

## From peritextual reading to intertextual reading in elementary school: Reading picturebooks

## İlkokulda peritextual okumadan metinler arası okumaya resimli hikâye kitabı okuma süreci

Seyit Ateş<sup>1</sup>

### Abstract

Recent studies have shown that reading aloud for children strongly affects their all literacy skills. Illustrated story books have an important role in this process. Even though the main feature of picturebooks is that they are being short and including little writings, the relationships between them are the most important one. Another important thing is these books' peritextual characteristics as well. Taking advantage of these characteristics of picturebooks, it is possible that develop high-level reading skills at children starting from early ages as well. In order to have a rich reading experience, readers need to integrate and interpret the knowledge among pictures, writings and peritextual features. In the study, in this context, attention was drawn to using of illustrated child picturebooks in teaching process, and put emphasis on how construct reading process from low-level skills (literal) to high-level skills (intertextual and critical reading) through illustrated child picturebooks and also how can improve children's literacy skills with reference to literature.

**Keywords:** Picture storybooks, reading aloud, peritextual reading, intertextual reading, critical reading, elementary education

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

### Özet

Araştırmalar çocuklara kitap okumanın, onların tüm okuryazarlık becerileri üzerinde güçlü bir etkisinin olduğu göstermektedir. Bu süreçte resimli hikâye kitaplarının önemli bir yeri bulunmaktadır. Resimli kitapların temel özelliği, kısa olmaları ve az sayıda yazı içermeleri olsa da asıl önemli olan bunlar arasındaki ilişkidir. Resimler ve kelimeler arasındaki ilişki kadar bir diğer önemli husus da bu kitapların peritextual özellikleridir. Resimli kitapların tüm bu özelliklerinden faydalanarak çocuklarda hem de küçük yaşlardan itibaren üst düzey okuma becerilerini geliştirmek mümkündür. Okuyucular zengin bir okuma deneyimine sahip olmak için peritextual özellikler, resimler ve yazılar arasındaki bilgiyi bütünleştirmek ve yorumlamak zorundadır. Çalışmada bu kapsamda, resimli çocuk kitaplarının öğretim sürecinde kullanımına dikkat çekilmiş, literatür bilgilerinden hareketle resimli çocuk kitapları aracılığıyla düşük düzey becerilerden üst düzey becerilere (metinler arası ve eleştirel okuma), okuma sürecinin nasıl yapılandırılabilirliği ve çocukların okuryazarlık becerilerinin nasıl geliştirilebileceği üzerinde durulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Resimli hikâye kitapları, sesli okuma, peritextual okuma, metinler arası okuma, eleştirel okuma, ilkökul

<sup>1</sup> Dr., Gazi University, Gazi Education Faculty, Department of Elementary Education, Ankara, Turkey, [seyitates@gmail.com](mailto:seyitates@gmail.com)

## Giriş

İlk okuma yazma eğitimine ilişkin literatür incelendiğinde, son otuz yılda çocuklara sesli kitap okuma üzerine çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir (Anderson, Hiebert, Scott ve Wilkinson, 1985; Dickinson ve Smith, 1994; Elley, 1989; Meyer ve Rice, 1984; Philips ve McCaughton, 1990; Rosenhouse, Feitelson, Kita ve Goldstein, 1997; Snow, 1983; Sulzby ve Teale, 1991). Bu araştırmaların ortak yönü, çocuklara kitap okumanın, onların tüm okuryazarlık becerileri üzerinde güçlü bir etkisinin olduğu noktasında varılan anlaşmadır. Bu etkinin; okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirme, yazılı ve sözlü dil arasındaki farkı anlama, kitapların işlevlerinin farkına varma, hikâyelere ve hikâye yapısına ilişkin anlayış geliştirme gibi konular üzerinde olduğu görülmektedir. Sesli kitap okumanın ayrıca, kelime bilgisi, dinlediğini anlama ve genel olarak bağımsız okuma ve yazma becerilerinin gelişimi üzerinde de olumlu etkileri olduğu ifade edilmektedir.

Çocukların içinde büyüüp yetiştikleri aile ve okul çevresi ile okul öncesi dönemlerdeki okuma deneyimleri, onların okuma becerileri ve genel akademik başarıları üzerinde etkilidir (Anderson, O’Flahavan ve Guthrie, 1996; Anderson, Wilson ve Fielding, 1988; Angeletti, Hall ve Warmac, 1996; Padak ve Rasinski, 2007; Smith, Tracy ve Weber, 1998; Trelease, 1989). Durkin (1993), çocuğuyla okuyan, onların sorularını cevaplayan, istediklerinde yardımcı olan ve okuduklarının kendi yaşamlarıyla ilişkisini gösteren ebeveynlerin, çocuklarına zengin bir eğlence ve bilgi kaynağı sağladığını belirtmektedir. Ev ya da okul ortamında çocuklara kitap okumayı konu edinen araştırmaların doğuştancı yaklaşımın ortaya koyduğu teorik temeller üzerine yapılandırıldığını söylemek mümkündür. Doğuştancı yaklaşım (emergent literacy) okuryazarlık gelişiminin doğumla başladığını öne sürmektedir (Whitehurst ve Lonigan 1998). Bu yaklaşıma göre küçük çocukların okuryazarlık gelişimi için “okumaya hazır oluşluk” kavramının içerdiği gibi önceden sahip olunması gereken beceriler söz konusu değildir (Cabell, Justice, Kaderavek, Turnbull ve Breit-Smith, 2009; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Okuma, gelişimsel bir süreç olup okuma öncesi beceriler, okumayı öğrenme sürecinin bir parçasıdır (Akyol, 2011a). Çocuklar erken dönemlerde içinde buldukları çevreyle etkileşimleri sırasında sözlü ve yazılı dil aracılığıyla iletişim kurmaya başlar. Kendilerini kuşatan bu yazılı ve sözlü dil sayesinde dilin farklı biçimlerine (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ve işlevlerine ilişkin farkındalık geliştirirler (Akt., Sipe,1996). Türkiye’de öğretim sürecinde – özellikle ilkokulda – resimli veya resimsiz çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanımı yaygın bir uygulama değildir. Öğrenme-öğretme süreci, büyük ölçüde öğretim programına göre hazırlanan öğretim setleriyle yürütülmektedir. Diğer taraftan çocuklara sesli kitap (hikâye kitabı, resimli kitap) okuma üzerine de fazla araştırma bulunmamaktadır. Bu çerçevede araştırmada, öncelikle çocuk edebiyatı ürünlerinin,

özellikle de resimli çocuk kitaplarının öğretim sürecinde kullanımına dikkat çekmek amaçlanmış; ardından literatür bilgilerinden hareketle resimli çocuk kitapları aracılığıyla düşük düzey becerilerden (peritextual okuma) üst düzey becerilere (metinler arası ve eleştirel okuma) okuma sürecinin nasıl yapılandırılabileceği ve çocukların okuryazarlık becerilerinin nasıl geliştirilebileceği üzerinde durulmuştur.

### **Okuma Eğitiminde Resimli Çocuk Kitaplarının Kullanımı**

Resimli kitapların her yaşta okuyucuyu kendine çeken, öğrenmenin ve eğlencenin pek çok düzeyini içinde barındıran, eşsiz bir görsel ve edebî sanat biçimi sunduğu ifade edilmektedir (Wolfenbarger ve Sipe, 2007). Resimli kitaplar, kısa olmaları ve az sayıda kelime içermeleri ile karakterize edilmektedir. Hiç yazı içermeyen resimli kitaplar da bulunmakla birlikte Sipe'ye (2010) göre resimli kitapları tanımlayan sadece kelimelerin azlığı veya resimlerin göreceli fazlalığı değildir. Araştırmacıya göre bunlardan daha önemli olan kelimeler ve resimler arasındaki ilişkidir. Bu özelliğiyle bir resimli kitap, okuyucuyu kelimelerin ve resimlerin ayrı ayrı ifade ettiğinin ötesinde sonuçlara götürmektedir (Akt., Wolfenbarger ve Sipe, 2007). Sipe (1998, 2010) resimlerin ve kelimelerin birlikte oluşturdukları bu büyük bütünü ifade etmek için “sinerji” metaforunu kullanır.

