



Yazarlar/Authors

Nafiye Bilge KOÇAK TÜMER * Ebru Hasibe TANJU ASLIŞEN**

Makale Adı/Article Name

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi***

Investigation of Preschool Teachers' Attitudes Towards Children's Literature

ÖZ

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu, COVID-19 pandemi sürecinde araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için kolay ulaşılabilir durum örneklemeyle belirlenmiştir. Araştırmanın verileri Karagül (2020) tarafından geliştirilen "Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmış ve öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanlar yaş, cinsiyet, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri açısından incelenmiştir. Dijital ortama aktarılan ölçek, yaşanan pandemi sürecinden dolayı okul öncesi öğretmenlerine sosyal medya araçları kullanılarak ulaştırılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. İstatistiksel analizlerde kullanılan Mann Withney U ve Kruskal Wallis testlerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarına ilişkin ölçek puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Yaş değişkeninin okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik ölçek puanlarını etkilemediği, mesleki kıdem ve öğrenim düzeyi değişkenlerinin ise okul öncesi öğretmenlerin çocuk edebiyatına yönelik olarak ölçek puanlarını olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin edebi türlere etkinliklerinde yer verme durumları, etkinlik incelemesi yapılarak tarama yöntemiyle incelenip alana katkı sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, Okul öncesi, Okul öncesi öğretmenleri, Çocuk edebiyatı tutumları

ABSTRACT

This study aims to examine the attitudes of preschool teachers towards children's literature. The study group was determined with convenience sampling to carry out the study during the COVID-19 pandemic process and data were collected with "Attitude Scale towards Children's Literature" developed by Karagül (2020) and the scores of teachers from the scale were analyzed in terms of the variables of age, gender, educational status and length of service. The scale was delivered to preschool teachers by transferring to digital media and using social media tools during the pandemic process. The obtained data were analyzed with SPSS program. When the results obtained from Mann Withney U and Kruskal Wallis tests were examined, it was found that preschool teachers had high attitudes towards children's literature. It was concluded that the variables of length of service and level of education affected their attitudes positively. In line with the results obtained from the research, the pre-school teachers' use of literary genres in their activities can be examined by the scanning method by making an activity analysis and contribute to the field.

Keywords: Children's literature, Preschool, Preschool teachers, Child literature attitudes

* Öğretim Görevlisi Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Polatlı Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu/ Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, kocakbilge@gmail.com ORCID: 0000-0002-8288-6655

* Doç Dr, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Polatlı Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu/ Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, ebru.aslisen@hbv.edu.tr ORCID: 0000-0003-3306-2438

*** Bu makale için Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Etik Komisyonunun 11.08.2021 tarih ve E-11054618-302.08.01-37291 sayılı izni ile etik kurul izni alınmıştır.

Giriş

Çocuk edebiyatı, çocukluk dönemi felsefi düşüncenin merkezinde yer alan Aydınlanma Çağı felsefesine dayanmaktadır ve bu düşünce sistemi çocuk edebiyatının ortaya çıkışına katkı sağlamıştır (Tüfekçi Can, 2014). Tarihsel süreçte çocuğun değer kazanması ve yetiştikten farklı gelişim gösterdiği gerçeğinin ortaya çıkması ile gelişmeye başlayan, çocuklar için ve çocuklara yönelik oluşturulan, büyüme ve gelişme dönemlerinde hayal güçlerini, duygu, düşünce ve duyarlılıklarını geliştirmeyi, zevk almalarını sağlarken eğlendirmeyi de amaçlayan çocuk edebiyatı metinlerinin hazırlanmasında özellikle dil ve anlamsal farklılıkların göz önünde bulundurulması (Akyüz, 2021; Neydim, 2020), kullanılan dil, konu, içerik ve anlatım yönünden çocukların seviyelerine uygun olması önem taşımaktadır (Şirin, 2016). Bu farklılıktan yola çıkarak çocukların gelişimlerine bütüncül bir şekilde katkı sağlayan, çocuk edebiyatı kavramının farklı ve benzer içeriklere sahip birçok tanımı bulunmaktadır (Şimşek, 2007). Çocuk edebiyatı, erken çocukluk ve ergenlik dönemindeki bireylerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanan, dil ve anlama düzeylerine uygun, duygu ve düşüncelerini görsel ve yazılı olarak destekleyen, sanatsal nitelikteki ürünler olarak tanımlanabilmektedir (Huck, Kiefer, Hepler ve Hickman, 2004; Oğuzkan, 2013; Sever, 2013). Tüfekçi Can'a (2014) göre, çocukluk çağındaki bireylerin sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişimleri dikkate alınarak, ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olan, yazıldığı dönemin ve kültürün değerlerini aktaran, farkındalık yaratan ve son olarak güçlü bir estetik duygu oluşumunu destekleyen edebi bir tür olarak nitelendirilen çocuk edebiyatı için Mallan (2017), okuyucuya farklı yollardan zevk, düşünme ve duygusal katılım imkânı veren ve başlı başına dinamik olan bir varlık tanımını yapmıştır. Gönen (2013) ise çocuk edebiyatını, çocukların ruhsal ve eğitsel ihtiyacını karşılarken zevk alarak da okudukları, gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış ders ve oyun kitabı dışındaki edebiyat ürünleri olarak ifade etmiştir. Bazı araştırmacılar, on dokuzuncu yüzyıla kadar yazılan çocuk edebiyatı eserlerinin bilgi ve ahlak temelli olduğunu, sonraki zamanlarda üretilen edebi türlerin ise bilgi ve ahlakın yanında çocuğa haz vermesi gerektiğini savunmuşlardır (Tüfekçi Can, 2014; Yalçın ve Aytaş, 2012). Başlıca amacı çocuklara estetik kültür kazandırıp duygu eğitimi vermek olan çocuk edebiyatının, çocukluk çağındaki bireyin estetik farkındalık kazanmasının ve eğitici bir bakış açısı geliştirmesinin yanı sıra keyifli vakit geçirirken eğlenmesini sağlaması gibi amaçları da mevcuttur (Göz, 2015; Sarıyüce, 2012).

