



**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇOCUK EDEBİYATINA İLİŞKİN ALGILARININ
METAFORLAR ARACILIĞIYLA ANALİZİ***
**AN ANALYSIS OF PRESERVICE TURKISH TEACHERS' PERCEPTIONS RELATED TO CHILDREN'S
LITERATURE BY MEANS OF METAPHORS**

Sevil HASIRCI**

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretiminde önemli bir işlevi olan ve çocukların dilsel becerilerinin, duyma, düşünme ve eleştirel bakış açısı kazanma yetilerinin gelişmesinde başat bir rol oynayan çocuk edebiyatına ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının algı durumlarını metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda "Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik sahip oldukları algılar nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Nitel yapıdaki bu çalışmada olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmada ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmış ve "çocuk edebiyatı dersini alma", ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmanın katılımcıları, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Gaziantep Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf toplam 95 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların çocuk edebiyatına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla onların her birinden "Anadili öğretiminde çocuk edebiyatı ... gibidir; çünkü ...", tümcesini tamamlaması istenmiştir. Katılımcıların kendi el yazılarıyla kaleme aldıkları belirlemeler, bu çalışmada temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi tekniğine yer verilmiştir. Katılımcıların geliştirdikleri metaforlar ise dört aşamada çözümlenmiştir: (1) kodlama ve ayıklama aşaması, (2) örnek metafor imgesi derleme aşaması, (3) ulam geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması. Öğrencilerin geliştirdiği toplam 80 metafor ışığında çocuk edebiyatına ilişkin algı durumları öğrenci sayısı bağlamında şöyledir: 95 öğrencinin 48'i "çocuğun yaşamında temel bir araç olarak", 25'i "dil- edebiyat öğretiminde ve dil-edebiyat sevgisi kazandırmada başlıca kaynak olarak" ve 22'si "çocuğun gelişiminde etkin bir rol olarak" nitelendirmiştir. Öğretmen adayları tarafından belirlenen metaforlarda, çocuk edebiyatının taşınması gereken eğitsel ilkelerin birçok yönünün ele alındığı, buna karşın çocuğa eleştirel düşünme kazandırma, yaşam gerçekliğini yansıtmaya, çocuğun yaratıcılığını geliştirme gibi özelliklerine değinilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adaylarına, anadili öğretiminde çocuk yazınının işlevine yönelik farkındalığı artırmaya dönük çalışmaların artırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Edebiyatı, Türkçe Öğretmen Adayı, Metafor, Algı.

Abstract

The purpose of this study is to determine perception status of preservice Turkish teachers related to children's literature which has an important function in Turkish education and plays a dominant role in improving children's language skills, skills of hearing, thinking and gaining a critical point of view. In accordance with this purpose, the study has aimed to seek an answer to the question of "What are the perceptions of preservice Turkish teachers towards children's literature?" In the research as a qualitative study, the phenomenological pattern is used. Criterion sampling method is used in the study and the criteria is defined as "taking children's literature lesson". Therefore, the participants of the study are 95 students in total who are studying in the 3rd and 4th grades at Turkish Language and Social Sciences Education Department in the University of Gaziantep in 2016-2017 Spring Term. In order to find out the metaphors the participants have related to children literature, each participant has been asked to complete the sentence of "Children literature in mother tongue teaching is like ... because ...". Definitions that participants wrote in their handwriting are used as basic data source in this study. Content analysis method is used in data analysis. The metaphors that the participants developed are analyzed at 4 stages: (1) codification and elimination, (2) compilation of sample metaphor image, (3) category developing, (4) ensuring validity and reliability. In the light of 80 metaphors students developed, perception status related to children's literature as part of number of students is as follows: 48 out of 95 students described it as "a basic tool in children's lives", 25 as "a primary source in language and literature teaching and gaining language and literature love" and 22 as "an active role in child development". Infer from the metaphors that are determined by preservice teachers, it is concluded that several aspects of educational principles that children's literature must have are considered, however, features such as enhancing students' critical thinking, reflecting the facts of life and improving children's creativity are not mentioned. In this context, it can be suggested that the number of studies that are intended for raising child literature function in mother tongue teaching awareness of preservice teachers who are studying at Turkish Language and Social Sciences Education Department should be increased.

Keywords: Children's Literature, Preservice Turkish Teacher, Metaphor, Perception.

1. Giriş

Metafor, herhangi bir kavrama ilişkin düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve işlevsel hale getiren güçlü, zihinsel ve sistematik bir araçtır. "Eğer bir resim 1000 sözcüğe bedelse, bir metafor da 1000 resme bedeldir. Çünkü bir metafor, bir şey hakkında düşünmek için kavramsal bir çerçeve sunarken bir resim yalnızca durağan bir imge sunar." ifadesiyle Shuell (1990: 102), metaforun imgesel gücüne vurgu yapmaktadır. Buna

* Bu çalışma, 6-8 Nisan 2017'de tarihleri arasında Alanya'da yapılan "Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi"nde aynı başlıkla sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

** Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.



benzer biçimde Lakoff ve Johnson (2015: 169) metaforları, “bir kavramın ilave tanımlarını yapmanın ve uygulanabilirlik menziline genişletmenin sistematik araçları” olarak nitelendirmektedir.

Metaforun sistematik bir araç olmasının temelinde “bir düşünce ve eylem meselesi” olması yatmaktadır (Lakoff ve Johnson, 2015: 202). Genel olarak bakıldığında metafor, “dünyayı kavrayışımıza sinen bir düşünce biçimi ve bir görme biçimi”dir (Morgan, 1998: 14). Bir başka deyişle, bir şeyi başka bir şeyin bakış açısıyla anlama ve deneme; bir düşünce malzemesini, insan kavrayışının bir biçimiyle anlatma sürecidir (Lakoff ve Johnson, 2015). Bu nedenle metafor, bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak dikkat çekmektedir (Arslan ve Bayrakçı, 2006: 103).

Kavramsal metaforu sağlayan iki alan vardır: Bir kavramsal alanı anlamak için metaforik açıklamaları elde ettiğimiz alan, “kaynak alan”; bu yolla anlaşılması sağlanan kavramsal alan ise “hedef alan” olarak adlandırılmaktadır...Hedef alan, kaynak alanı kullanarak anlamaya çalıştığımız alandır (Kövecses, 2010: 4). Her metafordaki eşleşme, kaynak alandan hedef alana tek yönlüdür ve bu iki alan, birbirinin yerine geçemeyecek ayırıcı özelliklere sahiptir (Forceville, 2002:10). Kaynak ve hedef alan arasındaki bu ilişki, öncelikle kavramsal düzeyde sorgulama yoluyla ve deneyim kaynaklı görsel şemadan oluşur (Johnson, 1987: 126). Bu tür bir sorgulama sürecindeki bir metafor ilişkisinde metaforun kaynağı, metaforun konusunu farklı bir bakış açısıyla anlamada ve açıklamada bir süzgeç işlevi görmektedir (Saban, 2004: 132).

Özellikle sosyal gerçeklikleri ortaya çıkarmada etken olan metaforlar, gelecekteki eylemlerimiz için bir kılavuz niteliğindedir (Lakoff ve Johnson, 2015: 205). De Guerrero ve Villamil'e (2001:3) göre metaforla ilgili yapılan araştırmalarda metaforlar üç önemli alanda; (1) dil öğretimi alanında, (2) çalışılan karmaşık alanlardaki yeteneklerin ortaya çıkarılmasında ve (3) eğitimciler arasında bilincin artmasında ve yansımada bir araç olarak kullanılmaktadır. Öğretimde metafor kullanmak ise farklı bakış açılarıyla, karşılaştırmalarla öğretimi zenginleştiren yöntemler olarak düşünülmelidir (Boostrom, 1998).

