



Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi

The Journal of International Social Research

Cilt: 6 Sayı: 27 Volume: 6 Issue: 27

Yaz 2013 Summer 2013

www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581

TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ DÖRT TEMEL DİL BECERİSİNE İLİŞKİN ALGILARININ METAFORLAR ARACILIĞIYLA ANALİZİ

ANALYSIS OF PERCEPTION OF PROSPECTIVE TURKISH TEACHER ABOUT FOUR BASIC LANGUAGE SKILLS THROUGH METAPHORS

Esra LÜLE MERT*

Öz

Araştırmanın problem tümcesi “Türkçe öğretmen adaylarının 4 temel dil becerisine yönelik sahip oldukları algılar nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada, Türkçe eğitimi ve öğretimi sürecinde öncül belirleyiciler olan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin 120 Türkçe öğretmen adayının eğitim- öğretim sürecinde yararlanacakları bu öğeleri algı durumlarını metaforlar aracılığıyla belirleme amaçlanmıştır. Nitel bir yapıda olan bu çalışmada olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde ise içerik analizi tekniğine yer verilmiştir. Araştırmanın katılımcıları 2012- 2013 eğitim- öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencisi 120 Türkçe öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla onların her birinden “Dinleme ... gibidir; çünkü ...”, “Konuşma ... gibidir; çünkü ...”, “Okuma ... gibidir; çünkü ...”, “Yazma ... gibidir; çünkü ...” tümcelerini tamamlamaları istenmiştir. Katılımcıların kendi el yazılarıyla kaleme aldıkları belirlemeler, bu çalışmada temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Katılımcıların geliştirdikleri metaforlar dört aşamada analiz edilmiştir: (1) kodlama ve ayıklama aşaması, (2) örnek metafor imgesi derleme aşaması, (3) ulam geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması. Öğrencilerin geliştirdiği toplam 480 metafor ışığında dört temel dil becerisine ilişkin algı durumları öğrenci sayısı bağlamında şöyledir: 120 öğrencinin 100’ü dört temel dil becerisini “değerli bir eylem” olarak; 86’sı “ihtiyaç” olarak; 83’ü “iletişim ögesi” olarak; 63’ü “heyecan verici bir eylem” olarak; 50’si “yaşamın içinden bir eylem” olarak; 31’i “zor ve sıkıcı bir eylem” olarak; 18’i “yaşam kaynağı” olarak; 16’sı “yaşam alanı” olarak; 12’si “karmaşık bir eylem” olarak; 11’i “zorunlu bir eylem” olarak; 6’sı “bilinmezlik içeren bir eylem” olarak; 4’ü ise “bir canlı türü olarak” nitelendirmiştir. Araştırmanın çıkış noktası, dört temel dil becerisinin öncelikle iletişim ögesi olarak algılanması gerekliliğine dayanmaktadır. Öğretmen adaylarının bu doğrultuda değişim yaşamaları beklenmektedir; ancak araştırma verileri incelenen becerilerin öncelikle “iletişim ögesi” olarak algılanmadığını destekler. Araştırma sonucunda beklenen, Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisini öncelikle “iletişim ögesi” olarak algılamalarını ya da bu algının ilerleyen sınıflarda mutlaka kazandırılmasını sağlayabilmektir; ancak veriler ışığında Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisinin algılanmasının böyle bir yolu izlemediği görülmüştür. Bu bağlamda, Türkçe öğretmenliği bölümlerinde dört temel dil becerisine ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik çalışmaların, derslerin artırılması önerilebilir. Türkçenin eğitimi ve öğretimi sürecinde önemli bir yeri olan dört temel dil becerisinin, ders içeriklerinde varlığı artırılmalı; Türkçe derslerindeki yeri ve önemi mutlaka vurgulanmalı ve öğretilmelidir.

Anahtar Sözcükler: Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi, Dört Temel Dil Becerisi, Metafor.

