

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum ve İhtiyaçları: Bir Karma Yöntem Araştırması*

Pre-Service Early Childhood Education Teachers' Attitudes and Needs towards Children's Literature: A Mixed Method Research

Müzeyyen Büşra Akman¹, Aysun Ata Aktürk²

¹Sorumlu Yazar, Uzman, Kastamonu Üniversitesi, muzeyyenbusraakman@gmail.com, (<https://orcid.org/0009-0006-7944-5214>)

²Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, aata@kastamonu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-9433-5247>)

Geliş Tarihi: 07.12.2023

Kabul Tarihi: 20.03.2024

ÖZ

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, çocuk edebiyatı dersi alıp almama, okuduğu kitap türleri arasında çocuk kitaplarına yer verip vermeme ve sınıf düzeyi) bağlamında incelenmesi ve çocuk edebiyatına ilişkin ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Karma yöntem modelindeki bu araştırmanın örnekleme uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 252 okul öncesi öğretmen adayından oluşmaktadır. Nicel veriler "Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılarak toplanmış ve bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler ise araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla, örnekleme dahil olan 10 öğretmen adayının katılımıyla odak grup görüşmesi yapılarak toplanmış ve tematik içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Bulgular okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının cinsiyet, çocuk edebiyatı dersi alma durumu, çocuk kitapları okuma durumu ve sınıf düzeyi gibi değişkenler bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bulgulara göre öğretmen adayları, çocuk edebiyatına yönelik tutum ve öz-yeterliliklerinin gelişmesi için, öğretmen eğitim programlarında yer alan erken çocukluk dönemi edebiyatı dersinde daha fazla uygulama yapma ve daha fazla çocuk kitabı ile tanışma olanağının bulunmasına, mikro-öğretim yönteminin kullanılmasına ve dijital teknolojilerin eğitim sürecine entegre edilmesine ihtiyaç duymaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, karma yöntem araştırması, okul öncesi eğitim, öğretmen eğitimi, tutum.

ABSTRACT

This mixed method study aims to examine the current attitudes of pre-service early childhood education (ECE) teachers towards children's literature in the context of various variables (gender, grade level, whether or not they take children's literature courses, whether they read children's books). The research also explores the pre-service ECE teachers' needs regarding children's literature. The sample comprises 252 pre-service early childhood teachers selected by the convenient sampling method. Quantitative data were collected through the "Attitude Scale Towards Children's Literature" and analyzed using an independent sample t-test and one-way ANOVA. Qualitative data was collected through a semi-structured interview form developed by the researchers, through a focus group interview with the participation of 10 pre-service

* Bu araştırmanın özeti 9. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (EJER) (22-25 Haziran 2022, İzmir, Türkiye) sunulmuş ve özet metni kongre bildiri kitapçığında yayınlanmıştır.

ECE teachers included in the sample, and analyzed through thematic content analysis. The findings indicated that pre-service ECE teachers' attitudes towards children's literature differ significantly regarding gender, taking children's literature courses, and reading children's books. The findings also indicate that pre-service teachers need a children's literature course that allows them to practice teaching more and be exposed to more children's books, in which micro-teaching is used and digital technologies are integrated.

Keywords: Attitude, children's literature, early childhood education, mixed method research, teacher education.

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, çocuklar için bilgi, beceri, tutum ve davranışların temellerinin atıldığı oldukça önemli yıllardır. Beyin gelişiminin oldukça yoğun biçimde gerçekleştiği bu dönem bilişsel, motor, dil, sosyal ve duygusal gelişim açısından kritik aşamaları içermekte ve çocuklar bu dönemde hızlı bir gelişim göstermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Çocuklar, duygu, düşünce ve gelişim hızları açısından yetişkinlerden farklıdır ve yeniliğe ve değişime hızlı bir şekilde uyum sağlayabilirler. Merakın, keşfetme ve öğrenme arzusunun oldukça canlı olduğu bu dönemde çocukların bugün ihtiyaç duydukları ve gelecekte ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri edinmeleri büyük önem taşımaktadır (Uyanık & Kandır, 2010; Zembat vd., 2019).

Okul öncesi dönemde beyin gelişimini destekleyen en önemli etmenlerden biri dildir ve yaşamın ilk üç yılı dil gelişiminin desteklenmesinde oldukça önemli bir süreçtir. Okul öncesi dönemde dil gelişimine yönelik yeterli desteğin sağlanması çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve akademik gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Lennox, 2013; Suskind, 2022). Çocuk edebiyatı eserleri okul öncesi dönem dil gelişiminin desteklenmesinde büyük önem taşımaktadır.

Çocuk edebiyatı, çocuğun hayal dünyasını, alıcı ve ifade edici dil becerisini destekleyen ve çocuğu yaşama hazırlayan eserler bütünü olarak tanımlanabilir (Sever, 2006). Çocuk edebiyatı kavramı genel edebiyat kavramı içerisinde yer alsa da kendine özgü bir yapıda ve farklı yaş gruplarındaki çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına cevap verecek niteliktedir (Ayrancı ve Aytaş, 2017). Çocuk edebiyatı eserleri, dil gelişimine sağladığı katkıların yanı sıra, erken okuryazarlık becerilerinin edinimi, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, düşüncelerin ve algıların boyut kazanması, sosyokültürel bilgilerin nesiller arası aktarımı ve zor konuların (hastalık, ölüm, boşanma vb.) konuşulmasına aracılık etme açısından da önemli bir rol oynamaktadır (Alatola vd., 2019; Flores vd., 2019; Linder vd., 2020; Mülayim ve Feyman Gök, 2023; Suh, 2022; Whitehouse vd., 2018; Yeşilyurt, 2023). Gelişimsel olarak uygun ve nitelikli çocuk edebiyatı eserleri aynı zamanda çocukların disiplinlere özgü ve disiplinler arası kavramlara (hayvanlar, meslekler ve farklı bireysel özelliklere sahip bireylerin bu mesleklerdeki temsili vb.) ve becerilere (yaratıcı düşünme, problem çözme, kodlama vb.) ilişkin öğrenmelerini destekleyebilmektedir (Ata-Aktürk ve Demircan, 2021; Cutler & Slicker, 2021; Suh, 2022).

Okul öncesi öğretmenleri, küçük çocukların gelişim ve eğitimine rehberlik etmek için diğer öğrenme alanlarındaki gibi, çocuk edebiyatı alanında da önemli bir role sahiptir. Okul öncesi eğitimle birlikte çocukların öğrenme sürecine bir rol model ve rehber olarak katılan öğretmenlerin, çocuk edebiyatı bağlamında çocuklar üzerinde olumlu etkiler yaratabilmeleri için nitelikli çocuk edebiyatı eserlerini ayırt edebilmeleri, çocuklara okuma alışkanlığı kazandırabilmeleri, erken okuryazarlık becerileri kazanma konusunda çocukları motive edebilmeleri ve kitap seçiminde çocukların ihtiyaçlarını gözetmeleri önem taşımaktadır (Kaya, 2007; Mota et al., 2020). Bununla birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatını eğitim ortamlarına etkili bir şekilde dahil edebilmeleri, okuma kültürü oluşturabilmeleri ve çocukları çocuk edebiyatına yönelik ilgi ve olumlu tutum geliştirme açısından destekleyebilmeleri noktasında en önemli etmenlerden biri de çocuk edebiyatına yönelik olumlu tutuma sahip olmalarıdır (Çevik & Müldür, 2019; Hasırcı, 2017).

Tutum “*bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimi*” olarak tanımlanabilir (İnceoğlu, 2000, s. 22). Bireylerin eğilimlerini, hareketlerini, kararlarını ve seçimlerini etkileyen önemli faktörlerden birinin, durum ve olaylara yönelik tutumları olduğu düşünüldüğünde (Karagül, 2020), çocuk edebiyatına ilişkin olumlu tutuma sahip olmaları, okul öncesi öğretmen adaylarının bu konudaki bilgi ve becerilerini geliştirme ve sahip oldukları bilgi ve becerileri eğitim sürecine daha fazla yansıtma eğiliminde olmalarına aracılık edebilir (Şahin ve Doğu, 2018). Bununla birlikte, bireyde bir durum ya da kavrama karşı oluşan tutum, öğrenme süreci içinde edinilen deneyimlere bağlı olarak şekillendiğinden (İnceoğlu, 2000, s.22), öğretmen adaylarının erken çocukluk dönemi edebiyatı dersi kapsamında edindikleri deneyim ve yaşantılarının çocuk edebiyatına yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlaması oldukça önemlidir. Bu bağlamda, Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı’nda yer alan erken çocukluk dönemi edebiyatı dersi, öğretmen adaylarının nitelikli çocuk edebiyatı eserlerini tanıma, çocuk kitaplarının önemini fark etme, çocukları nitelikli eserlerle buluşturmanın önemini kavrama ve okuma kültürüne sahip nesillerin yetişmesinde çocuk edebiyatı eserlerinin işlevlerini bilme konusunda yetkin şekilde mezun olmalarını hedeflemektedir (Yüksek Öğretim Kurumu, 2018).

Bir konuya ilişkin geliştirilen tutumun o konuda sahip olunan bilgi ve deneyimden etkilenebilmesi nedeniyle, çocuk edebiyatına ilişkin tutumlarının yanı sıra, bir diğer önemli konu da okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı kapsamındaki ihtiyaçlarıdır. Araştırmalar öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının nitelikli çocuk kitabı seçme (Turan vd., 2017), güncel çocuk edebiyatı eserlerini tanıma gibi konularda problemler yaşadıklarını ve çocuk edebiyatı şair, yazar ve çizerlerine ilişkin sınırlı bir dağarcığa sahip olduklarını ortaya koymuştur (Kanat, 2020). Bu durum, öğretmen adaylarının gözünden çocuk edebiyatı dersinin nasıl görüldüğü ve öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin ihtiyaçlarının neler olabileceği sorusunu akla getirmektedir. Araştırmalar, öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersini sınıf ortamı dışındaki ortamlarda gerçekleştirmek istediklerine, çocuk edebiyatı konulu konferanslar ve seminerler düzenleyerek süreçte aktif olmak istediklerine (Ulutaş & Kıymaz, 2012) ve çocuk edebiyatı dersi kapsamında kendilerini ifade edebilmek için daha fazla fırsat verilmesine ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir (Bartan, 2019).