Soyut kavramları açıklamadaki gücü ile metaforların eğitim bilimleri alanında ayrı bir yeri bulunmaktadır. Metaforlar, öğrenmede oldukça kullanışlı bir araçtır: “Eğer bir şeyi keşfetmek istiyorsak öncelikli olarak bunu düşlemek zorundayız. Düş gücümüzün belli ve açık düşünceler oluşturmasında bir araç olduğu için metaforlar sezgisel bir değere sahiptir. Benzetmeler ve metaforlar, kavramsal sistemimizi ve öğrencilerin dünyayı görme biçimini değiştirmede güçlü bir yöne sahiptir.” (Sanchez, Barreiro ve Maojo, 2000: 358). Bu nedenle alan yazında Türkçe öğretmeni adayları ile metafor aracılığıyla birçok kavramın sorgulandığı görülmektedir (Sevim, Veyis ve Kınay,2012; Çoban ve Çeçen ,2013; Göçer ,2013; Lüle Mert, 2013; Pilav ve Elkatmış, 2013; Topçuoğlu Ünal ve Tarık, 2013; Dumanlı Kadızade, 2014; Balta, 2015; Bozpolat, 2015; Ceran , 2015; Bayat ve Çetinkaya, 2016; Karabay ,2016; Karakuş ve Kozçetin,2016; Tiryaki ve Demir, 2016).

Metafor, dilsel sistemde sözcüğe yeni ve genişletilmiş anlam kazandırmak, bilinenle bilinmeyen arasında bir köprü oluşturmaktır (Lakoff ve Turner, 1989). Bu araştırmada anadili öğretiminde çocuk edebiyatına ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının nasıl anlamlar kazandırmaya çalıştıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı; Türkçe öğretmeni adaylarının “çocuk edebiyatı” kavramına ilişkin algı durumlarını belirlemektir. Bu genel amaç kapsamında aşağıda belirtilen problemlere yanıt aranmıştır:

- 1- Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar, öğrenci sayıları ve yüzdeler nelerdir?
- 2- Türkçe öğretmeni adayları tarafından üretilen metaforlar, ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal ulamlar altında toplanabilir?
- 3- Belirlenen kavramsal ulamlar, katılımcıların sınıf düzeylerine (3. ve 4. sınıf) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4- Belirlenen kavramsal kategoriler, katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni ile yürütülmüştür. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derin ve detaylı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005) ve “olgular; yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler ve durumlar gibi muhtelif şekillerde olabildiği gibi kavramlar olarak da karşımıza çıkabilmektedir. Bu olgularla günlük yaşantımızda çeşitli biçimlerde karşılaşabiliriz. Bu olgulara olan



aşinalığımız veya onları tanıyor olmamız tam olarak kavradığımız anlamına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan ancak anlamını tam olarak kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur.” (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 72). Bu araştırmada, “çocuk edebiyatı” kavramına ilişkin bireylerin algılarını araştırmak amaçlandığı için olgubilim deseni kullanılmıştır.

2.2. Katılımcılar

Bu araştırmada ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmış ve “çocuk edebiyatı dersini alma”, ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmanın katılımcıları 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Gaziantep Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf toplam 95 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

	Frekans	Yüzdeler
Cinsiyet		
Kız	61	64,2
Erkek	34	35,8
Sınıf Düzeyi		
3. Sınıf	58	61,1
4. Sınıf	37	38,9
Toplam	95	100,0

Araştırmaya 61’i (%64,2) kız ve 34’ü (%35,8) erkek olmak üzere toplam 95 Türkçe öğretmen adayı katılmıştır. Öğrencilerin 58’i (%61,1) üçüncü sınıfta, 37’si (%38,9) ise dördüncü sınıfta okumaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarına “Anadili öğretiminde çocuk edebiyatı ... gibidir; çünkü ...” tümcesinin yazılı olduğu bir kâğıt verilerek bu tümceyi 30 dakika içinde tamamlamaları, bu tümceyi kullanarak ve özellikle tek bir metafor üzerinde yoğunlaşarak düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarına verilen kâğıtların en üst kısmında metaforla ilgili açıklayıcı bir paragrafa yer verilmiştir. Bu araştırmada “çünkü” sözcüğüne katılımcıların ürettikleri metaforlara mantıklı bir gerekçe (Saban, 2004; Saban, 2008) sunmalarını sağlamak için yer verilmiştir. Bu araştırmanın temel veri kaynağı, Türkçe öğretmeni adaylarının kendi el yazılarıyla yazdıkları bu kompozisyonlardır.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada verilerin çözümlemesinde ve değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik çözümlemesinde temel amaç, toplanan verileri anlamlandırabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 227). Bu araştırmada metaforların çözümlemesinde kullanılan aşamalar, ilgili çalışmalardan (Saban, 2004; Saban, 2008; Çoban ve Çeçen, 2013; Göçer, 2013; Lüle Mert, 2013; Pilav ve Elkatmış, 2013; Dumanlı Kadızade, 2014; Topçuoğlu Ünal ve Tekin, 2013; Ceran, 2015; Karabay, 2016) yararlanılarak ve araştırmacının çözümleme sürecinde yaptığı tüm işlemleri hiçbir basamağı atlamadan ayrıntılı bir biçimde rapor etmesiyle oluşturulmuştur. Çözümleme süresince öğrencilere ait metafor ifadelerinin yazılı olduğu kâğıtlar tek tek ve tekrar tekrar okunarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların geliştirdikleri metaforların çözümlemesi aşağıdaki aşamalarda gerçekleştirilmiştir: (1) Eleme ve seçme aşaması, (2) Kodlama ve metafor belirleme aşaması, (3) Ulam geliştirme aşaması, (4) Verilerin SPSS paket programına aktarılması ve nicel veri çözümlemesi, (5) Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması.

2.4.1. Eleme ve Seçme (Ayıklama) Aşaması

Bu aşamada Türkçe öğretmeni adayları tarafından geliştirilen metaforların niteliğine bakılmış; öğrencilerin yazılarında belirgin bir metafor imgesine odaklanıp odaklanmadıklarına, öne sürdükleri metafor imgesine ait mantıklı bir gerekçe sunup sunmadıklarına dikkat edilmiştir. Herhangi bir metafor içermeyen, birden fazla metafor içeren, belirli bir metafor imgesi içerdiği hâlde mantıklı bir gerekçe içermeyen ve boş bırakılan kâğıtlar belirlenerek elenmiştir. Bu nedenle 26 kâğıt elenmiştir. Bu kâğıtların bazılarında katılımcı, metafor imgesi oluşturamamış ya da metafor imgesi oluşturmak yerine “anadili öğretiminde çocuk edebiyatı” ile ilgili olmayan düşüncelerini paylaşmıştır. Bazıları farklı ulamda yer alacak birden fazla benzetmede bulunmuş, bazıları da oluşturduğu metaforu sağlam bir gerekçe ile destekleyememiştir. Örneğin;

Anadili öğretiminde çocuk edebiyatı çocukluğa bürünmek gibidir. Çünkü bu dersi işlerken kendimizi çocuk gibi hisseder, onların bakış açısıyla dersi değerlendiririz (4. Sınıf, Erkek). Bu tümcede katılımcının gerekçeyi



anadili öğretiminde çocuk edebiyatı bağlamında değil; Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü Lisans Programında yer alan “Çocuk Edebiyatı” dersi ile ilişkilendirdiği görülmektedir.

