



ÖĞRETMENLERİN ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI ALGILARI ÜZERİNE BİR İNCELEME*

Mustafa TÜRKYILMAZ**

ÖZET

Günümüz öğretmeni, her şeyi bilen olmaktan ziyade bilgiye nasıl ulaşılabileceğini bilen, alanında uzman, öğrenciyi teşvik eden ve öğrenmeyi öğreten özellikleri ile öne çıkmaktadır. Bununla birlikte iyi bir okur olan öğretmenin öğrencileri de iyi birer okur olacaktır. Özellikle okuma kültürü zayıf olan toplumlarda çocuk ve gençlere okuma kültürü kazandırma görevi genelde öğretmene yüklenmektedir. Buna koşut olarak pek çok araştırmada öğretmenlerin hem rol model olmak suretiyle hem de okuma materyali önerileriyle öğrencilerin okuma alışkanlığı ediminde, okuma becerilerinin gelişiminde etkili oldukları ortaya konmuştur. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin çocuk ve gençlik edebiyatı algılarının belirlenmesi gerekmektedir. Böylelikle sahip olduğumuz öğretmen grubunun okuma kültürü edindirmede öğrencilere nasıl katkı sağlayabileceğini veya sağlayamayacağını kestirebiliriz. Bu bağlamda öğrencilerin okuma ediminde etkisi daha fazla olduğu düşünülen Türkçe, edebiyat, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine altı açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Bu formlar ile elde edilen verilerin analizinde, veri analizi tekniklerinden “betimsel analiz” kullanılmıştır. Çalışma, 2014-2015 güz yarısında Kırşehir il merkezinde görev yapmakta olan 60 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 27’si erkek, 33’ü kadındır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çocuk ve gençlik edebiyatını öğretici – eğitici yanı sıra ağır basan edebî eserler olarak algıladıkları; bu edebiyat kapsamında Ömer Seyfettin, Gülten Dayıoğlu, Muzaffer İzgü, Kemalettin Tuğcu yanında İpek Ongun gibi yazarların isimlerini önceledikleri; büyük oranda çocuk ya da gençlik edebiyatı adı altında ders almadıkları; 100 Temel Eser’i çocuklara ve gençlere uygun eserler olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk ve gençlik edebiyatı, öğretmen algıları, okuma.

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fak. Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: turkyilmazmustafa@yahoo.com

A STUDY ON CHILDREN AND YOUNG ADULT LITERATURE PERCEPTIONS OF TEACHERS

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction: In 20th century, teacher is the one knowing how to get the information rather than knowing everything, being expert in his branch, encouraging students and teaching how to learn. In addition, students of a teacher being a good reader would be a good reader, as well. Moreover, teacher has a great role on making someone get reading habit in societies having low family conscience and sensitivity (Yılmaz, 2009: 138). Students are readers as well as their teachers (Hill ve Beers, 1993: 1). Benevides (2006) questions how a teacher not having a reading habit and skill can make students acquire a lifelong learning habit. Although teachers' roles have changed from past to present, it is seen in the carried studies that teachers have a great effect on students' reading states.

It is not an easy process to make students acquire reading habit for both families and the teachers because there are many factors affecting reading skill and habit along with family and teacher such as social circle, library, school, mass media (Özbay, 2009; Türkyılmaz, 2012; Balcı, Uyar and Büyükkiz, 2012). In this case, which path should be followed, which reading materials should be utilized in order to make children and young adults acquire reading habit and reading culture?

Works of children and young adult literature are seen as an outstanding option in making children and young adults acquire reading habits. In many local and foreign studies such as Türkyılmaz (2012), Karakuş (2006), Aslan (2006), Aytaş (2003), Hunt (2001), Tomlinson and Brown (2007), Lukens and Cline (1995), Dilidüzgün (2007), Sever (2008), Sever (2013), Şirin (2007), it is emphasized and detected that children and young adults' reading habits and attitudes towards reading have improved positively in the case of making them read works of children and young adult literature.

The aim of the current study is to reveal perceptions and ideas of teachers towards children and young adult literature by considering studies in literature thereby it would be possible to have an idea about teachers having significant effect on making students acquire reading act.

Method: In many studies, it is found out that teachers have significant effect on making students acquire reading habit and developing students' reading skills as role models and with their suggestions on reading materials. In reference to those findings, it is necessary to define teachers' perceptions on children and juvenile literature. A semi structured interview forms having six open ended questions are administered to teachers of Turkish, literature, preschool and classroom departments. These branches are taken into consideration because it is thought that they are the courses having great effect on making students acquire reading habit. Among data analysis methods, "descriptive analysis" is used in the analysis of the data (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 79). In descriptive analysis, "data are summarized and interpreted considering previously defined themes". Direct citations are

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



practiced frequently, too (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224) and thereby sample would be defined in detail (Bloor ve Wood, 2006).

Participants: There are 60 teachers in the study. They are randomly assigned and there are 15 teachers each of Turkish, literature, preschool and classroom departments. The interviews are practiced one to one. Answers given to the questions are categorized considering statements and statements are defined as units. For instance, for the question *Which features should children and young adult literate works have?*, E14(Literature teacher number 14) answered “it should enable to improve one’s imagination and have enjoyable theme”. The given answer is separated into two as “*it should enable to improve one’s imagination*” and “*it should have an enjoyable theme*”. While performing that, both statements and semantic features are taken into consideration and then categorized. In addition, sentences having same or similar semantic features put together and they are given frequency. Statements uttered by participants are presented in inverted commas and italic form by informing number of the participant. For example; what children and young adult literature concepts mean is asked but O8(Preschool teacher number 8) answered as “*child is an organism in need of affection and others’ help to provide himself. As for adolescent, they are individuals among ages 11- 18.*” The answer shows that question is not comprehended by the participant.

The current study is carried out in fall term of 2014- 2015 academic year in Kırşehir province center. While 27 of participants are male, 33 of participants are female. Teachers in the group have experience changing from 2 years to 44 years. While preschool teachers are the youngest teacher group, classroom teachers are the ones being older.

Conclusion: In this study aiming to determine perceptions of teachers on children and young adult literature, it is possible to state following results:

It is understood that most of the preschool, literature and Turkish teachers think children and young adult literature is “works suitable for children and juvenile; and given students by considering their ages”. On the other hand, for classroom teachers, children and young adult literature is works having educational function and they should be used in passing down national and moral values. Maltepe (2009) has also found out in the study that prospective teachers emphasize especially concepts of “realism”, “our own culture”, “instructiveness” in both choice of themes and characters related to content and educational features of qualified children books. It is also stated that “children books are not adequate enough to make students get reading culture, broadening their emotional horizon, providing mother tongue consciousness and sensitiveness and contributing to aesthetic development etc...”

It is seen that when children and young adult literature is discussed, classroom teachers state Ömer Seyfettin, Gülten Dayıoğlu, Muzaffer İzgü, Kemalettin Tuğcu, Samed Behrengi, Aziz Nesin with regard to precedence; there are also Reşat Nuri Güntekin and Yakup Kadri Karaosmanoğlu. As for preschool teachers, it is seen that they write the following names Ömer Seyfettin, Gülten Dayıoğlu, Kemalettin Tuğcu along with Tarık Buğra and Yakup Kadri Karaosmanoğlu. Literature

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



teachers state Ömer Seyfettin, İpek Ogun, Gülten Dayıoğlu, Kemalettin Tuğcu, Muzaffer İzgü and Aziz Nesin by considering precedence. The following names Ömer Seyfettin, Gülten Dayıoğlu, Kemalettin Tuğcu, Muzaffer İzgü, İpek Ogun, La Fontaine, Cahit Zarifoğlu, Rıfat Ilgaz, Eflatun Cem Güney and Mark Twain are emphasized by Turkish teachers. It is noticed that teachers have stated similar writers in general; Turkish and literature teachers have also included İpek Ogun to their list. Similar result is detected by Kan (2011) and Türkyılmaz (2011).

