

What should be Read in Primary Education? -a Suggestion for a “List of Children’s Picture Books”

Fatih Çetin Çetinkaya

Düzce University

fatihcetincetinkaya@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9843-6747

Seyit Ateş

Gazi University

seyitates@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4498-0376

Serpil Elalmış

Gazi University

serpilelalmisi@gmail.com

ORCID: 0000-0003-2045-1151

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the experiences of elementary education teachers, pre-service teachers and faculty members towards children's picture books and to compile a list of children's picture books. The study was conducted in the case study model. The study group of the research consists of 772 participants in total, including teachers, pre-service teachers and faculty members of the primary education department. The data of the study were collected with a semi-structured interview form and analyzed with descriptive analysis technique. Participants stated that children's picture books should be part of the school, but they do not read enough children's picture books. Pre-service teachers and newly appointed teachers with 5 years/less seniority use children's picture books more than other teachers. In addition to graduate education, it was found that teachers received various certified trainings on children's literature and participated in symposiums, congresses and reading workshops. Children's picture books are mostly read aloud, interactive reading and silent reading. The lists prepared for children's picture books are useful in terms of time, accessibility, convenience in planning activities and workshops, and keeping track of new books. When selecting children's picture books, teachers first pay attention to the ancillary textual elements and then to the content and educational features. They also pay attention to the price of the book, the publisher, the author, the level of the child, its suitability for cultural and moral values, the fact that it does not contain negative expressions, that it does not contain elements of sexlessness, that it is suitable for achievements and workshops, that it is recommended and that it increases the student's motivation to read. A reading list of 100 children's picture books that are thought to be both a guide and useful for primary education teachers, prospective teachers, researchers and parents has been compiled.

Keywords: Children's literature, children's picture book, book list.

Qualitative children's literature products make a significant contribution to the cognitive, emotional, linguistic, personality, moral, and spiritual development of children, supporting their growth into well-rounded individuals (Gönen et al., 2012). At the same time, children's literature plays a crucial role in helping children construct their identities in accordance with the culture and values of the society in which they are born and raised (Ateş, 2021). In addition, one of the most fundamental functions of children's literature is to instill a love of reading and a habit of reading in children (Sever, 2012). Ensuring children's interaction with books and fostering their interest in books during the preschool years lays the groundwork for the development of a reading culture. This also plays an important role in the child's development of a love of books and reading habits in later years (Çakmak & Yılmaz, 2009; Gönen & Balat, 2002; Gönen et al., 2014; Gönen et al., 2016). In addition, children's literature provides valuable opportunities to enrich teaching processes. It is stated that the teaching process of disciplines such as life skills, social studies, science, mathematics, and art can be supported by purposeful and high-quality children's picture books (Ateş, 2021). In this context, children's picture books emerge as an effective tool.

Received :April 24, 2025

Revised :December 10, 2025

Accepted:December 13, 2025

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2025, 13(2), 201-226
Research in Reading & Writing Instruction,
2025, 13(2), 201-226
<https://doi.org/10.35233/oyea.1683061>

Children's picture books, one of the products of children's literature, are an important genre that forms a whole through the interaction of pictures and written text (Lukens et al., 2021; Nodelman, 1988; Sipe, 2008). A high-quality children's picture book must be based on the principles of child-appropriateness and child reality (Pilten, 2021). The principle of child-appropriateness consists of peritextual, content, and educational elements. The cover, front and back covers, endpapers, title page, information about the publisher and illustrator, dedication page, and colophon of a children's picture book are regarded as peritextual elements (Ateş, 2013; Duran & Bosch, 2011; Genette, 1997; Gross & Latham, 2017; Sipe & McGuire, 2006). Peritextual elements attract the readers' attention, stimulate curiosity, and influence their decision to read the book. It is also stated that peritextual elements are reported to play a significant role in supporting the comprehension of the book (Ateş, 2013; Aslan, 2021). Content features include the book's subject/theme, language and narrative features, characters, and plot elements (Pilten, 2021).

Children's picture books should also have educational features to support children's multifaceted development. In this context, the message(s) to be conveyed should not be directly instructive (Arıcı, 2018). The message(s) should be appropriate for the child's developmental level and presented in a way that the child can intuitively grasp and internalize (Arıcı, 2018; Pilten, 2021), using methods such as exemplification, witnessing, comparison, or making connections (Çer, 2016). However, the role of teachers who introduce children to literary works is critical in the effectiveness of this entire process.

Teachers must prioritize reading for both themselves and their students (Arıcı, 2015). The phenomenon in which students of teachers who regularly read books to children, are familiar with a wide range of genres, and keep up with new publications also develop an interest in books is referred to as the "Peter Effect" in the international literature by Applegate and Applegate (2004) (Ateş, 2021). In other words, teachers who lack a love of books and established reading habits will not be able to convey this to their students (Applegate & Applegate, 2004). The frequency with which teachers and students engage with books together is also very important. Fisher and Frey (2018) explain the relationship between reading volume and overall reading success through Stanovich's (2009) "Matthew Effect." According to this theory, the difference between readers who start well and those who start poorly increases over time. Consequently, it states that students who read at an early age and more frequently become more proficient readers, which in turn encourages them to read more often. In line with this perspective, children who frequently encounter picture books are likely to increase their reading volume, thereby becoming more proficient readers and engaging in reading more frequently. However, book selection is a point that requires careful attention in this process (Dilidüzgün, 2003, cited by Bozkurt, 2016). Studies show that teachers pay attention to various factors in book selection, including the physical characteristics of the book, font size, age appropriateness, and size of the book (Ateş et al., 2012; Bozkurt, 2016; Külcü, 2019; Yükselen et al., 2016). In a study conducted by Bozkurt (2016), it was observed that classroom teachers mostly preferred short, richly illustrated stories, fairy tales, or poetry books that would keep children's interest alive in order to make them love reading. At the same time, it was observed that classroom teachers did not participate in training, courses, or seminars on book selection, stating that they 'conduct their own research, consider themselves sufficiently competent, do not perceive a need, and lack the time.' However, the book lists teachers compile for children and the methods they use for reading books actually shape the child's way of thinking, their perception of the world, the richness of their imagination, and their ability to express themselves (Günyüz, 2021). Therefore, it is believed that there is a need for book lists prepared through scientific methods and with pedagogical concerns in mind.

When reviewing the literature on book lists, it is observed that book lists are prepared by identifying books deemed beneficial for reading by high school students (Arıcı & Sallabaş, 2020) and Turkish language teachers/teacher candidates (Arıcı, 2015). However, no research-based book list has been found for children's picture books that are considered beneficial for primary education teachers and teacher candidates to read and that can serve as a guide for teachers. Based on all this, the aim of this study is to examine the understanding and experience of primary education teachers, teacher candidates, and faculty members regarding children's picture books. In addition, the study aims to create a research-based picture book list that will serve as a guide for teachers, parents, and researchers working in the field. In line with these aims, the following questions are addressed:

1. What are the participants' views on reading children's picture books in classrooms?
2. What are the participants' views on the lists prepared for children's picture books?
3. What reading methods do participants use to read children's picture books?
4. What training have participants received regarding children's literature/picture books?
5. What criteria do participants consider when selecting children's picture books?
6. What children's picture books do participants recommend, and what are their reasons for these recommendations?

Method

Model

This study was conducted using the case study design. McMillan (2000) defines a case study as a method in which one or

more events, environments, programs, social groups, or other interconnected systems are examined in depth (Büyüköztürk et al., 2021).

Participants

The participants in the study were selected using maximum diversity sampling, one of the purposeful sampling methods. The aim of maximum variation sampling is to form a relatively small group and to reflect the diversity of individuals who may be involved in the problem being studied in this sample to the maximum extent (Maxwell, 1996; Yıldırım & Şimşek 2011). Accordingly, preschool teacher candidates, classroom teacher candidates, preschool teachers, classroom teachers, and faculty members working in the field of primary education were included in the sample. In this way, the study aimed to examine the views of participants from different segments of primary education in a multifaceted manner. The study was conducted with a total of 772 volunteer participants. Of the participants, 37 were preschool teacher candidates, 420 were classroom teacher candidates, 37 were preschool teachers, 248 were classroom teachers, and 30 were faculty members. The reason for using a large sample in the study was to ask participants to recommend picture books for children. It was considered that a limited number of participants would make it difficult for the recommended books to represent general reader preferences, thus leading to disproportionate results. Therefore, a large sample group was preferred. At the same time, working with a larger sample group ensured the diversity of the recommended books and allowed for the more reliable identification of recurring themes.

Thirty-three preschool teachers work in public schools, while two work in private schools. Two teachers stated that they work in counseling centers. Of the classroom teachers, 192 work in public schools and 27 work in private schools. Seven participants stated that they work at BİLSEM, 2 at a rehabilitation center, and 4 at a training center. In addition, 11 participants do not work at any institution. Four individuals stated that they are pursuing a master's degree, and one individual stated that they are pursuing a doctorate and therefore not working.

The numerical sizes of the subgroups vary. In qualitative research, the aim is not to ensure equality in the number of participants, but to include various situations that will reveal different dimensions of the problem through maximum diversity sampling (Patton, 1987, cited by Yıldırım & Şimşek, 1999). In maximum diversity sampling, even a small sample includes situations with different characteristics; thus, the unique dimensions of each situation can be defined, and common themes among different characteristics can be discovered (Yıldırım & Şimşek, 1999). Therefore, the difference in numbers between prospective classroom teachers and preschool teachers is a natural result of the research design. In addition, another reason for the numerical difference is that data saturation was reached during the data collection process. In qualitative research, the aim is not to ensure equality in the number of participants but to obtain quality data that will answer the research questions in depth (Tutar, 2022). In this regard, it was accepted that data saturation was reached when the data obtained from preschool teachers and candidates began to repeat. Therefore, the numerical difference between the groups does not undermine the validity of the research. This situation is a natural result in line with the principles of data saturation.

Tools

Open-Ended Question Form

In line with the purpose of the study, 12 open-ended questions were prepared. To ensure the validity of the questions, the opinions of three academics and three teachers who are experts in their field and have completed their doctoral education were obtained. After obtaining these opinions, the necessary adjustments were made. A total of 12 questions were transferred to the online environment via Google Forms to be presented to the participants. Since the participants consisted of teachers and teacher candidates working in different provinces geographically, making face-to-face interviews difficult, the questions were delivered to participants via Google Forms to reach a large participant group in a short time and to provide flexibility in terms of time for the participants. Furthermore, collecting data face-to-face with a small number of participants could have resulted in the recommended books not reflecting general trends and personal preferences being disproportionately reflected in the findings. Collecting data online increased the diversity of the recommended books, facilitated the identification of recurring themes, and ensured the comparability of trends among subgroups. In addition, one of the reasons for using Google Forms is that it enables automatic recording of responses and regular archiving of data. During the preparation of the questions, care was taken to ensure that the questions were clear and understandable, did not contain leading statements, were arranged in a logical order, and avoided repetition. A pilot study of the form was conducted with the participation of 10 classroom teachers. The pilot study showed that the 12-question form was ready for implementation, and the data collection process began.

Digital data security has been ensured through both ethical and technical measures. As part of the technical measures, access to the data has been restricted to researchers only, and the necessary authorizations have been granted accordingly. As part of the ethical measures, an Informed Consent Form has been added to the form, and information about the study has been provided. All raw data collected from participants is stored on the Google Sheets platform, which is part of Google's secure infrastructure. Access to the Sheets file is restricted to authorized members of the research team only.

Data Collection

The Google Forms link prepared as part of the study was sent to participants online, and participants were asked to fill out the form containing open-ended questions. The process began by sending the link to faculty members in the relevant field, who were asked to forward it to teachers and teacher candidates. The link was also shared on social media platforms to reach participants. Furthermore, the link was sent individually to teachers and teacher candidates, who were asked to forward it to teacher candidates in their network. Responses received via Google Forms were regularly monitored throughout the data collection process. Upon reviewing the participants' responses, it was observed that certain themes began to repeat and that no different perspectives emerged. This situation was considered an indicator of reaching data saturation, which is an important criterion in qualitative research. In other words, despite the increase in the number of participants, the responses began to repeat each other in terms of content, and opinions on the research topic converged around similar themes, with no new and different views emerging. Therefore, the data collection process was terminated based on the principle of data saturation rather than the number of participants. Following the data collection process, data analysis was conducted.

Data Analysis

Descriptive analysis technique was used in the analysis of the data. In descriptive analysis, the data obtained are summarized and interpreted under predefined headings (e.g., themes) (Altunışık et al., 2005). In this context, the descriptive analysis process was carried out in four stages. In the first stage, the themes under which the data would be collected were determined based on the research questions. In the second stage, the participants' responses were carefully read, and the data was coded in line with this thematic framework. In the third stage, direct quotations were frequently used to highlight the participants' views. In the direct quotations presented to the participants, "OÖA-1/2/3..." was used for preschool teacher candidates, "SÖA-1/2/3..." for classroom teacher candidates, "OÖÖ-1/2/3..." for preschool teachers, "SÖ-1/2/3..." for classroom teachers, and "ÖÜ-1/2/3..." for faculty members. In the final stage, the identified findings were interpreted, revealing the relationships, similarities, and differences between them, and explaining the cause-and-effect connections. The reason for choosing the descriptive analysis technique in this process was that it allowed the systematic classification of participants' views, presenting them under themes appropriate to the research objective and enabling the clear interpretation of the findings.

Validity and Reliability

After the data collection process for the study was completed, data from participants outside the field—in other words, elementary school teachers, teacher candidates, and participants who were not faculty members in relevant departments—were excluded from the dataset as being outside the field. In this context, data from a total of 19 participants identified as being outside the field were removed from the dataset. The data set was coded separately by the authors of the study and then brought together to decide on appropriate themes and coding. In studies using descriptive analysis methods, including direct quotations and explaining the results based on them are among the important criteria for validity (Yıldırım & Şimşek, 2011). In line with this, in order to strengthen the validity of the research findings, direct quotations from the participants' statements were included in the findings and related to the themes. In the study, codes consisting of numbers indicating the participants' sections and the order in which they filled out the form were used in the direct quotations related to the participants' statements.

Ethical Statement

This study complies with the rules specified in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Guidelines" and avoids the actions listed under the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics." There is no conflict of interest among the authors; all authors have contributed to the study. An "Ethics Committee Permit" was obtained from the Duzce University Scientific Research and Publication Ethics Committee with decision number 2025/17 dated 01/24/2025.

Findings

The Use of Children's Picture Books in the Classroom Environment

When opinions regarding the use of children's picture books in the classroom are evaluated as a whole, it is seen that the issue is closely related to teachers' levels of awareness, professional experience, and pre-service education processes. However, it is observed that newly graduated teachers show more interest in children's picture books due to the influence of the children's literature courses they took during their undergraduate studies, and they try to incorporate these books into the learning process by relating them to their lessons. This situation reflects the impact of the children's literature education provided during undergraduate studies. Furthermore, teachers' concerns about covering the curriculum, adherence to textbooks and book sets, and misconceptions about the age appropriateness of children's picture books

limit the effective use of these materials in the classroom. Therefore, it is considered necessary to increase teachers' awareness of children's literature and to allow teachers flexibility in book selection and material diversity.