Anadili öğretiminde çocuk edebiyatı kitap gibidir. Çünkü kitap istediği zaman insana bilgi verir (3. Sınıf, Erkek). Bu tümcede katılımcının edebiyat ürünlerinin ciltli olarak bir araya getirilmiş biçimi olan kitap ile çocuk edebiyatını ilişkilendirdiği görülmektedir. Özgün bir metafor imgesi üretmeyen katılımcı gerekçe olarak da kitabı ele almış ve kitabın bilgi verici yönü ile sınırlandırmıştır.

Anadili öğretiminde çocuk edebiyatı güneş gibidir. Çünkü karanlığı ortadan kaldıran bir ışıktır. Böylece cehaletin karanlığını olmaz, aydınlanır çocuk edebiyatı (3. Sınıf, Erkek). Bu tümcede metaforun konusunu daha iyi anlamaya katkı sağlayacak bir gerekçe sunulmamıştır. Üstelik bir çelişki söz konusudur. *Karanlığı ortadan kaldıran çocuk edebiyatı, bir diğer tümcede aydınlanan konumuna gelmiştir. Çocuk edebiyatının aydınlatan mı, yoksa aydınlanan mı olduğu belirsizdir.*

Anadili öğretiminde çocuk edebiyatı ayna gibidir. Çünkü edebiyat toplumdaki alır konusunu. Çocuk geleceğin ve toplumun aynasıdır (4. Sınıf). Cinsiyetini belirtmeyen bu katılımcı, bu tümcede metaforun kaynağından (ayna) metaforun konusuna (çocuk edebiyatı) atıf yapmada çelişki yaşamıştır ve çocuğun mu, yoksa çocuk edebiyatının mı toplumu yansıttığı belirsizlik taşımaktadır. Buna ilişkin bir gerekçelendirme de yapmamıştır.

Anadili öğretiminde çocuk edebiyatı su gibidir. Çünkü her şeyi olduğu gibi, öğrenciyi de ayakta tutan sudur. Meyvenin çürük olması ve güzel olması da verdiği su miktarına bağlıdır (3. Sınıf, Kız). Bu tümcede katılımcı, metaforun kaynağından (su) metaforun konusuna (çocuk edebiyatı) herhangi bir atıf yapmamıştır ve gerekçelendirme olarak “anadili öğretiminde çocuk edebiyatı” ile ilgili olmayan düşüncelerini paylaşmıştır.

2.4.2. Kodlama ve Metafor Belirleme Aşaması

Eleme ve seçme aşamasından sonra, araştırma kapsamına alınması kesinleşen kâğıtlar ardışık olarak yeniden numaralandırılmıştır. Araştırma kapsamına dâhil edilen geçerli metaforlarla alfabetik sıraya göre yeni bir metafor listesi oluşturularak ve her bir metafora (adım atmak, ağaç, anjiyo ameliyatı, anne, apartmanın temeli, bardak, binanın bir kolonu, bisiklet, ulu bir çınar gibi) 1’den başlamak ve ardışık olmak kaydıyla bir sayı değeri verilerek metaforlar kodlanmış, böylece 80 tane geçerli metafor belirlenmiştir. Kodlanan metaforlar yeniden okunarak, metafor imgeleri için o metaforu en iyi temsil ettiği düşünülen örnek metafor ifadeleri derlenmiş ve bu ifadeler bulgular bölümünde yer verilmiştir. Öğrencilere ait metafor ifadelerinin aktarımında özgün ifade korunmuştur. Metafor ifadelerinin kime ait olduğuyla ilgili bilgiler, metafor ifadesinin sonunda, ayrıca içinde cinsiyet, sınıf düzeyi ve ifadenin yazılı olduğu kâğıt numarası belirtilerek verilmiştir.

2.4.3. Ulam Geliştirme Aşaması

Bu aşamada öğrencilere ait metafor ifadeleri “çocuk edebiyatı” kavramına ait taşıdıkları ortak özellik bakımından ele alınmıştır. Bu değerlendirmede metafor ifadeleri temele alınarak, öğrencilerin “çocuk edebiyatı” kavramıyla ilgili hangi özelliklere vurgu yaptıklarına ve nasıl bir bakış açısı geliştirdiklerine dikkat edilmiştir. Öğrencilere ait metafor ifadeleri, metaforun konusu (çocuk edebiyatı) ve metaforun kaynağı arasındaki ilişki, diğer bir ifadeyle metaforun kaynağından metaforun konusuna atfedilen özellik bakımından değerlendirilmiştir (Saban, 2004; 2008). Her bir metafor imgesi, yansıttığı bakış açısına göre bir ulama dâhil edilmiştir. Böylece üç farklı ana kavramsal ulam (Çocuğun yaşamında temel bir araç olma yönüyle çocuk edebiyatı; çocuğun gelişiminde etkin bir rol oynama yönüyle çocuk edebiyatı; dil-edebiyat öğretiminde ve dil-edebiyat sevgisi kazandırmada başlıca kaynak olma yönüyle çocuk edebiyatı) geliştirilmiştir.

2.4.4. Verilerin SPSS Paket Programına Aktarılması ve Nicel Veri Çözümlemesi

80 adet geçerli metafor ve 3 ana kavramsal ulamın belirlenmesinden sonra veriler kodlanarak SPSS 22.0 paket programına aktarılmıştır. Çapraz Tablo(Crosstab) analiziyle 3 ana kavramsal ulamın her birinin temsil ettiği katılımcılara ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Ardından 3 ana kavramsal ulamın sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediklerini belirlemek için iki kez İki Değişken için Kay-kare(Bağımsızlık) testi (Chi-Square Test χ^2) uygulanmıştır. Bulgular çözümlenerek yorumlanmıştır.

2.4.5. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması

Bilimsel araştırmalarda sonuçların inandırıcılığını sağlamada temel olarak iki ölçüt bulunmaktadır: geçerlik ve güvenirlilik. Nitel bir araştırmada ise toplanan verilerin ayrıntılı bir biçimde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 257). Bu nedenle bu araştırmada geçerliği sağlamak için veri çözümleme süreci, tüm aşamalarıyla ayrıntılı bir biçimde rapor edilmiştir. Ayrıca çözümleme sürecinin ikinci aşamasında



belirtildiği üzere bulgular bölümünde metafor imgelerine ilişkin ifadelerden örneklere de yer verilmiştir. Bununla birlikte bu araştırmanın çözümleme sürecinde nicel çözümleme yöntemlerini de yer verilmiştir.