When examined in general, it is determined 39 of teachers did not attend a children or young adult literature course and 7 of the participants think that course they attended is not functional. It can be said that only 14 of the participants think the course they attended before is functional. Maltepe (2009) defined that half of prospective teachers do not consider themselves proficient enough to select qualified book and other half cannot utilize knowledge they had in book selection process.

It is found out that teachers think 100 Basic Literature Works is suitable for children or juvenile; however, there are also many negative criticism on those works. For example, it is stated that those works do not make children or juvenile eager to read as they are not contemporary for them; works of contemporary writers are not included in those lists; translations of the works are performed inconsistently; sexuality appears so frequently that it violates “appropriateness to children” principle (Neydim, 2006; Cengiz, 2006; Dilidüzgün, 2006; Sever, 2006; Gültekin, 2009; Arıcan ve Yılmaz, 2010). In addition, Türkyılmaz and Kuş (2014) analysed 10 works, which are commonly read among 100 Temel Eser, in terms of human rights and they detected that there are many negative statements about right to life and protection which are the most fundamental right of children; moreover, children’s right to participate is not mentioned.

Almost all of the teachers expressed that works of children and young adult literature should be used in courses because teachers think that those works may make lessons more enjoyable and make children and juvenile like reading. In Kan (2011)’s study, all of the teachers stated that works of children literature should be also used in other courses along with Turkish. Similarly, classroom teachers participated Büyükkavas Kuran and Ersözlü (2009)’s study stated that children literature provides many opportunities for teachers to prepare an activity for the courses out of Turkish. It can be suggested to use qualified children and young adult literature works in Turkish and literature course books. On the other hand, Dilidüzgün (2004) has detected that texts in Turkish course books have many qualitative problems within the children literature.

According to acquired data, it can be said that teachers having a great effect on making someone get reading culture are not qualified enough about the issue. Works having just educational function and teaching oriented will not satisfy expectations. They will not help students be a universal reader reading for pleasure. Within this context, it can be thought that teachers attended the courses of instructors who studied on children and young adult literature will be more effective in making students acquire reading culture. In addition, teacher should be

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



informed about contemporary and qualified works of children and young adult literature along with frequently mentioned Turkish and world literature works. Works of children and young adult literature should be used as a means to acquire reading culture and to be familiar with classical works. Journal supplements, reading catalogue and lists published by non- governmental organizations can be utilized by teachers to be informed about current and qualified works. Moreover, scientists should also go on providing an insight to children and young adult literature with their articles and researches. They should also make society informed about the issue. It is seen that there are many things that Council of Higher Education and Ministry of National Education should do about this subject.

Key Words: Reading, perceptions of teachers, children and young adult literature.

Giriş

Tarım toplumunda bireyler belirli ve sınırlı ihtiyaçlara sahiptirler: Belirli sayıda hayvan sahibi olmak, yiyecek ihtiyacını karşılayabilmek için toprağa sahip olmak... Bu ihtiyaçlarını karşılamak için insanlar atadan kalma yöntemlerle çalışırlardı. Tarım toplumundaki öğretmenden de tarıma, tarımsal üretime, köye yönelik rol davranışları göstermesi bekleniyordu. Tarım toplumu yerini sanayi toplumuna bıraktıkça tarımla uğraşan insan sayısı azaldı ve tarım sektöründe çalışanlar, şehirlere göç ettiler. Bu sefer de sanayi toplumuna yönelik öğretmenler gerekti.

Elbette değişen ihtiyaçlar ve teknolojiler çerçevesinde, öğretmenlerden beklenen görevler de değişecektir. Demirel (2005: 96) öğretmeni, öğrencilerin davranışları üzerinde çalışan, eğittiği her öğrencisinin önceden saptanmış amaçlara ulaşmasına yardım eden ve onların istedik davranışlara sahip birer birey olmasını sağlayan kişi olarak tanımlamaktadır. Öğrenme-öğretme ortamının en önemli değişkenlerinden biri olan öğretmen, öğrencisinin gözünde modern dünyanın ve çağdaş değerlerin temsilcisidir (Aydın, 2008: 8; Sönmez, 2005: 130). Bedwell vd. (1991: 12), öğretmeni uzman, eğitim planlamacısı, bilgi iletişimcisi, oyuncu, öğrenci davranışlarını yöneten, öğrenci performanslarını değerlendiren rolleriyle nitelendirmektedirler. Harrison ve Killion'a (2007: 74-77) göre öğretmen, öğrenendir, veri koçudur, öğrenmeyi kolaylaştıran bir kılavuzdur.

Anlaşıyor ki yirmi birinci yüzyılda öğretmen, her şeyi bilen olmaktan ziyade bilgiye nasıl ulaşılacağını bilen, alanında uzman, öğrenciyi teşvik eden ve öğrenmeyi öğreten olacaktır. Bununla birlikte iyi bir okur durumundaki öğretmenin öğrencileri de iyi birer okur olacaktır. Ayrıca aile bilinç ve duyarlılığının düşük olduğu toplumlarda okuma alışkanlığının kazandırılması görevi büyük ölçüde öğretmene düşmektedir (Yılmaz, 2008: 138). Bir sınıftaki öğrenciler, ancak öğretmenleri kadar okuyamazlardır (Hill ve Beers, 1993: 1). Benevides (2006), kendisi okuma alışkanlığı ve yeteneğine sahip olmayan bir öğretmenin, öğrencisine nasıl yaşam boyu öğrenme alışkanlığı kazandırabileceğini sorgulamaktadır. Geçmişten günümüze öğretmenlerin rolleri değişmiş olsa da belirtilen araştırmalar, öğrencilerin okuma durumlarında öğretmenlerin etkisini ortaya koyar niteliktedir.

Bununla birlikte okumanın alışkanlık hâline getirilme sürecinde hem ailelerin hem de öğretmenlerin işi hiç de kolay değildir. Çünkü aile ve öğretmenin yanında; arkadaş çevresi, kütüphane, okul, kitle iletişim araçları gibi okuma becerisini ve okumanın alışkanlık hâline gelmesini etkileyen pek çok etmen vardır (Özbay, 2009; Türkyılmaz, 2012; Balcı, Uyar ve Büyükkiz, 2012). Çoklu uyaranların egemen olduğu günümüzde, kitle iletişim araçlarının tam da göbeğine doğan

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



çocuklar, ilgilerini tek bir noktaya uzun süre toplayamamaktadırlar. Etkileşimin ve erişimin yoğun, kolay olduğu ve pek çok duyu organına hitap eden teknolojilerin karşısında veya yanında okuma alışkanlığı edindirme ve okumanın alışkanlık hâline getirilmesinin zorluğu ortadadır. Öte yandan çocuklar, kitaplarla etkileşim hâlindeyken bir yandan yeni kelimeler öğrenirler, diğer yandan eleştirel ve yaratıcı düşünme, görsel okuma, medya okuryazarlığı gibi, çağdaş zamanlarda önemli olan, becerileri geliştirirler (Bay, 2014; Bal, 2014). Bunun yanı sıra psikolojik açıdan iyileştirme, toplum tarafından kabul, toplumsal ve zihinsel gelişim için (Karaçay, 2011; Öncü, 2012; Turan, 2005; Yeşilyaprak, 2008; Gönen, 2004; Dehaene, 2014) okuma kültürünün kazandırılması şarttır. O hâlde çocuk ve gençlere okuma kültürü edindirme, okuma alışkanlığı kazandırmada nasıl bir yol izlenmeli, hangi okuma materyalleri kullanılmalıdır?