Çocuk edebiyatında çocuğa görelilik, çocuk gerçekliği ve çocuk bakışı ilkeleri dikkate alınarak, sunulan her bir edebi türün hassasiyetle incelenmesi oldukça önemlidir. Demirel'e (2010) göre çocuğa görelilik, çocuğun düşlerine hitap eden, rahat okuyabileceği, okurken zevk alacağı dile sahip olan, bu doğrultuda bir anlatım içeren, konularını çocuğun anlayabileceği konulardan seçen ve çocuğun duygu, düşünce açısından destekleyen, kurgu ve olayları karmaşık olmayan dikkati dağıtacak düzeyde ayrıntılara yer vermeyen demektir (Akt: Ulutaş, 2017). Çocukların gerçekmiş gibi alımlamalarına karşın, nesnel olmayan alımlama farklarının yakalamaları ise çocuk gerçekliği olarak tanımlanmaktadır (Dilidüzgün, 1996). Bu iki kavram, çocuğun yaşadığı çevreyle, yaşı ve okuma ilgisiyle ve hatta çocuk kitabının yazarı ve çizerinin tutumuyla ilişkilidir (Şirin, 2016). Çocuğun baktığı yerden bakabilen ve onun gördüklerini görebilen yazar için önemli olan düşünce, çocuk dili ile doğallık, içtenlik ve yalınlığı kullanarak söylemde bulunabilmektir. Çocuk akli ile düşünebilmek, mantığı ile sorgulayabilmek, bakış açısı ile algılayabilmek "Çocuğun dili ile söylemek" i ifade etmektedir (Taşdelen, 2005). Çocuğa görelilik, çocuk gerçekliği ve çocuk bakışı, sosyal ve kültürel açıdan çocukluğa ve çocuğa bakış ile şekillenmekte ve hatta değişime uğramaktadır (Şirin, 2016).

Çocuk edebiyatının temel işlevleri incelendiğinde erken çocukluktan itibaren okuma alışkanlığı kazandıran, kitap okumayı sevdiren, çocukların iç dünyalarını ve dış dünyayı tanımalarına imkân veren, kişilik gelişimlerini destekleyen, olgun bir hayal gücü fırsatı sunan, farklı bakış açıları kazandıran, estetik düşünce ve yaratıcılıklarını geliştiren özelliklerle karşılaşmaktadır (Balta, 2019). Felski'ye göre, yeni bir sınıflamayla ele alınan çocuk edebiyatı işlevlerinin “tanıma, büyüleme, bilgilendirme, şaşırtma” başlıklarında incelenebilir. Kaminski 'ye (2009) göre çocuk edebiyatı günümüzde büyük titizlik ve ustalık gerektiren, fayda sağlama ve zevk verme görevleri arasında eşit düzeyde etkiye sahip, gerçeklik içerisinde yol gösterici ve gerçeğe ayna tutan unsurlara sahiptir.

Çocukların yaşamlarında, gelişme ve öğrenme süreçlerinde oldukça önemli bir yere sahip olan ve çocuk edebiyatının temel taşıyıcısı olarak kabul edilen çocuk kitapları (Şirin, 2016), 0-6 yaş çocuklarının gelişimlerine katkıda bulunmakta ve bireylerin okumayı öğrendikten sonra da zevkle okumak için kazanmaları gereken bir beceri olan okuma alışkanlığını edinmelerinde önemini yitirmeyen bir araç görevini üstlenmektedir (Uzuner-Yurt, 2012; Tanju, 2010). Yazılı eserlerden zevk almak ve bu eserleri anlamak, nitelikli eserlerle etkileşime girerek ve bu becerilerle ilgili inşa edilen stratejiler sayesinde gerçekleşmektedir (Neuman ve Roskos, 2007). Bu nedenle çocukların ev ve okul ortamında nitelikli eserlerle karşılaşmaları büyük önem taşımaktadır (Gönen ve Veziroğlu, 2013). Bu nitelikli eserler çocuğa estetik bakış açısı kazandırırken, özgür ve yaratıcı bir birey olabilmesinde de yarar sağlamaktadır. Çocuğun bu eserlerle okul öncesi dönemden başlayarak tanışabilmesi genel olarak çocuğun dilsel, bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve sosyal gelişimini desteklemekte, model olma yoluyla eğitici bir işlev üstlenmektedir. Bireyin kendi yaşamı ile sınırlı olan deneyimlerini, karakterlerin yaşadığı olaylar sayesinde çeşitlendirerek çocuğun farklı yaşam durumlarına tanıklık etmesine imkân sağlayan çocuk kitapları sayesinde çocuk, bu vasıtayla farklı karakterlerin, duygu ve düşüncelerinin farkına varabilmektedir. Ayrıca resimler ve sözcüklerle anlatılanları belleğinde canlandırmasına yardımcı olan çocuk kitapları, çocuğun kendi hayatı dışındaki yaşamları fark ederek dünyayı tanımaya ve anlamaya fırsat sunmakta, ana dili ile etkileşime giren çocuk, sanatsal ve estetik yönden de uyaran alabilmektedir (Arıcı, 2016; Atılğan, 2021, Karagül, 2019; Sevgisunar, 2017; Şirin, 2016). Çocuk edebiyatında yer alan öykülerin dil ve resimlendirme açılarından sanatsal olmaları, toplumsal cinsiyet eşitliğine önem vermeleri ve etik açıdan ayrımcılık içermemeleri de önem arz eden diğer hususlardır. Bu nedenle dil ve resimlendirme açısından belirtilen nitelikleri taşıyan eserlerin tercih edilerek çocuklara sunulması gerekmektedir (Fullerton vd, 2018). Çocuklarla tanıştırılan kitapların onların gelişim düzeylerine uygun; dili, konusu, kurgusu ve dış yapı özelliklerinin nitelikli olması hassasiyet taşıyan bir diğer husustur. Dolayısıyla çocuklara gelişimsel yönden destek veren, düşünme, dil gelişimlerine katkı sağlayan, üslup, anlatım, konu, biçim gibi özellikler açısından tutarlı olan, sanatsal algı oluşturmayı destekleyen ve türüne özgü nitelikler taşıyan, ideolojik ifadelerden arınmış ve öğretici olan çocuk kitaplarının hedef kitleye sunulması oldukça önemlidir (Dedeoğlu-Orhan, 2019).