Opinions on Children's Picture Book Lists

A large majority of participants ($n=680$; 88%) had a positive opinion about lists of children's picture books published on social media that are not scientific. Very few participants ($n=36$; 4.7%) did not find these lists useful, while some ($n=37$; 4.8%) approached the subject with hesitation, stating that these lists could have both positive and negative aspects. The main reasons underlying the positive opinions about the prepared book lists were being informed about new books, expanding one's repertoire, saving time and money, and accessibility to books. Participants particularly emphasized saving time and money. This is because purchasing each book and critically reviewing and evaluating it is burdensome in terms of both time and money.

Participants stated that the children's picture book lists provided convenience in planning activities and workshops aimed at learning outcomes, facilitated book selection according to interests and themes, and guided readers. In addition, participants expressed the view that children's picture book lists were also useful for parents and researchers as well as teachers.

Some participants also emphasized that the prepared lists should be compiled in a more professional manner. This is because these books serve as a resource for many people. In this context, the principle of child-appropriateness, teacher experiences, and book selection techniques come to the fore. In addition, it is stated that book lists have both positive and negative aspects due to the suitability of lists published on social media/non-scientific book lists to the student's level, the content of the children's picture book, and the person who prepared the list. In particular, the expertise of those presenting these lists and their reasons for doing so (e.g., advertising, promoting a particular viewpoint) emerge as the most important reasons underlying the participants' cautious approach.

When examining participant opinions stating that they do not find lists of children's picture books published on social media/non-scientific books useful, it is seen that the lists are not comprehensive and up-to-date, and that the criteria considered when creating the lists are not appropriate for the reader and the class. It is also stated that the lists should be prepared in line with the class level and the interests of the students:

Based on all this, the vast majority of participants find the lists of non-scientific picture books for children published on social media useful for various reasons. At the same time, participants emphasize that the lists can vary depending on the person who prepared them, the quality of the content, and their suitability for the student level, and therefore each list should be evaluated critically.

When examining the methods used in reading children's picture books, it is observed that a significant proportion of teachers read the books aloud with limited interaction; preparations for the pre-reading, during-reading, and post-reading stages are often not made. This situation leads to the reading process remaining superficial and limits students' opportunities to deeply comprehend the text. In contrast, teachers who are new to the profession and who took children's literature courses during their undergraduate studies are seen to use more enriched methods and techniques such as peritextual reading, interactive reading, prosodic reading, drama-based reading, reading circles, P4C, and role-play-based reading. This diversity supports students' deep understanding by involving them in the reading process.

Education in the Field of Children's Literature

When examining the participants' responses regarding the training they received in children's literature/children's picture books, it is seen that the vast majority ($n=565$; 73.2%) did not receive any training other than their undergraduate education. Sixty participants (7.8%) were found to have received education at the master's and doctoral levels in the field of children's literature as part of their postgraduate education. In addition, there are participants who stated that they participated in interactive reading workshops, various symposiums and congresses, and various trainings such as drama, storytelling, and children's book writing.

Seventy-eight participants (10.1%) stated that they had taken various certified training courses in addition to their undergraduate education. An analysis of the distribution of responses shows that the training courses taken were mostly interactive reading workshops, storytelling, drama education, and children's picture book writing workshops.

Criteria Used in Selecting Picture Books for Children

When selecting children's picture books, participants pay more attention to formal characteristics ($f=269$) than to other elements. Within the scope of formal characteristics, the most attention is paid to the pictures. Participants stated that they pay attention to the text-to-image ratio, text-to-image harmony, text-to-image relationship, colors used in the images, vividness of colors, and attractiveness of images in children's picture books. Another element that is considered within the scope of formal characteristics is font size. Compared to other elements, the formal characteristics that receive the least attention are the cover (title, printing, binding, colophon), paper, page layout, and size.

The most important factor in content characteristics ($f=144$) is the subject/theme, followed by language and narration, characters and plot, and characteristics related to these elements. Furthermore, both formal and content characteristics ($f=204$) are considered in the selection of children's picture books.

Another criterion considered in the selection of children's picture books is educational features ($f=161$). Participants also pay attention to the age element ($f=158$) in children's picture books.

In addition to all this, it is observed that participants pay attention to the price of the picture book, the publisher, the author, the child's level, its suitability for cultural and moral values, whether it contains negative expressions, whether it contains gender-neutral elements, whether it is suitable for learning and workshops, whether it instills a love of reading, and whether it is recommended when choosing a picture book. Furthermore, the book's ability to be engaging and spark curiosity is also among the other criteria.

Recommended Children's Picture Books and Reasons for Recommendations

The list of children's picture books prepared based on the participants' suggestions is presented in Appendix 1. In addition to the list of children's picture books, when the participants' responses were examined, Feridun Oral (22), Sara Şahinkanat (16), and Mert Arık (11) emerged as the most recommended authors. Furthermore, Türkiye İş Bankası Kültür (20), Yapı Kredi (7), and Timaş Yayınları (6) were the most recommended publishers.

Educational features ($f=126$) are prominent in the recommended children's picture books, followed by the pictures in the books ($f=110$). The idea that pictures supporting the written text will facilitate teaching and make it more memorable is among the primary reasons for paying attention to pictures. In addition, the fact that the pictures in the recommended books are intriguing, interesting, and attention-grabbing is also an important factor. The artistic qualities of the pictures are also among the reasons for recommendation.

Another reason to recommend picture books for children is that they feature a fluid, simple, and understandable language and narrative style.

It is stated that the recommended books have been previously tested by teachers through interactive reading workshops and P4C workshops, and that they are suitable for many gains and interdisciplinary use, which are the reasons for their recommendation.

It is observed that the recommended books are also recommended because of their potential to instill a love and habit of reading in students, create a culture of reading, and develop a positive attitude towards reading by increasing their motivation to read. In addition, it is stated that the recommended books will be effective in developing reading comprehension skills and vocabulary, as well as instilling national and cultural values.

In addition to all this, it is recommended that children's picture books develop students' imagination, promote understanding, and feature award-winning authors and illustrators.

Results and Discussion

According to the results of the study, primary school teachers, teacher candidates, and faculty members in the relevant field state that picture books contribute to children's multifaceted development, such as their academic, cognitive, social, and language development, and play a significant role in helping them make sense of life, concretize abstract concepts, and develop their imagination. In addition, it is noted that picture books are highly effective in instilling a love of reading, reading habits, and reading culture in children, as well as in fostering positive attitudes toward school.

Furthermore, it is emphasized that picture books are products suitable for an interdisciplinary approach when linked to learning outcomes. However, another finding from the study indicates that teachers generally expressed negative opinions regarding the use of picture books in the classroom, that teachers did not read picture books sufficiently in their classrooms, and that, in general, their own reading habits were limited. Therefore, this situation suggests that, despite being aware of the importance of picture books, primary school teachers do not read these books sufficiently. This result is consistent with what Applegate and Applegate (2004) call the Peter Effect. In other words, students of a teacher who is not interested in reading and does not read books to students will not read books either. Since the teacher does not have a reading habit, it is unlikely for them to pass this on to their students. For this reason, it is essential that primary school teachers and teacher candidates first become good readers themselves and regularly read books to their students. Only in this way can they contribute to their students developing a love of reading and a reading habit, and making it a part of their lives.

The reasons why teachers do not include children's picture books in their classrooms include concerns about curriculum development, a tendency to focus on reading sets, and not considering picture books suitable for elementary school level. The lack of awareness about picture books and not knowing how to relate them to learning outcomes are other important reasons. In this case, children's literature courses taken at the undergraduate and graduate levels and certified training obtained through individual effort become even more important.

Teachers and teacher candidates place greater importance on formal characteristics than other elements when selecting children's picture books. In particular, the use of vivid colors in the illustrations, realistic and eye-catching pictures, the mutual supportiveness of the pictures and the written text, the picture-text ratio, and the picture-text relationship are among the most important elements. In contrast, it was found that elements such as the book cover and size, paper, and page layout were less important.

Another factor teachers consider when selecting children's picture books is the content characteristics of these books. In terms of content features, most attention is paid to the subject/theme and language and narration elements, while less attention is paid to elements such as plot and characters.

In a study conducted by Çetinkaya and Durmaz (2020), the top 50 best-selling translated children's picture books were examined to determine which cultural elements related to local, foreign, and universal culture were addressed. The analysis concluded that children's books contain more elements related to foreign cultures than universal values and do not give sufficient space to elements related to local culture. Accordingly, Çetinkaya & Durmaz (2020) emphasize that children's picture books are an important tool for cultural transmission and teaching, considering that children encounter many books of varying quality throughout their development and model the lives, beliefs, thoughts, and behaviors of the characters in these books. Consequently, it is stated that, specifically in the case of translated books, attention should be paid to cultural transmission in book selection by preferring books that convey universal values rather than books dominated by foreign cultural elements. In the current study, teachers and teacher candidates pay attention to the presence of content that is in line with our cultural and national values and the absence of gender bias in book selection. However, due to the low number of teachers who are sensitive to this issue, it is suggested that teachers need to be made aware of this.

The study found that interactive reading, reading aloud, the drama method, silent reading, and visual reading were among the most frequently preferred reading methods. However, considering the peritextual elements of children's picture books, peritextual reading is stated to be an essential tool for accessing, evaluating, and understanding the content of the text (Gross & Latham, 2017). Therefore, the use of peritextual reading is recommended.

Primary education teachers, teacher candidates, and faculty members state that reading lists are useful in terms of time and accessibility, that they have a positive impact on enriching book repertoires, and that they facilitate the process in workshop planning and preparing activities aimed at learning outcomes. Furthermore, it was concluded that publishing children's picture book lists on specific themes at regular intervals would also guide and benefit researchers and parents, in addition to teachers.

When selecting picture books, teachers paid more attention to formal and content characteristics, while in their children's book recommendations, they focused more on educational characteristics. Subsequently, they made picture book recommendations based on illustrations and subject/theme characteristics. In the study, primary school teachers, teacher candidates, and teaching staff made a total of 716 different book recommendations related to children's literature. Looking at the frequency of recommendations for children's literature products, 215 recommendations were made by teaching staff, 809 by classroom teachers, 177 by preschool teachers, 623 by classroom teacher candidates, and 54 by preschool teacher candidates. As part of the study, other genres were excluded in order to compile a list of children's picture books from among the recommended children's literature products, and the top 100 most recommended children's picture books were listed. When examining the frequency of book recommendations, 157 recommendations were made by faculty members, 919 by classroom teachers, 196 by preschool teachers, 744 by prospective classroom teachers, and 87 by prospective preschool teachers. Twenty-one of the picture books on the list are by local authors, while the others are by foreign authors. Among the reasons for recommending the books is their contribution to developing students' love of reading, reading habits, and reading motivation. Additionally, the educational features of books, their effectiveness in imparting learning outcomes, and their usability in various workshops are also important factors. Furthermore, their ability to capture children's interest and attention, along with their illustrations and language and narrative features, are among the reasons for their recommendation. Based on this study, it is recommended that lists of children's picture books be compiled for different themes and skills. Furthermore, the widespread use of the reading lists created by teachers and parents should be encouraged.

It is recommended that various training programs, such as in-service training, be provided to raise awareness about the use of children's picture books and ensure their more effective use. To increase the use of children's picture books in the classroom, they should be integrated into teaching programs, and training should be provided on their active use in specific subjects. In this context, documents such as book lists or reading plans can be prepared for achievement-oriented or interdisciplinary use.

In order to ensure that students have access to children's picture books and to increase their availability, more space should be allocated to children's picture books in school libraries and classroom libraries, and digital platforms should be created.

Temel Eğitimde Ne Okunmalı? -Bir “Resimli Çocuk Kitabı Listesi” Önerisi-

Fatih Çetin Çetinkaya

Düzce Üniversitesi

fatihcetincetinkaya@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9843-6747

Seyit Ateş

Gazi Üniversitesi

seyitates@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4498-0376

Serpil Elalmış

Gazi Üniversitesi

serpilelalmisi@gmail.com

ORCID: 0000-0003-2045-1151

ÖZ

Bu çalışmanın amacı temel eğitim öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının ve öğretim üyelerinin resimli çocuk kitaplarına yönelik deneyimlerinin incelenmesi ve bir resimli çocuk kitabı listesi oluşturulmasıdır. Çalışma, durum çalışması modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu temel eğitim bölümü öğretmenleri, öğretmen adayları ve öğretim üyeleri olmak üzere toplam 772 katılımcıdan oluşmaktadır. Açık uçlu soru formu ile çalışmanın verileri toplanmış ve betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Katılımcılar resimli çocuk kitaplarının okulun bir parçası olması gerektiğini ifade etmekte ancak resimli çocuk kitaplarını yeterince okumamaktadırlar. Öğretmen adayları ve 5 yıl/daha az kıdemli yeni atanan öğretmenler diğer öğretmenlere kıyasla resimli çocuk kitaplarını daha fazla kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin, lisansüstü eğitimin yanı sıra çocuk edebiyatına yönelik çeşitli sertifikalı eğitimler aldıkları, sempozyumlara, kongrelere ve okuma atölyelerine katıldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Resimli çocuk kitapları daha çok sesli okuma, etkileşimli okuma ve sessiz okuma yöntemiyle okunmaktadır. Resimli çocuk kitaplarına yönelik hazırlanan listeler ise zaman, erişilebilirlik, etkinlik ve atölye planlamada kolaylık sağlama ile yeni çıkan kitapların takibi açısından yararlı bulunmaktadır. Öğretmenler resimli çocuk kitabı seçerken öncelikle yan metinsel unsurlara daha sonra içerik özellikleri ve eğitsel özelliklere dikkat etmektedirler. Ayrıca kitabın fiyatına, yayınevine, yazarına, çocuğun düzeyine, kültürel ve ahlaki değerlere uygunluğuna, olumsuz ifadeler içermemesine, cinsiyetsizlik unsuru barındırmamasına, kazanımlara ve atölye çalışmalarına uygun olmasına, tavsiye edilme durumuna ve öğrencinin okumaya yönelik motivasyonunu artıracak nitelikte olmasına dikkat etmektedirler. Temel eğitim öğretmenleri, öğretmen adaylarına, araştırmacılara ve ailelere hem rehber hem de yararlı olacağı düşünülen 100 resimli çocuk kitabının yer aldığı bir okuma listesi oluşturulmuştur.

Anahtar kelimeler: Çocuk edebiyatı, resimli çocuk kitabı, kitap listesi.

Resimli çocuk kitapları, çocukların çok yönlü gelişimini destekleyen ürünleridir. Ancak her kitap, metin-görsel bütünlüğü, yaşa uygunluğu, eğitsel ve kültürel değerler gibi çeşitli unsurlar açısından uygun değildir. Bu nedenle nitelikli kitapların seçimi büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada temel eğitim öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının ve öğretim üyelerinin önerileri doğrultusunda bilimsel nitelikte bir resimli çocuk kitabı listesinin hazırlanmasına odaklanılmaktadır. Çalışmanın bir diğer odak noktası ise temel eğitim öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının ve öğretim üyelerinin çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan resimli çocuk kitaplarının kullanımına yönelik deneyimlerinin ve görüşlerinin nasıl olduğunun incelenmesidir.

Nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri çocukların bilişsel, duygusal, dil, kişilik, ahlak ve ruhsal gelişimi açısından donanımlı bir birey olarak yetişmesine büyük katkı sağlamaktadır (Gönen vd., 2012). Aynı zamanda çocuk edebiyatının, çocuğun içinde doğup büyüdüğü toplumun kültür ve değerlerine uygun olarak kimliğini inşa etmesinde büyük bir rolü bulunmaktadır (Ateş, 2021). Bunların yanı sıra çocuk edebiyatının en temel işlevlerinden biri çocuklara okuma

Geliş Tarihi :24 Nisan 2025

Düzeltilme Tarihi :10 Aralık 2025

Kabul Tarihi :13 Aralık 2025

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2025, 13(2), 201-226
Research in Reading & Writing Instruction,
2025, 13(2), 201-226
<https://doi.org/10.35233/oyea.1683061>

sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırmaktır (Sever, 2012). Okul öncesinde çocuğun kitaplarla etkileşiminin sağlanması ve kitaplara karşı ilgisinin oluşturulması, çocuğun okuma kültürünün oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Bu da çocuğun ilerleyen yıllarda kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı kazanmasında önemli rol oynamaktadır (Çakmak ve Yılmaz, 2009; Gönen ve Balat, 2002; Gönen vd., 2014; Gönen vd., 2016). Bunlara ek olarak çocuk edebiyatı öğretim süreçlerini zenginleştirecek fırsatlar da sunmaktadır. Hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen, matematik ve sanat gibi disiplinlerin öğretim sürecinin amaca uygun ve nitelikli çocuk kitaplarıyla desteklenebileceği ifade edilmektedir (Ateş, 2021). Bu noktada karşımıza etkili bir araç olarak kullanılan resimli çocuk kitapları çıkmaktadır.

Çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan resimli çocuk kitapları, kelimelerin ve resimlerin etkileşimi ile birleşerek bir bütünü ortaya çıkaran önemli bir türdür (Lukens vd., 2021; Nodelman, 1988; Sipe, 2008). Nitelikli bir resimli çocuk kitabının çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği ilkelerini temel almış olması gerekmektedir (Piltten, 2021). Çocuğa görelilik ilkesi yan metinsel (peritextual), içerik ve eğitsel unsurlardan oluşmaktadır. Resimli çocuk kitabının kılıfı, ön ve arka kapakları, iç kapak, başlık sayfası, yayıncı, resimleyen, ithaf sayfası ve künye sayfası yan metinsel unsurlar olarak nitelendirilmektedir (Ateş, 2013; Duran ve Bosch, 2011; Genette, 1997; Gross ve Latham, 2017; Sipe ve McGuire, 2006). Yan metinsel unsurlar okurun ilgisini çekerek merak duygusunu harekete geçirmekte ve okurun kitabı okumaya karar verme sürecini etkilemektedir. Ayrıca yan metinsel unsurların kitabın anlaşılmasını önemli ölçüde desteklediği de ifade edilmektedir (Ateş, 2013; Aslan, 2021). İçerik özellikleri ise kitabın konusu/teması, dil ve anlatım özellikleri, karakterler ve plan unsurlarından oluşmaktadır (Piltten, 2021).

Resimli çocuk kitapları, çocukların çok yönlü gelişimini desteklemek için eğitsel özellikler de taşımalıdır. Bu bağlamda verilmek istenen ileti/iletler doğrudan öğüt verici olmamalıdır (Arıcı, 2018). İleti/iletler çocuğun gelişim düzeyine uygun olmalı, çocuğun sezerek kavrayacağı ve içselleştireceği bir yolla sunulmalı (Arıcı, 2018; Piltten, 2021), örneklendirme, tanık gösterme, karşılaştırma ya da ilişki kurma gibi yollarla verilmelidir (Çer, 2016). Ancak tüm bu sürecin etkili olmasında çocuğa edebî eserlerle buluşturan öğretmenlerin rolü belirleyici olmaktadır.

Öğretmenlerin hem kendileri hem de öğrencileri için okumayı öncelikli hâle getirmeleri gerekmektedir (Arıcı, 2015). Düzenli olarak çocuklara kitap okuyan, çok çeşitli türlere aşina olan ve yeni çıkan kitapları takip eden öğretmenlerin öğrencilerinin de kitaplara ilgi duyması durumu uluslararası alanyazında Applegate ve Applegate (2004) tarafından "Peter Etkisi" olarak adlandırılmaktadır (Ateş, 2021). Başka bir ifadeyle öğretmenler, kitap sevgisine ve okuma alışkanlığına sahip olmadığında bunu öğrencilerine aktaramayacaktır (Applegate ve Applegate, 2004). Öğretmen ve öğrencilerin kitaplarla bir araya gelme sıklığı da oldukça önemlidir. Fisher ve Frey (2018), okuma hacmi ile genel okuma başarısı arasındaki ilişkiyi Stanovich'in (2009) "Matthew Etkisi" ile açıklamaktadır. Bu teoriye göre, iyi bir başlangıç yapan okurlar ile kötü bir şekilde başlangıç yapan okurlar arasındaki fark zamanla artmaktadır. Buna bağlı olarak erken yaşta ve daha sık okuyan öğrencilerin, daha yetkin okurlar hâline geldiklerini ve bunun öğrencilerin daha sık okumalarını sağladığını ifade etmektedirler. Buradan hareketle resimli çocuk kitaplarıyla sık sık buluşan çocukların okuma hacminin artacağını dolayısıyla daha yetkin okurlar olacaklarını ve daha sık okuyacaklarını söyleyebiliriz. Ancak bu süreçte kitap seçimi, üzerinde dikkatle durulması gereken bir noktadır (Dilidüzgün, 2003'ten aktaran Bozkurt, 2016). Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin kitap seçiminde kitabın fiziksel özelliklerinin yanı sıra yazı puntosu, yaşa uygunluk, kitapların boyutu gibi çeşitli faktörlere dikkat ettikleri görülmektedir (Ateş vd., 2012; Bozkurt, 2016; Külçü, 2019; Yükselen vd., 2016). Bozkurt (2016) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin çocuklara okumayı sevdirmek amacıyla çoğunlukla kısa, bol resimli ve ilgiyi canlı tutacak hikâye, masal ya da şiir kitaplarını tercih ettikleri ifade edilmektedir. Aynı zamanda sınıf öğretmenleri kitap seçimine yönelik eğitime, kursa ya da seminere katılmadıklarını "kendim araştırma yaparım, kendimi yeterli buluyorum, gerek görmüyorum ve vaktim yok" şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Ancak öğretmenlerin çocuklar için oluşturdukları kitap listeleri, kitap okuma yöntemleri; aslında çocuğun düşünme şeklini, dünyayı algılamasını, hayallerinin zenginliğini, kendini ifade edebilme becerisini biçimlendirmektedir (Günyüz, 2021). Dolayısıyla bilimsel yollarla ve pedagojik kaygılarla hazırlanmış kitap listelerine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Kitap listelerine ilişkin alanyazın incelendiğinde lise öğrencilerinin (Arıcı ve Sallabaş, 2020) ve Türkçe öğretmenlerinin/öğretmen adaylarının (Arıcı, 2015) okumalarında yarar görülen kitaplar belirlenerek kitap listelerinin hazırlandığı görülmektedir. Ancak temel eğitim öğretmen ve öğretmen adaylarının okumalarında yarar görülen ve öğretmenlere rehberlik edebilecek resimli çocuk kitaplarına yönelik araştırmaya dayalı bir kitap listesine ulaşılamamıştır. Tüm bunlardan hareketle bu çalışmanın amacı temel eğitim öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının ve öğretim üyelerinin resimli çocuk kitaplarıyla ilgili nasıl bir anlayışa ve deneyime sahip olduklarının incelenmesi olarak belirlenmiştir. Buna ek olarak öğretmenlere, ebeveynlere ve ilgili alanda çalışmalar yürüten araştırmacılara rehber olacak bilimsel nitelikte bir resimli çocuk kitabı listesinin oluşturulması çalışmanın bir diğer amacıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Katılımcıların resimli çocuk kitaplarının sınıflarda okunması durumuna ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Katılımcıların resimli çocuk kitaplarına ilişkin hazırlanan listelere yönelik görüşleri nasıldır?
3. Katılımcılar resimli çocuk kitaplarını hangi okuma yöntemleri ile okumaktadır?
4. Katılımcıların çocuk edebiyatına/resimli çocuk kitaplarına yönelik aldıkları eğitimler nelerdir?
5. Katılımcıların resimli çocuk kitabı seçerken dikkate aldıkları ölçütler nelerdir?
6. Katılımcıların önerdikleri resimli çocuk kitapları ve öneri nedenleri nelerdir?

Yöntem

Model

Bu çalışma durum çalışması modelinde gerçekleştirilmiştir. McMillan (2000) durum çalışmasını bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2021). Bu çalışmada temel eğitim çerçevesinde öğretmen adayları, öğretmenler ve akademisyenlerin deneyimlerinden hareketle resimli çocuk kitaplarına ilişkin anlayışları derinlemesine incelenmiş ve önerileri doğrultusunda resimli çocuk kitabı listesi hazırlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, göreceli olarak küçük bir grup oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Maxwell, 1996; Yıldırım ve Şimşek 2011). Bu doğrultuda, okul öncesi öğretmen adayları, sınıf öğretmeni adayları, okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve temel eğitim alanında görev yapan öğretim üyeleri örnekleme dâhil edilmiştir. Böylelikle, temel eğitimin farklı bölümlerindeki katılımcıların görüşlerinin çok yönlü bir biçimde incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma toplam 772 gönüllü katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 37'sini okul öncesi öğretmen adayı, 420'sini sınıf öğretmeni adayı, 37'sini okul öncesi öğretmeni, 248'ini sınıf öğretmeni ve 30'unu öğretim üyesi oluşturmaktadır. Çalışmada geniş bir örneklem kullanılmasının nedeni, katılımcılardan resimli çocuk kitabı önermelerinin istenmesidir. Katılımcı sayısının sınırlı olması, önerilen kitapların genel okuyucu eğilimlerini temsil etmesini güçleştireceği dolayısıyla bunun sonuçlara orantısız biçimde yansımaya neden olacağı düşünülmüştür. Bu nedenle büyük bir örneklem grubu tercih edilmiştir. Aynı zamanda daha geniş örneklem grubuyla çalışılarak önerilen kitapların çeşitliliğinin sağlanması ve tekrar eden temaların daha güvenilir biçimde belirlenmesi dikkate alınmıştır. Katılımcıların sınıf düzeylerine, kıdemlerine ve ünvanlarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Sınıf Düzeylerine, Kıdemlerine ve Ünvanlarına İlişkin Dağılımlar

Sınıf Düzeyleri	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf
Okul Öncesi Öğretmen Adayları	5	16	2	14
Sınıf Öğretmen Adayları	17	124	116	163
Kıdem	1-4 yıl	5-10 yıl	11-15 yıl	16 ve üstü yıl
Okul Öncesi Öğretmenleri	8	17	3	9
Sınıf Öğretmenleri	47	72	59	48
Akademik Ünvan	Araştırma Görevlisi	Dr. Öğretim Üyesi	Doçent Doktor	Profesör Doktor
Öğretim Üyeleri	4	11	11	4

Okul öncesi öğretmenlerinin 33'ü devlet okulunda, 2'si ise özel okulda çalışmaktadır. 2 öğretmen ise danışmanlık merkezinde çalıştığını belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin 192'si devlet okulunda çalışırken 27'si özel okulda çalışmaktadır. Katılımcıların 7'si ise BİLSEM'de çalışırken 2'si rehabilitasyon merkezinde 4'ü kurs merkezinde çalıştığını belirtmiştir. Buna ek olarak katılımcılardan 11'i herhangi bir kurumda çalışmamaktadır. 4 kişi yüksek lisans yaptığını 1 kişi ise doktora yaptığını bu nedenle çalışmadığını belirtmektedir.

Alt grupların sayısal büyüklükleri farklılık göstermektedir. Nitel araştırmalarda amaç katılımcı sayısında eşitlik sağlamak değil, maksimum çeşitlilik örnekleme ile problemin farklı boyutlarını ortaya koyacak çeşitli durumları dâhil etmektir (Patton, 1987'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 1999). Maksimum çeşitlilik örneklemede, küçük bir örnekleme bile farklı özellikler gösteren durumların yer alması sağlanır; böylece her durumun özgün boyutları tanımlanabilir ve farklı özellikler arasında ortak temalar keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu nedenle sınıf öğretmeni adayları ile okul öncesi adayları arasındaki sayı farkı, araştırma tasarımının doğal bir sonucudur. Buna ek olarak sayıca farklılığın bir diğer nedeni veri toplama sürecinde veri doygunluğuna ulaşılmış olmasıdır. Nitel araştırmalarda amaç, katılımcı sayısında eşitlik sağlamak değil, araştırma sorularını derinlemesine yanıtlayacak nitelikli veriye ulaşmaktır (Tutar, 2022). Bu doğrultuda, okul öncesi öğretmenlerinden ve adaylarından elde edilen verilerin yinelenmeye başlamasıyla veri doygunluğuna ulaşıldığı kabul edilmiştir. Bu nedenle gruplar arasındaki sayısal fark, araştırmanın geçerliliğini zedeleyen bir durum değildir. Bu durum veri doygunluğu ilkelerine uygun olarak ortaya çıkan doğal bir sonuçtur.

Veri Toplama Araçları

Açık Uçlu Soru Formu

Çalışmanın amacı doğrultusunda 12 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Soruların geçerliğini sağlamak adına alanında uzman ve doktora eğitimini tamamlamış üç akademisyen ve üç öğretmenin görüşü alınmıştır. Alınan görüşler sonrasında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Toplamda 12 soru katılımcılara sunulmak üzere Google Formlar aracılığıyla çevrim içi ortama aktarılmıştır. Katılımcıların coğrafi olarak farklı illerde görev yapan öğretmen ve öğretmen adaylarından oluşması ve bu nedenle yüz yüze görüşme yapılmasının güç olması, geniş katılımcı kitlesine kısa sürede ulaşılması ve katılımcılara zaman açısından esneklik sağlaması nedeniyle sorular Google Formlar aracılığıyla katılımcılara ulaştırılmıştır. Aynı zamanda az sayıda katılımcıyla yüz yüze veri toplanması, önerilen kitapların genel eğilimleri yansıtmamasına ve kişisel tercihlerinin bulgulara orantısız biçimde yansımaya neden olabileceğinden tercih edilmemiştir. Verilerin çevrim içi toplanması önerilen kitapların çeşitliliğini artırmış, tekrar eden temaların belirlenmesini kolaylaştırmış ve alt gruplar arasındaki eğilimlerin karşılaştırılabilirliğini sağlamıştır. Buna ek olarak yanıtların otomatik kaydedilmesini ve verilerin düzenli biçimde arşivlenmesini mümkün kılması Google Formlar kullanılmasının nedenlerinden biridir. Soruların hazırlanma sürecinde soruların açık ve anlaşılır olmasına, yönlendirici ifadeler içermemesine, akışa uygun düzenlenmesine ve tekrarlardan kaçınılmasına özen gösterilmiştir. 12 sınıf öğretmenin katılımıyla formun pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamada 12 sorudan oluşan formun uygulamaya hazır olduğu görülmüş ve veri toplama sürecine geçilmiştir.

