



Araştırma Makalesi / Research Article

Investigation of Turkish Prospective Teachers' Competencies Towards Content, Design, and Instructional Qualities of Children's Books

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Kitaplarının Tasarım, İçerik ve Eğitsel Özelliklerine Yönelik Yeterliklerinin İncelenmesi

Erkan Çer*

Geliş / Received: 27.08.2019

Kabul / Accepted: 27.01.2020

ABSTRACT: The purpose of the study is to examine Turkish prospective teachers' competencies towards the content, design, and educational qualities of children's books. The cross-sectional research model of the study is conducted by 251 university students attending the Turkish Teaching Department at a university. The data of the study are collected with "General Information Form" and "Evaluation Form for the Content, Design, and Educational Qualities of Children's Books" and these data are analyzed by using Post-Hoc and One-Way ANOVA. As a result, the research shows that the third and fourth grade Turkish prospective teachers are aware of the evaluation criteria related to the content, design, and educational qualities of children's books. Based on the results of the research, the proposal is to make researches about whether the prospective teachers on the Turkish teaching departments of the different regions will know the criteria for the content, design, and educational qualities of children's books.

Keywords: Turkish prospective teachers, qualities of the content, design, and educational children's books, competence

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik yeterliklerini incelemektir. Böylelikle öğretmen adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik bilgi düzeyleri ortaya çıkartılabilir. Kesitsel araştırma modelinin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu bir üniversitede Türkçe Öğretmenliği programına devam etmekte olan 251 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri "Çocuk Kitaplarının Tasarım, İçerik ve Eğitsel Özelliklerine Yönelik Değerlendirme Formu" ile "Genel Bilgi Formu" kullanılarak toplanmış ve bu veriler "Tek Yönlü ANOVA" ile "Tamamlayıcı Post-Hoc" kullanılarak çözümlenmiştir. Sonuç olarak bu araştırma, üçüncü ve dördüncü sınıfta yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özellikleri ile ilgili değerlendirme ölçütlerine yönelik yeterli düzeyde bilgi sahibi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına yönelik olarak sunulacak öneri ise, Türkiye'nin farklı bölgelerinden seçilecek üniversitelerin Türkçe Öğretmenliği programları üzerinde öğretmen adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik değerlendirme ölçütlerini bilip bilmediği ile ilgili araştırmaların yapılmasıdır.

Anahtar sözcükler: Türkçe öğretmeni adayları, çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özellikleri, yeterlik düzeyleri

* Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, erkan.cer@amasya.edu.tr

Giriş

Çocuk edebiyatı, çocukların dil gelişimleri ile birlikte anlama düzeylerine uygun, gereksinmelerini de önceleyen bir yaklaşımla, çocuklara yaşam ve insan gerçekliğini sanatsal nitelikli görsel ve dilsel iletilerle sunan, onların düşünce ve duygu dünyalarında etkilenimler uyandıran yapıtlardır. Bununla birlikte, bu yapıtların çocuklara anadili bilinci ve duyarlılığı edindirerek edebiyat dünyasının kapısını aralama, okuma isteği ve alışkanlığı kazandırma gibi başat işlevleri de göz önünde bulundurulduğunda çocuğun gelişim sürecinde etkili bir eğitim aracı olduğu gerçeği ortaya çıkar. Çocuk edebiyatının genel amacı, çocuklara duyma, düş kurma ve düşünme sorumluluğu vererek onların duyarlılığını işletmek, estetik beğeni düzeylerini geliştirmek ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektir. Bu yönüyle çocuk edebiyatının en temel işlevi ise, çocukların okuma kültürü edinebilmeleri için bir yaşantı alanı oluşturmaktır (Dilidüzgün, 2004, 2011; Sever, 2004, 2007, 2013). Okuma kültürü edinmiş duyarlı bireyler yetiştirme amacının gerçekleştirilmesini sağlayacak en başat değişkenin öğretmen olduğu bilindiğine göre (Sever, 2008), Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının niteliğine yönelik değişkenlerin farkında olması gerekmektedir.

Çocuk kitapları, erken dönemden başlayarak çocuklara onların gelişimlerine uygun zengin bir dil çevresi sunar; dil bilincini, duyarlılığını ve söz varlığını geliştirir. Çocukların okuma kültürü edinmiş bireyler olarak yaşama katılmalarında, çocukluk yıllarında karşı karşıya geldikleri kitapların görsel ve dilsel niteliği belirleyici bir değişkendir. Bu nedenle, çocukları bir yaşından başlayarak onların doğasına, ilgi ve gereksinmelerine, dil ve anlam evrenlerine uygun, Türkçenin güzelliğini ve anlatım olanaklarını yansıtan metinlerle karşılaştırmak gerekir (Sever, 2007). Bununla birlikte, çocuk kitapları resmin ve dilin estetik yönlerini duyumsatma işlevleriyle birlikte çocuk okurun kendini ve yaşamı tanımasına, insan doğasını sezinlemesine olanak tanınmalıdır. Çünkü çocuklara görsel ve dilsel bir dünya sunularak estetik bir biçimde duygu ve düşüncelerinin gelişmesi, sosyal olarak değişim yaşamaları, insan ilişkilerini sezinleyebilmeleri ve deneyimlerini geliştirmeleri, yaşamlarını anlamlı kılacak nitelikli metinlerin sorumluluğundadır (Sawyer, 2012; Lukens, Smith & Coffel, 2013). İşte, bu sorumluluğun farkında olan Türkçe öğretmeni adayları, nitelikli çocuk kitaplarını tanıyarak çocuk okurun düş kurmasına, düşünce üretmesine, güzele karşı duyarlı olmasına, estetik beğenisini geliştirmesine ve anadilinin yaratıcı anlatım olanaklarını tanımasına katkı sağlamalıdır.

Çocuk kitapları, çocuklara anadilinin güzelliğini duyumsatan, onları renk, çizgi ve sözcüklerin estetik diliyle tanıştıran ilk araçlardır (Sever, 2008). Bu bakımdan, çocuklara doğumdan başlayarak gelişim düzeylerine uygun bir yaklaşımla estetik beğeni ile birlikte düş kurma ve düşünme sorumluluğu verilmesi, çocuk edebiyatının ulaşmak istediği öncelikli amaçları arasındadır. (Sawyer, 2012; Anderson, 2013). Bu yönüyle, çocuk edebiyatı yapıtları çocuklara duygusuyla, düşüncesiyle kendilerini gerçekleştirebilecekleri nitelikli yaşam alanları sunar (Sever, 2008). İşte, çocuğa sunulacak bu yaşam alanının öncelikle onun ilgisi, doğası, bakış açısı, gereksinmesi, dil ve anlam evrenine uygun olması gerekmektedir (Çer, 2014). Kitapların içerik, tasarım ve eğitsel özelliklerine bu anlayışın yansıtılması, çocuk ile kitap arasındaki engelleri kaldırabileceği gibi çocuğun okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasına da katkı sağlayabilir. Bununla birlikte, çocuk

kitaplarının çokanlamlılık, örtük ileti içerme, kurgu, estetik bütünlük ve yetkeci olmayan anlatım özellikleri gibi yazınsal nitelikleri (Dilidüzgün, 2000), yaşam gerçekliğinden beslenen kurmaca bir dünya içinde çocuğun düş kurma ve düşünme sorumluluğu almasına olanak tanıyabilir. Bu durum, çocuğun edebiyat dünyası içinde gerçek ve kurguyu bütünleyen bir yaklaşımla insanı, yaşamı ve doğayı duyumsamasına olanak sağladığı gibi çocuğa kendisi ile öteki arasındaki karşıt ve benzer ilişkileri de sezintilebilir. Böylelikle, çocuğun etkileşim içinde olduğu yazınsal nitelikli metinlerin çokluğuyla da ilişkili olarak çocuk kendisine yönelik öz düzenleme yapabilir. Renk, çizgi ve sözcüklerle yapılan imgelerle de estetik kaygının öncelenmesi, çocukta oluşması beklenen duyarlık bilincini geliştirebilir. Çünkü duyarlı olma; duyguları anlayabilme, hassasiyet geliştirme olduğuna göre (Bakırcıoğlu, 2012), bu becerinin gelişmesi sanatsal algının erken dönemden başlayarak çocuğa ulaşmasına bağlı olabilir. Çünkü erken dönemde, sanatçı duyarlığının çocuğun duyularına yansiyarak davranışlarını geliştirmesi, onun kendisine, nesneye, varlığa yönelirken insan ve yaşam gerçekliğini duyumsarken estetik beğenilerden yola çıkmasına olanak sağlayabilir. Bütün bu yönleriyle, Türkçe öğretmenlerinin çocuk kitaplarının niteliğini etkileyen tüm değişkenlere yönelik olarak yetkinleşmiş olması gerekmektedir.