Uzman incelemesi nitel araştırmada güvenilirliği arttırmak için işe koşulan yöntemlerden biridir (Yıldırım ve Şimşek: 2005). Bu araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için ilk aşamada araştırmacı tarafından belirlenen ulamlara ilişkin çocuk edebiyatı alanında uzman olan bir araştırmacıyla birlikte değerlendirme görüşmesi yapılmıştır. Araştırma süreci, sözlü olarak bütünüyle uzmana aktarılmış, 80 adet metafor imgesine ait 95 adet kâğıt uzmanla birlikte tartışılmıştır. Ardından bazı ulamlarda değişiklik yoluna gidilmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından belirlenen 3 ana kavramsal ulam çerçevesinde kâğıtlar yeniden gözden geçirilmiş ve değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda Türkçe eğitimi alanında uzman olan iki kişi tarafından yeniden değerlendirilmek üzere rastlantısal biçimde 10 kâğıt seçilmiştir. Alanında uzman iki araştırmacı tarafından yapılan çözümleme sonucunda “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” sayıları hesaplanmak için Miles ve Huberman (1994: 64) tarafından verilen aşağıdaki güvenilirlik formülü kullanılarak görüş birliği ve görüş ayrılığının, araştırmanın güvenilirliğine etkisi hesaplanmıştır:

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş ayrılığı} + \text{Görüş birliği}}$$

Bu formülün uygulanmasıyla elde edilen sonucun en az %70 düzeyinde bir güvenilirlik yüzdesi göstermesi gerekir (Miles ve Huberman, 1994: 65). Formülün uygulanması sonucunda araştırmacılar arasında %85 oranında uyum belirlenmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde ilk olarak katılımcıların “çocuk edebiyatı” kavramına ilişkin öne sürdükleri metafor imgelerinin ortak özelliklerine göre gruplandırılmasıyla elde edilen üç ana kavramsal ulam, temsil ettiği katılımcı sayısı ve metafor çeşidi açısından ele alınmıştır (Tablo 2). Daha sonra üç ana kavramsal ulamda yer alan metaforlar, temsil ettiği katılımcı sayısı ve örnek metafor ifadeleriyle desteklenerek sunulmuştur. Son olarak ise üç ana kavramsal ulam, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır.

Tablo 2: Metaforların Ulamlara Göre Dağılımının Frekans ve Yüzde Değerleri

Ana Ulamlar	Katılımcılar f (%)	Metafor Çeşidi f (%)
Çocuğun yaşamında temel bir araç olma yönüyle çocuk edebiyatı	48 (%50,5)	42 (%52,5)
Çocuğun gelişiminde etkin bir rol oynama yönüyle çocuk edebiyatı	22 (%23,2)	20 (%25)
Dil-edebiyat öğretiminde ve dil-edebiyat sevgisi kazandırmada başlıca kaynak olma yönüyle çocuk edebiyatı	25 (%26,3)	18 (%22,5)
Toplam	95 (%100)	80 (%100)

Tablo 2’yi incelediğimizde “çocuğun yaşamında temel bir araç olma yönüyle çocuk edebiyatı” adlı ulam, temsil ettiği katılımcı sayısı (f=48) ve metafor çeşidi (f=42) bakımından birinci sırada yer almaktadır. Temsil ettiği katılımcı sayısı (f=25) açısından “dil- edebiyat öğretiminde ve dil-edebiyat sevgisi kazandırmada başlıca kaynak olma yönüyle çocuk edebiyatı” adlı ulam ikinci sırada yer alırken; metafor çeşidi açısından (f=18) son sırada yer almaktadır. “Çocuğun gelişiminde etkin bir rol oynama yönüyle çocuk edebiyatı” adlı ulam ise metafor çeşidi açısından (f=20) ikinci sırada yer alırken katılımcı sayısı açısından (f=22) son sırada yer almaktadır.

3.1. Üç Ana Ulam

3.1.1. Ulam 1: Çocuğun Yaşamında Temel Bir Araç Olma Yönüyle Çocuk Edebiyatı

Bu ulamı toplamda 48 (%50,5) katılımcı ve 42 metafor (%52,5) temsil etmektedir.

Bu ulam, 5 alt ulamdan oluşmaktadır: 1. Kitapla tanışma-okuma alışkanlığı kazanma, 2. Deneyim elde etme (Farklı dünyaları, insanları tanıma), 3. Yol gösterici olma, 4. Çocuğun dünyasını yansıtmaya, 5. Çocuğun duygu ve düş dünyasını devindirme, çocuğa duyarlık kazandırma.

Tablo 3: “Çocuğun Yaşamında Temel Bir Araç Olma Yönüyle Çocuk Edebiyatı” Ulamının Alt Ulamlara Göre Dağılımı

Ulam Sıra No	Ulamlar	Alt Ulamlar	Öğrenci Sıra No
1	Çocuğun yaşamında temel bir araç olma yönüyle çocuk edebiyatı	Kitapla tanışma-okuma alışkanlığı kazanma	4, 20, 22, 30, 34, 48, 61
Toplam		7	
Deneyim elde etme (Farklı dünyaları, insanları tanıma)		2, 5, 28, 37, 49, 53, 65, 70, 79, 80	
Toplam		10	
		Yol gösterici olma	9, 26, 29, 32, 39, 45, 57, 63, 66, 67,



	76, 77, 86, 95
Toplam	14
Çocuğun dünyasını yansıtmaya (Eğlenme, oyna, arkadaşlık, bilme, kendini ifade etme,...)	15, 36, 43, 59, 69, 71, 73, 78, 87
Toplam	9
Çocuğun duygu ve düşünce dünyasını devindirme, çocuğa duyarlılık kazandırma	14, 38, 40, 58, 72, 92, 93, 94
Toplam	8
Genel Toplam	48

Tablo 3'ü incelediğimizde şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır:

• Çocuk edebiyatının çocuğun yaşamında temel bir araç olma yönünün en çok yol gösterici olma (f=14) açısından vurgulandığı görülmektedir. Bunu sırasıyla, deneyim elde etme (f=10) ve çocuğun dünyasını yansıtmaya (f=9) alt ulamları izlemektedir.

• “Çocuğun duygu ve düşünce dünyasını devindirme, çocuğa duyarlılık kazandırma” alt ulamı ile “kitapla tanışma-okuma alışkanlığı kazanma” alt ulamlarının sıklık açısından birbirine yakın olduğu görülmektedir (Sırasıyla; f=8 ve f=7).

Bu ulamdaki metafor imgeleri şunlardır: ağaç (f=1), ağacın kökü (f=1), Alis'in Harikalar Diyarı (f=1), anne (f=1), at (f=1), ayna (f=1), binanın temeli (f=2), ulu bir çınar (f=1), çivi (f=1), çocukların arkadaşı (f=1), domino taşı (f=1), fener (f=1), fidan (f=1), gökkuşağı (f=3), gökyüzü (f=2), hayal (f=1), ışık (f=1), ilk kıvılcım (f=1), instagram (f=1), kalem (f=1), kılavuz (f=1), kız çocuğunun bebeği (f=1), kimlik (f=1), lider (f=1), marangoz (f=1), mekik (f=1), meşale (f=2), mikrofon (f=1), nar (f=1), oyuncak (f=1), oyuncak parkı (f=2), pusula (f=1), rehber (f=1), renkli şekerler (f=1), rüya (f=1), rüzgâr (f=1), şemsiye (f=1), toprak (f=1), umut (f=1), un kurabiyesi (f=1), yağmur (f=1), yol haritası (f=1).