Çocuk ve gençlere okuma alışkanlığı edindirmede çocuk ve gençlik edebiyatı ürünleri önemli bir seçenek olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkyılmaz (2012), Karakuş (2006), Aslan (2006), Aytas (2003), Hunt (2001), Tomlinson ve Brown (2007), Lukens ve Cline (1995), Dilidüzgün (2007), Sever (2008), Sever (2013), Şirin (2007) gibi yerli ve çok sayıda yabancı çalışmada, nitelikli çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin çocuk ve gençlere okutulması durumunda onların okuma becerilerinin, okumaya olan tutumlarının olumlu ve anlamlı yönde geliştiği vurgulanmıştır, belirlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde Maltepe'nin (2009) Türkçe öğretmeni adaylarının nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme becerileri; Yazıcı Okuyan'ın (2009) Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatı ürünlerin seçerken kullandıkları ölçütler; Büyükkavas Kuran ve Ersözlü'nün (2009) sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri üzerine çalıştıkları görülmektedir. Bununla birlikte Gültekin vd.'nin (2011) üniversitelerde çocuk ve gençlik edebiyatı öğretimi sorunu; Kan'ın (2011) Türkçe öğretmenlerinin çocuk edebiyatı ile ilgili görüşlerini; Arslan ve Alamdar'ın (2011) Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine ilişkin görüşlerini; Türkyılmaz'ın (2011) öğretmen adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatı algılarını inceleyip bildiri olarak sundukları görülmektedir.

Literatürdeki araştırmalar da dikkate alınarak öğretmenlerin çocuk ve gençlik edebiyatına yönelik algılarının ve düşüncelerinin ortaya konması bu çalışma kapsamında amaçlanmıştır. Böylece öğrencilerin okuma ediminde önemli rolleri olan öğretmenler hakkında bir fikir edinmek mümkün olacaktır.

Yöntem

Gerçekleştirilen pek çok araştırmada öğretmenlerin hem rol model olmak suretiyle hem de okuma materyali önerileriyle öğrencilerin okuma alışkanlığı ediminde, okuma becerilerinin gelişiminde etkili oldukları ortaya konmuştur. Bu önemli bulgudan hareketle öğretmenlerin çocuk ve gençlik edebiyatı algılarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin okuma ediminde etkilerinin daha fazla olduğu düşünülen Türkçe, edebiyat, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine altı açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Görüşme formu ile elde edilen verilerin analizinde, veri analizi tekniklerinden "betimsel analiz" kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 79). Betimsel analizde "veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Ayrıca doğrudan alıntılara sık sık yer verilir." (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224). Böylelikle, örneklem detaylı bir şekilde betimlenmiş olacaktır (Bloor ve Wood, 2006).

Araştırmaya tesadüfi olarak 15'er Türkçe, edebiyat, okul öncesi ve sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 60 öğretmen dâhil edilmiştir. Bire bir gerçekleştirilen bu görüşmelerde öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar, cümlelerin yargı bildirme durumlarına göre ve yargı birim alınarak sınıflandırılmıştır. Örneğin *size göre çocuk ve gençlik edebiyatı ürünleri hangi özellikleri taşımaktadır*

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



sorusuna E14 (Edebiyat Öğretmeni 14)'ün verdiği “Hayal gücünü geliştirici, eğlenceli konular işlenmelidir.” cevap, “hayal gücünü geliştirici olmalıdır” ve “eğlenceli konular işlemelidir” şeklinde ikiye ayrılmıştır. Bu, gerçekleştirilirken hem yargı bildirme durumu hem de anlam özellikleri dikkate alınarak gruplandırılmalar gerçekleştirilmiştir. Ayrıca anlam özellikleri bakımından aynı ve benzeri cümleler bir araya getirilerek frekans verilmiş ve katılımcıların belirttiği yargılar tırnak işaretleri içinde, italik olarak katılımcının numarası bildirilerek verilmiştir. Örneğin çocuk ve gençlik edebiyatı kavramlarının kendilerine neler çağrıştırdığı sorusu sorulmuş olmasına rağmen O8 (Okul Öncesi Öğretmeni 8), soruya “Çocuk sevgiye muhtaç, kendi ihtiyaçlarının çoğunu çevresinden yardım alarak karşılayan varlıktır. Gençlik ise 11-18 yaş arasındaki bireyler.” cevabını vermek suretiyle sorunun kendisi tarafından anlaşılmadığını ortaya koymuştur.

Araştırma, 2014-2015 güz yarısında Kırşehir il merkezinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 27'si erkek, 33'ü kadındır. Bu grup, mesleğinin 2. yılında olan öğretmenden 44. yılında olan öğretmene kadar geniş bir kıdem aralığında bulunan öğretmenlerden oluşmaktadır. En genç öğretmen grubu okul öncesi öğretmenleri iken; yaşça daha büyük olan öğretmen grubu sınıf öğretmenleridir.

Bulgular

Bulgular kısmında, “Çocuk ve gençlik edebiyatı size ne(ler) çağrıştırmaktadır?”, “Çocuk ve gençlik edebiyatı denildiğinde aklınıza hangi yazar(lar) gelmektedir?”, “Çocuk ya da gençlik edebiyatı adlı bir ders aldınız mı, bu dersi nasıl değerlendiriyorsunuz?”, “100 Temel eser size neyi çağrıştırıyor? Bu eserler çocuk ya da gencin yaşına uygun mu?”, “Çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin derslerde kullanımı konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorularına sınıf, okul öncesi, edebiyat ve Türkçe öğretmenlerinin verdiği cevaplar ayrı ayrı sınıflandırılarak verilmiştir. Ayrıca her anlam grubunu temsilen çarpıcı bir iki örnek sunulmuştur.

1a. Çocuk ve gençlik edebiyatı size neler çağrıştırmaktadır sorusuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

Katılımcılardan S5 ve S6 bu eserlerin okumayı sevdirmeye işlevini dikkate alarak “Çocukları okumaya teşvik edecek gelişimlerine katkı sağlayacak eserler aklıma geliyor (S5). Çocuk ve gençlerin ilgilerini çeken, onlara okumayı sevdiren eserler” (S6). biçiminde ifade etmişlerdir. S1, S3 ve S11 bu eserlerin çağrışımları konusunda içeriği önceleyerek “Çocukların yaşadıklarının şiirselleştirilmesi; gençlerin yaşadıklarının öyküleştirilmesi” (S1). “Kahraman, prens, prenses, oyun, oyuncak, hayvanlar, hayal ürünü, gökyüzü, eğlence, somut, gerçek dışı kahramanlar, akıcılık ve seviyeye uygunluk, maneviyat” (S3); “Nasreddin Hoca, La Fontaine, Keloğlan, hayali kahramanlar” (S11) şeklinde tanımlamaya girişmişlerdir. S13 ise hedef kitleyi dikkate alarak “Çocuk ve gençlere yönelik yazılmış eserleri çağrıştırmaktadır” ifadesini kullanmıştır. İçerik, hedef kitle ve okumayı sevdirmeye yanında S8, S14, S15, S7, S10 ve S12 tarafından bu edebiyat ürünlerinin işlevselliği öncelenecek bu ürünlerin hayal gücünü zenginleştirdiği, sözcük dağarcığını artırdığı, evrensel ve millî değerleri aktardığı ifade edilmiştir. “Hayal gücünü zenginleştirir” (S8), “Çocuğun hayal dünyasının gelişimi, yönlendirilmesi, kültürel gelişim ve kelime dağarcığındaki zenginliği sağlar” (S14). Bu durumda ifade etme sıklığı dikkate alınarak sınıf öğretmenlerinin çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerini eğitimsel bir araç olarak algıladıkları ifade edilebilir.