Dijital veri güvenliği hem etik hem de teknik önlemlerle sağlanmıştır. Teknik önlem kapsamında verilere erişim yalnızca araştırmacılarla sınırlandırılmış ve gerekli yetkilendirmeler buna göre yapılmıştır. Etik önlemler kapsamında ise forma Bilgilendirilmiş Onam Metni eklenmiş ve yapılan çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılardan toplanan tüm ham veriler ise Google'ın güvenli altyapısında yer alan Google E-Tablolar platformunda saklanmaktadır. E-Tablolar dosyasına erişim, yalnızca yetkili araştırma ekibi üyeleriyle sınırlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamında hazırlanan Google Formlar bağlantısı çevrim içi ortamda katılımcılara gönderilmiş ve katılımcılardan açık uçlu soruların yer aldığı formu doldurmaları istenmiştir. Bağlantı adresi öncelikle ilgili alanda öğretim üyelerine gönderilerek öğretmen ve öğretmen adaylarına bağlantının ulaştırılması istenmiştir. Ayrıca bağlantı linki sosyal medya platformlarında paylaşılarak katılımcılara ulaştırılmıştır. Tüm bunların yanı sıra öğretmen ve öğretmen adaylarına bireysel olarak bağlantı linki gönderilmiş ve çevrelerinde bulunan öğretmen adaylarına ulaştırmaları istenmiştir. Veri toplama süreci boyunca Google Formlar üzerinden gelen yanıtlar düzenli olarak takip edilmiştir. Katılımcıların yanıtları incelendiğinde, belirli temaların tekrarlanmaya başladığı ve farklı bakış açılarının ortaya çıkmadığı gözlenmiştir. Bu durum, nitel araştırmalarda önemli bir ölçüt olan veri doygunluğuna ulaşmanın göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Başka bir ifadeyle katılımcı sayısı artmasına rağmen yanıtların içerik olarak birbirini yinelemeye başladığı, araştırma konusuna ilişkin görüşlerin benzer temalar etrafında toplandığı, yeni ve farklı görüşlerin ortaya çıkmadığı görülmüştür. Bu nedenle, veri toplama süreci katılımcı sayısına göre değil veri doygunluğu ilkesine göre sonlandırılmıştır. Veri toplama sürecinin ardından veri analizine geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde elde edilen veriler daha önceden belirlenen başlıklar altında (örneğin temalar) özetlenmekte ve yorumlanmaktadır (Altunışık vd., 2005). Bu kapsamda betimsel analiz süreci dört aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada, araştırma sorularından hareketle verilerin hangi temalar altında toplanacağı belirlenmiştir. İkinci aşamada, oluşturulan bu tematik çerçeve doğrultusunda katılımcıların yanıtları dikkatle okunarak veriler kodlanmıştır. Üçüncü aşamada katılımcı görüşlerini çarpıcı biçimde ortaya koymak amacıyla doğrudan alıntılara sıkça yer verilmiştir. Katılımcılara ilişkin sunulan doğrudan alıntılarda okul öncesi öğretmen adayları için "OÖA-1/2/3...", sınıf öğretmeni adayları için "SÖA-1/2/3...", okul öncesi öğretmenleri için "OÖÖ-1/2/3...", sınıf öğretmenleri için "SÖ-1/2/3..." ve öğretim üyeleri için "ÖÜ-1/2/3..." şeklinde kodlar kullanılmıştır. Son aşamada ise, tanımlanan bulgular yorumlanarak aralarındaki ilişkiler, benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmuş, neden-sonuç bağlantıları açıklanmıştır. Bu süreçte betimsel analiz tekniğinin tercih edilme nedeni, katılımcı görüşlerini sistematik biçimde sınıflandırarak araştırma amacına uygun temalar altında sunmaya ve bulguların açık biçimde yorumlanmasına olanak sağlamasıdır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın veri toplama süreci sonlandırıldıktan sonra alan dışı katılımcılar başka bir ifadeyle temel eğitim öğretmenleri, öğretmen adayları ve ilgili bölümlerde öğretim üyesi olmayan katılımcıların verileri alan dışı sayılarak veri setine dâhil edilmemiştir. Bu kapsamda alan dışı olduğu tespit edilen toplam 19 katılımcının verisi veri setinden çıkarılmıştır.

Veri seti, çalışmanın yazarları tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve daha sonra bir araya gelinerek uygun tema ve kodlamalara karar verilmiştir. Betimsel analiz tekniğinin kullanıldığı araştırmalarda doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda araştırma bulgularının geçerliğini güçlendirmek amacıyla, bulgularda katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilerek temalarla ilişkilendirilmiştir. Çalışmada katılımcıların ifadelerine ilişkin doğrudan alıntılarda katılımcıların bölümlerini ve formu doldurma sıralarını belirten numaralardan oluşan kodlar kullanılmıştır.

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur. Tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır. Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 24/01/2025 tarihli 2025/17 karar sayısı ile “Etik Kurul İzni” alınmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada temel eğitim öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının ve öğretim üyelerinin resimli çocuk kitaplarıyla ilgili deneyimlerinin ortaya konması ve araştırmaya dayalı bir resimli çocuk kitabı listesinin hazırlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular araştırma sorularına ilişkin başlıklar altında sunulmuştur.

Sınıf Ortamında Resimli Çocuk Kitaplarının Kullanımı

Resimli çocuk kitaplarına sınıf ortamında yer verilme durumuna ilişkin görüşler incelendiğinde katılımcıların büyük bir bölümünün olumsuz görüş bildirdiği ($n=565$; %73.2) görülmektedir. Katılımcıların yaklaşık üçte ikisi resimli çocuk kitaplarının sınıflarda kullanılmadığını düşünürken sadece %14’ü ($n=109$) sınıflarda sıklıkla kullanıldığı yönünde görüş bildirmiştir. Sonuç itibarıyla resimli çocuk kitaplarının sınıf ortamında yer bulmadığına ilişkin görüşler çoğunluktadır. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde bu duruma neden olan faktörler belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin müfredatı yetiştirme kaygısı ve ders kitaplarına verilen öncelik bu faktörlerin başında gelmektedir. Katılımcılardan ÖÜ-24 bu durumu:

“...Müfredat yetiştirme kaygısı ve ders kitabı her zaman çok daha ağır basıyor. Resimli çocuk kitaplarına sınıflarda yer açılmıyor.”(ÖÜ-24) şeklinde ifade etmiştir.

Buna ek olarak resimli çocuk kitapları yerine daha çok okuma setlerinin tercih edilmesi ve okulun anlaşmalı olduğu kitap setlerinin kullanılması resimli çocuk kitaplarının sınıflarda yer bulamamasının nedenleri arasında gösterilmektedir:

“...Okuma setlerinden başlarını kaldırırlarsa bir gün, o zaman resimli çocuk kitaplarının farkına varırlar. Kendileri de okumuyor ki öğrencileri için arayışa girip resimli çocuk kitabı okusunlar...”(SÖ-224)

“...Genellikle kitap seçimi şu şekilde gerçekleşiyor. Okulun anlaşmalı olduğu kırtasiye çalışanı en uygun fiyatlı seri şeklinde hazırlanmış kitap setini öğretmenler odasına bırakıyor. Öğretmenler de seçilen bu kitapları öğrencilerine dağıtıyor.” (SÖ-152).

Çoğunlukla sınıf öğretmenleri ve öğretim üyeleri tarafından dile getirilen bir başka görüş de resimli çocuk kitaplarının daha çok okul öncesine uygun olduğuna ve ilkökul öğrencileri için düşük düzey materyaller olarak kabul edildiğine dair algılardır. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde bu algıların temelinde resimli çocuk kitaplarının etkililiği, seçimi ve hangi amaçla kullanılabileceği konusunda farkındalık ve bilgi eksikliğinin bulunduğu görülmektedir:

“... Öğretmenlerimizin çoğu resimli çocuk kitaplarını okul öncesi dönemde kullanılacak materyal gibi görmekte. Hangi amaçla kullanabilecekleri, nasıl okuma yapabilecekleri konusunda zayıflar. Okumaktan önce resimli çocuk kitapları seçimi, etkililiği gibi konularda yeterli bilgiye sahip değiller. Anasınıfı kademesinde derse giren İngilizce öğretmenlerinde yabancı dilde resimli çocuk kitaplarını kullandıklarını daha fazla görmekteyim. İlkokul kademesinde ise bu durum içler acısı.”(SÖ-7).

“Kesinlikle okumuyorlar. Öğretmenler ilkökul düzeyi için düşük seviye olduğuna inanıyorlar. Öğrencilerin ise kaliteli kitaplardan haberi bile yok ne yazık ki. Ancak çocuk edebiyatı dersi ile desteklenebiliyor. O da dersi veren hocanın ilgisine kalıyor ne yazık ki.” (ÖÜ-5).

Katılımcıların çoğunluğu resimli çocuk kitaplarının sınıf ortamında kullanılmadığını belirtse de aksi yönde görüş bildiren katılımcılar da bulunmaktadır. Bu yöndeki görüşler incelendiğinde yine resimli çocuk kitaplarının etkililiği, işlevleri, seçimi ve kullanımı konusundaki farkındalığın belirleyici etken olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Konuyla ilgili görüşler lisans döneminde alınan Çocuk Edebiyatı derslerinin, resimli çocuk kitaplarına yönelik farkındalığı artırmada ve dolayısıyla bu kitapların sınıf ortamında kullanılmasında etkili olduğunu göstermektedir. Buna bağlı olarak uzun süredir görev yapan öğretmenlerin genellikle ders kitapları ve hikâye setlerine yer verdikleri, yeni atanan öğretmenlerin ise resimli çocuk kitaplarına daha çok yer verdikleri ifade edilmektedir:

"Yeni mezun öğretmenler için evet. Çünkü lisans derslerinde çocuk edebiyatı derslerini verimli geçiriyorlar." (SÖ-181).

"...Öğretmen adaylarınınsa çok daha fazla resimli çocuk kitabı okuduğunu düşünüyorum. Bunun sebebinin de alınan eğitim gereği iyi ve kötü örneği deneyimleme fırsatları olduğu için sınıfa götürülecek olan resimli çocuk kitabı hakkında daha fazla aşinalıkları olduğunu düşünüyorum." (SÖ-202).

"Meslekte daha uzun süredir görev yapan öğretmenlerde yeterli olduğunu düşünmüyorum. Genelde okursa sınıfa gönderilen bir kitabı okuyorlar. Ama yeni başlayan öğretmenlerde derslerle bağlantı kurma ya da bazı becerileri geliştirmeye yönelik okumalar yapıldığını gözlemledim." (SÖ-58).

Sınıf ortamında resimli çocuk kitaplarının kullanılma durumuna ilişkin görüşler bir bütün olarak değerlendirildiğinde; konunun öğretmenlerin farkındalık düzeyleri, mesleki deneyimleri ve hizmet öncesi eğitim süreçleriyle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Buna karşın, yeni mezun öğretmenlerin lisans döneminde aldıkları çocuk edebiyatı derslerinin etkisiyle resimli çocuk kitaplarına daha fazla ilgi gösterdikleri, bu kitapları derslerle ilişkilendirerek öğrenme sürecine dâhil etmeye çalıştıkları görülmektedir. Bu durum, lisans döneminde verilen çocuk edebiyatı eğitiminin etkisini yansıtmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin müfredatı yetiştirme kaygısı, ders kitaplarına ve kitap setlerine bağlı kalınması ve resimli çocuk kitaplarının yaş düzeyine uygunluğuna ilişkin yanlış algılar, bu materyallerin sınıf ortamında etkin biçimde kullanılmasını sınırlandırmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarının artırılması ve ayrıca kitap seçimi ile materyal çeşitliliği konusunda öğretmenlere esneklik tanınması gerektiği düşünülmektedir.

Resimli Çocuk Kitabı Listelerine İlişkin Görüşler

Sosyal medyada yayımlanan/bilimsel olmayan resimli çocuk kitapları listelerine ilişkin katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (n=680; %88) olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür. Katılımcılardan çok azı (n=36; %4.7) bu listeleri yararlı bulmazken, bir kısmı da (n=37; %4.8) konuya tereddütlü yaklaşarak bu listelerin hem olumlu hem de olumsuz yanlarının olabileceğini dile getirmiştir. Yeni kitaplardan haberdar olma, repertuarın genişlemesi, zamandan ve maddi açıdan tasarruf imkânı ile kitaplara erişilebilirlik hazırlanan kitap listeleriyle ilgili olumlu görüşlerin altında yatan temel nedenler olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılar özellikle zamana ve maddi açıdan tasarrufa vurgu yapmışlardır. Çünkü her kitabın alınıp eleştirel bir gözle incelenip değerlendirilmesi gerek zaman gerekse mali açıdan bir yük getirmektedir. Konuya ilişkin örnek görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Alandaki kitaplardan haberdar olunması sebebiyle yararlı buluyorum." (OÖA-28).

"...Kitap repertuarımızı genişlettiğinden ötürü." (OÖÖ-29).

"Çocuklara en uygun şekilde hitap eden ve öğretici olan eserleri listelemek erişilebilirlik açısından kolaylık sağlar." (OÖA-19).

"...öğretmenlerin zamandan tasarruf ederek faydalı içeriklere ulaşması konusunda oldukça yararlı." (OÖÖ-6).

"Çok faydalı buluyorum ... Yararı ise her kitabı satın alıp okuyacak ve eleştirecek hem maddiyat hem de zaman yetersiz. Bu sayede daha kolay oluyor karar vermek." (SÖ-56).

Katılımcılar hazırlanan resimli çocuk kitapları listelerinin kazanımlara yönelik etkinlik ve atölye planlamada kolaylık sağladığını, ilgi alanlarına ve temalara göre kitap seçimini kolaylaştırdığını ve okura rehberlik ettiğini belirtmektedirler. Buna ek olarak katılımcılar resimli çocuk kitabı listelerinin öğretmenlerin yanı sıra ebeveynler ve araştırmacılar için de faydalı olduğuna dair görüş belirtmişlerdir.

"... etkinlik planlarını hazırlama sürecinde etkinliğimi kitapla bütünleştirmek istediğimde bu listelerden yararlanıyorum." (OÖA-25).

"...ele aldığım kazanıma yönelik olarak etkinlikler ile bütünleştirip kitapları okumak çocukların daha iyi anlamasına ve konunun akılda kalmasına yardımcı." (OÖÖ-8).