Çocuğun bu çok yönlü gelişimini destekleyen edebi ürünlerin başında gelen çocuk kitaplarının hedef kitlesi ise erken çocukluk ve ergenlik dönemini kapsamaktadır (Çevik ve Müldür, 2019; Lukens, Smith ve Coffel, 2013; Sever, 2013). Çocukların okuma kültürü edinmelerinde büyük bir etkiye sahip olan ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çocuklara nitelikli kitaplar sunma sorumluluğunu taşıdıkları düşünüldüğünde, çocuk kitapları genelinde çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının bilinmesi, konuyu önemli bir noktaya getirmektedir (Çevik ve Müldür, 2019; Karagül, 2020). Gay ve Airasian (2000) tutumu obje, fikir ve gruplara

karşı olan kabul edici ya da reddedici olma eğilimimiz, onlara karşı olan olumlu ya da olumsuz düşüncelerimiz olarak tanımlamaktadır. Alan yazın incelendiğinde tutum kelimesinin benzer şekillerde tanımlarının yapıldığı görülmektedir (Aydın, 2002; Budak, 2005; Bilgin, 1985; İpek ve Bayraktar, 2004; Papanastasiou, 2002). Üç grupta analiz edilen tutumlar, fikir ve önermeleri içeren bilişsel yön, fikirlere eşlik eden duyuşsal yön ve davranış için hazır olmayı içeren davranışsal yön olarak tanımlanmaktadır. Birbiriyle etkileşimde olan bu öğelerin birinde gerçekleşen değişim diğer öğeleri de etkilemektedir (Baysal ve Tekarslan, 1996; Gagne, 1985, İnceoğlu, 1993). Tek bir yaşantıyla hızlı bir şekilde değişebilen ya da çok sayıda yaşantı ile yavaş yavaş değişen tutumlar olabilmektedir (Türkmen, 2007; Şentürk, 2015). Tutumların temelleri genelde çocuklukta oluşmakta ve tutum değişikliği en çok çevremizdeki kişilerden etkilenmektedir (Arslan, 2006; Kağıtçıbaşı ve Üskül, 2006, Pekdoğan ve Korkmaz, 2017). Çocuk edebiyatına yönelik olarak çocukların olumlu tutum geliştirmeleri için model aldıkları ve davranışlarını şekillendirdikleri yetişkinler, ebeveyn ve öğretmenlerdir. Bu nedenle özellikle formal eğitim yuvası olan okullarda uygun model olması gereken öğretmenlerin çocuk edebiyatına yönelik olumlu tutumlar sergilemeleri önemlidir (Kozikoğlu, 2018; Taşkın Can, Cantürk Günhan ve Öngel Erdal, 2006). Okul öncesi öğretmenleri tarafından özel olarak seçilen edebi metinler, bazı basit kuralların öğretilmesine yardımcı olmakta, olumlu davranış ve değerlerin kazandırılmasında kullanılmakta (Bulut, 2018), farklı içeriklerde okunan kitaplar sayesinde çocuklar, yeni bilgiler edinmenin yanı sıra çevreye ve yaşadıkları topluma dair farklılıkları ve çeşitlilikleri öğrenme fırsatı yakalayabilmektedirler (Wiseman, 2011). Dil etkinliklerinde temel araç olarak tercih edilen çocuk edebiyatı ürünleri, erken okuryazarlık becerilerinin ve okuma alışkanlığının da temelini oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında özellikle okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının önemi bir kez daha gözler önüne serilmektedir (Sönmez, Durmaz, Topçam ve Çetinkaya, 2021). Çocukların bütüncül gelişimlerini destekleyen çocuk edebiyatı ürünleriyle tanışmalarında, edebi eserlere olan ilgilerinin oluşmasında ve desteklenmesinde, estetik değerlerin çocuk edebiyatı aracılığıyla kazandırılmasında çevrelerindeki yetişkinlere büyük görevler düşmekte, okul öncesi öğretmenleri de bu konuda aldıkları yüksek eğitimlerle bilinçli bir rol model olma ve rehberlik sağlama görevlerini üstlenmektedirler. Dolayısıyla çocukların edebiyata ilgilerini uyandıracak yetişkinlerin model olarak edebiyata ve edebi türlere karşı olumlu tutuma sahip olmaları yadsınamaz bir gerçekliktir. Bu gerçeklikten yola çıkılarak yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarını çeşitli değişkenlere göre inceleyen, nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelinde, betimsel bir araştırmadır. Bağımsız değişken ya da faktörler üzerinde manipülasyonun olmadığı (Büyüköztürk, 2014: 2) geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olan haliyle betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımı tarama modelidir. Sayısal olarak geniş katılımcıların oluşturduğu evrende, evren hakkında genel bir kanıya sahip olmak için bu katılımcılardan oluşan bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama, genel tarama modeli olarak bilinmektedir (Karasar, 2020). Genellikle araştırma grubunun yaşı, cinsiyeti, sosyo-ekonomik durumu, öğrenim düzeyi, kıdem yılı vb. demografik özellikleri ile bir olguya ilişkin mevcut fikir, düşünce, tutum, performansları tekil olarak ya da bazı faktörlerle ilişkileri bakımından betimlenir (Büyüköztürk,

2014; Mazlum ve Atalay Mazlum, 2017). Dolayısıyla bu çalışmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumları, kendi koşulları içinde, mevcut haliyle, bir değişiklik yapılmadan belirlenmekte ve bu durumda genel tarama modeli kullanılmaktadır.

2.Örneklem

Araştırmanın evrenini okul öncesi öğretmenliği ve meslek yüksek okulu çocuk gelişimi bölümlerinden mezun olan ve Türkiye’de farklı kurum ve illerde görev yapan okul öncesi öğretmenleri, örneklemini ise 192 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. COVID-19 pandemi sürecinde şartları göz önüne alındığında, kolay ulaşılabılır durum örneklemiyle çalışma grubu belirlenmiştir. Uygun şartlara sahip, istekli ve gönüllü olan katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesi, kolay ulaşılabılır örneklemin amacıdır (Creswell, 2005). Örneklemin belirlenmesinde kullanılacak yöntem seçildikten sonra belirtilen özelliklere sahip katılımcılarla çalışılmış, okul öncesi öğretmenlerin çocuk edebiyatına yönelik tutumları hakkında güvenilir bilgilerin edinilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda katılım için gönüllü ve istekli olan, kullanılan veri toplama aracını online platformda doldurabilen okul öncesi öğretmenleri çalışma grubunu oluşturmuştur. Yaş grupları incelendiğinde 36 yaş ve üstü öğretmenlerin %51,56 ile (N= 99) ilk sırada yer aldığı ve bunu sırasıyla %30,73 ile 31-35 yaş (N= 59), %9,38 ile 20-25 yaş (N= 18) ve %8,33 ile 26-30 yaş (N= 16) grubunun izlediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında ilk sırada %43,75 ile 11-15 yıl kıdeme sahip katılımcıların (N= 84) olduğu, bunu %23,44 ile 16 yıl ve üzeri (N=45), %17,19 ile 0-5 yıl (N= 33) ve %15,62 ile 6-10 yıl kıdeme sahip (N= 30) katılımcıların takip ettiği bulunmuştur. Öğrenim düzeyleri açısından incelendiğinde ise okul öncesi öğretmenlerinin %76,56’sının (N=147) lisans, %13,02’sinin (N= 25) lisansüstü ve %10,42’sinin (N= 20) ön lisans mezunu oldukları görülmüştür.

