), ufkunu genişletme ($f=9$), ifade gücünü geliştirme ($f=4$), sanat ve estetik zevkini geliştirme ($f=3$) kodları belirtilmiştir. Yetişkinlerin kişisel gelişimine katkısına ilişkin kimi katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

- Çocuk kitaplarının hayal gücümün paslanmasını engellediğini düşünüyorum. (K151)
- Beni büyütüyorlar, hayata bakışımı, ufkumu genişletiyorlar ve bambaşka pencereler açıyorlar. (K37)
- Evime gelen sanat galerisi gibi sanatsal dünyaya kapılarımı açtığımı düşünüyorum. Her sayfada yeni dünyaları keşfediyorum. Kitaplardaki yalnız anlatım, sözün gücünü anlamamı sağlıyor. (K44)
- Çocuk kitaplarındaki resimlemelerin, görsellerin bana katkısı olduğunu düşünüyorum. İlgimi çekiyor yani, görseller ilgimi çekiyor. Bazıları sanat eseri gibi gerçekten. Örneğin Feridun Oral'ın resimlediği bir çocuk kitabını gördüğümde bakmamam imkânsız, çekiyor beni. Çünkü sadece bir çocuk kitabı olarak görmüyorum onları, gerçekten sanat eseri gibi. (G1)

Çocuk kitaplarının akademik ve mesleki gelişime katkısı; akademik çalışma yapma ($f=8$), dersi destekleme ($f=7$), kitap önerisi yapabilme ($f=6$), yeni yayınları

izleme ($f=4$), üretim yapmayı destekleme ($f=3$) kodlarını kapsamaktadır. Çocuk kitaplarının akademik ve mesleki gelişime katkısına ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda gösterilmiştir:

- Ders hazırlarken geliştirici bir araç olarak kullanabiliyorum. Bazen kolayca ve basitçe bir olguyu anlatma yolunu gösterdiğini düşünüyorum. (K202)
- Tabii çocuk edebiyatını takip etmek, güncel durumu incelemek ve öğrencilerime rehberlik edebilmek gibi katkıları da var. (K122)
- Bir de minik minik karalamalarım var. Bunlara da katkısı bulunsun diye okuyorum. Ben kendim böyle alana katkı için. Geçen gün bir dergide küçük bir yazım çıktı okulöncesi dönem çocuklarına yönelik. Projelerimde kendim yazmaya çalışıyorum. Yazmayı çok seviyorum, yazmama da katkıda bulunsun diye okuyorum. Sözcüklerle oynayan yazarları çok seviyorum hocam. Çocuğa dille oynamayı öğretiyor kitaplar. (G2)

Katılımcı yanıtlarına göre çocuk kitapları; yetişkinin akademik çalışmalarını desteklemekte, yararlı bir ders aracı olarak kullanılmakta, üretimi desteklemesi nedeniyle yetişkini akademik ve mesleki yönden geliştirmektedir. Ayrıca çocuk kitapları düş gücünü ve yaratıcılığını geliştirmesi, bakış açısını genişletmesi ve sanat zevkini geliştirmesi gibi nedenlerle yetişkinin kişisel gelişimini de desteklemektedir.

Öznel İyi Oluş Halini Artırma Temasına İlişkin Bulgular

Çocuk kitaplarının yetişkinlerin öznel iyi oluş halini artırma temasına ilişkin kategori ve kodlara ait sıklık değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4
Öznel İyi Oluş Halini Artırma Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Öznel İyi Oluş Halini Artırma	
Olumlu-iyimser düşünmeyi geliştirme	
Kod	f
Keyif ve mutluluk verme	20
Yaşama bakış açısını olumlu etkileme	16
Zor duygularla ve sorunlarla baş etme	15
Eğlenceli zaman geçirme	10
Umut verme	9
Cesaret verme ve güdüleme	9
İyileştirme/ rahatlatma	8
Yalnız olmadığını duyumsatma	6
Toplam	83

Tablo 4 incelendiğinde, çocuk kitaplarının bireyin öznel iyi oluş halini artırmaya ($f=83$) katkısının bulunduğu görülmektedir. Bu kapsamda ele alınan kodlar keyif ve mutluluk verme ($f=20$), yaşama bakışı olumlu etkileme ($f=16$), zor duygularla baş etme ($f=15$), eğlenceli zaman geçirme ($f=10$), umut verme ($f=9$), cesaret verme ve

güdüleme ($f=9$), iyileştirme/rahatlatma ($f=8$), yalnız olmadığını duyumsatma ($f=6$) olarak gösterilebilir. Bu katkılara ilişkin kimi katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

- Çocuk kitabı okudukça yaşama daha sıkı bağlanıyorum. Yaşamı sevdiğimi anımsayarak mutlu oluyorum. Yaşadığım sorunlarla yüzleşme cesareti gösterebiliyorum. Hayallerimi gerçekleştirmek için harekete geçme isteği duyuyorum. Yaşadığım sorunlarda yalnız olmadığımı, benim gibi düşünen/hisseden başkalarının da olduğunu görüyorum. Benzer duygu ve düşünceleri paylaştığım insanlarda kitap sayfalarında bir araya gelmişiz gibi hissediyorum. Yazarla, karakterlerle veya anlatıcılarla arkadaş olmuşum gibi hissediyorum. (K79)
- “Üzüntü Kapını Çaldığında” kitabı ise genellikle mutsuz hissettiğimde okuduğum ve içerisinde bulunduğum duygu durumunun rahatlamasını sağlayarak baş etme becerilerini arttırmamı sağladı. (K73)
- Çocukluk yaşamın en muhteşem ve aynı zamanda en hızlı geçip biten zamanı. Ama bu kitaplar sayesinde yaşam bizi zorladığında kaçıp oraya saklanabiliyoruz. (K211)
- Ruh dünyamı iyileştirdiklerini ve dünyayı daha katlanabilir bir yer haline getirdiklerini düşünüyorum. (K144)
- Çocuk kitaplarının seviyesine çıkmaya başladıktan sonra yetişkin seviyesine inememeye başladım. Çocuk edebiyatı okuduktan sonra yetişkin edebiyatından keyif alamamaya başladım. Çünkü çocukluğumda bazı yaralarım olduğunu ve bunu da çocuk edebiyatı yapıtlarıyla sağaltabildiğimi fark ettim. Yetişkin olabilmek için önce bu dönemle barışıp o dönemi yapılandırabilmeliydim. Müthiş bir bibliyoterapi olduğumu ve müthiş bir sağaltım aracı olduğunu fark ettim çocuk kitaplarının. (G3)