"... Çocukların ilgi alanına göre erişim kolay olur. Tematik olması etkinlikleri planlamayı destekler. Belli konularda rehberlik eder (ölüm, kardeş kıskançlığı gibi)." (OÖÖ-31).

"... Eğitimcilerin ve ebeveynlerin işini kolaylaştırıp daha hızlı yönlendirebiliyorlar." (ÖÜ- 24).

"... Özellikle kütüphane oluştururken çocuğa yönelik bakımından uygun olmayan kitaplar alınabiliyor. Bunu önlemek adına önceden incelenip listelenmiş kitap listelerinin yararlı olduğunu düşünüyorum. Veli evde okuması için çocuğuna kitap alacağı zaman da bu listelerden yararlanabilir." (SÖA-1).

"Deprem felaketi sonrası bu konuda hazırlanan kitap listeleri gibi belli alanlara yönelik hazırlanan listelerin sadece öğretmenlere değil ailelere de kolaylık sağladığını düşünüyorum. ... " (SÖ-157).

"...Öğretmenlerin deneyimlerine göre önerilerde bulunması doğru yerde kitabı kullanabilmemi sağlıyor." (SÖA-49).

"Çok ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Günümüzde çocuk kitabı olarak aldığımız kitapları önce kendimiz okumak durumunda kalıyoruz. İnce elenmiş bir liste her yıl hazırlansa alana büyük kolaylık sağlar." (SÖ-51).

"Türkiye'de buna ilişkin kapsamlı bir çalışmaya rastlamadım açıkçası. Ancak yurtdışı çalışmalarda çok yaygın olarak yapıldığını gördüm. Bu listeler öğretmenlere gönderiliyor veya kolay erişim sağlanacak şekilde yayımlanıyor. Resimli çocuk kitapları ile ilgili çalışmalar yapılacağı zaman da bu kitap listeleri referans gösterilerek kullanılacak kitapların seçim yöntemine gerekçe oluyor. Yani hem eğitimcilere, hem ebeveynlere hem de araştırmacılara kaynaklık edebiliyor." (ÖÜ-25).

Görüldüğü üzere katılımcılardan bir kısmı hazırlanan listelerin daha profesyonel bir şekilde hazırlanması gerektiğine de vurgu yapmışlardır. Çünkü bu kitaplar pek çok kişi için kaynaklık etmektedir. Bu noktada çocuğa görelilik ilkesi, öğretmen deneyimleri ve kitap seçim tekniklerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bunlara ek olarak sosyal medyada yayımlanan/bilimsel olmayan kitap listelerinin öğrencinin düzeyine uygunluğuna, resimli çocuk kitabının içeriğine ve listeyi hazırlayan kişiye göre değişmesi nedeniyle kitap listelerinin olumlu ve olumsuz yanlarının olduğu da belirtilmektedir. Özellikle bu listeleri sunanların uzmanlıkları ile sunma nedenleri (örn., reklâm, bir görüşü ön plana çıkarma gibi) katılımcıların temkinli yaklaşımlarının altında yatan en önemli nedenler olarak ortaya çıkmaktadır:

"Kısmen yararlı buluyorum. Öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının kitaplar hakkında araştırma yapmadan çocukların yaşına, eğitim düzeyine uygun olup olmadığını gözden geçirmeden kitapların çocuklar için uygun olduğunu düşünmemeliler..." (SÖA-301).

"Cevabım bu konuda değişebilir. Yararlı olabilir bir konu üzerinden okuma yapılacağı, rehberlik edileceği durumlarda resimli çocuk kitabı seçiminde hız kazandırabilir. Yararlı olamayabilir listeden hemen seçilen bir içerik incelenmeden çocuklara sunulabilir. Böyle bir liste ile karşılaşıldığında kim tavsiyede bulunmuş olursa olsun içeriğin çok titiz incelenmesi gerektiğini düşünüyorum. Aksi takdirde piyasada önerilerde ilk 10'a girip içeriğinde sakıncalı konular, resimler, cinsiyetsizlikler olabiliyor." (SÖ-7).

"Öneriyi kimin yaptığına göre değişiyor, bazıları çok faydalı evet ama bazıları da sadece reklam anlaşması oluyor." (SÖ-63).

"Kısmen. Hazırlanan listeler nitelikli kitaplar içerse de belirli bir yayın grubuna ya da yazarın reklamını yapmaya odaklı oluyor." (SÖ-22).

"Örnek teşkil etmesi açısından güzel, ihtiyaç sahiplerine fikir veriyor. Ama kendi yargıları ve zaten resimli kitaplar ilgi alanı olan birisi için sürekli aynı kitapların önerilmesi, bir grubun görüşünü yansıtmaması açısından sınırlandırıcı. Yeni kitaplar ve yayınevleri eklenmiyor hep aynı kitaplar karşımıza çıkıyor." (ÖÖ-35).

Resimli çocuk kitaplarına ilişkin sosyal medyada yayımlanan/bilimsel olmayan kitap listelerini yararlı bulmadıklarını ifade eden katılımcı görüşleri incelendiğinde listelerin kapsamlı ve güncel olmadığı, liste oluştururken dikkate alınan ölçütlerin okura ve sınıfa uygun olmadığı eleştirilerinin ön plana çıktığı görülmekte ve ayrıca listelerin sınıf düzeyi ve öğrencilerin ilgisi doğrultusunda hazırlanması gerektiği ifade edilmektedir:

"...kapsamlı bir şekilde yazılıp tasarlandığını düşünmüyorum." (SÖA-275).

"Bence öyle yararlı olmuyor. Sınıf içerisinde birbirinden farklı öğrenciler var. Nasıl olur da o listeler o alanların tamamına hitap edebilir. Bence her sınıfın kendi öğretmeni öğrenciye yönelik kitap önerisi yapmalıdır. Tabi bunu yapabilmesi için daha önce okumuş olduğu kitaplar olmalıdır. Yani bir öğretmenin kesinlikle çocuk kitaplarını okuması gerektiğini düşünüyorum." (SÖ-103).

"Hazırlanan listelerin hangi kriterleri baz aldığını tam olarak bilemiyoruz. Çok satılan, ödüllü, fenomen olan, çok okunan... gibi belli kriterler düşünülerek hazırlanmaktadır. Resimli çocuk kitap listelerinin oluşturulmasında okunabilirlik kriterleri kullanılmadığı, kitabın kazanımlar ile ilişkisi oluşturulmadığı süreçte faydalı olmayabilir." (ÖÜ-6).

Katılımcıların büyük çoğunluğu sosyal medyada yayımlanan bilimsel olmayan resimli çocuk kitabı listelerini çeşitli faktörlere bağlı olarak yararlı bulmaktadırlar. Aynı zamanda katılımcılar listelerin hazırlayan kişiye, içeriğin niteliğine ve öğrenci düzeyine uygunluk durumuna göre değişkenlik gösterebildiğini, dolayısıyla her listenin eleştirel bir bakışla değerlendirilmesi gerektiğini de vurgulamaktadırlar.

Bunlara ek olarak katılımcıların resimli çocuk kitaplarının okunmasında oldukça çeşitli okuma yöntemleri, teknikleri ve stratejileri kullandıkları görülmektedir. En sık kullanılan yöntemler arasında ise sesli okuma (%34.4), etkileşimli okuma (%19.8) ve sessiz okuma (%6.6) yer almaktadır.

"Sesli okuma yöntemi ile daha çok öğretmen, öğrencilerine aldığı çocuk kitabını baştan sona okuyor." (ÖÜ-10).

"Etkileşimli okuma yapmaya gayret ediyorum, prozodik okuma ile kitabın daha da derinleştiğini, çocuğu daha iyi yakaladığımı hissediyorum. Ayrıca bir öğrenci grubuna bir kitap vererek kitabı bir anlatıcı eşliğinde okumalarını ve canlandırmalarını istiyorum. Bu şekilde çocuklar kitabı çalışarak geliyorlar, hikâyeyi bir gösteriye dönüştürüyorlar ve hep birlikte çok eğleniyorlar. Bu da başka öğrenci gruplarının

aynı şekilde başka kitaplar okuyarak canlandırmalarını teşvik ediyor. Bazen teneffüste ya da öğle aralarında öğrencilerimden bana kitap okumalarını istiyorum. Öğretmenin de masal saati olur.” (SÖ-187).

“... bu alana dair iyi eğitim almış kişiler çeşitli stratejiler kullanarak okuyorlar yani etkileşimli okuma yapıyorlar.” (SÖA-156).

Kullanılan diğer okuma yöntem ve teknikleri görsel okuma, drama teknikleri, okuma stratejileri, tarayarak okuma, peritextual okuma, eleştirel okuma, güdümlü okuma, okuma çemberi, bireysel okuma, tekrarlı okuma, anlatım yöntemi, eşli okuma, koro okuma, serbest okuma, tartışarak okuma, arkası yarın tekniği, müdahalesiz okuma yöntemi, okuma atölyesi, çoklu katılımlı okuma, dijital okuma, grupça okuma, p4c atölyeleri, performans dayalı okuma, rehberli okuma, sırayla kaldığı yerden okuma, eko - yankılı okuma, izleme dayalı okuma ve paylaşımlı okumadır.

“... özellikle Çocuk Edebiyatı dersi almalarıyla birlikte değişmeye başlıyor. Bu ders kapsamında peritextual okuma, etkileşimli okuma, prozodik okuma gibi kavramlarla tanışan öğretmen adayları (öğrencilerim), okuma süreçlerinde öğrencilerle nasıl okuma yapılacağını öğreniyor.” (ÖÜ-18).

“Kitap anlatma modelleri hakkında bilgi sahibi olanlar çeşitli materyaller, kostümler ve canlandırmalarla kitap anlatıyorlar. Diğerleri ise düz bir anlatımı tercih ediyorlar.” (ÖÜ-21).

“... Okuma çemberi, kitap atölyeleri ya da drama yöntemi.” (SÖ-202).

“Ben sınıfta kendim sesli okuyorum, öğrencilere sesli okutturuyorum. Sessiz okutturuyorum. Paylaşımlı okuyorlar. Koro halinde okuyorlar. Farklı şekilde okutmaya çalışıyorum. Ya da tiyatral biçimde okutuyorum. Yani ben okurken onlar da canlandırıyor.” (SÖ-103).

“Düz okuma yapıyorlar. Belki bazen arada durup bir iki soru sorulabiliyor ama çoğunlukla doğrudan okunuyor. Okuma yöntemleri bilinmiyor. Kitaba yönelik önceden yapılan herhangi bir hazırlık yok. Okuma öncesi, sırası ve sonrasına dair bir süreç izlenmiyor. Sadece kitap dümdüz okunuyor.” (ÖÜ-25).

“Genelde göz gezdirmeye ve tarama yöntemiyle bakılıyor. Öğrencilerde genelde sessiz okuma yöntemi uygulanıyor ama sesli okuma ve eleştirel okuma yöntemlerine başvurulmalı, işin etkili ve amaca uygun olması bakımından.” (SÖA-68).

Resimli çocuk kitaplarının okunmasında kullanılan yöntemler incelendiğinde, öğretmenlerin önemli bir bölümünün kitapları sesli okuma yoluyla ve sınırlı etkileşimle seslendirdiği; okuma öncesi, sırası ve sonrası aşamalarına yönelik hazırlıkların ise çoğu zaman yapılmadığı görülmektedir. Bu durum, okuma sürecinin yüzeysel kalmasına ve öğrencilerin metni derinlemesine anlamlandırma fırsatlarının sınırlandırılmasına yol açmaktadır. Buna karşın, özellikle mesleğe yeni başlayan ve lisans döneminde çocuk edebiyatı dersi alan öğretmenlerin; peritextual okuma, etkileşimli okuma, prozodik okuma, drama temelli okuma, okuma çemberi, p4c ve canlandırmaya dayalı okuma gibi daha zenginleştirilmiş yöntem ve tekniklere başvurdukları görülmektedir. Bu çeşitlilik, öğrencilerin okuma sürecine dâhil edilmesini sağlayarak öğrencilerin derinlemesine anlam kurmasını desteklemektedir.

Çocuk Edebiyatı Alanında Alınan Eğitimler

Katılımcıların çocuk edebiyatına/resimli çocuk kitaplarına yönelik aldıkları eğitimlere ilişkin yanıtları incelendiğinde büyük bir çoğunluğunun (n=565; %73.2) lisans eğitimi dışında herhangi bir eğitim almadıkları görülmektedir. Katılımcıların 60'ının (%7.8) lisansüstü eğitim kapsamında çocuk edebiyatı alanında yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra etkileşimli okuma atölyelerine, çeşitli sempozyum ve kongrelere; drama, masal anlatıcılığı ve çocuk kitabı yazma gibi çeşitli eğitimlere katıldıklarını ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır.

“... Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde masal anlatıcılığı sertifikam var.” (SÖ-2).

“... çeşitli yazar ve yayıncıların eğitimlerine katıldım.” (69).

“... Çocuk ve Edebiyat seminerine katıldım. ... eğitimleri kapsamında çocuk edebiyatının incelenmesi üzerine eğitim aldım.” (SÖ-111).

“...online çocuk edebiyatı atölyelerine katıldım.” (SÖ-140).

“... Çocuklarla Felsefe(P4C) eğitimine katılmışım.” (ÖÜ-16).

Katılımcıların 78'i (%10.1) lisans eğitimlerine ek olarak çeşitli sertifikalı eğitimler aldıklarını ifade etmişlerdir. Yanıtların dağılımları incelendiğinde alınan eğitimlerin daha çok etkileşimli okuma atölyeleri, masal anlatıcılığı, drama eğitimi ve resimli çocuk kitabı yazarlığı atölyesi olduğu görülmektedir.

“Yapay zekâ ve çocuk kitaplarıyla ilgili katılım belgeli bir etkinliğe katılmışım.” (SÖA-13).

“...bedenin büyüklüğü sesleri 2 ve 4, bedenden oyuna, masal anlatıcılığı ve origami uygulamaları eğitimi, storigami, çocuk şarkılarıyla ukulele, kuklanın entegrasyonu, masal anlatıcılığına giriş, off-schulwerk temelli hareket ritim müzik eğitimi, oyunda öğrenme, öğrenmede oyun, yeni nesil öğretmen.” (SÖ-126).

“Okuma çemberi eğitimine dâhil oldum. Bu çalışma ile öğrencilerimle ayda bir belirlediğim kitap üzerine çalışmalar yapıyoruz.” (SÖ-139).

"Etkileşimli Kitap Okuma Eğitimi, P4c Eğitimi, P4c Yöntemiyle Etkileşimli Kitap Okuma Eğitimi, Okuma Hataları ve Müdahale Yöntemleri, Yazarlık Eğitimi." (SÖ-201).

"Çocuk edebiyatında illüstrasyon çizimleri ile ilgili eğitimlere katıldım." (SÖ-208).

"Resimli çocuk kitapları destekli toplumsal cinsiyet eğitimi, sınıf öğretmenleri adaylarının disiplinler arası okuma atölyesi hazırlama becerilerinin gelişmesi." (SÖ-245).

"Resimli çocuk kitapları destekli toplumsal cinsiyet eğitimine katılmıştım." (SÖ-246).