Çocuk kitapları, tasarım, içerik ve eğitsel özellikleriyle her bakımdan bir uyum ve bütünlük göstermelidir (Çer, 2014). İçerik ve anlatım teknikleri nasıl bir uyum içindeyse onların daha iyi anlaşılması ve çocuğun düş gücünün devindirilmesi için resimlerle bu anlatım desteklenmeli, daha kapağından başlayarak çekicilik ve açıklayıcılık kitabın bütününe sindirilmelidir. Kapak kartonundan iç kağıdına, kullanılan puntoya kadar böylesi bir uyum çocuk kitapları için gereklidir (Yurttaş, 1995). Bu bakımdan kitap, biçimsel açıdan oluşturulurken çocuğun okuma eylemini engelleyecek ve resimleri inceleme bütünlüğünü bozacak tasarımsal düzenlemelerden kaçınılmalıdır (Oral, 1994). Bununla birlikte, çocuğun yaşamdaki güzellikleri duyumsayabilmesi, kendisinin ve başkalarının duygularını anlayabilmesi, doğaya değer verebilmesi, hayvanlara, bitkilere sevgiyle yaklaşabilmesi için kitabın içerik özellikleriyle çocuğu duyarlı kılması gerekir. Bu tür bir anlayışla oluşturulan kitaplar, örtük iletilerle çocuğun duyma ve düşünme sorumluluğu almasını sağlamalıdır. Onun anlam evrenine uygun ipuçlarını içinde taşımalıdır. Onun kurmaca bir gerçeklik içinde düş kurarak serüvene çıkmasına olanak tanımalıdır. Aynı zamanda, çocuk kitapları çocuğun düzeyine uygun olmayan bir biçimi yeğlememeli ve onun dünyasına uygun kurgular sunmalıdır. Özellikle çocuk kitapları, çocukları anlatılanlara körü körüne inanan edilgen alıcı rolünün dışına çıkarmalıdır. Çocuğa duyma ve düşünme sorumluluğu vermeden, onun öğretici ve belletici bir anlayışla sunulanlara inanmasını beklemek, onu edilgen kılarak onun soru sormasının, neden-sonuç ilişkisi kurmasının, karşılaştırma yapmasının, kestirimde bulunmasının, öngörü geliştirmesinin, eleştirel ve yaratıcı düşünmesinin önüne geçebilir. Bu bakımdan, çocuk edebiyatı yapıtlarında, çocuk her zaman duygu ve düşünce dünyasıyla etkin olmalıdır (Stoedt, Amspaugh & Hunt, 1996; Lukens, Smith & Coffel, 2013).

Çocuk kitapları, çocuğun okuma kültürü sürecine girmesinde onu olumsuz etkileyebilecek hiçbir yaklaşımı yeğlememesi gerekir. Yalın bir söyleyişle, edebiyatı yapıtlarında öğüt ve emrin, öğretici ve belletici bir anlayışın, korku ve kaygının, cinsiyet

ayrımcılığının, ideolojik söylemlerin, geleneksel değer, kural ve yaptırımcı yargıların, tek ve değişmez doğruların, aşırı duygusal öğelerin, psikolojik, duygusal ve fiziksel şiddetin olmaması gerekir. Bu yaklaşımın dışında oluşturulan çocuk kitapları, çocuğu korku ve kaygıyla baskı altına alabilir, onu duygusal olarak örseleyebilir, onun gözünde şiddeti olumluylaabilir, yaşama değişmeyen doğrularla bakmasına neden olabilir, duygu ve düşüncelerini bastırmasına yol açabilir, eleştirel ve yaratıcı düşünmesini engelleyebilir, kadına ve erkeğe geleneksel cinsel roller yüklemesine olumsuz katkı sağlayabilir. Bütün bu yönleriyle çocuk kitaplarının, çocuğun yaşam alanında önemli bir uyaran olabilmesi için öncelikle çocuğa göre olması gerekir. Farklı bir anlatımla, çocuğa göre kitaplar oluşturulabilmesi için çocuk kitaplarının içerik, tasarım ve eğitsel özelliklerinin çocuk gerçekliği ile yazınsal ölçütlere uygun olması ve sanatçı duyarlılığını yansıtması gerekir (Çer, 2014). Çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel ilkelerine yönelik bütün bu niteliklerin bilincinde olan öğretmen adayları ise, hizmet öncesinde edindiği farkındalıkla öğretmenlik yaşantısı içerisinde çocukları düzeye uygun nitelikli kitaplarla buluşturarak onları insana, yaşama ve doğaya yönelik olarak duyarlı ve bilinçli kılabilir.

Alanyazın tarandığında, öğretmen adaylarının çocuk kitaplarına yönelik olarak metefor, algı, yeterlik ve görüşlerinin incelendiği araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Kuran & Ersözlü, 2009; Maltepe, 2009; Yazıcı Okuyan, 2009; Ergün & Gündüz, 2011; Temizkan, 2011; Kolaç, Demir & Karadağ, 2012; Öztürk Samur, 2012; Turan, Gönen & Aydos, 2017; Yılmaz, 2016; Aslan, 2017; Hasırcı, 2017; Kurt & Arslan, 2017; Ulusoy & Altun, 2018). Bu çalışmalarda, çocuk edebiyatının “zorunlu gereksinim, bilgi verici, yol gösterici, araç ve doğa” olmak üzere en çok üretilen meteforlar olarak algılandığı (Ulusoy & Altun, 2018), “dil ve edebiyat öğretimi ile dil ve edebiyat sevgisi kazandırmada başlıca kaynak, çocuğun yaşamında temel bir araç ve çocuğun gelişiminde etkin bir rol” olduğu (Hasırcı, 2017), “başkası okuduğunda etkili dinleme becerisi kazandırma, kendini ifade etme becerisi kazandırma, sözcük dağarcığını geliştirme, konuşma ve yazılı anlatım becerisi kazandırma” gibi Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik metinlerin dil gelişimini etkilemeye yönelik en çok verdikleri görüşleri olduğu (Kolaç, Demir & Karadağ, 2012), “iletişimi güçlendirme, merak duygusunu geliştirme, düşün dünyasını geliştirme, davranışları geliştirme, dört temel dil becerisini geliştirme, yaratıcı düşünmeyi geliştirme, olumlu değer yargısı kazandırma, sözvarlığını zenginleştirme, bireysel gelişim sağlama, problem çözme becerisi kazandırma, bilgi dağarcığını zenginleştirme ve kültürel gelişim sağlama” gibi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı yapıtlarının yararlarıyla ilgili algı ve görüşleri olduğu (Kurt & Arslan, 2017) görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının çocuk kitaplarına yönelik olarak yeterliklerinin incelendiği araştırmalara bakıldığında ise Çer ve Şahin (2016), ilkökul ve ortaokul düzeyindeki Türkçe öğretmeni adaylarının en çok bildiği kitapların “Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler, Keloğlan, Cin Ali, Nasreddin Hoca'nın Fıkraları, La Fontaine Masalları, Falaka, Kaşığı, Dede Korkut Öyküleri ve Pollyanna” olduğunu bulgulamaları, onların ilkökul ve ortaokul öğrencilerine yönelik nitelikli çocuk kitaplarıyla ilişkili bilgi düzeylerinin düşük olduğu ortaya koymuştur. Yazıcı Okuyan (2009) yaptığı araştırma, öğretmenlerin kitap seçerken kitapların tasarım ve resim ile ilgili niteliklerine yeterince dikkat etmediğini belirlemiştir. Öztürk Samur (2012) gerçekleştirdiği çalışmada, okulöncesi öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım ve içerik özellikleri ile ilgili