Katılımcı görüşlerine göre çocuk kitapları, yetişkinlere farklı duygular yaşatarak onların iyi hissetmelerine, hayata olumlu bakmalarına ve mutlu olmalarına katkıda bulunarak yetişkinlerin öznel iyi oluş halini artırmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma yetişkinlik döneminde okunan çocuk kitaplarının yetişkinlere katkısını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların büyük çoğunluğunun kendileri için çocuk kitabı okudukları belirlenmiştir. Şirin'e (2016) göre edebiyat niteliği taşıyan çocuk edebiyatı ürünleri yetişkinlerce de okunmalıdır. Bloem ve Padak'a (1996) göre her yaştaki çoğu insan gibi yetişkinler de renkli ve etkileyici bir dünyayı tanımaktan mutluluk duyarlar. Öykülerin gücünü duyumsayarak kendilerini başka bir dünyaya kaptıran yalnızca çocuklar değildir. Resimli kitaplar ya da kısa romanlar çift taraflı bir bakış açısı sunduklarından genellikle yetişkinler için iyi okuma fırsatları sunar. Bloem'a (1995) göre çocuklar, yetişkin kitaplarına maruz bırakılmamalı ama yetişkinler zaman zaman çocuk kitapları okunmalıdır. Nitelikli çocuk kitapları, farklı düzeylerdeki okurlar tarafından

okunabilir ancak yetişkinler, deneyimlerinden gelen derin bir olgunlukla onları daha iyi değerlendirirler. Freeman ve diğerlerine (2011) göre yetişkinler resimli kitapların hem kendilerinin hem de öğrencilerinin farklı zekâ türlerine seslenen görselleri, metinleri ve ritimleri nasıl etkili bir şekilde kullandığını ilk elden deneyimler.

Araştırma sonucunda katılımcıların önemli bir bölümünün, kitapları kendi çocukları, akrabalarının ve arkadaşlarının çocukları ile öğrencileri için okudukları belirlenmiştir. Bu yanıtlardan katılımcıların kendi çocuklarıyla, yakınlarının çocuklarıyla ya da öğrencileriyle zaman geçirebilmek, onları yararlı kitaplarla buluşturmak, bunlar üzerine söyleşmek, onlara nitelikli kitaplar önerebilmek, böylece onların hem okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlamak hem de her türlü gelişimlerini doğru ve nitelikli kaynaklarla desteklemek amacıyla çocuk kitapları okuduğu anlaşılmaktadır. Glazer'e (1990) göre çocuklara kitap okumak, çocukların kitaplara karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olmanın en iyi yollarından biridir. Katılımcıların çoğunlukla nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun her türlü gelişimine katkıları bilen ve deneyimleyen bilinçli anne baba, öğretmen, öğretmen aday ve akademisyenler oldukları düşünüldüğünde yanıtların bu şekilde olması beklenen ve anlaşılabilir bir durumdur.

Araştırma sonucunda katılımcıların yetişkinlik döneminde okudukları çocuk kitaplarının kendilerine en çok çocuğu anlama ve çocukla iletişim kurma konusunda katkı sağladığı görülmüştür. Çocuğu anlama ve çocukla iletişim kurma teması altında çocuk gerçekliğini anlama ve çocukla iletişim kurmayı kolaylaştırma kategorileri yer almıştır. Üzerinde en sık durulan kategori olan çocukla iletişim kurmayı kolaylaştırma; çocukla eşduyumsal ilişkiye girme (empati kurma), ortak bir dil ve bağ kurma, çocuğa nasıl yaklaşılması ve zor konuların nasıl aktarılması gerektiği konusunda yol gösterme ve çocukla nitelikli zaman geçirme olanağı sunma kodlarını içermektedir. Kitaplardaki karakterlerin duygu, düşünce ve davranışları üzerine yapılan söyleşiler/çözümlemeler yetişkinin çocukla nitelikli bir zaman diliminde sıkı ve güçlü bağlar oluşturmaya katkıda bulunur. Roth ve Thomas'a (2013) göre bir kitabı çocukla birlikte yüksek sesle okumak, çocukla yetişkin arasındaki bağı derinleştirir ve çocuğun okumayı eğlenceyle ilişkilendirmesini sağlar. Resimli çocuk kitapları yetişkinlerin çocuklarıyla çeşitli konularda söyleşmesine, onlara kimi değerleri ve manevi konuları anlatmasına katkıda bulunur.

Araştırma sonucunda çocuk kitapları okumanın yetişkine çocukla eşduyumsal ilişki kurmayı kolaylaştırma, ona nasıl yaklaşılması gerektiğini duyumsatma, böylece çocukla iletişim kurmayı kolaylaştırma gibi katkılarının olduğu görülmüştür. Çocuk kitapları genellikle bir çocuğun bakış açısını yakalar. Yetişkinlerin çocukluğu anlamalarında ve çocuğa duyarlı yaklaşımlarında çocuk kitaplarının rolü büyüktür. Çocuk edebiyatından yararlanmak, çocuğa ve çocukluğa ilişkin öğrenmeleri geliştirir. İyi kitaplar, bir çocuğun bakış açısını, deneyimini ya da merak duygusunu yakalama kapasitesine sahiptir. Çocuk kitapları yetişkinlere, çocukları ve çocukluğu anlamak için tarihsel bir bakış açısı ve kültürel bir merceğe olma fırsatı verir (Freeman ve diğerleri., 2011). Yetişkinlerin çocuk edebiyatı ürünlerini okuması, kitaplardaki çocuk

karakterler aracılığıyla çocuğun olaylara bakış açısını, dünyasını, gerçekliğini, tepkilerini, duygu ve davranışlarını, düşünme ve yaşamı algılama biçimlerini, ilgi ve beğenilerini, gereksinimlerini yazınsal bir gerçeklik üzerinden anlamasına, bu da onunla eşduyumsal ilişki kurabilmesine ve ona nasıl yaklaşması gerektiğine dönük ipuçları verir. Kidd ve Castano (2013) yaptıkları araştırmada kurmaca metinler okuyan çocukların, başkalarının davranışlarının arkasında yatan düşünce, istek, niyet, gereksinim ve duyguları ile öteki insanların inanç ve arzuları olduğunu, bunların bizimkilerden farklı olabileceklerini anlama yeteneği olan “zihin kuramı” konusunda kurmaca okumayanlara göre daha fazla gelişme gösterdiğini belirlemiştir. Çocuk kitaplarının, yetişkinlerin çocuk gerçekliğini anlamasına katkı sağlaması, kurmacaların yalnızca çocukların değil yetişkinlerin de zihinselleştirmesini geliştirdiği görüşünü destekleyebilir.