Abstract

Problem statement of the study was determined as “What are the perceptions of prospective Turkish teachers about 4 basic language skills?” In this study it was aimed to determine 120 prospective Turkish teachers’ perception of listening, speaking, reading, writing skills which are

* Yrd. Doç. Dr.; İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü.

predeterminers in the process of Turkish education and of which prospective teachers would make use of through metaphors. In this qualitative study, phenomenological pattern was used. Content analysis technique was used in the evaluation of data. Participants of the study are 120 prospective Turkish teachers at 1st, 2nd, 3rd, 4th class who receive education at İnönü University Education Faculty, Department of Turkish Teaching in 2012-2013 academic year. Each of the participants were required to complete sentences "Listening is like ...; because ...", "Speaking is like ...; because ...", "Reading is like ...; because ...", "Writing is like ...; because ..." in order to reveal their metaphors about listening, speaking, reading and writing which are four basic language skills. Definitions of participants which are written with their own handwriting were used as the basic source of data. Metaphors developed by participants were analyzed in four stages: (1) coding and debugging stage, (2) sample metaphor compilation stage, (3) category development stage, (4) validity and reliability stage. Starting point of the study is based on the fact that four basic language skills should be perceived first of all as element of communication. Prospective teachers are expected to change their perception in this sense; but data of the study supports the fact that these skills are not perceived "element of communication" in first place. What is expected as a result of study is to enable prospective Turkish teachers perceive four basic language skills as "element of communication" or definitely provide this perception in further classes; however in the light of given data it was seen that attainment of four basic language skills does not have such a procedure. In this sense, it can be suggested that courses about four basic language skills and enabling these skills should be increased in department of Turkish Teaching. The existence of four basic language skills which have important place in Turkish education should be increase in course contents; their place and importance should be definitely emphasized and taught.

Keywords: Turkish Education, Four Basic Language Skills, Metaphor.

Giriş

Türkçenin eğitimi ve öğretimi sürecinde 4 temel dil becerisinin istendik düzeyde edinilmesi ve geliştirilmesi öncül amaçlardandır. Bu beceriler Türkçe öğretmenlerince ilkökul 4. sınıftan başlayarak öğrencilere kazandırılacaktır. Meslek yaşamlarında, öncelikli sorumluluğu bu becerileri öğrencilere kazandırmak olan Türkçe öğretmen adaylarının söz konusu becerilere ilişkin algılarını belirleyebilmek Türkçenin eğitimi ve öğretimi sürecine katkıda bulunabilir. Bu çalışmada, bu savdan yola çıkılarak Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisi olarak bilinen dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya ilişkin algılarını, "metaforların öğretmen adaylarının algı, tutum ve inançlarının incelenmesi öğretmen eğitimi çalışmalarının temel amaçlarından biridir" (Noyes, 2004) belirlemesi ışığında öğrencilerin bu becerilere dayalı sundukları metaforları belirlemek ve algılarını çözümllemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda dört temel dil becerisi ve metafor kavramı çalışmanın iki önemli belirleyicisidir.

Anadili eğitimi ve öğretimi sürecinin en önemli iki boyutu anlama ve anlatmadır. Anlama, dinleme ve okuma becerilerini; anlatma, konuşma ve yazma becerilerini kapsamaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever 1999). Dinleme ve okuma anadilinde anlama gücüne yönelik becerilerdir ve alıcı dil olarak da bilinir. Konuşma ve yazma ise anlatım gücüne yönelik becerilerdir ve verici dil olarak da adlandırılır. Türkçe öğretiminin temel amacı öğrencileri anadillerinin beceri alanlarında yetkinliğe ulaştırmaktır. Yavuz (2010) anadili gelişiminde edinilme sırasını dinleme, konuşma, okuma ve yazma biçiminde belirtir. Bu dört temel beceri her bireyde doğuştan gelen bir yeti olarak bulunmaktadır. Huber (2010) yetiyi beyin hücrelerinin dili kullanmaya hazır olması biçiminde tanımlar. İyi bir anadili kullanıcısı bu dört temel dil becerisini etkin olarak kullanabilmelidir; çünkü bu dört beceri alanının gelişimi öğrencinin tüm yaşamını biçimlendirir. Bireyin iletişimsel yeterliği bu becerilerin birbiriyle bağlantılı gelişimiyle ilişkilidir; çünkü bir becerinin gelişimi öteki becerinin gelişimini etkilemektedir. Bu 4 temel dil becerisinin edinilme sırasına göre ilki olan dinleme, işitsel olarak gelen mesajların yorumlanabilmesi amacıyla seçici dikkatin oluşturulması sürecidir. Dinleme, iletişim sürecinin alıcı yönüne yönelik bir etkinliktir. İletişim sürecinde bireyler kimi zaman konuşan, kimi zaman okuyan, kimi zaman dinleyen durumundadır. Bu bağlamda, kaynak bireyin kendi söylediklerini de dinleyip dönüt aldığı dolayısıyla alıcı yönünü hedeflediği unutulmamalıdır (Demirel vd. 1998: 12). Konuşma becerisine ilişkin farklı tanımlar bulunmaktadır: Özbay'a (2006: 5) göre, konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı, tam olarak anlayabilme becerisi; Göğüş'e (1978: 228) göre, işittiğini anlamak amacıyla