olarak yeterli bilgi düzeyine sahip olmadığını ortaya çıkarmıştır. Bütün bu yönleriyle, bu araştırma Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitapları ile ilgili yeterliklerini tasarım, içerik ve eğitsel özellikleri bakımından inceleme üzerine gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine ilişkin yeterliklerini incelemektir. Böylelikle öğretmen adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik bilgi düzeyleri ortaya çıkartılabilir. Bu yönüyle araştırma sürecinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım özelliklerine yönelik yeterlikleri hangi düzeydedir?

- Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının içerik özelliklerine yönelik yeterlikleri hangi düzeydedir?

- Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının eğitsel özelliklerine yönelik yeterlikleri hangi düzeydedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik yeterliklerinin incelendiği nicel araştırmalar türlerinden kesitsel bir araştırmadır. Kesitsel araştırmalarda betimlenecek değişkenler bir seferde ölçülür ve farklı nitelikteki grupları kapsar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008). Bu araştırma türünde gelişim, çeşitli gelişmişlik dönemlerini tanımladığı kabul edilen birbirlerinden ayrı gruplara yönelik olmak üzere ve bir anda yapılacak gözlemlerle belirlenmeye çalışılır. Böylelikle elde edilen sonuçlar, aynı gruptan elde edilmiş gibi değerlendirilir, yorumlanır ve gelişimin sürekliliğini yansıttığı varsayılır (Karasar, 2011). Bununla birlikte kesitsel araştırmalarda evren yerine onu betimleyecek nitelik ve nicelikteki gruplara yönelinir (Sönmez & Alacapınar, 2013).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Orta Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir üniversitenin uygun örnekleme yoluyla seçilen Türkçe Öğretmenliği programında okuyan 251 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı maliyet, kolay erişilebilirlik ve zaman gibi değişkenleri göz önünde bulundurarak çalışmanın yapılacağı örnekleme seçer (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Bütün bu yönleriyle, öğretmen adaylarına yönelik cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi ile ilgili özellikler aşağıda sunulan tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi Olarak Dağılımı

| Öğretmen Adayları | Kategori | f | % |
|-------------------|----------|-----|-------|
| Cinsiyet | Kadın | 171 | 68,13 |
| | Erkek | 80 | 31,87 |
| Yaş Aralığı | 18-21 | 235 | 93,62 |
| | 21-24 | 16 | 6,38 |
| Sınıf Düzeyi | 1. | 68 | 27,09 |
| | 2. | 58 | 23,10 |
| | 3. | 67 | 26,69 |
| | 4. | 58 | 23,10 |

* Bu araştırmada 3. ve 4. sınıf öğrencileri “Çocuk Edebiyatı” dersini almıştır.

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının %68,13 ($f = 171$)’u kadın ve %31,87 ($f = 80$)’si erkektir. Öğretmen adaylarından 235 (%93,62)’i 18-21 yaş aralığındayken 16 (%6,38)’si 21-24 yaş aralığındadır. Sınıf düzeyi açısından ise öğretmen adaylarının %27,09 ($f = 68$)’u birinci sınıf öğrencisi, %23,10 ($f = 58$)’u ikinci sınıf öğrencisi, %26,69 ($f = 67$)’u üçüncü sınıf öğrencisi ve %23,10 ($f = 58$)’u dördüncü sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Çocuk Kitaplarının Tasarım, İçerik ve Eğitsel Özelliklerine İlişkin Değerlendirme Formu” ile “Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından geliştirilen genel bilgi formu, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetine, yaşına ve sınıf düzeylerine yönelik soruları içermektedir.

Çocuk Kitaplarının Tasarım, İçerik ve Eğitsel Özelliklerine Yönelik Değerlendirme Formu: Bu araştırmada kullanılan değerlendirme formu Türkçe Öğretmenliği programına devam etmekte olan öğrencilere uygulanmış ve verilen yanıtlar doğrultusunda öğrencilerin çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik yeterlikleri incelenmiştir. Bu yönüyle, çocuk kitaplarında olması gereken tasarım, içerik ve eğitsel özellikleri yansıtan bu form Çer’in (2014) yılındaki doktora teziyle oluşturulmuş ve Çer ve Şahin (2016) tarafından değerlendirme formunun ölçüt geçerliği yapılmıştır. Değerlendirme formunun ölçüt geçerliğinin sınıandığı bu araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerin tasarım, içerik ve eğitsel özelliklere ilişkin değerlendirmeleri tüm boyutlarda kontrol grubundaki öğrencilerin değerlendirmelerinden anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik yeterliklerini belirleyebilmek amacıyla ölçüt geçerliği sınanmış bu formun tasarım, içerik ve eğitsel olmak üzere üç bölümü vardır. Tasarım bölümünde; kapak, kâğıt, ciltleme, harf karakteri, boyut, sayfa düzeni ve resimler olmak üzere 35 madde vardır. İçerik bölümünde; karakter, konu, ileti, dil ve anlatım olmak üzere 17 madde vardır. Eğitsel bölümünde ise; öğüt ve emir, tozpembe bir dünya, korku ve kaygı, öğretme ve belletme, cinsiyet ayrımcılığı, geleneksel değerler, ideolojik söylem, aşırı duygusal öğeler ve şiddet olmak üzere 44 madde vardır. Her bir maddenin puan olarak değerlendirilmesi “Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5)” biçimindedir. Puanların artması, öğretmen adayının ilgili alt boyutta sahip olması gereken becerilerin de arttığına işaret etmektedir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik yeterliklerini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı “Çocuk Kitaplarının Tasarım, İçerik ve Eğitsel Özelliklerine Yönelik Değerlendirme Formu”nu öğretmen adaylarına uygulamıştır. Bu uygulama sürecinde öğretmen adaylarından beklenen; çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik yeterliklerini ortaya koymalarıdır. Bu araştırmada, verilerle ilgili istatistiksel analizler gerçekleştirilmeden önce veriler analizler için hazır hale getirilmiştir. Bu yönüyle, bu araştırmada verilere ilişkin olarak kayıp değerlerle birlikte uç değerlere yönelik inceleme yapılmıştır. Bu araştırmada, ilk olarak, kayıp verileri gidermek için her bir maddeye yönelik olarak hesaplanan ortalama puan atanmıştır. İkinci olarak, bu araştırmada çift ve tek yönlü uç değerler incelenmiştir. Bu araştırmada, Mahalonobis uzaklığıyla ($p < .001$) çok yönlü uç değerler incelenmiş ve herhangi bir uç değere yönelik veriye ulaşılmamıştır. Tek yönlü olan uç değerlerin analizinde ise, ulaşılan puanların toplamından standart Z puanları elde edilmiş ve bu puanların ± 2 arasında olduğu belirlenmiştir. İkinci olarak, bu araştırmada tek yönlü varyans analizi (ANOVA)’nın kullanılabilmesi için doğrusallık, normallik ve homojenlik olmak üzere bazı sayıtların karşılanması gerekmektedir. Bu bakımdan, elde edilen veriler incelendiğinde normalliğe ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu belirlenmiştir. Basıklık ve çarpıklık ile ilgili değerlerin ± 2 arasında olduğu durumlarda verilerin dağılımının normal olduğu bilinmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Tek değişkenlik homojenlikler incelendiğinde ise, tüm değişkenlerin homojenlik sayıtlarını karşıladığı belirlenmiştir. Üçüncü olarak, çalışma grubunda ölçekle elde edilen puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Son olarak ise, sınıf düzeylerinde farklılığın kaynağını belirleyebilmek için tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik yeterliklerini belirleyebilmek için tamamlayıcı post-hoc analizi ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Tasarım Özelliklerine Yönelik Tamamlayıcı Post-Hoc Analizi ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Boyut | Sınıflar | N | X | S.s | F | p | Fark |
|----------|----------|----|-------|------|-------|-------|------|
| Kapak | 1. | 68 | 14.12 | 1.47 | 60.18 | .000* | 1<2 |
| | 2. | 58 | 19.27 | 1.96 | | | 3>4 |
| | 3. | 67 | 45.24 | 2.21 | | | |
| | 4. | 58 | 43.17 | 2.07 | | | |
| Kağıt | 1. | 68 | 11.23 | 1.12 | 48.71 | .003* | 1<2 |
| | 2. | 58 | 15.12 | 1.21 | | | 4>3 |
| | 3. | 67 | 38.14 | 1.95 | | | |
| | 4. | 58 | 39.24 | 1.99 | | | |
| Ciltleme | 1. | 68 | 19.33 | 1.30 | 35.79 | .000* | 1<2 |
| | 2. | 58 | 21.47 | 1.54 | | | 3>4 |