Araştırma sonuçlarına göre çocuk kitaplarının önemli katkılarından biri, yaşamdaki zor ve duyarlı konularda çocuğun neleri, nasıl yaşadığını ve duyumsadığını anlama, bu gibi durumlarda çocuğa nasıl yaklaşılması gerektiğini yetişkine sezdirmedir. Ölüm, boşanma, hastalık, madde bağımlılığı, evlat edinme gibi konuların ele alındığı kitaplar aracılığıyla yetişkinler hem çocuğu daha iyi anlar ve çocuğa ona göre yaklaşırlar hem de çocukla yazınsal bir gerçeklik üzerinden bu tür güç ve duyarlı konular üzerine konuşabilir, böylece onun gerçek yaşama hazırlanmasına katkıda bulunabilirler. Aslan'a (2014) göre çocuk kitaplarında zor yaşam gerçeklerinin ele alınması, onların sorunlarla baş edebilmelerine ve gerçek yaşama daha güçlü hazırlanmalarına yardımcı olur. Bireysel düzeyde, çocuklar kendilerinden farklı karakterlerle ve kendi yaşamlarındaki farklı olaylarla kişisel bağlantılar kurduklarından bu tür kitapları okumak öteki insanların sorunlarını daha iyi anlamalarını sağlar (Lewison ve diğerleri, 2002). Kruger ve diğerlerine (2020) göre çocuk kitapları, duyarlı konularda çocukların kendilerini nasıl hissettiğini anlamak ve bu konularda çocuklara karşı nasıl bir yaklaşım sergilemek gerektiği konusunda yetişkinlere yol göstermektedir. Freeman ve diğerlerine (2011) göre çocuk edebiyatı, zor veya duyarlı konuları gündeme getirmek için erişilebilir bir araç işlevi görür.

Aslında yalnızca bilinçli ve eğitilmiş yetişkinlerle değil, ekonomik ve sosyo-kültürel açıdan olumsuz koşullarda bulunan ailelerle yapılan ve araç olarak çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanıldığı birçok yetişkin eğitimi programının sonuçları da yetişkinlerin çocuk kitaplarına ilişkin farkındalığını artırmakla sonuçlanmıştır (Barber Carey, 1995; Graham, 2000; Hall, 1990; Neuman, 1995). Gelişimsel açıdan zorluklar yaşayan, düşük geliri anne babaların okuma ve anlama becerilerini geliştirmek, ailelere sürdürülebilir okuryazarlık ve gelişimsel faydalar sağlamak, çocuklarına geçen zayıf okuryazarlık döngüsünü kırmak, onlara çocuklarıyla paylaşabilecekleri çeşitli çocuk edebiyatı ürünlerini tanıtmak, onların çocuk edebiyatına ilişkin bilgilerini artırmak, çocuklarıyla evde birlikte kitap okumalarını ve nitelikli zaman geçirmelerini sağlamak, çocuklarına eğitim vermeleri için özgüvenlerini artırmak, çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmalarına katkıda bulunmak, anne babalar ile çocukları arasında daha güçlü, anlamlı ilişkiler oluşturmak, kitapları ailelerin yaşamlarına dahil etmek amacıyla çocuk kitaplarının temel araç olarak kullanıldığı

aile okuryazarlık programlarının sonuçları bu programların amaca hizmet ettiğini göstermiştir. Nitelikli çocuk kitapları hem dilsel hem de görsel metinler içerdiğinden öğrencilerin eğlenmeleri ve anlama becerilerinin gelişmesi için çeşitli olanaklar sunar (Bishop ve Hickman, 1992). Bu nedenle resimli kitaplar, dil öğretiminde çalışmaya ve kullanılmaya değer sanat yapıtlarıdır. Her yaştan öğrenciye bir sanat değeri sunarak hem eğlendirir hem de öğretirler. Bu tür kitaplar genellikle olgunluk ve yaşam deneyimi gerektiren konuları ele alır (Neal ve Moore, 1992), her yaştan okur tarafından okunabilir ve deneyimden doğan derinlik ve olgunlukla yetişkinler tarafından daha derinlikli değerlendirilir. Ho'ya (2000) göre çocuk kitapları yetişkin okurun düş gücünü ve yaratıcılığını geliştirir. Djikic ve diğerlerinin (2013) yaptığı araştırma kısa öyküler okuyan bireylerin, bilişsel tamamlanmaya daha az gereksinim duyduğunu göstermektedir. Bilişsel tamamlanmaya az gereksinim duyan bireyler, daha mantıklı düşünme, daha yaratıcı olma gibi yüksek duygusal zekânın tüm özelliklerini taşır, açık fikirli olma özelliği gösterirler.

Çocuk kitaplarının yetişkinlere unuttukları duygu ve değerleri anımsatarak onlara içlerindeki çocukla bağ kurma ve çocukluklarını yeniden yaşama fırsatı sunduğu, böylelikle yetişkinlerin çocukluklarını anımsamalarına katkı sağladığı bu çalışmada ulaşılan başka bir sonuçtur. Çalışmanın bu bulgusu Lee'nin (2015) İngilizce derslerinde araç olarak çocuk kitaplarını kullandığı çalışma bulgularıyla da örtüşmektedir. Bu çalışmada kimi katılımcılar çocuk edebiyatı ürünlerini okumanın kendilerine çocukluk anılarını anımsattığını, kendilerini çocukluklarına götürdüğünü belirtmişlerdir. Yetişkinlerin, çocuk kitapları aracılığıyla çocukluklarını yeniden deneyimleyerek çocukluklarıyla kurdukları bu bağ, Oatley'in (1994; 1999; 2002; 2008) kuramıyla açıklanabilir. Oatley'e göre anlatı kurgusu, "planlama işlemcimiz" üzerinde, başka bir deyişle zihnimizde çalışan bir benzetim (simülasyon) oluşturur. Bir öykü okurken anlatı dünyasının zihinsel modellerini oluşturur, kahramanın hedeflerini ve planlarını üstlenir, ardından bu hedeflere ne ölçüde ulaşıldığına ilişkin değerlendirmemize göre o duyguları deneyimleriz (Hakemulder, 2000). Böyle bir benzetim, karakterin rolünü alarak yalnızca onun duygularını deneyimlemeye değil, bu duyguları günlük yaşamdan daha iyi anlamaya da yardımcı olmaktadır (Oatley, 1999). Çocuk kitaplarının yetişkine, çocukluğunda yapamadıklarını deneyimleme fırsatı vermesi ve onu çocuk kitabı okumaya yönlendirmesi Oatley'in kuramında belirttiği gibi yetişkinin bu duyguları günlük yaşamdan daha iyi anlamasıyla açıklanabilir.