Literatürde, bir resimli kitapta kelimelerle resimlerin hiçbir zaman tam olarak aynı hikâyeyi anlatmadığına çok vurgu yapılmaktadır (Sipe, 2010; Sipe ve Brightman, 2005; Wolfenbarger ve Sipe, 2007). Buradan resimli kitaplarda kelimelerle resimlerin farklı etkileşim biçimlerine sahip olabileceği anlaşılmaktadır. Nikolajeva ve Scott (2001'den akt., Wolfenbarger ve Sipe, 2007; Sipe, 2010) resimli kitaplarda kelimelerle resimler arasında olabilecek beş etkileşim biçiminden söz etmektedir. Bunları; kelimelerle resimlerin benzer dayanak noktalarına sahip olduğu ‘*simetri*’, her birinin diğerini tamamlayıcı bilgi sunduğu ‘*bütünleyicilik*’, her birinin diğerinin anlamını genişlettiği ‘*artırma*’, kelimelerle resimlerin farklı hikâyeler anlattığı ‘*karşıtlık*’ ve farklı hikâyelerin ötesinde farklı iddiaların yer aldığı ‘*çelişki*’ kavramlarıyla ifade etmiştir. Araştırmacılara (Wolfenbarger ve Sipe, 2007) göre, kelimelerle resimler arasındaki bu etkileşim biçimleri okuyucunun dikkatini çekmektedir. Böyle bir durumla karşılaşan okuyucu gördükleri, okudukları veya dinledikleri arasındaki çatışmayı çözmeye çalışır. Bu açıdan bakıldığında, doyurucu resimli kitaplar, okuyucunun kelimelerle resimler arasındaki ilişkiyle ilgili zengin deneyimler yaşayabileceği ve bunları keşfedebileceği bir oyun alanı oluşturur.

Kelimelerle resimler arasındaki farklı etkileşim biçimleri, bu unsurların basitçe ilişkilendirilmesinin ötesinde, derinlemesine anlam oluşturmak için çeşitli fırsatlar sunar. Ancak bütün bu unsurların etkili kullanımı, öğretmenlerin süreçte nasıl bir rol üstlendikleri ve oluşturulan resimli kitapların niteliği ile ilgilidir. İlgili literatürde (Sipe ve Brightman, 2006; Sipe, 2010), çocuklara sesli kitap okumada öğretmen rolleri üzerine yönelen araştırmaların, genellikle okunan metinden

sonra öğrencilerin ve öğretmenlerin konuşması üzerine odaklandığı, edebî anlayış geliştirmede öğretmen rollerinin az çalışıldığı ifade edilmektedir. Okuyucuyu kitabı okumaya, yorumlamaya teşvik edecek ve anlam kurmasını destekleyecek nitelikli bir kitap; onun yazarı, resimleyeni ve tasarımcısının birlikte çalışmasıyla mümkündür. Bu birlikteliğin ve koordinasyonun niteliği ilk başta kitabın peritextual özelliklerinde –hikâyeyi çevreleyen resimli kitapların fiziksel özellikleri ve tasarım elementleri – ortaya çıkar (Genette, 1997; Higonnet, 1990; Wolfenbarger ve Sipe, 2007). Zengin bir okuma deneyimine sahip olmak için sözel metne eşlik eden görsel unsurların yanı sıra, okuyucular, bütün bu elementler arası bilgiyi bütünleştirmek ve yorumlamak zorundadır (Sipe ve Brightman, 2005). Aşağıda peritextual özellikler ve öğrenme-öğretme sürecinde bunlardan nasıl yararlanılacağı detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

### **Resimli Kitaplarda Peritextual Okuma ve Hikâyeye Giriş**

Uluslararası literatürde oldukça yaygın olarak kullanılan “peritextual” okuma kavramının Türkçede tek bir kelime ile tam karşılığı bulunmamaktadır. Peritextual okumayı ifade edebilmek için bir kitabın metni çevreleyen özelliklerinden söz etmek gerekmektedir. Resimli kitapların kılıfı, ön ve arka kapakları, ön kapaktan sonra ve arka kapaktan önce yer alan boş sayfalar, iç kapak, başlık sayfası, yayıncı, resimleyen (illustrator) ve editör bilgilerinin yer aldığı sayfalar ve ithaf sayfası gibi unsurlar peritext olarak ifade edilmektedir (Genette, 1997; Higonnet, 1990). Peritext ile, görsel veya sözel metinler dışında bir resimli kitabın fiziksel özellikleri işaret edilmektedir (Mourao, 2009, 2010). O halde kitabın kapak veya kılıfının biçimsel özellikleri, boyutu gibi unsurlar da peritextual özellikler arasında değerlendirilebilir. Peritextual okuma ise metni (hikâyeyi) okuma öncesinde ve sonrasında bu unsurlardan faydalanılmasını gerektirmektedir. Sipe (2009) hikâyeyi çevreleyen bu elementlerin okuyucuyu hikâyeye hazırlamak amacıyla dikkatli bir şekilde planlanması gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü peritextual özelliklere göre, bir okuyucu hikâyeyi okumaya ya da okumamaya karar verebilir. Genette (1997), bu peritextual elementleri okuyucunun dış dünyadan hikâyeye dünyasına geçişine aracılık eden eşikler olarak görmektedir.

Metni kuşatan tüm peritextual elementler, kitaba estetik bir giriş yapmak ve kitabı oluşturan unsurlar arasında bütünlük tesis etmek amacıyla özellikle planlanmaktadır (Higonnet, 1990). Ancak peritextual elementlerin işlevi bunlarla sınırlı değildir. Peritextual özellikler hikâyenin bir bütün olarak anlaşılmasına önemli katkılar sağlayabilir (Sipe ve Pantaleo, 2008). Bu nedenle, öğrencilerle resimli kitap okuma sürecinde, bütün bu bilinçli tasarım özelliklerinin yakından incelenmesi gerekmektedir (Sipe, 2009). Resimli çocuk kitaplarının ve diğer edebî metinlerin peritextual özellikler açısından incelenmesi, okuma öncesi aşamada hikâyeye ilişkin tahminlerde bulunmaya, çıkarımlar yapmaya ve ilişkili ön bilgileri aktive etmeye olanak verebilir. Ön bilginin olmadığı

durumlarda ön bilgi işlevi görebilir veya öğrencileri hikâyeye ilişkin bazı hususları sorgulamaya itebilir (Moss, 2005). Sipe (2009), resimli kitapların peritextual unsurlarına ilişkin okumanın, ancak iyi bir öğretmenin rehberliğinde mümkün olabileceğini; bu sayede, çok küçük çocukların bile peritextual elementleri başarılı bir şekilde kullanabileceğini ifade eder. Bu süreçte, etkileşimsel ve diyaloga dayalı bir sesli okuma yaklaşımıyla öğretmenin, öğrencileri peritextual elementleri yorumlamaya teşvik etmesi, farklı bakış açılarıyla çok boyutlu yorumlamaya cesaretlendirmesi, bu yorumları onaylayarak ve birini diğeriyle bütünleştirerek diyalogu sürdürmesi önemlidir (Sipe ve Pantaleo, 2008). Bu peritextual elementleri atlayarak doğrudan hikâyeyi okumaya başlamak, okuyucu açısından okuma deneyiminin önemini azaltabilir ve onu değersizleştirir. Böylece okuyucunun, okuduğu kitabı bir bütün olarak çok boyutlu anlama potansiyelini sınırlandırabilir. Bunun aksine, bu özellikleri keşfetmeye zaman harcamak, okuyucunun resimli kitap okuma deneyimini zenginleştirir ve yorumlama için daha fazla fırsat sunar (Serafini, 2012). Netice itibarıyla asıl metni okumaya hazırlık teşkil eden peritextual okumanın, okuma sürecinin önemli bir boyutu olduğunu ve anlam kurma sürecini zenginleştirdiğini söylemek mümkündür.

### **Resimli Kitaplarda Metinler Arası Okuma ve Anlam Kurma**

Metinlerarasılık kavramı Julia Kristeva tarafından 1960'ların sonunda literatüre kazandırılmışsa da, 1980'lerin ortalarına kadar yeterince ilgi görmemiştir. Bir semiyotikçi ve psikanalizci olan Kristeva, bu terimi sadece yazılı ve görsel metinler arasındaki ilişkileri ifade etmek için değil; bir metin türü olarak ifade ettiği, bireyin kişisel ve sosyal deneyimlerinden oluşan kendi yaşamıyla ilişkisini göstermek için de kullanmıştır (Sipe, 2000). Beaugrande'ye (1980'den akt., Short, 1986) göre metinlerarasılık, bir metni daha önceden yazılmış başka metin(ler) aracılığıyla yorumlama işidir. Bu süreç, önceki metinlerle şimdiki metinler arasında değişik bağlantılar kurmayı gerektirir. Dolayısı ile okunan metinden anlam üretme, okuyucuların diğer metinlerle ilgili bilgilerine bağlıdır. Hartman'a (1995) göre bir okuyucunun kavrama kapasitesi, onun bir metinden anladıklarının çok ötesindedir. Bu iddia, iyi okuyucuların, okudukları mevcut metni önceki metinlerle sürekli olarak ilişkilendirdikleri düşüncesine dayanmaktadır (Sipe, 2000). Metinlerarasılığı, okurun zihninde başka metinlerin canlanması olarak tanımlayan Özbay (2009) bu durumu, bir metnin önceki metinlerle ilişkili olması ve sonraki metinler için beklenti oluşturmasıyla açıklamaktadır.