3.Verİ Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Karagül (2020) tarafından geliştirilen ve güvenilirliği 0,88 olarak bulunan “Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Beşli likert tipi ölçek, 26 madde ve 3 faktörden oluşan bir yapıya sahiptir. Ölçeğin farkında olma alt boyutu 12, değer verme alt boyutu 6, kabullenme alt boyutu 8 maddeden oluşmakta, ölçek maddelerinin 18’i olumlu, 8’i olumsuz ifade içermektedir. “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” seçeneklerini içeren ölçeğin olumlu ifadeleri 5-4-3-2-1, olumsuz ifadeleri ise 1-2-3-4-5 biçiminde puanlanmaktadır. Bu şekilde farkında olma alt boyutunda en yüksek 60, en düşük 12 puan; değer verme alt boyutunda da en yüksek 30, en düşük 6 puan alınabilmektedir. Ölçeğin kabullenme alt boyutunun tüm maddeleri ters yönde puanlanmakta ve bu alt boyuttan en yüksek 40, en düşük 8 puan toplanabilmektedir. Alt boyutlarının güvenilirlik değerleri incelendiğinde, farkında olma alt boyutunun 0,85, değer verme alt boyutunun 0,83, kabullenme alt boyutunun ise 0,75 güvenilirlik katsayısına sahip olduğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin yaş, kıdem ve mezuniyetlerine ilişkin bilgilerinin yer aldığı “Demografik Bilgi Formu”na da yer verilmiştir.

4.Verilerin Toplanması

Çalışmada öncelikli olarak araştırmanın amacına ulaşması için katılımcılara yoneltilecek demografik bilgileri içeren sorular ile kullanılacak ölçek belirlenmiş, yazarlardan gerekli kullanım izinleri alındıktan sonra ölçek, dijital ortama aktarılarak araştırmacıların sosyal medya hesaplarından paylaşılmıştır. Katılımcılara araştırmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve katılımcıların çalışmada kodlanacağı belirtilmiştir. Araştırmanın objektifliği için katılımcılardan anket sorularına içten ve samimi cevaplar vermeleri istenmiştir. Bu aşamada veri toplama araçları dijital ortamda on gün süreyle açık tutulmuş ve süre sonunda veri toplama işlemi tamamlanmıştır.

5.Verilerin Analizi

Araştırmada istatistiksel analiz için yapılacak olan testlere, verilerin normallik varsayımları kontrol edildikten sonra karar verilmiş, elde edilen sonuçların normal dağılması nonparametrik testlerin yapılması için bir etken olmuştur. Kruskal Wallis Testi ikiden fazla bağımsız örneklemin yer alması sebebiyle tercih edilmiş, istatistiksel anlamlılığın çıkması durumunda ise neden kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerinin SPSS for Windows 20.0 paket programında analiz edilmesiyle elde edilen sonuçlarına yer verilmiş, normallik varsayımlarının kontrolü ardından Kruskal Wallis Testi ve Mann Whitney U testleri kullanılarak analiz edilen veriler sunulmuştur. Tablo 1’de örnekleme yer alan okul öncesi öğretmenlerin çocuk edebiyatına yönelik tutum puanları verilmiştir.

Puan	f	%	\bar{x}
99 puan ve daha az	20	10,4	
100-110 arası	47	24,5	
111-120 arası	81	42,2	113,17
121-130 arası	44	22,9	
Toplam	192	100,0	

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Puanları

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 113,17 saptandığı görülmektedir. Katılımcıların %89,6’sının çocuk edebiyatına yönelik tutum ölçeğinden 100 ve üzerinde puan almış oldukları bulunmuştur. Buna göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir bölümünün çocuk edebiyatına yönelik olumlu tutuma, %10,4’ünün ise çocuk edebiyatına yönelik orta düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Yaş	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
20-25	18	88,58	3	4,355	,226
26-30	16	107,00			
31-35	59	106,92			
36+	99	90,04			

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Tablo 2’de okul öncesi öğretmenlerinin “Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği”nden aldıkları toplam puanların öğretmenlerin yaş gruplarına göre Kruskal Wallis analizi sonuçları verilmiştir. Buna göre, 26-30 yaş aralığındaki (N=16) öğretmenlerin sıra ortalamasının 107,00, 31-35 yaş aralığındaki (N=59) öğretmenlerin sıra ortalamasının 106,92 ile birbirlerini oldukça yakın oldukları görülmüştür. 36 yaş ve üzerindeki (N=99) öğretmenlerin sıra ortalamasının 90,04,

20-25 yaş arasındaki öğretmenlerin (N=18) sıra ortalamasının ise 88,58 olduğu tespit edilmiş ve çocuk edebiyatına yönelik tutumların yaş değişkenine göre anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Yaş	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Farkında olma			3	5,425	.143
20-25	18	91,44			
26-30	16	110,69			
31-35	59	107,31			
36+	99	88,68			
Değer verme			3	2,543	.468
20-25	18	94,53			
26-30	16	101,38			
31-35	59	105,03			
36+	99	90,99			
Kabullenme			3	1,687	.640
20-25	18	88,39			
26-30	16	102,50			
31-35	59	102,82			
36+	99	93,24			

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Tablo 3’de okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkenine göre, çocuk edebiyatına yönelik tutum ölçeğinin farkında olma, değer verme ve kabullenme alt boyutlarından aldıkları puanların Kruskal Wallis analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre çocuk edebiyatına yönelik tutum ölçeği farkında olma alt boyutunun okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis analizi sonucunda yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2 = (sd=3, n=192) 5,425; p>05$). Benzer şekilde değer verme alt boyutu ile kabullenme alt boyutu Kruskal Wallis analizi sonuçları incelendiğinde değer verme alt boyutunda ($\chi^2 = (sd=3, n=192) 2,543; p>05$) ve kabullenme alt boyutunda ($\chi^2 = (sd=3, n=192) 1,687; p>05$) yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Kıdem yıl aralığı	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Anlamlı fark
Farkında Olma			3	8,709	.033*	
0-5 yıl ¹	33	86,27				2 - 1
6-10 yıl ²	30	123,15				2 - 3

11-15 yıl ³	84	94,01			2 - 4
16+ yıl ⁴	45	90,89			
Değer Verme			3	6,790	.079
0-5 yıl	33	95,44			
6-10 yıl	30	120,07			
11-15 yıl	84	89,88			
16+ yıl	45	93,92			
Kabullenme			3	2,022	.568
0-5 yıl	33	91,62			
6-10 yıl	30	109,30			
11-15 yıl	84	94,08			
16+ yıl	45	96,07			