Diğer yandan, ilgili alan yazın incelendiğinde, çocuk edebiyatına ilişkin tutum ve ihtiyaçlara okul öncesi öğretmen adaylarının perspektifinden odaklanan sınırlı sayıda araştırma ile karşılaşmaktadır (Bartan, 2019; Cameron & Conroy, 2019; Florens vd., 2019; İnce-Samur, 2018; Kanat, 2020; McLean vd., 2015; Ulutaş & Kıymaz, 2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler çerçevesinde incelenmesine ve bu tutumlar üzerinde etkili olabilecek ihtiyaçlara odaklanan mevcut araştırma, alan yazında yer alan bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Bununla birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin tutum ve ihtiyaçlarının mesleki eğitimleri sırasında tespit edilmesi, öğretmen eğitim programlarının planlanması ve uygulanması sürecine ışık tutabilir. Bu bağlamda, mevcut araştırmanın, bulguları aracılığıyla öğretmen eğitim programlarında yer alan çocuk edebiyatı derslerinin iyileştirilmesine ilişkin çıkarımlar sunması bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada iki ayrı araştırma sorusuna cevap aranmıştır;

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin tutumları nedir?
 - a. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin tutumları cinsiyet bakımından farklılaşmakta mıdır?
 - b. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin tutumları çocuk edebiyatı dersi alıp almamaları bakımından farklılaşmakta mıdır?

- c. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin tutumları, okudukları kitap türleri arasında çocuk kitaplarına yer verip vermemeleri bakımından farklılaşmakta mıdır?
 - d. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin tutumları sınıf düzeyleri bakımından farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin ihtiyaçları nelerdir?
 - a. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik öz-yeterlikleri nedir?
 - b. Okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmen eğitim programlarında yer alan çocuk edebiyatı dersine yönelik önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmada karma yöntem modeli kullanılmıştır. Karma yöntem modeli, bir araştırma problemini anlamak için nicel ve nitel yöntemlerin tek bir araştırmada veya bir dizi araştırmada toplanması, analiz edilmesi ve "*kariştirilmesi*" sürecidir (Creswell & Plano Clark, 2011). Hem nicel hem de nitel yöntem kendine özgü sınırlı ve güçlü yanlara sahiptir. Karma yöntem araştırmaları, bu iki yöntemin sınırlılıklarını aşma ve güçlü yanlarını bir araya getirerek araştırılan içeriğe yönelik daha güçlü ve kapsamlı bir anlayışa ulaşma hedefini taşımaktadır (Creswell, 2014). Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin tutum ve ihtiyaçlarına yönelik kapsamlı bir anlayış elde etmek amacıyla nicel ve nitel araştırma yöntemleri entegre etmiştir (Leavy, 2022). Bu amaçla, önce katılımcılardan ölçekte yer alan soruları yanıtlamaları istenmiş, daha sonra katılımcılar arasından seçilen bir örneklem ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın nicel verileri uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen katılımcılardan toplanmıştır. Katılımcılar Batı Karadeniz Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinde okul öncesi öğretmenliği programının farklı sınıf kademelerinde eğitim almakta olan ve yaşları 18 ila 35 arasında değişen ($M_{yaş} = 21.49$) 252 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların sahip oldukları demografik özellikler Tablo 1'de özetlenmiştir. Nitel veriler ise katılımcılar arasından amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 10 öğretmen adayından (6 kadın; 4 erkek) elde edilmiştir. Katılımcıların seçiminde cinsiyet ve sınıf düzeyi bakımından sayısal eşitlik sağlanması amaçlanmıştır. Seçilen katılımcılardan ikisi mazeretleri sebebiyle görüşmeye katılamamıştır.

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları

Cinsiyet	<i>n</i>	%
Kadın	203	80.5
Erkek	49	19.4
Sınıf düzeyi		
1. Sınıf	53	21
2. Sınıf	61	24.2
3. Sınıf	60	23.8
4. Sınıf	78	30.9
Toplam	252	100

2.2. Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, Karagül (2020) tarafından geliştirilen “Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği” ve yine araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme protokolü aracılığıyla toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, lisans eğitimleri süresince çocuk edebiyatı dersi alıp almadıkları, bir ayda okudukları ortalama kitap sayısı ve kitap türlerine (örn., roman/öykü, fantastik, mizah/karikatür, tarih, çocuk kitapları) ilişkin bilgiler edinmeyi hedefleyen sekiz sorudan oluşmaktadır.

Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği

Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçek, ters yönde puanlanan 8 olumsuz madde dahil toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “farkında olma”, “değer verme” ve “kabullenme” olmak üzere üç faktörlü yapıdadır (Karagül, 2020). Bu araştırmada bu faktörlerden ziyade ölçeğin tamamından alınan puanlara odaklanılmıştır. Ölçek “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Hiç katılmıyorum” yanıtlarını içeren 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçekten en düşük 26 en yüksek ise 130 puan alınabilmektedir. Karagül (2020) 314 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği araştırmada ölçeğin güvenilirlik katsayısını (Cronbach Alpha) .88 bulmuştur. 2021-2022 eğitim yılı bahar döneminde gerçekleştirilen bu araştırmada ise ölçeğin güvenilirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur.

Odak Grup Görüşmesi

Odak grup görüşmesi ile amaçlanan, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutum ve ihtiyaçları hakkında birbirlerinin görüşlerini duyabilecekleri ve bu bağlamda kendi görüşlerini değerlendirebilecekleri bir ortam yaratarak konuya dair detaylı bilgi elde etmektir (Fraenkel vd., 2018). Bu bağlamda, örneklemeden seçilen bir grup ($n = 10$) gönüllü katılımcı ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşme boş bir sınıfta yapılmış ve yaklaşık olarak bir saat 30 dakika sürmüştür. Katılımcılar bir arada oturabilecekleri ve görüşme sorularına birbirleri tarafından verilen cevapları duyabilecekleri şekilde konumlandırılmıştır. Katılımcıların izniyle görüşme süreci boyunca ses kaydı alınmıştır. Görüşme sırasında öğretmen adaylarına yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular sorulmuştur. Görüşme soruları odak grup görüşmesi yapılmadan önce okul öncesi eğitim alanından üç uzmanın görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda revize edilmiştir. Sorulardan bazıları şu şekildedir; “Bir kitapçuya ya da kütüphaneye gittiğinizi düşünün. Burada çocuk kitapları bölümüne yolunuz düşüyor mu? Neden?”, “Nitelikli çocuk edebiyatı ürününü nasıl ayırt edersiniz?”, “Çocuk edebiyatı eserlerinin çocuk gelişimi ve eğitimine katkısı var mıdır? Açıklar mısınız?”, “Diyelim ki bugün bir okul öncesi eğitim sınıfına girdiniz ve o sınıfın öğretmenini olarak çocuklarla çocuk edebiyatına ilişkin etkinlikler yapacaksınız. Bu konuda kendinizi yeterli hissediyor musunuz?”

2.3 Verilerin Analizi

Nicel Verilerin Analizi

Kişisel bilgi formundan ve tutum ölçeğinden elde edilen nicel veriler SPSS 23 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Çıkarımsal analizlerin öncesinde, bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, sınıf düzeyi, aylık olarak okunan kitaplar arasında çocuk kitaplarına yer verip vermeme, çocuk edebiyatı dersi alıp almama) bağımlı değişken (çocuk edebiyatına yönelik tutum) üzerinde normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. -2 ile +2 değerleri arasında değişen çarpıklık ve basıklık (skewness and kurtosis) değerleri bakılarak dağılımın normal olduğu bulunmuştur (Tabachnick & Fidell, 2007). Böylece, betimsel analizlerin yanı sıra, çocuk edebiyatına yönelik

tutumların bağımsız değişkenler açısından istatistiksel olarak manidar bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla parametrik testler olan bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analize hazırlanması ve ilgisiz verilerin ayıklanması amacıyla odak grup görüşmesi sırasında katılımcıların verdikleri yanıtlar ve aralarında geçen diyaloglar metne dökülmüştür. Metne dökülen veriler tekrar tekrar okunduktan sonra araştırma soruları çerçevesinde belirlenen temalar ve kategoriler altında her iki yazar tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır (Creswell & Poth, 2018). Buna göre, nitel veriler tutum ve ihtiyaçlar olmak üzere iki tema altında analiz edilmiştir. Tutum teması altında çocuk edebiyatının önemi (çocuk gelişimi ve eğitimi açısından; öğretmen açısından; eğitim program açısından), çocuk kitabı okuma/okumama nedenleri ve çocuk kitapları bölümüne uğrama/uğramama nedenleri olmak üzere üç kategori bulunmaktadır. İhtiyaç teması ise çocuk edebiyatına ilişkin yeterli hissetme/hissetmeme nedenleri ve çocuk edebiyatı dersine yönelik öneriler olmak üzere iki kateoriden oluşmaktadır. Güvenirliği sağlamak için kodlayıcılar arası uyum yüzdesi, anlaşma sağlanan kod sayısının toplam kod sayısına bölünmesiyle hesaplanmıştır. İyi bir uyumdan bahsedebilmek için bu oranın .85 ile .90 arasında olması gerekmektedir (Miles vd., 2014). Bu araştırmada kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi .96 olarak bulunmuştur. Üzerinde anlaşma sağlanamayan kodlar araştırmacılar tarafından tekrar gözden geçirilerek kodlara son halleri verilmiştir.

2.4 Etik

Veriler toplanmadan önce araştırmanın yapılacağı üniversitenin Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun izni alınmıştır. Veriler toplanmadan önce öğretmen adaylarına araştırmanın amacı, kapsamı ve kendilerinden elde edilen verilerin gizliliğinin nasıl sağlanacağı konusunda açıklamalar yapılmıştır. Öğretmen adayları, veri toplama işlemi sırasında kendilerini rahatsız eden herhangi bir soru veya durum olması hâlinde istedikleri zaman katılımlarından vazgeçebilecekleri konusunda bilgilendirilmişlerdir. Öğretmen adaylarının araştırmaya gönüllü katılımları esas alınmış; araştırmaya katılım sağlama ya da sağlamama durumlarının öğretmen eğitim programındaki herhangi bir derste akademik olarak değerlendirilmelerinde bir rol oynamayacağı belirtilmiştir.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular bir araya getirilerek değerlendirilmiş ve araştırma sorularına paralel olarak okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumları ve ihtiyaçları olmak üzere iki alt başlıkta ele alınmıştır. Bulgulara ilişkin n değerleri kişi sayısını, f değerleri ise ilgili cevabın verilme sıklığını ifade etmektedir.