Metinler arasında bağlantı(lar) oluşturma, okuyucudan okuyucuya ve okumadan okumaya göre değişebilmektedir. Okuyucunun yaşıyla birlikte kültürel dünyasının değişmesi ve genişlemesi, metinler arasında yeni ilişkiler keşfetme ve yeni bağlantılar oluşturma sürecini etkilemektedir (Elkad-Lehman, 2005). Okuyucu, önceki bilgilerini hâlihazırda işlediği metni yapılandırmak için kullandığı gibi, yeni metinle oluşturduğu zihinsel süreçleri de gelecekteki metinleri okumak için düzenler.

Böylece, hem geçmiş okumalar sırasında oluşturulan zihinsel modeller hem de gelecekteki zihinsel modellere ilişkin beklentiler metinleri yeniden şekillendirir (Bakhtin, 1981'den akt. Lenski, 1998). Bu yüzden daha önce okuduğu bir metni, bir müddet sonra yeniden okuyan okuyucunun sosyal, kültürel ve zihinsel dünyası değişmiş olabileceğinden, ilk okuduğundan farklı anlamlara ulaşması muhtemeldir.

Metinler arası anlam kurma her ne kadar üst düzey bir zihinsel beceri olsa da, resimli kitapların öğretim sürecinde kullanımıyla bu becerinin kazandırılması ve geliştirilmesi erken dönemlerde mümkün olabilir. Yolen'e (1981'den akt., Sipe ve Brightman, 2005) göre, resimli hikâye kitabı okuma sürecinde, hikâyeler başka hikâyeleri anımsattığı zaman okuyucunun önceki deneyimlerini kullanması beklenmektedir. Ön bilgi ile bu bütünleştirme, metinler arası ilişkilendirmenin bir biçimidir (Harris, Trezise ve Winsler, 2002). Ön bilgi, metnin oluşturulma biçimi ve metinle ilgili diğer özellikler, okuyucunun anlam kurmasını etkilemektedir. Okuyucunun anlam kurmasını etkileyen ilişkili metinleri (hikâyeleri) fark ederek gerçekleştirdiği yapılandırma, metinler arası anlam kurmaya işaret etmektedir (Akt. Leinhart ve Young, 1996). Buna göre, bir metin kendisinden önceki metinlerle etkileşim içerisinde olup onlarla anlam kazanmaktadır (Özbay, 2009). Okuyucunun farklı metinlerle (hikâyelerle) tartışmasını gerektiren bu süreç, onun alternatif bakış açıları geliştirmesine de katkı sağlamaktadır (Akyol, 2011b). Araştırmacılar, küçük çocukları bu tür metinler arası ilişkiler kurmaya cesaretlendirmenin etkili bir yolu olarak, çocukları aynı veya benzer bir hikâyeyi paylaşan metinlerle veya aynı hikâyenin farklı versiyonlarıyla karşı karşıya getirmek olduğunu ifade etmektedir (Akt., Sipe ve Brightman, 2005). Bu süreçte, resimli kitaplarda yer alan resimlere ve yazıya dayalı hikâyeler arasında ilişkiler kurmak mümkündür. Metinler arası ilişkiler çocukların düzeyleri dikkate alınarak hikâyelerin karakterleri, ortamları, olayları ve bunların görsel unsurlara yansıma biçimleri arasında ve nihayet verilen mesajlar arasında kurulabilir. Ayrıca hikâyenin bir şarkı, film, poster, afiş, fotoğraf, karikatür, belgesel, çizgi film, tiyatro veya müzikal ile ilişkisinin kurulması da mümkündür. İlişki kurulan metinler arttıkça anlam o derece zenginleşecektir.

### **Resimli Kitaplarda Eleştirel Okuma**

İnsanlar günlük yaşamın her evresinde adeta bir bilgi bombardımanı altında olup sürekli dilsel, semiyotik hatta daha ileri düzeyde multi-metinlerle karşı karşıya gelmekte (Akyol, 2011b); bu metinler bazen kişiyi hiç ilgilendirmeyen unsurları içerebildiği gibi bazen de hayatî öneme sahip unsurları içerisinde barındırabilmektedir (Özbay, 2009). Metinlerin bu çeşitliliği bireylerin metinleri soru sormaksızın almaları yerine, metinlere eleştirel olarak yaklaşmalarını adeta zorunlu hâle getirmektedir. Okumanın metinlerden anlam kurma süreci olduğu (Akyol, 2011b; Durkin, 1993; Güneş, 2009; Pardo, 2004; Vacca, Vacca, Gove, vd., 2009) dikkate alındığında; eleştirel okumanın,

anlam kurmanın biraz daha ötesinde sorgulayarak anlam kurma ve tepkide bulunma süreci olduğunu söylemek mümkündür.

Eleştirel okumanın öğretim programlarında yer almasının önemli olduğunu belirten araştırmacılar (Wolf, Huck, King ve Ellinger, 1967), okuma müfredatlarında yer almasını ise özellikle bir ihtiyaç olarak görmektedirler. Araştırmacıların altını çizdikleri bir diğer önemli nokta da, çok küçük yaşlardan itibaren bu becerinin kazandırılabilceği, ancak ilkökul düzeyinde nadiren buna yönelik öğretimin yapıldığı şeklindedir (Wolf, King ve Huck, 1968; Rogers, Ieys ve Pearson, 1985). Eleştirel okumayı öğrenmeden önce, çocukların temel okuma becerilerini kazanmaları gerektiği düşüncesi, bu becerinin öğretiminin ertelenmesi veya ihmal edilmesi nedenleri arasındadır (Alston, 1972; Wolf, 1967; Wolf vd., 1967). Bu düşünce, temelde ‘okumaya hazır oluşluk’ kavramıyla ilgilidir. Oysa Wolf ve diğerlerinin (1968) belirttiğine göre, çocuk gelişimiyle ilgili araştırmalar üç ve üzeri yaş grubundaki çocukların eleştirel sorgulama yapabildiklerini göstermiştir. Tam da bu noktada resimli hikâye kitapları, erken çocukluk dönemlerinde çocuklara eleştirel okuma becerilerinin kazandırılması için fırsatlar sunar. Bu kitapların peritextual özellikleri, tasarımları, resimleri ve hikâyeleri, eleştirel okuma becerilerinin öğretimi için birer araç konumundadır. Ancak öğretmenin okumaya bakış açısı ve eleştirel okumaya ilişkin bilgi ve yeterlilik düzeyi bu süreci etkileyebilir. Eleştirel okumayı, metinde sunulan fikirleri değerlendirmede eleştirel düşünmenin kullanılması şeklinde ifade eden araştırmacılar (Wolf vd., 1967), öğretmenlerin okumanın mekanik yönünü çok fazla vurgulamaları nedeniyle düşünme yönünü ihmal ettiklerini belirtmektedir. Özdemir’e (1997) göre eleştirel okuma, metni anlamının ötesinde metinde sunulanlara ilişkin kafa yormayı, düşünmeyi ve yorumlamayı gerektirmektedir. Resimli hikâye kitaplarını okuma açısından değerlendirdiğimizde, peritextual özelliklerden kitap içerisindeki resimlere ve hikâyeye değin kitabın tamamıyla daha derinlemesine ve aktif olarak uğraşmak gerekmektedir. Okumada amaç, kitapta sunulanların temel anlamları hakkında bilgi sahibi olmak iken, eleştirel okumada bunların nasıl iş göreceği hakkında yargıda bulunmak esastır.

### **Uygulamaya Süreci**

Resimli kitapları sesli okuma sürecinde öğretmenlerin (yetişkinlerin), çocukları nasıl destekleyebileceklerine yönelik görüşler sosyal yapılandırmacı yaklaşım üzerine temellendirilmiştir. Vygotsky’ye (1978) göre öğrenme, olası gelişim alanında (zone of proximal development) gerçekleşir. Bu alan, çocuğun bağımsız problem çözme düzeyi ile bir yetişkinin yardımıyla ulaşacağı düzey arasındaki alanı ifade eder ve bağımsız olarak bir işi başarır duruma gelinceye kadar çocuğun yetişkin tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Bu süreçte başvuru olan öğretim tekniğine “öğrenme desteği” (scaffold) denmektedir (Akyol, 2007; Clark ve Graves, 2005). Öğrenciler,

bireysel olarak işi başarır duruma gelinceye kadar öğretmenin rehberliğine ve desteğine ihtiyaç duyarlar (Hayward, 2002). McKay (2006), okuyucunun metin karşısındaki duruşunun ortamda bulunan diğer değişkenlerden etkilendiğini belirtmektedir. Bu durumda öğrenme ortamının en baskın aktörlerinden olan öğretmenlerin sağlayacağı rehberlik ve destek daha önemli hâle gelmektedir. Aşağıda peritextual okuma, metinler arası anlam kurma ve eleştirel okuma çalışmalarına ilişkin öğretmenin öğretim sürecinde yapabilecekleri aşama aşama ifade edilmiştir. Süreç, peritextual okuma ile başlamakta metinler arası ilişkilerle ve tüm sürece yönelik eleştirel okuma çalışmalarıyla devam etmektedir.

