



www.turkishstudies.net/education

Turkish Studies - Educational Sciences

eISSN: 2667-5609

Research Article / Araştırma Makalesi



INTERNATIONAL
BALKAN
UNIVERSITY

Sponsored by IBU

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Adaylarının Çocuk ve Gençlik Edebiyatına Yönelik Metaforik Algıları*

Metaphorical Perception of Preservice Turkish Language and Literature Teachers on Children's and Juvenile Literature

Eda Nur Karakuş Aktan** - Gökçen Bilgin Aksoy***

Abstract: The purpose of this study is to reveal the metaphorical perceptions of preservice Turkish language and literature teachers about children's and juvenile literature. The study was conducted in accordance with the phenomenology pattern. The study group of the study consists of preservice teachers studying at the Department of Turkish Language and Literature Education at a state university in the Central Anatolia region in the fall and spring semesters of the 2017-2018 academic year. A total of 86 preservice teachers participated in the study and the participation was voluntary. A form prepared by the researchers was used to collect the data of the research. In the form, in order to determine the opinions of preservice Turkish language and literature teachers on children's and juvenile literature, a sentence with blanks was included as "Children's and juvenile literature is similar to because.....". In this way, it was attempted to determine with which metaphors preservice Turkish language and literature teachers put forward their perceptions on children's and juvenile literature, the reasons of the emerging metaphors and the common features of these metaphors. In the evaluation of the acquired data, content analysis method was used in accordance with the qualitative research design. As a result of the content analysis, it is observed that preservice teachers have produced 80 metaphors for children's and juvenile literature and these metaphors are classified under five categories. According to the results of the study, it is possible to state that figurative perceptions of preservice teachers towards children's and juvenile literature are positive. It was identified that preservice teachers mostly produced metaphors in the categories of "excitement - entertainment" and "relief", and also formed metaphors about the educational aspect of children's and juvenile literature. In addition to this, it was concluded that preservice teachers perceive children's and juvenile literature as a guiding and needed field.

* Bu makale 03-05 Ekim 2019 tarihleri arasında "12. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı"nda sözlü olarak sunulan bildirinin genişletilmiş şeklidir.

** Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Research Assistant Doctor, Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education

ORCID 0000-0001-7010-1104
edanurkaraks@gmail.com

*** Arş. Gör., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü
Research Assistant, Ankara Hacı Bayram Veli University, Faculty of Letters, Department of Contemporary Turkish Dialects and Literatures

ORCID 0000-0002-1845-0312
gokcen.bilgin@hbv.edu.tr

Cite as/ Atıf: Karakuş, E. & Aksoy, G. B. (2021). Türk Dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatına yönelik metaforik algıları. *Turkish Studies - Education*, 16(2), 921-933.
<https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.50012>

Received/Geliş: 19 March/Mart 2021

Accepted/Kabul: 25 April/Nisan 2021

Checked by plagiarism software

Published/Yayın: 30 April/Nisan 2021

CC BY-NC 4.0

Structured Abstract: Introduction: The aim of Turkish language and literature education is to enable students to understand the subtleties of Turkish, to understand the literary works and national, spiritual, moral, cultural and universal values of Turkish literature, to use four basic language skills effectively, to gain reading habit, and to develop high-level thinking skills (MEB, 2018). It is observed that the domain of children's and juvenile literature products and the aims of teaching Turkish language and literature are mutually inclusive. For this reason, in order for the field of children's and juvenile literature to be functional, Turkish language and literature teachers should have knowledge on this subject.

One of the effective ways to understand the perceptions and background knowledge of preservice Turkish language and literature teachers about children's and juvenile literature and to make them think about children's and juvenile literature is to check their metaphorical thinking processes. Being a figurative thought as well as a figurative language, metaphor is a tool by which individuals try to explain the world and life from their own windows. Metaphor, which literally means "to convey, to transfer", is the transfer of a concept to a new semantic field as a method of expression, and its use in a different way.

There is not any study on metaphorical perceptions in the field of Turkish language and literature education; however, there are few studies on children's and juvenile literature in which different methods are used (Aktaş vd., 2014; Yalçın, 2015; Türkyılmaz, 2015). It is important that Turkish language and literature teachers have knowledge about children's and juvenile literature in terms of contributing to the cognitive, affective and psychomotor development of their students. Metaphors also offer preservice Turkish language and literature teachers the opportunity to think on children's and juvenile literature from different perspectives. Therefore, the aim of this study is to identify and analyze the metaphors developed by preservice teachers about "Children's and juvenile literature". Regarding this aim, answers were sought for the following sub-aims:

1. Through which metaphors did preservice Turkish language and literature teachers explain their perceptions about "Children's and juvenile literature"?
2. What are the conceptual categories in which metaphors of preservice Turkish language and literature teachers about "Children's and juvenile literature" are collected?
3. Which features of "Children's and juvenile literature" are reflected by the metaphors of preservice Turkish language and literature teachers?

Method: In this study, as one of the qualitative research methods, phenomenological (phenomenology) research design was used to determine the "metaphorical perceptions of preservice Turkish language and literature teachers towards children's and juvenile literature". Phenomenological research is a research design aiming to bring perceptions and experiences of individuals about a subject to the forefront (Lester, 1999: qtd. in Saban and Ersoy, 2016: 55). It focuses on phenomena that we are aware of but do not have in-depth and detailed thinking (Yıldırım & Şimşek, 2016: 69).

The study group of the research consists of preservice teachers studying at a state university in the Central Anatolia Region in the fall and spring semesters of the 2017-2018 academic year.

Results: The metaphors of preservice teachers about children's and juvenile literature are presented in tables. Metaphors obtained in consequence of the research were classified under five categories: "excitement-entertainment", "development-progress", "guidance", "relief", "need".