| | | | | | | | |
|----------------|----|----|-------|------|-------|-------|-----|
| | 3. | 67 | 54.14 | 2.45 | | | |
| | 4. | 58 | 52.97 | 1.78 | | | |
| Harf Karakteri | 1. | 68 | 19.54 | 1.78 | 50.21 | .002* | 1<2 |
| | 2. | 58 | 24.68 | 1.13 | | | 3>4 |
| | 3. | 67 | 75.14 | 2.14 | | | |
| | 4. | 58 | 70.15 | 1.98 | | | |
| Boyut | 1. | 68 | 32.12 | 1.88 | 81.13 | .003* | 1<2 |
| | 2. | 58 | 33.78 | 1.25 | | | 3>4 |
| | 3. | 67 | 66.54 | 2.01 | | | |
| | 4. | 58 | 60.25 | 1.58 | | | |
| Sayfa Düzeni | 1. | 68 | 10.41 | 1.95 | 73.18 | .000* | 1<2 |
| | 2. | 58 | 14.86 | 1.48 | | | 3>4 |
| | 3. | 67 | 45.65 | 2.14 | | | |
| | 4. | 58 | 42.85 | 2.20 | | | |
| Resimler | 1. | 68 | 20.46 | 1.65 | 66.80 | .004* | 1<2 |
| | 2. | 58 | 24.19 | 1.84 | | | 3>4 |
| | 3. | 67 | 54.13 | 2.15 | | | |
| | 4. | 58 | 52.98 | 1.85 | | | |

$p>.05^*$

Tablo 2'de çalışma grubundaki öğretmen adaylarının çocuk kitaplarına yönelik yeterliklerini ortaya koyabilmek için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Farklı sınıf düzeylerinde yer alan öğretmen adaylarına uygulanan varyans analizi sonucunda ilk olarak öğretmen adaylarının “kapak” a verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($F=60.18$; $p=0.000 < 0.05$). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “kapak” a yönelik puanları (14.12 ± 1.47), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan (19.27 ± 1.96) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “kapak” a yönelik puanları (45.24 ± 2.21), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan (43.17 ± 2.07) yüksek bulunmuştur. İkinci olarak, öğretmen adaylarının “kağıt” a yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($F=48.71$; $p=0.003 < 0.05$). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “kağıt” a yönelik verdikleri puanları (11.23 ± 1.12), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan (15.12 ± 1.21) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “kağıt” a yönelik puanları (38.14 ± 1.95), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan (39.24 ± 1.99) yüksek bulunmamıştır.

Üçüncü olarak, öğretmen adaylarının “ciltleme” ye yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($F=35.79$; $p=0.000 < 0.05$). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “ciltleme” ye yönelik puanları (19.33 ± 1.30), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan (21.47 ± 1.54) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “ciltleme” ye yönelik puanları (54.14 ± 2.45), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan (52.97 ± 1.78) yüksek bulunmuştur. Dördüncü olarak, öğretmen adaylarının “harf karakteri” ne yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($F=50.21$; $p=0.002 < 0.05$). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “harf karakteri” ne yönelik puanları ($19.54 \pm$

1.78), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan (24.68 ± 1.13) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “harf karakteri”ne yönelik puanları (75.14 ± 2.14), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan (70.15 ± 1.98) yüksek bulunmuştur.

Beşinci olarak, öğretmen adaylarının “boyut”a yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($F=81.13$; $p=0.003 < 0.05$). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının boyut puanları (32.12 ± 1.88), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan (33.78 ± 1.25) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “boyut”a yönelik puanları (66.54 ± 2.01), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan (60.25 ± 1.58) yüksek bulunmuştur. Altıncı olarak, öğretmen adaylarının “sayfa düzeni”ne yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($F=73.18$; $p=0.000 < 0.05$). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “sayfa düzeni”ne yönelik puanları (10.41 ± 1.95), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan (14.86 ± 1.48) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “sayfa düzeni”ne yönelik puanları (45.65 ± 2.14), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan (42.85 ± 2.20) yüksek bulunmuştur. Son olarak, öğretmen adaylarının “resimler”e yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($F=66.80$; $p=0.004 < 0.05$). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “resimler”e yönelik verdikleri puanları (20.46 ± 1.65), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan (24.19 ± 1.84) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “resimler”e yönelik verdikleri puanları (54.13 ± 2.15), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan (52.98 ± 1.85) yüksek bulunmuştur.

Tablo 3. İçerik Özelliklerine Yönelik Tamamlayıcı Post-Hoc Analizi ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Boyut | Sınıflar | N | X | S.s | F | p | Fark |
|----------------|----------|----|-------|------|-------|-------|------------|
| Karakter | 1. | 68 | 10.95 | 1.12 | 48.19 | .002* | 1<2 3>4 |
| | 2. | 58 | 14.14 | 1.46 | | | |
| | 3. | 67 | 24.73 | 2.09 | | | |
| | 4. | 58 | 21.02 | 2.14 | | | |
| Konu | 1. | 68 | 14.75 | 1.95 | 52.57 | .001* | 1<2 3>4 |
| | 2. | 58 | 15.46 | 1.41 | | | |
| | 3. | 67 | 30.74 | 1.85 | | | |
| | 4. | 58 | 27.42 | 1.89 | | | |
| Dil ve Anlatım | 1. | 68 | 24.42 | 1.52 | 41.23 | .000* | 1<2 3>4 |
| | 2. | 58 | 27.28 | 1.74 | | | |
| | 3. | 67 | 35.17 | 2.15 | | | |
| | 4. | 58 | 34.14 | 2.05 | | | |
| İleti | 1. | 68 | 11.27 | 1.14 | 46.77 | .003* | 1<2 3>4 |
| | 2. | 58 | 17.45 | 1.83 | | | |
| | 3. | 67 | 39.01 | 2.42 | | | |
| | 4. | 58 | 34.17 | 2.05 | | | |

$p>.05^*$

Tablo 3’te öğretmen adaylarının çocuk kitaplarının içerik özelliklerine yönelik yeterliklerini ortaya koyabilmek için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Farklı

sınıf düzeylerinde yer alan öğretmen adaylarına uygulanan varyans analizi sonucunda ilk olarak öğretmen adaylarının “karakter”e yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($F=48.19$; $p=0.002 < 0.05$). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “karakter”e yönelik puanları (10.95 ± 1.12), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan (14.14 ± 1.46) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “karakter”e yönelik puanları (24.73 ± 2.09), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan (21.02 ± 2.14) yüksek bulunmuştur. İkinci olarak, öğretmen adaylarının “konu”ya yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($F=52.57$; $p=0.001 < 0.05$). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “konu”ya yönelik puanları (14.75 ± 1.95), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan (15.46 ± 1.41) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “konu”ya yönelik puanları (30.74 ± 1.85), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan (27.42 ± 1.89) yüksek bulunmuştur.