Bu ulama ilişkin öğrencilerin belirlediği metaforların açıklama örneklerinden bazıları şunlardır:

Tablo 4: “Çocuğun Yaşamında Temel Bir Araç Olma Yönüyle Çocuk Edebiyatı” Ulamına İlişkin Örnek Kullanımlar

Öğrenci	Sınıf Düzeyi	Cinsiyet	Ulam No	Metafor No	Metafor	Örnek Kullanım
15	4	K	1	10	Ayna	Çocukların ortak duygu ve düşüncelerini yansıtır. Çocukların sadece dış dünyasında değil, aynı zamanda iç dünyalarında da olup bitenlere ayna tutar.
26	3	K	1	16	Ulu bir çınar	Yol göstericidir. İleriye dönük nasıl bakılması, yaşama bakış açısının nasıl olması gerektiğini öğretir bence.
29	3	K	1	19	Çocukların arkadaşı	Onlara yol gösterir, her zaman yanlarında olur. Nasılsa bir arkadaş kendi deneyimleriyle arkadaşını aydınlatırsa çocuk edebiyatı da çocukları o şekilde yol gösterir, aydınlatır.
30	4	K	1	20	Domino taşı	Çocukların kitapla tanışması ve okuma alışkanlığı kazanmasının ilk adımıdır.
40	3	K	1	26	Gökyüzü	Çocuklara sınırsız bir hayal dünyası sağlar. Hayal dünyalarını geliştirir, kendi dünyalarında hikâyeler kurmalarına olanak sağlar.
63	4	E	1	47	Marangoz	Marangoz nasıl bir ağaçtan mobilya ve küçük mutfak malzemeleri yapıyorsa çocuk edebiyatı da içinde bulundurduğu olaylarla, öğelerle, hayallerle, çıkmazlarla vb. gelişmelerle çocukları yaşama hazırlar ve onları marangoz gibi şekillendirir.
65	4	K	1	49	Mekik	Çocuklar o mekiye binip istedikleri ülkeye, masallar diyarına, yıllar öncesine ve yıllar sonrasına gidebilirler. İsterlerse göklere, uzaya çıkabilirler; isterlerse suların derinliklerine dalabilirler.
70	3	K	1	53	Nar	Nara baktığımızda tek olarak görünür ama onu açıp baktığımızda farklı büyüklükteki taneler gibidir. Çocuk edebiyatındaki bir kitaba baktığımızda bir bütün olarak görünür. Çocuk, kitabı okumaya başladığında farklı duygularla, düşüncelerle, iklimlerle tanışır.



3.1.2. Ulam 2: Çocuğun Gelişiminde Etkin Bir Rol Oynama Yönüyle Çocuk Edebiyatı

Bu ulamı yansıtan metafor imgelerini üreten toplam katılımcı sayısı, 22 (%23,2) ve toplam metafor çeşidi ise 20 (%25)'dir.

Bu ulam, 4 alt ulamdan oluşmaktadır: 1. Dilsel gelişiminde, 2. Bilişsel gelişiminde, 3. Kişilik ve toplumsal gelişiminde ve 4. Genel olarak gelişiminde.

Tablo 5: "Çocuğun Gelişiminde Etkin Bir Rol Oynama Yönüyle Çocuk Edebiyatı" Ulamının Alt Ulamlara Göre Dağılımı

Ulam Sıra No	Ulamlar	Alt Ulamlar	Öğrenci Sıra No
2	Çocuğun gelişiminde etkin bir rol oynama yönüyle çocuk edebiyatı	Dilsel gelişiminde	8, 10, 17, 35, 83
		Toplam	5
		Bilişsel gelişiminde	6, 11, 25, 27, 31, 41, 42, 56
		Toplam	8
		Kişilik- toplumsal gelişiminde	3, 16
		Toplam	2
		Genel olarak gelişiminde	47, 60, 62, 68, 74, 84, 85
		Toplam	7
	Genel Toplam		22

Tablo 5'i incelediğimizde şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır:

- Çocuğun gelişiminde çocuk edebiyatının etkin bir rol oynama yönü açısından en çok bilişsel gelişimi (f=8) vurgulayan metaforlar üretildiği; en az ise çocuğun kişilik-toplumsal gelişimindeki etkisini öne çıkaran metaforların (f=2) olduğu görülmektedir.
- Çocuk edebiyatının çocuğun gelişimindeki etkisini genel bağlamda ele alan metaforların sayısı ise 7'dir. Bu nedenle alt ulamlar açısından ikinci sırada yer almaktadır.
- Dilsel gelişim açısından ele alınan metaforların sayısı, 5'tir. Bu nedenle alt ulamlar açısından üçüncü sırada yer almaktadır.

Bu ulamdaki metafor imgeleri şunlardır: ağacın kökü (f=1), anjiyo ameliyatı (f=1), anne (f=1), anne sütü (f=2), bardak (f=1), bebek kundağı (f=1), bisiklet (f=1), çiçeğe verilen su (f=1), donmamış bir beton (f=1), gıda takviyesi (f=1), gözlük (f=1), güneş (f=1), ilkbahar (f=1), kervansaray (f=1), kumbara (f=1), maden (f=1), meyve (f=1), patates (f=1), su (f=2), süt (f=1).

Bu ulama ilişkin öğrencilerin belirlediği metaforların açıklama örneklerinden bazıları şunlardır:

Tablo 6: "Çocuğun Gelişiminde Etkin Bir Rol Oynama Yönüyle Çocuk Edebiyatı" Ulamına İlişkin Örnek Kullanımlar

Öğrenci	Sınıf Düzeyi	Cinsiyet	Ulam No	Metafor No	Metafor	Örnek Kullanım
27	4	K	2	17	Çiçeğe verilen su	Çocuk edebiyatı çocuğun zihinsel gelişimi için temel gereksinimlerden biridir. Bir çiçek sağlıklı gelişimi için temelde nasıl suya ihtiyaç duyuyorsa sağlıklı ve etkili bir zihin gelişimi için de çocuk edebiyatına gereksinim duyulur.
31	3	E	2	21	Donmamış bir beton	Donmamış bir beton, üzerine bir şey düştüğünde nasıl bir iz bırakırsa Türkçe öğretiminde de çocuk edebiyatı, çocukların bilinçaltılarında, düşünce alt yapılarında, bilişsel, fikirselsel, gelişimsel olarak derin izler bırakır.
35	3	K	2	24	Gıda takviyesi	Çocuk edebiyatı, çocukların Türkçe öğretimi sürecinin başındaysa eğer anadillerini geliştirmeye yardımcı olur. Çocuklar bir yandan Türkçenin kurallarını, kullanımını öğrenirken çocuk edebiyatı ile de



10	4	K	2	7	Anne sütü	seviyelerine uygun edebi eserleri okuyarak anadillerini bütün imkânlarıyla geliştirirler.
3	4	E	2	3	Ağacın kökü	Anne sütü çocuklar için ne kadar faydalı ise çocuk kitaplarının kalitesi de öğrenciler için o kadar faydalıdır. Çocuğun gelişimine yararlı olan anne sütü gibi çocuk kitapları da çocuğun dil gelişimine yardımcı olur.
84	3	K	2	63	Su	Ağacın kökü nasıl ağacın dik durmasını sağlıyorsa çocuk edebiyatı da çocuğun birey olmasında temelini sağlam olmasından özgüveninin gelişimine kadar her şeyini olumlu etkiler.
						Yaşam için nasıl suya ihtiyacımız varsa çocukların gelişimi için de çocuk edebiyatı olması zorunludur. Çocuk edebiyatı, çocuğun gelişiminin temelini atar ve olmaması düşünülemez. Su gibi hayati bir öneme sahiptir.

3.1.3. Ulam 3: Dil-Edebiyat Öğretiminde ve Dil-Edebiyat Sevgisi Kazandırmada Başlıca Kaynak Olma Yönüyle Çocuk Edebiyatı

Bu ulamı yansıtan metafor imgelerini üreten toplam katılımcı sayısı, 25 (%26,3) ve toplam metafor çeşidi ise 18 (%22,5)'dir.