3.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatına İlişkin Tutumları

Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ortalama puan $M_{tutum} = 108.95$ ($n = 252$, $SD = 10.58$) olarak bulunmuştur. Bu puan ölçekten alınabilecek en yüksek puana (130) yakın bir puan olduğundan öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin tutum puanlarının yüksek olduğu yönünde yorumlanabilir. Odak grup görüşmesinden elde edilen nitel bulgular, öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları yönündeki nicel bulguları desteklemektedir. Tablo 2'de çocuk edebiyatının çocuk gelişimi ve eğitimi açısından önemi kategorisine ilişkin kod ve frekanslara yer verilmiştir.

Tablo 2*Öğretmen Adaylarına Göre Çocuk Edebiyatının Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Açısından Önemi*

Tema	Kategori	Kodlar	f
Tutum	Çocuk edebiyatının çocuk gelişimi ve eğitimi açısından önemi	Erken okuryazarlık becerileri (örn., görsel okuma, harf ve yazı farkındalığı)	6
		Yaratıcılık ve hayal gücü	5
		Okuma alışkanlığı kazanma	4
		Dil gelişimi (örn., kendini sözel olarak ifade etme, kelime dağarcığını genişletme)	4
		Toplumsal gelişim	3
		Kitaplara yönelik farkındalık ve kitap sevgisi	3
		Bilişsel gelişim (örn., dikkat, odaklanma, hafıza)	2
		Sosyal duygusal gelişim (örn., arkadaşlık, sosyal problemlerin çözümü)	2
		Türkçe'yi doğru kullanma	1
		Soyut kavramların somutlaştırılması	1
		Öz bakım (örn., tuvalet eğitimi, kendini ifade edebilme becerisi)	1
		Problem çözme becerisi	1
		Sorgulama becerisi	1
		Öz düzenleme becerisi	1

Öğretmen adayları ($n = 10$), çocuk edebiyatının çoğunlukla erken okuryazarlık becerileri, yaratıcılık ve hayal gücü, okuma alışkanlığı kazanma ve dil gelişimi açısından okul öncesi dönem çocuklarına katkı sağladığını düşünmektedirler. Ayrıca öğretmen adayları, geleceğin yetişkinleri olan çocuklara kazandırdığı bakış açısıyla çocuk edebiyatının toplumsal gelişimde oynayabileceği role de değinmişlerdir. Aşağıdaki alıntılar bu bulguları örneklendirmektedir:

Özellikle dil gelişimi ve erken okur yazarlık konusunda katkıları var. Dil gelişiminde kendini ifade etme, iletişim kurma becerileri sağlıyor bence. Ayrıca, çocuk kitapları soyut konuları somutlaştırmada işimize yarıyor. Örneğin duygular konusu. Duygular soyut bir şey, bunu biliyoruz. Duyguları çocuk kitapları aracılığıyla somut örneklerle ifade ederek çocuğun duyguları anlamasını sağlayabiliriz aslında (ÖA4).

Çocukların erken çocuklukta kazandırdığımız alışkanlıkları geri kalan hayatlarında devam ettireceklerini düşünüyorum. Bu yüzden kitaplarla ne kadar erken tanışılırsa, ne kadar alışkanlık kazanılırsa ilerleyen zamanlarda da o şekilde ilerleyeceklerdir. Bu yüzden önemli (ÖA7).

Öğretmen gerçekten nitelikli bir kitapla doğru mesajı verirse çocuk onun üzerine elbet hayatının geri kalanında bir şeyler ekleyecek, temeli sağlam attığı için ondan beslenerek güzel bir bakış açısı geliştirecek. Mesela şu an şikâyetçi olduğumuz noktalarda aslında toplumun daha sağlıklı bir konuma geçmesini sağlayacak. Biz doğru zamanda doğru kitaplarla çocuklara bu mesajları veremediğimiz için şu an kendi toplumumuzda olan sorunları tartışıyoruz (ÖA2).

Erken okuryazarlığı, arkadaşları arasında erken yaşta konuşup kendisini iyi ifade edebilmesini, çekingen olmamasını ve olaylara sorgulayabilen bir açıdan bakmasını sağlıyor (ÖA5).

Çocukların düşüncelerini belirleyen şeyler zaten kitaplar, öyküler, ailelerin anlattıkları hikayeler. Okumayı bilmeseyse bile sonuçta bir kitap okunuyor uyurken mesela. Bu da çocuğun düşüncelerini, karakterini, hayal gücünü, gelecekte nasıl bir insan olacağını belirliyor aslında (ÖA6).

Çocuklarda bir eylem yapacakken, bir isteği varken, ona yönelecekken bir içsel motivasyon sağlıyor. Teknolojik aletlerle çok küçük yaşta etkileşim içindeler ve orada hep bir seçenek atlama özelliği var ama gerçek hayatta bu yok. Yani hayatı atlayamıyoruz, geri saramıyoruz. Dolayısıyla içsel motivasyonun sağlanması ve hem kendini hem hayatı kontrol edebilmesi ve planlı bir hâle gelmesi için önemli (ÖA8).

Çocuk edebiyatının okul öncesi öğretmenleri açısından önemi kategorisine ilişkin bulgulara göre, öğretmen adayları çocuk edebiyatının mesleki gelişim ($f = 6$) (örn., çocuğu tanıma, çocuk kitaplarını programdaki diğer etkinliklere entegre edebilme, çocukla iletişim, çocuğu değerlendirme, nitelikli kitap seçimi), yaratıcılık ($f = 2$), bakış açısı kazanma ($f = 2$), çocuk kitaplarına yönelik ilgi ve merakın artması ($f = 1$) ve mesleğe yönelik motivasyon ($f = 1$) açısından okul öncesi öğretmenlerine katkı sunduğunu düşünmektedirler:

Anne-babalar bilirkişi olarak bizi gördüğü için bize gelip çocuğu için kitap önerisi istediğinde onlara kitap önerisinde bulunabiliriz. Bunun dışında çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre kitaplar seçebiliriz. Etkinliklerimizi bunlara göre uyarlayabiliriz. Nitelikli çocuk edebiyatı eserleriyle çocukların yaratıcılıklarını geliştirebiliriz ve bu da bizi mesleğimize yönelik motive eder (ÖA3).

Kitap içerisinde soracağımız sorularla çocuğun ruh halini öğrenebiliriz. Bu sayede çocuğun evde yaşadığı psikolojik durumunu anlayabiliriz. Bu açıdan kitap öğretmene çok fazla katkı sağlıyor. Çocuğu tanımak açısından önemli (ÖA1).

Çocuk kitaplarını okumak bence bizim açımızdan da farklı bakış açıları görmemizi sağlayarak aslında biraz yaratıcılığımızı genişletiyor (ÖA10).

Öğretmen açısından çocukla arasındaki etkileşimi artırıyor bence. Soru cevap yoluyla veya hikayenin devamını çocuğa sorduğunda çocuğun yaratıcılığını geliştirebilir. Öğretmenin çocuğu değerlendirmesi konusunda da yardımcı olabileceğini düşünüyorum (ÖA4).

Çocuk edebiyatının okul öncesi eğitim programı açısından önemi kategorisine ilişkin bulgulara göre ise, öğretmen adayları etkinliklerle bütünleştirme yoluyla çeşitli disiplinlerde kavram öğretimi ($f = 5$), kazanım göstergelere ulaşma ($f = 4$), özel günlere ilişkin kavramların öğretimi ($f = 2$) ve programın geliştirilmesi ($f = 2$) açısından katkı sunduğunu düşünmektedirler. Bu bulguları örneklendirmek için aşağıda öğretmen adaylarından bazı alıntılara yer verilmiştir:

Mesela çevre eğitimi var. Normalde biz çevre eğitiminde, çocuklara çevreyle ilgili kavramları daha iyi anlasınlar diye soyut belki de zor kavramları hikâye ve kitaplar sayesinde daha rahat anlayabilmelerine olanak sağlıyoruz (ÖA2).

Programda yer alan hangi kazanıma yönelik kitap seçtiğimiz önemli oluyor. O kazanımı karşılayıp karşılamadığını görmemiz gerekiyor. Aynı zamanda belirli gün ve haftaların kazanımı önemli bir yer alıyor. Ayrıca etkinlik bazında düşündüğümüzde bazen biz etkinlikleri bütünleştiriyoruz ve bir fen etkinliği de yapacak olsak çocuklara o konuya uygun kitap okuyoruz (ÖA7).

Aç tırtıl bir tane elmayı yiyor. Pazartesi bir elma, salı iki tane armut, çarşamba günü üç tane çilek yiyor. Burada çocuğa hem meyveleri, hem saymayı, hem de haftanın günlerini kazandırmış oluyoruz. Bir tane meyve, iki tane meyve ve daha sonra pasta gibi şeyler de yiyor ve bunun zararlı olduğunu görüyor. Böylece, daha düzgün beslenmesi gerektiği açısından öz bakım becerileri ve matematik etkinliği aynı anda yapılmış oluyor (ÖA5).

3.1.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatına İlişkin Tutumları Cinsiyet Bakımından Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin tutumlarında cinsiyet, çocuk edebiyatı dersi alıp almama ve aylık olarak okuduğu kitap türleri arasında çocuk kitaplarına yer verip vermeme durumları bakımından istatistiksel olarak manidar bir farklılık olup olmadığını araştırmak amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular, kadın öğretmen adaylarının puanlarının ($M_{kadın} = 110.03$, $SD = 10.44$) erkek öğretmen adaylarının puanlarından ($M_{erkek} = 104.46$, $SD = 10.10$; $t(252) = 3.36$, $p < .05$, eta squared = .04) manidar düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Bulgulara göre, cinsiyet, öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarındaki farkın açıklanmasında %4 oranında rol oynamaktadır (bkz., Tablo 3).

Tablo 3*Cinsiyete İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları*

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Kadın	203	110.03	10.44	3.369	.001*
Erkek	49	104.46	10.10		

* $p < .05$

Odak grup görüşmelerine katılan erkek öğretmen adaylarından biri bu farkı toplum tarafından erkeklere yüklenen geleneksel roller bağlamında açıklamıştır:

Yetiştirme tarzı ile ilgili. Erkeksin eve ekmek getirmen lazım. Kimse demiyor ki kütüphaneye gidip çocuk kitabı bakman lazım. Belki öyle büyüydük hani birazcık daha farklı olurdu. Deniyor ki mesela “erkek adamsın, ağır oturman lazım.” Hani ben şunu çıkarıyorum ki ben çocuk kitabını küçümsüyorum. Yani bilinçsiz olarak. Çünkü çocuk küçüktür ama yetişkin olarak büyük adamsın, erkek adamsın. Arasında uçurum var. Bilinçaltında yatan sebepten dolayı erkekler çocuk kitapları reyonuna yönelemiyor bence... Ben bundan sonra daha çok kütüphaneye gideceğim. Biz erkekler neden çocuk kitaplarına bakmıyoruz? Aslında biz de öğretmen adayız (ÖA1).