Uygulamaya ilişkin düşüncelere açıklık kazandırmak amacıyla yazarlığını Ural'ın yaptığı, ancak farklı kişilerin resimlediği, ana karakterleri benzerlik gösteren üç resimli hikâye kitabından (*Küçük Ayı ile Ahlat Ağacı*, *Bal Arcısı Küçük Piti*, *İyi Geceler Bozî*) ve 'Kül Kedisi'nin üç farklı yayın evi tarafından yayımlanmış versiyonlarından örnekler verilmiştir.

#### *Peritextual konuşmayla hikâyeye başlama*

Daha önce de ifade edildiği üzere peritextual özellikler üzerinde konuşmadan hikâyeye başlamak, hikâyenin değerini azaltmakta, dolayısıyla da hikâyeden elde edilecek anlamı olumsuz yönde etkileyebilmektedir. O nedenle öğretmenin hikâyeye başlamadan önce tüm peritextual elementleri incelemesi ve bu süreçte öğrencilere rehberlik etmesi gerekmektedir. Öğretmen ön ve arka kapakta yer alan görsel unsurlar üzerinde konuşarak süreci başlatabilir. Kapaklarda yer alan görsel unsurlar üzerinden öğrencilerin ön bilgilerini aktive etmelerini, gelişecek olan hikâyeye ilişkin tahminlerde bulunmalarını veya çıkarımlar yapmalarını sağlayabilir. Kitabın peritextual özelliklerinden hareketle yazarın veya resimleyeninin tarzını belirlemeye yönelik tartışmalar gerçekleştirilebilir.

Ön kapak üzerindeki görsel metin, bize ana karakteri, diğer karakterleri ve ortamı tanıtabilir. "*Küçük Ayı ile Ahlat Ağacı*", "*Bal Arcısı Küçük Piti*", "*İyi Geceler Bozî*" kitaplarının ön kapakları incelendiğinde, kapaklar üzerinde yer alan resimler, hikâyelerin tamamında ana karakterin ayı olabileceği hakkında bir fikir vermektedir. Ayrıca ikinci ve üçüncü kitabın kapaklarından hareketle hikâyede yer alabilecek diğer karakterler hakkında da bir fikir edinmek mümkündür. Ortam açısından kapaklar incelendiğinde, hikâyelerin doğal ortamlarda geçtiğine ilişkin bir tahmin yapılabilir. Zaman açısından ilk hikâyenin yaz aylarında, ikincisinin ilkbaharda veya yaz mevsiminde, üçüncüsünün ise kış mevsiminde geçtiği görülmektedir. Bu hususlara ilişkin öğrenci-öğretmen diyaloglarında öğretmen, öğrencilere izlenimlerini sorabilir. Ortaya koydukları tahminlere ilişkin kapaktan veya ilerleyen zamanlarda hikâyenin içerisinden kanıt(lar) sunmalarını isteyebilir. Örneğin ikinci kitabın kapağındaki görseller hikâyedeki zamana ilişkin net bilgi ortaya koymamaktadır.



İlkbahar ve yaz mevsiminin özellikleri dikkate alınarak hikâye içerisinden bunlara yönelik kanıtlar aranabilir. Kitapların kapaklarından hikâyelerin atmosferine veya karakterlerin ruh hâllerine ilişkin tahminler yapmak da mümkündür. İlk kitabın kapağında kahramanın bir meyveye, ikincisinde ise kendisinden daha büyük bir aya sarılmış olduğu görülmektedir. Buradan karakterlerin mutlu oldukları kanaatine varılabilir. Okuyucunun son kitapta daha hareketli ve eğlenceli bir hikâye ile karşılaşabileceği söylenebilir. Çünkü ana karakterle birlikte diğer karakterlerin bir kızakla kar üzerinde hareket ettikleri görülmektedir.

Kitapların ön kapağında kitabın yazarının ve resimleyeninin isimleri de yer almaktadır. Bu üç kitabın yazarının aynı, resimleyeninin farklı olduğu görülmektedir. Öğrencilerle, aynı yazarın veya resimleyeninin farklı kitapları paylaşıldıkça, öğrenciler onların çalışma biçimlerini ve tarzlarını tanımaya başlayacaklardır. Öğretmen, ilerleyen zamanlarda öğrencilerin aşına oldukları bu tarzları taklit etmelerine yönelik etkinlikler düzenleyebilir. Öğrenciler kendilerini ifade etmede farklı tarzlar arasından seçim yapabilirler. Bu taklitler gerek yazılı metinlerin tarzı gerekse görsel metinlerin tarzı için söz konusu olabilir. Kimi kitaplarda çizgi, kimilerinde sulu boya, yağlı boya, benekleme veya farklı tarzlar yer alabilir. Bunları taklit etmek, çocuklar için eğlenceli olabilir.

Çocuklar yeteri kadar büyükse, öğretmen kitabın arka kapağındaki tanıtım yazısını (varsa) okuyabilir. Öğretmen, bu tanıtım yazısında çocukların kitabın içindekilere dair tahminde bulunmalarına yarayacak bir bilgi olup olmadığına dikkat etmelidir. Arka kapak üzerinde genellikle bir barkot görülür. Çocuklar zamanla bunun ne anlama geldiğini öğrenecekler, belki kitap seçiminde bunu da göz önünde bulunduracaklardır. Ön ve arka kapakların incelenmesi sonrasında, varsa ön kapaktan sonra ve arka kapaktan önce gelen boş sayfalar incelenir. Bu sayfalarda karakterler, ortam ve hikâye konusuna ilişkin bilgiler olup olmadığına dikkat edilir. Bu sayfalarda kullanılan renklerin bir anlamı olup olamayacağı üzerine tartışmalar yapılabilir. Kitap kapağı ile hikâyenin başlangıcı arasında okuyucular ithaf sayfalarıyla yazar, yayıncı ve resimleyene ait bilgilerin veya onların tanıtım yazılarının olduğu sayfalara rastlayabilirler. İthaf yazıları, kitabın özellikle birisi için yazıldığına farkına vardıkları zaman, çocuklar için çok ilgi çekici olabilir. Bu, çocuklar için oldukça eğlenceli etkinliklere dönüştürülebilir. Çocuklar kitabın kime ithaf edildiği, nedenleri ve yazarla ilişkisi üzerine tartışabilirler. *İthaf yazısında bir gizem var mı, yoksa her şey apaçık ortada mı?* İthaf yazılarını görmeye alışan çocuklar, bunun olmadığı bir durumla karşılaştıklarında, hayal kırıklığına uğrasalar bile, bu durum, çocuklar için yeni bir paylaşım konusu oluşturur. Kitabın kimin için ya da neden yazılmış olabileceği üzerine tartışmalar yapılabilir. Yazar, resimleyen, editör veya yayıncıya ait bilgilerin olduğu sayfada yayın evine ait bir logonun olması muhtemeldir. Bu logoyu kitabın dış kapağında da görmek mümkündür. Çocuklar zamanla bunun dikkat çekici ve görünür bir şekilde yapıldığının/yapılması gerektiğinin ve işlevinin farkına varırlar. Burada ayrıca kitabın yayınlandığı

yer ve zamana ilişkin bilgilerle de karşılaşabilirler. Bu yer ve zamana ilişkin bilgilerle kendi yaşamları arasında ilişki kurabilirler. Çocuklar, ilerleyen zamanlarda ya da okuma yazmayı öğrendikleri zaman kitabın adını, yazarını veya yayıncısının adını internet ortamındaki çeşitli arama motorlarına yazarak kitaba veya ilgili kişilerin başka kitaplarına ilişkin daha fazla bilgiye ulaşabilirler.