Bu ulam, 2 alt ulamdan oluşmaktadır: 1. Dil-edebiyat öğretiminde, 2. Dil-edebiyat sevgisi kazandırmada.

Tablo 7: "Dil-Edebiyat Öğretiminde ve Dil-Edebiyat Sevgisi Kazandırmada Başlıca Kaynak Olma Yönüyle Çocuk Edebiyatı" Ulamının Alt Ulamlara Göre Dağılımı

Ulam Sıra No	Ulamlar	Alt Ulamlar	Öğrenci Sıra No
3	Dil-edebiyat öğretiminde, dil-edebiyat sevgisi kazandırmada başlıca kaynak olma yönüyle çocuk edebiyatı	Dil-edebiyat öğretiminde	1, 7, 12, 13, 18, 21, 23, 33, 44, 50, 51, 52, 54, 55, 64, 81, 82, 88, 89, 90, 91
		Toplam	21
		Dil-edebiyat sevgisi kazanmada	19, 24, 46, 75
		Toplam	4
	Genel Toplam		25

Tablo 7'yi incelediğimizde şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır:

- Dil-edebiyat öğretiminde başlıca kaynak olma yönünü öne çıkaran metafor imgelerinin (f=21) sıklıkla kullanıldığı görülmektedir.
- Çocuk edebiyatının, dil-edebiyat sevgisi kazanmada başlıca kaynak olmasına yönelik metafor imgeleri ise 4 metafor imgesi ile sınırlıdır.
- Genel olarak bakıldığında başlıca kaynak olma açısından öğretim yönünün daha çok öne çıktığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Bu ulamdaki metafor imgeleri şunlardır: adım atmak (f=1), anne (f=1), apartmanın temeli (f=2), binanın bir kolonu (f=1), binanın temeli (f=4), fidan (f=1), hazine (f=1), ilk adımlar (f=1), iskelet (f=3), kalp (f=1), kaynak (f=1), masanın bir ayağı (f=1), pusula (f=1), saatteki akrep (f=1), su (f=1), toprak (f=2), toprağa atılan tohum (f=1), tuğla (f=1).

Bu ulama ilişkin öğrencilerin belirlediği metaforların açıklama örneklerinden bazıları şunlardır:

Tablo 8: "Dil-Edebiyat Öğretiminde ve Dil-Edebiyat Sevgisi Kazandırmada Başlıca Kaynak Olma Yönüyle Çocuk Edebiyatı" Ulamına İlişkin Örnek Kullanımlar



Öğrenci	Sınıf Düzeyi	Cinsiyet	Ulam No	Metafor No	Metafor	Örnek Kullanım
13	4	E	3	8	Apartmanın temeli	Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı olmazsa öğretimdeki hedef kitleye ulaşabilmek ve öğretimi etkili kılabilmek mümkün değildir.
23	3	E	3	14	Bir binanın temelleri	Bir binanın temeli sağlam olmazsa o bina zamanla kendini taşıyamaz, üzerine yeni katlar inşa edilemez. Sonunda en ufak sarsıntılarda yıkılır. Bir çocuğa anadil öğretiminde ilk olarak o dilin kültürü verilmelidir. Bir dilin kültürünü de en iyi yansıtan araçların başında o dilin edebiyatı gelir. Bu nedenle dil, kültür, edebiyat öğretiminin temelinde çocuk edebiyatı vardır.
24	4	K	3	14	Bir binanın temeli	Temel sağlam olmazsa binanın ayakta kalması çok zordur. Çocuk edebiyatı da çocuklara edebiyatı sevdirecek nitelikte olmazsa ömür boyunca çocukların edebiyata ilgileri olmaz.
75	4	E	3	57	Pusulula	Çocukların hangi edebi eserlere ilgi duyduğu, hangilerini sevdiği konusunda çocukları yönlendirir. Böylece ileride çocuklar kendi ilgilerine göre seçim yapabilirler.

3.1.4. Üç Ana Kavramsal Ulamın Sınıf Düzeyi ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması

3.1.4.1. Üç Ana Kavramsal Ulamın Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Katılımcıların ileri sürdükleri metaforların yer aldığı ulamlar ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($\chi^2=0,525$, $df=2$, $p=,76$). Bununla birlikte metaforların yer aldığı ulamların sınıf düzeyi değişkenine göre dağılımına ait frekans ve yüzde değerlerine bakıldığında (Tablo 9) şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

Tablo 9: Üç Ana Kavramsal Ulamın Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırılması

Sınıf	3. sınıf	Frekans	Çocuğun yaşamında temel bir araç olma yönüyle çocuk edebiyatı	Çocuğun gelişiminde etkin bir rol oynama yönüyle çocuk edebiyatı	Dil- edebiyat öğretiminde ve dil-edebiyat sevgisi kazandırmada başlıca kaynak olma yönüyle çocuk edebiyatı	Toplam
		%	%51,7	%20,7	%27,6	%100,0
	4. sınıf	Frekans	18	10	9	37
		%	%48,6	%27,0	%24,3	%100,0
Toplam		Frekans	48	22	25	95
		%	%50,5	%23,2	%26,3	%100,0

• 3. sınıf öğrencileri arasında en çok metafor imgesi ($f=30$), “çocuğun yaşamında temel bir araç olma yönüyle çocuk edebiyatı” ulamında üretilmiştir. En az metafor imgesi ($f=12$) ise “çocuğun gelişiminde etkin bir rol oynama” ulamında üretilmiştir.

• 4. sınıf öğrencileri arasında en çok metafor imgesi ($f=18$), 3. sınıf öğrencilerinde olduğu gibi “çocuğun yaşamında temel bir araç olma yönüyle çocuk edebiyatı” ulamında üretilmiştir. En az metafor imgesi ($f=9$) ise “dil- edebiyat öğretiminde ve dil-edebiyat sevgisi kazandırmada başlıca kaynak olma yönüyle çocuk edebiyatı” ulamında üretilmiştir.

Sonuç olarak; “Çocuğun gelişiminde temel bir araç olma yönüyle çocuk edebiyatı” ulamı her iki sınıf düzeyinde en çok metafor imgesinin üretildiği ulamdır. Bununla birlikte diğer ulamlar açısından sınıf düzeyleri arasında farklılık görülmektedir. 3. sınıfta sıklık açısından ikinci sırada “dil- edebiyat öğretiminde ve dil-edebiyat sevgisi kazandırmada başlıca kaynak olma”yı vurgulayan metafor imgelerinin daha çok öne çıkmasına karşın 4. sınıfta ikinci sırada “çocuğun gelişiminde etkin bir rol olma yönüyle çocuk edebiyatı” ulamı yer almaktadır.



3.1.4.2. Üç Ana Kavramsal Ulamın Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Katılımcıların ileri sürdükleri metaforların yer aldığı ulamların cinsiyet değişkenine göre dağılımına ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 10'da sunulmuştur. Ayrıca öğrencilerin ileri sürdükleri metaforların yer aldığı ulamlar ve öğrencilerin cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2=0,007$, $df=2$, $p=,99$).