Tablo 4.Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Tablo 4’te okul öncesi öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre, çocuk edebiyatına yönelik tutum ölçeğinin farkında olma, değer verme ve kabullenme alt boyutlarından aldıkları puanların Kruskal Wallis analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre çocuk edebiyatına yönelik tutum ölçeği farkında olma alt boyutunun okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis analiz sonucunda çalışma yıllarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = (sd=3, n=192) 8,709; p < .05$). Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi mesleki kıdem yılından kaynaklandığını saptamak üzere Mann Whitney U testi yapılmış, farklılığın 6-10 yıl kıdeme sahip katılımcıların lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Analizlerin sonucunda 0-5 yıl ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin anlamlılık düzeyleri ($U = 301,000, p = 0,007$), 11-15 yıl ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin anlamlılık düzeyi ($U = 871,500, p = 0,012$) ve 16+ yıl ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin anlamlılık düzeyleri ($U = 458,000, p = 0,018$) saptanmıştır. Buna karşın değer verme alt boyutu ile kabullenme alt boyutu Kruskal Wallis analiz sonuçları incelendiğinde değer verme alt boyutunda ($\chi^2 = (sd=3, n=192) 6,790; p > .05$) ve kabullenme alt boyutunda ($\chi^2 = (sd=3, n=192) 2,022; p > .05$) mesleki kıdem gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Öğrenim Düzeyi	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Anlamlı fark
Ön lisans ¹	20	63,90	2	8,088	.018*	1 - 3
Lisans ²	147	99,19				1 - 2
Lisansüstü ³	25	106,74				

Tablo 5.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Tablo 5 incelendiğinde lisansüstü mezunlarının sıra ortalamalarının 106,74, lisans mezunlarının sıra ortalamalarının 99,19 ve son olarak ön lisans mezunlarının sıra ortalamalarının 63,90 olduğu belirlenmiş, buna göre okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim düzeyleri göz önüne alındığında çocuk edebiyatına yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2 = (sd=2, n=192) 8,088; p<.05$). Daha sonra anlamlı farklılığın hangi öğrenim düzeyinden kaynaklandığını saptamak üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, ön lisans-lisansüstü ($U= 138,500, p=0,011$) mezunu öğretmenlerin puanları arasında lisans üstü mezunu öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılığın olduğu belirlenmiştir. Ön lisans-lisans ($U=929,500, p=0,008$) mezunu öğretmenlerin puanları arasındaki anlamlı farklılığın ise lisans mezunu öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenim Düzeyi	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Anlamlı fark
Farkında Olma			2	9,520	.009*	1 - 3
Ön lisans ¹	20	68,65				2 - 3
Lisans ²	147	96,31				1 - 2
Lisansüstü ³	25	119,88				
Değer Verme			2	6,488	.039*	1 - 3
Ön lisans ¹	20	71,38				2 - 3
Lisans ²	147	97,05				1 - 2
Lisansüstü ³	25	113,34				
Kabullenme			2	4,766	.092	
Ön lisans	20	72,28				
Lisans	147	100,54				
Lisansüstü	25	92,12				

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Tablo 6’de okul öncesi öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkenine göre, çocuk edebiyatına yönelik tutum ölçeğinin farkında olma, değer verme ve kabullenme alt boyutlarından aldıkları puanların Kruskal Wallis analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre çocuk edebiyatına yönelik tutum ölçeği farkında olma alt boyutunun okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis analiz sonucunda öğrenim düzeylerinin sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = (sd=2, n=192) 9,520; p<.05$). Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi öğrenim düzeyinden kaynaklandığını saptamak üzere Mann Whitney U testi yapılmış, farkında olma alt boyutundaki farkın, lisans üstü-ön lisans ($U=119,500, p= 0 ,003$) ve lisans üstü-lisans ($U= 1383,500, p= 0,048$) mezunu öğretmenler arasında, lisans üstü mezunu öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. Ön lisans-lisans ($U=1043,500, p= 0,035$) mezunu öğretmenler arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın lisans mezunu öğretmenlerin lehine olduğu bulunmuştur.

Çocuk edebiyatına yönelik tutum ölçeği değer verme alt boyutunun okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis analiz sonucunda öğrenim düzeylerinin sıralamalar ortalamaları arasındaki fark da istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2= (sd=2, n=192) 6,488; p<.05$). Farkın hangi öğrenim düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi analizi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın, ön lisans-lisans üstü ($U= 146,000, p= 0,017$) düzeyde mezuniyete sahip öğretmenlerden lisans üstü mezunlarının lehine olduğu belirlenmiştir. Lisans-lisans üstü ($U= 1520,500, p= 0,165$) mezunu öğretmenler arasında ise yine lisans üstü mezuniyete sahip öğretmenlerin lehine olacak şekilde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Son olarak, ön lisans-lisans ($U= 1071,500, p= 0,048$) mezunu öğretmenler arasında ise lisans mezunlarının lehine anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır.

Buna karşılık okul öncesi öğretmenlerin çocuk edebiyatına yönelik tutum ölçeği kabullenme alt boyutundan aldıkları puanlar ile öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($\chi^2= (sd=2, n=192) 4.766; p>.05$).