Bu araştırmada ulaşılan bir başka sonuç çocuk kitaplarının yetişkinlere; yaşam, birey ve özel yaşamı, eğitim sistemi, yetişkin ve çocuk olmak gibi kavramlar ile evrensel değerleri yeniden sorgulamaya olanak yaratmasıdır. Yazınsal metinler daha derinlikli düşünmeyi tetikler (Miall ve Kuiken, 1994; 1999). Metinlerdeki çarpıcı özellikler anlatsal ve estetik duyguları çağırır. Bunlar kişisel deneyimlerle (anılar) bağlantılıdır, okur bunu kendi üzerine düşünmek için kullanır (Miall ve Kuiken, 2002). Ho'ya (2000) göre çocuk edebiyatı yetişkinlerin farklı toplumların değerlerini anlamasını sağlar. Okurların gözlerini dünya çapındaki toplumsal, ekonomik ve kültürel sorunlara açar. Freeman ve diğerlerine (2011) göre tarihsel ya da kültürel

bakış açılarını vurgulayan kitaplar; insan doğası, çocukluk, anne babalık, öğretme ve öğrenmeye ilişkin evrensel gerçekleri incelemek için bir sıçrama tahtası görevi görürken farklılıkları da gösterir. Taliaferro'ya (2009) göre resimli kitaplar daha büyük yaştaki öğrencilerin "karmaşık bir dünyada anlamlı yollarda gezinmeyi öğrenmelerine" yardımcı olur. Leland ve diğerlerine (1999) göre çocuk edebiyatı ürünleri öğrencileri güç ve sosyal adalet konularına ilişkin eleştirel konuşmalara sokma gücüne sahiptir. Sınıflarda ortaya çıkan sorunları ve toplumdaki anlam sistemlerinin eğitimcileri nasıl konumlandığını belirlemeye yardımcı olur.

Çocuk kitapları okumanın yetişkinleri akademik ve mesleki yönden geliştirdiği yargısı, bu çalışmada ulaşılan bir başka sonuçtur. Katılımcılara göre akademik amaçlı çalışmalar yapmak, yeni yayınları izleyerek güncel ve çocuğa göre olan kitapları izleme ve değerlendirme becerisi kazanmak ve bunları öğrencileriyle buluşturmak kitapların kendilerine sağladığı önemli katkılardandır. Bu çalışmada görüş bildiren katılımcıların büyük bir bölümünün öğretmen, akademisyen, araştırma görevlisi ya da herhangi bir nedenle çocuk edebiyatıyla ilgilenen bilinçli yetişkinler olduğu düşünüldüğünde verilen yanıtların bu şekilde olmasının olağan bir durum olduğu söylenebilir. Çocuk edebiyatına ilişkin yayınlar okumak; akademik, kültürel, sanatsal çalışmalar yapmak; Türk ve dünya çocuk edebiyatına ait yeni çıkan yapıtları izlemek, bunlara ilişkin değerlendirme yazıları okumak doğal olarak yetişkinlerin akademik ve mesleki açıdan gelişmelerine katkıda bulunacaktır.

Bu araştırmanın önemli sonuçlarından biri çocuk kitapları okumanın yetişkinlerin düş gücünü, yaratıcılığını, sanat ve estetik zevki ile bakış açısını geliştirerek onların kişisel gelişimine katkıda bulunduğudur. Nitelikli çocuk kitapları yetişkinlerin kişisel gelişimlerine ve kendilerini anlamalarına, çocuk kitaplarındaki güzelliği ve bilgeliği görmelerine katkıda bulunur. Onların edebiyata olan beğenilerini artırır, ufku genişletir. Onlara belirli ders içerikleriyle duygusal bağlar sağlayan bir içgörü kazandırır. Yetişkinler duygusal, estetik ve ahlaki tepkiler uyandırabilecek nitelikli metin ve görsellerin hazzını yaşama fırsatı bulurlar (Freeman ve diğerleri, 2011; Johnson ve diğerleri, 1995). Edebiyat, okurların yaşama ilişkin görüşlerini dönüştürme gizilgücüne (potansiyeline) sahiptir ve onlara kendilerinin ötesinde dünyalar düşleme fırsatı sunar (Drinkhouse, 2017). Nitelikli resimli kitaplar geniş bir okur kitlesi için içsel bir çekiciliğe sahiptir (Neal ve Moore, 1992; Rief ve Atwell 1992). Birinci sınıf çocuk edebiyatı, herhangi bir nitelikli edebiyat ve sanatın sunduğu "iyi bir öykü okumaktan alınan zevk", "başka insanları ve yerleri tanıma deneyimi", "düşünce ve değerleri gözden geçirerek sorgulama" olanakları sağlar. Kısacası, nitelikli yetişkin yapıtları gibi nitelikli çocuk edebiyatı yapıtları da yetişkinlere yeni bir bakış açısı ve düşünme biçimi sağlayan geniş bir ortam sunar (Bishop ve Hickman, 1992).

Bu çalışmada "kendi benlik algısını fark ettirme", çocuk kitaplarının yetişkine katkısıyla ilgili ulaşılan başka bir sonuçtur. Okuryazarlığı etkin ve iletişimsel bir süreç olarak desteklemek, hem olumlu benlik duygusunu hem de yetiştirme kapasitesini geliştirir (Johnson ve diğerleri, 1995). Otantik, çokkültürlü resimli kitaplar, ergenlerin

