



Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar
Year: 7 - Number: 25 p. 13-36, Autumn 2023

Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Edebiyatı Dersine İlişkin Görüşleri, Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutumları ve Tutumlarına Etki Eden Faktörler* ** ***

The Views of Teacher Candidates on Children's Literature and the Children's Literature Course, Their Attitudes Towards Children's Literature and Factors Influencing Their Attitudes

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.1330510>

Araştırma Makalesi /
Research Article

Makale Geliş Tarihi /
Article Arrival Date
20.07.2023

Makale Kabul Tarihi /
Article Accepted Date
19.09.2023

Makale Yayın Tarihi /
Article Publication Date
30.09.2023

Asya Studies

Öz

Bu çalışmada öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersine ve çocuk edebiyatına yönelik görüşleri, tutumları ve tutumlarında etkili olan faktörleri belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli temel alınmıştır. Çalışma, 2022-2023 akademik yılı güz yarıyılında, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, çocuk edebiyatı dersini zorunlu veya seçmeli ders olarak almış olan Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Programlarında öğrenim gören toplam 78 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler bir anket ve Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeğinden oluşan bilgi toplama formu ile elde edilmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının önemli bir kısmının çocuk edebiyatı kavramını “çocuğa uygun eserlerin oluşturduğu bir özel edebiyat alanı” olarak açıkladığı, tamamına yakınının çocuk edebiyatını önemli bulduğu belirlenmiştir. Katılımcılar, çocuk edebiyatı dersinin öğrenim gördükleri lisans programında zorunlu ders olarak okutulması ve uygulamalı olarak yürütülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarına göre çocuk edebiyatı dersinin kendilerine en önemli katkısı, nitelikli çocuk kitabı seçebilme becerisi kazandırmasıdır. Çocuk edebiyatı içerisinde en çok geliştiği düşünülen metin biçimi öyküleyici metinlerdir. Katılımcılara göre çocuk edebiyatı eserlerinde en çok karşılaşılan sorun ise “eserlerin çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmaması”dır. Araştırmanın sonucunda; öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik olumlu tutuma sahip oldukları, çocuk edebiyatına yönelik farkındalık düzeylerinin düşük olduğu ancak çocuk edebiyatına yüksek düzeyde değer verdikleri ve çocuk edebiyatını yüksek düzeyde kabullendikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Edebiyatı, Öğretmen Adayları, Tutum

Abstract

This study aims to determine the views, attitudes, and factors influencing the attitudes of prospective teachers towards the children's literature course and children's literature. The study is based on the survey model. The research was conducted at Muğla Sıtkı Koçman University Faculty of Education in the fall semester of the 2022-2023 academic year. The study group consists of a total of 78 prospective teachers enrolled in the Preschool Teaching, Elementary School Teaching, and Turkish Teaching Programs, who have taken the children's literature course as a compulsory or elective course. The research revealed that a significant number of prospective teachers defined children's literature as "a specialized literary field consisting of works suitable for children," and almost all of them considered children's literature important. The participants emphasized that the children's literature course should be taught as a compulsory course in their undergraduate programs and should be carried out through practical applications. According to the prospective teachers, the most significant contribution of the children's literature course is that it gives them ability to select quality children's books. The narrative texts were considered to be the most developed form of literature within children's literature. The most common problem encountered in children's literature works, according to the participants, is the lack of consideration for children's developmental characteristics in the preparation of these works. The results of the research indicate that prospective teachers have a positive attitude towards children's literature.

Keywords: Children's Literature, Teacher Candidates, Attitude

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

İyison, A. & Fırat, H. (2023). Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Edebiyatı Dersine İlişkin Görüşleri, Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutumları ve Tutumlarına Etki Eden Faktörler. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 7(25), 13-36.

Ayşenur İyison
Öğrenci / Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
/ Eğitim Fakültesi /
Türkçe Öğretmenliği Programı
aysenuriyison09@gmail.com
ORCID: 0009-0003-8898-2458

Prof. Dr. Hatice Fırat
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi / Eğitim
Fakültesi / Türkçe Eğitimi ABD
haticefirat@mu.edu.tr
ORCID: 0000-0001-8300-5189

* “COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri” beyanları: Bu makale için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Bu makale, İntihal.net tarafından taranmıştır. Bu makale, Creative Commons lisansı altındadır.

** Bu çalışma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 29.06.2022 tarih ve 220113 protokol numarası onayı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

*** Bu çalışma TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenmiştir.

GİRİŞ

Çocuk edebiyatı, son yıllarda çocukların aile ve toplum içindeki öneminin artması gibi sebeplerle hızla gelişmiş ve edebiyat içerisinde kendisine özel yer edinmiş bir edebiyat alanıdır. Hem bir edebiyat alanı olarak kabul görüp hızla gelişmesi hem de akademik camiada bir disiplin olarak ilgi görmesi ve çok sayıda tez, kitap, makale vb. çalışmalara konu olması bakımından dikkat çekmektedir. Gubar (2011), çocuk edebiyatının çocukları ayrı bir okuyucu kitlesi olarak tanımladığını, yetişkinlere yönelik edebiyattan farklı bir edebiyat biçimi olduğunu ve çocuklara hitap eden metinlerden oluştuğunu ifade etmektedir. Sever (2003:9) çocuk edebiyatı kavramını, “erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adı” olarak açıklamaktadır.

Çocuk edebiyatı ürünleri; çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarına, zihinsel ve ruhsal gelişimlerinin desteklenmesine; dil (söz varlığının oluşturulması, geliştirilmesi; konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi vb.), özgüven, yaratıcılık ve iletişim becerilerinin gelişmesine; tartışma, eleştirel düşünme becerileri ile evrensel, milli, manevi değerleri kazanmalarına ve hayata hazırlanmalarına katkı sağlar (Alan, 2020; Bağcı, 2007; Baş, 2010; Dilidüzgün, 2003; Fırat, 2012; Sever, 2003). Çocuk edebiyatı aynı zamanda karakter eğitiminin önemli araçlarından biridir (Tyra, 2012). Küçük yaşlardan itibaren çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmanın, okuma kültürlerini geliştirmenin ve de çocuk edebiyatının yukarıda sayılan görevlerini yerine getirerek çocuğun gelişimine katkı sağlamasının yolu çocuğun evde ve okulda çocuğa uygun, nitelikli eserlerle buluşturulmasıdır. Bu buluşmanın gerçekleşmesi evde bilinçli ebeveynlerle, eğitim kurumlarında ise okul öncesi dönemden başlayarak okuma kültürünün şekillendiği ortaokul yıllarının sonuna kadar çocuklara rol model olacak -çocuk edebiyatı alanında yetkin-öğretmenlerle mümkündür. Çocukların temel dil becerilerinin gelişimi, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanması, eleştirel düşünme, sanat ve estetik zevkinin gelişmesi gibi pek çok noktada en etkili kişiler okul öncesi, sınıf ve Türkçe öğretmenleridir. Bu bakımdan öğretmenlerin çocuk edebiyatı konusunda donanımlı, kendisini iyi yetiştirmiş ve birikimini öğretim sürecine aktarabilen kişiler olması gerekmektedir. Dilidüzgün’ün (2003:40) Türkçe ve edebiyat öğretmenleri için belirttiği aşağıdaki özellikler aynı zamanda öğretim sürecinde edebi metinlerden yararlanan tüm öğretmenler için geçerlidir.

İlköğretim düzeyindeki Türkçe derslerinde çağdaş eğitimin temel yönelimlerinden öğrenci odaklı bir öğretimi gerçekleştirebilmek için, öğrencilerin yaşları gereği ilgi ve gereksinimlerini göz önünde tuttuğumuzdan çocuk yazınına yer vermek kaçınılmaz bir tutumdur. Bu nedenle öğretmen yetiştirmede de geleceğin Türkçe ve yazın öğretmenlerine bu yönde bilgi ve beceri kazandırmak gerekir. Çocuk yazını, artık günümüzde başlı başına bir uzmanlık konusu olmuştur. Dolayısıyla bu konuda yeterli donanıma ulaştırılmamış Türkçe ve yazın öğretmenlerinin sınıfı içi çalışmalarında çocuk yazını metinlerinden üretken bir biçimde yararlanabilmesi de beklenemez.

İyi yetiştirilmiş bir öğretmenin; nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilmesi, kitap seçimi yaparken öğrencinin ilgisini ve gelişim özelliklerini dikkate alması; çocuk kitaplarını okuması, bilmesi, yeni ve nitelikli kitapları takip etmesi beklenir. Ayrıca öğretmenler öğretim yaklaşımlarını, yöntemlerini, öğretim etkinliklerini ve malzeme seçimini bilmeli, kuramsal bakış açılarını anlayabilmeli; kitabı neden seçtiğinin, ne için kullanacağını ve nasıl işleyeceğini bilincinde olmalıdır (Kaya, 2007). Başta okul öncesi, sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çocuk edebiyatından etkili biçimde yararlanabilmeleri, çocuk edebiyatına ilişkin bilgi ve becerileri elde edebilecekleri bir eğitim almalarıyla mümkündür. Bunun için özellikle eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına çocuk edebiyatı eğitimi verilmesi, bu yönde bilgi ve beceri kazandırılması önem taşımaktadır.

Nitelikli öğretmen yetiştirilebilmesini amaç edinen çocuk edebiyatı dersinin genel amaçlarını Şirin (2014) şu şekilde açıklamaktadır: Çocuk edebiyatının temel ölçütlerini, kuram ve uygulamalarını kavraması; çocuk edebiyatı kültürünü özümsemiş; çocuğun yaşına, ilgilerine, gelişim düzeyine katkı sağlayıcı nitelikli kitap seçebilen, çocuğa okumayı sevdiiren; kitaplara, edebiyata, sanata ve kendini gerçekleştirmeye katkı verebilen; çocuğu tanıyan ve anlayan, edebiyatın çocuğun dünyasındaki anlamını içselleştirmiş; Türkçe (ana dili) öğretiminde çocuk edebiyatından yararlanmayı bilen; edebiyat öğretiminde (edebiyat okuru yetiştirilmesinde) bir geçiş dönemi edebiyatı olan çocuk ve gençlik edebiyatının seçkin örnekleriyle iletişim kurmasına öncülük eden öğretmen adaylarının yetiştirilmesidir.

Okul Öncesi, Sınıf ve Türkçe Öğretmenliği Programlarının öğretim programlarına göre; eğitim fakültelerinde yürütülen çocuk edebiyatı dersinin temel amaçlarından biri, öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerinin taşıması gereken dış (biçim) ve içyapı (içerik) özelliklerini bilme, bu özellikler bakımından çocuk kitaplarını değerlendirebilme ve çocuğa uygun eserler seçebilme becerisi kazandırmaktır (www.yok.gov.tr). Günümüzde çocuk edebiyatı alanında çok sayıda kitap yayımlanmaktadır. Bu kitaplar arasından çocukların özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış, nitelikli -çocuğa uygun- eserleri seçmek zor ve önemli hale gelmiştir. Bu bakımdan öğretmen başarısındaki en önemli etkenlerden biri, nitelikli çocuk kitabı seçebilmektir. Ayrıca çocuk edebiyatı dersinin öğretmen adaylarına; alanın önemli kavramlarını ve edebiyat türlerini tanıma; edebi türlerin ve bu türlerde verilmiş eserlerin çocuk gelişimindeki yerini/önemini, eğitimde hangi amaçlarla kullanılabileceğini bilme, alanın önemli yazar ve eserleri hakkında fikir sahibi olma vb. noktalarda bilgi ve beceri kazandırma gibi katkıları bulunmaktadır (Fırat ve İpek Eğilmez, 2014; Sever, 2007; www.yok.gov.tr). Buna karşın; eğitim fakültelerinde çocuk edebiyatı dersi sadece Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Programlarında zorunlu ya da seçmeli ders olarak yer almaktadır. 2006 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında her üç programda da zorunlu ders olarak yer alan “çocuk edebiyatı”nın 2018’de yenilenen programa göre eğitim fakültelerindeki yerinin daha da sınırlandığı görülmektedir. Dersin; Okul Öncesi Öğretmenliği Programında 6. dönemde 2 ders saati ve zorunlu bir ders olarak okutulurken yeni programda “erken çocukluk dönemi edebiyatı” adıyla yine 6. dönemde 2 ders saati ve zorunlu alan eğitimi dersi olarak yer aldığı; Sınıf Öğretmenliği Programında 4. dönemde 2 ders saati ve zorunlu bir ders iken yeni programda zorunlu dersler arasından çıkarıldığı ve alan eğitimi seçmeli dersleri arasına alındığı; Türkçe Öğretmenliği Programında ise 5. dönemden 3. döneme alındığı, yine 2 ders saati ve zorunlu alan eğitimi dersi olarak kendisine yer bulduğu görülmektedir (www.yok.gov.tr). Son duruma göre eğitim fakültelerinde artık sadece Türkçe ve Okul Öncesi Öğretmenliği Programlarında öğrenim gören öğretmen adayları çocuk edebiyatı dersini zorunlu ders olarak almaktadır. Ayrıca belirtilen iki programda da çocuk edebiyatı, (içerik bakımından uygulama zenginliğine sahip olmasına karşın) teorik bir ders ve haftada 2 ders saati olarak yürütülmektedir. Alan kaynaklarında özellikle dersin uygulama saatinin olmamasına yönelik eleştiriler yoğunluk kazanmaktadır (Arkılıç Songören 2011; Maltepe, 2009; Şirin, 2014; Ulutaş ve Kıymaz, 2012). Konuyla ilgili olarak Büyükkavas Kuran ve Ersözlü (2009:16) “... eğitim fakültelerindeki çocuk edebiyatı derslerinin daha nitelikli işlenmesi için gerekli düzenlemeler de yapılmalıdır. Çocuk edebiyatı dersinin kuramsal boyutta kalmayıp uygulamalı hale getirilmesi ve çocuk edebiyatını diğer derslerle ilişkilendirmeye dair örnek uygulamaları içermesi bu anlamda önemlidir” demektedir. Kavcar ve İnce Samur (2014: 289) da programda çocuk edebiyatı dersinin, uygulama boyutunun göz ardı edilmesini ve kuramsal olarak yer almasını eleştirmektedir.