In this study on the metaphorical perceptions of preservice Turkish language and literature teachers towards children's and juvenile literature, there were five conceptual categories. These categories are "excitement-entertainment", "development-progress", "guidance", "relief", "need". The number of metaphors classified in the category of "excitement-entertainment" is more compared to other categories. In addition, the variety of metaphors is more in the category of "relief". It is possible to state that children's and juvenile literature is perceived by preservice teachers mostly with relief, entertainment and excitement aspects.

Conclusion: As one of the similar studies aiming to determine the perceptions of preservice teachers towards children's and juvenile literature, in the studies of Aktaş, Stebler, and Uzuner Yurt (2014), it is observed that the preservice teachers did not make any statements about the characteristics of children's and juvenile literature such as "excitement-entertainment" and "relief". In the conclusion of the metaphorical study of Hasırcı (2017), there is not any category that reflects perceptions of Turkish preservice teachers on the characteristics of children's literature such as "excitement-entertaining" and "relief". In the study carried

out by Türkyılmaz (2015) through qualitative method, few preservice teachers expressed the entertainment aspect in the definition of children's and juvenile literature. The importance of entertainment and having a good time was emphasized in the studies carried out in the field by expressing that the characteristics of this literature such as providing benefit and giving pleasure are not superior to each other, that both characteristics are important, and the pleasant and entertaining aspects of children's and juvenile literature (Jacop, 1955; qtd. in Oğuzkan, 2001: 5; Kaminski, 2009: 193).

Although "development and progress", "guidance" and "need" categories of preservice teachers include different perspectives, when percentages and frequencies are considered, it is observed that the aspects of relief and entertainment are perceived more. Children's and juvenile literature is highly important for preservice teachers both in terms of field knowledge and teaching skills. It can be stated that a Turkish language and literature teacher who does not have the necessary fund of knowledge about children's and juvenile literature cannot support reading skills of his/her students. Teachers who know what qualities of children's and juvenile literature products should have and who can evaluate the works with an expert opinion contribute to their students' reading skills by introducing qualified literary works, and also support the development of their aesthetic tastes. Additionally, it is important that preservice teachers and teachers follow the works in this field and have information about the new works to be helpful to their students.

There is no field course for children's and juvenile literature in Turkish language and literature teaching undergraduate programs. For this reason, it is not possible to state that field knowledge of preservice teachers on this subject is sufficient. Actually, in the literature, the instructive aspect is not expressed within the aims of children's and juvenile literature but it is observed that metaphors for the instructive aspect were created by the preservice teachers. As mentioned, it can be stated that the knowledge of preservice Turkish language and literature teachers regarding children's and juvenile literature is not sufficient. The fact that preservice teachers form more metaphors about the aspects of "entertainment" and "relief" of children's and juvenile literature and that they do not develop metaphors for "reading habits" may be due to the shortcomings of preservice teachers in this field. These aspects can be also expressed by individuals who are not in the field. Preservice Turkish language and literature teachers are expected to make different evaluations and produce different metaphors on this subject. Thus, elimination of the deficiency of Turkish language and literature teaching undergraduate programs is very important for preservice teachers to have necessary field knowledge about children's and juvenile literature. For these reasons, it can be suggested that compulsory or elective courses on "children's and juvenile literature" should be included in the programs of Turkish language and literature teaching departments.

Keywords: Turkish language and literature education, preservice Turkish language and literature teacher, children's and juvenile literature, metaphor, perception

Öz: Bu araştırmanın amacı, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatı ile ilgili metaforik algılarını tespit etmektir. Araştırma, olgubilim (fenomenoloji) desenine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar döneminde İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmaya toplam 86 öğretmen adayı katılmış ve katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Araştırma verileri, araştırmacıların hazırlamış oldukları bir formla toplanmıştır. Formda, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla "*Çocuk ve gençlik edebiyatı.....a/e benzer çünkü*" şeklinde eksik bırakılmış bir cümleye yer verilmiştir. Böylece öğretmen adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatına ilişkin algılarını hangi metaforlarla ifade ettikleri, belirlenen metaforların gerekçeleri ve bu metaforların ortak nitelikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Ulaşılan verilerin değerlendirilmesinde nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi neticesinde, öğretmen adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatına yönelik 80 metafor oluşturdukları ve bu metaforların beş kategoride toplandığı görülmektedir. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmen adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatına yönelik metarofik algılarının olumlu olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen adaylarının çoğunlukla "heyecan verme-eğlendirme" ve "rahatlatma" kategorilerinde metafor ürettikleri, ayrıca çocuk ve gençlik edebiyatının eğitici yönü ile ilgili de metaforlar oluşturdukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte adayların çocuk ve gençlik edebiyatını yol gösterici ve gereksinim duyulan bir alan olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türk dili ve edebiyatı eğitimi, Türk dili ve edebiyatı öğretmen adayı, çocuk ve gençlik edebiyatı, metafor, algı

Giriş

Çocuk edebiyatı, okul öncesi dönemden başlayarak ergenlik dönemini de kapsayan süreçte (3 yaşından 12-13 yaşına kadar), çocukların dil gelişimlerine ve algı düzeylerine uygun, sanatsal niteliklere sahip ürünlerin genel adıdır. Gençlik edebiyatı ise ergenlik dönemi, ilk gençlik dönemi ve gençlik dönemini kapsamaktadır (Gültekin vd., 2012: 209). Gençlik edebiyatı ürünleri, gençlerin algılama düzeylerini, beklentilerini dikkate alan, bunun için de okurken zevk veren Türk edebiyatı ve dünya edebiyatı yapıtlarının tümü olarak tanımlanabilir (Sayın, 1987: 77). Çocuk ve gençlik edebiyatının kapsadığı yaş aralıkları ülkelere göre farklılık gösterebilmektedir. Kimi ülkeler 0-18 yaş aralığını “çocuk” kavramı içinde kabul ederken kimi ülkeler de ergenlik dönemi ve sonrası gençlik edebiyatının kapsamı olarak kabul etmektedir. Farklı yaş aralıkları söz konusu olsa da ülkemizde ortaöğretim dönemini kapsayan yaş grubunun çocuk ve gençlik edebiyatı yaş aralığında bulunduğunu söylemek mümkündür. Çocuk ve gençlik edebiyatı ürünleri, bireylerin dil ve düşünme becerilerinin gelişmesine, okuma alışkanlığı kazanmalarına, edebî zevklerinin gelişmesine, bireyin kendi kimliğinin oluşmasına kadar geniş bir alana katkı sağlayan materyaller olarak büyük önem taşımaktadır (Dilidüzgün, 2018). Etki alanı bu denli geniş olan çocuk ve gençlik edebiyatını, ana dili eğitimi, okuma kültürü, edebiyat okuru yetiştirme, sanat-estetik eğitimine katkılarıyla birlikte işlevsel bir alan olarak değerlendirmek gerekmektedir (Şirin, 2016: 29).