kendilerine ve başkalarına ilişkin algılarını genişletebilir. Drinkhouse'a (2017) göre resimli kitaplar "kimileri için rehberli ilk deneyimler sağlamak ve ötekilerin ilk algılarını genişletmek için erişilebilir birer araç olarak giderek daha fazla tanınmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre çocuk kitapları okumanın yetişkinlere katkılarında biri de bu araçlardan ders içeriklerini anlatmada yardımcı araçlar olarak yararlanmaktadır. Geleneksel yöntemde öğretim yalnızca ders kitaplarına ve bilgilendirici metinlere bağlı kalınarak yürütülmektedir. Oysa çağdaş eğitimde ders içeriğini anlamayı kolaylaştıracak, öğrencinin düzeyine uygun ve eğlenerek öğrenmesini sağlayacak başka araç-gereçlerin de kullanılması esastır. Nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri gerek çocuklara gerekse daha büyük yaştaki öğrenci ve yetişkinlere soyut, karmaşık konuları yalın ve eğlenceli biçimde anlatmada yararlanılacak araçlardandır. Öğretim programını ve ders içeriklerini çocuk edebiyatı ürünleriyle zenginleştirmek öğretimi hem kolaylaştıracak hem de daha eğlenceli ve kalıcı duruma getirecektir. Bloem'e (1995) göre çocuk kitapları bilimsel merakı canlandırabilir, farklı birçok disiplinin öğretimini destekler; çünkü bu kitaplar, öğrenenin yaşı ne olursa olsun bilimsel konuları aydınlatmak için mükemmel birer araçtır. Rief ve Atwell (1992) ve Danielson'a (1992) göre çocuk kitapları sosyal bilgiler, görsel okuryazarlık ve eleştirel düşünme gibi konuların anlaşılmasını sağlar. Resimli kitaplar daha büyük öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasına, onları okumaya güdülemesine ve yazınsal bilgileri sağlamlaştırmasına yardımcı olur. İlk ve ortaöğretimde çocuk kitapları ile birçok konu öğretilir. Görseller öğrencilerin okuduğunu anlamalarına ve öğrendiklerini anımsamalarına yardımcı olur (Billman 2002; Hibbing ve Rankin-Erickson, 2003; Meyerson, 2006). Daha büyük öğrencilerin dil sanatları derslerinde "yazınsal öğeleri öğretmek ve yaratıcı yazıyı modellemek" için kullanılabilir (Costello ve Kolodziej, 2006). Çocuk edebiyatı ürünleri; öğrencilerin kültürlerarası bilgi ve yeterliklerini artırmak (Bishop ve Hickman, 1992; Escamilla ve Nathenson-Mejia, 2003; Mendoza ve Reese, 2001; Morgan, 2009), öğretmenleri kaynaştırma sınıflarında (Kurtss ve Gavigan, 2008) ve boşanma sürecindeki aileler ve çocuklarıyla çalışmaya hazırlamak (Kramer, 1996), bir çocuk gelişimi kitabını tamamlamak amacıyla kullanılmaktadır (Hansen ve Zambo, 2005). Graham'a (2000) göre hem görsel hem de dilsel metinler içermesi nedeniyle resimli kitapların kullanım olanakları geniş ve yoğundur. Resimli kitaplar matematik kavramlarını, tarih derslerini, sanat projelerini, bilim deneylerini, insan ilişkilerini ve dil sanatları programını güçlendirme konusunda önemli bir yere sahiptir. Bu nitelikteki kitapların kullanımı, karmaşık kavramların öğrenciler için anlaşılması zor doğasını yitirmelerini, dil sanatları kavramlarının daha iyi anlaşılmasını sağlar. Daha büyük yaştaki öğrencilere yazınsal öğeler, dil sanatları ve yazmayla ilgili karmaşık kavramları anlatmada kurgusu çok basit olmayan çocuk kitaplarından yararlanılması konunun daha rahat ve eğlenceli biçimde öğrenilmesine katkıda bulunur. Onların dile ilişkin daha büyük bir farkındalık geliştirmesine yardımcı olur, kuralları keşfetme ve öğrenme fırsatları sunar. Bu nedenle bir resimli kitap birçok sözcük demektir. Graham'ın (2000) ortaokul öğrencilerine yazınsal öğeleri, dil sanatlarını ve yazma kavramlarını

öğretmek amacıyla dil sanatları derslerinde yaptığı çalışmanın sonucunda resimli kitaplardaki iyi yazma örneklerini görmeleri nedeniyle öğrencilerin yazma becerilerinde gelişme olduğu görülmüştür. Öğrenciler kısa öykü ve romanları okurken bunların bakış açısını anlayabilir duruma gelmiş, ailelerindeki konularına ilişkin yazılar yazabilmiş ve yaşadıkları duygularını anlatabilmişlerdir. Öğrenciler okuma yazma becerilerinde gelişme göstermiş, yazma sürecinin nasıl işlediğini anlamışlardır.

Araştırma sonuçlarından biri de resimli kitapların kullanılmasının katılımcıların daha yaratıcı yazmalarına ve bireysel keşifler yapmalarına olanak sağlamasıdır. Hall'e (1990) göre resimli kitaplar, yazınsal konuların açık ve yalın biçimlerinin resmedilmiş örneklerini barındırır. Öğretmenler, resimli kitaplardan yazınsal konuları ve yazmayla ilgili kavramları öğretmede yararlanabilirler. Resimli kitaplar öğrencilerin yazınsal bir yapının yalın yorumundan simgesel düzeye geçerken yazınsal araçların nasıl işlediğini keşfetmelerini sağlar. Culham'a (1998) göre resimli kitaplar, daha büyük yaştaki öğrencilerin de kullanabileceği iyi yazma modelleri sunar. Örneğin sekizinci sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada resimli kitap kullanımının öyküleyici metin yazmaya ilişkin öğretme ve öğrenme etkinliklerini daha kolay, ilgi çekici ve eğlenceli hale getirdiği belirlenmiştir (Khairunnisa, 2017). Collie ve Slater (1990), çocuk edebiyatının yetişkin edebiyatına göre daha yalın bir dil kullanması, daha kısa ve daha somut bir öykü içermesi, daha az karmaşık olması nedeniyle yetişkinlere İngilizce öğretiminde çocuk edebiyatından yararlanmış, sonuçta öğrencilerin dilsel becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. Onlara göre çocuk edebiyatı yetişkin öğrencilerin eğitiminde de etkilidir, çünkü Ho'ya (2000) göre çocuk kitapları entelektüel olarak uyarıcıdır, okumaya teşvik eder, dilsel açıdan büyüleyici, yazınsal açıdan tatmin edici ve eğitimsel olarak ödüllendiricidir. Öğrencilerin ilgisini çeker; derse katılımlarını, öğrendiklerine güçlü ve olumlu tepkiler vermelerini sağlar, anlamlı ve eğlencelidir. Çocuk kitapları okumanın öğrencilerin dilsel ve kültürel bilgileri üzerinde kalıcı ve yararlı bir etkisi vardır. Çocuk kitapları öykü, izlek (tema) ve karakterler açısından yetişkinler için uyarıcı ve ilginçtir. Dili basit, anlaması kolaydır.

Araştırma sonuçlarına göre çocuk kitapları okumanın keyif, umut, cesaret vererek kişilerin yaşama bakış açısını olumlu etkilemek, zor duygularla baş etmeye yardımcı olmak, aslında kısaca okurun rahatlamasını sağlayarak öznel iyi oluş halini artırmak gibi katkılarının da olduğu belirlenmiştir. Özellikle ilgi çekici resimlerle desteklenen nitelikli edebiyat yapıtlarının gücü sayesinde bir metinden her yaşta zevk alınabilir (Giorgis, 1999; Drinkhouse, 2017; Meyerson, 2006). Son yıllarda gerçekleştirilen aile okuryazarlık programlarında, yetişkinlerin eğitiminde çocuk kitapları kullanılmış (Doneson, 1991; Handel ve Goldsmith, 1989; Sharp, 1991) ve yetişkin öğrenciler bu süreçte çok eğlendiklerini, bu nedenle çocuk kitaplarını okumaya devam etmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu programlarda çocuk edebiyatını kullanan öğretmenler, bu okumaların öğretici olduğu kadar zevk için de estetik amaçlar kadar işlevsel kullanımlar için de yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Okumak elbette yetişkinler için bir araçtır ama aynı zamanda da ruhu besleyen bir deneyimdir. Hall'e (1990) göre daha küçük çocuklarda olduğu gibi, okumaya başlama