Peritextual özelliklerle çalışma basitçe görünenlerin isimlendirilmesiyle kalmamalıdır. Bu, sadece *kim* ve *ne* sorularını cevaplamak anlamına gelir. Öğrenciler, görünenin ötesinde anlam oluşturmaya yönelik diyaloglar içerisine çekilmelidir. *Niçin, nerede ve ne zaman* soruları bu süreçte diyalogu ileri düzeye taşımak için birer araçtır. Kapakların üzerinde resimlenen karakterlerin görünümlerinden nasıl bir ruh hali içerisinde oldukları, diğer karakterlerle ilişkileri, hikâyedeki olayın nasıl gerçekleşebileceği ve karakterin motivasyonu, cinsiyeti, kültürü, kişiliği gibi konular üzerinde çalışılmalıdır. Yani görsel unsurların yüzeysel olarak yorumlanmasını, derinlemesine yorumlama çalışmaları izlemelidir. *‘Yüz hareketlerinden ve ortamda konumlandırıldıkları şekillerden hareketle karakter(ler)in ruh hâlleri nasıldır?’*, *‘Ortam, fiziksel görünümünün ötesinde nasıl bir atmosfere (gergin, korkulu, eğlenceli, komik, tubaf, gerçekçi, gerçek dışı vb.) sahiptir?’* gibi sorular peritextual özelliklerle yapılacak çalışmaları üst düzeye taşımaya yardımcı olacaktır.

Öğretmen, peritextual elementlere ilişkin tartışmalarda öğrencilerin düşüncelerini yargılamadan, ama zaman zaman sorgulayan (kanıt isteyerek), kabul edici bir yaklaşım sergilemelidir. Otoriter bir ses tonundan ve denetleyicilikten ziyade, katılımcı ve yorumlayıcı olmalıdır. Bir öğrencinin konuşmasını diğerininki ile bütünleştirerek konuşmanın devamlılığını sağlamalıdır. Böylece öğrenciler, zamanla peritextual özellikleri incelemenin gerekliliğine karar verecek ve sorgulama odağını onlar belirleyecektir. Bu tür bir okuma sürecinde öğretmen, öğrencilerin yorumlar açısından tek bir nokta üzerinde birleşmelerini beklememelidir. Onlar fikirlerini paylaştıkları sürece, daha fazla anlam üretmelerini teşvik edici ortamlar oluşturmalıdır.

### *Hikâyeyi ve Resimleri Okuma*

Peritextual özellikleri inceleme sonrasında hikâyeye okunmaya başlanır. Hikâyenin okunması sürecinde, hem resimlerin hem de yazının mesajı birlikte değerlendirilir. Yazılarla resimlerin nasıl bir ilişki içerisinde oldukları belirlenmeye çalışılır. *Yazılarla resimler aynı hikâyeyi mi anlatmaktadır? İkiisi birlikte bir bütünü mü oluşturmaktadır? Biri diğerinin anlattıkları üzerine daha fazlasını mı eklemektedir? Yazılar ve resimler farklı hikâyeler mi anlatmaktadır? Yoksa biri diğerinin anlattığının aksi yönde iddialar mı ortaya koymaktadır?* Hikâyenin tamamı okununcaya kadar zaman zaman hikâyeye bu açılardan değerlendirilir. Bu süreçte, peritextual okuma aşamasında yapılan tahminler gözden geçirilir. Ortaya atılan soruların cevapları aranır, tahminler doğrulanır, yanlış oldukları belirlenir veya revize edilir. Öğretmen, okuyucuların peritextual özelliklerden elde ettikleri bilgileri, ileriye yönelik tahminleri,

yorumları ve sordukları soruları okuma süresince elde ettikleri yeni bilginin ışığında yeniden değerlendirmelerine dikkat etmelidir. Bu, süreç içerisinde anlamamanın izlenmesi anlamına gelmektedir. Çünkü anlam kurma peritextual okuma sürecinde başlamıştır ve hikâye okundukça kurulan anlamda da değişiklikler meydana gelmektedir. Okuyucu bu süreçte, bulunduğu yer ile peritextual özellikler arasında gidip gelmektedir. Peritextual özelliklerden elde edilen bilgi yeni bilgiyle bütünleştirildiğinde, okuyucuların tahminleri doğrulanacak, yanlış oldukları belirlenecek veya okuyucular tahminlerini revize edeceklerdir. Ayrıca başta belirsiz olan ve aydınlığa kavuşturulması gereken noktalara ilişkin sorular zamanla cevaplanacaktır.

### *Metinler Arası Anlam Kurma*

Okunan hikâye ile benzer konuları paylaşan başka hikâyelerin veya aynı hikâyenin farklı versiyonlarının, yahut okuyucunun okunan hikâye konusuyla ilgili zengin deneyimlerinin olması, metinler arası ilişkiler kurmayı kolaylaştırır. Türkiye’de bir hikâyenin ana karakterinin dışında, başka bir karakterin bakış açısından anlatımına yönelik kitap çalışmaları yaygın değildir. Ancak aynı veya benzer konular etrafında farklı hikâyeler bulmak mümkündür. Ayrıca bu süreçte, aynı hikâyenin farklı yayınevleri tarafından basılması durumunda oluşacak farklılıklardan faydalanılabilir. Hikâyenin ana çizgisinde değişiklikler olmasa da en azından resimleme biçiminde farklılıklar olabilir. “Kül Kedisi” masalının üç farklı yayın evi tarafından basımına ilişkin örnekler incelendiğinde, ön kapakta peritextual özellikler açısından bir takım farklılıklar olduğu görülmektedir. Birinci yayınevine ait basımda, sarı saçlı, üzerinde hizmetçi önlüğüne benzer elbisesi olan bir kız görülmektedir. Elbisesi üzerinde çeşitli yamalar olan kızın elinde bir süpürge; etrafında ise, topraktan yapılmış küp, çanak ve tabaklar, bir fiç, sandalye ile ocağın üzerinde asılı durumda bir kazan yer almaktadır. Bütün bu manzaranın bir çerçeve içerisine yerleştirildiği, çerçeveninse bir kapı üzerine konumlandırıldığı görülmektedir. Çerçevenin hemen yan tarafında ise bir anahtar deliği bulunmaktadır. Diğer yayınevlerine ait kitapların gerek kapakları gerekse içerisindeki resimler ve hatta hikâyenin kimi bölümleri birbirinden farklıdır. Öğrencilerin bu hikâyeye aşina olup olmamalarına göre öğretim sürecinde farklı uygulamalar gerçekleştirilebilir. Ancak metinler arası ilişkiler kurmak için bu hikâye ile ilişkilendirilebilecek başka hikâyelere, ön bilgiye, kişisel deneyimlere veya aynı hikâyenin çeşitli versiyonlarına ihtiyaç vardır. Öğrencilerin öğrenme ve anlam kurma sürecinde ön bilgileri önemli yer teşkil eder. Bu nedenle çocukların ev ortamındaki okuryazarlık etkinliklerinin önemli bir bölümünü oluşturan hikâye kitaplarını sesli okuma etkinliklerinin önceki okunanlarla ilişkili şekilde sürdürülmesi gerekmektedir. Holdaway (1979’dan akt., Sipe, 1996) bu noktada, okuldaki okuryazarlık etkinlikleri için öğrencilerin okula gelmeden önce dinledikleri hikâyelerin eşsiz bir bağlantı olanağı sunduğunu söyler. Ancak bunu sadece okunan veya dinlenen hikâyelerle

sınırlamamak gerekir. Bu süreçte izlenen bir tiyatro oyunundan, filmlerden veya çizgi filmlerden hatta belgesellerden de faydalanılabilir. Yabancı yapım ve Türk yapımı filmler ile kitaplar arasında, karakterler, ortam, hikâye açısından çok sayıda metinler arası ilişkiler kurmak mümkündür. Ortak karakteri ayı olan kitaplar (*Küçük Ayı ile Ahlat Ağacı*, *Bal Avcısı Küçük Piti*, *İyi Geceler Bozji*) dikkate alındığında, ayların beslenme veya barınma ya da farklı mevsimlerdeki yaşama biçimlerine ilişkin anlam kurma sürecinde; izlenen belgesellerden, filmlerden veya başka kitaplardan faydalanılabilir. Nihayetinde öğrenciler hikâye ile kendi yaşamları arasında bağlantı kurabilirler. Hayvanat bahçesine veya içi doldurulmuş hayvan maketlerinin yer aldığı müzelere yaptıkları gezilerle ilişkilendirebilirler. Benzer özelliklere sahip hayvanlarla ilgili okudukları veya dinledikleri kitaplardan faydalanabilirler. Hikâye kitaplarını sesli okuma sürecine çocukların aktif katılımı önemlidir. Öğretmenin peritextual özelliklere ve metinler arası ilişkiler kurmaya yönelik gerçekleştireceği etkinlikler, bu aktif katılım için türlü fırsatlar sunar. Böyle bir yaklaşımla, öğretmenin kitabı sesli okuduğu ve çocukların dinlediği pasif katılımdan ziyade, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde aktif katılımcılar olmaları sağlanmış olur. Öğrenme, çocukların akranlarıyla ve yetişkinlerle etkileşim içerisine girdikleri sosyal ortamda zenginleşir.