1b. Çocuk ve gençlik edebiyatı size neler çağrıştırıyor sorusuna ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk ve gençlik edebiyatı algılarında “görelilik” ilkesini dikkate alarak “çocuğa ya da gence göre eserler” şeklindeki ifadelerinin öne çıktığı söylenebilir. Aynı ifadenin O1, O2, O12, O14 ve O15 tarafından dile getirildiği gözlenmiştir. Örneğin O1 “Çocuk ve gençler için

onların seviyelerine göre, anlayabilecekleri düzeyde eserler. Çocuk ve gençlere göre hazırlanan edebî eserlerdir” diyerek aynı yargıyı yinelemiştir. Bununla birlikte O7, O9 ve O10 tarafından çocuk ve gençlik edebiyatı kapsamındaki türler üzerinde durulmuştur. Örneğin O7 ve O9 şu ifadeleri kullanmışlardır: “Ninniler, çocuk şarkıları, tekerlemeler, sayışmalar, masallar, hikayeler akla geliyor. Çocuk edebiyatı deyince aklıma çocuk şiirleri, masallar ve hikayeler, ninni, tekerleme ve sayışmacalar aklıma geliyor. Gençlik edebiyatı deyince şiirler, roman ve denemeler” O3, O5 ve O6 ise işlevsellik yönü üzerinde durarak “Çocukların zihin, hayal ve düş dünyasını geliştirmeyi amaçlayan eserlerdir. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimi için önemli eserler” ifadelerini kullanmışlardır. Öte yandan O11 “Bireylerin kitap okuma alışkanlığı kazandığı çocuk ve gençlik yıllarında okunan kitaplar nitelikli olmalıdırlar.”, O8 “Çocuk sevgiye muhtaç, kendi ihtiyaçlarının çoğunu çevresinden yardım alarak karşılayan varlıktır. Gençlik ise 11-18 yaş arasındaki bireyler.” ve O4 “Ülkemizde yeterince çalışılmayan; fakat çocuklar için çok önemli kavramlardır.” diyerek soruyu farklı bir biçimde anladıklarını ortaya koymuşlardır. Bulgulardan hareketle okul öncesi öğretmenleri tarafından çocuk ve gençlik edebiyatının çocuk ya da gence göre verilen eserler olarak anlaşıldığı söylenebilir.

1c. Çocuk ve gençlik edebiyatı size neler çağrıştırıyor sorusuna ilişkin edebiyat öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

E1, E2, E3, E4, E6, E9, E10 ve E11 çocuk ve gençlik edebiyatı kavramlarını çocuk ve genç dikkate alınarak onlara yönelik ve onlara göre eserler olarak algıladıklarını, verdikleri cevaplarda ortaya koymuşlardır. E1 ve E2 “Çocuk ve gence hitap eden, onların yaşına, psikolojik durum ve ruhsal durumunu dikkate alarak oluşturulan eserler. Bu yaş ve gelişime uygun edebî ürünleri çağrıştırıyor” diyorlarken E3 “Çocuk ve gençlerin yaşadığı zaman ve yaşına uygun edebî ürünler” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Bununla birlikte E5, E7, E8, E14 ve E15’in ifadelerinden bu eserlere yönelik eğitimsel bir kaygı güdüldüğü ve bu eserlerin işlevsel yönünün öncelendiği çıkarılabilir. “Çocukların eğitimi üzerinde etkisi olan eserleri çağrıştırıyor. Bireyi, topluma ve kendisine sorumlu ve faydalı yapacak eserler” (E7). “Birey için gerekli kavramları veren eserler” (E8). “Okuma zevk ve alışkanlığının kazanılması döneminde ortaya konmuş, yeni ufuklar ve dünyaların kazanılmasında birincil önceliğe sahip edebî ürünleri çağrıştırmaktadır” (E14). “Çocuğu geleceğe, yaşama hazırlarken eğlendiren, düşündüren ve öğreten bir sanattır” (E15).

E12 “Çocukluk ve gençlik dönemlerinde okunan metinleri çağrıştırmaktadır.” E13 “Her iki alanın da kendine has eserler verilmesi” şeklinde ifadeler kullanarak çocuk ve gençlik edebiyatı konusunda farklı algılamalarını ortaya koymuşlardır.

1d. Çocuk ve gençlik edebiyatı size neler çağrıştırıyor sorusuna ilişkin Türkçe öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

T2, T3, T4, T5, T13, T14 ve T15 görelilik ilkesini öne çıkarmışlar ve yaş gruplarına, onların seviyelerine uygun eserler ifadelerini kullanmışlardır. “12-18 yaş grubu arasındaki bireylere hitap eden edebiyat ürünlerini çağrıştırmaktadır. Orta ve lise öğrencilerine hitap eden kitaplar” (T2, T3). T7, T8, T9, T10 ve T12 ise bu tür eserlere yönelik içerik algılarını ortaya koymuşlardır. Onlara göre kahramanları çocuk ve genç olan, onların yaşantılarının, duygularının anlatıldığı eserler, çocuk ve gençlik edebiyatıdır. T1 “Heyecan, arkadaşlık, seyahat ve keşfetme gibi kavramları çağrıştırıyor.” ve T11 “Masal, hikaye ve romanları...” diyerek kavram olarak algısını farklı biçimde ifade etmiştir. Sıklıklar dikkate alınarak Türkçe öğretmenlerinin görelilik ilkesi kapsamında çocuk ve gençlik edebiyatını değerlendirdikleri düşünülebilir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



2a. Çocuk ve gençlik edebiyatı denildiğinde aklınıza hangi yazar(lar) gelmektedir sorusuna sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

Öğretmenler tarafından yazarların ifade edilme sıklıkları sıralandığında öne çıkan isimler şu şekilde gerçekleşmiştir: Ömer Seyfettin (14), Gülten Dayıoğlu (7), Muzaffer İzgü (6), Kemalettin Tuğcu (4), Samed Behrengi (4), Aziz Nesin (3). Bununla birlikte doğrudan çocuğa ya da gence yönelik eserler vermemiş olsa da öğretmenler tarafından Reşat Nuri (4), Yakup Kadri Karaosmanoğlu (2) isimleri de söylenmiştir. Jules Verne, Abbas Sayar, Rıfat Ilgaz birer defa ifade edilen isimler arasındadır. Bununla birlikte Necip Fazıl, Mehmet Akif Ersoy, Yahya Kemal gibi isimler de öğretmenler tarafından söylenmiştir.

2b. Çocuk ve gençlik edebiyatı denildiğinde aklınıza hangi yazar(lar) geliyor sorusuna okul öncesi öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

Sıklık düzeyine bakıldığında sınıf öğretmenleri ile benzeri bir tablonun ortaya konduğu düşünülebilir. Ömer Seyfettin (12), Gülten Dayıoğlu (6), Kemalettin Tuğcu (4). Tarık Buğra (2) ve Yakup Kadri Karaosmanoğlu (2) ismine yer verilmiş olması da ilginçtir. Birer defa yazılmış olsa da Fuat Köprülü, Orhan Pamuk, Orhan Kemal ve Halit Ziya isimlerine yer verilmiş olması da bu çerçevede düşündürücüdür.

2c. Çocuk ve gençlik edebiyatı denildiğinde aklınıza hangi yazarlar geliyor sorusuna edebiyat öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

Edebiyat öğretmenleri de sınıf ve okul öncesi öğretmenleri gibi Ömer Seyfettin (8), Gülten Dayıoğlu (6), Kemalettin Tuğcu (4), Muzaffer İzgü (2) ve Aziz Nesin (2) isimlerini sıklıkla ifade etmişlerdir. Bununla birlikte belki de hitap ettikleri yaş grubunun etkisiyle İpek Ongun (7)'u da sıklık düzeyi yüksek bir biçimde ifade etmişlerdir. Birer defa olmak üzere edebiyat öğretmenleri Samed Behrengi, Sait Faik isimlerini; popüler edebiyatçılar olan Elif Şafak, Canan Tan'ın isimlerini de ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda Nâbi, Ahmet Mithat, Satı Bey gibi isimler de içinde bulunduğumuz çağ dikkate alındığında oldukça ilginç karşılanmıştır.

2d. Çocuk ve gençlik edebiyatı denildiğinde aklınıza hangi yazarlar geliyor sorusuna Türkçe öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

Türkçe öğretmenleri, Ömer Seyfettin (11), Gülten Dayıoğlu (9), Kemalettin Tuğcu (8), Muzaffer İzgü (5), İpek Ongun (4), La Fontaine (3), Cahit Zarifoğlu (3), Rıfat Ilgaz (3), Eflatun Cem Güney (2), Mark Twain (2) isimlerinin yanı sıra Yalvaç Ural, Miyase Sertbarut, Grimm Kardeşler, Mustafa Ruhi Şirin isimlerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte Paul Coelho, Erdal Atabek, Orhan Kemal isimleri de yazılmıştır.