Tartışma ve Sonuç

Çocukların yaşlarına, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak ortaya çıkarılan edebi ürünler, onların başta dil gelişimleri olmak üzere, bilişsel, sosyal-duygusal ve hatta toplumsal olarak gelişimlerini önemli ölçüde destekleyen etkili uyarıcılardan biridir. Erken okuryazarlık becerilerinin kazanılmasından, farklılıklara saygı duymaya, olumlu davranış ve değerlerin edinilmesinden, hayal güçleri ve yaratıcılıklarının desteklenmesine kadar geniş bir yelpazede “tanıma, büyüleme, bilgilendirme, şaşırtma” işlevlerine sahip bu eserlerin çocuklara sunulmasında özel bir görev üstlenen ebeveynler ile öğretmenlerin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının bilinmesi büyük önem taşımaktadır. Çocukları, nitelikli edebi ürünlerle buluşturma sorumluluğu taşıyan yetişkinlerin, bu sorumluluğu bilinçli bir şekilde gerçekleştirebilmelerinde, çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının etkili olduğu düşünülmektedir. Ebeveynlerinden sonra ilk tanıştığı yetişkinler olan okul öncesi öğretmenlerinin de çocuklara sundukları nitelikli edebi eserleri tercih etmelerinde, uygulamalarla bütünleştirmelerinde ve olumlu geri dönütler alabilmelerinde çocuk edebiyatına yönelik tutumları önemlidir. Bu amaçla gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun çocuk edebiyatına yönelik tutum puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında çocuk edebiyatına yönelik yapılan çok sayıda çalışma mevcuttur. Bunların büyük bir kısmı Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiş (Alan, 2020; Bağcı, 2007; Çer, 2020; Hasırcı, 2017; Kurt ve Arslan, 2017; Yakar, Yılmaz ve Arslan, 2016), bir kısmı da sınıf öğretmenlerini çalışma grubuna dahil etmiştir (Büyükkavas Kuran ve Ersözlü, 2009; Çevik ve Müldür, 2019; Kuran ve Ersözlü, 2009). Çalışmaların genelinde çocuk edebiyatına yönelik tutumların yüksek bulunduğu ve bu açıdan çalışmamızı destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Katılımcıların cinsiyet dağılımlarının homojen olmaması nedeniyle okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutum puanları cinsiyet açısından ayrıca analiz edilmemiştir. Ancak Bağcı (2007) çalışmasında Türkçe öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarını incelemiş ve cinsiyet değişkeninin tutumlar üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğu bir araştırma da mevcuttur (Sönmez vd, 2021). Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre çocuk edebiyatına yönelik tutum puanlarının toplamında ve hatta üç alt boyutunda da istatistiksel açıdan anlamlılık saptanmamıştır. Yapılan alan yazın taramasında konuyla ilgili bulgulara da rastlanmamıştır. Bu

durum, konuyla ilgili olarak ileride gerçekleştirilmesi planlanan çalışmalarda göz önüne alınması gerekliliğini ortaya koyan bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Çalışma grubuna dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarının çocuk edebiyatına yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiş, bu durumun 6-10 yıllık mesleki tecrübeye sahip okul öncesi öğretmenlerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Çocuk edebiyatına yönelik farkındalık düzeyinin belirlendiği “farkında olma” alt boyutunda da benzer bir sonuç elde edilmiştir. Mesleki anlamda öğretmenlerin tecrübe kazanmaya başladıkları ilk yıllar ile tükenmişlik düzeylerinde kısmi artışların yaşanmaya başladığı yıllar arasında kalan bu devrede, mesleki yeterlilik ve yetkinlik ile nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin tercih edilmesinin ve bunların çocuklarla buluşturulmasının önemi açısından farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu ve buna ilişkin olarak bu alt boyutta anlamlı bir fark ortaya koydukları düşünülmektedir. Sönmez ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin kabullenme alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuş ve bu farkın 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Alan (2020) Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada da adayların çocuk edebiyatının farkında olduğu, bu amaçla bilinç geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Geleceğin öğretmenlerinin yetişkin edebiyatı ile çocuk edebiyatının farklılıklarının bilincinde olması nitelikli eserlerin seçilmesi ve kullanılmasında önemli bir göstergedir. Anjana ve Prema (2019) okul öncesi öğretmenlerin edebiyata yönelik bilgi ve inanışlarını inceledikleri bir araştırmada, öğretmenlerin deneyimlerinin edebiyata ilişkin inanış ve bilgileri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Charlisle ve arkadaşları (2009) da öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri ile dil öğretmeye ilişkin becerileri arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır. Büyükkavas Kuran ve Ersözlü (2009) de sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretmenlerin çocuk edebiyatı ürünlerinin eğitimdeki yerinin farkında olduklarını ve önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarıyla ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu konuda yapılan ilk çalışma olması nedeniyle elde edilen bulgunun önemli olduğu ve gelecekte yapılması planlanan çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin öğrenim düzeyleri açısından çocuk edebiyatına yönelik tutumları incelendiğinde, lisansüstü ve lisans mezunu öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenlere göre çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu bulunmuş, farkında olma ve değer verme alt boyutlarında da lisansüstü ve lisans mezunlarının lehine olacak şekilde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Şüphesiz ki öğretmenlik mesleğine hazırlık süreci özveri ve çaba gerektirmekte, alanla ilgili detaylı bilgilerin içselleştirilmesi zaman almaktadır. Dolayısıyla iki yıllık ön lisans mezunu öğretmenlerin çocuk edebiyatına ilişkin bilgi, birikim ve tutumlarının, lisans ve hatta lisans üstü mezunu öğretmenlerin donanımlarından daha düşük olması kabul edilebilir bir durumdur. Bir diğer deyişle, çocuk edebiyatına yönelik tutumlar açısından lisans üstü öğrenime sahip öğretmenlerin, farkında olma ve değer verme alt boyutlarında lisans ve ön lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek bir farkındalığa sahip olmaları ve edebi eserlere daha üst düzeyde değer vermeleri, aldıkları eğitimin daha yüksek boyutta olmasıyla ilişkilendirilebilir. Benzer bir durum lisans-ön lisans mezunu öğretmenler arasında da saptanmış, lisans mezunları lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla eğitim kademeleri yükseldikçe alanla ilgili bilgilerin detaylandırılması ve derinleşmesi söz konusu olmakta, bu da öğretmenlerin mesleki açıdan olgunlaşmalarıyla birlikte çocuk edebiyatına ilişkin farkındalıklarını arttırmakta ve verdikleri değeri yükseltmektedir. Diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim düzeyleri arttıkça çocuk edebiyatına yönelik tutumlarında da bir artış olduğu söylenebilir. Alan