### *Eleştirel Okuma*

Çocuklar peritextual özelliklerden itibaren hikâyeye eleştirel bakış açısıyla yaklaşabilirler. Kitabın kapağındaki resimlerden hareketle hikâyenin gerçekçi veya hayal ürünü olup olmadığını; şayet hayal ürünü ise görsel unsurlardan hareketle bizim toplumumuza ait olup olmayacağını değerlendirebilirler. “Resimler ne söylemektedir? Bu hikâyeye bize ne anlatabilir? Resimleyen ve yazarın iddiası ne olabilir? Sonuç nedir? Bu resimlerin ve metnin söyledikleri ne anlama gelmektedir? Etkili midir?” gibi sorular, en başından beri okuyucunun zihnini meşgul etmesi gereken sorulardır. Okuyucu, zihnindeki sorularla hikâyenin yanında mı yer alacaktır yoksa karşısında mı, nihayetinde buna karar verecektir.

Makalede her ne kadar peritextual okumadan eleştirel okumaya doğru bir sıra izlense de resimli kitapları okuma sürecinde böyle bir aşamalılık söz konusu değildir. Resimli kitabı okumanın her aşamasında, hem metinler arası ilişkiler kurmak hem de eleştirel bir gözle yaklaşmak mümkündür. Örneğin, Ural’ın kitaplarını ele aldığımızda, kapaktaki resimlerden hareketle karakterlerin hikâye içerisinde gerçek dünyadaki gibi anlatılıp anlatılmadığı, yani gerçekçi olup olmadığı üzerine tartışabiliriz. Ayların gerçek dünyada resimdeki gibi davranıp davranmayacağını sorgulayabiliriz. Bu süreçte öğrenciler izledikleri belgeseller, filmler, çizgi filmler veya hayvanat bahçesi gezilerinden edindikleri bilgi ve deneyimlere başvurabilirler. Eğer gerçekçi değilseler, örneğin insanlar gibi davranıyorlarsa, hikâye içerisinde insanlara özgü başka neler yapmış olabilecekleri sorgulanabilir ve konuyla ilgili sorular sorularak, tahminler yapılarak okuma sürecinde

bunların kontrolü yapılabilir. Aslında resimli kitaplardaki resimlerle hikâyelerin ilişkisini keşfetmek de eleştirel bakış açısını gerektirir. Resimlerle yazıların aynı/farklı hikâyeyi anlatmaları, birbirinin gücünü artırmaları veya çelişki içermeleri, hikâyede verilecek mesajı etkilemektedir. Eğer bir uyumsuzluk söz konusu ise bu, okuyucunun dikkatini çekecektir. Bu süreçte yazarın ve resimleyenin anlatım biçimleri diğer bir ifade ile üslupları, tarzları eleştirel bir gözle değerlendirilmiş olur.

Hikâyenin okunması sonrasında, bir bütün olarak kitabın nasıl bir mesaj verdiği, kimin bakış açısının yansıtıldığı, altında yatan değerlerin ne olduğu, hedef kitesinin ne olduğu sorgulanır ve okuyucunun, ele alınan hikâyeye karşısında nasıl bir duruş sergileyeceği belirlenmeye çalışılır. Herhangi bir konuya ilişkin birbirinden farklı pek çok bakış açısı olabilir. Kişinin geçmiş yaşantıları ve deneyimleri onun bakış açısını şekillendirir. Aile, arkadaş çevresi, okul ve okuma deneyimleri, din ve medya gibi unsurlar kişiyi yaşamı boyunca özel bir bakış açısına sahip olmaya, her şeyi belirli biçimlerde görmeye zorlar. Eleştirel bir okur, bir yazarın bakış açısını tanıyabilmeli ve anlayabilmelidir. Okuyucu, yazarla herhangi bir konuda aynı fikirde olmayabilir, bu nedenle sorgulayıcı tutumunu sürdürmelidir (Mather ve McCarthy, 2009). Tekrar “Kül Kedis” masalını ele alacak olursak öğretmen farklı karakterler açısından durumu değerlendirmeye yönelik çalışmalarla öğrencilere bakış açısının önemini kavratılabilir. Üvey annenin açısından baktığımızda, *acaba çocuklarının geleceğini düşünen bu anne, gerçekten de çok mu kötü şeyler yapmıştır? Hangi anne olursa olsun çocukları için iyi bir gelecek istemez mi? Ya da üvey kız kardeşlerin yakışıklı ve zengin bir prensle evlenmeyi istemeleri çok mu anormal bir durumdur?* Farklı bakış açılarına göre hikâyenin değerlendirilmesi bizi Türk kültürü açısından hikâyenin değerlendirilmesine götürecektir. Eğer hikâyenin bizim kültürümüze ait özellikleri yansıtmadığının farkına varmış isek, hikâyede geçen olayları ve verilen mesajları kendi kültürümüz açısından değerlendirmemiz gerekecektir. *Türk kültüründe aynı kız veya erkeğe evlilik gözüyle kardeşlerin bakması mümkün müdür? Bizim kültürümüzde hikâyedekine benzer balolar var mıdır? İnsanların bir araya geldikleri eğlence biçimlerimiz nelerdir? Böyle bir hikâyeye bizim kültürel özelliklerimizi dikkate alınsaydı nasıl yazılırdı?* gibi sorularla eleştirel bakış açısı kazandırmaya yönelik tartışmalar yapılabilir.

Hikâyeye eleştirel yaklaşmanın bir başka boyutu, onun gerçekliğe uygunluğuyla ilgilidir. Kültürel özellikler dikkate alınmaksızın hemen her kültürde hikâyeye, şu hususlar açısından sorgulanabilir. *“Prens eş seçiminde ayakkebabı referans alması ne kadar mantıklı bir yaklaşımdır? Ayakkebabı kullanarak gerçekleştirilen bir evliliğin sürdürülmesi mümkün müdür? Sindirella’nın daha önce hiç alışıktı olmadığı saray yaşamına uyum sağlaması konusunda ne düşünüyorsunuz? Günümüzde eş seçiminde nelere dikkat ediliyor veya siz nelere dikkat edersiniz?* gibi sorularla eleştirel bir bakış açısı sergilemek mümkündür. Bu şekilde, hemen her sınıf düzeyinde peritextual okumadan metinler arası ve eleştirel okumaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Burada öğretmenin dikkat etmesi gereken temel nokta, öğrencilerin düzeyidir. Öğretmen yer vereceği etkinliklere ve bu süreçte sağlayacağı öğretim desteğine öğrencilerden aldığı

tepkilere göre karar verecektir. Öğrenciler aşama aşama bu tür çalışmalara aşinalık kazandıkça öğretmen etkinliğin düzeyini ve desteği yeniden yapılandıracaktır.

## Sonuç

Araştırmada her ne kadar resimli kitap okumada peritextual okuma, metinler arası ilişkiler kurma ve eleştirel okuma üzerinde durulsa da, çocuklara resimli kitap okumanın katkısı bunlardan çok daha fazladır. Her şeyden önce hikâye kitaplarını sesli okuma; konuşma, dinleme, okuma, yazma ve görsel okumayla ilgili becerileri eş zamanlı ve bir bütün olarak içerisinde barındırır. Çocuğa bunların karşılıklı ilişkilerini görme fırsatı sunar. Gerek peritextual okuma gerekse hikâyenin okunması sürecinde konuşma diyalogları söz konusudur. Aslında çoğu zaman hikâyelerin kendileri de büyük ölçüde konuşma dilini yansıtır. Öğretmen hikâyenin cümlelerini okurken çocuklarla konuşuyor gibidir veya öyle okuması gerektiği söylenebilir. Bu süreçte gerçekleşen yorumlamalar, tahminler ve soruların hepsi de birer konuşmadır. Hikâye kitabını sesli okuma ve beraberindeki diyaloglar konuşmayla eş zamanlı olarak dinleme etkinliğini içerir. Öğretmenin kitabı sesli okuduğu durumda çocuk onun okumasını, öğretmen bir katılımcı rolü üstlendiğinde yorumlarını, sorularını ve yönergelerini dinlemektedir. Aynı zamanda arkadaşlarının yorumlarını dinlemekte ve kendisi de yorumları, soruları ve cevaplarıyla konuşmaktadır. Yine hikâye kitabını sesli okuma durumunda çocukların düzeyine göre okuma ve yazma etkinlikleri mevcuttur. Hiçbir şey olmasa bile çocuklar modelden (öğretmen, ebeveyn vb.), okumanın nasıl bir şey olduğunu, yazıların ve resimlerin nasıl bir işleve sahip olduklarını görmektedir. Kendisinden anlam çıkarılan her şey metin olarak değerlendirildiğinde, çocuklar okumayı bilmeseler dahi, peritextual elementlerden anlam çıkarmaya başladıklarında görsel okuma, dolayısıyla okuma yapmış olurlar. Nihayetinde okumanın, dolayısıyla okuma dilinin nasıl olduğunu, öğretmenin okuması sürecinde gözlemektedirler. Öğretmenin görsel unsurlar dışındaki metni okuması öğrencinin dikkatini yazılı dile çekecektir. Burada yazma etkinliği söz konusudur, çünkü çocuklar düzeylerine göre kendilerini yazılı veya görsel yollarla ifade edebilirler. Bu ifade biçimlerinde yazarın veya resimleyen tarzlarından faydalanabilirler. Bunları kendi kişisel hikâyelerini oluşturmada kullanabilirler. Çocuklar bu tür etkinliklere aşina oldukça gerek peritextual gerekse yazılı metni okuma ve metinler arası ilişkiler kurma çalışmalarının rehberi, başlatıcısı veya yöneticisi olacaklardır.