Türk dili ve edebiyatı öğretiminin amacı öğrencilerin; Türkçenin inceliklerini, Türk edebiyatına ait eserlerle ulusal ve evrensel değerleri anlamaları, dört temel dil becerisini etkili biçimde kullanabilmeleri, okuma alışkanlığı kazanmaları, üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilmeleridir (MEB, 2018). Çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin etki alanının ve Türk dili ve edebiyatı öğretiminin amaçlarının birbirini kapsayıcı nitelikte olduğu görülmektedir. Dolayısıyla çocuk ve gençlik edebiyatı alanının işlevsel olabilmesi için Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin bu konuyla ilgili bilgi birikimine sahip olmaları gerekmektedir.

Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatı ile ilgili algılarını ve birikimlerini anlayabilmenin, çocuk ve gençlik edebiyatı üzerine düşüncelerini sağlamanın etkili yollarından biri ise onların metaforik düşünme süreçlerine bakmaktır. Bir algılama biçimi olan metafor, bireylerin dünyayı ve yaşamı kendi pencerelerinden açıklamaya çalıştıkları araçtır. Kelime anlamı “aktarmak, nakletmek” olan metafor, anlatım yöntemi olarak bir kavramın yeni bir semantik alana aktarılması, başka bir anlama gelecek biçimde kullanılmasıdır.

Metaforlar, algılama, düşünme ve hatta eylem biçimlerini oluştururlar. Bireylerin kavram sistemleri de çoğunlukla metaforiktir. “Metaforun özü bir tür şeyi başka bir tür şeye göre anlamak ve tecrübe etmektir” (Lakoff & Johnson, 2015: 27-30). Başka bir deyişle metaforun aslı yeni deneyimleri daha öncekilerle ilişkilendirmektir. Bu bakımdan da metaforlar, öğrenme kapasitesinin kaynağıdır ve yaratıcı düşüncenin merkezindedir (Kittay, 1987: 22-23). Bireyin zihinsel yaşamında önemli bir yeri olan metafor, bir anlatım yöntemi olarak bir kavramın yeni bir semantik alana aktarılması dolayısıyla genel kabul gören anlamının dışında bir anlamı karşılayacak biçimde kullanılması şeklinde tanımlanabilir.

Öğretmen adaylarının kimi kavramlar ile ilgili zihinsel imgelerinin tespit edilmesinde ve söz konusu kavramlara ilişkin yeni bakış açıları kazanmalarında metaforların önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir (Saban, 2008: 490). Son zamanlarda ikinci dil öğrenme kuramında, uygulamalı dil bilimi araştırmalarında metaforların rolü ile ilgili artan bir farkındalık dikkat çekmektedir. Ancak metaforlar sadece dil öğretiminde değil aynı zamanda eğitim alanında karmaşık yapıları netleştirme özellikleri ve derinlemesine düşünme, bilinçlendirme işleviyle de

kullanılmaktadır (De Guerrero & Villamil, 2001: 95). Metafor, bir bakış açısının özetlenmiş, yaratıcı bir ifadesidir. Dolayısıyla metafor kullanmak bir öğretim yöntemi değil, öğretilecek şey hakkında konuşmanın bir yoludur (Boostrom, 1998: 397). Kısacası metafor geliştirme, bireyin bir olgunun kendi zihnindeki karşılığını bulmasında ve açıklamasında etkili bir bilişsel süreç olarak görülmektedir.

Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatı ile ilgili algılarını, zihinsel şemalarını, birikimlerini anlayabilmenin, aynı zamanda adayların çocuk ve gençlik edebiyatı üzerine ayrıntılı düşüncelerini sağlamanın etkili yollarından biri onların metaforik düşünme süreçlerini değerlendirmektir. Bu metafor analizi aynı zamanda “çocuk ve gençlik edebiyatı” hakkında adaylara yeni bakış açıları kazandırma sürecine de yardımcı olacaktır.

Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanında metaforik algılara yönelik çalışma bulunmamakla birlikte çocuk ve gençlik edebiyatına yönelik sayıları az olsa da farklı yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar vardır (Aktas, Stebler & Uzuner Yurt, 2014; Türkyılmaz, 2015; Yalçın, 2015). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin çocuk ve gençlik edebiyatı konusunda bilgi birikimine sahip olmaları, öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan gelişmelerine katkı sağlayabilmeleri bakımından önemlidir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının “çocuk ve gençlik edebiyatı” ile ilgili geliştirdikleri metaforları belirlemek ve çözümlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adayları “çocuk ve gençlik edebiyatı” ile ilgili algılarını hangi metaforlar aracılığıyla açıklamışlardır?
2. Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının “çocuk ve gençlik edebiyatı” ile ilgili metaforlarının toplandıkları kavramsal kategoriler nelerdir?
3. Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının “çocuk ve gençlik edebiyatı” ile ilgili metaforları çocuk ve gençlik edebiyatının hangi özelliklerini yansıtmaktadır?