yeri eğlenmektir. Ancak resimli kitaplar, kişisel hazzın ve estetik tatminin ötesine geçer. Ayrıca çocuk kitapları umut ve cesaret vererek yetişkini güdülemektedir çünkü Rundell'a (2020) göre, nitelikli çocuk kitapları umudu ve umudun ne kadar değerli bir şey olduğunu; yiğitliğin, ince zekânın, eşduyumsal ilişkiye girmenin, sevginin önemini anlatır. Her şeyin olanaklı olduğu inancıyla yetişkinlerin güdülenme düzeyini yükselterek geleceğe ilişkin umutlarını geliştirir. Öznel iyi oluş hali ile ilgili altı yıllık bir çalışma sonucunda her gün kitap, dergi ve gazete okuyan orta yaşlı ve yaşlı yetişkinlerin depresyona girme ve ağırlı yaşam sürme riskinin daha düşük olduğu, günlük işlevsellik sınırlama ve bilişsel bozukluklarla daha az karşı karşıya geldikleri, yalnızlık duygusunu daha az yaşadıkları, yaşama daha olumlu ve mutlu baktıkları görülmüştür (Weziak-Bialowolska ve diğerleri, 2023). Çocuk kitaplarının yetişkinlerin rahatlamasını sağlama işlevi Lewis'in (2009) çalışması ile de desteklenmektedir. Lewis, okumanın sağaltım gücüne değinerek stres düzeyini yüzde 68 oranında azalttığını, deneklerin kalp atışını yavaşlatmak ve kaslarındaki gerilimi azaltmak için yalnızca altı dakika sessiz okuma yapmalarının yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okuma sonundaki stres düzeyi test öncesine göre daha düşük bulunmuştur.

Araştırmanın ilginç bir sonucu da çocuk kitaplarının yetişkinlerin yazınsal ve akademik üretimlerini desteklediği yönündeki görüşleridir. Bu bulgu, Benedict ve Carlisle'in (1992) çalışması ile de benzerlik göstermektedir. Benedict ve Carlisle'e (1992) göre resimli çocuk kitapları yetişkinlerin yazma üretimini destekler çünkü resimli kitaplar yetişkin okur yazarlar için biçim ve yapıyı inceleme fırsatı sunar. Daha büyük yaştaki okurların öykü kalıplarını ve resimli kitapların nasıl bir araya getirildiğini anlamalarını sağlayarak onların daha uzun metinleri yorumlama konusunda yararlı olabilecek kalıpları tanımlarına yardımcı olabilir.

Özetle bu çalışmanın sonuçları çocuk kitapları okumanın yetişkinlere birçok katkısının olduğunu göstermektedir. Katılımcıların çocuk kitaplarının birçok işlevine değinmeleri onların çocuk edebiyatına yükledikleri anlamla doğrudan ilişkilidir. Bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak yetişkinlerin farklı amaçlarla çocuk kitaplarıyla buluşmalarını sağlayacak program, eğitim ve ortamların oluşturulması gerektiği önerilebilir. Ayrıca çocuk kitaplarının yetişkinlere katkıları konusunda farkındalık oluşturmak üzere çocuk kütüphaneleri gibi ortamlarda yetişkinler ve çocukları için etkileşimli çalışmalar gerçekleştirilebilir. Çocuk edebiyatının yalnızca çocuklar için olduğu görüşü geleneksel bir tutumu yansıtmaktadır. Amaca uygun, ilgili ve nitelikli çeşitli türdeki çocuk edebiyatı ürünleri ortaöğretim ve yükseköğretim programlarına, çeşitli aile okuryazarlık programlarına dâhil edilmelidir. Yetişkinler için yabancı dil öğretimi ortamlarında telif ve çeviri çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanılmalıdır. Bu amaçla çocuk kitapları; yazılı ve sözlü sunumlar, kültürel etkinlikler, sözcük dağarcığının genişletilmesi ya da güncel konular üzerine sınıf tartışmaları için zengin birer kaynak olarak kullanılabilir. Daha büyük yaştaki öğrencilere dil ve edebiyat öğretimiyle ilgili kavramları öğretmede çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinden yararlanılmalıdır. Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle yetişkinlerin çocuk kitaplarını okuma nedenleri, bu ürünlerin kendilerine katkıları konusundaki görüşleri daha büyük gruplar üzerinde araştırılabilir.

References

- Al Khaiyali, A. T. S. (2014). ESL Elementary teachers' use of children's picture books to initiate explicit instruction of reading comprehension strategies. *English Language Teaching*, 7(2), 90–102. <https://doi.org/10.5539/elt.v7n2p90>
- Alkan-Ersoy, Ö. & Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı kavramı ve çocuk kitaplarının özellikleri. [The concept of children's literature in pre-school period and characteristics of children's books] *Çocuk edebiyatı*, (Ed.: A. Turla), 52- 83. Hedef CS.
- Appelt, E. A. (1985). Not for the little kids: The picture book in ESL. *TESL Canada Journal*, 2(2), 67-78. <https://doi.org/10.18806/tesl.v2i2.465>
- Aslan, C. (2008). *Yaşam gerçekliğinin çocuklara iletilmesi bakımından "100 Temel Eser"deki öyküler üzerine bir çözümleme* [An analysis of the stories in the "100 Basic Works" in terms of conveying the reality of life to children]. 4. Uluslararası çocuk ve iletişim kongresi- uluslararası çocuk filmleri festivali ve kongresi bildirileri, (4th International Children and Communication Congress & 4th International Children Films Festival & Congress "Children Under Risk". Türkiye, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi, (I), 85-98.
- Aslan, C. (2014). Türkiye'de çocuk ve gençlik edebiyatında duyarlı konuların (Sensitive Issues) ele alınışı üzerine eleştirel bir yaklaşım. [A critical approach to the handling of sensitive issues in children's and youth literature in Turkey] *Eleştirel Pedagoji*, 32, 51-56.
- Aslan, C. (2019). *Çocuk edebiyatı ve duyarlılık eğitimi*. [Children's literature and sensitivity training] PegemA Yayıncılık.
- Barber Carey, M. (1995). *Continuing the exploration of books: A Family Literacy Program for Challenged Adults*. Doctor Gertrude A. Barber Center, Erie, PA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373171.pdf>
- Benedict, S., & Carlisle, L. (Eds.). (1992). *Beyond words: Picture books for older readers and writers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Billman, L. W. (2002). Aren't these books for little kids? *Educational Leadership*, 60(3),48-51. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=7738499&site=ehost-live>
- Bishop, R., & Hickman, J. (1992). Four or fourteen or forty: Picture books are for everyone. S. Benedict and L. Carlisle (Eds.), *Beyond words: Picture books for older readers and writers*, (pp.1-10). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bloem, Patricia L. (1995). *Bringing books to adult literacy classrooms. Research to Practice*. Kent State Univ., OH. Ohio Literacy Resource Center.