3a. Çocuk ya da gençlik edebiyatı adlı bir ders aldınız mı, bu dersi nasıl değerlendiriyorsunuz sorusuna sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

Sınıf öğretmenlerinden 14'ü böyle bir ders almadığını ifade ederken S7 “Çocuk edebiyatı, öğretmen okullarında ders olarak okutulurdu. Biz de mutlu ve mutsuz çocuğu temsilen iki çocuk çıkarır. Dramatizasyon yapardık.” diyerek böyle bir ders almakla birlikte aslında bu dersin içeriğinin ne kadar farklı bir biçimde ele alındığını ortaya koymaktadır.

3b. Çocuk ya da gençlik edebiyatı adlı bir ders aldınız mı, bu dersi nasıl değerlendiriyorsunuz sorusuna okul öncesi öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

Sadece bir okul öncesi öğretmeni böyle bir ders almadım demiştir. Diğer öğretmenlerse ders alıp içeriğini olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Bununla birlikte aldığı derste neler yaptığını belirtip dersin içeriği hakkında olumlu ya da olumsuz bir değerlendirmede bulunmayan

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



öğretmenler de vardır. O1 “*Bu derste çocukların gelişim sürecinden başlayarak onlara uygun eserlerin taşınması gereken biçim ve içerik özellikleri hakkında bilgi aldık. Çocukları tanıma açısından faydalı oldu.*” diyerek içeriği olumlu bir biçimde değerlendirmiştir. Aynı şekilde O3, O6, O8 ve O9 da içeriği olumlu ve faydalı bulmuşlardır. “*Evet galiba almıştık ama çok etkili olmadı*” (O 2). “*Etkili bir ders olmadı. Yüzeysel kaldı*” (O4). “*Kitaplar inceledik derste; ancak yeterli değildi*” (O 11). “*İşleniş bakımından monoton ve sıkıcı bir dersti*” (O12). “*Dersin içeriği yeterli değildi; çünkü verilen eğitim teoride kalıp uygulamaya dönük değildi*” (O15). Buradan hareketle beş öğretmen, dersi ve içeriği yeterli ve faydalı bulmamıştır denilebilir. O5 “*Günümüz çocuk edebiyatı, tarihsel sürecini ve gelişimini görmüştük*”, O7, “*Şarkıları, şiirleri, masalları inceledik.*”, O10 “*Derste çocuk hikayelerini anlattık.*” ve O13 “*Çocuk kitaplarını iç ve dış özellikleri bakımından inceledik.*” biçiminde ifadelerle sadece dersin içeriği konusunda bizi bilgilendirmiş; bu içeriği ve işleyişi olumlu bulup bulmadıkları hususunda bilgilendirmemişlerdir.

3c. Çocuk ya da gençlik edebiyatı adlı bir ders aldınız mı, bu dersi nasıl değerlendiriyorsunuz sorusuna edebiyat öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

Edebiyat öğretmenleri de sınıf öğretmenleriyle aynı doğrultuda böyle bir ders almadıklarını ifade etmişlerdir. Sadece E14 “*Bu derste çocuğun bakış açısına, hayal gücüne, yaşına uygun kitapların seçilerek onların okutulması ile ilgili bilgile öğrendik.*” diyerek böyle bir ders aldığını ifade etmiştir.

3d. Çocuk ya da gençlik edebiyatı adlı bir ders aldınız mı, bu dersi nasıl değerlendiriyorsunuz sorusuna Türkçe öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

10 Türkçe öğretmeni böyle bir ders almadığını söylemiştir. T5 ve T9 “*Çocuğa yönelik eserleri her yönüyle değerlendirdiğimiz için bu dersi çok beğendim. Bu derste çocuk edebiyatının ve çocukların genel özellikleri üzerinde durmuştuk. Ayrıca önemli eserleri ele aldık*” diyerek dersi ve içeriğini beğendiklerini belirtmişlerdir. T13 ve T14, doğrudan ifade etmeseler de dersin tek düzeliklerinden aldıkları derse yönelik olarak olumsuz duygular içindedirler. “*Hocamız, kitaplar hakkında bilgi verirken bizden de kitap incelemesi yapmamızı istedi*” (T13). “*Hocamızın verdiği bir kitabı biz okuyarak geliyorduk. Hocamız da derste konuyu yarı okuyarak –aynı kitabı- anlatıyordu*” (T14). T15 ise doğrudan dersten memnuniyetsizliğini şöyle dile getirmiştir “*Ders amacına hizmet etmedi. Bence bu tür derslerde insanlar önce çocuk ve gençliği anlamaya yönlendirilmeli. Sonra ürünler ele alınmalı.*” T7 ise böyle bir ders almadığını ancak kesinlikle böyle bir dersin olması gerektiğini ifade etmektedir “*kesinlikle böyle bir ders alınmalıydı*”

4a. 100 Temel Eser size neyi çağırıyor? Bu eserler çocuk ya da gencin yaş seviyesinde uygun mu sorusuna sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

Sınıf öğretmenlerinin kimisi bu eserleri çocuk ve gençlere göre ve onlara uygun bulurken kimisi böyle düşünmemektedir. Yine sınıf öğretmenlerinden bir kısmı eserleri nitelikli bulmakla beraber bu dönemdeki bireyler tarafından anlaşılmasının güç olduğunu belirtmişlerdir. S1, S2, S3, S4, S5 ve S6 bu eserlerin çocuğa göre olduğunu belirtmişlerdir ve bu eserler hakkında olumlu değerlendirmelerde bulunmuşlardır. “*Özü korunduğu takdirde eserler tabii ki yararlı./ Gerek ilköğretim gerekse ortaöğretimde okutulması taraftarıyım. İlköğretim ve ortaöğretimdeki öğrencilerin gelişimleri için okutulmalı*” (S1 ve S2). S8, S11, S13 ve S15, bu eserlerin çocuğa göre olmadığını ve bu eserlere olumsuz bir bakış açısına sahip olduklarını açık bir biçimde ifade etmişlerdir. “*Çocukların yaş seviyesine uygun değil. Çevre ve teknolojik gelişmeler çocukların okuduğu kitaplarla uyumsuzdur*” (S8). “*Bu kitapların tamamını okudum. Bazıları güncel değil, yanlışlıklar var. Yazım hataları ve özellikle çocuklara uygun olmayan kitaplar var*” (S13).

S9, S10, S12 ve S14 bu eserleri bir yönüyle olumlu değerlendirirken çocuk ya da gence uygun olmadıklarını ifade etmişlerdir. “*Millî, manevi, psikolojik, düşündürücü, eğitici niteliklere sahip*

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



eserlerdir. Sanatsal değeri olan eserler; ama anlaşılır olmaktan uzak.” (S9). “Edebi değer taşıyor; ama günümüz çocuk ve gençleri kitap okumaktan uzak. Teknoloji ile ilgileniyorlar” (S10).

4b. 100 Temel Eser size neyi çağrıştırıyor? Bu eserler çocuk ya da gencin yaş seviyesinde uygun mu sorusuna okul öncesi öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

O1, O7, O9, O10, O12, O14 ve O15 bu eserleri çocuğa ve gence göre bulmakta, bu eserlerin onlar tarafından okunması gerektiğini ifade etmektedir. “Genel anlamda çocuk ve gençlere hitap eden eserler olduğuna inanıyorum” (O9). “Önemli yazarların yazdığı 100 kitap geliyor aklıma ve bu kitapların çocuk ve gence hitap ettiğini düşünüyorum” (O14)

O2, O3, O4, O5 ve O11 ise bu eserleri kısmen olumlu değerlendirirken bazı yönleriyle de olumsuz değerlendirmektedirler. “Bu listeden bazı eserlerin çocuklar için uygun olmadıklarını düşünüyorum” (O3). “Tamamıyla çocuklara hitap etmemektedir. Ancak farklı türlerin tanınması için geliştirici özelliindedir” (O5). O8 ise bu eserleri doğrudan olumsuzlamaktadır “Bu çağdaki çocuk ve gençlerin yaşantı biçimine uzak ve yabancı eserlerdir. Onlara uygun değildir.” O13 ise eserler hakkında bilgim olmadığından yorum yapamayacağım demektedir.