Üçüncü olarak, öğretmen adaylarının “dil ve anlatım”a yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($F=41.23$; $p=0.000 < 0.05$). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “dil ve anlatım”a yönelik puanları (24.42 ± 1.52), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan (27.28 ± 1.74) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “dil ve anlatım”a yönelik puanları (35.17 ± 2.15), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan (34.14 ± 2.05) yüksek bulunmuştur. Son olarak, öğretmen adaylarının “ileti”ye yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($F=46.77$; $p=0.003 < 0.05$). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “ileti”ye yönelik verdikleri puanları (11.27 ± 1.14), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan (17.45 ± 1.83) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “ileti”ye yönelik verdikleri puanları (39.01 ± 2.42), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan (34.17 ± 2.05) yüksek bulunmuştur.

Tablo 4. Eğitsel Özelliklere Yönelik Tamamlayıcı Post-Hoc Analizi ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Boyut | Sınıflar | N | X | S.s | F | p | Fark |
|---------------------|----------|----|-------|------|-------|-------|------------|
| Öğretme ve Belletme | 1. | 68 | 10.95 | 1.12 | 69.28 | .000* | 1<2 3>4 |
| | 2. | 58 | 24.87 | 2.16 | | | |
| | 3. | 67 | 39.02 | 1.98 | | | |
| | 4. | 58 | 34.07 | 1.17 | | | |
| Öğüt ve Emir | 1. | 68 | 19.27 | 1.52 | 58.11 | .002* | 1<2 3>4 |
| | 2. | 58 | 20.42 | 1.24 | | | |
| | 3. | 67 | 49.65 | 1.85 | | | |
| | 4. | 58 | 47.36 | 2.19 | | | |
| Korku ve Kaygı | 1. | 68 | 25.42 | 1.44 | 45.19 | .003* | 1<2 3>4 |
| | 2. | 58 | 27.26 | 1.42 | | | |
| | 3. | 67 | 60.71 | 1.81 | | | |
| | 4. | 58 | 53.85 | 1.58 | | | |
| İdeolojik Söylem | 1. | 68 | 10.11 | 1.16 | 49.81 | .001* | 1<2 |

| | | | | | | | |
|-----------------------|----|----|-------|------|-------|-------|-----|
| | 2. | 58 | 20.68 | 1.72 | | | 3>4 |
| | 3. | 67 | 60.52 | 1.90 | | | |
| | 4. | 58 | 53.75 | 1.98 | | | |
| Cinsiyet Ayrımcılığı | 1. | 68 | 15.41 | 1.72 | 72.14 | .002* | 1<2 |
| | 2. | 58 | 18.18 | 1.54 | | | 3>4 |
| | 3. | 67 | 45.53 | 1.95 | | | |
| | 4. | 58 | 40.12 | 1.72 | | | |
| Tozpembe Bir Dünya | 1. | 68 | 17.42 | 1.25 | 63.19 | .001* | 1<2 |
| | 2. | 58 | 19.12 | 1.58 | | | 3>4 |
| | 3. | 67 | 60.15 | 2.04 | | | |
| | 4. | 58 | 57.25 | 2.10 | | | |
| Geleneksel Değerler | 1. | 68 | 15.11 | 1.63 | 68.71 | .000* | 1<2 |
| | 2. | 58 | 16.18 | 1.44 | | | 3>4 |
| | 3. | 67 | 44.23 | 2.44 | | | |
| | 4. | 58 | 42.18 | 2.05 | | | |
| Aşırı Duygusal Öğeler | 1. | 68 | 18.52 | 1.65 | 63.28 | .000* | 1<2 |
| | 2. | 58 | 19.12 | 1.42 | | | 3>4 |
| | 3. | 67 | 65.15 | 2.04 | | | |
| | 4. | 58 | 64.75 | 1.98 | | | |
| Şiddet | 1. | 68 | 23.12 | 1.75 | 67.72 | .002* | 1<2 |
| | 2. | 58 | 25.89 | 1.54 | | | 3>4 |
| | 3. | 67 | 55.23 | 2.34 | | | |
| | 4. | 58 | 54.18 | 2.25 | | | |

$p > .05^*$

Tablo 4'te öğretmen adaylarının çocuk kitaplarının eğitsel özelliklerine yönelik yeterliklerini ortaya koyabilmek için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Farklı sınıf düzeylerinde yer alan öğretmen adaylarına uygulanan varyans analizi sonucunda ilk olarak öğretmen adaylarının “öğretme ve belletme”ye yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($F=69.28$; $p=0.000 < 0.05$). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “öğretme ve belletme”ye yönelik puanları (10.95 ± 1.12), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan (24.87 ± 2.16) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının “öğretme ve belletme”ye yönelik puanları (39.02 ± 1.98), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan (34.07 ± 1.17) yüksek bulunmuştur. İkinci olarak, öğretmen adaylarının “öğüt ve emir”e yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($F=58.11$; $p=0.002 < 0.05$). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfın “öğüt ve emir”e yönelik verdikleri puanları (19.27 ± 1.52), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan (20.42 ± 1.24) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfların “öğüt ve emir”e yönelik verdikleri puanları (49.65 ± 1.85), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan (47.36 ± 2.19) yüksek bulunmuştur.

Üçüncü olarak, öğretmen adaylarının “korku ve kaygı”ya yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($F=45.19$; $p=0.003 < 0.05$). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfın “korku ve kaygı”ya yönelik verdikleri puanları (25.42 ± 1.44), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan (27.26 ± 1.42) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfın “korku ve kaygı”ya yönelik verdikleri puanları (60.71 ± 1.81), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan (53.75 ± 1.58) yüksek bulunmuştur. Dördüncü olarak,

öğretmen adaylarının “ideolojik söylem”e yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($F=49.81$; $p=0.001 < 0.05$). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfın “ideolojik söylem”e yönelik verdikleri puanları (10.11 ± 1.16), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan (20.68 ± 1.72) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfın “ideolojik söylem”e yönelik verdikleri puanları (60.52 ± 1.90), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan (53.75 ± 1.98) yüksek bulunmuştur.

Beşinci olarak, öğretmen adaylarının “cinsiyet ayrımcılığı”na yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($F=72.14$; $p=0.002 < 0.05$). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfların “cinsiyet ayrımcılığı”na yönelik verdikleri puanları (15.41 ± 1.72), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan (18.18 ± 1.54) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfın “cinsiyet ayrımcılığı”na yönelik verdikleri puanları (45.53 ± 1.95), dördüncü sınıfın puanlarından (40.12 ± 1.72) yüksek bulunmuştur. Altıncı olarak, öğretmen adaylarının “tozpembe bir dünya”ya yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($F=63.19$; $p=0.001 < 0.05$). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfın “tozpembe bir dünya”ya yönelik verdikleri puanları (17.42 ± 1.25), ikinci sınıfın puanlarından (19.12 ± 1.58) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfın “tozpembe bir dünya”ya yönelik verdikleri puanları (60.15 ± 2.04), dördüncü sınıfın puanlarından (57.25 ± 2.10) yüksek bulunmuştur.