3.1.2 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatına İlişkin Tutumları Okudukları Kitap Türleri Arasında Çocuk Kitaplarına Yer Verip Vermemeleri Bakımından Farklılaşmakta Mıdır?

Bulgular öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun (88.8%) aylık olarak okudukları kitap türleri arasında çocuk kitaplarının bulunmadığını göstermiştir. Okuduğu kitap türleri arasında çocuk kitaplarına yer veren öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanlar ($M_{yerveren} = 119.42$, $SD = 6.55$) yer vermeyenlere göre manidar düzeyde yüksek bulunmuştur ($M_{yervermeyen} = 107.64$, $SD = 10.27$; $t(252) = 9.32$, $p < .05$, eta squared = .21) (bkz., Tablo 4). Çocuk kitapları okuma/okumama durumu öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarındaki farkın açıklanmasında %21 oranında rol oynamaktadır.

Tablo 4*Çocuk Kitabı Okuma Durumuna İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları*

Çocuk kitapları okuma/okumama	n	\bar{X}	SS	t	p
Çocuk kitapları okuyan	28	119.42	6.55	8.326	.000*
Çocuk kitapları okumayan	224	107.64	10.27		

* $p < .05$

Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre, okudukları kitaplar arasında çocuk kitaplarına yer veren öğretmen adayları ($n = 5$) bu durumu çocuk edebiyatı dersiyle birlikte artan ilgi ve farkındalıkları; yer vermeyen öğretmen adayları ise ($n = 5$) çocuk edebiyatının önemine ilişkin ilgi ve farkındalıklarının henüz sınırlı oluşu ile gerekçelendirmişlerdir:

Ben birinci sınıfım. Aylık olarak çocuk kitabı okumuyorum. Arkadaşların dediği gibi küçük prens, hayvan çiftliği bu tarz kitaplar okudum ben de. Şu an fark ettim yani ben de bölümden dolayı daha fazla yer vermemiz gerektiğini (ÖA9).

Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının çoğu ($n = 8$) bir kitapçıya ya da kütüphaneye gittiklerinde çocuk kitapları bölümüne uğradıklarını bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının çocuk kitapları bölümüne uğrama/uğramama nedenleri kategorisine ilişkin bulgulara göre, öğretmen adayları çevrelerindeki çocuklara hediye almak için ($f = 3$), çocuk kitaplarını dikkat çekici buldukları için ($f = 2$), çocuk kitaplarının içeriklerini incelemek için ($f = 2$), mesleki gelişimlerini desteklemek için ($f = 2$) (örn., nitelikli çocuk kitaplarını ayırt edebilmek, ebeveynlere kitap seçiminde rehberlik edebilmek) ve öğretmenlik uygulaması dersinde etkinliklerle entegre etmek üzere kitap edinmek için ($f = 1$) çocuk kitapları bölümünü ziyaret etmektedirler. Çocuk kitapları

bölümüne uğramayan öğretmen adayları ise ($n = 2$) bu durumu kütüphanelerde çocuk kitapları bölümünün olmayışıyla ($f = 2$) ve çocuk kitaplarını ilgi çekici bulmayışlarıyla ($f = 1$) gerekçelendirmişlerdir. Aşağıda yer verilen alıntılar bu bulguları örneklendirmektedir:

Doğum gününde veya misafirlğe giderken çocuklara kitap hediye etmeye özen gösteriyorum ve mutlaka içeriğini kontrol ediyorum. Bu kitap eğitici mi? Çocuk, bu kitabın resimlerine baktığında okuma yazması olmasa da ilgisini çeker mi? O yüzden kitapçıya gittiğimde mutlaka çocuk kitapları bölümüne bakarım. Okul öncesi öğretmeni olacağımız için mutlaka bir hikâyeye bakarak yani eğitici mi değil mi hangi konuları içeriyor gibi konularda kafamda bir fikir oluşuyor (ÖA5).

Ben birinci sınıf olduğum için bölüme dair çok fazla bilgim yok ama kütüphanelere gittiğimde böyle çocuk bölümü falan canlı canlı, cıvıl cıvıl, renkli olduğu için benim de dikkatimi çekiyor, gidip bakıyorum (ÖA10).

Stajda mesela bir etkinlik yaptıracağım zaman, uygulama okulundaki öğretmenim benden bir etkinlik istediği zaman öncesinde acaba bu etkinlikle ilgili nasıl bir hikâye okuyabilirim diye düşünüyorum. Birçok etkinlikte etkinlik öncesinde çocuklara hikâye okumayı seviyorum. Bu yüzden de etkinliklerle bağdaştırmak için özellikle çocuk kitaplarına bakarım (ÖA3).

Günümüz eğitim sisteminde daha çok yetişkinliğe ağırlık verildiği için pek çocuk kitapları bulamıyoruz kütüphanelerde. Hani olsa da küçük bir yerdedir ve görünmüyordur. Belki görseydim ilgimi çekerdik ama pek karşılaşmadığımız için ilgimizi çekmiyor (ÖA7).

3.1.3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutumları Çocuk Edebiyatı Dersi Alıp Almamaları Bakımından Farklılaşmakta Mıdır?

Bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğu (64.2%) henüz çocuk edebiyatı dersi almamıştır. Bağımsız örneklem t-testinden elde edilen bulgular çocuk edebiyatı dersi almış olan öğretmen adaylarının ($M_{dersialan} = 115.73$, $SD = 7.65$) almayanlara göre manidar düzeyde yüksek tutum puanına sahip olduklarını göstermiştir ($M_{dersialmayan} = 105.18$, $SD = 10.12$; $t(252) = 9.31$, $p < .05$, eta squared = .25) (bkz., Tablo 5). Çocuk edebiyatı dersi almış ya da almamış olmak öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarındaki farkın açıklanmasında %25 oranında rol oynamaktadır.

Tablo 5

Çocuk Edebiyatı Dersi Alma Durumuna İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Çocuk edebiyatı dersi alma/almama	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Dersi almış olan	90	115.73	7.65	9.310	.000*
Dersi henüz almayan	162	105.18	10.12		

* $p < .05$

Odak grup görüşmesine katılan öğretmen adaylarından çocuk edebiyatı dersi almış olanlar ($n = 8$), çocuk kitaplarına yönelik ilgi ve farkındalıklarının, çocuk kitabı dağarcıklarının ve nitelikli çocuk kitabı seçme konusundaki yeterliklerinin gelişmesi açısından dersin kendilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir:

Ben 1. ve 2. sınıftayken pek çocuk kitabı okumuyordum açıkçası. Çocuk edebiyatı eserleri yine dikkatimi çekiyordu bölümden dolayı ama hangisinin nitelikli olduğunu ayırt edemiyordum. Nitelikli ve niteliksiz arasında bir fark olduğunun farkındaydım ama bunları nasıl ayırt edeceğimi bilmiyordum. Aldığımız erken çocukluk dönemi edebiyatı dersi ile birlikte nitelikli ve niteliksiz kitapları ayırmaya başladım. Şu anda kendime ait bir çocuk kitaplığım var (ÖA3).

Çocuk edebiyatı dersi aldığımız için çocuk kitaplarına olan ilgim arttı. Merak ediyorum. Bu bağlamda, okumalarımda çocuk kitaplarına da yer veriyorum. Kitapların aslında detaylı bilgisini biz bu yıl aldığımız çocuk edebiyatı dersi sayesinde öğrendik. İyi bir kitabın özellikleri nedir, nasıl seçilir, kitap seçerken neye dikkat edilmesi gerekiyor vs. Bu ders bende gerçekten farklı bir bakış açısı uyandırdı diyebilirim (ÖA2).

3.1.4 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutumları Sınıf Düzeyleri Bakımından Farklılaşmakta Mıdır?

Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutum puanlarının sınıf düzeyleri bakımından farklılık gösterip göstermediği gruplar arası tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir. Bulgulara göre, öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumları geniş bir etki büyüklüğü ($\eta^2 = .27$) ile sınıf düzeyleri bakımından istatistiksel olarak manidar düzeyde farklılık göstermektedir ($F(3, 248) = 31.836, p < .05$) (bkz. Tablo 6).

Tablo 6

Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	7826.08	3	2608.69	31.836	.000*
Grup içi	20321.4	248	81.941		
Toplam	28147.4	251			

* $p < .05$

Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin tutum puanları incelendiğinde en yüksek ortalamaya 4. sınıfların ($M_{dördüncüsınıf} = 116.32$), en düşük ortalamaya ise 1. sınıfların ($M_{birincisınıf} = 101.43$) sahip olduğu görülmüştür. Gruplar arası varyanslar homojen dağılmadığından, öğretmen adaylarının tutum puanları arasında sınıf düzeyine göre karşılaştırma yapabilmek için Games-Howell testi yapılmıştır (Lee vd., 2016). Bulgulara göre tüm sınıf düzeyleri karşılaştırıldığında 4. sınıflar lehine istatistiksel olarak manidar bir fark bulunmuştur. 1. ve 2. sınıflar ve 2. ve 3. sınıfların tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; 1. ve 3. sınıflar arasında 3. sınıfların lehine ve manidar bir farklılık tespit edilmiştir (Tablo 7).

Tablo 7

Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutumların Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

	Sınıf düzeyi	Ortalamalar farkı	Standart hata	p
4. sınıf	1. sınıf	14.88*	1.61	.000
	2. sınıf	10.48*	1.54	.000
	3. sınıf	7.13*	1.55	.000
3. sınıf	1. sınıf	7.74*	1.70	.001

* $p < .05$

3.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatına Yönelik İhtiyaçları

Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik ihtiyaçları nitel verilerden elde edilen bulgular aracılığıyla, öz-yeterlikleri ve öğretmen eğitim programında bulunan erken çocukluk dönemi edebiyatı dersine yönelik önerileri olmak üzere iki altbaşlıkta ele alınmıştır.

3.2.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatına Yönelik Öz-Yeterlikleri Nedir?