Tüm bunlar öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersinin uygulamalı yürütülmesi, dersi mesleki gelişimleri açısından önemli bulma durumları vb. konulardaki düşüncelerinin ne olduğu ve bunun çocuk edebiyatına yönelik geliştirdikleri tutuma nasıl yansıdığı sorularını akla getirmektedir. Öğrencilerini çocuk edebiyatı ürünleri ile buluşturması, bu ürünlerden eğitim sürecinde yeterli ölçüde ve doğru şekilde yararlanması beklenen öğretmen adaylarının bu sorumluluklarını yerine getirmesinde çocuk edebiyatı farkındalığı, çocuk edebiyatına değer verme ve kabullenme düzeyleri etkili olmaktadır. Bu bakımdan öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına karşı tutumlarının belirlenmesi önemli ve gereklidir. Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının mesleklerini icra ederken davranışlarına yansıtacağı düşünüldüğünde tutumlarının olumlu olması; öğrenme, öğretme ve uygulama motivasyonlarını artırarak onları aktif hale getirirken; olumsuz olması önemsememe durumuna bağlı olarak kendilerinden beklenen sorumluluklarını yerine getirmede pasif kalmalarına neden olacaktır. Bunun yanında öğrencilere örnek olarak onlara kitabı sevdirmesi, kitap okuma alışkanlığını ve kültürünü kazanmalarına yardımcı olması gereken öğretmenlerin dolayısıyla öğretmen adaylarının öncelikle kendilerinin bu özelliklere sahip olması ve okuyucu olarak seviyelerinin yüksek olması beklenmektedir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına karşı tutumları ile kitap okumayı sevmeye durumları, okur olarak düzeyleri; kendilerine ait bir kütüphaneye sahip olma durumları, öğrenim gördükleri program vb. faktörler arasında ilişki olma durumunu belirleyici çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Yapılan araştırmalara bakıldığında çalışmaların önemli bir kısmının çocuk edebiyatı ürünlerinin nitelikleri ve çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların gelişimdeki yeri/önemi üzerine gerçekleştirildiği (Aytaş, 2003; Aslan, 2017; Baş, 2010; Fırat, 2012; Akçay ve Baş, 2015); bir kısmının öğretmen adaylarının nitelikli çocuk kitaplarını seçebilme yeterliliğine (Maltepe, 2009; Yazıcı Okuyan, 2009; Temizkan, 2011; Karagöz, 2017); bir kısmının öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin düşüncelerini belirlemeye

yönelik olduğu (Akman, 2013; Alan, 2020; Büyükkavas Kuran ve Ersözlü, 2009; Çevik ve Müldür, 2019; Hasırcı, 2017; İnce Samur, 2018; Kan, 2011; Kanat, 2020; Kolaç vd., 2012; Kurt ve Arslan, 2017; Ulutaş ve Kıymaz, 2012; Yılmaz, 2016) az bir kısmının da öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine ilişkin tutumunu araştıran çalışmalar olduğu (Karagül, 2020; Sönmez vd., 2021; Uçgun, 2010) belirlenmiştir.

Alanyazında çocuk edebiyatına yönelik tutumda etkisi olabilecek pek çok değişkeni bir arada değerlendiren çalışmalar çok sınırlı kalmaktadır. Ayrıca genel olarak uygulama yapılan öğretmen adaylarının tek programdan seçildiği dolayısıyla çocuk edebiyatı dersini zorunlu alan eğitimi veya seçmeli ders olarak alan öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarını bir arada değerlendiren çalışmaların azlığı dikkati çekmektedir.

Bu çalışmada; öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve çocuk edebiyatı dersine ilişkin görüşleri, çocuk edebiyatına yönelik tutumları ve tutumlarında etkili olan faktörleri ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersine ve çocuk edebiyatına yönelik düşünceleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumları nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarında etkili olan faktörler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada; öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve çocuk edebiyatı dersine ilişkin görüşleri ile çocuk edebiyatına yönelik tutumları ve tutumlarını etkileyen faktörlere ilişkin mevcut durumun ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu amaçla, çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli temel alınmıştır. Bu modelde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 1999).

Çalışma Grubu

Araştırma, 2022-2023 akademik yılı güz yarıyılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (MSKÜ) Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 akademik yılında zorunlu veya seçmeli olarak çocuk edebiyatı dersini almış olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan; Okul Öncesi Öğretmenliği Programından 35, Sınıf Öğretmenliği Programından 3 ve Türkçe Öğretmenliği Programından 40 olmak üzere toplam 78 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumları araştırmanın bağımlı değişkenidir. Katılımcıların demografik özellikleri (öğrenim görülen program, cinsiyet vb.) çalışmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Yeri ve Zamanı

Araştırma, 2022-2023 akademik yılı güz yarıyılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde; Okul Öncesi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce, geliştirilen anket formunun ön uygulaması yapılmış, anket formuna son şekli verilerek araştırmacıların denetiminde asıl uygulamaya geçilmiştir. Asıl uygulama Ekim-Kasım 2022 tarihlerinde öğretmen adaylarının ders saati dışında, sınıf ortamında ve öğretmen adaylarının izni alınarak gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri anket ve ölçekten oluşan bilgi toplama formu ile elde edilmiştir. Bilgi toplama formunu, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve iki bölümden oluşan bir anket ve “Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği” (Karagül, 2020) oluşturmaktadır. Literatür doğrultusunda (Alan, 2020; Büyükkavas Kuran ve Ersözlü 2009; Çevik ve Müldür, 2019; Kanat, 2020; Yağmur Şahin vd., 2012) araştırmacılar tarafından geliştirilen anket; katılımcıların demografik özellikleri (10 soru) ile çocuk edebiyatı dersine ve çocuk edebiyatına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik (7’si açık uçlu, 7’si kapalı uçlu 14 soru) toplam 24 sorudan oluşmaktadır.

Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği (Karagül, 2020): Ölçek 18’i olumlu, 8’i olumsuz (ters yönde puanlanması gereken) ifade barındıran toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “farkında olma”, “değer verme” ve “kabullenme” olmak üzere 3 faktörlü bir yapıyı temsil etmektedir. Ölçeğin “farkında

olma” faktörü (boyutu), kişilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalık düzeylerini ölçmektedir ve 12 madde bulunmaktadır. Bu faktörden alınabilecek en yüksek puan 60, en düşük puan ise 12’dir. Alınan yüksek puan, çocuk edebiyatına yönelik farkındalık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin “değer verme” faktörü, kişilerin çocuk edebiyatına değer verme düzeylerini ölçmekte ve 6 maddeden oluşmaktadır. Buna göre bu faktörden alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan ise 6’dır. Alınan yüksek puan, ölçeğin uygulandığı kişinin çocuk edebiyatına yüksek düzeyde değer verdiğini göstermektedir. Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği’nin son faktörü olan “kabullenme” boyutu, kişilerin çocuk edebiyatını kabullenme düzeylerini göstermektedir. Tümüyle ters yönde puanlanması gereken maddelerden oluşan bu faktörde toplam 8 madde bulunmaktadır, alınabilecek en yüksek puan 40, en düşük puan ise 8’dir. Ters yönde puanlanacağından alınan yüksek puan ölçeğin uygulandığı kişinin çocuk edebiyatını yüksek düzeyde kabullendiğini göstermektedir.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS 22.0 (Statistical Package of Social Sciences) paket programı ile değerlendirilmiştir. Veri girişi sonrası uç veri analizleri yapılmış, -3 ve +3 aralığında olmayan 1 veri, veri setinden çıkarılmıştır. Analizler esnasında her bir adım için normallik testleri uygulanmış, çıkan sonuçlar doğrultusunda analizlere karar verilmiştir. Buna göre dağılımın normal olduğu veri gruplarında ilişkisiz örneklemelere yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile; normal dağılım şartlarını karşılamayan veri gruplarında Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis H-Testi ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Ankette yer alan açık uçlu sorular için elde çeteleme yapılmış ve veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarının anket sorularına verdikleri cevaplar incelenmiş, kodlanmış ve belirli kategorilere ayrılarak sınıflandırılmıştır. Sınıflandırılan veriler tablolarla sunulmuş ayrıca ankete katılanların düşüncelerini daha etkili bir şekilde yansıtabilmek amacıyla öğrenci cevaplarından alıntılara yer verilmiştir. Katılımcıların bazı sorularda birden fazla cevap verdikleri göz önünde bulundurularak bu sorularda yüzdelik hesaplar öğrenci sayısı değil cevap sayısı dikkate alınarak yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Anketlerin geçerliği ve güvenilirliği için anket oluşturulurken ilgili alanyazın derinlemesine incelenmiş, iki ölçme değerlendirme uzmanının görüşü alınarak anketin geçerliği güçlendirilmiştir. Bunun yanında, her programdan biri kadın biri erkek olmak üzere iki, toplamda 6 öğretmen adayıyla ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama ile soruların anlaşılabilirlik durumu değerlendirilmiş, gerekli düzenlemeler yapılarak ankete son şekli verilmiştir. Ön uygulamadan elde edilen sonuçların tutarlılığıyla da anketin güvenilirliği sağlanmıştır (Asa, 1997; Mertens, 1998). Asıl uygulama Ekim–Kasım 2022 tarihleri arasında öğretmen adaylarının ders saati dışında, sınıf ortamında ve öğretmen adaylarının izni alınarak gerçekleştirilmiştir. Uygulamadan önce öğretmen adaylarına bilgilendirme yapılmış, araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmen adaylarına bilgi toplama formları dağıtılarak araştırmacılar gözetiminde doldurmaları ve doldurulan formların sınıfta bir kutu içerisine bırakılması sağlanmıştır. Veri toplama formlarının uygulanması ortalama 20 dakika sürmüştür. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından farklı zaman dilimlerinde iki kez gözden geçirilmiştir.

Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeğinin Cronbach alfa katsayısı .88’dir. Bu çalışma için de Cronbach alfa katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. $.60 < .83 < .90$ olduğu için “oldukça güvenilir” kategorisindedir. (Can, 2022.) Ayrıca alt boyutların güvenilirlik katsayıları da: 1. alt boyut için .86; 2. alt boyut için .83; 3. alt boyut için .75 olarak hesaplanmıştır.

Etik Kurul Beyanı

Çalışma öncesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan etik izni (Protokol No: 220113, Karar No: 100, Tarih: 29.06.2022), ve eğitim fakültesinden kurum izni, araştırmaya katılan öğretmen adaylarından sözlü onamları, Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği’nin kullanımını için de ölçek kullanım izni alınmıştır.

BULGULAR

Öğretmen adaylarının tanıtıcı özelliklerini, çocuk edebiyatı ve çocuk edebiyatı dersine ilişkin görüşlerini, çocuk edebiyatına yönelik tutumlarını ve tutumlarını etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen araştırmanın bulguları aşağıda sunulmaktadır.

Öğretmen Adaylarının Tanıtıcı Özellikleri

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Tanıtıcı Özelliklerinin Dağılımı

Özellikler		Çalışma Grubu	
		n	%
Bölüm/Program	Okulöncesi Öğretmenliği	35	44,9
	Sınıf Öğretmenliği	3	3,8
	Türkçe Öğretmenliği	40	51,3
Cinsiyet	Kadın	48	61,5
	Erkek	30	38,5
Kardeş Sayısı	0	1	1,3
	1	29	37,2
	2	12	15,4
	3	11	14,1
	4+	25	32,1
Aile Tipi	Geniş aile	11	14,1
	Çekirdek aile	65	83,3
	Parçalanmış aile	1	1,3
	Diğer	1	1,3
Anne Eğitim Düzeyi	Okuma-yazma bilmiyor	15	19,2
	İlkokul mezunu	28	35,9
	Ortaokul mezunu	17	21,8
	Lise mezunu	15	19,2
	Üniversite mezunu	3	3,8
Baba Eğitim Düzeyi	Okuma-yazma bilmiyor	5	6,4
	İlkokul mezunu	25	32,1
	Ortaokul mezunu	18	23,1
	Lise mezunu	20	25,6
	Üniversite mezunu	10	12,8
Gelir Düzeyi	Geliri giderinden az	28	35,9
	Geliri giderine denk	44	56,4
	Geliri giderinden fazla	6	7,7
Kitap Okumayı Sevme Durumu	Evet	70	89,7
	Hayır	8	10,3
Yılda Okunan Kitap Sayısı	1-5	22	28,2
	6-10	24	30,8
	11-20	24	30,8
	21+	8	10,3
Evinde Kütüphaneye Sahip Olma Durumu	Evet	53	67,9
	Hayır	25	32,1

Katılımcıların tanıtıcı özellikleri Tablo 1’de sunulmaktadır. Buna göre, çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının %44,9’u Okul Öncesi Öğretmenliği, %3,8’i Sınıf Öğretmenliği, %51,3’ü Türkçe Öğretmenliği Programında öğrenim görmektedir. En az katılımcı sayısı (dersi alan öğretmen adaylarının mezun olmuş olması bakımından) Sınıf öğretmenliğine aittir. Katılımcıların; cinsiyetlerine göre %61,5’inin kadın, %38,5’inin erkek olduğu; tek kardeşe sahip olanlarla (%37,2) dört ve üzeri kardeşe sahip olanların (%32,1) çoğunlukta olduğu; aile tipine göre büyük çoğunluğun (%83,3) çekirdek aile olduğu ve bunu %14,1 oranı ile geniş aileye sahip olanların izlediği görülmektedir. Anne eğitim düzeyi dağılımına göre; %35,9’u ilkokul mezunu, %21,8’i ortaokul mezunudur. Lise mezunu ve okuma yazma bilmeyenlerin oranı %19,2’dir. Baba eğitim düzeyi söz konusu olduğunda; %32,1’i ilkokul, %25,6’sı lise, %23,1’i ortaokul mezunudur. Gelir düzeyi incelendiğinde gelirin giderine denk olduğunu belirtenler (%56,4) en büyük yüzdeye sahip gruptur. İkinci sırada gelirin giderinden az olduğunu belirten (%35,9) grup yer almaktadır. Katılımcıların %89,7’si kitap okumayı sevdiğini belirtirken %10,3’ü sevmediğini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının yılda okuduğu kitap sayılarının dağılımına göre ilk sırada %30,8 oranıyla 6-10 ve 11-20 sayı aralığında kitap okuyan grup bulunmaktadır. Bu durum katılımcıların büyük çoğunluğunun (%61,6) orta düzeyde okuyan okuyucu grubuna girdiğini göstermektedir. Ardından %28,2 oranı ile yılda 1-5 kitap

okuyan (az okuyan okuyucu) grup gelmektedir. Yılda 21 ve üstü sayıda kitap okuyan (çok okuyan okuyucu) katılımcıların oranı %10,3'tür. Katılımcıların %67,9'u evinde bir kütüphaneye sahipken %32,1'inin kütüphanesi bulunmamaktadır.

Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Edebiyatı Dersine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve çocuk edebiyatı dersine yönelik düşüncelerini içeren veriler tablolar üzerinde gösterilmektedir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının “Çocuk Edebiyatı” Kavramının Anlamına İlişkin Düşünceleri

Çocuk Edebiyatı Kavramı	Türkçe Ö.		Okul Ö.		Sınıf Ö.		Toplam*	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çocukların gelişimine ve eğitimine katkısı olan, eğlenerek öğreten bir edebiyat alanı	9	22,5	18	50,0	1	33,3	28	35,9
Çocuklar için hazırlanan, çocuğa uygun edebi eserlerin tümü/ çocuklara özel edebiyat	26	65,0	14	38,9	2	66,7	42	53,8
Çocuk ve edebiyatın iç içe geçmesi, çocuğun edebiyatın içinde olması	2	5,0	0	0	0	0	2	2,6
Çocuklara edebiyatı öğreten, kitabı tanıtan ve sevdiren (öğretmen adaylarına gerekli) bir ders	1	2,5	2	5,6	0	0	3	3,8
Çocukların da bir birey olduğunu ifade ediyor	0	0	1	2,8	0	0	1	1,3
Çocuk edebiyatı diye bir şey yoktur (edebiyat bölümlere ve yaş gruplarına ayrılmamalı)	1	2,5	0	0	0	0	1	1,3
Hiçbir şey ifade etmiyor	1	2,5	0	0	0	0	1	1,3
Fikrim yok	1	2,5	0	0	0	0	1	1,3
Cevapsız	1	2,5	2	5,6	0	0	3	3,8

*Katılımcılar bu soruya birden fazla cevap vermiştir.

Tablo 2'ye göre öğretmen adaylarının yarısından fazlası (%53,8) çocuk edebiyatı kavramını “çocuklar için hazırlanan, çocuğa uygun edebi eserlerin tümü/çocuklara özel edebiyat” şeklinde açıklamışlardır. Bu açıklamayı %35,9 oranıyla “çocukların gelişimine ve eğitimine katkısı olan, eğlenerek öğreten bir edebiyat alanı” cevabı izlemektedir. Öğrenim görülen programlara göre dağılıma bakıldığında; Türkçe (%65,0) ve sınıf öğretmeni (%66,7) adaylarının “çocuğa uygunluk” kavramına yoğunlaştıkları görülmektedir. Okul öncesi öğretmeni adaylarında ise çocuğa uygunluk ikinci sırada yer almakta (%38,9), ilk sırada (%50,0) çocukların gelişimine ve eğitimine katkısı olan bir edebiyat alanı olduğu açıklaması bulunmaktadır. Buna göre okul öncesi öğretmeni adayları “gelişim ve eğitim” kavramlarına vurgu yapmışlardır.

“Saçmalık, edebiyat bölümlere ve yaş gruplarına ayrılmamalı.” (Ö.A. 19).

“Çocuklara göre olan, çocukların ilgisini çekecek eserleri bulunduran edebiyat alanını ifade etmektedir.” (Ö. A. 34).

“Çocuklara yönelik hem biçimsel hem de içerik olarak fayda sağlayabilecek eserlerin tamamına yönelik bir kavramdır.” (Ö.A. 53).

“Çocukların gelişimlerini destekleyen yazılı veya sözlü eserler.” (Ö. A. 68).

“Çocukların kitapla ilk tanışma aşamasında ve kitap sevgisinin aşılması açısından biz öğretmen adaylarına oldukça gerekli bir ders olduğunu düşünüyorum.” (Ö. A. 69).

“Çocuklar için hazırlanan edebi eserlerin oluşturduğu edebiyat koludur.” (Ö. A. 78).

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatını Bir Edebiyat Alanı Olarak Önemli Görme Durumu

Önemli Görme Durumu	Türkçe Ö.		Okul Ö. Ö.		Sınıf Ö.		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet, önemli görüyorum	36	90,0	33	94,3	2	66,7	71	91,0
Hayır, önemli görmüyorum	1	2,5	0	0	0	0	1	1,3
Fikrim yok	3	7,5	2	5,7	1	33,3	6	7,7

Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatını bir edebiyat alanı olarak önemli görme durumlarına bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının %90'ı, okul öncesi öğretmeni adaylarının %94,3'ü, sınıf öğretmeni adaylarının %66,7'si olmak üzere katılımcıların %91'i yani tamamına yakını önemli gördüğünü belirtmiştir. Çocuk edebiyatını bir edebiyat alanı olarak önemli görmediğini belirten bir katılımcı (%1,3) bulunmaktadır. 6 katılımcı ise (%7,7) fikri olmadığını ifade etmiştir. Bu oranlar öğretmen adaylarının, çocuk edebiyatını edebiyatın bir alanı olarak önemsediklerini/kabul ettiklerini göstermektedir.

“Önemli görüyorum çünkü edebiyatı ve kitap okumayı sevme çocuklukta başlar.” (Ö. A. 10).

“Önemli görmüyorum, edebiyat bir bütündür kollara ayrılmasını gereksiz buluyorum.” (Ö. A. 19).

“Önemli görüyorum çünkü yetişkin ve çocukların okuması gereken kitapların farklı kriterleri vardır” (Ö. A. 30).

“Önemli görüyorum çünkü çocukların da edebi ihtiyaçları vardır.” (Ö. A. 33).

“Önemli görüyorum çünkü çocuklar için hazırlanmış, gelişimlerine uygun edebi eserler yazılmalı.” (Ö. A. 52).

“Önemli görüyorum çünkü çocuk edebiyatı diğer edebiyat alanlarından daha hassas.” (Ö. A. 77).

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatını Bir Edebiyat Alanı Olarak Önemli Görme Nedenleri

Nedenler	Türkçe Ö.		Okul Ö.Ö.		Sınıf Ö.		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çocukların gelişimine (zihinsel, duygusal, sosyal, dil vb.), eğitimine katkısı olması,	10	27,8	12	36,4	1	50,0	23	32,4
Çocuğun edebi zevkini, edebiyat anlayışını geliştirmesi,	4	11,1	0	0	0	0	4	5,6
Çocuklara edebiyatı sevdirmesi,	3	8,3	1	3,0	0	0	4	5,6
Çocukların kaliteli vakit geçirmesini sağlaması,	1	2,8	0	0	0	0	1	1,4
Çocuğun kitapla tanışmasını sağlayan, çocuğa göre eserleri içeren, yetişkin kitaplarından farklı ölçütlere sahip bir edebiyat olması,	12	33,3	14	42,4	0	0	26	36,6
Çocuklar geleceğimiz olduğu için	2	5,6	0	0	0	0	2	2,8
Öğretmen ve öğretmen adaylarının çocuklar hakkında bilgi edinmesinde önemli olması/ Mesleğin ve ebeveyn olma ihtimalinin önemsemeyi gerektirmesi,	2	5,6	0	0	0	0	2	2,8
Çocukların da yetişkinler kadar hatta daha fazla edebiyata, sanata, kitaba ihtiyaçları olması	1	2,8	2	6,1	1	50,0	4	5,6
Cevapsız	1	2,7	6	12,1	0	0	6	8,5

Çocuk edebiyatını edebiyatın bir alanı olarak önemli gördüğünü belirten öğretmen adaylarına bunun nedeni sorulmuş ve cevaplar Tablo 4'te sunulmuştur. Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatını bir edebiyat alanı olarak önemsemelerinin farklı sebepleri bulunmaktadır. Buna göre öğretmen adaylarının çocuk edebiyatını önemli görme nedenlerinin başında %36,6 oranıyla “çocuğun kitapla tanışmasını sağlayan, çocuğa göre eserleri içeren, yetişkin kitaplarından farklı ölçütlere sahip bir edebiyat olması” gelmektedir. Katılımcıların çocuk edebiyatını önemseme nedenleri arasında ikinci sırada bu edebiyat alanının çocukların gelişimine (zihinsel, duygusal, sosyal, dil vb.) ve eğitimine önemli katkısı olması (%32,4) bulunmaktadır. Programlar temel alındığında Türkçe ve okul öncesi öğretmenliğinde sıralamanın değişmediği görülmektedir. Sınıf öğretmenliğinde ise çocukların gelişimine ve eğitimine olan katkısı ile çocukların da yetişkinler kadar edebiyata ihtiyacı olması nedeni eşit olarak yer almaktadır. Çocuk edebiyatını edebiyat alanı olarak önemli görmediğini belirten bir katılımcının çocuk edebiyatını önemli görmeme nedeni, edebiyatın yetişkin ve çocuk edebiyatı gibi bölümlere ayrılmasını doğru bulmamasıdır.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Üniversite Öğrenimi Öncesinde Çocuk Edebiyatıyla İlgili Bir Ders Alma Durumu

Ders Alma Durumu	Türkçe Ö.		Okul Ö. Ö.		Sınıf Ö.		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	0	0	9	25,7	0	0	9	11,5
Hayır	39	97,5	26	74,3	3	100	68	87,2
Cevapsız	1	2,5	0	0	0	0	1	1,3

Üniversite öğrenimi sırasında çocuk edebiyatı dersi almış olan katılımcıların %87,2'sinin üniversite öğrenimi öncesinde çocuk edebiyatı ile ilgili bir ders almadığı, %11,5'inin ise aldığı tespit edilmiştir. Programlara göre dağılımda da Türkçe öğretmeni adaylarının %97,5'i, okul öncesi öğretmeni adaylarının %74,3'ü, sınıf öğretmeni adaylarının ise tamamı (%100) üniversite öğrenimi öncesinde çocuk edebiyatıyla ilgili bir ders almadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Lisans Programı İçerisinde Çocuk Edebiyatı Dersinin Yer Alma Şekline İlişkin Düşünceleri

Düşünceler	Türkçe Ö.		Okul Ö. Ö.		Sınıf Ö.		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Zorunlu ders olmalı	29	72,5	33	94,3	3	100,0	65	83,3
Seçmeli ders olmalı	1	2,5	0	0	0	0	1	1,3
Bölümüm için bu ders gerekli değil	1	2,5	0	0	0	0	1	1,3
Fikrim yok	7	17,5	1	2,9	0	0	8	10,3
Cevapsız	2	5,0	1	2,9	0	0	3	3,8

Öğretmen adaylarının önemli bir kısmı (%83,3) çocuk edebiyatı dersinin öğrenim gördükleri lisans programında zorunlu ders olarak okutulması gerektiğini düşünmektedir. Programlara göre Türkçe öğretmenliğinde katılımcıların %72,5'i, Okul Öncesi Öğretmenliğinde %94,3'ü, Sınıf Öğretmenliğinde de %100'ü yani tamamı bu dersin kendi programlarında zorunlu olarak okutulması gerektiğini düşünmektedir.

“Seçmeli ders olmalı çünkü severek yapılmazsa etkili olmaz.” (Ö. A. 23).

“Zorunlu ders olmalı çünkü öğrencilerimizi daha iyi tanıyıp onlara uygun eserler bulmak için gerekli bir ders.” (Ö. A. 27).

“Zorunlu ders olmalı çünkü öğretmenler olarak çocuklara eğitim veriyoruz bu konuda bilinçli olmamız gerekiyor.” (Ö. A. 30).

“Zorunlu ders olmalı çünkü bir öğretmen adayı olarak çocuk edebiyatı dersini almak mesleki yeterlilik ve gelişim açısından çok önemli.” (Ö. A. 37).

“Zorunlu ders olmalı çünkü eğitimimiz neticesinde öğretmenliğimizde kullanabileceğimiz kitapları değerlendirebilir ve seçebiliriz.” (Ö. A. 52).