"Oyun terapisi ve masal terapisi gibi sertifikalar almaktayım " (SÖA-221).

"... orff eğitiminde şarkılı kitaplar üzerine eğitim almıştım ve masal anlatıcılığı eğitimi aldım." (SÖ-127).

"Çocuk edebiyatının matematik öğretiminde kullanılmasına yönelik bir atölyeye katıldım." (ÖÜ-17).

Resimli Çocuk Kitabı Seçiminde Esas Alınan Ölçütler

Katılımcıların resimli çocuk kitabı seçerken yalnızca biçimsel özelliklere ($f=269$) dikkat ettiklerini belirtmektedirler. Biçimsel özellikler kapsamında en çok resimlere dikkat edilmektedir. Katılımcılar resimli çocuk kitaplarında metin-resim oranına, metin-resim uyumuna, metin-resim ilişkisine, resimlerde kullanılan renklere, renklerin canlılığına ve resimlerin dikkat çekici olmasına dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Biçimsel özellikler kapsamında dikkat edilen diğer unsurun harf karakteri büyüklüğü olduğu görülmektedir. Diğer unsurlara kıyasla en az dikkat edilen biçimsel özellikler kapak (başlık, basım, cilt, künye), kâğıt, sayfa düzeni ve boyuttur.

Resimli çocuk kitabı seçiminde esas alınan bir diğer unsurun içerik özellikleri olduğu görülmektedir. Bu kapsamda en çok dikkat edilen unsurun konu/tema olduğu sonrasında ise dil ve anlatım, karakter ve plan unsurlarına ve bu unsurlarla ilişkili özelliklere dikkat edilmektedir. Ayrıca resimli çocuk kitabı seçiminde biçimsel ve içerik özelliklerinin ($f=204$) her ikisine de dikkat edilmektedir.

Resimli çocuk kitabı seçiminde dikkat edilen bir diğer ölçüt eğitsel özelliklerdir ($f=161$). Buna ek olarak katılımcılar resimli çocuk kitaplarında yaş ($f=158$) unsuruna da dikkat etmektedirler.

Tüm bunlara ek olarak katılımcıların resimli çocuk kitabı seçerken kitabın fiyatına, yayınevine, yazarına, çocuğun düzeyine, kültürel ve ahlaki değerlere uygunluğuna, olumsuz ifadeler içerip içermemesine, cinsiyetsizlik unsuru barındırmamasına, kazanımlara ve atölye yapmaya uygun olmasına, okuma sevgisi kazandırmasına ve tavsiye edilme durumuna dikkat ettikleri görülmektedir. Kitabın ilgi çekici olması ve merak uyandırması da diğer ölçütler arasında yer almaktadır.

"Fiyat, kapağın ilgi çekiciliği, yayınevi, yazar vs." (SÖA-93).

"...programdaki kazanımlarla bütünleştirilebilir olup olmaması" (OÖA-28).

"Yayınevi ile anlaşma gibi oluyor MEB'de öğretmen adayları ise tavsiye edilen listelerle" (SÖA2).

"Çocuğun yaşına, içinde bulundukları kültüre, kitabın çocukların sosyal ve psikolojik düzeyine uygunluğuna dikkat ediyorlar." (SÖA-5).

"Ben seçim yaparken öncelikle yan metinsel unsurlarını incelerim. ... Yazarı ya da yayınevi sevdiğilerimden mi? İçerik olarak incelerim. ... Mesaj verme amacı güdüyorsa onu nasıl vermiş? Olumsuz, kültürümüze ait olmayan bir söz ya da çizim içeriyor mu? Karakterlerine dikkat ederim. Hayvan kullanılmışsa herhangi bir cinsiyetsizlik unsuru var mı?" (SÖ-7).

"...Türk kültürünü yansıtacak temalarla işlenmeli. Çocukların hayal dünyalarını geliştirmeli. Güzel ahlak ve davranışlar barındırmalı." (SÖ-114).

"İçeriğinin toplum ahlakına ve etik değerlere uygunluğuna..." (SÖ-13).

"Okula gelen kitapçı abilerin verdiği fiyatlar çok önemli ve genelde öğretmenler set kitaplar almayı tercih ediyor. Ancak çocuk edebiyatı dünyasına giriş yapan öğretmenler bunlara yanaşmıyor. Çoğu ilk önceleri tavsiye kitaplara baksa da ardından kendileri araştırıyor." (SÖ-69).

"Gözlemlerim hazır listeler üzerinden gittikleri yönünde. Benim için görsel-metin oranı, görsellerin metinle ilişkisi, metnin içeriği ve değerler eğitiminde kullanılabilirliği, düşünme becerilerini geliştirebilecek sorular üretilip üretilmeyeceği dikkat ettiğim hususlar." (SÖ-70).

"İlk dikkat ettiğim şey sınıfımın seviyesi oluyor. Sonra sevdiğim kaliteli bulduğum yayınevleri genelde ilk tercihimken, resimli kitaplarda resimlerin kalitesine dikkat ediyorum. (Çünkü çocuklar güzel ve büyük resimli kitapları okumak konusunda daha hevesliler.) Çoğu zaman kitap satın almak istediğimde popüler olan, çok satılan çok beğenilen listelerini de kontrol ederim ve sınıfımda bulundurmaya gayret ederim." (SÖ-74).

"... Disiplinler arası okunabilirlik, değerler eğitimine uygunluk." (SÖ-95).

“Ben MEB’de çalışan öğretmenlerin doğru dürüst bırakın çocuk kitabı, bir şey okuduğunu düşünmüyorum. Arada bir eğer sınıf kitaplığı oluştuyorsa revaçta olan yayınları getirip dolaba koyuyorlar ve işleri bitiyor. Ama sınıf öğretmeni adayları genellikle dersleri ile ilişik kurabilecekleri tarzda kitaplara yönelirler. Mesela drama yapabilecekleri, sınıfta derse uyarlanabilirliği olan kitaplara yöneldiklerini söyleyebilirim.” (SÖ-103).

“... içerik kontrolü yapıyorum, cinsiyetsizlik, kullanılan cümlelerin alt temada barındırdığı mesajlar, yaş grubunun soyut düşünce gelişimine uygunluğu, herhangi bir travmayı tetikleme riski barındırıp barındırmadığı, resimlerin geri olanda vermek istediği uygun bulmadığım bir mesajı olup olmadığı, kelimelerin yas grubuna uygunluğu, yayınevinin herhangi bir düşünceye sürekli odaklanıp o yönde yayımlar yapıp yapmadığı vb. vb...” (SÖ-27).

Önerilen Resimli Çocuk Kitapları ve Öneri Nedenleri

Katılımcıların önerileri doğrultusunda hazırlanan resimli çocuk kitabı listesi Ek-1’de sunulmuştur. Resimli çocuk kitabı listesine ek olarak katılımcıların yanıtları incelendiğinde Feridun Oral (22), Sara Şahinkanat (16) ve Mert Arık (11) en çok önerilen yazarlar olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra Türkiye İş Bankası Kültür (20), Yapı Kredi (7) ve Timaş Yayınları (6) en çok önerilen yayınevleridir.

Önerilen resimli çocuk kitaplarında eğitsel özellikler (f=126) ön plana çıkarken bunu kitaplarda yer alan resimler(f=110) takip etmektedir. Resimlerin yazılı metni desteklemesinin öğretimi kolaylaştıracağına ve daha kalıcı olacağına dair düşünce resimlere dikkat edilmesinin öncelikli nedenleri arasındadır. Ayrıca önerilen kitaplarda yer alan resimlerin merak uyandırıcı, ilgi ve dikkat çekici olması da önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Resimlerin sanatsal özellikler taşıması da tavsiye nedenleri arasındadır.

“Canlı resimlerin kullanıldığı bu kitaplarda öğretmenlere ve öğretmen adaylarına aslında sadece resimlerle hikâyenin çocuklara anlatılabileceğini hatta resimlerle özgür bırakıp hikâyeyi onların yazmasını isteyebileceklerini düşündüğüm için tavsiye ediyorum.” (SÖA-295).

“Resimleri güzel. Olaylarla ilişkisi. Canlılığı hoş.” (SÖ-83).

“Renkli ve merak uyandırıcı...” (SÖA-268).

“Resimleri metni destekleyici nitelikte ve sanatsal olduğu için önerebilirim.” (SÖ-225).

“Sanatla tanıştırır, sanatı sevdirebilir.” (SÖ-27).

“Okumaya yazmaya hazırlıkta bile harflerin ön öğrenmesi gerçekleşiyor. Belli kazanımları dümdüz verip geçmek yerine resimli kitap üzerinden ilerlemek daha kalıcı öğrenmeyi sağladığına inanıyorum.” (SÖ-43).

Resimli çocuk kitaplarının akıcı, sade, anlaşılır dil ve anlatım özelliklerine sahip olması bu kitapların bir diğer tavsiye nedenidir.

“Az sayıda cümlelerinde pek çok şey barındırıyor.” (SÖ-139).

“Çocukların diline hitap ettiği için.” (SÖ-182).

“...verilmek istenen iletinin açık ve güçlü olması...” (ÖÜ-21).

Önerilen kitapların daha önce öğretmenler tarafından etkileşimli okuma atölyeleri ve P4C atölyeleri yapılarak deneyimlenmiş olması aynı zamanda birçok kazanıma ve disiplinlerarası kullanıma uygun olması tavsiye edilme nedenleri olarak belirtilmektedir.

“Kendi sınıfımda etkili bir şekilde uyguladığımı düşünüyorum.” (SÖ-40).

“İkisi üzerine de atölye planı hazırlayıp uyguladım ve öğrenciler keyif aldı.” (SÖA-22).

“Sınıf ortamında deneyimlediğim kitaplardan öneri sundum. Kitaptaki görseller ve çizimler çocukların dikkatini topluyor ve merak uyandırıyor.” (ÖÜ-56).

“Okul öncesi program kazanım ve göstergeleri ile uyumlu.” (ÖÜ-8).

“Davranış değiştirmede, sınıf düzenini sağlamada, kazanımların daha etkili ve kalıcı olmasını sağlamada etkili olduğunu düşünüyorum.” (SÖ-185).

“P4C atölyelerinde rahatlıkla kullanılabilirler.” (SÖ-70).

“Disiplinler arası ders işlemek için çok uygun. Bir kitap üzerinden birkaç ders işlenebilir bu sayede kalıcılık artar.” (SÖ-136).

Önerilen kitapların öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırma, okuma kültürü oluşturma ve okuma motivasyonlarını artırarak okumaya yönelik olumlu tutum geliştirme potansiyelleri nedeniyle de tavsiye edildiği görülmektedir. Buna ek olarak okuduğunu anlama becerilerinin ve kelime hazinelerinin geliştirilmesinde, milli ve kültürel değerlerin kazandırılmasında da önerilen kitapların etkili olacağı ifade edilmektedir.

“...okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olması ...” (ÖÜ-21).

“...sayede çocuğun kitaplara karşı ilgi ve tutumunda artış olacaktır.” (SÖA-309).

“Çocukların ilgisini ve dikkatini çektiği için kitap okumayı sevdirmeye yardımcı oluyor.” (SÖ-99).

“Okumayı sevdiren, çocukların geriye dönüp tekrar tekrar okumanızı isteyecek kitaplar olması.” (SÖ-186).

“Çocuklara kitap okumayı sevdirmek, kitap okuma alışkanlığı kazandırmak ve daha sonra bunu bir kültür haline getirmek için.” (ÖÜ-27).

“İçerisindeki olay ve resimler çocukların okuma motivasyonunu oldukça artırdığı için.” (SÖA-301).

“Kültürel öğelere yer vererek değerleri vurgulamasından ötürü faydalı buluyorum.” (SÖ-134).

Tüm bunlara ek olarak resimli çocuk kitaplarının öğrencilerin hayal gücünü geliştirmesi, anlamayı sağlaması, ödüllü yazar ve çizirlere ait kitaplar olması gibi nedenlerle tavsiye edildiği görülmektedir.

“..hayal gücünü geliştirecek nitelikte.” (SÖA-239).

“..Hayal gücünü besleyen kitaplar oldukları için tercih ediyorum.” (SÖA-153).

“..ödül almış resimli çocuk kitaplarıdır.” (OÖÖ-26).

“..birçoğu ödüllü yazar veya çizer ...” (OÖA-17).

“Soyut ve derin konuları çocukların anlayabileceği düzeyde anlatabilmesi, görsellerinin özenle hazırlanması, karmaşık ve zor duyguları çok naif aktarabilmesi.” (SÖA152).

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma temel eğitim öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının ve ilgili alandaki öğretim üyelerinin resimli çocuk kitaplarıyla ilgili nasıl bir anlayışa ve deneyime sahip olduklarının incelenmesi ve bilimsel nitelikte bir resimli çocuk kitabı listesinin hazırlanması amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuca göre temel eğitim öğretmenleri, öğretmen adayları ve ilgili alandaki öğretim üyeleri resimli çocuk kitaplarının çocukların akademik, bilişsel, sosyal ve dil gelişimi gibi çok yönlü gelişimlerine katkı sağladığını, hayatı anlamlandırmalarında, soyut kavramları somutlaştırmalarında ve hayal gücünü geliştirmelerinde önemli bir rol oynadığını ifade etmektedirler. Buna ek olarak resimli çocuk kitaplarının çocuklara okuma sevgisi, alışkanlığı ve kültürü kazandırmasında ve çocukların okulu sevmelerinde oldukça etkili olduğu belirtilmektedir. Ayrıca resimli çocuk kitaplarının kazanımlarla ilişkilendirilerek disiplinler arası yaklaşıma uygun ürünler olduğu ifade edilmektedir. Ancak çalışmadan elde edilen bir diğer sonuca göre öğretmenlerin sınıf ortamında resimli çocuk kitaplarının kullanımına ilişkin çoğunlukla olumsuz görüş belirttiği, öğretmenlerin resimli çocuk kitaplarını sınıflarında yeterince okumadığı ve genel olarak kendilerinin de kitap okuma alışkanlıklarının yetersiz olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu durum, temel eğitim öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarının öneminin farkında olmalarına rağmen bu kitapları yeterince okumadıklarını ortaya koymaktadır. Bu sonucun, Applegate ve Applegate (2004) tarafından adlandırılan Peter Etkisi ile örtüştüğü söylenebilir. Başka bir ifadeyle okumaya karşı ilgisiz olan ve öğrencilerine kitap okumayan öğretmenin öğrencileri de kitap okumayacaktır. Öğretmenin okuma alışkanlığı olmadığı için bunu öğrencilerine aktarması da mümkün olmayacaktır. Bu nedenle temel eğitim öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öncelikle iyi birer okur olmaları ve öğrencilerine düzenli olarak kitap okumaları gerekmektedir. Ancak bu şekilde öğrencilerinin okuma sevgisi ve okuma alışkanlığı kazanmalarına ve bunu yaşamlarının bir parçası haline getirmelerine katkıda bulunabilirler.