dikkat harcamak ve bir sonuç çıkarmak için konuşmayı izleme; Sever'e (2000: 11) göre ise, işitilene almak ve saklamak ya da işitilene anlamak amacıyla dikkat harcamaktır. Konuşma, bu bağlamda Demirel vd.'ne (1998: 12) göre; kaynak birim tarafından mesajın tasarlanması, düzenlenmesi ve hedef birimin çözümleyip algılayabileceği sözel biçimle aktarılmasına yönelik beceridir. Konuşma düşüncelerimizin sözle anlatımıdır. Konuşma sürecinde sözcelerin sadece sesler aracılığıyla aktarımı söz konusu değildir, kendine özgü kural ve ilkeleri vardır. Doğru ve düzgün konuşarak etkili bir konuşmacı olabilmek için bu kural ve ilkeleri öğrenmek gerekir. Okuma becerisi, yazı (görsel yolla) aracılığıyla gelen mesajların alınıp, çözümlenmesi, algılanıp anlamlandırılmasına dayalı karmaşık bir beceridir. İletişimin alıcı yönünde anlama gücüne yönelik bir etkinliktir. Okuma becerisi, düşünme, anadili edinimi ve konuşma ile yakından ilintili olan bir üstdil becerisi olarak tanımlanmaktadır (Demirel vd. 1998: 12). Yazma, iletişim sürecinde kaynak bireyin mesajlarını yazı aracılığıyla göndermesine yönelik bir anlatım etkinliğidir. Yazma da okuma gibi, düşünme, anadil edinimi ve konuşma ile yakından ilintili olan üstdil becerisi olarak tanımlanmaktadır (Demirel vd. 1998: 12). Yazma becerisi ise diğer becerilere göre daha üst bir bilişsel yetiyi gerektirmektedir. Saussure'e (1998) göre yazının varlık nedeni dili göstermektir.