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının, Öğrenim Gördükleri Lisans Programı Açısından Çocuk Edebiyatı Dersinin Zorunlu Alan Eğitimi Dersi Olarak Okutulması Gerektiğini Düşünme Nedenleri

Nedenler	Türkçe Ö.		Okul Ö. Ö.		Sınıf Ö.		Toplam*	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Mesleğimiz nedeniyle çocukların gelişimi bizim için önemli, çocuk edebiyatı da onların gelişimi için gereklidir	4	13,8	3	9,1	2	66,7	9	13,8
Seçime bırakılmayacak kadar hassas bir konu, önemli	1	3,5	1	3,0	0	0	2	3,1
Edebiyatın önemli bir bölümüdür	2	6,9	1	3,0	0	0	3	4,6
Öğretmen adaylarının mesleki yeterliliği, gelişimi için gerekli bir ders	24	82,8	27	81,8	0	0	51	78,5
Zaten zorunlu ders olarak okutuluyor, bu konuda bir sorun yok	0	0	2	6,1	0	0	2	3,1
Cevapsız	0	0	3	9,1	1	33,3	4	6,2

*Katılımcılar bu soruya birden fazla cevap vermişlerdir.

Çocuk edebiyatı dersinin öğrenim gördükleri lisans programında zorunlu olarak okutulması gerektiğini düşünen öğretmen adaylarına bu düşüncelerinin nedeni sorulmuş ve tabloda yer alan cevaplar alınmıştır. Katılımcıların önemli bir kısmı (%78,5) öğretmenlerin mesleki gelişimlerini esas alarak “öğretmen adaylarının mesleki yeterliliği, gelişimi için gerekli bir ders” açıklamasını yapmıştır. Bu cevaba en yakın orana sahip neden ise (%13,8) öğrenci gelişiminin esas alındığını gösteren “mesleğimiz nedeniyle çocukların gelişimi bizim için önemli, çocuk edebiyatı da onların gelişimi için gereklidir” cevabıdır. Türkçe ve Okul Öncesi Öğretmenliği Programlarında genel dağılımdaki durum geçerlidir. Farklı olarak Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenci gelişiminin ön planda olduğu görülmektedir. Üçüncü sırada (%4,5) “Edebiyatın önemli bir bölümüdür” açıklaması yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının, öğrenim gördükleri lisans programı açısından çocuk edebiyatı dersinin seçmeli ders olarak okutulması gerektiğini düşünen tek katılımcı Türkçe öğretmenliği programında yer almaktadır. Bu katılımcı dersin seçmeli olarak okutulması gerekliliğini “öğretmen adayları bu dersi isterse almalı, Severe yapılmazsa etkili olmaz” şeklinde açıklamıştır.

Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatı Dersinin Uygulamalı Olarak Yürütülmesi Konusundaki Düşünceleri

Düşünceler	Türkçe Ö.		Okul Ö. Ö.		Sınıf Ö.		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Uygulamalı olarak yürütülmeli	23	57,5	26	74,3	2	66,7	51	65,4
Uygulamaya gerek yok	4	10,0	2	5,7	0	0	6	7,7
Fikrim yok	13	32,5	7	20	1	33,3	21	26,9

Tablo 8’e göre katılımcıların önemli bir kısmı (%65,4) çocuk edebiyatı dersinin uygulamalı olarak yürütülmesi gerektiğini düşünmektedir. %26,9’u bu konuda fikri olmadığını, %7,7’si de uygulamaya gerek olmadığını ifade etmiştir. Programlar genelinde de dersin uygulamalı yürütülmesi gerektiği düşüncesinin hâkimdir ve bu anlamda en yüksek orana Okul Öncesi Öğretmenliği Programı sahiptir.

“Uygulamaya gerek yok çünkü teoride alınabilir.” (Ö. A. 11).

“Uygulamalı olmalı çünkü öğretmenlik deneyimi açısından etkili.” (Ö. A. 26).

“Uygulamalı olmalı, teorik bilgiler unutulabiliyor, öğrenci aktif olursa unutulmaz.” (Ö. A. 29).

“Uygulamalı olmalı çünkü yaparak-yaşayarak öğrenmeliyiz.” (Ö. A. 45).

“Uygulamalı olmalı, sınıfta etkinlikler yapıldığında daha faydalı ve kalıcı oluyor.” (Ö. A. 53).

Tablo 9: Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatı Dersinin Uygulamalı Olarak Yürütülmesi Gerektiğini Düşünme Nedenleri

Nedenler	Türkçe Ö.		Okul Ö. Ö.		Sınıf Ö.		Toplam*	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Uygulamalar mesleki yeterlilik, öğretmenlik deneyimi için gerekli	14	60,9	7	26,9	2	100,0	23	45,1
Yaparak yaşayarak öğrenilmeli, Bilgilerin kalıcılığını artırır	5	21,7	15	57,7	0	0	20	39,2
Okumadan edebiyat olmaz, kitaplar incelenmeli	3	13	2	7,7	0	0	5	9,8
Dersi daha çekici hale getirir	1	4,3	0	0	0	0	1	2,0
Cevapsız	4	17,4	6	23,1	0	0	10	19,6

*Katılımcılar bu soruya birden fazla cevap vermişlerdir.

Çocuk edebiyatı dersinin uygulamalı işlenmesi gerektiğini düşünen katılımcıların bu düşüncesinin altında iki önemli sebep bulunmaktadır. Bunlardan ilki (%45,1) uygulamaların mesleki yeterlilik, öğretmenlik deneyimi için gerekli görülmesidir. Diğeri ise (%39,2) yaparak yaşayarak öğrenmenin bilginin kalıcılığını arttıracığı düşüncesidir.

Tablo 10: Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatı Dersinin Uygulamalı Olarak Yürütülmesine Gerek Olmadığını Düşünme Nedenleri

Nedenler	Türkçe Ö.		Okul Ö. Ö.		Sınıf Ö.		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Teori/kuramsal bilgi yeterli, biz kendimizi geliştirebiliriz	2	50,0	1	50,0	0	0	3	50,0
Cevapsız	2	50,0	1	50,0	0	0	3	50,0

Tabloya göre çocuk edebiyatı dersinin uygulamalı işlenmesine gerek olmadığını düşünen 6 katılımcıdan üçü (%50,0) bu durumu “Teori/ kuramsal bilgi yeterli, biz kendimizi geliştirebiliriz” şeklinde açıklamaktadır. Uygulamaya gerek olmadığını düşünen katılımcıların yarısı (%50,0) bu düşüncelerinin nedenini açıklamamıştır.

Tablo 11: Katılımcılara Göre Çocuk Edebiyatı Dersinin Öğretmen Adayları İçin En Önemli Katkıları

Katkılar	Türkçe Ö.		Okul Ö. Ö.		Sınıf Ö.		Toplam*	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Nitelikli çocuk kitapları seçebilme becerisi kazandırması	39	97,5	33	94,3	3	100	75	96,2
Çocuk kitaplarının çocuğun gelişimindeki yerini kavratması	33	82,5	33	94,3	3	100	70	89,7
Tür bilgisi edinmeyi sağlaması	26	65,0	20	57,1	1	33,3	47	60,3
Öğretim sürecinde kitaplardan nasıl yararlanılabileceğini öğretmesi	31	77,5	33	94,3	2	66,7	66	84,6
Alanın önemli yazar ve eserlerini tanıtmaları	22	55,0	18	51,4	0	0	40	51,3
Diğer (Edebi haz uyandırması, Eleştirel bakabilme becerisini sağlama)	1	2,5	1	2,9	0	0	1	1,3

*Katılımcılar bu soruya birden fazla cevap vermişlerdir.

Katılımcıların %96,2’si çocuk edebiyatı dersinin öğretmen adaylarına en önemli katkısının “nitelikli çocuk kitapları seçebilme becerisi kazandırması” olduğunu düşünmektedir. Bunun dışında dersinin en önemli katkıları arasında sırasıyla “çocuk kitaplarının çocuğun gelişimindeki yerini kavratması” (%89,7), “öğretim sürecinde kitaplardan nasıl yararlanılabileceğini öğretmesi” (%84,6), “tür bilgisi edinmeyi sağlaması” (%60,3), “alanın önemli yazar ve eserlerini tanıtmaları” (%51,3) yer almaktadır. Programlara göre dağılıma bakıldığında da ilk üç maddenin değişmediği tüm programlar genelinde “nitelikli çocuk kitapları seçebilme becerisi kazandırması, çocuk kitaplarının çocuğun gelişimindeki yerini kavratması ve öğretim sürecinde kitaplardan nasıl yararlanılabileceğini öğretmesi” maddelerinin dersin en önemli ilk üç katkısı olarak değerlendirildiği saptanmıştır.

Tablo 12: Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatı Dersinin Başarısını Artırmaya Yönelik Önerileri

Öneriler	Türkçe Ö.		Okul Ö. Ö.		Sınıf Ö.		Toplam*	
	f	%	f	%	f	%	f	%
İlgili bölümlerde zorunlu ders olarak okutulmalı	2	5,0	0	0	1	33,3	3	3,8
Tüm öğretmen adayları bu dersi almalı/tüm bölümlerde zorunlu olmalı	7	17,5	3	8,6	0	0	10	12,8
Uygulamalı bir ders olmalı/öğrenci aktif katılmalı	10	25,0	11	31,4	1	33,3	22	28,2
Derste tartışmalara yer verilmeli	1	2,5	0	0	0	0	1	1,3
Alan uzmanlarının sayısı artırılmalı	0	0	1	2,9	0	0	1	1,3
Sadece iyi yetişmiş yazarlar çocuk edebiyatı alanında eser vermeli	0	0	1	2,9	0	0	1	1,3
Çocuk edebiyatı eleştirisi gelişmeli	0	0	1	2,9	0	0	1	1,3
Dersin kapsamı genişletilmeli	2	5,0	0	0	0	0	2	2,6

Geziler yapılmalı	1	2,5	0	0	0	0	1	1,3
Teşvik edici olunmalı	1	2,5	0	0	0	0	1	1,3
Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı sanatçılarıyla buluşmasını sağlayacak etkinlikler planlanmalı	1	2,5	2	5,7	0	0	3	3,8
Ders içerisinde öğretmen adayları ile öğrencilerin buluşmasını sağlayacak çalışmalar yapılmalı	1	2,5	2	5,7	0	0	3	3,8
Ders saati artırılmalı	7	17,5	5	14,2	0	0	12	15,4
(Öğretmen adaylarına yönelik) Seminerler, konferanslar düzenlenmeli	5	12,5	3	8,6	0	0	8	10,3
MEB’de tüm kademelerde ders olarak okutulmalı, toplumda bu konuda bilinç uyandırılmalı	3	7,5	0	0	0	0	3	3,8
Fikrim yok	7	17,5	3	8,6	1	33,3	11	14,1
Cevapsız	5	12,5	9	25,7	0	0	14	17,9

*Katılımcılar bu soruya birden fazla cevap vermişlerdir.

Tablo 12’de katılımcıların çocuk edebiyatı dersinin başarısını artırmak için sundukları öneriler görülmektedir. Bu öneriler arasında en yüksek oran (%28,2) “uygulamalı bir ders olmalı/öğrenci aktif katılmalı” maddesine aittir. Katılımcıların %15,4’ü “ders saati artırılmalı”, %12,8’i de “tüm öğretmen adayları bu dersi almalı/tüm bölümlerde zorunlu olmalı” yanıtını vermiştir. Bazı öğretmen adayları ise sadece ilgili öğretmenlik programlarında dersin zorunlu olmasını önermişlerdir (%3,8).

“Uygulamalı ders olmalı, zorunlu olmalı ve tüm öğretmenlik grupları bu dersi almalı.” (Ö. A. 14).

“Seminer ve konferanslar düzenlenmeli.” (Ö. A. 22).

“Alandaki yazarların tanıtılması için öğretmen adaylarıyla bir araya gelebilecek etkinlikler düzenlenmeli.” (Ö. A. 43).

“Ders saati artırılarak uygulama için zaman oluşturulabilir.” (Ö. A. 43).

“Lisans programlarında zorunlu hale getirilebilir.” (Ö. A. 44).

“İyi yazarlar yetiştirilmelidir.” (Ö. A. 63).

“Yazılan eserler kontrol edilmeli, geri dönüşler yapılmalıdır.” (Ö. A. 63).

“Nitelikli çocuk edebiyatı kitaplarıyla tanıştırma.” (Ö. A. 68).

Tablo 13: Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatı Alanı İçinde En Çok Önemsendiğini/ Geliştiğini Düşündükleri Metin Biçimi

Önem sırası	Metin biçimleri											
	Öyküleyici metinler				Bilgilendirici metinler				Şiir			
	Türkçe Ö.	Okul Ö. Ö.	Sınıf Ö.	Toplam	Türkçe Ö.	Okul Ö. Ö.	Sınıf Ö.	Toplam	Türkçe Ö.	Okul Ö. Ö.	Sınıf Ö.	Toplam
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
1	60,0	63,9	100,0	63,3	5,0	11,1	0	7,6	7,5	13,9	0	10,1
2	5,0	13,9	0	8,9	35,0	38,9	0	35,4	32,5	36,1	0	32,9
3	7,5	11,1	0	8,9	32,5	38,9	100,0	38,0	32,5	38,9	100,0	38,0
Cevapsız	Türkçe Ö.				Okul öncesi Ö.				Sınıf Ö.			
	%				%				%			
	27,5				11,1				0			

Katılımcılar, çocuk edebiyatı içinde en çok geliştiğini düşündükleri metin biçiminden en az geliştiğini düşündükleri metin biçimine doğru 1’den başlayarak sıralama yapmışlardır. Tabloya göre Türkçe öğretmeni adaylarının %60’ı, Okul öncesi öğretmeni adaylarının %63,9’u, sınıf öğretmeni

adaylarının tamamı (100,0), toplamda ise katılımcıların %63,3'ü öyküleyici metinleri 1. sırada kodlamıştır. Buna göre tüm programlarda katılımcıların büyük çoğunluğu çocuk edebiyatı içerisinde en çok gelişen metin biçiminin öyküleyici metinler olduğunu düşünmektedir.