Bu tür çalışmaların bir diğer özelliği çocukları sürekli aktif kılmasıdır. Peritextual okumadan eleştirel okumaya çocuk, sürecin her aşamasında aktif olarak yer almaktadır. Hikâyelerin basitçe ve pasifçe dinlenmesi etkili bir uygulama değildir. Çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri ve potansiyellerini ortaya koymaları için okuma sürecinde konuşmaları, öğretmenle ve arkadaşlarıyla etkileşime girmeleri gerekmektedir. Ancak bu konuşmanın seyri çok önemlidir. Öğretmen

tarafından bir soruyla başlayan, öğrencinin cevabı ve öğretmenin cevaba ilişkin değerlendirmesiyle sonlanan diyaloglar çocukların katkılarını oldukça sınırlayan, kontrolün büyük ölçüde öğretmende olduğunu gösteren örüntülerdir. Bu geleneksel örüntüden ziyade, diyaloga ve tartışmaya dayalı bir süreç, çocuklar açısından daha besleyicidir (Akt., Sipe, 1996). Çocukların farklı ön bilgilere ve deneyimlere sahip olduğu unutulmamalıdır. Okula gelmeden önce kendisine hikâye okunan ve hikâye üzerinde tartışmalar yapılan çocuklarla böyle bir deneyime hiç sahip olmayan çocukların aynı sınıfta olması mümkündür. Dolayısıyla aynı sınıfta bir kitabı diğerleriyle ilişkilendirebilen, karakterlerin kişiliklerine ve gelecek eylemlerine ilişkin tahminler öne süren çocuklar olabileceği gibi daha yüzeysel konuşmalar gerçekleştiren çocuklar da bulunabilir. Aslında çocukların bu bireysel tepkileri onların okuryazarlık gelişimlerinin birer göstergesidir. Daha önce de ifade edildiği gibi, öğretmen bütün bu göstergeleri dikkate alarak etkinliklerini ve desteğini planlamalıdır.

Sonuç itibariyle sesli hikâye kitabı okuma sürecinde okuyucular tahminde bulunmayı, sonuçlar çıkarmayı; anlam kurma sürecinde ön bilgileri, deneyimleri, metinsel ve görsel bilgiyi kullanmayı, soru sormayı, anlamayı kontrol etmeyi, öğrenirler. Bu tür etkinliklerle çalıştıkça bir hikâye şeması geliştirirler ve bu şemayı, hikâyeleri anlama ve hatırlamada, metin içi ve metinler arası ilişkiler kurmada kullanmayı öğrenirler. Öğretmen bütün bu süreçlere yönelik öğretimi sesli düşünme yoluyla ve modelleyerek gerçekleştirebilir. Bu süreçte sorulardan faydalanabilir, okuyucu, açıklayıcı, genişletici, yorumlayıcı, ilişkilendirici ve eleştirel bakış açısına yönelik rolleri sesli düşünme yoluyla öğrencilere modelleyebilir.

## Kaynaklar

- Akyol, H. (2007). *Vygotsky, Piaget ve yapılandırmacı okuma eğitimi*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Eskişehir.
- Akyol, H. (2011a). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (10. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2011b). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alston, D.N. (1972). An investigation of the critical reading ability of classroom teachers in relation to selected backround factors. *Educational Leadership Journal of the Association Supervision and Curriculum Development*, 5, 341-343.
- Anderson, E., O'Flahavan, J., & Guthrie, J. T. (1996). *The influence of embedded word-study instruction, social context, and motivation of children's independent reading and writing: A case study of 3 first-graders*. Retrieved from ERIC database, (400522).
- Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1988). Growing in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.
- Anderson, R.C., Hiebert, E.H., Scott, J.A., & Wilkinson, I.A.B. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. Washington, D.C.: National Institute of Education. Retrieved from ERIC database, (253 868).
- Angeletti, N., Hall, C., & Warmac, E. (1996). *Improving elementary students' attitudes toward recreational reading*. Retrieved from ERIC database, (398553).
- Cabell, S.Q., Justice, L.M., Kaderavek, J.N., Turnbull, K.P., & Breit-Smith, A. (2009). *Emergent literacy: Lessons for success*. Plural Publishing Inc. San Diego.

- Clark, K.F., & Graves, M. F. (2005). Scaffolding students's comprehension of text. *The Reading Teacher*, 58, 570-580.
- Dickinson, D.K., & Smith, M.W. (1994). Long-term effects of preschool teacher's book readings on low-income children's vocabulay and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 105-122.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read* (6<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Elkad-Lehman, I. (2005). Spinning a tale: Inertextuality and intertextual aptitude. *Educational Studies in Language and Literature*, 5, 39-59.
- Elley, W.B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 174-187.
- Genette, G. (1997) *Paratexts: Thresholds of interpretation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Harris, P., Trezise, J., & Winsor, W. N. (2002). "Is the story on my face?": Intertextual conflicts during teacher- class interactions around texts in early grade classrooms. *Research in the Teaching of English*, 37, 9-54.
- Hartman, D.K. (1995). Eight readers reading: The intertextual links of proficient readers reading multiple passages. *Reading Research Quarterly*, 30, 520-561.
- Hayward, S.M. (2002). *A descriptive study of literacy learning and teaching during an author study/visi*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Ohio.
- Higonnet, M. (1990). The playground of peritext. *Children's Literature Association Quarterly*, 15, 47-49.
- Leinhart, K., & Young, K.M. (1996). Two texts, three readers: distance and expertise in reading history. *Cognition and Instruction*, 14, 441-486.
- Lenski, S.D. (1998). Intertextual intentions: Making connections across text. *The Reading Teacher*, 72, 74-80.
- Mather, P., & McCarthy, R. (2009). *The art of critical reading: Brushing up on your reading, thinking, and study skills* (second edition). McGraw-Hill, Boston.
- McKay, J. (2006). *Intertextuality and social construction of meaning*. Unpublished doctoral dissertation, University Oklahoma, Oklahoma.
- Meyer, B., & Rice, G.E. (1984). The structure of text. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*, Vol 1 (pp. 319-351). New York: Longman.
- Moss, J.F. (2005). *Literature, literacy, and comprehension strategies in the elementary school*. Urbana, Illinois: NCTE.
- Mourao, S. (2010). "Picturebooks - the visual and the verbal", in *APPI Journal 2010:1 Spring APPI*: Lisbon. Retrieved from <http://sandiemourao.eu/pages/articlesandsongs>. (erişim tarihi: 17.04.2013).
- Mourão, S. 2009 'Using stories in the primary classroom' In Denham, L. & Figueras, N. (Eds) *BritLit: Using Literature in EFL Classrooms APAC*: Barcelona pg 17 – 26 . Retrieved from <http://sandiemourao.eu/pages/articlesandsongs>. (erişim tarihi: 17.04.2013).
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: I - Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özdemir, Emin. (1997). *Eleştirel okuma*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Padak, N., & Rasinski, T. (2007). Is being wild about Harry enough? Encouraging independent reading at home. *The Reading Teacher*, 61, 350–353.
- Pardo, L.S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58, 272-280.
- Philips, G., & McNaughton, S. (1990). The practice of storybook reading to preschoolers in mainstream New Zealand families. *Reading Research Quarterly*, 25, 196-212.
- Rogers, T., Ieys, M., & Pearson, P.D. (1985). *Teaching a reading comprehension skill: Fact and opinion*. Retrieved from ERIC database, (258140).
- Rosenhouse, J., Feitelson, D., Kita, B., & Goldstein, Z. (1997). Interactive reading aloud to Israeli first graders: Its contribution to literacy development. *Reading Research Quarterly*, 32, 168-813.
- Serafini, F. (2012). Interpreting visual images and design elements of contemporary picturebooks.