Yedinci olarak, öğretmen adaylarının “geleneksel değerler”e yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($F=68.71$; $p=0.000 < 0.05$). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfın “geleneksel değerler”e yönelik verdikleri puanları (15.11 ± 1.63), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan (16.18 ± 1.44) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfın “geleneksel değerler”e yönelik verdikleri puanları (44.23 ± 2.44), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan (42.18 ± 2.05) yüksek bulunmuştur. Sekizinci olarak, öğretmen adaylarının “aşırı duygusal öğeler”e yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($F=63.28$; $p=0.000 < 0.05$). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfın “aşırı duygusal öğeler”e yönelik verdikleri puanları (18.52 ± 1.65), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan (19.12 ± 1.42) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfın “aşırı duygusal öğeler”e yönelik verdikleri puanları (65.15 ± 2.04), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan (64.75 ± 1.98) yüksek bulunmuştur. Son olarak, öğretmen adaylarının “şiddet”e yönelik verdikleri puanlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($F=67.72$; $p=0.002 < 0.05$). Bu farklılığı belirleyebilmeye yönelik gerçekleştirilen tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda ise birinci sınıfın “şiddet”e yönelik verdikleri puanları (23.12 ± 1.75), ikinci sınıfın verdikleri puanlardan (25.89 ± 1.54) yüksek bulunmamıştır. Bununla birlikte, üçüncü sınıfın “şiddet”e yönelik verdikleri puanları (55.23 ± 2.34), dördüncü sınıfın verdikleri puanlardan (54.18 ± 2.25) yüksek bulunmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik yeterlik düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Özellikle bu araştırma üçüncü ve dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik puanlarının birinci ve ikinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı bir biçimde yüksek olduğunu göstermektedir. Daha farklı bir anlatımla, üçüncü ve dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adayları çocuk kitaplarının kapak, kağıt, ciltleme, harf karakteri, boyut, sayfa düzeni ve resimler olmak üzere tasarım özelliklerine; karakter, konu, ileti, dil ve anlatım olmak üzere içerik özelliklerine; öğüt ve emir, cinsiyet ayrımcılığı, öğretme ve belletme, aşırı duygusal öğeler, korku ve kaygı, ideolojik söylem, tozpembe bir dünya, geleneksel değerler ve şiddet olmak üzere eğitsel özelliklere yönelik yeterlik düzeyleri birinci ve ikinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarına göre anlamlı bir biçimde daha fazla gelişmiştir. Bu durum, “Çocuk Edebiyatı” dersini almış üçüncü ve dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik bilgi düzeylerinin herhangi bir çocuk kitabını değerlendirecek nitelikte yeterli olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarına yönelik değerlendirme ölçütlerinin farkında olduğunu ortaya koymaktadır. Bu tür bir farkındalık, Türkçe öğretmeni adaylarının hizmet içi süreçte herhangi bir çocuk kitabının çocuğa göre olup olmadığını ve bu bağlamda çocuğa verilip verilmemesiyle ilgili değerlendirme ölçütleri doğrultusunda karar verebileceğini ortaya koymaktadır. Bu durum Türkçe öğretmeni adaylarının çocukları tasarım, içerik ve eğitsel özellikler bakımından çocuğa göre olan kitaplarla buluşturmasına da olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte, Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarını değerlendiren ölçütlerle ilgili yeterliklerinin istenilen düzeyde olması, çocuk ile kitap arasında oluşacak ilişkinin niteliğini de olumlu yönde etkileyebilir. Çünkü çocuk okuma kitap seçimi konusunda kılavuzluk eden anne-baba ya da öğretmenlerdir. Özellikle Türkçe derslerinin okuma kültürü sürecinde başat sorumluluklarının olması, bu sorumlulukları büyük ölçüde Türkçe öğretmenlerine yöneltmektedir. Bu bakımdan Türkçe öğretmeni adaylarının sanatçı duyarlılığıyla hazırlanmış ve çocuğun gelişimsel düzeyine uygun olan, onun doğasını yansıtan, ilgi ve gereksinmelerini karşılayan, bakış açısına uygun olan, dil ve anlam evrenine göre oluşturulmuş kitapları tanıyacak değerlendirme ölçütlerini hizmet öncesi süreçte bilmesi gerekmektedir.

Bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının öğretici ve yazınsal nitelikteki çocuk kitaplarını tasarım, içerik ve eğitsel olarak nasıl değerlendirecekleri ile ilgili bilgi düzeylerinin yeterli olduğunu ortaya koymaktadır. Daha farklı bir anlatımla, bu araştırma Türkçe öğretmeni adaylarının çocuğun okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanma sürecinde bir uyarıcı olarak farklı yaş ve sınıf düzeylerine seslenen herhangi bir çocuk kitabını değerlendirecek yeterliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, Türkçe öğretmeni adaylarının yazınsal ve öğretici bir kitabı çocuğa sunmadan önce, öncelikli olarak, bu kitabı tasarım, içerik ve eğitsel yönlerden kontrol etmesi gerektiğini ve kitapta çocuğa göre olmayan durumlarla karşılaştığı zaman bu kitabı çocuk okurla buluşturmaması gerektiğini

ortaya koymaktadır. Çünkü öğretici ve yazınsal nitelikteki herhangi bir çocuk kitabı içerik, tasarım ve eğitsel açıdan incelendiğinde, bu kitapların çocuğa göre olup olmadığı ortaya çıkartılabilir. Bütün bu yönleriyle, Türkçe öğretmenlerinin çocuk kitaplarını değerlendirdikten sonra bu kitapları çocuk okura sunmaları, çocuk ile kitap arasındaki ilişkide kitaptan kaynaklanan engellerin ortaya kaldırılmasına katkı sağlayabilir.

Öğretici ve yazınsal nitelikteki bir çocuk kitabı çocuk okurlarla buluşturulurken öncelikli olarak tasarım özellikleri bakımından değerlendirilmesi gerekir. Çünkü herhangi bir çocuk kitabının tasarım özelliklerinin çocuk ile kitap arasındaki ilişkide yaşamsal önemi vardır (Nas, 2004; Sever, 2008). Başka bir söyleyişle, çocuk okur kitabın tasarım özelliklerine bakarak kitapla etkileşim kurar (Oğuzkan, 2006). Çocuğun tasarım özellikleriyle kurduğu ilgisel bağ, onu kitabın içeriğine doğru yöneltir. Harf karakterinin, görsellerin, kağıdın, kapağın, cildin ve sayfa düzeninin çocuğu kitaba çekmesi beklenir. Bütün bu değişkenlerden istenen temel beklenti ise çocuk ile kitap arasında olumlu estetik ve duyuşsal algılar oluşturmaktır. Çünkü çocuk edindiği bu olumlu algılarla, dilsel ve görsel okuma eylemine geçer (Sever, 2007). Oysa çocuk okura kapağında içeriği yansıtmamış, dikkat çekici olmayan, kötü kâğıda basılmış, ciltlemesi uygun olmayan, harfleri çok küçük ya da büyük olan, sayfaya düzensiz ve özensiz çizilmiş resimlerin olduğu kitaplar sunulursa çocukta estetik anlayış çok fazla gelişmeyebilir (Oral, 1994). Bu bakımdan çocuk kitapları, çocukları okumaya isteklendirecek bir tasarım anlayışını yansıtmalıdır (Sever, 2008). Bütün bu yönleriyle, çocuğun kitabın görüntüsüne bakarak kitapla etkileşime geçtiğinin bilinmesi (Oğuzkan, 2006; Sever, 2008), Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının olması gereken tasarım özellikleriyle ilgili değerlendirme ölçütleri doğrultusunda kitapları incelemesi ve bu incelemeden sonra çocuklara kitapları sunması gerekmektedir.