2.Yöntem

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının “çocuk ve gençlik edebiyatına yönelik metaforik algılarını” belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgubilim) araştırma deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma, bireyin bir konu ile ilgili algı ve deneyimlerini kendi perspektifi doğrultusunda öne çıkarmasını hedefleyen bir araştırma desendir (Lester, 1999: akt. Saban & Ersoy, 2016: 55). Bu desen, farkında olduğumuz fakat üzerinde detaylı ve derin düşünmediğimiz olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 69). Fenomenolojik araştırma, evrensel durum ve olayları bireysel deneyimlere indirgeyerek bireyin deneyimini ve bu deneyimi nasıl gerçekleştirdiğini sorgular (van Manen, 1990; Moustakas: 1994; akt. Saban & Ersoy, 2016: 56).

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar döneminde İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri

Cinsiyet	(f)	%
Kız	51	61,45
Erkek	32	38,55
Toplam	83	100

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “çocuk ve gençlik edebiyatı”na yönelik algılarını tespit etmek için her birinden “Çocuk ve gençlik edebiyatı benzer çünkü.....” cümlesinin yazılı olduğu araştırmacılar tarafından hazırlanan formu 20 dakika içinde tamamlamaları istenmiştir. Uygulama sırasında öğrencilere, yapılan uygulamayı zihinlerinde somutlaştırabilmeleri ve daha iyi anlamalarını sağlamak için örnek gösterilmiş ve açıklama cümlesini ayrıntılı biçimde yazmaları konusunda yönerge verilmiştir. Bu araştırmanın verileri, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adayları tarafından doldurulan bu formlardan elde edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analiz edilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, herhangi bir iletişim biçimiyle uygulanabilen içeriğin nesnel ve sistematik anlatımıdır (Berelson, 1952: akt. Seggie & Bayrut, 2015: 253). İçerik analizinin en önemli hedefi, elde edilen verileri izah edebilecek kavramlara ve bağlara erişmektir. Bu amaçla, elde edilen veriler öncelikle kavramsallaştırılmalı, bu kavramlar doğru bir biçimde düzenlenmeli ve verilere uygun temalar tespit edilmelidir (Yıldırım & Şimşek, 2016: 242). Bu analiz tekniği, bir ya da daha çok metnin içindeki sözcükleri, kavramları, deyimleri, temaları, karakterleri ve cümleleri belirlemek ve onları sayılarla açıklamak için kullanılır (Seggie & Bayrut, 2015: 254).

Verilerin analizinde, öğretmen adaylarının metafor ifadelerinin yazıldığı formlar araştırmacılar tarafından tekrar tekrar okunmuş ve değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniğinin şu dört aşaması kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016): 1.Verilerin ayıklanması ve kodlanması, 2.Temaların tespit edilmesi, 3.Kavramsal kategori oluşturma, 4. Geçerlik ve güvenirlik sağlanması.

2.4.1.Verilerin Ayıklanması ve Kodlanması

Bu basamakta metaforlar araştırmacılar tarafından incelenmiş ve metafor özelliği taşımayan ya da gerekli açıklamanın yapılmadığı veriler ayıklanmıştır. Daha sonra katılımcılar tarafından üretilmiş olan anlaşılabilen ve yorumlanabilen metaforlar her bir araştırmacı tarafından kodlanmıştır.

2.4.2. Temaların Bulunması

Bu basamakta, kodlar bir araya getirilerek incelenmiş ve temalar belirlenmiştir. Toplanan veriler kodlar aracılığıyla kategorize edilmiştir. Geçerli kabul edilen metaforlar bilgisayar ortamına aktarılarak araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiş, metaforlar ve açıklamalarından örnekler seçilmiştir. Katılımcılar, sayı kodları kullanılarak ifade edilmiştir. Bulgular kısmında katılımcılara verilen sayı kodları kullanılarak metafor örneklerine yer verilmiştir.

2.4.3. Kavramsal Kategori Oluşturma

Her bir araştırmacı tarafından incelenen metaforlar, açıklamaları ile birlikte değerlendirilerek kategorize edilmiştir. Birbirine benzeyen algı ve anlamları ifade eden metaforlar aynı kategori altında verilmiştir. Öğretmen adayları, çocuk ve gençlik edebiyatına yönelik 80 metafor üretmişlerdir ve bu metaforlar beş kavramsal kategoride toplanmıştır. Üç metafor ise “ilgisiz” başlığı altında verilmiştir. Öğretmen adayları çocuk ve gençlik edebiyatına yönelik ürettikleri metaforlarda aynı metaforu kullansalar da açıklamasına bakıldığında metaforun farklı anlamları ifade ettiği görülmüş ve bu metaforlar açıklamasıyla uyumlu farklı kategorilere yerleştirilmiştir. Örneğin “fidan” metaforu birkaç örnekte “gelişim ve ilerleme” kategorisinde yer alırken ifade ettiği anlam farklılığından dolayı bir örnekte “gereksinim” kategorisinde yer almıştır.

2.4.4. Geçerlik ve Güvenirlik Sağlaması

Bu araştırmada, geçerliğin sağlanabilmesi için araştırmanın her aşaması rapor edilmiş ve ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Oluşturulan kategorilerin örneklerle desteklenmesi ve açıklamalarla birlikte sunulması çalışmanın geçerliğini sağlamak için yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için metaforlar iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak kategorilendirilmiştir. İki Türkçe eğitimi alan uzmanından da bağımsız bir şekilde kategori oluşturmaları istenmiştir. Araştırmacılar ve alan uzmanları arasındaki “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” belirlenmesinde Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen kodlayıcılar arası güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Araştırmacılar ve alan uzmanları arasındaki tutarlılık %86 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik kat sayısının %80’in üzerinde olması araştırmanın güvenilirliği açısından yeterli olarak ifade edilmektedir (Miles & Huberman, 1994).