Diğer metin biçimlerinden bilgilendirici metinler ve şiirin en yüksek orana sahip olduğu sıra 3. sıradır. İki metin biçiminin bu sıradaki oranlarının da aynı (%38,0) olduğu görülmektedir. Bu nedenle sıralama 2. sıradaki oranlara göre değerlendirilmiştir. 2. sıraya bakıldığında en yüksek oranın %35,4 ile bilgilendirici metinlerde olduğu dolayısıyla bu metin biçiminin katılımcılar tarafından en çok gelişen metin biçimleri arasında 2. sırada görüldüğü anlaşılmaktadır. Şiir ise Türkçe öğretmeni adaylarının %32,5'i, okul öncesi öğretmeni adaylarının %38,9'u, sınıf öğretmeni adaylarının ise tamamı tarafından (tüm öğretmenlik programlarında) en az geliştiği düşünülen metin biçimi olarak belirlenmiştir.

Tablo 14: Öğretmen Adaylarına Göre Çocuk Edebiyatı Eserlerinde En Çok Karşılaşılan Sorunlar

Sorunlar	Türkçe Ö.		Okul Ö. Ö.		Sınıf Ö.		Toplam*	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmaması	33	82,5	32	91,4	0	0	65	83,3
Yetkin olmayan kişilerin kitap yazması	25	62,5	26	74,3	2	66,7	53	67,9
Çocuklar için uygun olmayan içeriklere yer verilmesi	24	60,0	32	91,4	3	100,0	59	75,6
Çeviri kitaplarda dil sorunu olması	15	37,5	18	51,4	2	66,7	35	44,9
Kitaplarda biçim sorunları olması (kâğıt kalitesi, cilt, vb.)	15	37,5	23	62,9	0	0	37	47,4
Dil-anlatım sorunları olması	17	42,5	14	40	2	66,7	33	42,3
Görsel unsurlara yeteri kadar özen gösterilmemesi	19	47,5	21	60	2	66,7	42	53,8
Estetik açıdan zayıf olması	16	40,0	15	42,9	1	33,3	32	41,0
Kahramanların olumsuz özelliklere sahip olması	15	37,5	24	68,6	0	0	39	50
Cevapsız	1	2,5	0	0	0	0	1	1,3

*Katılımcılar bu soruya birden fazla cevap vermişlerdir.

Tabloya göre çocuk edebiyatı eserlerinde karşılaşıldığı düşünülen sorunların başında (%83,3) “çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmaması” ve “çocuklar için uygun olmayan içeriklere yer verilmesi” (%75,6) gelmektedir. Öğretmen adaylarının çocuk kitaplarında en çok karşılaşıldığını düşündüğü diğer sorunlar ise “yetkin olmayan kişilerin kitap yazması (%67,9)”, “görsel unsurlara yeteri kadar özen gösterilmemesi (%53,8)” dir. Tabloya göre çeviri dili, dil ve anlatıma bağlı özellikler çocuk kitaplarında karşılaşılan sorunlar arasında alt sıralarda görülmektedir.

Tablo 15: Öğretmen Adaylarının Başarılı Bulduğu Çocuk Edebiyatı Sanatçıları

Sanatçılar	Türkçe Ö.		Okul Ö. Ö.		Sınıf Ö.		Toplam*	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Rıfat Ilgaz	3	7,5	1	2,9	1	33,3	5	6,4
Aziz Nesin	2	5,0	3	8,6	2	66,7	7	8
Hasan Ali Toptaş	3	7,5	1	2,9	1	33,3	5	6,4
Gülten Dayıoğlu	16	40,0	4	11,4	1	33,3	21	26,9
Ömer Seyfettin	5	12,5	0	0	0	0	5	6,4
Cahit Uçuk	1	2,5	0	0	0	0	1	1,3
Muzaffer İzgü	5	12,5	2	5,7	0	0	7	8
Ayşe Kulin	1	2,5	0	0	0	0	1	1,3
Sevim Ak	2	5,0	1	2,9	0	0	3	3,8
Behiç Ak	1	2,5	1	2,9	0	0	2	2,6
Şermin Yaşar	1	2,5	0	0	0	0	1	1,3
Tevfik Fikret	1	2,5	1	2,9	0	0	2	2,6

Pertev Naili Boratav	1	2,5	0	0	0	0	1	1,3
Eflatun Cem Günay	0	0	2	5,7	0	0	2	2,6
Abdullah Ziya Kozanoğlu	1	2,5	0	0	0	0	1	1,3
Bilgin Adalı	0	0	1	2,9	0	0	1	1,3
Adnan Özyalçiner	0	0	1	2,9	0	0	1	1,3
Ayşegül Dedeoğlu	0	0	1	2,9	0	0	1	1,3
Can Göknıl	0	0	1	2,9	0	0	1	1,3
A. Saint Exupery	0	0	1	2,9	0	0	1	1,3
Lafontaine	0	0	2	5,7	0	0	2	2,6
Richard Bach	0	0	1	2,9	0	0	1	1,3
Peter H. Reynolds	0	0	2	5,7	0	0	2	2,6
Leo Lionni	0	0	1	2,9	0	0	1	1,3
Susan Verde	0	0	1	2,9	0	0	1	1,3
Cevapsız	13	32,5	13	37,1	0	0	26	33,3

*Katılımcılar bu soruya birden fazla cevap vermişlerdir.

Öğretmen adayları tarafından çocuk edebiyatı alanında başarılı olduğu belirtilen sanatçılar Tablo 15'te sunulmaktadır. Katılımcılar tarafından adı en çok ifade edilen yazar (%26,9) Gülten Dayıoğlu'dur. Dayıoğlu'nu %8 oranıyla Muzaffer İzgü ve Aziz Nesin izlemektedir. Programlara göre değerlendirildiğinde Türkçe (%40,0) ve Okul Öncesi Öğretmenliğinde (%11,4) de ilk sırada yer alan sanatçı Dayıoğlu olmuştur. Sınıf öğretmenliğinde ilk sırada Aziz Nesin (%66,7) yer almaktadır. Türkçe öğretmenliğinde ikinci sırada Muzaffer İzgü ve Ömer Seyfettin (%12,5); Okul Öncesi Öğretmenliğinde Aziz Nesin (%8,6) gelmektedir. Sınıf öğretmenliğinde Rıfat Ilgaz, Gülten Dayıoğlu ve Hasan Ali Toptaş ikinci sırada yer almaktadır (%33,3). Bu soruda dikkati çeken önemli bir nokta gerek genel toplamda (%33,3) gerekse programlar bazında (Türkçe Ö. %32,5, Okul Öncesi Ö. %37,1) en yüksek oranın soruyu cevapsız bırakanlara ait olması, öğretmen adaylarının önemli bir kısmının bu soruyu cevaplamamasıdır.

Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutumları ve Tutumlarını Etkileyen Faktörler

Çalışmada katılımcıların çocuk edebiyatına ilişkin tutumları ve tutumlarında etkili olan değişkenler de incelenmiş ve veriler tablolar üzerinden açıklanmıştır.

Tablo 16: Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Toplam Puan Ortalamaları

Ölçek	n	$\bar{X} \pm SD$	Min	Max
Ölçek toplam puan ortalaması	78	90,3329 \pm 9,37424	63,00	119,00
Birinci alt boyut (Farkında Olma)	78	31,5201 \pm 5,16288	21,00	60,00
İkinci alt boyut (Değer verme)	78	27,8769 \pm 2,91836	13,00	30,00
Üçüncü alt boyut (Kabullenme)	78	30,9359 \pm 5,83394	16,00	40,00

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 26, en yüksek puan 130'dur. Bu çalışmanın katılımcılarına ait en düşük ortalama puanı 63, en yüksek ortalama puanı ise 119'dur. 78 kişilik çalışma grubunun ortalama puanı ise 90,33'tür. Bu puan ölçekten alınabilecek en yüksek puana yakın olduğu için katılımcıların çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin birinci alt boyutundan (farkında olma) alınabilecek en yüksek puan 60, en düşük puan ise 12'dir. Katılımcılarına ait en düşük ortalama puanı 21, en yüksek ortalama puanı ise 60'tır. Çalışma grubunun ortalama puanı ise 31,52'dir. Bu puan ölçekten alınabilecek ortalama puanın altında kaldığı için öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik farkındalık düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir.

İkinci alt boyuttan (değer verme) alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan ise 6'dır. Katılımcılarına ait en düşük ortalama puanı 13, en yüksek ortalama puanı ise 30'dur. 78 kişilik çalışma grubunun ortalama puanı ise 27,87'dir. Bu puan ölçeğin ilgili alt boyutundan alınabilecek en yüksek puana yakın olduğu için öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yüksek düzeyde değer verdiğini göstermektedir.

Ölçeğin üçüncü alt boyutundan (kabullenme) alınabilecek en yüksek puan 40, en düşük puan ise 8'dir. Katılımcılarına ait en düşük ortalama puanı 16, en yüksek ortalama puanı ise 40'tır. Çalışma grubunun ortalama puanı ise 30,93'tür. Bu puan ölçeğin ilgili alt boyutundan alınabilecek en yüksek puana

yakındır. Bu faktörde yer alan maddelerin tümü ters yönde puanlanmıştır ve alınan yüksek puan katılımcıların çocuk edebiyatını yüksek düzeyde kabullendiğini göstermektedir.

Tablo 17: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Program Değişkenine Göre Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Analiz Sonuçları

Bölüm	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Okul Öncesi Öğretmenliği	35	50,64	2	15,41	,00
Sınıf Öğretmenliği	3	28,33	2		
Türkçe Öğretmenliği	40	30,59	2		
Toplam	78				

Farklı 3 bölümden katılan 78 kişilik öğretmen aday grubunun programları ve ölçek cevapları arasında anlamlı bir fark olma durumu sınanmıştır. Katılımcıların öğrenim gördükleri programa göre oluşturulan grupların ölçek cevaplarının ortalamaları, dağılımın normal olmaması dolayısıyla Kruskal Wallis H-Testi ile karşılaştırılmıştır. Test sonunda, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların, öğrenim gördükleri programa göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür, $X^2 (sd=2, n=78) = 15.41, p<.05$. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programların sıra ortalamaları dikkate alındığında, Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı öğrencilerinin en yüksek tutum puanına sahip olduğu, bunu Türkçe Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği lisans programları öğrencilerinin izlediği görülmektedir.

Tablo 18: Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Analiz Sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	48	39,99	1919,50	696,50	,80
Erkek	30	38,72	1161,50		

Katılımcıların cinsiyetlerinin ölçeklere verdikleri cevaplar üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinde, kadın ve erkek öğrencilerin ölçek sorularına verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur, $U=696,50, p>.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlılık ifade etmese de cinsiyeti kadın olan öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına oranla çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 19: Öğretmen Adaylarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Analiz Sonuçları

Kardeş Sayısı	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
0 Kardeş	1	20,00	4	7,76	,10
1 Kardeş	29	33,14	4		
2 Kardeş	12	46,42	4		
3 Kardeş	11	33,32	4		
4 ve üstü	25	47,06	4		
Toplam	78				

Katılımcıların kardeş sayısı ve ölçek cevapları arasında anlamlı bir fark olma durumunu sınamak için, kardeş sayısına göre oluşturulan grupların ölçek cevaplarının ortalamaları, dağılımın normal olmaması dolayısıyla Kruskal Wallis H-Testi ile karşılaştırılmıştır. Test sonunda, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların, kardeş sayılarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir, $X^2 (sd=4, n=78) = 7.76, p>.05$. Öğretmen adaylarının kardeş sayılarına göre elde edilen grupların sıra ortalamaları incelendiğinde, 4 ve üzeri kardeşe sahip olan öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının en yüksek olduğu; bunu sırasıyla 2 kardeşe, 3 kardeşe, 1 kardeşe sahip öğretmen adaylarının izlediği görülmektedir. Kardeş sahibi olmayan öğretmen adaylarının ise çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının düşük olduğu ve sıra ortalamalarının en sonda yer aldığı tespit edilmiştir.

Tablo 20: Öğretmen Adaylarının Aile Tipi Değişkenine Göre Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Analiz Sonuçları

Aile Tipi	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Geniş	11	42,00	3	,63	,88
Çekirdek	65	38,93	3		
Parçalanmış	1	54,00	3		
Diğer	1	34,50	3		
Toplam	78				

Katılımcıların aile tipi ve ölçek cevapları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak için, aile tipine göre oluşturulan grupların ölçek cevaplarının ortalamaları dağılımın normal olmaması dolayısıyla Kruskal Wallis H-Testi ile karşılaştırılmıştır. Test sonunda, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların, aile tipine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir, $X^2 (sd=3, n=78) = .63, p>.05$. Öğretmen adaylarının aile tiplerine yönelik elde edilen grupların sıra ortalamaları incelendiğinde, parçalanmış aileye sahip öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının en yüksek olduğu; bunu sırasıyla geniş, çekirdek ve diğer aile tiplerine sahip öğretmen adaylarının izlediği görülmektedir.