Öğretmenlerin resimli çocuk kitaplarına sınıflarında yer vermeme nedenleri arasında müfredat yetiştirme kaygısı, okuma setlerine yönelme ve resimli çocuk kitaplarını ilkökul düzeyine uygun görmemeleri ilk sıralarda yer almaktadır. Resimli çocuk kitaplarına yönelik farkındalığın az olması ve resimli çocuk kitaplarının kazanımlarla nasıl ilişkilendirileceğinin bilinmemesi ise diğer önemli nedenler olarak öne çıkmaktadır. Bu durumda resimli çocuk kitaplarına yönelik lisans ve lisansüstü düzeyde alınan çocuk edebiyatı dersleri ve bireysel çaba ile alınan sertifikalı eğitimler daha da önemli hale gelmektedir. Zira temel eğitim öğretmen adaylarının ve yeni atanan öğretmenlerin kıdemi yüksek olan diğer öğretmenlere kıyasla resimli çocuk kitaplarını sınıflarında daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun oluşmasında eğitimlerin etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bunlara ek olarak resimli çocuk kitaplarının okunmasına yönelik gerçekleştirilen etkileşimli okuma atölyelerinin, sempozyumların, kongrelerin ve ders kapsamında önerilen kitapların da oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç öğretmenlerin resimli çocuk kitabı seçerken dikkate aldıkları ölçütlere ilişkindir. Öğretmen ve öğretmen adayları resimli çocuk kitabı seçiminde biçimsel özelliklere diğer unsurlardan daha fazla önem vermektedirler. Özellikle resimlerde canlı renklerin kullanılması, resimlerin gerçekçi ve dikkat çekici olması, resimler ile yazılı metnin birbirini desteklemesi, resim-metin oranı ve resim-metin ilişkisi en çok dikkat edilen unsurlar arasındadır. Buna karşın, kitap kapağı ve boyutu, kâğıt ve sayfa düzeni gibi unsurların daha az önemsendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Ruddell (2005), sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin daha uzun metinlerle karşılaşmaya başladığını, kitaplardaki resimlerin azaldığını ve yazı boyutunun küçüldüğünü ifade etmektedir (Kraemer vd., 2012). Ancak,

öğrencilerin ilkökul ikinci sınıfta olduğu gibi dördüncü sınıfta da okumayı sevdikleri kitapların resimli olmasını ve yazıların küçük olmamasını önemsedikleri bilinmektedir (Kartal ve Beşer, 2023). Sınıf düzeyinin artmasına bağlı olarak öğrencilerin karşılaştığı metinlerin özellikleri değişse de resim ve harf karakteri büyüklüğü gibi unsurların önemini koruduğu görülmektedir. Ancak tüm bunlara bağlı olarak öğrencilerin okuma motivasyonunu artırmak ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak amacıyla resimli çocuk kitaplarına her sınıf düzeylerinde yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin resimli çocuk kitabı seçerken dikkate aldıkları bir diğer unsur resimli çocuk kitaplarının içerik özellikleridir. İçerik özellikleri açısından en çok konu/tema ile dil ve anlatım unsurlarına dikkat edilirken, plan ve karakter gibi unsurlara ise daha az dikkat edilmektedir. Ancak çocuklar her türlü olay örgüsünü sevmelerine rağmen en sevdikleri öyküleri tekrar tekrar duymak istemelerinin sebebi ise karakter olarak anılan öykü kahramanlarına olan ilgileridir (Lukens vd., 2021). Bayraktar (2021) tarafından ilkökul ikinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin genellikle sevdikleri kitapları belirlerken hikâyenin karakterlerine ve kurgusunun olmasına dikkat ettikleri ifade edilmektedir. Ayrıca hikâyelerde karakterlerin hayvan, iyi kalpli ve/veya komik olması, aksiyon ve macera unsurlarının bulunması, çocukların en sevdiği hikâye kitaplarını oluşturduğu araştırmanın bir diğer sonucudur. Benzer şekilde Kartal ve Beşer (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin okudukları kitapları sevmeye nedenleri arasında karakterlerin ve kahramanların etkisi bulunduğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin resimli çocuk kitabı seçerken karakter ve plan unsurlarına daha fazla dikkat etmeleri gerekmektedir. Bayraktar (2021), kitaplarda aksiyon eksikliği, sıkıcılık, çözilememiş problemler, hikâyelerin kısa olması veya bilinmeyen kelimeler ve ifadelerin bulunması gibi içerik özelliklerinin, çocukların kitapları sevmemelerine neden olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, içerik özelliklerinin büyük öneme sahip olduğu resimli çocuk kitaplarının, çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği ilkesine göre nitelikli eserler olması, çocukların kitaplara olan ilgisini artırmada dolayısıyla okuma sevgisi ve okuma alışkanlığı açısından etkili olacağı düşünülmektedir.

Resimli çocuk kitapları kültürel normları ve değerleri ileterek kendi kültürlerini tanımalarına yardımcı olmaktadır (Dedeoğlu vd., 2021). Dedeoğlu ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Türkiye’de yayımlanmış resimli çocuk kitapları seçkisinin Türk kültürünü yansıtmaya düzeyi incelenmiştir. Çalışma sonucunda kültürel temsillerin kıyafet, yemek, konut/işyeri tasvirleri ve geleneksel cinsiyet rolleri gibi yüzeysel kültürel sembollerle ağırlıklı olarak ilişkilendirildiği görülmektedir. Çetinkaya ve Durmaz (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise en çok satışı yapılan ilk 50 çeviri resimli çocuk kitabı yerli, yabancı ve evrensel kültüre ilişkin hangi kültürel öğelere değinildiğini belirlemek amacıyla incelenmiştir. İnceleme sonucunda çocuk kitaplarının, evrensel değerlere nazaran daha çok yabancı kültürlerle ilişkin öğeler barındırdığı ve yerel kültürümüze dair öğelere yeteri kadar yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna bağlı olarak Çetinkaya ve Durmaz (2020) gelişimleri boyunca nitelik olarak kaliteli/kalitesiz birçok kitap ile karşılaşan ve bu kitaplardaki kahramanların yaşantılarını, inançlarını, düşünce ve davranışlarını model alan çocuklar için resimli çocuk kitaplarının kültür aktarımı ve öğretiminde önemli bir araç olduğunun göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmektedirler. Buna bağlı olarak çeviri kitaplar özelinde yabancı kültür öğelerinin baskın olduğu kitaplar yerine en azından evrensel değerleri aktaran kitapların tercih edilerek kitap seçiminde kültür aktarımına da dikkat edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Mevcut çalışmada öğretmenler ve öğretmen adayları kitap seçiminde kültürel ve milli değerlerimize uygun içeriklerin bulunmasına ve cinsiyetsizlik unsurunun bulunmamasına dikkat etmektedirler. Ancak bu konuda duyarlılık gösteren öğretmen sayısının az olması nedeniyle öğretmenlerin bu yönde bilinçlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç resimli çocuk kitaplarının hangi okuma yöntemleri ile okunduğuna ilişkilidir. Buna ek olarak birinci sınıf öğretmenlerinin sesli okuma uygulamalarını sıklıkla kullandıkları ve bu süreçte resimli çocuk kitaplarını kullandıkları bilinmektedir (Öksüz vd., 2025). Mevcut çalışmada etkileşimli okuma, sesli okuma, drama yöntemi, sessiz okuma ve görsel okuma yöntemi en sık tercih edilen okuma yöntemleri arasında yer almaktadır. Ancak resimli çocuk kitaplarının yan metinsel unsurları göz önüne alındığında peritextual okumanın, metnin içeriğine erişmek, değerlendirmek ve anlamak için gerekli olan bir araç olduğu ifade edilmektedir (Gross ve Latham, 2017). Bu nedenle peritextual okuma yapılması önerilmektedir. Buna ek olarak peritextual okuma öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin, okuma motivasyonlarının ve okumaya yönelik tutumlarının geliştirilmesinde etkili olmaktadır (Aslan, 2021). Aynı zamanda resimli çocuk kitaplarının peritextual okumayı da kapsayan etkileşimli okuma yönteminin diğer okuma türlerine göre daha etkili olduğu bilinmektedir (Sezer vd., 2021). Resimli çocuk kitapları sıklıkla okurun doldurması gereken birçok boşluk ve belirsizlik bırakmaktadır (Lukens vd., 2021). Bu nedenle kitaba ilişkin tahminde bulunma, bağlantı kurma, sorgulama, ana fikri belirleme, özetleme yapma, tahminleri kontrol etme, çıkarım yapma ve yeni kelimeler öğrenme gibi çeşitli olanaklar sağlayan etkileşimli okuma yönteminin (Whitehurst vd., 1988; Whitehurst, Arnold vd., 1994; Whitehurst, Epstein vd., 1994) kullanılması önerilmektedir.

Çalışmanın bulgularından elde edilen bir diğer sonuç okuma listelerine yöneliktir. Temel eğitim öğretmen, öğretmen adayları ve öğretim üyeleri okuma listelerinin zaman ve erişebilirlik açısından faydalı olduğunu, kitap repertuvarlarını zenginleştirmede etkisi olduğunu, atölye planlamalarında ve kazanımlara yönelik etkinlik hazırlıklarında süreci kolaylaştırdığını ifade etmektedirler. Ayrıca belli temalara yönelik belli aralıklarla resimli çocuk kitabı listelerinin yayımlanmasının öğretmenlere ek olarak araştırmacılara ve ebeveynlere de rehberlik edeceği ve yararlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin resimli çocuk kitabı seçerken biçimsel ve içerik özelliklerine daha çok dikkat ederken resimli çocuk kitabı önerilerinde daha çok eğitsel özelliklere dikkat etmişlerdir. Sonrasında resimler ve konu/tema özelliklerine göre

resimli çocuk kitabı önerilerinde bulunmuşlardır. Çalışmada temel eğitim öğretmenleri, öğretmen adayları ve öğretim elemanları çocuk edebiyatına ilişkin toplamda 716 farklı kitap önerisinde bulunmuştur. Çocuk edebiyatı ürünlerine ilişkin önerilme sıklığına bakıldığında ise önerilerin 215'i öğretim üyeleri, 809'u sınıf öğretmenleri, 177'si okul öncesi öğretmenleri, 623'ü sınıf öğretmeni adayları ve 54'ü okul öncesi öğretmen adayları tarafından yapılmıştır. Çalışma kapsamında önerilen çocuk edebiyatı ürünlerinden resimli çocuk kitabı listesi hazırlamak amacıyla diğer türler elenmiş ve en çok önerilen ilk 100 resimli çocuk kitabı listelenmiştir. Kitapların önerilme sıklığı incelendiğinde önerilerin 157'si öğretim üyeleri, 919'u sınıf öğretmenleri, 196'sı okul öncesi öğretmenleri, 744'ü sınıf öğretmeni adayları ve 87'si okul öncesi öğretmen adayları tarafından yapılmıştır. Listede yer alan 21 resimli çocuk kitabı yerli, diğerleri yabancı yazarlara aittir. Kitapların önerilme nedenleri arasında, öğrencilerin okuma sevgisini, alışkanlığını ve okuma motivasyonunu geliştirmelerine katkı sunmaları yer almaktadır. Ayrıca, kitapların eğitsel özellikleri, kazanımların kazandırılmasında ve çeşitli atölyelerde kullanılabilirliği de önemli etkenlerdendir. Bunun yanı sıra, çocukların ilgisini ve dikkatini çekmesi, resimleri ile dil ve anlatım özellikleri de önerilme nedenleri arasındadır. Bu çalışmadan hareketle farklı tema ve becerilere yönelik resimli çocuk kitabı listelerinin oluşturulduğu çalışmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca oluşturulan okuma listelerinin öğretmenler ve ebeveynler tarafından yaygın olarak kullanılması teşvik edilmelidir.

Resimli çocuk kitaplarının kullanımına yönelik farkındalığın artırılması ve daha etkili kullanılmasını sağlamak adına hizmet içi eğitimler gibi çeşitli eğitimlerin verilmesi önerilmektedir. Resimli çocuk kitaplarının sınıf içi kullanımını artırmak için öğretim programlarıyla bütünleştirilmesi sağlanmalı ve belirli derslerde aktif olarak kullanımına yönelik eğitimler verilmelidir. Bu kapsamda kazanımlara yönelik ya da disiplinler arası kullanıma yönelik kitap listeleri ya da okuma planları gibi dokümanlar hazırlanabilir.

Öğrencilerin resimli çocuk kitaplarıyla buluşmalarını sağlamak ve erişimini artırmak adına okul kütüphanelerinde ve sınıf içi kitaplıklarda resimli çocuk kitaplarına daha fazla yer verilmeli ve dijital platformlar oluşturulmalıdır.

Kaynaklar

- Altunışık, R., Çoşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya Kitap Evi.
- Applegate, A. J., ve Applegate, M. D. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The reading teacher*, 57(6), 554-563. <https://www.jstor.org/stable/20205399>
- Arıcı, A. F. (2015). Türkçe öğretmenleri/öğretmen adayları ne okumalı?-Bir "okuma listesi" önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 30(3), 1-15.
- Arıcı, A. F., ve Sallabaş, M. E. (2020). Lise öğrencilerine bir okuma listesi önerisi: Edebiyat Öğretmenleri ile Mülakatlar. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 162-174.
- Arıcı, A.F. (2018). *Çocuk edebiyatı ve kültürü*. Pegem Akademi.
- Aslan, O. (2021). *Peritextual okumanın ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, okuma motivasyon ve tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Ateş, S. (2013). From peritextual reading to intertextual reading in elementary school: Reading picturebooks İlkokulda peritextual okumadan metinler arası okumaya resimli hikâye kitabı okuma süreci. *Journal of Human Sciences*, 10(1), 1567-1585.
- Ateş, S. (2021). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı. Ayfer Şahin(Ed.), *Çocuk Edebiyatı içinde* (s. 27-59). Pegem
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç., ve Yıldırım, K. (2012). Okunabilir bir kitap nasıl seçilir?, *İlköğretim Online*, 11(2).
- Bayraktar, A. (2021). Value of children's literature and students' opinions regarding their favourite books. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 341-357.
- Bozkurt, M. (2016). Sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarının seçimine yönelik görüşleri. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-71.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çakmak, T., ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Çer, E. (2016). *0-6 yaş çocuk kitaplarında çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik*. Eğiten Kitap.
- Çetinkaya, F. Ç., ve Durmaz, M. (2020). Çeviri resimli çocuk kitaplarının kültür aktarımı açısından incelenmesi stili. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 945-959. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-567554>
- Dedeoğlu, H., İnce, N. B., ve Ünlü, A. U. (2021). Türkiye'de yayımlanmış resimli çocuk kitapları üzerine kültürel bir analiz. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 561-576. <https://doi.org/10.16916/aded.852848>