Çalışmanın ikinci belirleyicisi olan metafor kavramının çok sayıda tanımı bulunmaktadır. Morgan'a (1998: 14) göre metafor, genel olarak dünyayı kavrayışımıza sinen bir düşünme ve görme biçimi anlamına gelir. Lakoff ve Johnson'a göre, metafor (2005); bir şeyi başka bir şeyin bakış açısıyla anlama ve tecrübe etme, bir düşünce malzemesini, insan kavrayışının bir şekli ile ifade etme sürecidir. Metafor sadece bir söz figürü değil aynı zamanda bir düşünce figürüdür. Kavramsal alanda metaforun anlamı, kavram ve bilgi alanı ile sözcükler arasında ilişki kurmaktır (Heywood, Elena ve Mick 2002). Metaforlar, dile zenginlik ve çeşitlilik katmaktadır (Wulf ve Dudis 2005: 330). Metaforlar, ifadenin canlı ve heyecanlı kalmasını sağlar (Altun 2003:1-5). Metaforlar, bireylerin günlük yaşamında da sıklıkla kullandıkları dilsel bir benzetme olgusudur. Başlıca bir algı aracı olan metafor, bilinen bir alandan yeni/bilinmeyen bir alana bilgi transferini içerir. Bazen sözcüklerin yetmediği yerde veya anlatımın kuvvetlendirilmesi gerektiğinde metaforlar önemli bir iletişim aracı olmaktadır. Bu bağlamda metaforlar, bir bireyin zihninin bir anlayış (kavrayış) biçiminden başka bir anlayış (kavrayış) biçimine hareket etmesini sağlayarak, o bireyin belli bir olguyu başka bir olgu olarak görmesine olanak tanır (Saban, Koçbeker ve Saban 2006; Clarken 1997; Girmen 2007). Dolayısıyla bu yolla kavramların anlaşılması ve yorumlanması kolaylaşmaktadır. Metaforlar (benzetmeler, eğretilmeler, istiareler, mecazlar) olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir (Saban 2004). Metaforlar günlük yaşamda kullandığımız dili sadece süslemeye yönelik bir söz sanatından ibaret değildir, insan yaşamındaki önemi bundan çok daha fazlasını kapsar (Saban, Koçbeker ve Saban 2006; Semerci 2007, Akt: Erdoğan ve Gök 2008). Metaforlar üzerine yapılan çalışmalarda artışta Arslan ve Bayrakçı'nın (2006) belirttiği üzere bu olgunun, bireylerin dünyalarını anlamlandırma ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme aracı olmasının etkisi büyüktür. Özellikle zor kavram ve terimlerin öğrenimi sürecinde, soyut kavramların somutlaştırılmasında ve görselleştirmesinde metaforlar son derece önemlidir. Bu bağlamda metaforlar yeni bir bilginin öğrenilmesini kolaylaştırmasının yanı sıra bir düşünce ve görme biçimidir (Morgan 1998). Eğitimdeki metaforlar da, karmaşık kavram ve olguların açıklanmasında öncelikle tercih edilen bir araçtır. Sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumlarla hareket eden bireyler, soyut kavramlar ile bilinen somut şeyler arasında ilişki kurarak düşüncelerini ifade etmede metaforik yapılar oluştururlar (Saban vd. 2006). Lakoff ve Johnson (2005) kavramsal sistemimizin önemli bir kısmının metaforiksel ilişkilerle yapılandırıldığını düşünmektedir. Fretzin (2001), Fraser (2001), Osborn (1997), Sanchez vd. (2000), Hanson (1993) metaforların olumlu yanlarını tanımlarken; Perry ve Cooper (2001), Tyson (1995), Fretzin (2001) metafor kullanımının olumsuz yanlarına değinir.

Bu çalışmada, metaforların kavram ve terimlerin öğrenimi sürecinde, soyut kavramların somutlaştırılmasında ve görselleştirmesinde önemli işlevleri olduğu düşüncesinden hareketle, Türkçe eğitimi ve öğretimi sürecinde öncül belirleyiciler olan

dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin 120 Türkçe öğretmen adayının eğitim- öğretim sürecinde yararlanacakları bu öğeleri algı durumlarını metaforlar aracılığıyla belirleme amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problem tümcesi “Türkçe öğretmen adaylarının 4 temel dil becerisine yönelik sahip oldukları algılar nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın problemi ışığında çözümü aranan alt problemler şunlardır:

1. 120 Türkçe öğretmen adayının dinleme becerisine yönelik sundukları metaforların uamlara ayrılması, örnek öğrenci açıklamaları, öğrenci sayı ve yüzdeleri nelerdir?

2. 120 Türkçe öğretmen adayının konuşma becerisine yönelik sundukları metaforların uamlara ayrılması, öğrenci açıklama örnekleri, öğrenci sayı ve yüzdeleri nelerdir?

3. 120 Türkçe öğretmen adayının okuma becerisine yönelik sundukları metaforların uamlara ayrılması, öğrenci açıklama örnekleri, öğrenci sayı ve yüzdeleri nelerdir?