- Bloem, Patricia L., & Padak, Nancy D. (1996). Picture books, young adult books, and adult literacy learner. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40(1), 48-51. <https://www.jstor.org/stable/40012112>
- Bradbury, S., & Liu, F. (2003). Everywhere a children's book: The view from Taiwan. *Hornbook Magazine*, 237-248. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=9188337&site=ehost-live>
- Braze, P. (1992). Using picture books to promote the learning of science. S. Benedict & L. Carlisle (Eds.), *Beyond words: Picture books for older readers and writers*, (pp. 107-133). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. [Scientific research methods] Pegem Akademi.
- Collie, J., & Slater, S. (1990). *Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge University Press.
- Costello, B., & Kolodziej, N. J. (2006). A middle school teacher's guide for selecting picture books (EJ752877). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ752877.pdf>
- Culham, R. (1998). *Picture books: An annotated bibliography with activities for teaching writing*. Northwest National Educational Lab. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED417410.pdf>
- Daly, N., & Blakeney-Williams, M. M. (2015). Picturebooks in teacher education: Eight Teacher Educators Share their Practice. *Australian Journal of Teacher Education*. 40(3), 88-101. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v40n3.6>
- Danielson, K. (1992). Picture books to use with older students. *Journal of Reading*, 35, 652-654. <https://www.jstor.org/stable/40032157>
- Dean, D., & Grierson, S. (2005). Re-envisioning reading and writing through combined text picture books. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 48(6), 456-468. <https://www.jstor.org/stable/40014793>
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş çocuk yazını: Yazın eğitime atılan ilk adım*. [Contemporary children's literature: The first step towards literary education] Tudem Yayıncılık.
- Djikic, M., Oatley, K., & Moldoveanu, M. C. (2013). Opening the closed mind: The effect of exposure to literature on the need for closure. *Creativity Research Journal*, 25(2), 149-154. <https://doi.org/10.1080/10400419.2013.783735>
- Doneson, S. G. (1991). Reading as a second chance: Teen mothers and children's books. *Journal of Reading*, 35, 3, 220-223. International Literacy Association and Wiley.

- Drinkhouse, L. L. (2017). *Picture books in high school: How picture books impact student understanding of revolutionary literature curriculum*. [Unpublished dissertations] Rowan University. <https://rdw.rowan.edu/etd/2494>.
- Elley, W. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 174-187. <https://www.jstor.org/stable/747863>
- Elley, W., & Mangubhai, F. (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly*, 19(1), 53-67. <https://www.jstor.org/stable/747337>
- Escamilla, K., & Nathenson-Mejia, S. (2003). Preparing culturally responsive teachers: Using Latino children's literature in teacher education. *Equity & Excellence in Education*, 36, 238-248. <https://doi-org.uoelibrary.idm.oclc.org/10.1080/714044331>
- Flickinger, G. G. (1984). *Language, literacy, children's literature: The link to communicative competency for ESOL adults* (ED268504). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED268504>
- Freeman, Nancy K., & Feeney, S., & Moravcik, E. (2011). Enjoying a good story: Why we use children's literature when teaching adults. *Early Childhood Educ J*, 39, 1-5. DOI:10.1007/s10643-010-0439-4
- Galda, L. (2000). Children's literature. In B. J. Guzzetti (Ed.), *Literacy in America: An encyclopedia of history, theory, and practice*, 64-66. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Giorgis, C. (1999). The power of reading picture books aloud to secondary students. *Clearing House*, 73(1), 51-53. <https://www.jstor.org/stable/30189494>
- Glazer, S. M. (1990). *Creating readers and writers. Parent Booklet No. 165*. International Reading Association.
- Glazer, J., & Giorgis, C. (2005). *Literature for young children*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* [Introduction to qualitative research] Anı Yayıncılık.
- Graham, M. J. (2000) *A Picture (book) is worth a thousand words*. (ED450343). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED450343>
- Hakemulder, J. (2000). *The moral laboratory. The examining the effects of reading literature on social perception and moral self-concept*. John Benyamin Publishing. <http://dx.doi.org/10.1075/upal.34>.
- Hall, S. (1990). *Using picture storybooks to teach literary devices*. Bloomsbury Publishing.

- Handel, R., & Goldsmith, E. (1989). Children's literature and adult literacy: Empowerment through intergenerational learning (EJ388170) ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ388170>
- Hansen, C. C., & Zambo, D. (2005). Piaget, meet Lilly: Understanding child development through picture book characters. *Early Childhood Education Journal*, 33(1), 39–45. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0020-8>
- Hibbing, A. N., & Rankin-Erickson, J. L. (2003). A picture is worth a thousand words: Using visual images to improve comprehension for middle school struggling readers (EJ667704). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ667704>
- Ho, L. (2000). Children's literature in adult education. *Children's Literature in Education* (EJ617792). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ617792>
- Johnson, H. L., Pflaum, S., Sherman, E., Taylor P., & Poole, P. (1995). Focus on teenage parents: Using children's literature to strengthen teenage literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 39(4), 290–296. <https://www-jstor-org.uoelibrary.idm.oclc.org/stable/40013415>
- Johnston A., & Frazee, M. (2011). Why we're still in love with picture books (even though they're supposed to be dead). The Horn Book Inc. <https://www.hbook.com/story/still-love-picture-books-even-though-theyre-supposed-dead>
- Johnston, I., & Bainbridge, J. (2013). *Reading diversity through Canadian picture Books*. University of Toronto Press.
- Mira, G. (2015). Reading diversity through Canadian picture books: preservice teachers explore issues of identity, ideology, and pedagogy, *Journal of Education for Teaching*, 41(5), 609–612. <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1100365>
- Khairunnisa, N.A. (2017). *The use of picture book in teaching writing narrative text*. [Unpublished dissertation]. Universitas Pendidikan Indonesia.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science (New York, N.Y.)*, 342(6156), 377–380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Kramer, P. A. (1996). Preparing teachers to help children and families of divorce. *document* (ED393936). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393836.pdf>
- Kruger, M. W., Rolander, S., & Stires, S. (2020). Facilitating conversations on difficult topics in the classroom: Teachers' stories of opening spaces using children's literature. (ED610415). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED610415.pdf>