2.5. Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, öğretmen adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatıyla ilgili metaforları tablolarla sunulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen metaforlar “heyecan verme- eğlendirme”, “gelişme- ilerleme”, “yol gösterme”, “rahatlatma”, “gereksinim” olarak toplam beş kategori altında toplanmıştır. Ayrıca üç öğretmen adayının geliştirdiği metaforların herhangi bir kategoriye dâhil edilemeyeceği görülmüş ve bu metaforlar “ilgisiz metaforlar” başlığı altında verilmiştir. Bu metaforlar gerekçeleri ile incelendiğinde oluşturulan metafor ile oluşturulma gerekçesi arasındaki ilişkinin ilgisiz, zayıf ya da yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu kategorilere göre geliştirilen metaforlar sınıflandırılmış, yorumlanmış ve öğrenci ifadeleriyle desteklenmiştir.

Tablo 2: Çocuk ve Gençlik Edebiyatına İlişkin Geliştirilen Metafor Kategorilerinin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

Kategori	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Adayları	
	(f)	%
Gelişme ve İlerleme	30	36,14
Heyecan Verme – Eğlendirme	17	20,48
Yol Gösterme	14	16,87
Gereksinim	10	12,05
Rahatlatma	9	10,84
İlgisiz Metaforlar	3	3,61
Toplam	83	100

Tablo 2 incelendiğinde, “gelişme ve ilerleme” (%36,14) kategorisinin Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının en çok ifade ettikleri kategori olduğu görülmektedir. Bu kategoriye %20,48 oranla “heyecan verme-eğlendirme” kategorisi, %16,87 oranla “yol gösterme” kategorisi, %12,05 oranla “gereksinim” kategorisi, %10,84 oranla “rahatlatma” kategorisi, %3,61 oranla “ilgisiz metaforlar” kategorisi izlemektedir. Her bir kategori altında yer alan metaforlara ilişkin bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur.

Kategori 1: Gelişme ve İlerleme

“Gelişme ve İlerleme” kategorisinde öğretmen adayları çocuk ve gençlik edebiyatını “gelişme ve ilerleme”yi sağlayan ürünler olarak algılayarak çeşitli metaforlar üretmişlerdir. Bu kategoride öğretmen adayları geliştirdikleri metaforlarla çocuk ve gençlik edebiyatının bireyin ve toplumun gelişimine ve ilerlemesine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu kategoride öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde değerleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Gelişme ve İlerleme Kategorisine İlişkin Metaforlar

Metafor	f	%	Metafor	f	%	Metafor	f	%
Ağaç	3	10	Fidan Dikmek	1	3,33	Oyuncak	1	3,33
Ayna	1	3,33	Fidan Sulamaya	1	3,33	Sihirli Değnek	1	3,33
Bir Fidanın Filizlenmesi	1	3,33	Hayal	2	6,66	Spor	1	3,33
Çocuk	1	3,33	Köklü Ağaç	1	3,33	Teknoloji	1	3,33
Çürük Elma	1	3,33	Masal	2	6,66	Tohum	2	6,66
Eğlence Parkı	1	3,33	Nehir	1	3,33	Umut	1	3,33
Fidan	4	13,33	Oyun	2	6,66	Verimli Bir Toprak	1	3,33

Tablo 3 incelendiğinde, bu kategoride “fidan” (%13,33) metaforunun öğretmen adayları tarafından en sık kullanılan metafor olduğu görülmektedir. “Ağaç” (%10) metaforu ikinci sırada, “hayal”, “masal”, “tohum” ve “oyun” (%6,66) metaforları ise üçüncü sırada yer almaktadır. Diğer metaforların her biri öğretmen adayları tarafından birer kez ifade edilmiştir. Kategorilerde yer alan metaforların örnek kullanımları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4: Gelişme ve İlerleme Kategorisine İlişkin Örnek Kullanımlar

Öğrenci	Metafor	Örnek Kullanım
76	Fidan dikmek	Gelecek nesillere faydalıdır
54	Nehir	Bünyesine katılan yeni sularla büyüyerek akmaya devam eder
81	Teknoloji	İnsanlığın gelişmesini ve ilerlemesini sağlar
8	Umut	Geleceğe götürür
64	Spor	Bedeni geliştirir, zihni açar

Kategori 2: Heyecan Verme – Eğlendirme (B)

“Heyecan Verme – Eğlendirme” kategorisinde öğretmen adayları çocuk ve gençlik edebiyatını “heyecan verici ve eğlendirici” ürünler olarak algılayarak çeşitli metaforlar üretmişlerdir. Bu kategoride öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5: Heyecan Verme- Eğlendirme Kategorisine İlişkin Metaforlar

Metafor	f	%	Metafor	f	%
Hayal Dünyası	1	5,88	Çizgi Film	1	5,88
Hediye Paketi	1	5,88	Masal	2	11,76
Yarış	1	5,88	Yaşam Pınarı	1	5,88
Lunapark	2	11,76	Kuş	1	5,88
Sabun Köpüğü	1	5,88	Çiçek	1	5,88
Müzik Dinlemek	1	5,88	Gökkuşağı	3	17,64
Oyuncak	1	5,88			

Tablo 5’e göre öğretmen adaylarının en çok “gökkuşağı” (%17,64) metaforunu kullandıkları görülmüştür. “Masal” (%11,76) ve “lunapark” (%11,76) metaforları da ikinci sırada yer almaktadır. Diğer metaforlar yalnızca bir öğretmen adayı tarafından ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının bu metaforlarla ilgili kullanımları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Heyecan Verme- Eğlendirme Kategorisine İlişkin Örnek Kullanımlar

Öğrenci	Metafor	Örnek Kullanım
53	Lunapark	Heyecanlı, başdöndürücü ve renklidir
73	Gökkuşağı	Gökyüzünü süsler ve renklendirir
10	Yaşam pınarı	Rutin hayatları canlandırır
31	Sabun köpüğü	Renkli ve heyecan vericidir
44	Oyuncak	İlgi çekicidir
72	Çizgi Film	Olağanüstü özellikler içerir
11	Kuş	Özgür ve neşelidir