4c. 100 Temel Eser size neyi çağrıştırıyor? Bu eserler çocuk ya da gencin yaş seviyesinde uygun mu sorusuna edebiyat öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

E1, E2, E3, E4, E8, E9, E10 ve E12 bu eser listesini olumsuz değerlendirmekte ve bu eserlerin öğrencilere hitap etmediğini düşünmektedir. “Dönemsel olarak klasik kabul ettiğimiz eserler çocuklara ve gençlere hitap ettiğini düşünmüyorum; çünkü artık anlayış değişti. Bu yüzden talep de değişti” (E9). “100 temel eser adı altında belli yazarların ve şairlerin kitaplarının bir araya getirilmesini saçma buluyorum. Bu işin ölçüsü nedir? Kime göre 100 temel eser. Üretilen her şey değerlidir” (E12). E6, E7 ve E11 bu eser listesi olumlu bulmakta ve öğrencilerin seviyelerine göre olduğunu değerlendirmektedirler. “Çocuklar için seviyelerine ve gelişim özelliklerine uygun ve fayda sağlayacak eserler” (E7). “Bu eserler, gençler ve çocukların anlayacağı en iyi eserlerdir” (E11). E13 ve E14 kimi özellikleriyle bu eserleri olumlamakta iken kimi özellikleriyle de olumsuz değerlendirmektedirler. “Çeşitli uzunlukta yaşa indirgenebilecek şekilde 100 temel eser oluşturuluyor. Bazıları çocuklara uygun bazıları değil.” (E13). E15 ise belki de bu eserleri olumsuz değerlendirmekle birlikte düşüncelerini tam olarak ifade etmemiştir. “Hiç kimse bu eserleri eleştirme gücüne sahip değil” (E15).

4d. 100 Temel Eser size neyi çağrıştırıyor? Bu eserler çocuk ya da gencin yaş seviyesinde uygun mu sorusuna Türkçe öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

T2, T3, T4, T6, T9, T13 ve T14 bu eser listesini olumlamakta ve eserlerin çocuğa göre olduğunu belirtmektedirler. “Çocukların seviyesine uygun, hayal ve duygu dünyalarını genişleten, onlara hitap eden kitaplardır” (T3). “Zengin, akıcı dil örgüsü, yazınsal nitelikli eserler, görsel sayfa düzeni ile öğrencilerin düzeyine sesleniyor” (T6). T5, T7, T8 ve T12 eserler konusunda hem olumlu hem de olumsuz yargıda bulunmaktadırlar. “100 temel eser, her çocuğun okuması gereken eserleri çağrıştırıyor. Bu listedeki bazı kitaplar çok basit düzeyde. Bunlar değiştirilebilir. Daha eğitici, daha kültürel ve ahlaki değerlerimizi anlatan eserler olabilir” (T5). “Okunması gereken eserleri çağrıştırıyor. Kısmen çocuk ya da gencin seviyesine hitap edenler olduğu gibi büyük çoğunluğu her yaşta okuyucuya hitap ediyor” (T7). T10, T11 ve T15 ise bu eserleri tamamıyla ve doğrudan olumsuzlamaktadırlar. “Özensiz seçilmiş ve birçok eser çocuklara hitap etmiyor.” (T10). “Bu listedeki pek çok eserin çocuğa göre olmadığını, güncel olmadığını düşünüyorum. Yaş ve seviyeye uygun başka bir yüz temel eser listesi oluşturulmalı” (T15).

Turkish Studies

5a. Çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin derslerde kullanımı konusunda ne düşünüyorsunuz sorusuna sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

Sınıf öğretmenlerinin hepsi de bu ürünlerin derslerde kullanılması gerektiğini ifade etmektedirler. Ancak sınav kaygısının, ders kitaplarının bunun önünde engel olduğunu ifade etmektedirler. “Sınavlardan ve denemelerden fırsat kalırsa bu tür eserler, derslerde kısaltılarak kullanılmalı.” (S5). “Ders kitaplarında bu ürünlere yer verilmiyor. Ders kitaplarında çocukların ilgisini çeken ürünler pek yok. Şiir ve yazılar anlamsız ve çocuklara anlamakta zorlanıyor.” (S11).

5b. Çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin derslerde kullanımı konusunda ne düşünüyorsunuz sorusuna okul öncesi öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

Bir okul öncesi öğretmeni dışında öğretmenlerin hepsi bu ürünlere derslerde yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. O2 bu eserlerin okuma saati gibi zamanlarda kullanımını önermektedir. “Hikaye okuma saatlerinde kullanımını uygun buluyorum.” “Bu ürünler derslerde kullanıldığında öğrencilerin edebiyata bakış açılarında olumlu yönde değişme ve gelişme olacağına inanıyorum” (O9). “Görselleştirme ve kalıcı bilgilerin edindirilmesinde etkili olduğunu düşünüyorum” (O14).

5c. Çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin derslerde kullanımı konusunda ne düşünüyorsunuz sorusuna edebiyat öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

E13 dışında “Daha verimli olacağını düşünmüyorum.” edebiyat öğretmenleri de bu ürünlerin derslerde kullanımını doğru ve olumlu bulmaktadırlar. Bununla birlikte öğretim programı ve diğer bazı çekincelerden bu ürünleri kullanmadıklarını, kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. E15’in şu ifadesi gençlik edebiyatının Türkiye’deki yerini ortaya koyar niteliktedir “Gençlerle çalışıyoruz ama gençlik edebiyatı kullanmıyoruz (Müfredatta yok). Bizler gençlere yetişkin muamelesi yapıyoruz. Çocuk ve gençlik yazını bizde çok çok geride.” Bu doğrultuda E12 de benzeri ifadeleri kullanmıştır “Bu tür ürünleri derslerimizde kullanmıyoruz. Bugünkü eğitim anlayışında bu tür etkinlikler zor. Her alanda sizi kuşatmış bir anlayış kendi izni dışında bir şeyin eğitime girmesine iyi bakmıyor.”

5d. Çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin derslerde kullanımı konusunda ne düşünüyorsunuz sorusuna Türkçe öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

Türkçe öğretmenleri çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin derslerde kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. “Ben Türkçe öğretmeniyim ve çocuk edebiyatı ürünlerini derslerde kullanmalıyım.” (T5). “İyi olacağı kanaatini taşıyorum. Çocukların bilgi seviyelerinin artmalarını sağlar. Onları kitap okumaya yönlendirir. Bu ürünler derslerin daha eğlenceli geçmesini sağlar.” (T15).

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin çocuk ve gençlik edebiyatı algılamalarını belirlemeye yönelik bu araştırmada erişilen sonuçları şu şekilde ifade etmek mümkündür.

Okul öncesi, edebiyat ve Türkçe öğretmenlerinin sıklık bakımından çoğunluğunun çocuk ve gençlik edebiyatını “çocuğa ve gence göre; onların yaş dönemi dikkate alınarak verilen eserler” olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Öte yandan sınıf öğretmenlerine göre çocuk ve gençlik edebiyatı, eğitimsel işlevi olan; millî, manevî değerlerin aktarımında kullanılması gereken eserlerdir. Maltepe (2009) de çalışmasında “Nitelikli çocuk kitaplarının içerik ve eğitsel özelliklerinde öğretmen adaylarının hem konuların hem de kahramanların seçiminde “gerçeklik”, “kendi kültürümüz”, “öğreticilik” kavramlarını daha çok vurguladıkları ve çocuk kitaplarının okuma kültürü edindirme, duygu evrenini genişletme, anadili bilinci ve duyarlılığı sağlama ve estetik gelişime katkı getirme vb. işlevlerine yeterince önem vermedikleri sonucuna varmıştır.” Yazıcı Okuyan (2009) da Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin kitap seçiminde iç yapı ve dış yapı özelliklerinden ziyade eğitsellik yönünü daha fazla öne çıkardıklarını çalışmasında ortaya koymuştur.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