- Kurtss, S. A., & Gavigan, K. W. (2008). Understanding (dis)abilities through children's literature. *Education Libraries*, 31(1), 23-31. https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/S_Kurtts_Understanding_2008.pdf
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, (52), 31-60. <https://doi.org/10.3102/00346543052001>
- Lee, H. (2015). Using picture books in EFL college reading classrooms. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(1), 66-77. <https://www.readingmatrix.com/files/12-16t9n1ab.pdf>
- Leland, C., Harste, J., Ociepka, A., Lewison, M., & Vasquez, V. (1999). Exploring critical literacy: You can hear a pin drop. *Language Arts*, 77(1), 70-77. http://jeromeharste.com/wp-content/uploads/2012/12/talk_book.pdf
- Lewis, D. (2009). *Galaxy stress research. Mindlab International*, Sussex University.
- Lewison, M., Leland, C., Hint, A. S., & Moller, K. J. (2002). Dangerous discourses: Using controversial books to support engagement, diversity, and democracy (EJ648663). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ648663>
- Massey, S. R. (2015). The multidimensionality of children's picture books for upper grades. *English Journal*, 104(5), <https://www.jstor.org/stable/24484579>
- Mendoza, J., & Reese, D. (2001). Examining multicultural picture books for the early childhood classroom: Possibilities and pitfalls. *Early Childhood Research & Practice*, (3)2 (ED458040) ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED458040>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* [Qualitative research: A guide to design and implementation] Nobel Akademik Yayıncılık.
- Meyerson, P. M. (2006). Using children's picture books as tools to facilitate undergraduates' learning. *College Teaching*, 54(3), 259-262. <https://www.jstor.org/stable/27559280>
- Mikulecky, J. (2007). Using internet-based children's literature to teach EFL. *The Internet TES Journal*, 8(11). <http://iteslj.org/Techniques/Mikulecky-OnlineChildrensLit.html>
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1994). Foregrounding, defamiliarization, and affect: Response to literary stories. *Poetics*, 22, 389-407. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(94\)00011-5](https://doi.org/10.1016/0304-422X(94)00011-5)
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (2002). A Feeling for fiction: Becoming what we behold. *Poetics*, 30(4), 221-241. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(02\)00011-6](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(02)00011-6)

- Morgan, H. (2009). Picture book biographies for young children: A way to teach multiple perspectives. *Early Childhood Education Journal*, 37(3), 219-227. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0339-7>
- Neal, J. C., & Moore, K. (1992). The Very Hungry Caterpillar meets Beowulf in secondary classrooms. *Journal of Reading*, (35)4, 290-96. (EJ435527) ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ435527>
- Neuman, S. B. (1995). *Families reading together; Adult education students and their preschool children* (ED395106). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395106.pdf>
- Neuman, S.B., Celano, D., & Fischer, R. (1996). The children's literature hour: A social-constructivist approach to family literacy (EJ626153). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ626153>
- Oatley, K. (1994). Side effects: Limitations of human rationality. *The Behavioral and Brain Sciences*, 17(1), 24-25. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00033203>
- Oatley, K. (1999). Why fiction may be twice as true as fact: Fiction as cognitive and emotional simulation. *Review of General Psychology*, 3(2), 101-117. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.3.2.101>
- Oatley, K., & Kerr, A. (1999). Memories prompted by emotions-emotions attached to memories: studies of depression and of reading fiction. *The Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 27(4), 657-669. <https://doi.org/10.1521/jaap.1.1999.27.4.657>
- Oatley, K. (2002). Emotions and the story worlds of fiction. M. C. Green, J. J. Strange, & T. C. Brock (Eds.), *Narrative impact: Social and cognitive foundations* (pp. 39-69). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781410606648-10>
- Oatley, K. (2008). The science of fiction. *The New Scientist*, 198(2662), 42-43. [https://doi.org/10.1016/S0262-4079\(08\)61619-X](https://doi.org/10.1016/S0262-4079(08)61619-X)
- Ochoa, W., & Stephanie M. R., & Guadalupe, D. (2021). A Randomized control trial of using baby books to reduce new mothers' feelings of stress and depression. *Maternal and Child Health Journal*, 25, 1615-1625. <https://doi.org/10.1007/s10995-021-03200-9>.
- Rief, L., & Atwell, N. (1992). *Seeking diversity: Language arts with adolescents*. Heinemann Educational Books.
- Premont, D. A. W., Young, A. T., Wilcox, B., Dean, D., & Morrison, T. G. (2017). Picture books as mentor texts for 10th grade struggling writers. *Literacy Research and Instruction*, 56(4), 290-310. <https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1338803>

- Roth, L. & Thomas, T. (2013). Spirit books: promoting conversation with picture books. *International Journal of Children's Spirituality*, 18(4), 351-368, <https://doi.org/10.1080/1364436X.2013.858664>
- Rundell, K. (2020). *Neden çocuk kitapları okumalıyız? [Why should we read children's books?]* Domingo Yayınevi.
- Schulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat. [Child and literature]* Tudem Yayıncılık.
- Sharp, P. A. (1991). Picture books in the adult literacy curriculum. *Journal of Reading*, 35(3), 216-219. <https://www.jstor.org/stable/40033181>
- Simoncini, K., Pamphilon, B., & Mikhailovich, K. (2017). Place-based picture books as an adult learning tool supporting agricultural learning in Papua New Guinea. *Adult Learning*, 28(2), 61-69. <https://doi.org/10.1177/104515951666881>
- Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı: Edebiyatın amacı ve işlevi. [Literature and children's literature: Purpose and function of literature] *Türk Dili Dergisi*, CX (780), 12-31.
- Taliaferro, C. (2009). Using picture books to expand adolescents' imaginings of themselves and others. *English Journal*, 99(2), 30-36. <https://www.jstor.org/stable/40503356>
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri. [Content analysis and application examples for verbal, written and other materials]* Epsilon Yayınları.
- Veziroğlu, M., & Gönen, M. (2013). Çocuk edebiyatının genel hedefleri. *Çocuk Edebiyatı* (Ed.: M. Gönen), 1- 14. Eğiten Kitap.
- Weibel, M. (1994). Literature, whole language, and adult literacy instruction. *Adult Learning*, 6, 9-12. <https://doi.org/10.1177/104515959400600208>
- Weziak-Bialowolska, D., Bialowolski, P., & Sacco, P. L. (2023). Mind-stimulating leisure activities: Prospective associations with health, wellbeing, and longevity. *Frontiers in Public Health*, 11, 1117822. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1117822>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, H. Y. (2008). Values and limitations of children's literature in adult language education. *US-China Foreign Language*, 6(3), 18-21. http://dipalmer.weebly.com/uploads/3/5/8/7/3587856/value_and_limitations_of_childrens_literature.pdf

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

With the decision of Ankara University Social Sciences Sub Ethics Committee dated 21.11.2022 and numbered 20/61, it was unanimously decided that ethics committee approval was not required in this study.

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu'nun 21.11.2022 tarih ve 20/61 sayılı kararı ile bu çalışmada etik kurul onayı gerekmediğine oy birliği ile karar verilmiştir.

Proportion of Author's Contribution

The authors assume shared responsibility for study concept and design, data collection, analysis and interpretation of results, and manuscript preparation.

ONLINE FIRST