Kategori 3: Yol Gösterme

“Yol Gösterme” kategorisinde öğretmen adayları çocuk ve gençlik edebiyatını “yol gösterici” ürünler olarak algılayarak çeşitli metaforlar üretmişlerdir. Öğretmen adayları, çocuk ve gençlik edebiyatının doğru yolu göstererek bireyi hayata hazırladığını ifade etmişlerdir. Bu kategoride öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Yol Gösterme Kategorisine İlişkin Metaforlar

Metafor	f	%	Metafor	f	%
Geleceğe ışık tutan pencere	1	7,14	Eğitim	1	7,14
Işık	1	7,14	Değer Yargıları	1	7,14
Mum Işığı	1	7,14	Büyüteç	1	7,14
Kuşların İlk Uçuşu	1	7,14	Pusula	1	7,14
Yol	1	7,14	Okul	1	7,14
Bebek Emeklemesi	1	7,14	Aile	1	7,14
Kültür	1	7,14	Kutup Yıldızı	1	7,14

Tablo 7’ye göre “yol gösterme” kategorisi altında 15 farklı metafor bulunmaktadır. Her bir metafor öğretmen adayları tarafından yalnızca bir defa ifade edilmiştir. Bu metaforların oranları %7,14’tür. Öğretmen adayların metaforlara ilişkin örnek kullanımları Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8: Yol Gösterme Kategorisine İlişkin Örnek Kullanımlar

Öğrenci	Metafor	Örnek Kullanım
49	Işık	Yol gösterir
61	Mum ışığı	İnsanı karanlıktan çıkarmak için küçük bir başlangıçtır
2	Kültür	Toplumu şekillendirir
60	Pusula	Doğru yolu gösterir
15	Kutup yıldızı	İnsanın karanlık dünyasını aydınlatır, doğru yolu gösterir

Kategori 4: Gereksinim

Bu kategoride öğretmen adayları çocuk ve gençlik edebiyatını “gereksinim duyulan” ürünler gibi olduğunu algılayarak çeşitli metaforlar üretmişlerdir. Öğretmen adayları çocuk ve gençlik edebiyatının bireyi hayata hazırladığını ifade etmişlerdir. Bu kategoride öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde değerleri Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Gereksinim Kategorisine İlişkin Metaforlar

Metafor	f	%	Metafor	f	%
Su	2	20	Anne Sütü	2	20
Fidan	1	10	Binanın Temeli	2	20
Ağacın Kökü	1	10	Bulut	1	10
Temel	1	10			

Tablo 9’a göre, bu kategoride “su” (%20), “anne sütü” (%20) ve “binanın temeli” (%20) metaforları ilk sırada yer almaktadır. “Fidan”, “ağacın kökü”, “temel” ve “bulut” metaforları da yalnızca birer kez ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının bu metaforlarla ilgili örnek kullanımları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: Gereksinim Kategorisine İlişkin Örnek Kullanımlar

Öğrenci	Metafor	Örnek Kullanım
24	Su	Yaşam kaynağıdır
47	Ağacın kökü	Toprağa tutunmayı sağlar
12	Temel	Yapının sağlamlığı için gereklidir
14	Anne sütü	İlk besin kaynağıdır
28	Fidan	Küçüktür; büyüdükçe yaşam kaynağı olur

Kategori 5: Rahatlama

Bu kategoride öğretmen adayları çocuk ve gençlik edebiyatını “rahatlatıcı ve huzur verici” olarak algılayarak çeşitli metaforlar üretmişlerdir. Öğretmen adayları çocuk ve gençlik edebiyatının bireyi rahatlattığını ve huzur verdiğini belirtmişlerdir. Bu kategoride öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11: Rahatlama Kategorisine İlişkin Metaforlar

Metafor	f	%	Metafor	f	%
Huzur	1	11,11	Çikolata	1	11,11
Hipnoz	1	11,11	Bebek	1	11,11
Teneffüs	1	11,11	Güneş	1	11,11
Portakal kokusu	1	11,11	Gökyüzü	1	11,11
Başarı	1	11,11			

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmen adaylarının “rahatlama” kategorisinde 9 farklı metafor ifade ettikleri görülmektedir. Bu metaforların her birinin oranı %11,11’dir. Öğretmen adaylarının bu kategorideki metaforlara ilişkin örnek kullanımları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12: Rahatlama Kategorisine İlişkin Örnek Kullanımlar

Öğrenci	Metafor	Örnek Kullanım
6	Teneffüs	Hayatın yoğunluğuna mola verdirir, rahatlatır
18	Portakal Kokusu	İnsana rahatlama hissi ferahlık verir
66	Gökyüzü	Huzur verir
77	Hipnoz	Rahatlatır
3	Huzur	İnsanı rahatlatır

Kategori 6: İlgisiz Metaforlar

Bu kategoride bir aday tarafından “çocuk ve gençlik edebiyatının kesin sınırlarla ayırlamayacağı” gerekçesiyle “balıkçı ağı” metaforu; bir aday tarafından “gençlerin popüler kültüre önem vermesi, ün ve gelir elde etme amacıyla çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerini kaleme alması” gerekçesiyle “akım” metaforu; bir başka aday tarafından da “Türk dünyasının bir bütün olması gibi çocuk ve gençlik edebiyatının da birbirini tamamlaması” gerekçesiyle “Türk dünyası” metaforu oluşturulmuştur. Bu metaforların oranı %3,61’dir.

Öğretmen adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatı için geliştirdikleri metaforlardan üçü, metafor ile oluşturulma gerekçesi arasındaki ilişki ilgisiz, zayıf veya yetersiz olduğu için diğer beş kategoriye dâhil edilememiş ve “ilgisiz metaforlar” kategorisine alınmıştır.