Tablo 10: Üç Ana Kavramsal Ulamın Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması

Cinsiyet	Kız	Frekans	Çocuğun yaşamında temel bir araç olma yönüyle çocuk edebiyatı	Çocuğun gelişiminde etkin bir rol oynama yönüyle çocuk edebiyatı	Dil- edebiyat öğretiminde ve dil-edebiyat sevgisi kazandırmada başlıca kaynak olma yönüyle çocuk edebiyatı	
			31	14	16	
		%	%50,8	%23,0	%26,2	%100,0
	Erkek	Frekans	17	8	9	34
		%	%50,0	%23,5	%26,5	%100,0
Toplam		Frekans	48	22	25	95
		%	%50,5	%23,2	%26,3	%100,0

Tablo 10'u incelediğimizde şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır:

- Kızlar arasında en çok metafor imgesi üretilen ulam, "çocuğun yaşamında temel bir araç olma yönüyle çocuk edebiyatı" ulamıdır. Aynı ulamın, erkek katılımcılar arasında da en çok metafor imgesi üretilen ulam olduğu görülmektedir.
- "Çocuğun gelişiminde etkin bir rol oynama rolü" ve "dil-edebiyat öğretiminde ve dil-edebiyat sevgisi kazandırmada başlıca kaynak olma yönü"nü öne çıkaran metafor imgelerinin frekansının her iki cinsiyette de birbirine yakın olduğu görülmektedir (Kız, $f=16$ ve $f=14$; erkek, $f=8$ ve $f=9$).

4. Tartışma ve Sonuç

Çocuk edebiyatının en temel işlevlerinden biri, çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmaktır. Çocuk edebiyatı ürünleri, çocukları nitelikli metinlere yönelmeyi başarabilen, onlara zamanla okuma kültürü kazandırabilen bir sorumluluk üstlenmelidir (Sever, 2007:11). Bu sorumluluğun diğer paydaşı ise çocuk edebiyatı ürünleri ile çocukları buluşturan öğretmenlerdir. Türkçe öğretmeni adaylarının anadili öğretiminde çocuk edebiyatına ilişkin ürettikleri metaforlar arasında "çocuğun yaşamında temel bir araç olma yönünün (kitapla tanışma-okuma alışkanlığı kazanma, deneyim elde etme (farklı dünyaları, insanları tanıma), yol gösterici olma, çocuğun dünyasını yansıtmaya, çocuğun duygu ve düş dünyasını devindirme, çocuğa duyarlık kazandırma)" en çok vurgulandığı görülmektedir.

Sever (2008: 439-449), "okuma kültürü edinmiş, düşünen-duyarlı bireyler yetiştirmek" için okulöncesi ve ilköğretim sürecinde şu evrelerden geçmesi gerektiğini belirtmektedir:

Tablo 11: Okulöncesi ve İlköğretim Döneminde Çocukların Okuryazarlık Gelişimleri

Okulöncesi Dönem	İlköğretim Dönemi
1. Evre: Çocuğun Görsel ve Dilsel Uyarılarla Tanıştırılması	1. Evre: Okuma-Yazma Becerisinin Edinilmesi
2. Evre: Çocuğun Resimli Kitaplarla Arkadaşlık Kurması	2. Evre: Okuma, Sanatsal Uyarılarla Etkileşim Kurma Alışkanlığının Kazandırılması
3. Evre: Çocukta Kitap Sevgisinin Oluşturulması	3. Evre: Eleştirel Okuma, İzleme, Dinleme Becerisinin Kazandırılması
	4. Evre: Bilişim Teknolojilerinden Etkilice Yararlanma Becerisinin Kazandırılması

Toplumsal yaşama etkin olarak katılmanın bir önkoşuludur, okumak (Ulrich, 1985/86: 28; Akt. Dilidüzgün, 2004b: 47). Bu evrelerin istendik düzeyde olmasında, çocuğun ilgi ve gereksinimlerini karşılayan, çocuğa duyma ve düşünme sorumluluğu veren çocuk yazını ürünleri büyük bir önem taşımaktadır. Okuma kültürünün kazanılmasında, kitap sevgisinin oluşturulmasında çocuk yazını önemli bir rol oynamaktadır. Bu noktada Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisine ilişkin algıları ile çocuk yazınına yönelik algıları arasında bir ilişki vardır. Lüle Mert (2013) ve Bozpolat (2015), Türkçe öğretmeni adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin; Karakuş ve Kozçetin (2016) ise Türkçe öğretmeni adaylarının



okuma kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmadaki “çocuğun yaşamında temel bir araç olma” ulamının, Lüle Mert (2013)’in çalışmasındaki “yaşamın içinden bir eylem” ulamı ile, Bozpolat (2015)’in çalışmasındaki “keşfetme aracı olarak okuma, bilgi edinme/öğrenme aracı olarak okuma, yol gösterici olarak okuma” ulamları ile ve Karakuş ve Kozçetin (2016)’in çalışmasındaki “yol gösterme” ulamıyla ortaklık gösterdiği görülmektedir.

Çocuk yazını, çocuğa farklı dünyaları tanıma, yaşam gerçekliğini tanıma yönünde yol gösterici olmaktadır. “Eğitim bakımından edebiyatın değeri, insana çok çeşitli duyma, düşünme ve hareket etme örnekleri vermesidir. Bir insan ancak böyle bir geniş ortam içinde kendisine uygun olan yolu seçme özgürlüğünü kazanır. Tek bir roman okumak bile, bize insanların karakter yapısı, sosyal durumu, duygu ve düşünce bakımından ne kadar farklı olduklarını göstermeye yeter.” (Kavcar, 1999: 4).

Marshall, edebiyat eğitiminin iki ana işlevi olduğunu vurgular: 1) öğrencinin dil bilgisini artırmak, 2) öğrencinin görgüsünü zenginleştirmek ve onu değişik yönleriyle insanlığın durumlarıyla ilişkiye sokarak kişiliğini geliştirmek (Marshall, 1994: 45).

Çocuk edebiyatının çocuğun dilsel, bilişsel, kişilik ve toplumsal gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Sever, 2007). Bu nedenle Türkçe öğretmeni adayları tarafından da bu etki göz ardı edilmemiş, her bir gelişimsel açıdan metafor üretildiği görülmüştür. Bununla birlikte en çok bilişsel gelişimi vurgulayan metaforlar üretilmiştir.

Dil bağlamında bakıldığında ise iki yön öne çıkmaktadır:

1. Dilsel gelişim yönü: Anadilinin yapı ve işleyişine ilişkin ipuçları sunan, kavramsal gelişimini destekleyen bir uyaran olması.

2. Dil-edebiyat öğretiminde ve dil-edebiyat sevgisi kazanmada başlıca kaynak olma yönü: Yazın eğitiminin önemli bir aracı olarak çocuk kitapları, çocuklara yazın bilinci kazandırma işlevine sahiptir. Nitelikli çocuk kitapları, belli estetik kaygıları dikkate aldığından, okuruna yazın ve sanat eğitimi veren bir özellik taşımaktadır (Dilidüzgün, 2004a). Bu nedenle çocuk yazını, yetişkin yazınına bir geçiş niteliğindedir ve bununla birlikte çocuğun anadiline ilişkin duyarlılık kazanmasında ve dil öğretiminde temel bir araç olması açısından da çocuk yazını başlıca bir kaynak olma niteliği taşımaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatının hem dilsel gelişimindeki etkisi hem de dil-edebiyat öğretiminde temel bir kaynak olmasını ele alması olumlu yönden dikkat çekicidir.