Bulgular odak grup görüşmesine katılan öğretmen adaylarından bazılarının ($n = 3$) çocuk edebiyatına yönelik öz-yeterliklerinin yüksek, bazılarının ($n = 7$) düşük olduğunu göstermiştir. Kendilerini yeterli hisseden öğretmen adayları çocuk kitabı tasarlama ($f = 2$), çocuk edebiyatı eserlerini programdaki diğer etkinlik türleri ile bütünleştirme ($f = 2$), hikaye anlatma ($f = 1$), yaratıcılık ($f = 1$), çocuk kitabı dağıtıcılığının geniş olması ($f = 1$) gibi konulardaki yeterliklerine odaklanmışlardır. Örneğin;

Ben kendimi yeterli buluyorum. Bir kitabı gördüğüm zaman o kitabın sanat etkinliğine mi yoksa dramayı mı daha uygun olduğunu anlayabiliyorum. Bunun da üçüncü sınıfta aldığımız erken

çocukluk dönemi edebiyatı dersinin sayesinde olduğunu düşünüyorum. Çünkü çok fazla kitap gördük ve süreçte çok aktiftik. Bu derste bir de çocuk kitabı tasarlamıştık ve kitap tasarımı bana çok şey kattı çocuk edebiyatıyla ilgili. Kendim hikâye yazdım, kitabın her köşesini kendim tasarladım, kendimi diktim, söktüm, yapıştırdım, kestim. Etkinliğe uygun bir kitap bulamasam bile mutlaka bir hikâye yazarım. Sürekli olmasa bile bir kitap tasarlayabilirim çocuklar için, bu konuda kendimi yeterli görebiliyorum (ÖA3).

Yaratıcılığımıza güveniyorum. Çok çocuk kitabı okudum. Hikâyeyi anlatırken sesleri, taklitleri, canlandırmayı iyi yaptığımı düşünüyorum. Mesela seslerle baba rolüne ya da hayvan rolüne girmeye yatkınım ve hoplayıp zıplayıp dans etme konusunda çekingen değilim (ÖA5).

Aşağıdaki alıntılarda örneklendiği üzere, çocuk edebiyatı konusunda öz-yeterliklerinin düşük olduğunu belirten öğretmen adayları ise bu durumun deneyim eksikliği ($f = 6$) ve sınırlı çocuk kitabı dağarcığına sahip olmalarından ($f = 1$) kaynaklandığını bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarından biri ise çocuk edebiyatına yönelik öz-yeterliğin gelişmesi açısından motivasyonun önemine değinmiştir:

Dersler bize sadece sunum şeklinde anlatılıyor. Sınırlı sayıda derste aktif katılımımız var. Bizim aktif olmadığımız bir yerde zaten gelecekte de ben aktif bir rol model, aktif bir öğretmen olacağımı düşünmüyorum. Çünkü biz sadece teorik bilgiler üzerinden gidiyoruz. Pratik olsa bence daha iyi olur. Öğrenci atandığı zaman veya okul öncesi sınıfına gittiği zaman pratik olarak kendini daha hazır hissedecektir (ÖA7).

Yeterli hissetmiyorum çünkü derste gördüğümüz şeyle çocuklarla yaptığımız şey aynı olmuyor. Mesela derste bize normal anlatılıyor. Ama sınıfa gittiğimiz zaman bambaşka bir hava var, bambaşka bir duygu var. Mesela bir çocuk kalkıyor bambaşka bir soru soruyor ya da bambaşka bir şey yapıyor. Hani o sınıfta nelerin olup bitebileceğini henüz bilmiyoruz (ÖA6).

Arkadaşlar konuşunca şu çıkarımda buldum: Genel olarak baktığımda kızlar çocuk kitaplarına çok aşina. Ben mesela neredeyse sıfır. Yani şu an sadece gittiğim staj okulunda çocuk kitabı görme şansını buldum. Yeterli bulmuyorum kendimi (ÖA1).

Yeterli değil ama hevesli hissediyorum. Tabii ki bazı konularda yapabileceğime dair öz güvenim var. Bir bilgi birikiminin de olduğunu düşünüyorum ama ondan ziyade hevesim ve isteğim çok ağır bastığı için bilmiyorsam da öğrenirim. Yapamıyorsam da yapmaya çalışırım. Bu konuda gerçekten öğretmen adayı olarak sadece çocuk edebiyatını değil, her alanda kendimi donatmaya çalışıyorum, beceriler edinmeye çalışıyorum, kurslara gidiyorum (ÖA8).

3.2.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitim Programlarında Yer Alan Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı Dersine İlişkin Önerileri Nelerdir?

Okul öncesi öğretmen adayları öz-yeterliklerinin gelişmesi açısından öğretmen eğitim programlarındaki erken çocukluk dönemi edebiyatı dersine ilişkin bazı öneriler sunmuşlardır. Öğretmen adaylarına göre, bu dersin mikro-öğretim yönteminin kullanıldığı ($f = 5$), gerçek sınıf ortamında çocuklarla uygulama yapma fırsatlarının sunulduğu ($f = 3$), öğretmen adaylarının aktif katılım sağlayabildiği ($f = 2$), dijital teknolojilerin entegre edildiği ($f = 1$) ve çok sayıda çocuk kitabının incelendiği ($f = 1$) bir ders olarak planlanıp uygulanması gerekmektedir. Aşağıdaki alıntılar bu bulguyu örneklendirmektedir:

Bence lisans eğitimi zamanında dersi böyle slayt üzerinden anlatmak yerine daha çok çocuk kitabı okutmak gerekiyor. Bizlere daha çok şarkı söyletmek gerekiyor. Öğretmen adayı ileride staj için gittiğinde utanıp hiçbir şekilde şarkıyı, oyunu bilmemesi doğru değil. Onun için bir eksiklik olacak. Çocuğa çocuk edebiyatı açısından ne vermek gerekiyorsa onun derste birebir uygulamalı şekilde yapılmasını tavsiye ediyorum (ÖA5).

Çocuklarla birebir yaşadığında çok farklı oluyor. Çok farklı şeyler öğreniyorsun. Biz burada yaptığımız etkinlikleri tasarlarken bile arkadaşlarımızın anlayabileceği şekilde tasarlıyoruz çocukların değil. Staja gittiğiniz ilk haftadan itibaren bunu göreceksiniz. Mesela bizim uygulama anaokulumuz var ve her hafta bir öğrenciye hikâye etkinliğini okulda yaptırma fırsatı sunabilir. Öğretmen adayı öğretmenle beraber bunu yapabilir. Çok zor bir şey değil. Yani bizim birçok

öğretmenimiz bunu destekler. Şehirdeki birçok okul buna izin verir, hocalar da mutlu olur bundan. Hem öğretmen adayları da kendini görüp değerlendirir (ÖA1).

Bir dersimizden örnek verecek olursak, çevre eğitimi dersinde mikro-öğretim yapıyoruz. Yani sınıf arkadaşlarımızı çocukmuş gibi hayal edip, biz de öğretmenmişiz gibi etkinlik planlarımızı sınıfta uyguluyoruz. O zaman bile fark ediyoruz ki biz o kadar çok akademik konuşmaya, arkadaşlarımızı sunum yapmaya alışmışız ki. Bir anda bir kelime söylüyoruz ama çocuğa o kelime kullanılmaz. Mekanizma diyoruz mesela ama çocuğa anlatırken mekanizma kelimesini kullanmamanız gerekiyor. Çocuk edebiyatı dersinde de bu şekilde mikro-öğretim yapılabilir diye düşünüyorum (ÖA8).

Ben çocuk edebiyatı dersinde kitap sevgisi üzerine hikâye yazdım ve bu benim için çok güzel bir çalışma oldu. Dijital hikâyeler sayesinde çocuklara bir şeyleri doğru ve farklı bir yolla vermek ilgi çekici olur diye düşünüyorum. Bunun teknolojinin içerisine doğan çocuklar için onları tatmin edebilecek bir şey olacağını düşünüyorum. Biz bunu aşamıyoruz ve hâlâ raftaki kitaplardan bahsediyoruz. Oysa çocuk online kütüphanelerde dolanıyor, sanal müzeleri geziyor...Kitabın sayfasında hareketsiz olan şeyler ilgisini çekmiyor ama telefondaki, YouTube'daki ya da işte ne izliyorsan oradaki renkli, canlı şeyler onun çok ilgisini çekiyor. Bu bağlamda dijital hikayecilik çok önemli bence. Bizim kendimizi bu konuda da geliştirmemiz lazım (ÖA2).

TARTIŞMA

Bu araştırmada, öğretmen eğitim programının çeşitli eğitim kademelerinde eğitimlerini sürdürmekte olan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi ve çocuk edebiyatına yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Alanyazında yer alan bulgulara paralel olarak (Bozkırlı vd., 2023; İyison ve Fırat, 2023; Koçak-Tümer & Tanju-Aslışen, 2022), bu araştırmada öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik yüksek tutum puanlarına sahip oldukları bulunmuştur. Sever'in (2023) de belirttiği gibi okul öncesi dönem çocuk edebiyatı, çocuğun gelişim alanlarındaki ilerleyişi, okuryazarlık becerileri ve okuma kültürü edinebilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu dönemde özellikle öğretmen ve ebeveynlerin, çocuk edebiyatının önemi ve çocuk edebiyatı eserlerinin niteliği konusunda bilinçli olması beklenmektedir. Tutumların davranışlar üzerindeki belirleyici rolü göz önünde bulundurulduğunda (Karagül, 2020), öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik sahip oldukları olumlu tutum, onların çocuk edebiyatına ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirme ve öğretmenlik yıllarında çocuk edebiyatını eğitim ortamlarına taşıma biçimlerini, sıklıklarını ve bu konudaki yeterliklerini destekleyebilir (Güştâ-Şahin & Doğu, 2018; Sönmez vd., 2021).