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatına yönelik metaforik algılarını belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada, beş kavramsal kategori oluşmuştur. Bu kategoriler: “heyecan verme- eğlendirme”, “geliştirme ve ilerleme”, “yol gösterme”, “rahatlama”, ve “gereksinim”dir. “Heyecan verme – eğlendirme” kategorisindeki metafor sayısı diğer kategorilere oranla daha fazladır. Ayrıca “rahatlatma” kategorisindeki metafor çeşitliliği de fazladır. Çocuk ve gençlik edebiyatının öğretmen adayları tarafından daha çok rahatlama, eğlendirme ve heyecan verme yönleriyle algılandığını söylemek mümkündür. Öğretmen adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatına yönelik algılarını belirlemeyi amaçlayan benzer çalışmalardan biri olan Aktaş, Stebler ve Uzuner Yurt (2014)’un çalışmalarında öğretmen adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatının “heyecan verme- eğlendirme”, “rahatlama” gibi özelliklerine yönelik herhangi bir ifadede bulunmadıkları görülmektedir. Hasırcı’nın (2017) metaforik çalışması sonucunda Türkçe öğretmen adaylarının çocuk edebiyatının “heyecan verme- eğlendirme”, “rahatlama” gibi özelliklerini yansıtan bir kategori yoktur. Türkyılmaz’ın (2015) yapmış olduğu nitel yöntemin kullanıldığı çalışmada ise birkaç öğretmen adayı çocuk ve gençlik edebiyatının tanımında eğlendirme yönünü ifade etmiştir. Çocuk ve gençlik edebiyatını fayda

sağlama ve zevk verme gibi özelliklerinin birbirinden üstün olmadığı her iki özelliğinde önemli olduğu çocuk ve gençlik edebiyatının hoş vakit geçirtici ve eğlendirici yönü alana yönelik yapılan çalışmalarda ifade edilerek eğlendirme, güzel vakit geçirtirmenin de önemi vurgulanmıştır (Jacop, 1955; akt. Oğuzkan, 2001: 5; Kaminski, 2009: 193).

“Geliştirme ve ilerleme” kategorisi altında, öğretmen adayları çocuk ve gençlik edebiyatının eğitici yönüne vurgu yapmışlardır. Bu bulgulara paralel olabilecek Aktaş, Stebler ve Uzuner Yurt’un (2014) Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatı ile ilgili algı düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatının eğitici ve öğretici yönüne vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Hasırcı’nın (2017) Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatını metaforlar aracılığıyla analiz etmiş olduğu çalışmada da Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatının çocuğun gelişiminde etkin rol oynadığına yönelik metaforik algılarının olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada Türkçe öğretmeni adayları tarafından çocuk edebiyatının gelişimsel boyutu “ağacın kökü, anne sütü, güneş, meyve, kumbara, maden, su, gıda takviyesi vb.” metaforlarla ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatıyla ilgili algılarını belirlemeyi amaçlayan Türkyılmaz’ın (2015) çalışmasında da öğretmen adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatının tanımını yaparken eğitici yönünü de ifade ettikleri görülmektedir. Aktaş, Stebler ve Uzuner Yurt (2014), Hasırcı (2017) ve Türkyılmaz’ın (2015) yapmış oldukları çalışmalarda çocuk ve gençlik edebiyatının geliştirici ve eğitici yönüne ilişkin bulgulara ulaşılması yapılan bu çalışmanın “geliştirme ve ilerleme” kategorisindeki bulgularını destekleyici niteliktedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmen adaylarının, çocuk ve gençlik edebiyatının öncelikle geliştirme ve ilerleme yönüne dikkat çektiğini söylemek mümkündür. Alanyazında çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin öncelikli amacının, çocuklara ve gençlere bilgileri dikte etmek, öğretmek değil onlara ana dillerinin inceliklerini, güzelliklerini kavratmak, estetik zevk sahibi olmalarına katkıda bulunmak, okuma zevk ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamak, üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini desteklemek ve ana dillerini doğru, etkili ve güzel bir biçimde kullanmalarını sağlamak olduğu ifade edilmektedir (Dilidüzgün, 2018; Sever, 2008; Şirin, 2011; Oğuzkan, 2001; Yalçın ve Aytaş, 2016). Öğretmen adaylarının alanyazının aksine çocuk ve gençlik edebiyatının eğitici yönüne dikkat çekmiş olmaları ve buna yönelik metaforlar oluşturmaları, çocuk ve gençlik edebiyatıyla ilgili gerekli bilgi birikimine sahip olmadıklarını düşündürmektedir.

Hasırcı (2017)’nın çalışmasında “anne sütü, ağacın kökü, temel vb.” kavramlar çocuk edebiyatının geliştirici yönünü ifade etmek için kullanılan metaforlar olarak kullanılmıştır. Bu çalışmada ise “su, fidan, ağacın kökü, anne sütü vb.” metaforlar öğretmen adayları tarafından “gereksinim”i ifade eden metaforlar olarak kullanılmıştır. Metafor kavramı bireye özel ve onun zihinsel yapısıyla ilgili olduğu için benzer ya da aynı kavramların farklı anlamlarla kullanılması şaşırtıcı değildir.

Çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin, bireylerin okuma zevk ve alışkanlığı kazanmalarında da oldukça önemli ve etkili olduğu bilinmektedir (Dilidüzgün, 2018; Sever, 2008). Bu çalışmada öğretmen adayları çocuk ve gençlik edebiyatının okuma zevk ve alışkanlığı kazandırmasına yönelik metaforlar geliştirmemişlerdir. Aktaş, Stebler ve Uzuner Yurt (2014) ve Hasırcı (2017)’nın öğretmen adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatına yönelik algılarını belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarda öğretmen adayları, çocuk ve gençlik edebiyatının okuma zevk ve alışkanlığı kazandırma yönüne dikkat çekmişlerdir. Bu çalışmada ise daha çok çocuk ve gençlik edebiyatının “eğlendirme” ve “rahatlatma” yönü öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının bu konudaki alanyazından uzak olmalarından dolayı çocuk ve gençlik edebiyatının okuma alışkanlığı kazandırmadaki rolünü düşünmediklerini söylemek yanlış olmaz. Çalışmaların sonuçları arasındaki bu farklılıkların, metaforların kişiye özel ve kişinin zihinsel süreç ve algılamalarıyla ilgili olmasından kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının çocuk ve gençlik “geliştirme ve ilerleme”, “yol gösterme” ve “gereksinim” kategorileri de farklı bakış açılarını barındırır da yüzdelik ve frekans değerlerine bakıldığında daha çok rahatlatma ve eğlendirme yönünün algılandığı görülmektedir. Çocuk ve gençlik edebiyatı, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adayları için gerek alan bilgisi gerekse öğretmenlik becerisi açısından oldukça önemlidir. Çocuk ve gençlik edebiyatına yönelik gerekli bilgi birikimi olmayan bir Türk dili ve edebiyatı öğretmenin öğrencilerinin okuma becerilerini desteklemesinin mümkün olmayacağı söylenebilir. Çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin hangi niteliklere sahip olması gerektiğini bilen ve eserleri uzman görüşüyle değerlendirebilen öğretmenler, öğrencilerinin nitelikli eserlerle buluşmasını sağlayarak onların okuma becerilerine katkı sağladıkları gibi estetik zevklerinin gelişmesini de desteklemiş olurlar. Ayrıca öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bu alandaki eserleri takip ederek yeni çıkan eserlerle ilgili bilgi sahibi olmaları da öğrencilerine faydalı olabilmeleri açısından önemlidir.

Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği lisans programlarında çocuk ve gençlik edebiyatına yönelik bir alan dersi bulunmamaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının bu konudaki alan bilgilerinin yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Nitekim alanyazında çocuk ve gençlik edebiyatının öncelikli amaçları içerisinde eğitici yönü ifade edilmemekte fakat öğretmen adayları tarafından eğitici yönüne yönelik metaforlar oluşturulduğu görülmektedir. Öğretmen adayları tarafından çocuk ve gençlik edebiyatının “eğlendirme” ve “rahatlatma” yönüne ilişkin daha çok metafor oluşturulmasının; “okuma alışkanlığı” kazandırmasına yönelik metafor geliştirmemelerinin öğretmen adaylarının yine bu alandaki eksikliklerinden kaynaklandığını söylemek yanlış olmaz. Edebî ürünlerin “eğlendirme ve rahatlatma” yönünün alan dışındaki bireyler tarafından da dile getirilebilecek bir özellik olduğu düşünülmektedir. Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adayının ise alan dışındaki bireylere göre bu konuyla ilgili farklı değerlendirmeler yapması ve farklı metaforlar üretebilmesi beklenmektedir. Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği lisans programlarının bu noktadaki eksikliğinin giderilmesi, öğretmen adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatıyla ilgili gerekli alan bilgisine sahip olabilmeleri için oldukça önemlidir. Bu gerekçelerden hareketle Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği bölümleri programlarına “çocuk ve gençlik edebiyatı”na yönelik zorunlu ya da seçmeli derslerin konulmasının gerekliliği öneri olarak sunulabilir. Ayrıca bu çalışmaya benzer çalışmaların farklı devlet üniversitelerindeki öğretmen adaylarıyla yapılması konunun daha iyi irdelenebilmesi açısından faydalı olabilir.

Kaynakça

- Aktaş, E., Stebler, M. Z. & Uzuner Yurt, S. (2014). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının ‘çocuk ve gençlik edebiyatı’ ile ilgili farkındalık düzeyleri. *I. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyum Bildirileri (24-25 Ekim)*, 8-18.
- Boostrom, R. (1998). ‘Safe Spaces’: reflections on an educational metaphor. *J. Curriculum Studies*, 30(4), 397-408.
- De Guerreru M. C. M. & Villamil O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6(2), 95-120.
- Dilidüzgün, S. (2018), *Çağdaş çocuk yazını*. Tudem Yay.
- Gültekin, A., Çiftçi, Z. & Yetim, A. (2012). Üniversitede çocuk ve gençlik edebiyatının sorunları. *III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu 05-07 Ekim 2011*, Ankara Üniversitesi Basımevi. 207-212.
- Hasırcı, S. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 717-728. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1808>

- Kaminski, W. (2009). *Çocuk ve gençlik edebiyatına giriş*. (Y. Baş, çev.). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kittay, E. F. (1987). *Metaphor its cognitive force and linguistic structure*. Clarendon Press.
- Lakoff G. & Johnson, M. (2015). *Metaforlar: hayat, anlam ve dil*. (Gökhan Yavuz Demir, Çev.). İthaki Yayınları.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayıncılık.
- Oğuzkan, A.F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. Anı Yayıncılık.
- Sanchez, A., Barreiro, J. M. & Maojo, V. (2000). Desing of virtual Reality systems for education: a cognitive approach. *Education and Information Technologies*, 5(4), 345-362.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Saban, A. & Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Anı Yayıncılık.
- Sayın, Ş. (1987). Gençlik edebiyatı nedir?. *Gösteri*, 85.
- Seggie, F. N. & Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma yöntem, teknik analiz ve yaklaşımları*. Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2013). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayınları.
- Şirin, M. R. (2011). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı –bir deneyim örneği-. 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi, 4, 1134.
- Şirin, M.R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı, edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi*, 10(780), 12-31.
- Türkyılmaz, M. (2015). Öğretmenlerin çocuk ve gençlik edebiyatı algıları üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 10(7), 917-934. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8133>
- Yalçın, A. & Aytaş, G. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Akçağ Yayınları.
- Yalçın, Z. S. (2015). Okuma kültürü oluşturmada gençlik ve edebiyat. II. *Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri*, Aralık 2015, 77- 81.
- Yıldırım, A & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.