En önemli algı araçlarından biri olarak metaforları araştırmak, öğretmenlerin sınıfta sahip olduğu roller, öğrenciler ve eğitimle ilgili inanç ve varsayımlarının altında yatanları ortaya çıkarmak için önemlidir (Ben-Peretz, Mendelson ve Kron, 2003). Bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının çocuk edebiyatının taşınması gereken eğitsel ilkelerden yola çıkarak birçok yönünü ele aldığı görülmektedir. Buna karşın çocuk yazınının çocuğa eleştirel düşünme kazandırma, yaşam gerçekliğini yansıtmaya, çocuğun yaratıcılığını geliştirme gibi özelliklerine değinilmemektedir. Bu bağlamda, Türkçe öğretmenliği bölümlerinde çocuk yazınına yönelik farkındalığı artırmaya dönük çalışmaların artırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- AKTAŞ, Elif ve ŞENTÜRK, Leyla (2016). “Örtülü Anlam Unsurlarının Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Çalışma Kitaplarındaki Yeri”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, S. 5/1, ss. 371-394.
- ARSLAN, M. Metin ve Bayrakçı, Mustafa (2006). “Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi”, *Millî Eğitim*, C. 35, S. 171, ss.100-108.
- AYDIN, İbrahim Hakkı (2006). “Bir Felsefi Metafor Yolda Olmak”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, S. 6/4, ss. 9-22.
- BALTA, Elif Emine (2015). “Öğretmen Adaylarının Ana Diline İlişkin Metaforları”, *International Journal of Languages' Education and Teaching- UDES 2015*, ss. 606-622.
- BAYAT, Nihat ve ÇETİNKAYA, Gökhan (2016). “Türkçe Öğretmen Adaylarının Metaforları Anlama ve Üretme Becerilerinin İncelenmesi”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 38, ss. 31-47.
- BEN-PERETZ, Miriam, MENDELSON, Nili ve KRON, Friedrich W. (2003). “How Teachers in Different Educational Context View Their Roles”, *Teaching and Teacher Education*, S. 19, ss. 277-290.
- BOOST ROM, Robert (1998). “Safe Spaces: Reflections on an Educational Metaphor”, *Journal of Curriculum Studies*, S. 30, ss. 397-408.
- BOZPOLAT, Ebru (2015). “Türkçe Öğretmen Adaylarının Dört Temel Dil Becerisine İlişkin Metaforik Algıları”, *Turkish Studies*, S. 10/11, ss. 313-340.
- CERAN, Dilek (2015). “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Metaforları”, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S.23, ss.121-140.
- ÇOBAN, Abdullah ve ÇEÇEN, Mehmet Akif (2013). “Türkçe Öğretmen Adaylarının Drama Uygulamalarına İlişkin Algılamaları”, *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, C. 9, S.4, ss. 334-353.
- DE GUERRERO, Maria C. M. ve VILLAMIL, Olga S. (2001). “Metaphor Analysis In Second/Foreign Language Instruction: A Sociocultural Perspective”, *Annual Meeting of the American Association of Applied Linguistics*, 24-27 Şubat 2001, St. Louis. Educational Resource Information Center, ERIC: EJ609845.
- DİLİDÜZGÜN, Selahattin (2004a) *İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları*, İstanbul: Morpa Yayıncılık.



- DİLİDÜZGÜN, Selahattin (2004b). "Okuma Öğretimi Hedefleri Bağlamında Türkçe Ders Kitaplarındaki Çocuk Edebiyatı Ürünleri", *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 2, ss. 43-55.
- DUMANLI KADIZADE, Esra (2014). "Aktif Öğrenmede Bir Teknik; Metafor Uygulaması 'Türkçe Öğretmen Adaylarının Türkçe Dersi Algıları Üzerine'", *International Journal of Language Academy*, S. 2/4, ss. 68-85.
- FORCEVILLE, Charles (2002). "The Identification of Target and Source In Pictorial Metaphors", *Journal of Pragmatics*, S. 34, ss. 1-14.
- GÖÇER, Ali (2013). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının 'Kültür Dil' İlişikisine Yönelik Metaforik Algıları", *Turkish Studies*, S. 8/9, ss. 253-263.
- JOHNSON, Mark (1987). *The Body In The Mind: The Bodily Basis Of Meaning, Imagination And Reason*, Chicago: Chicago University Press.
- KARABAY, Ayşegül (2016). "An Investigation Of Prospective Teachers' Views Regarding Teacher Identity Via Metaphors", *Eurasian Journal of Educational Research*, S. 65, ss. 1-18.
- KARAKUŞ, Neslihan ve KOZÇETİN, Kübra (2016). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kavramına Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 40, ss. 387-404.
- KAVCAR, Cahit (1999). *Edebiyat ve Eğitim*, Ankara: Engin Yayınevi.
- Kövecses, Zoltan (2010). *Metaphor – A Practical Introduction*, New York: Oxford University Press.
- LAKOFF, George ve JOHNSON, Mark (2015). *Metaforlar- Hayat, Anlam ve Dil* (Çev. Gökhan Yavuz Demir), İstanbul: İthaki Yayınları.
- LAKOFF, George ve TURNER, Mark (1989). *More Than Cool Reason: A Field Guide To Poetic Metaphor*, Chicago: Chicago University Press.
- LÜLE MERT, Esra (2013). "Türkçe Öğretmen Adaylarının Dört Temel Dil Becerisine İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Analizi", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C. 6, S. 27, ss. 357-372.
- MARSHALL, Julia (1994). *Anadili ve Yazın öğretimi* (Çev.: Cahit Külebi), İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- MILES, Matthew B. ve HUBERMAN, Michael, A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2. baskı), California: Sage Publications.
- MORGAN, Gareth (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor* (Çev. Gündüz Bulut), İstanbul: BZD Yayıncılık.
- PİLA, Salim ve ELKATMIŞ, Metin (2013). "Öğretmen Adaylarının Türkçe Kavramına İlişkin Metaforları", *Turkish Studies Dergisi*, S. 8/4, ss. 1207-1220.
- SABAN, Ahmet (2004). "Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının 'Öğretmen' Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, C. 2, S.2, ss. 131-155.
- SABAN, Ahmet (2008). "Okula İlişkin Metaforlar", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, S. 55, ss. 459-496.
- SABAN, Ahmet (2009). "Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, C. 7, S. 2, ss. 281-326.
- SANCHEZ, Alvaro, BARREIRO, Jose Maria ve MAOJO, Victor (2000). "Design of Virtual Reality Systems For Education: A Cognitive Approach", *Education and Information Technologies*, C. 5, S.4, ss. 345-362.
- SEVER, Sedat (2007). *Çocuk ve Edebiyat*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- SEVER, Sedat (2008). "Eğitimde ve Bilimde Türkçe", *Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim, Bildiriler (24- 26 Nisan 2008)* içinde (ss.435-471). Malatya: İnönü Üniversitesi Matbaası.
- SEVİM, Oğuzhan, VEYİS, Fatih ve KINAY, Nilay (2012). "Öğretmen Adaylarının Türkçeyle İlgili Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi: Atatürk Üniversitesi Örneği", *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, C. 1, S.1, ss. 38-47.
- SEZER, Engin (2003). "Dilde ve Edebiyatta Yol Metaforu", *Kitaplık*, S. 65, ss. 88-92.
- SHUELL, Thomas J. (1990). "Teaching and Learning As Problem Solving", *Theory Into Practice*, S. 29, ss. 102-108.
- TİRYAKI, Esra Nur ve DEMİR, Aygül (2016). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisine Yönelik Metaforik Algıları", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 13, S. 33, ss. 18-27.
- TOPÇUOĞLU ÜNAL, Fulya ve TEKİN, Musa Tarık (2013). "Eleştirel Yazmaya İlişkin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metaforik Algıları", *Turkish Studies*, C. 8, S.13, ss. 1595- 1606.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.