yazın incelendiğinde çalışmanın bulgularıyla ilişkili araştırmalara yer verilmediği görülmüştür. Buna karşın Kimmy (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin edebiyat ve okuma yazma farkındalığı alanındaki bilgi ve öz yeterliliklerinin öğretmen eğitimleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Schachter ve arkadaşlarının (2016) okul öncesi öğretmenlerin bilgi, inanç, eğitim düzeyleri, mesleki kıdemleri ile çocukların dil ve edebiyat öğrenme fırsatları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmasında ise dil ve okuma yazma eğitimi ile öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arasında pozitif, mesleki kıdemleri arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Benzer çalışmaların sonuçlarının, araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Gelişimin ve değişimin hızla yaşandığı dönemlerden biri olan okul öncesinde çocukların, nitelikli edebi eserlerle karşılaştırılmaları bütünsel gelişimleri açısından büyük önem arz etmektedir (Özcan ve Tanju Aslışen, 2021). Alan yazın incelendiğinde, farklı alanlardaki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı eserleriyle ilgili yeterli düzeyde nitelikli bilgiye sahip olmadıkları sonucunu paylaşan birçok çalışma olduğu görülmektedir (Hasırcı, 2017; Temizkan, 2011; Turan ve Ulutaş, 2016; Uçgun, 2010). Birkaç çalışmada ise öğretmen adaylarının edebi eserlerde daha ziyade dış yapı unsurlarını göz önüne aldıkları vurgulanmakta (Aktaş, Stebler, Uzuner Yurt, 2016; Öztürk Samur, 2012; Turan, Gönen ve Aydos, 2016), iç yapı unsurları ve resimlendirme özellikleri hakkında daha az bilgi sahibi oldukları belirtilmektedir. Gönen ve arkadaşları (2016) ise çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinde bulunması gereken özel alan yeterliklerine dikkat çekmiş, çocukların hızlı bir şekilde geliştiği okul öncesi dönemde öğretmenlere büyük görev düştüğünü belirterek, edebi eserlerin sayıca arttığı ve erişimin kolaylaştığı bu dönemde, iç-dış yapı unsurları açısından nitelikli kitapların tercih edilmesinin, edebi eserlerin farkında olunmasının, bunlara değer verilmesinin ve çocukların bütünsel gelişimlerini destekleyen bir araç olarak kabul edilmesinin önemini vurgulamışlardır.

Yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerin çocuk edebiyatına yönelik tutumları yüksek olarak tespit edilmiştir. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerin hangi konularda çocuk kitaplarına ihtiyaç duydukları, daha çok hangi tür çocuk kitaplarını kullandıkları hususunda yapılacak çalışmalar alana kazandırılabilir. Araştırmanın verileri Covid-19 pandemi şartlarında online ortamda, oluşturulan anket formu üzerinden toplanmış olanlarla sınırlıdır. Bu konuda okul öncesi öğretmenleri ile görüşme tekniği kullanılarak nitel araştırmalar yapılabilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin edebi türlere etkinliklerinde yer verme durumları, etkinlik incelemesi yapılarak tarama yöntemiyle incelenip alana katkı sağlayabilir. Çocukların eğitiminde etkin yetişkinler olarak öğretmenlerle yapılan çalışmaların yanı sıra evde ilk rol modelleri olan ebeveynlerin çocuk edebiyatına ilişkin tutum ve görüşlerinin incelendiği çalışmalar, "okulda aile eğitimleri kapsamında çocuk edebiyatına ilişkin çalışmalara yer verilmeli mi?" sorusuna cevap aranmak amacıyla gerçekleştirilebilir. Her açıdan gelişmek, ilerlemek, yükselmek, başarmak için okumak, okumak için edebi eserlerle buluşmak, bu karşılaşmayı sağlayacak ebeveynler ve öğretmenlerle çocuk ve kitap bağlamında çalışmak ve bu çalışmaları genişletmek, geleceğimizin garantisi olacaktır.

Kaynakça

Aktaş, E., Stebler, M. Z. ve Uzuner Yurt, S. (2014). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatı ile ilgili farkındalık düzeyleri (s. 8-18). I. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, sunulmuş bildiri, İstanbul: Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazarları Birliği. <http://www.cocukvegenc.net/turk-dili-ve-edebiyati-ogretmen-adaylarinin-cocuk-ve-genclik-edebiyati-ile-ilgili-farkindalik-duzeyleri/> Erişim tarihi: 02.02.2022

- Akyüz, E. (2021). Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı. F. Temizyürek ve T. Türkben. (Ed.) *Türkçe öğretimine genel bir bakış* içinde (s.415-433). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alan, Y. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 135-147.
- Anjana, A. V., & Prema, K. S. RA (2019). Emergent literacy: Knowledge and belief of preschool teachers in kerala. *Language in India*, 19(7), 29-42.
- Arıcı, A. F. (2016). *Çocuk edebiyatı ve kültürü*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arslan, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2); 24-33.
- Atılğan, A. (2021). Çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğun sanat eğitimi sürecine katkıları bağlamında bir inceleme (Leo Lionni Örneği). *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 80-111. Doi no:10.47935/ceded.902763
- Aydın, O. (2002). Davranış üzerine sosyal etkiler. E. Özkalp (Ed.). *Davranış bilimlerine giriş* (s. 261- 278) içinde. Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Milli eğitim dergisi*, (174), 116-134.
- Balta, E. E. (2019). Çocuk edebiyatı üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların içerik analizi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 2528-9527.
- Baysal, A. C. ve Tekarslan, E. (1996). *Davranış bilimleri*. Avcıol Basım Yayın
- Bilgin, N. (1985). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. Sistem Yayıncılık.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bulut, S. (2018). Okulöncesi dönem öğretmenlerinin çocuk edebiyatı yapıtlarını seçme ölçütü olarak yazınsal karakterlere yükledikleri anlam. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 714-729.
- Büyükkavas Kuran, Ş. ve Ersözlü, Z. N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-17.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest, kontrol grubu, desen ve veri analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Charlisle, J. F, Correnti R., Phelps, G., & Zeng, J. (2009). Exploration of the contribution of teachers' knowledge about reading to their students' improvement in reading. *Read Writ*, 22:457-486 <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-009-9165-y>
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (Second Edition.bs.)*. Pearson Education, Inc.
- Çer, E. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Journal of Language Education and Research*, 6(1), 168-186. DOI: <https://doi.org/10.31464/jlere.611644>
- Çevik, A. ve Müldür, M. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı farkındalığı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1942-1956. DOI: <https://doi.org/10.17755/esosder.564082>
- Dedeoğlu-Orhan, B. (2019). *Çocuk edebiyatında estetik ölçütlerin belirlenmesi ve bir çocuk edebiyatı kitabının estetik ölçütler açısından değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Demirel, Ş. (2010). Çocuk, çocuğun gelişim özellikleri, ihtiyaçları ve ilgi alanları. Demirel, Ş. (Ed.), *Edebî metinlerle çocuk edebiyatı* içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Dilidüzgün, S. (1996). *Çağdaş çocuk yazını*, Yapı Kredi Yayınları.
- Fullerton, S. K., Schafer, G. J., Hubbard, K., McClure, E. L., Salley, L., & Ross, R. (2018). Considering quality and diversity: An analysis of read-aloud recommendations and rationales from children's literature experts. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 24(1), 76-95.
- Gagne, R. M. (1985). *The Conditions of Learning*, New York: Holt, Rinehart&Winston.
- Gay, L.R., Airasian, P. (2000). *Educational Research*. Upper Saddle River.
- Gay, L.R., Airasian, P. (2000). *Educational Research*. Upper Saddle River.
- Gönen, M. (2013). Cumhuriyet öncesi ve cumhuriyet döneminde okul öncesi çocuk edebiyatı. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (ss. 15-31) içinde. Eğiten Kitap.
- Gönen, M., Karakuş, H., Uysal, H. Kehçi, 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. ve Veziroğlu, M. (2013). Çocuk edebiyatının genel hedefleri. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (ss. 1-11) içinde. Eğiten Kitap.
- Göz, B. (2015). Kendilik değerini koruma bağlamında çocuk edebiyatı eserlerinin kullanımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 486-493.
- Hasırcı, S. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 717-728. DOI:10.17719/jisr.2017.1808
- Huck, C., Kiefer, B., Hepler, S., & Hickman, J. (2004). *Children's literature (8th Ed.)*. McGraw-Hill.
- İnceoğlu, M. (1993). *Tutum, algı, iletişim*. V Yayınları
- İpek, C., ve Bayraktar, Ş. (2004). Aday öğretmenlerin fen bilimleri ve sosyal bilimlere bakışları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 35-50.
- Kağıtçıbaşı, Ç., ve Üskül, A. (2006). *Yeni insan ve insanlar: sosyal psikolojiye giriş*. Evrim Yayınevi
- Kaminski, W. (2009). *Çocuk ve gençlik edebiyatına giriş* (Çev.: Y. Baş), Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Karagül, S. (2019) Çocuk edebiyatının temel işlevleri: Felski'nin yaklaşımı doğrultusunda bir değerlendirme. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 334-351.
- Karagül, S. (2020). Çocuk Edebiyatı'na yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi-ÇEDED*, 3(2), 203-226. DOI: 10.47935/ceded.836154.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (35.bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kimmy, M. (2017). *Preschool teachers' views of literacy instruction*. Doctoral Thesis. Walden University, Pennsylvania.
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2698-2720.
- Kuran, Ş. B. ve Ersözlü, Z. N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-17.