4. 120 Türkçe öğretmen adayının yazma becerisine yönelik sundukları metaforların uamlara ayrılması, öğrenci açıklama örnekleri, öğrenci sayı ve yüzdeleri nelerdir?

5. 120 Türkçe öğretmen adayının sınıf düzeyinde dört temel dil becerisine ilişkin algıları nedir, sınıf düzeyi arttıkça öğrenci algılarında anlamlı bir değişim yaşanmış mıdır?

Yöntem

Nitel bir yapıda olan bu çalışmada olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde ise içerik analizi tekniğine yer verilmiştir. İçerik analizi tekniği, elde edilen verilerin açıklanmasında gerekli olan kavramları ve ilişkileri ortaya koymakta kullanılır. “Olgu bilim araştırmalarında veri analizi yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır” (Yıldırım ve Şimşek 2011).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları 2012- 2013 eğitim- öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencisi 120 Türkçe öğretmen adayından oluşmaktadır (bakınız Çizelge 1).

Çizelge 1. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımının yüzdeler ve frekansları

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Kadın	81	67,5
Erkek	39	32,5
Toplam	120	100

Araştırmaya 39'u (%32,5) erkek ve 81'i de (%67,5) kadın olmak üzere toplam 120 Türkçe öğretmen adayı katılmıştır. Türkçe öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre dağılımı şöyledir: 20 kız, 10 erkek birinci sınıf öğrencisi, 16 kız 14 erkek ikinci sınıf öğrencisi, 24 kız 6 erkek üçüncü sınıf öğrencisi, 21 kız 9 erkek dördüncü sınıf öğrencisidir. Türkçe öğretmenliği programında eğitim gören 4 sınıf düzeyinde 30'ar öğrenciyle çalışılmıştır ve toplam öğrenci sayısı 120'dir.

Verilerin Toplanması

Katılımcıların dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla onların her birinden “Dinleme ... gibidir; çünkü ...”, “Konuşma ... gibidir; çünkü ...”, “Okuma ... gibidir; çünkü ...”, “Yazma ... gibidir; çünkü ...” tümcelerini tamamlamaları istenmiştir. Bu amaç için öğretmen adaylarına bu soruların yazılı olduğu bir kâğıt verilmiştir ve onlardan belirtilen bu dört metafor üzerinde yoğunlaşarak düşüncelerini dile getirmeleri istenmiştir. Bu uygulama öğrencilere verilen eksik ifadelerin 20 dakikada tamamlamaları istenerek yapılmıştır. Metaforun bir araştırma aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda “gibi” kavramı genellikle metaforun konusu ile

metaforun kaynağı arasındaki bağı daha doğru bir biçimde çağrıştırmak için kullanılmaktadır. Bu araştırmada “çünkü” kavramına da yer verilerek, katılımcıların kendi metaforları için bir gerekçe ya da mantıksal dayanak sunmaları istenmiştir. Forceville (2002), herhangi bir olgunun metafor olarak kabul görmesi için, konusunun, kaynağının ve kaynağından konusuna atfedilmesi düşünülen özelliklerinin (gerekçesinin) olması gerektiğini belirtmiştir. Saban (2004) bu ilişkiyi, “öğretmen bahçıvan gibidir. Çünkü, bahçıvanın yetiştirdiği fidanlarla ayrı ayrı ilgilenmesi gibi öğretmeninde sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almasıdır” ifadesinde, metaforun konusu “öğretmen”, metaforun kaynağı “bahçıvan” ve metaforun kaynağından konusuna atfedilmesi düşünülen özelliği “nasıl ki bir bahçıvan yetiştirdiği fidanlarla ayrı ayrı ilgilenirse, öğretmende sınıfındaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalıdır” biçimin açıklayarak, metaforun kaynağının, metaforun konusunu farklı bir bakış açısıyla anlamada filtre görevi gördüğünü belirtmiştir. Herhangi bir metafor ilişkisinde, en az üç temel öğenin varlığından söz edilmesi gerekir (Forceville, 2002): (1) metaforun konusu (örneğin, “Okul bir arıtma tesisi gibidir.” tümcesindeki “okul” sözcüğü), (2) metaforun kaynağı (örneğin, “Okul bir arıtma tesisi gibidir.” tümcesindeki “arıtma tesisi” kavramı) ve (3) metaforun kaynağından metaforun konusuna atfedilmesi düşünülen özellikler (örneğin, “Okul bir arıtma tesisi gibidir. Çünkü her kültürden, her kesimden gelen öğrenciler okulda eğitilir ve toplumun istediği bir vatandaş olarak tekrar topluma geri gönderilir...”).