- Duran, T., ve Bosch, E. (2011). Before and after the picture book frame: a typology of endpapers. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 17(2), 122-143.
- Fisher, D., ve Frey, N. (2018). Raise reading volume through access, choice, discussion, and book talks. *The Reading Teacher*, 72(1), 89-97. <https://doi.org/10.1002/trtr.1691>
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of interpretation* (Vol. 20). Cambridge University Press.
- Gönen, M., Karakuş, H., Uysal, H., Kehci, A., Ulutaş, Z., ve Kahve, Ö. (2016). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve resimleme özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 724-735
- Gönen, M., Uludağ, G., Tanrıbuyurdu, E. F., ve Tüfekçi, E. (2014). 0-3 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1).
- Gönen, M., Uygun, M., Erdoğan, Ö., ve Katrancı, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 258-272
- Gönen, M., ve Balat, G. U. (2002). Çocuk kitaplarına yeni bir yaklaşım: İnternet'te resimli çocuk kitapları. *Türk kütüphaneciliği*, 16(2), 163-170.
- Gross, M., ve Latham, D. (2017). The peritextual literacy framework: Using the functions of peritext to support critical thinking. *Library ve Information Science Research*, 39(2), 116-123. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2017.03.006>
- Günyüz, M. (2012) Ön söz, Lukens R.J., Smith J.J., ve Coffel C.M. *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış içinde* (s.2). Pearson.
- Kartal, H., ve Beşer, R. (2023). İlkokul öğrencilerinin sevdikleri / sevmedikleri kitaplar ve bunları sevmeme / sevmeme nedenleri üzerine boylamsal bir araştırma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 11(1), 1-24. <https://doi.org/10.35233/oyea.1116591>
- Kraemer, L., McCabe, P., ve Sinatra, R. (2012). The effects of read-alouds of expository text on first graders' listening comprehension and book choice. *Literacy Research and Instruction*, 51(2), 165-178. <https://doi.org/10.1080/19388071.2011.557471>
- Külcü, B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitabı seçerken dikkate aldıkları ölçütlerin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Lukens R.J., Smith J.J., ve Coffel C.M. (2012). *Critical handbook of children's literature*. Pearson.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interpretive approach, thousand oaks*. Sage.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's books*. University of Georgia Press.
- Öksüz, H. İ., Yıldırım, K., Çetinkaya, F. Ç., Koşum, A. N., & Alkar, N. (2025). Read-aloud practices with children's picturebooks in Turkish first-grade classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/10901027.2024.2439880>
- Pilten, G. (2021). *Çocuk kitaplarında bulunması gereken nitelikler*. Ayfer Şahin (Ed.), *Çocuk Edebiyatı içinde* (s. 99-133). Pegem
- Ruddell, M. (2005). *Teaching content reading and writing* (4th ed.). Wiley/Jossey-Bass.
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem.
- Sezer, B. B., Cetinkaya, F. C., Tosun, D. K., ve Yıldırım, K. (2021). A comparison of three read-aloud methods with children's picturebooks in the Turkish language context: Just reading, performance based reading, and interactional reading. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100974. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100974>
- Sipe, L. (2008). Learning from illustrations in picturebooks. In N. Frey & D. Fisher (Eds.), *Teaching visual literacy: Using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills* (pp. 131-148). Corwin Press.
- Sipe, L. R., & McGuire, C. E. (2006). Picturebook endpapers: Resources for literary and a esthetic interpretation. *Children's Literature in Education*, 37(4), 291-304.
- Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of education*, 189(1-2), 23-55.
- Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik: Bir model önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 117-140.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., ve Fischel, J. E. (1994a). A picturebook reading intervention in daycare and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*(30), 679-689. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679>

Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., ve Fischel, J. E. (1994b). Outcomes of an emergent literacy intervention in headstart. *Journal of Educational Psychology* (86), 542-555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.4.542>

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., ve Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through Picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin.

Yükselen, A., Yumuş, M., ve Işık, E. (2016). Çocuk kitabı seçme kriterlerine ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 161-168.

Etik Beyan

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulu

Etik Kurul Karar Tarihi: 24/01/2025

Etik Kurul Karar Sayısı: 2025/17

Ek 1

Önerilen Resimli Çocuk Kitapları

	Kitabın Adı	Yazar ve Resimleyen	Öğretim Üyesi	Sınıf Öğretmeni	Okul Öncesi Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni Adayı	Okul Öncesi Öğretmen Adayı	Toplam
1	<i>Nokta</i>	Peter H. Reynolds	10	47	16	27	8	108
2	<i>Yazı Yazan İnekler</i>	Doreen Cronin Betay Lewin	3	26	17	29	13	88
3	<i>Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız'dan?</i>	Sara Şahinkanat Ayşe İnan	4	33	2	45	1	85
4	<i>Sabırsız Tirtıl</i>	RossBurach	3	24	1	37	-	65
5	<i>Kelime Koleksiyoncusu</i>	Peter H. Reynolds	3	28	1	32	-	64
6	<i>Kütüphanedeki Aslan</i>	Michelle Knudsen	4	21	-	34	1	60
7	<i>Bilim İnsanı Ada Arı</i>	Andrea Beaty	2	32	2	23	-	59
8	<i>Bir Daha</i>	Emily Gravett	3	28	12	8	7	58
9	<i>Annemin Çantası</i>	Sara Şahinkanat Ayşe İnan	4	25	5	18	1	53
10	<i>Carl ve Yaşamın Anlamı</i>	Deborah Freedman	3	28	1	21	-	53
11	<i>Babam Uyumak Bilmiyor</i>	Coralie Saudo Kris Di Giacomo	2	27	5	16	2	52
12	<i>Sihirbaz Tavşan</i>	Michael Escoffier Eléonore Thuillier	1	22	2	17	9	51
13	<i>Kutu Değil</i>	Antoinette Portis	1	18	14	12	5	50
14	<i>Müze</i>	Susan Verde Peter H. Reynolds	1	15	5	24	2	47
15	<i>Bay KaBuk ve Ejder</i>	Zeynep Sevde MertTugen	1	24	2	19	1	47
16	<i>Madeline Finn ile Kütüphane Köpeği</i>	Lisa Papp	4	19	1	22	-	46
17	<i>Mış Gibi</i>	Peter H. Reynolds	2	24	2	17	1	46
18	<i>Balıkçı Osman</i>	Anne Hoffman	2	23	1	18	-	44
19	<i>Benim Evim Nerede?</i>	Sezen Aksu Taşyürek	1	17	1	24	-	43
20	<i>Koca Roni</i>	Catherine Rayner	1	22	2	13	3	41
21	<i>Yayazula</i>	Julia Donaldson	2	17	1	21	-	41
22	<i>Ayılar Kitap Okumaz</i>	Emma Chichester Clark	-	15	4	19	2	40
23	<i>İyi Kalpli Küçük Tavşan</i>	Michael Escoffier Eléonore Thuillier	1	21	-	15	2	39
24	<i>Büyük Sözcük Fabrikası</i>	Agnès de Lestrade Valeria Docampo	-	22	1	15	-	38
25	<i>Tuhaf Bir Gün</i>	Rebecca Cobb	-	18	11	5	-	34
26	<i>Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün</i>	Philip C. Stead Erin E. Stead	1	17	5	9	1	33
27	<i>Nerede Bu Fil?</i>	Barroux	3	12	8	7	3	33
28	<i>Farklı ama Aynı</i>	Feridun Oral	8	11	5	7	-	31
29	<i>Yolculuk</i>	Francesca Sanna	3	21	-	6	-	30

30	<i>Ben Sandalye Değilim!</i>	Ross Burach		2	17	-	9	-	28
31	<i>Babamın Battaniyesi</i>	Sara Şahinkanat Ayşe İnan		-	13	2	10	1	26
32	<i>Boşluk</i>	Anna Llenas		4	13	2	5	2	26
33	<i>Tavşan Maydanoz'un Kitapları Anlatan Kitabı</i>	Frances Watts David Legge		3	12	-	8	-	23
34	<i>Aç Tırtıl</i>	Eric Carle		3	11	3	4	2	23
35	<i>Kırmızı Elma</i>	Feridun Oral		1	5	2	15	-	23
36	<i>Açimpa</i>	Catarina Sobral		2	13	1	7	-	23
37	<i>Mona Lisa'yı Kim Çaldı?</i>	Ruthie Knapp Jill McElmurry		1	13	1	5	-	20
38	<i>Pezzettino</i>	Leo Lionni		3	11	2	1	2	19
39	<i>Utangaç Ayı Monti</i>	Duncan Beedie		3	5	4	5	1	18
40	<i>Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor</i>	Sara Şahinkanat Feridun Oral		3	6	4	4	-	17
41	<i>Bir Fikirle Ne Yaparsın?</i>	Kobi Yamada Besom	Mae	3	10	1	-	-	14
42	<i>Kırmızı Kanatlı Baykuş</i>	Feridun Oral		3	2	4	4	-	13
43	<i>Hoş Geldiniz</i>	Barroux		5	5	-	2	-	12
44	<i>Mutlu Suaygırı</i>	Richard Edwards Carol Liddiment		5	4	1	2	-	12
45	<i>Renk Canavarı</i>	Anna Llenas		2	7	2	1	-	12
46	<i>Frederick</i>	Leo Lionni		2	8	-	-	1	11
47	<i>Ay'ı Kim Çaldı?</i>	Helen Stratton Would Vlad Gerasimov		3	2	-	4	1	10
48	<i>Eyvah Kalbim Kırıldı!</i>	Elif Yemenici		1	2	4	2	1	10
49	<i>Kimse Bakmazken Duygular Ne Yapar?</i>	Tina Oziewicz Aleksandra Zajac		2	2	2	3	1	10
50	<i>Uğur Böceği Uç Uç Lusi</i>	Sharon King-Chai		1	1	2	5	1	10
51	<i>Üç Kedi Bir Canavar</i>	Sara Şahinkanat Ayşe İnan Alican		2	3	-	5	-	10
52	<i>Nunu</i>	Özlem Fedai Koçak		1	8	1	-	-	10
53	<i>Arkadaşım Korku</i>	Francesca Sanna		-	4	1	4	-	9
54	<i>Mavi Şehir Sarı Şehir</i>	Ljerka Rebrović Ivana Pipal		-	2	-	7	-	9
55	<i>Sıradan Bir Okul Günü</i>	Colin McNaughton Satoshi Kitamura		-	2	-	7	-	9
56	<i>Bu Kış Kimse Üşümeyecek</i>	Feridun Oral		2	3	2	1	-	8
57	<i>Avucundaki Öpücükle</i>	Audrey Penn		1	2	3	2	-	7
58	<i>Babamın Sandviçi</i>	Pip Jones, Laura Hughes		-	5	-	2	-	7
59	<i>Beş Dakika Daha</i>	Marta Altes		-	3	-	4	-	7
60	<i>İyi Yürekli Dev Memo</i>	Julia Donaldson, Axel Scheffler		-	2	5	-	-	7
61	<i>Sevginin Gücü</i>	Caroline Richards		-	1	-	5	1	7
62	<i>Taşın Adımlar: Bir Mülteci Ailenin Yolculuğu</i>	Margriet Ruurs Nizar Ali Badr		4	3	-	-	-	7

63	<i>Bir Problemle Ne Yaparsın?</i>	Kobi Yamada Mae Besom	1	4	1	-	-	6
64	<i>Çok Dikkatli Aç-Bu kitap Isırabilir!</i>	Nick Bromley Nicola O'Byrne	-	3	-	3	-	6
65	<i>Kafası Karışık Bukalemun</i>	Eric Carle	3	1	1	-	1	6
66	<i>Möö La La!</i>	Stephanie Shaw Becka Moor	-	3	1	2	-	6
67	<i>Sen Uyurken</i>	Durga Bernhard	-	-	-	6	-	6
68	<i>Yüzyüz</i>	Leo Lionni	1	2	1	1	1	6
69	<i>Köstebek Kuki</i>	Betül Sayın	-	3	2	-	1	6
70	<i>Bavulumdaki Kırık Fincan</i>	Chris Naylor Ballesteros	-	2	-	3	-	5
71	<i>Bir Çizgi</i>	Gülşah Yemen Sarıoğlu Çağrı Odabaşı	3	2	-	-	-	5
72	<i>Dolu Botlar</i>	Leila Brient	-	-	-	5	-	5
73	<i>Maymun ve Ben</i>	Emily Grawett	-	1	-	4	-	5
74	<i>Nasıl Başlar?</i>	Silvana Tavano Elma	2	1	-	2	-	5
75	<i>Sakın Bu Kitabı Okuma</i>	Andy Lee Heat McKenzie	-	2	2	1	-	5
76	<i>Üzüntü Kapını Çaldığında</i>	Eva Eland	-	4	-	-	1	5
77	<i>Zor Balık</i>	Büşra Tarçalır Erol Uğur Altun	-	4	1	-	-	5
78	<i>Babam Yerde Durmuyor</i>	Coralie Saudo Kris Di Giacomo	-	4	-	-	-	4
79	<i>Benim Adım Mülteci Değil</i>	Kate Milner	-	-	-	3	1	4
80	<i>Binbir Oyun</i>	Hervé Tullet	-	3	-	1	-	4
81	<i>Canavar! Canavar?</i>	Sunghee Shin	-	2	-	2	-	4
82	<i>Cömert Ağaç</i>	Shel Silverstein	1	2	1	-	-	4
83	<i>Değnek Adam</i>	Julia Donaldson Axel Scheffler	1	1	2	-	-	4
84	<i>Dönme Dolap</i>	Tülin Kozikoğlu Hüseyin Sönmezay	-	3	-	1	-	4
85	<i>Gergedanlar Krep Yemez</i>	Anna Kemp Sara Ogilvie	-	1	-	3	-	4
86	<i>Gökyüzünün Rengi</i>	Peter H. Reynolds	1	1	-	2	-	4
87	<i>Hayvanat Bahçesinde Dış Fırçalama Günü</i>	Sophie Schoenwald Günther Jakobs	-	-	-	-	4	4
88	<i>İyilik</i>	Alison Green	-	1	2	1	-	4
89	<i>Kayıktaki Çocuk</i>	Sevde Tuba Maya Mizuno Vonne Hemels	-	4	-	-	-	4
90	<i>Kırmızı Fil'i Gördünüz mü?</i>	Ferit Avcı	1	-	-	3	-	4
91	<i>Komik Hayvan İsimleri Bakanlığı</i>	Kes Gray Nikki Dyson	3	-	-	-	1	4
92	<i>Pirinç Lapası ve Küçük Ejderha</i>	Feridun Oral	-	-	1	3	-	4
93	<i>Annemin Bavulu</i>	Pip Jones Laura Hughes	-	2	-	1	-	3
94	<i>Dedektif Zebra ve Kayıp Kurabiyelerin Gizemi</i>	Gill Mclean	-	1	1	-	1	3

95	<i>Dünyanın En Küçük Hediyesi</i>	Peter H. Reynolds	2	1	-	-	-	3
96	<i>Gökyüzü Ne Kadar Yüksek?</i>	Anna Milbourne	-	1	1	1	-	3
97	<i>Kirpi ile Kestane</i>	Feridun Oral	-	-	2	1	-	3
98	<i>Köpekler</i>	Emily Gravett	-	1	-	2	-	3
99	<i>Krokodali</i>	Lucy Volpin	3	-	-	-	-	3
100	<i>Küçük Ağaç</i>	LorenLong	-	2	1	-	-	3