Çocuk edebiyatı yapıtları, içerik ve tasarım özelliklerinin birbirini bütünlemedeki başarısıyla nitelik kazanır. Çocukların insana, yaşama, doğaya ve dile ilişkin duyarlık edinmelerinde kitapların içerik özelliklerinin; görsel algılarının geliştirilmesinde de tasarım özelliklerinin önemli bir işlevi vardır (Sever, 2007). Çocuğun, yaşamdaki güzellikleri duyumsayabilmesi, başkalarının duygularını anlayabilmesi, doğaya değer verebilmesi, hayvanlara, bitkilere sevgiyle yaklaşabilmesi, kitabın içerik özelliklerinin çocuğu duyarlı kılmasına bağlıdır (Oğuzkan, 1994). Bir çocuk kitabı izleği, konusu, kahramanları, biçemi ve diliyle bütünlük kazanır. Tasarım özellikleri bakımından ne kadar nitelikli olursa olsun içerik özellikleri bakımından niteliksiz ya da yetersiz olan yapıtlar çocuklara yararlı olamayabilir (Oğuzkan, 2006). Karakterin ve konunun çocuğun düzeyine uygun olmadığı, iletinin alımlanamadığı, dil ve anlatımın karmaşık olduğu kitaplar, çocuğu okuma kültürü sürecinden uzaklaştırabilir. Bu nedenle, çocukları okuma kültürünün etkin bir katılımcısı yapılmak isteniyorsa karakterin, konunun, iletinin, dil ve anlatım özelliklerinin çocuğa göre oluşturulması gerekir. Bu bakımdan, Türkçe öğretmeni adayının kurmaca bir dünya içinde çocuğun kendini, insanı, yaşamı ve doğayı tanımasına olanak tanıyacak ve onu duyarlı kılacak konu ve iletlerin, çocuğun düzeyine uygun Türkçenin yaratıcı anlatım olanaklarının yansıdığı kurguların, onun yeni yaşantılar kazanmasına katkı sağlayacak karakterlerin çocuk kitaplarına yansımış olması gerektiğini bilmesi gerekmektedir. Bütün bu yönleriyle, çocuk kitaplarının olması gereken tasarım ve içerik özellikleriyle ilgili

değerlendirme ölçütlerini bilen Türkçe öğretmeni adayları, çocuk okuru içerik açısından uygun olan kitaplarla karşı karşıya getirebilir.

Çocuğun okuma kültürü sürecine girmesinde, onu olumsuz etkileyebilecek hiçbir yaklaşımın olmaması gerekir. Yalın bir söyleyişle, çocuk edebiyatı yapıtlarında öğüt ve emrin, öğretici ve belletici bir anlayışın, korku ve kaygının, cinsiyet ayrımcılığının, ideolojik söylemlerin, geleneksel değer, kural ve yaptırımcı yargıların, tek ve değişmez doğruların, aşırı duygusal öğelerin, psikolojik, duygusal ve fiziksel şiddetin olmaması gerekir. Bu yaklaşımın dışında oluşturulan çocuk kitapları, çocuğu korku ve kaygıyla baskı altına alabilir, onu duygusal olarak örseleyebilir, onun gözünde şiddeti olumlayabilir, yaşama değişmeyen doğrularla bakmasına neden olabilir, duygu ve düşüncelerini bastırmasına yol açabilir, eleştirel ve yaratıcı düşünmesini engelleyebilir, kadına ve erkeğe belli cinsel roller yüklemesine olumsuz katkı sağlayabilir (İpşiroğlu, 1991; Dilidüzgün, 2003; Kutlu, 1995; Uçan, 2005; Şirin, 2007; Sever, 2008). Bu tür yaklaşımlar yerine, çocuğun düş kurduğu, özgürce düşündüğü, karar verdiği, şiddetle başa çıkmayı öğrendiği, yaratıcılığını ortaya çıkardığı, girişimciliğini desteklediği, duygularının sömürülmediği yaklaşımların yeğlenmesi gerekir. Çünkü çocuk, bu tür yaklaşımlarla kendi düşünce ve duygu dünyasının kılavuzluğunda yaşama, insana ve doğaya yönelik duyarlık edinebilir. Demokratik toplumun öncelendiği üst düzey düşünen ve duyarlı bireyler yetiştirmenin temelinde bu yaklaşım vardır (Sever, 2008). Bu nedenle, erken dönemden başlayarak çocuğun kendi dünyasına yabancı yaklaşımların çocuk kitaplarına hiçbir biçimde yansımaması gerekir. Çocuk kitaplarına yönelik olarak bu tür bir anlayışın hizmet öncesi süreçte Türkçe öğretmeni adayları tarafından bilinmesi, hizmet içinde gerçekleşecek çocuk-kitap etkileşimi sürecinde çocuk okuru kitaplarda eğitsel açıdan olmaması gereken öğelerden uzak tutabilir.

Türkçe derslerinde kullanılmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için çocukluk ve ilköğretim dönemi edebiyat yapıtları temel alınarak ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri için hazırlanan ve 2005 yılının birinci döneminden başlayarak uygulamaya koyulan 100 Temel Eser (MEB, 2005), 14 yıl boyunca farklı sınıf ve düzeylerde yer alan çocuklarla karşı karşıya getirilmiştir. Bununla birlikte 100 Temel Eser ile ilgili akademik çalışmalarda yapılan belirlemeler ve uygulamaya yönelik Bakanlık tarafından yapılan ayrıntılı araştırma ve çalışmalar da dikkate alınarak ilgili genelge 2018 yılında yürürlükten kaldırılmış ve öğrencilerimizin öğretmenlerin rehberliğinde Anayasa'ya, milli eğitiminin temel amaçlarına ve yasalara ters düşmeyecek, insani ve milli değerlere saygılı bütün yapıtlardan yararlandırılması uygun görülmüştür (MEB, 2018). Bu durum, dil derslerini yürütecek Türkçe öğretmeni adaylarına çocuklara kitap seçimi konusunda önemli sorumluluklar yüklemiştir. Çünkü Türkçe öğretmeni adayının MEB'in (2018) 100 Temel Eser'in yürürlükten kaldırılması ile ilgili genelgesinde belirtilen "Anayasa'ya, milli eğitiminin temel amaçlarına ve yasalara ters düşmeyecek, insani ve milli değerlere saygılı" ilkeleriyle birlikte çocuk kitaplarını tasarım, içerik ve eğitsel açılardan da değerlendirecek ölçütleri bilmesi ve bu ölçütler doğrultusunda çocuk kitaplarını incelemesi gerekmektedir.

Türkçe dersleri öğrencilerin gelişimsel düzeyine uygun nitelikli kitaplarla yürütülmesi gerekmektedir. Öğrencilerin okuma kültürü içinde yer alabilmeleri için bu

durum önemli bir rol oynamaktadır. Oysa alanyazın incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının okulöncesi, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin gelişimsel düzeyine uygun olan nitelikli kitapların tasarım, içerik ve eğitsel özellikleri ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadığı görülmektedir (Yazıcı Okuyan, 2009; Kuran & Ersözlü, 2009; Maltepe, 2009; Ergün & Gündüz, 2011; Öztürk Samur, 2012; Turan, Gönen & Aydos, 2017). Bu durum, Türkçe dersleri yürütülürken derslerin nitelikli metin odaklı işlenmesini engellerken öğrencilerin dilsel ve bilişsel olarak gelişmemesine, üst düzey düşünmemesine, düşünme ve düşünme sorumluluğu alamamasına, estetik beğeni kazanamamalarına, insan ve yaşam gerçekliğini tanıyamamalarına, sosyalleşmemelerine, duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde anlatamamalarına, sözcük dağarcıklarını geliştirememelerine, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanamamalarına yol açabilir. Bütün bu durumlar, öğrencileri dilsel, bilişsel, kişilik, duygusal ve sosyal yönlerden olumsuz bir biçimde etkileyebilir.