Çocuk edebiyatı eserlerinin özellikle erken çocukluk döneminde, çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığını kazandırmada (Sever, 2023) ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemede temel bir işlevi bulunmaktadır (Stone & Conrad, 2017). Parmaksız-Günay (2023), doğru ve nitelikli çocuk edebiyatı eserleri aracılığıyla okul öncesi dönem çocuklarının öz-düzenleme becerileri açısından da desteklenebileceği bulgusuna ulaşmıştır. Alanyazındaki diğer araştırmalara paralel olarak (Ayrancı & Aytaş, 2017; Çevik ve Müldür, 2019; Kolaç vd., 2012; Mota vd., 2020; Uslu, 2020), mevcut araştırmada öğretmen adayları çoğunlukla çocuk edebiyatının erken okuryazarlık becerileri, yaratıcılık ve hayal gücü, okuma alışkanlığı kazanma ve dil gelişimi açısından çocuklara sağlayabileceği katkılara odaklanmışlardır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının, çocuk edebiyatının okul öncesi dönemdeki çocukların eğitimine ve gelişimine çok yönlü katkı sağlama potansiyelinin farkında oldukları şeklinde yorumlanabilir. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ile sunulan bakış açısının toplumsal gelişimi etkilediğini belirtmeleri çocuk edebiyatının bireysel değil, aynı zamanda toplumsal bir boyutu olduğuna ilişkin farkındalıklarına ve çocuk edebiyatını toplumsal değerlerin aktarılmasında bir araç olarak eğitim ortamlarına entegre edebileceklerine işaret etmektedir. Benzer şekilde, araştırmalar çocuk edebiyatının okul öncesi dönemde çocukların gelişimine

katkıda bulunmasının yanı sıra, toplumsal adalet, çeşitlilik ve kültürel bilincin gelişimine de önemli katkılar sağlayabileceğini göstermektedir (Daly ve Limbrick, 2020; McAdam vd., 2020; Simpson & Cremin, 2022). Bu nedenle, okul öncesi eğitimde çocuk edebiyatının kullanımı, sadece bireysel gelişim için değil, daha kapsayıcı ve adil bir toplum oluşturma çabaları için de kritik öneme sahiptir.

Öğretmen adayları, yalnızca çocuklar açısından değil öğretmen ve eğitim programı açısından da çocuk edebiyatının öneminden söz etmişlerdir. Öğretmen adayları çocuk edebiyatının okul öncesi öğretmenlerine daha çok çocukları tanıma, çocuk kitaplarını etkinlik planları ile entegre ederek kullanma ve nitelikli eser seçebilme gibi mesleki gelişimle ilişkili beceriler açısından katkı sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Çocuk edebiyatının okul öncesi eğitim programı açısından önemine ilişkin ise, kazanım ve göstergelere ulaşma ve etkinliklerle bütünleştirme yoluyla çeşitli disiplinlerde kavram öğretimi öğretmen adaylarının odağında daha sık yer almıştır. Benzer şekilde, Can vd. (2020) sınıf öğretmeni adayları ile yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının çocuk edebiyatının matematiğe ilişkin kavram ve becerilerin öğretiminde ve matematiğe yönelik öğrenme motivasyonunun artırılmasında etkili olabileceğini düşündükleri bulgusuna ulaşmışlardır. Tüm bu bulgular, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatının çocuklar, öğretmen ve eğitim programı bağlamındaki işlevleri konusundaki farkındalıklarına işaret etmektedir. Diğer yandan, çocuk edebiyatının öğretmenlerin yaratıcılık, bakış açısı kazanma ve mesleğe ilişkin motivasyon açısından öğretmenlere sağlayabileceği katkılara sınırlı sayıda öğretmen adayı tarafından değinilmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı aracılığıyla çocukların yanı sıra yetişkinlere de açılan hareketli, renkli ve yaratıcı dünyanın kapılarını daha fazla nitelikli çocuk edebiyatı eseriyle tanışarak aralamaları gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Bu sayede çocuk edebiyatı, öğretmen adayları için mesleki gelişimlerinin yanı sıra mesleklerine yönelik motivasyonlarını destekleyen, yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini besleyen, kitap sevgisini küçük çocuklara da aşılayabildikleri bir alan haline gelebilir.

Araştırmada kadın öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutum puanlarının erkek öğretmen adaylarının tutum puanlarına göre manidar düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Bozkırlı vd. (2023) ve Sönmez vd. (2021)'in bulgularına paralellik gösterirken, başka bir araştırmada Ulaş vd. (2010) sınıf ve Türkçe öğretmeni adayları ile yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını bulmuşlardır. Kadınların eğitim ve çocuk gelişimiyle daha yakından ilişkilendirildiği toplumsal roller ve kültürel beklentiler, kadın öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına daha olumlu yaklaşımlarına neden olabilir. Odak grup görüşmesi sırasında erkek öğretmen adaylarından birinin bu durumu kadınlara ve erkeklere verilen toplumsal roller, kültürel değerler gibi sosyolojik nedenler ile ilişkilendirmesi, bu farklılığın yalnızca bireysel tercihlerden değil, aynı zamanda toplumsal yapı ve kültürel normlardan kaynaklandığını gösteriyor olabilir. Bununla birlikte, çocuk edebiyatı eserleri çocukların cinsiyet kimliklerinin gelişimi ile aile ve toplumdaki rollere ilişkin beklentilerini etkileyebilmektedir (Adam & Harper, 2023; De Sarlo vd., 2023). Geleneksel ve kalıplaşmış roller içeren çocuk edebiyatı eserleri toplumda da benzer rol modellere maruz kalan çocukların kitaplarla olan etkileşimini kısıtlayabileceği gibi, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargılar çocuk edebiyatı eserleri ile kırılabilir (Chen & Song, 2023). Bu durum, çocukla buluşturulmak üzere nitelikli çocuk edebiyatı eseri seçiminin ne denli önemli olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır.

Araştırmada aynı zamanda, okul öncesi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun aylık kitap okuma rutinlerinde çocuk kitaplarına yer vermediği ve okudukları kitaplar arasında çocuk kitaplarına yer veren öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutum puanlarının yer vermeyenlere göre daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Okudukları kitaplar arasında çocuk edebiyatı eserlerine yer vermeyen öğretmen adayları bu durumu çocuk edebiyatının önemine ilişkin farkındalıklarının sınırlı oluşu ile açıklamışlardır. Bu bulgular, eğitim sürecinde çocuk edebiyatının rolü ve değeri konusunda öğretmen adaylarında daha fazla farkındalık

yaratılması ve öğretmen adaylarının nitelikli çocuk edebiyatı eserlerine ulaşma fırsatlarının ve okuma rutinlerine çocuk edebiyatı eserlerini eklemeye ilişkin motivasyonlarının artırılması yönündeki ihtiyaca işaret etmektedir. Bununla birlikte, odak grup görüşmelerine katılan öğretmen adaylarının çoğu bir kitapçıya ya da kütüphaneye gittiklerinde çocuk kitapları bölümüne uğradıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, çevrelerinde bulunan çocuklara kitap hediye etmek istemeleri, bu bölümü dikkat çekici bulmaları, kitap içeriklerini inceleyerek mesleki gelişimlerini desteklemek istemeleri ve etkinliklerde kullanabilecekleri kitapları temin etmek istemeleri sonucunda çocuk kitapları bölümünü ziyaret ettiklerini raporlamışlardır. Bozkırlı vd. (2023) çocuk kitabı okumanın öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarında anlamlı farklar oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, Altun (2018) okul öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ve lisans eğitimleri süresince okudukları çocuk kitaplarının sayısının onların çocuk kitabı seçme yeterlilikleri ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutum ve yeterliliklerinin çocuk kitabı okuma alışkanlıkları ile ilişkili olabileceği düşünüldüğünde, okuma rutinlerinde çocuk kitaplarına yer vermelerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan, bu araştırmada çocuk kitapları bölümünü ziyaret etmediklerini bildiren öğretmen adaylarının bu durumu ilgi eksikliği veya kütüphanelerdeki çocuk edebiyatı bölümlerinin yetersizliğiyle ilişkilendirmeleri, bu alana yönelik farkındalığın ve erişimin önemine işaret etmektedir.

Mevcut araştırmada, katılımcıların çoğu henüz çocuk edebiyatı dersi almayan okul öncesi öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Bununla birlikte, çocuk edebiyatı dersi alan öğretmen adaylarının almayanlara kıyasla manidar düzeyde yüksek tutum puanlarına sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitim programlarının öğretmen adaylarının tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğini gösteren mevcut araştırmalarla uyumlu olan bu bulgu (Cole-Lade, 2021; Sevimli-Çelik, 2021), öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı alanındaki eğitiminin, onların bu alana yönelik ilgi, merak ve farkındalıklarını arttırabileceğine işaret etmektedir. Çocuk edebiyatı dersi alan öğretmen adayları odak grup görüşmesi sırasında çocuk edebiyatı dersinin çocuk kitaplarına yönelik ilgi ve farkındalıklarının, çocuk kitabı dağarcığı ve nitelikli kitap seçimi konusunda yeterliliklerinin oluşmasına katkı sunduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, sınıf öğretmenliği adayları ile yaptıkları araştırmada Çetinkaya-Özdemir ve Kaya-Özgül (2023), öğretmen adayları arasından çocuk edebiyatı dersi alanların almayanlara kıyasla çocuk kitaplarında eğitsel açıdan bulunması beklenen özellikler bakımından daha kapsamlı bilgilere sahip olduklarını bulmuşlardır. Mevcut araştırmada, bulguların dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının en yüksek, birinci sınıfa devam edenlerin ise en düşük tutum puanlarına sahip olduğunu göstermesi, tutumların zamanla ve artan eğitim ve deneyimle gelişebileceği çıkarımını desteklemektedir (Bozkırlı vd., 2023).

Odak grup görüşmesinde elde edilen bulgularda öğretmen adaylarından bazıları çocuk edebiyatına yönelik öz-yeterliliklerinin düşük olduğunu belirtmiş; bu bağlamda deneyim, motivasyon ve daha geniş bir çocuk edebiyatı dağarcığına sahip olma ihtiyaçlarını dile getirmişlerdir. Öz-yeterliliğinin yüksek olduğunu ifade eden öğretmen adayları bu durumu çocuk kitabı tasarlama, hikaye anlatma, çocuk edebiyatını programa entegre etme, yaratıcılık ve çocuk kitabı dağarcığının geniş olması ile ilişkilendirmişlerdir. Bu bulguya paralel olarak, araştırmalar deneyimin tek başına öğretmen adaylarını çocuk edebiyatı konusunda yeterli olduklarına ikna etmeyebileceği gibi, öğretmen adaylarının nitelikli deneyimler kazandıkça öz-yeterliliklerinin artabileceğine işaret etmektedir (Morris vd., 2017). Bunun yanı sıra, bir konuya ilişkin sahip olunan motivasyon o konudaki öz-yeterlilik inancından etkilenebileceği gibi o konuya ilişkin öz-yeterlilik inancı için kaynak da teşkil edilmektedir (Bandura, 1997).