Tablo 21: Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Analiz Sonuçları

Çalışma Grubu	n	\bar{X}	S	Min	Max	
Okuma Yazma Bilmiyor	15	3,64	,31	3,00	4,48	
İlkokul	28	3,43	,43	2,42	4,58	
Ortaokul	17	3,45	,28	3,08	4,12	
Lise	15	3,38	,30	2,69	3,85	
Üniversite	3	3,56	,35	3,15	3,77	
Toplam	78					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	,62	4	,15	1,21	,31	-
Gruplar içi	9,38	73	,12			
Toplam	10,01	77				

Katılımcıların anne eğitim düzeyi ve ölçek cevapları arasında anlamlı bir fark olma durumu sınanmıştır. Anne eğitim düzeyine göre oluşturulan grupların ölçek cevaplarının ortalamaları dağılım normallik arz ettiği için ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmış, test sonunda anne eğitim düzeyi okuma yazma bilmiyor (1) olanların ortalaması ($\bar{X}_1 = 3,64$), ilkokul mezunu (2) olanların ortalaması ($\bar{X}_2 = 3,43$), ortaokul mezunu (3) olanların ortalaması ($\bar{X}_3 = 3,45$), lise mezunu (4) olanların ortalaması ($\bar{X}_4 = 3,38$) ve üniversite mezunu (5) olanların ortalaması ($\bar{X}_5 = 3,56$), arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$F(4-73) = 1,21, p>.05$].

Tablo 22: Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Analiz Sonuçları

Çalışma Grubu	n	\bar{X}	S	Min	Max	
Okuma Yazma Bilmiyor	5	3,60	,65	2,65	4,48	
İlkokul	25	3,42	,41	2,42	4,58	
Ortaokul	18	3,50	,25	3,00	4,04	
Lise	20	3,54	,32	2,69	4,12	
Üniversite	10	3,34	,25	3,09	3,77	
Toplam	78					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	,44	4	,11	,85	,49	-
Gruplar içi	9,56	73	,13			
Toplam	10,01	77				

Katılımcıların baba eğitim düzeyi ve ölçek cevapları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak için, baba eğitim düzeyine göre oluşturulan grupların ölçek cevaplarının ortalamaları dağılımının normallik şartlarını karşılaması dolayısıyla ilişkisiz örneklemelere yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonunda baba eğitim düzeyi okuma yazma bilmiyor (A) olanların ortalaması ($\bar{X}_A=3,60$), ilkokul mezunu (B) olanların ortalaması ($\bar{X}_B=3,42$), ortaokul mezunu (C) olanların ortalaması ($\bar{X}_C=3,50$), lise mezunu (D) olanların ortalaması ($\bar{X}_D=3,54$) ve üniversite mezunu (E) olanların ortalaması ($\bar{X}_E=3,34$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$F(4-73)=.85, p>.05$].

Tablo 23: Öğretmen Adaylarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Analiz Sonuçları

Çalışma Grubu	n	\bar{X}	S	Min	Max	
Az	28	3,52	,23	3,00	3,85	
Denk	44	3,43	,43	2,42	4,58	
Fazla	6	3,50	,52	2,69	4,04	
Toplam	78					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	,11	3	,03	,28	,83	-
Gruplar içi	9,89	74	,13			
Toplam	10,01	77				

Katılımcıların gelir düzeyi ve ölçek cevapları arasında anlamlı bir fark olma durumu sınamak için gelir düzeylerine göre oluşturulan grupların ölçek cevaplarının ortalamaları dağılımının normallik arz etmesi dolayısıyla ilişkisiz örneklemelere yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonunda geliri giderinden az olanların ortalaması ($\bar{X}_{az} = 3,52$), geliri giderine denk olanların ortalaması ($\bar{X}_{denk} = 3,43$), geliri giderinden fazla olanların ortalaması ($\bar{X}_{fazla} = 3,50$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$F(3-74)=.28, p>.05$].

Tablo 24: Öğretmen Adaylarının Kitap Okumayı Sevme Durumu Değişkenine Göre Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Analiz Sonuçları

Sevme dur.	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Evet	71	39,36	2755,00	220,00	,65
Hayır	7	35,43	248,00		

Katılımcıların kitap okumayı sevme durumlarının ölçeklere verdikleri cevaplar üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinde, öğretmen adaylarının ölçek sorularına verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur, $U=220,00, p>.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmese de soruya evet cevabını veren öğretmen adaylarının, hayır cevabını veren öğretmen adaylarına oranla çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 25: Öğretmen Adaylarının Yılda Okudukları Kitap Sayısı Değişkenine Göre Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Analiz Sonuçları

Kitap Sayısı	n	Sıra Ort.	sd	X^2	p
1-5 Kitap	22	39,98	3	,51	,91
6-10 Kitap	24	41,21	3		
11-20 Kitap	24	36,83	3		
20 ve üstü	8	41,06	3		
Toplam	78				

Katılımcıların yılda okudukları kitap sayısı ve ölçek cevapları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak için, yılda okunan kitap sayısına göre oluşturulan grupların ölçek cevaplarının ortalamaları Kruskal Wallis H-Testi ile karşılaştırılmıştır. Test sonunda, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların, kitap okuma sayısına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir, $X^2 (sd=3, n=78) = .51, p>.05$. Öğretmen adaylarının

kitap okuma sayılarına yönelik elde edilen grupların sıra ortalamaları incelendiğinde, 6-10 kitap ile 20 ve üstü kitap okuyan öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının yüksek olduğu; bunu sırasıyla 1-5 kitap ve 11-20 kitap okuyan öğretmen adaylarının izlediği görülmektedir.

Tablo 26: Öğretmen Adaylarının Kütüphaneye Sahip Olma Durumu Değişkenine Göre Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Analiz Sonuçları

Kütüphanesi Olma Dur.	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Evet	54	39,66	2102,00	601,00	,70
Hayır	24	37,54	901,00		

Katılımcıların kütüphaneye sahip olma durumlarının ölçeklere verdikleri cevaplar üzerinde anlamlı bir etkisinin olma durumunu sınamak için yapılan Mann-Whitney U testinde, öğretmen adaylarının ölçek sorularına verdikleri cevaplar ile kütüphaneye sahip olma durumları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur, $U=601.00$, $p>.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında soruya evet cevabını veren öğretmen adaylarının -istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmamış olsa da- hayır cevabını veren öğretmen adaylarına oranla çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (MSKÜ) Eğitim Fakültesinde, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Programlarında öğrenim gören, araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmanın verileri doğrultusunda aşağıda sunulan sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmaya göre, öğretmen adayları “çocuk edebiyatı” kavramını (%53,8) “çocuklar için hazırlanan, çocuğa uygun edebi eserlerin tümü/ çocuklara özel edebiyat” olarak algılamaktadır. Bu anlamda katılımcıların genel olarak çocuk edebiyatı kavramını alan kaynaklarına (Sever, 2003; Dilidüzgün 2018; Aslan, 2019) uygun olarak açıkladıkları görülmektedir. Benzer şekilde Çevik ve Müldür (2019)’ün sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada katılımcılar, bu kavramı “çocuğun kavrama ve yaş seviyesine, ruh dünyasına hitap eden eserlerden oluşan edebiyat” olarak açıklamışlardır. Katılımcılar, çocuk edebiyatı kavramı söz konusu olduğunda “çocuğa uygunluk/çocuğa görelilik” ilkesini öne çıkarmaktadır. Ayrıca, okul öncesi öğretmeni adaylarının “gelişim” ve “eğitim” kavramlarına; sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmeni adaylarının “çocuklara uygunluk” kavramına vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu durum katılımcıların hedef kitlelerinin (öğrencilerinin yaş grubu) çocuk edebiyatı kavramını değerlendirmelerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının tamamına yakını (%91) çocuk edebiyatını bir edebiyat alanı olarak önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Bu veri, katılımcıların çocuk edebiyatını bir edebiyat alanı olarak kabul ettiklerini göstermektedir. Ayrıca katılımcıların tutum ölçeğinin alt boyutları olan kabullenme ve değer verme faktörlerinden yüksek puan almış olmaları da bu veriyi desteklemektedir. Okuma sevgisinin okul öncesi, okuma alışkanlığının ilkökul, okuma kültürünün ise ortaokul döneminde kazan(dır)ılmış olması gerekmektedir (İnce Samur, 2016). Bu bakımdan katılımcıların çocuk edebiyatını önemsediklerini gösteren bulgular, öğretmen adaylarının mesleki bilince sahip oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Dumanlı Kadızade ve Nergiz (2019), Türkçe öğretmenlerinin çocuk edebiyatını kabul ettiğini ancak buna ilişkin bilgilerinin yeterli olmadığını söylemektedir. Büyükkavas Kuran ve Ersözlü (2009) sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatı ürünlerini öğrencileri için gerekli bulduğunu tespit etmiştir. Bu anlamda katılımcıların çocuk edebiyatını önemsemesi noktasında benzer çalışmalardan elde edilen bulgular örtüşmektedir.

Katılımcıların çocuk edebiyatını önemseme nedenlerine bakıldığında; ilk sırada (%36,6) “çocuğun kitapla tanışmasını sağlayan, çocuğa göre eserleri içeren, yetişkin kitaplarından farklı ölçütlere sahip bir edebiyat olması” gelmektedir. Bu nokta öğretmen adaylarının çocuklara okutulacak eserlerde yetişkin kitaplarından/edebiyatından farklı özellikler aradıklarını, buna bağlı olarak çocuk kitaplarında “çocuğa görelilik ilkesi”ni önemsediklerini ortaya koymaktadır. Aynı şekilde Alan (2020) da araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının tamamının çocuklar için hazırlanmış edebiyat ürünlerini, çocuk edebiyatını gerekli bulduklarını ifade etmektedir. Kaynaklarda çocuğa göreliğin çocuk edebiyatı eserlerinde en önemli, temel ilke olarak yer aldığı düşünülürse öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ile ilgili bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Çocuk edebiyatının önemsenme nedenleri arasında ikinci sırada (%32,4) “çocukların gelişimine (zihinsel, duygusal, sosyal, dil vb.), eğitimine katkısı olması” gelmektedir. Katılımcılar tarafından çocuk edebiyatının özellikle çocukların gelişimine etkisinin öne çıkarılması, öğretmen

adaylarının değerlendirmesinde mesleki bakış açısının önem kazandığını düşündürmektedir. Çocuk edebiyatını bir edebiyat alanı olarak önemli görmediğini belirten katılımcının bu düşüncesinin altında edebiyatın yetişkin ve çocuk edebiyatı gibi bölümlere ayrılmasını doğru bulmaması yatmaktadır. Bu düşünceye, alan kaynaklarında çocuk edebiyatı konusunda yapılan tartışmalar içerisinde de rastlanmaktadır (Pulat, 1999; Dilidüzgün, 2006; Bağcı Ayrancı ve Aytaş, 2017). Çocuk edebiyatı diye ayrı bir edebiyat alanının olamayacağı düşüncesinin sanatçılar ve araştırmacılar arasında olabildiği gibi eğitimciler/öğretmen ve öğretmen adayları arasında da söz konusu olabildiği görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %87,2'si üniversite öğrenimi öncesinde çocuk edebiyatına yönelik bir ders almamıştır. Öğretmen adaylarının %83,5 gibi önemli bir kısmı çocuk edebiyatı dersinin öğrenim gördükleri lisans programında zorunlu ders olarak okutulması gerektiğini düşünmektedir. Çocuk edebiyatı dersinin öğrenim gördükleri lisans programında zorunlu olarak okutulması gerektiğini düşünen öğretmen adayları bu düşüncelerinin nedenini (%78,5) “öğretmen adaylarının mesleki yeterliliği, gelişimi için gerekli bir ders” olarak açıklamışlardır. Uçgun (2010)'un çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının bu dersten öğrendikleri bilgilere gelecekte ihtiyaç duyacaklarını ifade etmiş olmaları da dersin öğretmen adayları tarafından mesleki yeterliliğin, gelişimin sağlanması açısından önemsendiği düşüncesini desteklemektedir. Katılımcılar, dersin zorunlu olmasını gerektiren diğer bir nedeni (%13,8) “mesleğimiz nedeniyle çocukların gelişimi bizim için önemli, çocuk edebiyatı da onların gelişimi için gereklidir” şeklinde açıklamışlardır. Bu doğrultuda İnce Samur (2018)'un araştırmasında yer alan Türkçe öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatını “öğretmenler için gerekli” gördüğü bulgusu da bu verilerle örtüşmektedir. Türkçe ve Okul Öncesi Öğretmenliği Programlarında genel dağılımdaki durum geçerlidir. Farklı olarak sınıf öğretmenliği programında “öğrenci gelişimi”ni öne çıkaran (genel dağılımda ikinci sırada yer alan) nedenin ilk sırada olduğu görülmektedir. Tüm bunlar üzerinden çocuk edebiyatının; öğretmenlerin mesleki, öğrencilerin ise bireysel gelişimini desteklemeye yönelik bilgileri içeren bir ders olarak görüldüğü, öğretmen adaylarının dersi kendi alanları açısından önemsendiği, daha çok profesyonel gelişimlerinin bir parçası olarak algıladıkları değerlendirilebilir.