Çocuk ve gençlik edebiyatı denilince sınıf öğretmenlerinin öncelik sırasına göre Ömer Seyfettin, Gülten Dayıoğlu, Muzaffer İzgü, Kemalettin Tuğcu, Samed Behrengi, Aziz Nesin isimlerini; bununla birlikte Reşat Nuri Güntekin ve Yakup Kadri Karaosmanoğlu isimlerini de ifade ettikleri gözlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin ise Ömer Seyfettin, Gülten Dayıoğlu, Kemalettin Tuğcu isimleri yanında Tarık Buğra ve Yakup Kadri Karaosmanoğlu ismini de yazdıkları görülmüştür. Edebiyat öğretmenleri de yine sıklık düzeyine göre Ömer Seyfettin, İpek Ongun, Gülten Dayıoğlu, Kemalettin Tuğcu, Muzaffer İzgü ve Aziz Nesin isimlerine yer vermişlerdir. Türkçe öğretmenleri ise Ömer Seyfettin, Gülten Dayıoğlu, Kemalettin Tuğcu, Muzaffer İzgü, İpek Ongun, La Fontaine, Cahit Zarifoğlu, Rıfat Ilgaz, Eflatun Cem Güney ve Mark Twain isimlerine yer vermişlerdir. Öğretmenler tarafından öncelenen yazarlara bakıldığında genelde sıralamanın aynı olduğu, edebiyat ve Türkçe öğretmenlerinin bu sıralamaya İpek Ongun ismini ekledikleri gözlenir. Benzeri bir sonuç Kan (2011) ve Türkyılmaz (2011) tarafından da ortaya konmuştur. Arıcı (2005)'nin ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada da öğrencilerin beğendiği ilk üç yazarın Ö. Seyfettin, G. Dayıoğlu ve İ. Ongun olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları ile ilköğretim ikinci kademedeki okuyan öğrencilerin çocuk ve gençlik edebiyatı okuma kültürü bakımından birbirine yakın seviyede oldukları söylenebilir. Bu duruma neden olarak da okuma kültürümüzün ders kitapları ile sınırlı olması gösterilebilir. Araştırmalarda, öğrencilerin okuma eylemini yeni bilgiler öğrenme amacıyla daha çok gerçekleştirdikleri (Balcı, 2009; Karakoç, 2005) ve diğer okuma materyallerine kıyasla ders kitaplarını okumayı daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir (Zengin, 2000: 701; Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010: 15). Ayrıca Reşat Nuri, Yakup Kadri, H. Ziya, Dostoyevski gibi; klasik sayılabilecek pek çok eserin yazarı da çocuk ve gençlik edebiyatı yazarı olarak öne çıkarılmıştır. Oysaki adı geçen yazarların verdiği klasik eserleri, çocuk ya da gençlerin okuma kültürü edinmeden okuyabilmeleri güç olacaktır (Hunt, 2001; Cope, 1997; Lukens ve Cline, 1995).

Öğretmenler, çocuk ve gençlik edebiyatı algılarını ortaya koymuşlar, bu alanda aklına gelen yazar ve şair isimlerini vermişlerdir. Ancak genel olarak bakıldığında 39 öğretmenin çocuk ya da gençlik edebiyatı dersi almadığı; 7 öğretmenin ise aldıkları dersin işlevsel olmadığını düşündüğü belirlenmiştir. Buradan hareketle katılımcılardan sadece 14'ünün aldığı dersin işlevsel olduğunu düşündüğü söylenebilir. Maltepe (2009), öğretmen adaylarının yarısının nitelikli kitap seçiminde kendini yeterli bulmadığını; diğer yarısının ise nitelikli kitap seçiminde sahip olduğu bilgiyi kullanmadığını belirlemiştir. O hâlde 1998'den bu yana eğitim fakültelerinin Türkçe, sınıf ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde verilen 2 saatlik çocuk edebiyatı dersini gözden geçirmek; bu dersleri edebiyat, tarih gibi alan öğretmenliklerine de açmak ve çalışmakta olan öğretmenlerin bilgilenmesini sağlamak gerekmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamı 100 Temel Eseri çocuk ve gençlere göre ve uygun bulmaktadır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinden bir kısmı eserleri, nitelikli bulmakla beraber bu dönemdeki bireyler tarafından anlaşılmasının güç olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca okul öncesi ve Türkçe öğretmenlerinin sıklık bakımından çoğunluğu 100 Temel Eseri çocuğa ve gence göre bulmakta, bu eserlerin onlar tarafından okunması gerektiğini ifade etmektedir. Öte yandan edebiyat öğretmenleri, 100 Temel Eseri olumsuz değerlendirmekte ve bu eserlerin öğrencilere hitap etmediğini düşünmektedir. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin büyük oranda bu eserleri çocuk veya gence uygun buldukları ortaya çıkmaktadır. Ancak bu eser listelerinin çocuk ya da gençlerin çağdaşı olmadığı için onlarda okuma zevki uyandırmadığından tutun, bu listelerde bir tane çağdaş yazarın eserinin yer almamasına, çevirilerinde çok fazla özensizlik gösterildiğine, çocuğa yönelik ilkesine aykırılığa varacak düzeyde cinsellik içerdiğine (Neydim, 2006; Cengiz, 2006; Dilidüzgün, 2006; Sever, 2006; Gültekin, 2009; Arıcan ve Yılmaz, 2010) kadar olumsuz yönde pek çok eleştiri yöneltilmiştir. Bununla birlikte Türkyılmaz ve Kuş (2014) da 100 Temel Eser listesinden en çok okunan kitaplar arasından 10'unu çocuk hakları bakımından incelemeleri sonucunda kitaplarda

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015

çocuğun en temel hakkı olan yaşama, korunma hakkı ile ilgili olumsuz ifadelerin sayısının oldukça fazla olduğunu, çocukların katılım hakkına ise yer verilmediğini tespit etmişlerdir.

Bununla birlikte öğretmenlerin neredeyse tamamı, dersi çeşitlendireceği, çocuk ve gençlere okumayı sevdireceği gibi nedenleri öne sürerek çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin derslerde kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Kan'ın (2011) araştırmasında öğretmenlerin tamamı çocuk edebiyatı ürünlerinin Türkçe dersleri dışında, diğer derslerde de kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Büyükkavas Kuran ve Ersözlü'nün (2009) araştırmasına katılan sınıf öğretmenleri de çocuk edebiyatının Türkçe dışındaki derslerin öğretiminde de öğretmene bir etkinlik materyali oluşturmada geniş olanaklar sunduğunu ifade etmişlerdir. Buradan hareketle Türkçe, edebiyat ders kitaplarında nitelikli çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerine yer verilmesi gerektiği öneri olarak sunulabilir. Öte yandan Dilidüzgün (2004) Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin çocuk edebiyatı bağlamında nitelik sorunuyla karşı karşıya olduğunu belirlemiştir.

Bulgulardan hareketle okuma kültürü edindirmede önemli bir işlevi olan öğretmenin gereken donanımına sahip olmadığı ifade edilebilir. Sadece eğitimsel işlevi ile öncelenen, öğretimi temelli eserler okuma kültürü edindirmede kendinden beklenen faydayı sağlamayacak ve öğrencileri zevk için okuyan evrensel okur düzeyine eriştiremeyecektir. Bu bağlamda çocuk ve gençlik edebiyatı eğitimi almış öğretim elemanlarından eğitim alan öğretmenlerin okuma kültürü edindirmede daha etkili olacağı düşünülebilir. Ayrıca öğretmenler, adından çokça bahsedilen Türk ve dünya edebiyatı klasikleri dışında çağdaş ve nitelikli çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinden haberdar olmalıdırlar. Çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerini klasiklere giden yolda ve okuma kültürü ediminde bir köprü olarak kullanmalıdırlar. Gazetelerin kitap ekleri, sivil toplum kuruluşlarının yayımladığı okuma katalog ve listeleri öğretmenlerin güncel ve nitelikli eserlerden haberdar olmasında işe koşulabilir. Ayrıca bilim insanları da yazı ve araştırmaları ile çocuk ve gençlik edebiyatı alanına ışık tutmayı sürdürmeli, toplumun bu konuda bilgilenmesini sağlamalıdır. Öyle görünmektedir ki hem YÖK hem eğitim fakülteleri hem de Millî Eğitim Bakanlığının bu konuda atması gereken çokça adım bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