Çocuğa gelişimsel düzeyine uygun yazınsal nitelikli kitapların çocuğun dilsel, bilişsel, duygusal ve sosyal olarak gelişimine katkı sağlaması, öğretmen yetiştiren kurumlara önemli sorumluluklar yüklemiştir. Özellikle Türkçe öğretmenleri yetiştirilirken onların hedef kitlesi olan çocukların okuma kültürü içinde yer edinebilmelerinde başat uyarının nitelikli kitaplar olduğu onlara sistemli bir biçimde öğretilmelidir. Bununla birlikte, farklı yaş ve gelişim düzeyinde bulunan çocukların düzeye uygun kitaplarla buluşturulması gerektiği nitelikli kitapların tanıklığında duyumsatılmalıdır. Çünkü Türkçe öğretmeni adaylarının, çocuğun anlama ve anlatma becerilerindeki başarısının nitelikli metinlerle kurduğu ilişkiye göre biçimlendiğinin farkında olması gerekir. Bu bakımdan, Türkçe öğretmeni adaylarının öncelikle nitelikli metinleri içerik, tasarım ve eğitsel yönden tanıması ve bu metinleri, çocuk gerçekliğine ve çocuğa görelilik ilkelerinden uzak olan geleneksel metinlerden ayırt etmesi gerekir. Öğretmen adayının böyle bir beceriye sahip olması, onun yetiştireceği çocukların kitaplarla arkadaş olmasına, diline sevgiyle yaklaşmasına ve dilsel becerilerini yetkinleştirmesine olanak sağlayabilir.

Bu araştırmanın ilk sınırlılığı, bir üniversitesi içinde yer alan Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik olarak yapılmış olmasıdır. Bu yönüyle, bu tür araştırmaların çalışma grubu genişletilerek farklı programlara yönelik öğretmen adaylarıyla da gerçekleştirilmesi gerekmektedir. İkinci olarak, bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarından çocuk kitaplarının içerik, tasarım ve eğitsel özellikleri ile ilgili bilgi edinirken onların yaş ve cinsiyetleri ile ilgili bir değerlendirilmeye gidilmemiştir. Son olarak ise, bu araştırma salt nicel boyutta elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Daha sonra yapılacak araştırmalarda, nicel ve nitel boyutta elde edilen veriler doğrultusunda incelemeler yapılmalıdır.

Sonuç olarak, bu araştırma üçüncü ve dördüncü sınıfta yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özellikleri ile ilgili değerlendirme ölçütlerine yönelik yeterli düzeyde bilgi sahibi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına yönelik olarak sunulacak öneri ise, Türkiye'nin farklı bölgelerinden seçilecek üniversitelerin Türkçe öğretmenliği programları üzerinde öğretmen adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik değerlendirme ölçütlerini bilip bilmediği ile ilgili araştırmaların yapılmasıdır. Böylelikle Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özellikleri ile ilgili değerlendirme ölçütlerine yönelik yeterlik düzeyleri açığa çıkarılabilir.

Kaynakça

- Anderson, N. A. (2013). *Elementary children's literature, infancy through age 13*. New York: Pearson Education.
- Aslan, Y. (2017). Türkçe öğretmeni adayları tarafından okunan çocuk kitapları. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 76-89.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yay.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Çer, E. (2014). *Çocuk edebiyatı: 0-6 yaş çocuk kitaplarında çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çer, E. & Şahin, E. (2016). Validity of a checklist for the design, content, and instructional qualities of children's books. *Journal of Education and Practice*, 7(24), 128-137.
- Dilidüzgün, S. (2000). Çocuk kitaplarında yazınsal nitelik. *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu, Sorunlar ve Çözüm Yolları Sempozyumu Bildirileri 20-21 Ocak 2000 içinde (s. 253-267)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi.
- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2004). *Çağdaş çocuk yazını: Yazın eğitime atılan ilk adım*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2011). Çocuk kitaplarının çocuğun sanat eğitimine katkısı. *II. Ulusal Çocuk Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Gelişmeler-Sorunlar, Çözüm Önerileri Sempozyumu Bildirileri 04-06 Ekim 2006 içinde (s.111-115)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- 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), 23-36.
- Hasırcı, S. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 717-728.
- İpşiroğlu, Z. (1991). Köktendinci çocuk yazınına eleştirel bir yaklaşım. *Jale Baysal (Editör). Çağdaş kültürümüz olgular - sorunlar. (s .293-309)*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kolaç, E., Demir, T. & Karadağ, R. (2012). Öğretmen adaylarının dil eğitiminde çocuk edebiyatı metinlerinin kullanımına yönelik görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161(161), 1-18.
- Kuran, Ş. B. & Ersözlü, Z. N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-17.
- 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.
- Kutlu, A. (1995). Eğitim ve çocuk yazını. *Varlık*, 1058, 7-9.
- Lukens, R. J., Smith, J. J. & Coffel, C. M. (2013). *A critical handbok of children's literature*. New York: Pearson Education.

- Maltepe, S. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yeterlilikleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 398-412.
- MEB (2005). *100 Temel Eser'in tam listesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/100TemelEser/100TemelEser_Genelge.htm 12.05.2019 tarihinde alındı.
- MEB (2018). *100 Temel Eser'in kaldırılma genelgesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/19111708_100_temel_eserin iptalinin_genelgesi.pdf 12.05.2019 tarihinde alındı.
- Nas, R. (2004). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitaevi Yayınları.
- Oğuzkan, F. (1994). İyi bir çocuk kitabı biçimsel bakımdan ne gibi özellikler taşımalıdır? M. R. Şirin (Editör). *99 soruda çocuk edebiyatı*. (s. 210-212). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Oğuzkan, F. (2006). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oral, F. (1994). Okulöncesi çocuk kitabında nitelik anlayışı ne olmalıdır? M. R. Şirin (Editör). *99 soruda çocuk edebiyatı*. (s. 150-152). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Öztürk Samur, A. (2012). Okulöncesi öğretmen adaylarının nitelikli çocuk edebiyatı eserlerini seçebilme yetkinlikleri. *3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu 05- 07 Ekim 2011 içinde* (s. 219-228). Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.
- Sawyer, W. E. (2012). *Growing up with literature*. United States: Wadsworth Cengage Learning.
- Sever, S. (2004). Anadili öğretiminin temel bir aracı: Yazınsal nitelikli çocuk kitapları. *Disiplinlerarası Bakışla Türkiye'de Çocuk*, 4. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi 15-17 Ekim 2003 içinde* (s. 223-236). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Sever, S. (2007). Çocuk edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır? *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Gelişmeler-Sorunlar, Çözüm Önerileri Sempozyum Kitabı 04-06 Ekim 2006 içinde* (s. 41-56). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sever, S. (2008). Eğitim ve bilimde Türkçe. *İnönü Üniversite Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşunun 100'üncü Yılında Eğitim Kurultayı*, 100, 435-471.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stoodt, B. D., Amspaugh, L. B. & Hunt, J. (1996). *Children's literature: discovery for a lifetime*. Australia: Gorsuch Scarisbrick.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatı kültürü. Okuma alışkanlığı ve medya sarmalı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson Education.
- Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikleri algılama durumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 339-357.
- Turan, F., Gönen, M. & 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.
- Uçan, H. (2005). Çocuk kadar saf, temiz olabilmek/kalabilmek. *Hece, Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 104-105.

- Ulusoy, M. & Altun, D. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve resimli çocuk kitapları ile ilgili metaforları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(67), 1206-1221.
- 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 ilişkin düşünceleri üzerine olgubilimsel bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 33-59.
- Yurttaş, H. (1995). Çocuk edebiyatı var mıdır? *Varlık*, 1058, 2-6.