Öğretmen adaylarının çoğunluğu (%65,4) çocuk edebiyatı dersinin uygulamalı olarak yürütülmesi gerektiğini ifade etmektedir. Tüm programlarda dersin uygulamalı olarak yürütülmesi gerektiği düşüncesi hâkimdir ve bu anlamda en yüksek oran Okul Öncesi Öğretmenliği Programıdır (%74,3). Katılımcıların bu yöndeki düşünceleri, alan kaynaklarında (Büyükkavas Kuran ve Ersözlü, 2009; Maltepe, 2009; Ergün ve Gündüz, 2011; Kavcar ve İnce Samur, 2014; Şirin, 2014; Ulutaş ve Kıymaz, 2012) sıklıkla belirtilen “çocuk edebiyatı dersinin uygulama saati olması, dersin uygulamalı olarak yürütülmesi gerektiği” düşüncesi ve önerisiyle örtüşmektedir.

Dersin uygulamalı yürütülmesi gerektiğini düşünen katılımcılar, bu düşüncelerinin nedenini açıklarken mesleki yeterlilik -profesyonel gelişim- (%45,1) ve yaparak yaşayarak öğrenme, bilginin kalıcılığı (%39,2) noktaları üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bilginin kalıcılığının da mesleki yeterlilikle ilgili olduğu düşünüldüğünde odak noktasının yine profesyonel gelişim olduğu anlaşılmaktadır. Bu veri aynı zamanda; çocuk edebiyatı dersinin öğrenim görülen lisans programında zorunlu olarak okutulması gereğinin nedenleri ve dersin öğretmen adaylarına en önemli katkısı konusunda yapılan açıklamalarla da paralellik göstermektedir. Tüm bu veriler ve İnce Samur (2018)'un öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çocuk edebiyatını bir ders olmasından öte kişinin bireysel ve mesleki yaşamını etkileyen bir süreç olarak değerlendirdikleri yönündeki bulgusu; öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersini genel olarak mesleki gelişimlerinin bir parçası olarak gördükleri yönündeki değerlendirmeyi pekiştirmektedir.

Katılımcılara göre çocuk edebiyatı dersinin öğretmen adaylarına en önemli katkısı; “nitelikli çocuk kitapları seçebilme becerisi kazandırması (%96,2)”, “çocuk kitaplarının çocuğun gelişimindeki yerini kavratması (%89,7)” ve “öğretim sürecinde kitaplardan nasıl yararlanılabileceğini öğretmesi (%84,6)” dir. Hem genel toplamda hem de programlara göre dağılımda bu maddelerin sıralaması değişmemektedir. İlgili maddelerin içeriğine bakıldığında çocuk edebiyatı dersinin; “çocukları gelişim özellikleriyle tanımayı ve bu özelliklere (çocuğa görelik ilkesine) göre kitap seçebilme becerisine/yeterliliğine sahip olarak çocuk kitaplarından eğitim-öğretim sürecinde iyi bir şekilde yararlanabilmeyi sağlayacak bilgileri sunması” bakımından önemsendiği anlaşılmaktadır. Veriler, katılımcıların çocuk edebiyatı dersine yine mesleki gelişimleri açısından değer verdiklerini göstermektedir. İlgili tabloda yer alan ve dersin katkılarını belirten tüm maddelerin yüzde ellinin üzerinde bir oranla ifade edilmiş olması da bu düşünceyi desteklemektedir. Kolaç vd. (2012)'nin araştırmasında yer alan, öğretmen adaylarının dil eğitiminde çocuk edebiyatı metinlerinden yararlanma konusunda yaşanan sorunların başında “metin seçimi”ni gördüğü bulgusu da öğretmen adaylarının bu dersi metin seçebilme becerisi kazandırması açısından önemsendiği verisiyle

örtüşmektedir. Yine bu çalışmayla benzer olarak Kanat (2020)'ın Türkçe, sınıf ve okul öncesi öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmaya göre katılımcıların yaklaşık %70'i dersin öğretmenlik alan bilgisine katkısı olduğunu ifade etmektedirler. İnce Samur (2018)'un araştırmasında, Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmeni adayları çocuk edebiyatının temel amacını en yüksek oranla (%68,75) “yaş ve gelişim özellikleri açısından nitelikli kitap seçmek” olarak değerlendirmiştir. Aynı çalışmada katılımcılar dersin günlük yaşamlarına katkısını “nitelikli kitap seçebilmek” (%56,25) olarak açıklamışlardır. Dolayısıyla yapılan çalışmalar, çocuk edebiyatının temel amaç ve kazanımı konusunda öğretmen adaylarının düşüncelerinin örtüştüğünü ortaya koymaktadır.

Katılımcıların çocuk edebiyatı dersinin başarısını artırmak için sundukları önerilere bakıldığında en yüksek oran (%28,2) “uygulamalı bir ders olmalı/öğrenci aktif katılmalı” önerisine aittir. Bu düşüncelere benzer olarak Kolaç vd. (2012) çalışmalarında, öğretmen adaylarının lisans eğitiminde çocuk edebiyatı derslerinde daha fazla uygulamaya yer verilmesini talep ettiklerini belirlemiştir. Aynı şekilde Ulutaş ve Kıymaz (2012) Okul öncesi öğretmeni adaylarının, Yılmaz (2016) da Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı konusundaki beklentilerinde en fazla üzerinde durulan konunun derste uygulamaya ağırlık verilmesi olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada yer verilen diğer öneriler sırasıyla “ders saati artırılmalı (%15,4)”, “Tüm öğretmen adayları bu dersi almalı/tüm bölümlerde zorunlu olmalı (%12,8)” şeklindedir. Yılmaz (2014)'ın çocuk edebiyatı dersinin eğitim fakültelerinin yalnızca Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Programlarında okutulmasının ve bu dersin iki saatle sınırlı kalmasının öğretmenlerin belli yeterlilikleri elde etme konusunda sıkıntı yaşamalarına neden olduğu yönündeki değerlendirmesi de katılımcıların önerilerini desteklemektedir. Maltepe (2009) Türkçe öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada katılımcıların çocuk edebiyatı dersinin kredisini az bulduğu, yalnızca teorik bir ders olmasının yanlış olduğunu düşündüklerini saptamıştır. Yılmaz (2016) da çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının önemli bir kısmının çocuk edebiyatı ders saatini yetersiz bulduklarını belirlemiştir. Kısacası bu veriler, öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersine ayrılan süreyi yetersiz bulduğunu, bu sürenin yetersizliğine bağlı olarak uygulamaya yeterli vakit ayrılmadığını, uygulamanın eksik kaldığını düşündüklerini göstermektedir.

Katılımcılara göre, çocuk edebiyatı içerisinde en çok gelişen metin biçimi öyküleyici metinlerdir (%63,9). En az geliştiği düşünülen metin biçimi ise şiirdir (%38,0). Alan kaynakları da çocuk edebiyatı içinde daha çok öyküleyici metin biçimlerinin geliştiğini, bilgilendirici metinlerin ihmal edildiğini (Şahbaz, 2008; Fırat, 2012) ortaya koymaktadır. Bu noktada en çok gelişen metin biçimi konusunda, katılımcıların düşüncesi kaynaklarla örtüşmektedir. Kolaç vd. (2012) de çalışmalarında, öğretmen adaylarının düşünceye dayalı türlere çok fazla örnek vermediklerini ifade etmektedir. Ayrıca, Bağcı Ayrancı ve Aytaş (2017)'in okul öncesi öğretmeni adaylarıyla, Çevik ve Müldür (2019)'ün sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmalarda, katılımcıların çocuk edebiyatı ürünleri denildiğinde akıllarına en çok “hikâye, masal” türlerinin geldiği; bilgilendirici metin türleri üzerinde daha az durulduğu belirlenmiştir. Bu anlamda çocuk edebiyatı denildiğinde öğretmen adaylarının daha çok öyküleyici metinleri aklına getirmesi bakımından bahsi geçen çalışma bu çalışmanın verisini desteklemektedir.

Öğretmen adaylarına göre (Tablo 14) çocuk edebiyatı eserlerinde en çok karşılaşılan sorunlar arasında ilk sırada (%83,3) “çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmaması”, ikinci sırada (%75,6) “çocuklar için uygun olmayan içeriklere yer verilmesi” gelmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının çocuk kitapları söz konusu olduğunda çocuğa görelilik ilkesini esas aldıkları söylenebilir. Bu durum, öğretmen adaylarının Tablo 2'de çocuk edebiyatı kavramıyla ilgili yaptıkları açıklamalarla paralellik göstermektedir. Açıklamalarda öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı kavramına yükledikleri anlam ile bu edebiyat alanında yer alan eserlerde aradıkları özelliklerin örtüştüğü görülmektedir. Tablo 2 ve Tablo 14'te yer alan veriler dikkate alındığında, katılımcıların ortak kavramlar (çocukların gelişim özellikleri ve çocuklar için uygun içeriklerin hazırlanması) üzerinde durduğu, dolayısıyla çocuk edebiyatı kavramına yönelik algıları ile çocuk edebiyatında karşılaşılan sorunlara yönelik değerlendirmeleri arasında ilişki olduğu düşünülmektedir. Dumanlı Kadızade ve Nergiz (2019)'in araştırmasına göre çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %94'ü kitapların çocukların gelişim özelliklerine uygun olmasına dikkat etmektedir. Başka bir araştırmaya göre de Türkçe öğretmenleri tarafından çocuk edebiyatı eserlerinde en çok görüldüğü düşünülen sorun, kitapların çocukların gelişim özelliklerinin dikkate alınmadan hazırlanmasıdır (Alan, 2020). Bu çalışmalar öğretmen ve öğretmen adaylarının çocuk kitaplarında gelişim özelliklerine uygunluk konusunu önemseydiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca Yazıcı Okuyan (2009), Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin çocuk kitabı seçerken kitapların içyapı özelliklerine daha çok önem verdiğini tespit etmiştir. Bağcı Ayrancı ve Aytaş (2017), okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerinde

bulunması gereken en önemli özellik olarak “seviyeye uygunluk” cevabını verdiklerini; Kurt ve Arslan (2017) Türkçe öğretmeni adaylarının ortaokul öğrencilerinin okuması gereken kitaplardaki içerik özellikleri içinde en fazla öğrenci seviyesine uygunluk konusunu öne çıkardığını; Çevik ve Müldür (2019), sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı eserlerinin taşınması gereken özellikler söz konusu olduğunda en çok eserlerin içeriği üzerinde durduğunu, çocuğun seviyesine uygun ürünler olması gerektiğini düşündüklerini saptamıştır. Karagöz (2017) de Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatında konu ve kurgu boyutunu ele alış biçimlerine bakıldığında, adayların bu başlıkta en çok kitabın konu ve kurgusunun çocuğun düzeyine uygun olması hususunu gündeme getirdiklerini belirlemiştir. Bu anlamda çalışmalar, öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerinde en çok önemsedikleri özelliğin çocuğun seviyesine, gelişimine uygunluk/çocuğa görelilik olduğu noktasında birbirini desteklemektedir.

Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı alanında en başarılı bulduğu sanatçılar arasında ilk sırada Gülten Dayıoğlu (%26,9) bulunmaktadır. Dayıoğlu'nun ardından %8 oranıyla Muzaffer İzgü ve Aziz Nesin gelmektedir. Türkçe (%40,0) ve Okul Öncesi Öğretmenliğinde (%11,4) de ilk sırada yer alan sanatçı Dayıoğlu'dur. Sınıf Öğretmenliğinde ilk sırada Aziz Nesin (%66,7) yer almaktadır. Türkçe Öğretmenliğinde ikinci sırada Muzaffer İzgü ve Ömer Seyfettin (%12,5); Okul Öncesi Öğretmenliğinde Aziz Nesin (%8,6) bulunmaktadır. Bu verilere göre öğretmen adayları arasında en çok tanınan çocuk edebiyatı sanatçısının Gülten Dayıoğlu olduğu saptanmıştır. Büyükkavas Kuran ve Ersözlü (2009), sınıf öğretmenleri tarafından en çok bilinen yazarların; Ömer Seyfettin ve Kemalettin Tuğcu olduğunu, Dayıoğlu'nun üçüncü sırada geldiğini belirlemiştir. Dumanlı Kadızade ve Nergiz (2019)'in Türkçe öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri çalışmaya göre en beğenilen yerli yazarlar; Ömer Seyfettin, Eflatun Cem Güney, Muzaffer İzgü, Aziz Nesin ve Gülten Dayıoğlu'dur. Yapılan çalışmalara göre öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından çocuk edebiyatının en çok tanınan sanatçıları konusunda sıralamalar değişse de genellikle aynı isimlerin öne çıktığı, elde edilen verilerin örtüştüğü görülmektedir. Bu konuda dikkat çeken bir nokta öğretmen adaylarının %33,3'ünün soruyu cevapsız bırakmış olmasıdır. Buna göre, katılımcıların önemli bir kısmının konuya ilişkin yeterli bilgisi/fikri olmadığı düşünülebilir. Oysa nitelikli öğretmenlerin çocuk edebiyatına yönelik ilgi ve tutumlarının yüksek olması; çocuk edebiyatı eserlerine, eser seçimine ve bu eserlerden nasıl yararlanılacağı konusuna hâkim olması beklenir. Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik ilgileri olsa da alanın yazar ve eserlerini takip etmemeleri halinde uygulamada başarılı olabilmeleri pek mümkün değildir. Bu noktada katılımcıların önemli bir kısmının istenen yeterlilikte olmadığı söylenilebilir. Bu durum çocuk edebiyatı ders saatinin yeterli olmadığı, dersin uygulamalı yürütülmesi gerektiği vb. düşünceleri de pekiştirmektedir. Dumanlı Kadızade ve Nergiz (2019) çalışmalarında Türkçe öğretmenlerinin %68'inin çocuk kitaplarını nadiren okuduğunu tespit etmiştir. Kanat (2020) da çalışmasında ilgili üç lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının yarısına yakınının çocuklara seslenen nitelikli herhangi bir kitap adı anımsayamadıklarını belirlemiş ve bu durumu çocuk edebiyatı dersinin bir sorunu olarak değerlendirmiştir. Bağcı Ayrancı ve Aytaş (2017), araştırmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerinin faydaları konusunda bilinçli olsalar da alana ilişkin somut örnekler sunamamaları nedeniyle alanı takip etmedikleri değerlendirmesini yapmıştır. Büyükkavas Kuran ve Ersözlü (2009)'nün araştırmasında sınıf öğretmenleri çocuk edebiyatı sahasında yeni çıkan ürünleri takip ettiklerini ifade etmektedirler. Ancak araştırmacılar katılımcıların sıklıkla yazar adı olarak Ömer Seyfettin ve Kemalettin Tuğcu'yu; eser adı olarak da Kaşığı'yı belirttiklerini, 29 öğretmenin soruya cevaplamadığını, 5 öğretmenin son bir yılda bu tarzda eser okumamış olduğunu tespit etmişler ve bu durumu bir çelişki olarak değerlendirerek öğretmenlerin çağdaş çocuk edebiyatını takip etmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yurtdışında yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmaktadır. Cremin, Mottram, Bearne ve Goodwin (2008) tarafından İngiltere'de 1200 ilkokul öğretmeni ile öğretmenlerin okuma alışkanlıklarını, tercihlerini, çocuk edebiyatına ilişkin bilgilerini araştırmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada da öğretmenlerin yazar ve eser bilgisiyle ilgili sorulara verdiği yanıtların yüksek oranda dar bir yazar aralığını yansıttığı tespit edilmiş ve bunun endişe verici olduğu değerlendirilmiştir. Çalışmalar katılımcıların önemli bir kısmının çocuk edebiyatı eser ve yazarlarını tanımadığı, takip etmediği sonucunda paralellik göstermektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumları ve tutumlarında etkili olabilecek faktörler incelenmiş, sonuç olarak öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ve tutumlarının yüksek derecede olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına göre; katılımcıların çocuk edebiyatına yönelik farkındalık düzeylerinin düşük olduğu ancak çocuk edebiyatına yüksek düzeyde değer verdikleri ve çocuk edebiyatını yüksek düzeyde kabullendikleri tespit edilmiştir. Uçgun (2010) sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı dersine, Sönmez vd. (2021) sınıf

öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının olumlu olduğunu belirlemiştir. Koçak Tümer ve Tanju Aslışen (2022) de okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik olumlu tutuma sahip olduğu sonucuna varmıştır.

Bu çalışmada ayrıca, öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik olumlu tutuma sahip olmalarında; öğrenim gördükleri öğretmenlik programı, cinsiyet, kardeş sayısı, aile tipi, anne ve baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi, kitap okumayı sevme durumu, yılda okunan kitap sayısı, kütüphaneye sahip olma durumu değişkenlerinin etkisi de incelenmiştir. Katılımcıların öğrenim gördükleri öğretmenlik programı açısından anlamlı fark olduğu, tutumu en yüksek olan grubun Okul Öncesi Öğretmenliği olduğu, bu grubu Türkçe Öğretmenliğinin izlediği tespit edilmiştir. Diğer faktörlerin tutum üzerindeki etkisinde anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiş olsa da kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre, 4 ve üzeri kardeşe sahip olan öğretmen adaylarının daha az kardeşe sahip olanlara (hiç kardeşi olmayan grup, tutumu en düşük olan gruptur) göre parçalanmış aileye sahip öğretmen adaylarının diğer aile tiplerine sahip olanlara göre, kitap okumayı seven öğretmen adaylarının sevmeyenlere göre, kütüphaneye sahip olanların olmayanlara göre tutumunun daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çocuk edebiyatı dersinin öğretmen adaylarına pek çok konuda katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Buna karşın araştırmalar çocuk edebiyatı öğretiminde istenilen başarıya ulaşamadığını, öğretim sürecinde sorunların olduğunu ve birtakım düzenlemeler yapılması gerektiğini göstermektedir. Öğretmenler ve öğretmen adayları çocuk edebiyatı dersinin işleniş şekline ilişkin yorumlarında ve önerilerinde “uygulama”nın eksikliğini dile getirmektedirler. Akademik araştırmalarda da bu konuda ortak bir fikrin olduğu anlaşılmaktadır. Çocuk edebiyatı dersinin başarıya ulaşması, dersten öğrenilenlerin eğitim-öğretim sürecine aktarabilmesi ile mümkün olduğundan bu ders; hayatla iç içe, uygun ortam ve materyal kullanımına dayanarak, öğrenciyi aktif tutacak şekilde, uygulamalı olarak gerçekleştirilmelidir. Uygulama ve buna yönelik süreçler dersin ölçme ve değerlendirmesinde temel alınmalı, öğretmen adaylarının uygulama isteği artırılmalıdır. Alanın önemli sanatçıların öğretmen adayları ile sıkça bir araya gelmesi, paydaşlar arasında görüş alışverişi ve tartışmaların yapılması vb. öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve çocuk edebiyatı dersine olan ilgi ve sevgisini artırabileceği gibi alanın sanatçıları ve eserlerini takip etmeye, çocuk edebiyatı eserlerini okumaya/incelemeye de teşvik edecektir.

Çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik akademik çalışmalarda; daha geniş örneklemeler üzerinde çalışılması, öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik olumlu tutum geliştirmesinde etkili olabilecek diğer faktörlerin de ele alınması, ayrıca konunun aile ve öğrenci/çocuk boyutunun da dikkate alınarak daha detaylı şekilde incelenmesi önerilmektedir.

Yazarlık Katkısı

Bu çalışmaya yazarlar eşit oranda (%50) katkıda bulunmuşlardır.

Etik Kurul Beyanı

Çalışma öncesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan etik izni (Protokol No: 220113, Karar No: 100, Tarih: 29.06.2022) ve eğitim fakültesinden kurum izni, araştırmaya katılan öğretmen adaylarından sözlü onamları, Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği'nin kullanımı için de ölçek kullanım izni alınmıştır.

KAYNAKÇA

- Akçay, S. & Baş, B. (2015). Samed Behrengi'nin Hikâyelerindeki Eğitsel İletiler Üzerine Bir Araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 77-90.
- Akman, E. (2013). Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Programında Okutulan Çocuk Edebiyatı Dersi ile İlgili Bazı Düşünceler. *XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu* İçinde (s. 7-10). Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Alan, Y. (2020). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatına Yönelik Görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 135-147.
- American Statistical Assosiatin [ASA]. (1997). ASA Series: What is a Survey. <https://www.unh.edu/institutional-research/sites/default/files/media/2022-05/what-is-a-survey.pdf> adresinden 15.06.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Arkılıç Songören, S. (2011). İlköğretimde Çocuk Edebiyatı. *Contemporary Online Language Education Journal*, 0(1), 82-88.

- Aslan, C. (2019). *Çocuk Edebiyatı ve Duyarlık Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, Y. (2017). Türkçe Öğretmeni Adayları Tarafından Okunan Çocuk Kitapları. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 76-89.
- Aytaş, G. (2003). Okuma Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TUBAR)*, 0(13), 155-160.
- Bağcı Ayrancı, B. & Aytaş, G. (2017). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatının Eğitimde İşlevselliği Üzerine Görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4226-4240.
- Bağcı, H. (2007). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 36(174), 116-133.
- Baş, B. (2010). Söz Varlığının Oluşum ve Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TUBAR)*, 0(17), 137-159.
- Büyükkavas Kuran, Ş. & Ersözlü, Z. N. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatına İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-17.
- Cremin, T., Mottram, M., Bearne, E. & Goodwind, P. (2008). Exploring Teachers' Knowledge of Children's Literature. *Cambridge Journal of Education*, 38(4), 449-464.
- Çevik, A. & Müldür, M. (2019). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı Farkındalığı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1942-1956.
- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2006). Türkiye'de Çocuk Edebiyatına Bakışlar ve Çağdaş Çocuk Edebiyatı. *Çocuk ve İlgilenlik Edebiyatı Kurultayı Bildiriler 11-12 Kasım 2005 (s. 37-46)*. Maltepe Üniversitesi Yayınları, No: 25.
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş Çocuk Yazını -Yazın Eğitime Atılan İlk Adım-*. Ankara: Tudem.
- Dumanlı Kadızade, E. & Nergiz, G. (2019). Türkçe Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatına İlişkin Görüşleri. *Researcher*, 7(3), 65-76.
- Ergün, M. & Gündüz, A. (2011). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Çocuk Kitaplarını Değerlendirmesi. *Journal of Educational And Instructional Studies In The World*, 1(1), 23-29.
- Fırat, H. & İpek Eğilmez, N. (2014). *Türkçe Öğretmeni Yetiştirmede 'Çocuk Edebiyatı' Dersinin Önemi. Türkçe Eğitiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fırat, H. (2012). Çocuk Edebiyatının Türkçe Eğitimindeki Yeri: Biyografi Örneği. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(29), 44-56.
- Gubar, M. (2011). On Not Defining Children's Literature. *PMLA (Publications of the Modern Language Association)*, 126(1), 209-216.
- Hasırcı, S. (2017). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 717-728.
- https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden 08.05.2023 tarihinde erişilmiştir.
- https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf adresinden 08.05.2023 tarihinde erişilmiştir.
- <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden 08.05.2023 tarihinde erişilmiştir.
- İnce Samur, A. Ö. (2016). *Okuma Kültürü Nasıl Kazandırılır, Okulöncesi Dönem/0-6yaş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İnce Samur, A. Ö. (2018). Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatına İlişkin Görüşleri. *Journal of Educational Sciences*, 0(6), 231-243.
- Kan, O. (2011). Türkçe Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatı ile İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. (Ed. S. Sever). 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu 05-07 Ekim 2011 (s. 109- 118)*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Kanat, Ö. (2020). Eğitim Fakültelerindeki Çocuk Edebiyatı Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 646-656.

- Karagöz, B. (2017). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yapıtlarının Temel Özelliklerini Bilme Yeterlikleri. *Turkish Studies*, 12(14), 211-230.
- Karagül, S. (2020). Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi – ÇEDED*, 3(2), 203-226.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavcar, C. & İnce Samur, Ö. (2014). Çocuk Edebiyatı Öğretiminin Önemi. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi -Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı-*, 8(756), 289-290.
- Kaya, M. (2007). Okuma Yazma Öğretiminde Çocuk Edebiyatının Öğretim Amaçlı Kullanımındaki Yöntem ve Teknikler. *II. Ulusal Çocuk ve gençlik Edebiyatı Sempozyumu* 04-06 Ekim 2006, (s. 117-122), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No: 203.
- Koçak Tümer, B. & Tanju Aslışen, E. H. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 0(31), 179-194.
- Kolaç, E., Demir, T. & Karadağ, R. (2012). Öğretmen Adaylarının Dil Eğitiminde Çocuk Edebiyatı Metinlerinin Kullanımına Yönelik Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161(161), 195-212
- Kurt, E. & Arslan, N. (2017). Türkçe Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatı Eserlerine Yönelik Görüşleri: Odak Grup Görüşmesi. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 348-357.
- Maltepe, S. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Seçebilme Yeterlilikleri. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 12(21), 398-412.
- Mertens, D. (1998). *Research Methods In Education And Psychology*. New York: SAGE Pub.
- Pulat, A. (1999). Çocuk Edebiyatı Kavramı ve Kavram Etrafında Yapılan Tartışmalar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 0(3), 173-193.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2007). Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, 04-06 Ekim 2006, (s. 41-56), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No: 203
- Sönmez, M., Durmaz, M., Topçam, A. B. & Çetinkaya, F. Ç. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 531-542.
- Şahbaz, N. K. (2008). Çocuk Edebiyatında İhmal Edilmiş Bir Edebi Tür: Deneme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 189-203.
- Şirin, M. R. (2014). *Çocuk Edebiyatı Ders Notları*. <https://www.onceokuloncesi.com/secoload/uploads/5897/2014-04-19/16-31/CocukEdebiyatıDersNotlari.pdf> adresinden 14. 04. 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Temizkan, M. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikleri Algılama Durumları. *Gazi Üniversitesi- Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 339-357.
- Tyra, C. (2012). Bringing Books to Life: Teaching Character Education Through Children's Literature. *Rising Tide*, 5(2), 1-16.
- Uçgun, D. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı Dersi ve Çocuk Edebiyatı Ürünlerine İlişkin Tutumları. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu* Tam Metinler 20-22 Mayıs 2010 (s. 472-477). Elâzığ: Fırat Üniversitesi.
- Ulutaş, A. & Kıymaz, M. S. (2012). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatı Dersine İlişkin Beklentileri (Adıyaman İli Örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 68-80.
- Yağmur Şahin, E., Çelik, G. & Çelik, B. (2012). Anne-Babaların Çocuk Edebiyatı Kavramına İlişkin Görüşleri (Çanakkale Örneği). *Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı*, 10, (12), s. 109-125.
- Yazıcı Okuyan, H. (2009). Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Saatlerinde Kullanılan Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Seçme Ölçütleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 135-159.
- Yılmaz, O. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı Dersine İlişkin Düşünceleri Üzerine Olgü Bilimsel Bir Araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(31), 33-59.
- Yılmaz, O. (2014). 100 Temel Eser Listesi ve Bu Listenin Etkileri. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi - Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı-*, 7(756), 725-735.