- ARICAN, S. ve YILMAZ, B. (2010). 100 Temel Eser Uygulamasının Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisi ve Bu Uygulamada Kütüphanelerin Rolü Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 24 (3), 495-518.
- ARICI, A. F. (2005) “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Durumları (Beceriler- İlgi- Alışkanlık-Eğilim).” Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- ARSLAN, F. ve ALAMDAR, S. G. (05-07 Ekim 2011). *Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Edebiyatı Dersine İlişkin Görüşleri (Kırıkkale İli Örneği)*. III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Ankara.
- ASLAN, C. (2006) “Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi.” Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- AYDIN, A. (2008). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- AYTAŞ, G. (2003). Okuma Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13. 155-160.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



- BAL, Belgin (2014). “Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Yaratıcı Düşünme / Creative Thinking in Teaching Turkish Course Curriculum”- TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, ISSN: 1308- 2140, (Prof. Dr. Ahmet Topaloğlu Armağanı) Volume 9/9, Summer 2014, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7173> , p. 247-257.
- BALCI, A., UYAR, Y. ve BÜYÜKİKİZ, K. (2012). “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları, Kütüphane Kullanma Sıklıkları ve Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi / The Examination Of Reading Habits, Frequency To Use Library And Attitudes Towards Reading Of 6th Grade Primary School Students”- TURKISH STUDIES - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, ISSN: 1308-2140, Volume 7/4, Fall 2012, www.turkishstudies.net, DOI Number : <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3795>.
- BALCI, Ahmet (2009) “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma” Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BAY, Yalçın (2014). “ABD’nin Anasınıfı ve İlköğretim Birinci Sınıf Okuma Kitaplarının Kelime Öğretimi Açısından İncelenmesi/The Study of Kindergarten and Primary Schools First Grade Reading Books in Terms of Vocabulary Teaching”- TURKISH STUDIES - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, ISSN: 1308-2140, Volume 9/12, Fall 2014, www.turkishstudies.net, DOI Number : <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7452> , p. 17-30.
- BEDWELL, Lance E.; Hunt, Gilbert H.; Touzel, Timothy J. & Wiseman, Dennis C. (1991). *Effective teaching: Preparation and implementation*. Charles C. Thomas. Springfield
- BENEVIDES, Tina De L. (2006) “Personal Reading Habits and Literacy Instruction in Preservice Teacher.” Unpublished master thesis, Nipissing Universty Faculty of Education, Ontario.
- BLOOR, M & WOOD, F. (2006) *Keywords in Qualitative Methods: A Vocabulary of Research Concepts*. London: Sage.
- BÜYÜKKAVAS KURAN, Ş. ve ERSÖZLÜ, Z. N. (2009) Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatına İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V1, I, 1-17.
- CAN, R., TÜRKİYILMAZ, M. ve KARADENİZ, A. (2010) Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- CENGİZ, G. (2006). Çocuk ve Gençlik Edebiyatının Eğitimdeki Yeri ve İşlevi. *Varlık Dergisi*. S.1189. s.17-22.
- COPE, J. (1997) Beyond voices of readers: student on school’s effects on reading. *English Journal*, 86 (3), 18-23.
- DEHAENE, S. (2014). Beyin nasıl okur? Okumanın bilimi ve evrimi. (çev. Ozan Karakaş). İstanbul: Alfa Bilim Basım Yayım.
- DEMİREL, Ö. (2005). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- DİLİDÜZGÜN, S. (2004). Okuma Öğretimi Hedefleri Bağlamında Türkçe Ders Kitaplarındaki Çocuk Edebiyatı Ürünleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2). 43-55.

- DİLİDÜZGÜN, S. (2006). Eğitim Gerçeği Açısından “100 Temel Eser” Tartışmaları. *Varlık Dergisi*, S.1189. s.23-26.
- DİLİDÜZGÜN, S. (2007). *Çağdaş Çocuk Yazını*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- GÖNEN, M. (2004). Öğretim boyunca okuma alışkanlığı. Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- GÜLTEKİN, A. (2009). *Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazıları*. İstanbul: Erdem yayınları.
- GÜLTEKİN, A.; Çiftçi, Z. ve Yetim, A. (05-07 Ekim 2011). *Üniversitelerde Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Öğretiminin Sorunları*. III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Ankara.
- HARRISON, Cindy & KILLION, Joellen. (2007). Ten roles for teacher. *Educational Leadership*, v.65 n.1 p.74-77.
- HILL, Margaret H. & BEERS, G. Kylene (1993) “Teacher As Readers: Survey Of Teacher Personal Reading Habits And Literacy Activities in The Classroom”. *Annual Meeting of National Reading Conference, Carolina*.
- HUNT, Garret Rebecca D. (2001) “An Examination Of Attitudes, Interests, And Levels Of Response To Young Adult Novels Versus Classic Novels.” Unpublished doctoral thesis, Universty of Toledo, Department of Curriculum and Instruction, Toledo.
- KAN, M. O. (05-07 Ekim 2011). *Türkçe Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatı İle İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma*. III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Ankara.
- KARAÇAY, B. (2011). Okuyan beyin. *Bilim ve Teknik*. S.256. s. 20-27.
- KARAKOÇ, M. (2005) “Lise Birinci Sınıf Öğrencilerin Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Üzerine Bir İnceleme.” Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- KARAKUŞ, I. Ş. (2006). “Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Okuma Gelişimine Etkisi.” Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- LUKENS, Rebecca, J. & CLINE, Ruth, K. J. (1995) *Critical handbook of literature for young adults*. New York: Harper Collins College Publishers.
- MALTEPE, S. (2009) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Seçebilme Yeterlilikleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 398-412.
- NEYDİM, N. (2006). Çocuk Edebiyatının Durumu ve 100 Temel Eser Üzerine. *Varlık Dergisi*, S.1189. s.3-7.
- ÖNCÜ, H. (2005). Bibliyoterapi yönteminin okullarda psikolojik danışma ve rehberlik amacıyla kullanılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. S. 1. s.147-170.
- ÖZBAY, M. (2009). *Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- SEVER, S. (2006). Türkçe Öğretiminin Çözölemeyen Sorunları. *Varlık Dergisi*, S.1189. s.8-16.
- SEVER, S. (2008). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem.
- SEVER, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. İzmir: Tudem.
- SÖNMEZ, V. (2005). *Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayınları.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



- ŞİRİN, M. R. (2007). *Çocuk Edebiyatı Kültürü: Okuma Alışkanlığı ve Medya Sarmalı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- TOMLINSON, Carl M. & LYNCH-BROWN, C. (2007). *Essentials of young adult literature*. (5th ed.). Allyn&Bacon.
- TURAN, L. (2005). Arkadaş edinme güçlüğü çeken çocukların problemlerini çözmede çocuk edebiyatından yararlanma. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. S.12. s. 124-135.
- TÜRKYILMAZ, M. (05-07 Ekim 2011). *Öğretmen Adaylarının Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma*. III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Ankara.
- TÜRKYILMAZ, M. (2012). Bilgi İletişim Teknolojilerinin Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi. *Bilgi Dünyası*, S.13(2). s.477-493.
- TÜRKYILMAZ, M. ve Kuş, Z. (2014) İlköğretim 100 Temel Eserde Çocuk Hakları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (15). 39-63.
- YAZICI OKUYAN, H. (2009) Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Saatlerinde Kullanılan Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Seçme Ölçütleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 135-159.
- YEŞİLYAPRAK, B. (2008). Bibliyoterapi: Okuma ile sağaltım. Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu.24-25 Mayıs 2008.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2008) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILMAZ, B. (24-25 Mayıs 2008) *Çocuklarda Okuma Kültürünü Geliştirmede Ebeveyn ve Öğretmenin Rolü*. Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Ankara.
- ZENGİN, N. (2000). “Gençlik Edebiyatı ve Eğitim Değerleri Açısından Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun Dünkü Türkiye Dizisindeki Tarihi Romanlarının İncelenmesi.” Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- TÜRKYILMAZ, M., Öğretmenlerin Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Algıları Üzerine Bir İnceleme, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 917-934, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8133>, ANKARA-TURKEY

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015