Son olarak okul öncesi öğretmen adayları öğretmen eğitim programlarında yer alan erken çocukluk dönemi edebiyatı dersine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmen adayları önerilerinde, mikro öğretim yönteminin kullanılması ve gerçek sınıf ortamında çocuklarla uygulama yapma fırsatlarının sunulması üzerinde durmuşlardır. Araştırmanın öz-yeterliliklere ilişkin bulgularıyla birlikte yorumlandığında, bu bulgu hem fakültelerdeki erken çocukluk

dönemi dersi sırasında, hem de okul öncesi eğitim sınıflarında çocuklarla yapılacak uygulamalardan edinecekleri deneyimin öğretmen adayları açısından önemini ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları ayrıca, çocuk edebiyatı dersinde aktif katılabilecekleri bir ortamın bulunması, dijital teknolojilerin derslere ve ödevlere entegre edilmesi ve çok sayıda çocuk kitabı ile tanışma fırsatı sunulmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Benzer şekilde, Kanat-Sosyal'ın (2018) araştırmasında da öğretmen adayları, erken çocukluk dönemi edebiyatı dersini güncel çocuk edebiyatı eserlerine sınırlı olarak yer verilmesi, ders saatinin yetersiz oluşu konularında eleştirmişler ve anlatım odaklı öğretim yöntem ve tekniklerinin revize edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Dördüncü sınıfa devam eden okul öncesi öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında görüşülen öğretmen adaylarının etkileşimli kitap okuma uygulamasından uzak olduğu bulgusuna ulaşılmış, erken çocukluk dönemi edebiyatı dersinin uygulama ağırlıklı olması ve daha çok kitap örneği ile zenginleştirilmesi önerilmiştir (Kılınççı & Duran, 2019). Tüm bu bulgular, öğretmen eğitim programlarındaki derslerin uygulama ağırlıklı olarak yürütülmesi gerektiği, ders içeriğinin etkisine bakılması gerektiği ve örnek uygulamaların yetersizliği konusunda alanyazında yer alan bulguları destekler niteliktedir (Ağgöl-Yalçın & Yalçın, 2021; Kanat, 2020; Kolaç vd., 2012; Şahin vd., 2013).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin tutum ve ihtiyaçlarına kapsamlı şekilde odaklanmayı hedefleyen bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmen eğitim programlarına ve gelecek araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunmak mümkündür. Bu bağlamda, öğretmen eğitim programlarında yer alan çocuk edebiyatına ilişkin derslerin, öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının ve öz-yeterliklerinin desteklenmesi amacıyla çocuk edebiyatı eserlerini kullanarak ders planları hazırlama ve uygulamalarına, çok sayıda nitelikli çocuk edebiyatı eseri ile tanışmalarına ve dijital teknolojilerin eğitim materyali olarak kullanımını deneyimlemelerine olanak tanıyacak şekilde tasarlanması önerilmektedir. Ayrıca, bu dersler öğretmen adaylarının mikro-öğretim yöntemi aracılığıyla deneyim kazanabilecekleri ve çocuk edebiyatına ilişkin içerik bilgilerini ve uygulama becerilerini geliştirme konusunda motivasyonlarını artıracak biçimde planlanmalıdır. Çocuk edebiyatına ilişkin derslere ek olarak, üniversite ve eğitim kurumları tarafından çocuk edebiyatının önemine dair seminerler, atölye çalışmaları ve konferanslar düzenlenerek öğretmen adaylarının bu konudaki farkındalık ve motivasyonları desteklenebilir. Ayrıca, çocuk edebiyatı yazarları ile buluşmalar ve etkileşimler, öğretmen adaylarının bu alana olan ilgisini ve tutumunu olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının kişisel okuma alışkanlıklarını geliştirmeleri ve çeşitlendirmeleri teşvik edilmelidir. Böylece, öğretmen adaylarının kendi okuma deneyimlerinden yola çıkarak çocuk edebiyatını daha değerli bulmaları ve derslerinde daha etkin biçimde kullanmaları sağlanabilir.

Bunun yanı sıra, sosyolojik nedenlere bağlı olduğu düşünülen cinsiyet değişkenine ilişkin tutum farklılığının iyileştirilmesi için erkek okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik ek çalışmalar yapılabilir. Örneğin, erkek öğretmen adaylarının çocuk kütüphanelerinde ve kitabevlerinin çocuk kitapları bölümünde zaman geçirmelerine ve nitelikli çocuk edebiyatı eserleriyle etkileşimlerine olanak tanıyan proje ödevleri tasarlanabilir. İlgili alanda yapılacak olan gelecek araştırmalar, bu konudaki alanyazını genişletmeye ve toplumsal cinsiyet rollerinin eğitimle ilişkili tutumlar üzerindeki etkilerini daha iyi anlamaya katkıda bulunabilir. Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersinin işlenişine yönelik sundukları öneriler dikkate alınarak fakültelerin erken çocukluk dönemi edebiyatı derslerinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitlendirilmesi, ders içeriğinin aktif katılıma, deneyim edinimine ve disiplinler arası uygulamalara olanak tanıyacak şekilde revize edilmesi önerilmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adayları ile dersin işleneceği yarıyılın başında yapılacak görüşmeler ile dersten

beklentilerine yönelik görüşleri alınabilir ve eğitim süreci öğretmen adayları ile planlanıp teorik bilgilerin uygulamaya taşınmasına olanak sağlanabilir. Bu sayede, öğretmen adayları karar verme sürecine dahil edilerek mevcut ihtiyaçlarına ilişkin bilgi edinilebilir ve ders kapsamında bilgi, beceri ve olumlu tutum geliştirmelerine olanak tanınabilir.

KAYNAKÇA

- Adam, H. ve Harper, L.J. (2023). Gender equity in early childhood picture books: a cross-cultural study of frequently read picture books in early childhood classrooms in Australia and the United States. *The Australian Educational Researcher*, 50, 453-479. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00494-0>
- Ağgöl-Yalçın, F. ve Yalçın, M. (2021). Turkish pre-school practice teachers' and pre-school teacher candidates' perceptions of school practices, *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(2), 312-331. <https://doi.org/10.15345/iojes.2021.02.001>
- Altun, D. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının kişisel okuma alışkanlıkları, tutumları ve deneyimlerinin resimli hikâye kitabı seçme yeteliklerini yordama düzeyi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(3), 826-852. <https://doi.org/10.14686/buefad.387732>
- Ata-Aktürk, A., ve Demircan, H. Ö. (2021). Supporting preschool children's STEM learning with parent-involved early engineering education. *Early Childhood Education Journal*, 49(4), 607-621. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01100-1>
- Ayrancı, B. B. ve Aytaş G. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatının eğitimde işlevselliği üzerine görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 14(4), 4226-4240. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i4.5093>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bartan, M. (2019). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmen yetiştirme lisans programı hakkında görüş ve önerileri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 24-36.
- Bozkırlı, K. Ç., Er, O. ve Peçenek, O. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 11(2), 138-148. <https://doi.org/10.29228/ijla.69560>
- Cameron, L. ve Conroy, J. (2017). Preservice teachers' use of the university libraries children's literature collection. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 36(3), 159-170. <https://doi.org/10.1080/01639269.2017.1536688>
- Can, D. ve Durmaz, B. (2023). An analysis of teachers' beliefs about the integration of children's literature into the mathematics education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 21(2), 489-512. <https://doi.org/10.1007/s10763-022-10255-9>
- Can, D., Özer, A. ve Durmaz, B. (2020). Views of pre-service primary school teachers about the integration of children's literature in mathematics teaching. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 99-114. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.268.7>
- Chen, X., ve Song, G. (2023). Gender representation in translation: Examining the reshaping of a female child's image in the English translation of the children's novel *Bronze and Sunflower*. *Children's Literature in Education*. <https://doi.org/10.1007/s10583-023-09539-7>
- Cole-Lade, G. M. (2021). Let's talk: Examining the short and long term effect of inclusion literature on early childhood pre-service educators. *International Journal of Disability*,

Development, and Education, 68(3), 383-394.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1684459>

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. Baskı). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V., L. (2011). *Mixed methods research* (2. Baskı). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. Baskı). SAGE Publications.
- Cutler, L. ve Slicker, G. (2023). Depictions of teachers and teacher practices in picture books about starting kindergarten. *Journal of Early Childhood Literacy*, 23(4), 695-724.
<https://doi.org/10.1177/1468798421102903>
- Çetinkaya-Özdemir, E. ve Kaya-Özgül, B. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarına ilişkin farkındalıkları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 175-201.
<https://doi.org/10.34056/aujef.1185253>
- Çevik, A. ve Müldür, M. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı farkındalığı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1942-1956.
<https://doi.org/10.17755/esosder.564082>
- Daly, N., ve Limbrick, L. (2020). The joy of having a book in your own language: Home language books in a refugee education centre. *Education Sciences*, 10(9), 1-15.
<https://doi.org/10.3390/educsci10090250>
- De Sarlo, G., Guichot-Muñoz, E. ve Hunt-Gómez, C.I. (2023). Sketching motherhood. Maternal representation in contemporary picturebooks: The case of Spain. *Children's Literature in Education*, 54, 199-222. <https://doi.org/10.1007/s10583-021-09474-5>
- Flores, T. T., Vlach, S. K., ve Lammert, C. (2019). The role of children's literature in cultivating preservice teachers as transformative intellectuals: A literature review. *Journal of Literacy Research*, 51(2), 214-232. <https://doi.org/10.1177/1086296X19839181>
- Fraenkel, J., Wallen, N., ve Hyun, H. (2018). *How to design and evaluate research in education* (10. Baskı). McGraw-Hill Education.
- Güştâ-Şahin, H. ve Doğu, S. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1402-1416.
<https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466359>
- Hasırcı, S. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Journal of International Social Research*, 10(51), 717-728.
<http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1808>
- İnce-Samur, A. Ö. (2018). Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 231-243.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum algı iletişim*. (6. Baskı). Siyasal Kitabevi.
- İyison, A., ve Fırat, H. (2023). Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve çocuk edebiyatı dersine ilişkin görüşleri, çocuk edebiyatına yönelik tutumları ve tutumlarına etki eden faktörler. *Asya Studies*, 7(25), 13-36. <https://doi.org/10.31455/asya.1330510>
- Kanat-Soysal, Ö. (2018). *Eğitim fakültelerindeki çocuk edebiyatı öğretiminin değerlendirilmesi (Bir ders tasarımı örneği)* (Yayın No. 526320) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.