- Connecticut Reading Association Journal*, 1, 3-8.
- Short, K.G. (1986). *Literacy as a collaborative experience*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University.
- Sipe L.R. (2010). Learning from illustrations in picturebooks. *Leitura em Revista Catedra UNESCO de Leitura PUC-Rio*, 1, 71-84
- Sipe, L. R. (1993). Using transformations of educational stories: Making the reading-writing connection. *The Reading Teacher*, 47, 18-26.
- Sipe, L. R. (1996). *The construction of literary understanding by first and second graders in response to picture storybook readalouds*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University.
- Sipe, L. R. (2000). "Those two gingerbread boys could be brothers": How children use intertextual connections during storybook readalouds. *Children's Literature in Education*, 31, 73-90.
- Sipe, L. R., & Brightman, A. (2006). Teacher scaffolding of first-graders' literary understanding during readalouds of fairytale variants. *National Reading Conference Yearbook*, 55, 276-292.
- Sipe, L. R., & Brightman, A. (2005). Young children's visual meaning-making during readalouds of Picture storybooks. *National Reading Conference Yearbook*, 54, 349-361.
- Sipe, L.R. (1998). How picture books work: Asemiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29, 97-108.
- Sipe, L.R. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to Picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 35, 252-275.
- Sipe, L.R. (2009). Peritexts and page breaks: Opportunities for meaning-making in picturebooks. Congresso Internacional de Promoção da Leitura. Retrieved from <http://www.leitura.gulbenkian.pt/naoperca/FormarLeitores2009.pdf> (erişim tarihi: 26.03.2013).
- Sipe, L.R., & Pantaleo, S. (2008) (Eds.). *Postmodern picturebooks: Play, pradoy, and self-referentiality*, New York: Routledge.
- Smith, C., Tracy, E., & Weber, L. (1998). *Motivating independent reading: The route to a lifetime of education*. Retrieved from ERIC database, (422559).
- Snow, C.E. (1983) Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53, 165-189.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of resding research*, vol. II (pp. 727-757). New York: Longman: Longman.
- Trelease, J. (1989). Jim Trelease speaks on reading aloud to children. *The Reading Teacher*, 43, 200-206.
- Ural, Y. (2013). *Küçük ayı ile ablat ağacı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ural, Y. (2012). *İyi geceler Bozi*. Yapı Kredi Yayınları.
- Ural, Y. (2012). *Bal avcısı küçük Piti*. Yapı Kredi Yayınları.
- Vacca, J.A.L., Vacca, R.T., Gove, M.K., Burkey, L.C., Lenhart, L.A., & McKeon, C.A. (2009). *Reading and learning to read* (7<sup>th</sup> edition). Boston: Pearson Education, Inc.
- Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Wolf, W. (1967). Logic and critical reading. Retrieved from [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_196702\\_wolf.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196702_wolf.pdf) (erişim tarihi: 01.08.2012).
- Wolf, W., Huck, C.S., King, M.L., & Ellinger, B.D. (1967). Critical reading ability of elementary school children. Retrieved from ERIC database, (014407).
- Wolf, W., King, M.L., & Huck, C.S. (1968). Teaching critical reading to elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 3, 435-498.
- Wolfenbarger, C.D., & Sipe, L.R. (2007). A unique visual and literary art form: Recent research on picturebooks. *Language Arts*, 83, 273-280.

### Extended English Abstract

It can be seen that many researches were conducted in the last thirty years about reading aloud books to children (Anderson, Hiebert, Scott ve Wilkinson, 1985; Anderson, Wilson ve Fielding, 1988; Angeletti, Hall ve Warmac, 1996; Dickinson ve Smith, 1994; Elley, 1989; Meyer ve Rice, 1984; Philips ve McCaughton, 1990; Rosenhouse, Feitelson, Kita ve Goldstein, 1997; Snow, 1983; Sulzby ve Teale, 1991; Smith, Tracy ve Weber, 1998; Trelease, 1989). Researchers agree that, reading books to children has a very sound effect on all of their literacy skills. It is possible to state that, studies about reading books to children at early ages are based on the emergent literacy approach. During their interaction with the environment, children start to communicate by means of oral and written language at early ages. Pictured story books have an important role in this process.

Picturebooks are characterized by their being short and containing limited number of words. But according to Sipe (2010), the relationship between the pictures and words is more important than this. Nikolajeva and Scott (2001 cited in Sipe, 2010) mention about five interaction patterns that may occur in pictured story books between pictures and words. These are defined with notions “*symmetry*”, “*complementarity*”, “*enhancement*”, “*contradiction*”, and “*counterpoint*”. According to researchers (Wolfenbarger and Sipe, 2007), these interaction patterns between pictures and words, draw the attention of the reader. The reader coming across with such a situation, tries to resolve the issue between what they see, read, and listen.

A book, in quality of encouraging the reader to read, interpret and fortify the comprehension; is possible to be produced by cooperation of its writer, illustrator and book designer. The quality of this cooperation and coordination is initially revealed in the peritextual features of the book. In order to attain an enriched reading experience, readers have to integrate and interpret the information among these features (Genette, 1997; Higonnet, 1990; Sipe and Brightman, 2005; Wolfenbarger ve Sipe, 2007). Elements like; the skin, front and back cover of illustrated story books, endpapers, title page, dedication page, dust jackets, pages that include information about the publisher, illustrator, editor; are defined as peritext (Genette, 1997; Higonnet, 1990). Sipe (2009) states that, in order to prepare the reader for the content, these elements that surround the story need to be planned carefully, as the reader may decide to read or not to read the story according to its peritextual features.

The investigation of illustrated child books and other literary texts from a peritextual feature perspective, may provide the opportunity to make predictions, inferences and activate related background knowledge about the story. In situations with no prior knowledge, it may function as briefing information or may push students to question some aspects about the story (text) (Moss, 2005). Starting reading directly by skipping these peritextual elements may decrease the importance of reading experience of the reader and trivialize it. So, it may limit the reader’s multi-dimensional comprehension potential of the book as a coherent whole. In contrast, taking the time to discover these features, enriches the picturebook reading experience of the reader, and provides more opportunity for interpretation (Serafini, 2012).

Although intertextual meaning construction and critical reading are high level cognitive skills, the gain and development of these skills at early ages may be possible with the use of picturebooks within the teaching process. The peritextual feature, design, illustration and story of these books, are each a tool for the teaching of intertextual relationships and critical reading skills. Opinions about the gaining of these skills have been based on the social constructivist approach (Vygotsky, 1978) in the present study. And, in order to clarify the considerations about the application, examples have been presented from three illustrated story books with resembling main characters, written by Ural, but illustrated by different depicors (“*Küçük Ayı ile Ahlat Ağacı*”, “*Bal Avcısı Küçük Piti*”, “*İyi Geceler Bozî*”), and three published versions of “*Kil Kedisî – Sindirella*” by three different publishers.

It is possible to both construct intertextual relationships and approach with a critical perspective at every stage of reading an picturebook. For example, when we take the books of Ural about bears in hand, we can discuss right from the beginning whether the characters in the story are narrated like they are in real life, that is, realistic, by looking at the illustrations on the cover. We can question whether bears would act in real life as they are seen on the picture. At this process, students may make use of the information and experience they acquired from documentaries, films and cartoons they watched, or from zoo trips they took. For example, if they are not realistic but human-like, it may be questioned what else human-like behavior they perform within the story, and questions may be asked, predictions may be made, and the checks of these may be monitored during the reading process. Discovering the relationship between pictures and story in pictured story books, actually requires a critical point of view. The same/different narration of pictures and texts, and their accordance or conflict with each other, influence the message to be given within the story. If there is an inconsistency present, this will draw the attention of the reader. The phraseology of the writer and illustrator, in other words their style and method, will have been evaluated with a critical perspective in this process. After reading the book, it is questioned; what kind of message the book tries to convey as a whole, whose point of view is reflected, which values underlie within the content, who the target audience is; and it is tried to determine what kind of stance the reader will show against the given story.

As a result, in the process of reading aloud books, readers learn to make predictions and inferences, make use of prior knowledge, experience, textual and visual information, question and monitor comprehension. As long as they are busy with such activities, in addition to learning to develop story schemes, they also learn to use these schemes in comprehending and remembering stories, building intratextual and intertextual relationships. The teacher can put all these teaching processes into practice by thinking aloud and modelling; and can make use of questions, reading, explaining, expanding, interpreting, relating, and model the roles of critical point of view to students by thinking aloud.