- Kurt, E. ve Arslan, N. (2017). Türkçe öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı eserlerine yönelik görüşleri: Odak grup görüşmesi. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 348-357.
- Lukens, R. J., Smith, J. J., & Coffel, C. M. (2013). *A critical handbook of children's literature*. Pearson Education Inc.
- Mallan, K. (2017). *Children's literature in education*. <http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-157>. (Erişim Tarihi: 27.07.2021).
- Mazlum, M. M. ve Atalay Mazlum, A. (2017). Sosyal bilimlerde araştırma yönteminin belirlenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(4), 1-21.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (2007). *Nurturing knowledge: Building a foundation for school success by linking early literacy to math, science, art and social studies*. Scholastic.
- Neydim, N. (2020). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi Lisans Programı Ders Notları.
- Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Anı Yayıncılık.
- Özcan, M. ve Tanju Aslışen, E.H. (2021). Resimli çocuk kitapları ve bilişsel gelişim. E. H. Tanju Aslışen, (Ed.), *Bilişsel gelişim* (1. Baskı, s. 279-312) içinde . Eğiten Kitap. ISBN: 978-625-7348-71-3
- Öztürk Samur, A. (2012). Okulöncesi öğretmen adaylarının nitelikli çocuk edebiyatı eserlerini seçebilme yetkinlikleri. 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (05- 07 Ekim 2011), Bildiriler ve Atölye Çalışmaları. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları, 4, 219-228.
- Papanastasiou, C. (2002). School, teaching and family influence on student attitudes toward science: based on TIMSS data for cyprus. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 71-86.
- Pekdoğan, S. ve Korkmaz, H. İ. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 59-72.
- Sarıyüce, H. L. (2012). *Türk çocuk ve gençlik edebiyatı ansiklopedisi* 1. Nar Yayınları
- Schachter, R. E., Spear, F. C., Piasta, B.S., Justice M. L., & Logan, E.R.J. (2016). Early childhood educators' knowledge, beliefs, education, experiences, and children's language-and literacy-learning opportunities: What is the connection? *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 281-294.10.1016/j.ecresq.2016.01.008
- Sever, S. (2013). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayınları.
- Sevgisunar, M. K. (2017). Günümüzde çocuk edebiyatı ve gerçeklik. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. 15 (60), 10-24.
- Sönmez, M., Durmaz, M., Topçam, A. B. ve Çetinkaya, F. Ç. (2021). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 531-542.
- Şentürk, Z. (2015). *Müzik öğretmenlerinin bireysel profil özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Malatya İl Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi.
- Şimşek, T. (2007). *Çocuk edebiyatı*. Suna Yayınları.
- Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı, edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi*, CX (780), 12-31.

- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 6(21), 30-39. ISSN: 1303-0256
- Taşdelen, V. (2005). Çocuğu anlayan edebiyat. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, Ağustos-Eylül, 104-105.
- Taşkın Can, B., Cantürk Günhan, B., ve Öngel Erdal, S. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen derslerinde matematiğin kullanımına yönelik özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 47-52.
- Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikleri algılama durumları. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 339-357.
- Turan, F., Gönen, M. ve Aydos, E. H. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının resimli öykü kitaplarını seçme konusunda yeterlik düzeyleri ve kendi yeterliklerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 400-422.
- Turan, F. ve Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 21-45.
- Tüfekçi Can, D. (2014). *Çocuk edebiyatına giriş*. Eğitim Yayınevi.
- Türkmen, L. (2007). The influences of elementary science teaching method courses on a Turkish teachers college elementary education major students' attitudes towards science and science teaching. *Journal of Baltic Science Education*, 6(1), 66-77.
- Uçgun, D. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı dersi ve çocuk edebiyatı ürünlerine ilişkin tutumları*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sunulan bildiri, (ss. 472-477). Fırat Üniversitesi.
- Ulutaş, A. (2017). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarındaki resimlerin çocuğa göreliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 602-610.
- Uzuner-Yurt, S. (2012). Çocuk yayınları. T. Şimşek. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* (s. 71-80) içinde. Grafiker Yayınları.
- Wiseman, A. (2011). Interactive read alouds: Teachers and students constructing knowledge and literacy together. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 431-438.
- Yakar, Y., M. Yılmaz, O. ve Arslan, M. A. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının edebiyat ve çocuk edebiyatı kavramlarına ilişkin algıları. *Journal of Language and Literature Education*, (17), 95-105. DOI:10.12973/jlle.11.303
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2012). *Çocuk edebiyatı*. Akçağ Yayınları.

Katkı Oranı Beyanı

Bu makaleye birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Çatışma beyanı: Makalenin yazarları, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkileri bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan ederler.

Destek ve teşekkür: Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.