- Kanat, Ö. (2020). Eğitim fakültelerindeki çocuk edebiyatı dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 646-656. <https://doi.org/10.16916/aded.579298>
- Karagül, S. (2020). Çocuk Edebiyatına yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 3(2), 203-226. <https://doi.org/10.47935/ceded.836154>
- Kılınçcı, E. ve Duran, E. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının resimli öykü kitaplarına ilişkin görüşleri ve staj uygulamaları. *Pamukkale Üniversite Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(46), 191-214. <https://doi.org/10.9779/pauefd.466044>
- Koçak-Tümer, B. ve Tanju-Aslışen, E. H. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 179-194. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1125204>
- Kolaç, E. , Demir, T. ve Karadağ, R. (2012). Öğretmen adaylarının dil eğitiminde çocuk edebiyatı metinlerinin kullanımına yönelik görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161(161), 195-213.
- Leavy, P. (2022). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches* (2. Baskı). Guilford Publications.
- Lennox, S. (2013). Interactive read-alouds-Anavenue for enhancing children's language for thinking and understanding: A review of recent research. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 381-389. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0578-5>
- Linder, R. ve Falk-Ross, F. (2020). Preservice teachers taking a critical stance when examining children's literature. *Literacy Research and Instruction*, 59(4), 298-323. <https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1777228>
- McAdam, J. E., Abou Ghaida, S., Arizpe, E., Hirsu, L. ve Motawy, Y. (2020). Children's literature in critical contexts of displacement: Exploring the value of hope. *Education Sciences*, 10(12), 383. <https://doi.org/10.3390/educsci10120383>
- McLean, K., Jones, M., ve Schaper, C. (2015). Children's literature as an invitation to science inquiry in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(4), 49-56. <https://doi.org/10.1177/183693911504000407>
- Miles, M. B., Huberman, M. ve Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3. Baskı). SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooprogram.pdf>
- Morris, D. B., Usher, E. L. ve Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795-833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- Mota, V.L.C., Santos, A.I., ve Silva, M.M.T. (2020). Children's books and literature perspectives of preschool and primary teachers. *Journal of Educational and Social Research*, 10(1), 37-46. <https://doi.org/10.36941/jesr-2020-0004>
- Mülayim, B ve Feyman Gök, N. (2023). Erken çocukluk dönemine yönelik pandemi temalı çocuk kitaplarının içerik özelliklerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(88), 1993-2013. <https://doi.org/10.17755/esosder.1259853>
- Parmaksız-Günay, F. (2023). *Bibliyoterapi temelli eğitim programının 5-6 yaş çocukların psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 808566)

[Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi] Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.

- Sever, S. (2006, Ekim 4-6). *Çocuk edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır?* [Sözlü bildiri]. II. Ulusal Çocuk ve Edebiyatı Sempozyumu, Ankara, Türkiye. <http://cgsempoz.education.ankara.edu.tr/SBK.pdf>
- Sever, S. (2023). *Çocuk ve edebiyat* (12. Baskı). Tudem Yayınları.
- Sevimli-Celik, S. (2021). Moving between theory and practice: preparing early childhood pre-service teachers for teaching physical education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(3), 281-298. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1735588>
- Simpson, A. ve Cremin, T. M. (2022). Responsible reading: Children's literature and social justice. *Education Sciences*, 12(4), 264. <https://doi.org/10.3390/educsci12040264>
- Sönmez, M., Durmaz, M., Topçam, A. B. ve Çetinkaya, F. Ç. (2021). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 531-542. <https://doi.org/10.16916/aded.879211>
- Stone, C. ve Conrad, D. (2017). Preparing today to empower future learners: Preservice teachers' experiences selecting & evaluating children's literature for quality and use in PreK-6th grade integrated literacy/science instruction. *Language and Literacy Spectrum*, 27(1), 1-22.
- Suh, H. (2022). Reading picture books including animal matters: making space for discussing anthropocentrism with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(6), 852-866. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2031246>
- Suskind, D. (2022). *Otuz milyon kelime: Çocuğunuzun beynini geliştirin*. (E. Eret ve B. Satılmış, Çev.; 22. Baskı). Buzdağı Yayınevi. (Orijinal eserin yayın tarihi 2018).
- Şahin, Ç., Kartal, O. Y. ve İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 101-118.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA*. Thomson/Brooks/Cole.
- Turan, F., Gönen, M. ve Aydos, E. H. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının resimli öykü kitaplarını seçme konusunda yeterlik düzeyleri ve kendi yeterliklerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 400-422. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304644>
- Ulaş, H. A., Kolaç, E., Topal, Y. ve Sevim, O. (2010). Assessment of Turkish and class teacher candidates' attitudes toward children's literature and children's literature lesson. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 418-426. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.175>
- Ulutaş, A. ve Kıymaz, M. S. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersine ilişkin beklentileri (Adıyaman ili örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 68-80.
- Uslu, E. M. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitaplarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 251-264. <https://doi.org/10.17244/eku.822583>
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 118-134.

- Whitehouse, C., Kruger, S. ve Whitehouse, P. (2018). Using children's literature to inspire intergenerational learning. *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(1-2), 220-224. <https://doi.org/10.1080/15350770.2018.1404868>
- Yeşilyurt, H. (2023). Okul öncesi çocuk kitaplarında kültürel miras öğelerinin incelenmesi. *Journal of Gastronomy, Hospitality and Travel*, 6(1), 147-156. <https://doi.org/10.33083/joghat.2023.254>
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK). (2018). Okul öncesi öğretmenliği lisans programı. Erişim Tarihi: 06.03.2024. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ., ve Akşin-Yavuz, E. (2019). *Erken çocuklukta eğitim programları ve uygulamalar* (1. Baskı). Anı Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Children's literature not only contributes to language development but also plays a significant role in acquiring early literacy skills, developing critical thinking abilities, enhancing thoughts and perceptions, transferring sociocultural information across generations, and facilitating discussions on difficult topics (e.g., illness, death, divorce) (Alatola et al., 2019; Flores et al., 2019; Linder et al., 2020; Mülâyim & Feyman Gök, 2023; Suh, 2022; Whitehouse et al., 2018; Yeşilyurt, 2023). Developmentally appropriate and quality children's literature also supports learning in discipline-specific and interdisciplinary concepts (e.g., animals, professions, and the representation of individuals with different personal characteristics in these professions) and skills (e.g., creative thinking, problem solving, coding) (Ata-Aktürk & Demircan, 2021; Cutler & Slicker, 2021; Suh, 2022).

Early childhood education (ECE) teachers have a crucial role in guiding the development and education of young children, just as they do in other areas of learning, including the field of children's literature. Along with ECE, teachers who participate in children's learning process as role models and guides are crucial in having a positive attitude towards children's literature. This positive attitude enables them to incorporate children's literature into educational environments effectively, foster a culture of reading, and support children in developing interest and positive attitudes towards children's literature (Çevik & Müldür, 2019; Hasırcı, 2017).

Attitude can be defined as "a mental, emotional, and behavioral response predisposition organized by an individual based on experience, knowledge, feelings, and motives towards oneself or any object, social issue, or event in their environment" (İnceoğlu, 2000, p. 22). Considering that one of the significant factors influencing individuals' tendencies, behaviors, decisions, and choices is their attitudes toward situations and events (Karagül, 2020), it can be suggested that when pre-service ECE teachers have a positive attitude toward children's literature, they may be more inclined to improve their knowledge and skills in this field and to reflect their acquired knowledge and skills more extensively into the educational process (Şahin & Doğu, 2018).

Identifying the attitudes and needs of teachers regarding children's literature during their professional training may shed light on the planning and implementation of teacher education programs. Therefore, in this research, the focus is on exploring the attitudes of pre-service ECE teachers toward children's literature within the framework of various variables and concentrating on their needs that could potentially influence their attitudes.

Method

The current study employed a mixed-methods approach. The quantitative data were collected from participants determined using a convenient sampling method. The participants ($n = 252$) were pre-service ECE teachers, aged between 18 and 35 years ($M_{age} = 21.49$), studying at different class levels of the ECE teaching program in a public university in Türkiye. Quantitative data were collected through the “Attitude Towards Children’s Literature Scale” developed by Karagül (2020) and analyzed using independent sample t-tests and ANOVA. In addition, qualitative data were obtained from 10 teacher candidates (six women and four men) selected through purposive sampling among the participants. Qualitative data were collected through a semi-structured focus group interview and analyzed through thematic content analysis.

Results and Discussion

The average score obtained by pre-service ECE teachers on the children’s literature attitude scale was $M_{attitude} = 108.95$ ($SD = 10.58$). Since this score is close to the highest possible score on the scale (130), it can be interpreted that pre-service ECE teachers have high attitude scores towards children’s literature. The findings reveal significant variations in pre-service ECE teachers’ attitudes towards children’s literature based on gender ($M_{female} = 110.03$, $SD = 10.44$; $M_{male} = 104.46$, $SD = 10.10$; $t(252) = 3.36$, $p < .05$, eta squared = .04), their status of taking a children’s literature course ($M_{coursetaken} = 115.73$, $SD = 7.65$; $M_{coursenottaken} = 105.18$, $SD = 10.12$; $t(252) = 9.31$, $p < .05$, eta squared = .25), and their engagement with children’s books ($M_{including} = 119.42$, $SD = 6.55$; $M_{notincluding} = 107.64$, $SD = 10.27$; $t(252) = 9.32$, $p < .05$, eta squared = .21). The results also signified the need for teacher candidates to develop self-efficacy in children’s literature, suggesting the importance of courses that offer more practical experiences and interaction with a broader range of children’s books.

Based on the results of this study, which aims to focus comprehensively on the attitudes and needs of pre-service ECE teachers toward children’s literature, it is possible to make several recommendations for teacher education programs and future research. In this context, improving the courses related to children’s literature in teacher education programs is suggested. These improvements should aim to support the attitudes and self-efficacy of teacher candidates towards children’s literature by actively involving them in the process, introducing them to a wide range of quality children’s literature, enriching the courses with digital technologies, gaining experience through micro-teaching, and increasing their motivation to develop content knowledge and application skills related to children’s literature. Additionally, extra efforts could be made to address the attitude differences related to the gender variable, which is thought to be linked to sociological reasons. For instance, project assignments could be designed to encourage male teacher candidates to spend time in children’s libraries and the children’s books sections of bookstores and to interact with quality children’s literature. Future research in this area can expand the literature and contribute to a better understanding of the impacts of societal gender roles on educational attitudes. Considering the suggestions of pre-service ECE teachers regarding teaching children’s literature courses, it is recommended to diversify the teaching methods and techniques used in these courses at universities and revise the course content to include active participation, experiential learning, and interdisciplinary applications. In this context, discussions with teacher candidates at the beginning of the term can be conducted to gather their expectations from the course, and the educational process can be planned with them to provide opportunities to apply theoretical knowledge in practice. By involving teacher candidates in the decision-making process, their needs can be addressed, and opportunities can be provided to develop knowledge, skills, and positive attitudes within the course.