Katılımcıların kendi el yazılarıyla kaleme aldıkları belirlemeler, bu araştırmada temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analiz Edilmesi

Katılımcıların geliştirdikleri metaforlar dört aşamada analiz edilmiştir: (1) kodlama ve ayıklama aşaması, (2) örnek metafor imgesi derleme aşaması, (3) ulam geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması

Kodlama ve ayıklama aşaması:

Bu aşamada öncelikle kâğıtlar, sınıf düzeyine göre numaralandırılmıştır. Katılımcılar tarafından üretilen metaforların sınıf düzeyleri dikkate alınarak, alfabetik sıraya göre listeleri yapılmıştır. Bu listelerde sınıf düzeyleri, öğrencinin kaç numaralı katılımcı olduğu, hangi temel dil becerisine yönelik belirlemeleri kapsadığı, metaforlar ve açıklama tümceleri yer almıştır. Bu amaç doğrultusunda katılımcıların yazılarında belli bir metaforu belirgin ve anlaşılır bir biçimde dile getirip getirmediğine bakılmıştır. Bu aşamada, herhangi bir metafor imgesini içermeyen kâğıtlar ile boş bırakılan kâğıtlar (n=40) ayıklanmıştır. Bazı katılımcılar, örneğin, bir metafor imgesini sunmak yerine, genel olarak, 4 temel dil becerisiyle ilgili kişisel düşüncelerini paylaşmıştır. Yine, bazı katılımcılar belli bir metafor imgesini dile getirdiği halde, söz konusu metafora ilişkin herhangi bir gerekçe (ya da mantıksal dayanak) sunmamıştır. Bütün bu gerekçelere bağlı olarak 40 kâğıt elenerek araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Yapılan bu listeler önce sınıf sınıf ve alfabetik sırayla kodlanmış; sonra tüm sınıflar beceri düzeyinde birleştirilmiştir. Böylelikle her beceri için 120 metafor ve öğrenci açıklaması belirlenmiştir.

Örnek metafor imgesi derleme aşaması:

Katılımcıların zayıf yapıları metafor imgelerini içeren kâğıtların ayıklanmasından sonra, toplam 480 geçerli metafor elde edilmiştir. Bu aşamada, bu metaforlar tekrar alfabetik sıraya göre dizilmiş ve ham veriler ikinci kez gözden geçirilerek her metaforu temsil eden katılımcı kompozisyonlarından “örnek metafor ifadeleri” verilmiştir. Böylece, “örnek metafor listesi” oluşturulmuştur. Bu liste, iki temel amaca yönelik olarak derlenmiştir: (a) metaforların belli bir ulam altında toplanmasında bir başvuru kaynağı olarak kullanmak ve (b) bu araştırmanın veri analiz sürecini ve yorumlarını geçerli kılmak.

Ulam geliştirme aşaması:

Bu aşamada, temel olarak katılımcılar tarafından üretilen metafor imgeleri dört temel dil becerisine ilişkin sahip oldukları ortak özellikler bakımından irdelenmiştir. Bu işlemde özellikle 480 metafor hakkında oluşturulan “örnek metafor listesi” ışığında her metafor imgesinin 4 temel dil becerisini nasıl kavramsallaştırdığına bakılmıştır. Bu amaç için, katılımcılar tarafından üretilen her metafor imgesi (1) metaforun konusu, (2) metaforun kaynağı ve (3) metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki bakımlarından analiz edilmiştir. Daha sonra metafor aracılığıyla algı analizine ilişkin diğer çalışmalar ışığında (Öztürk 2007; Saban

2008; Aydın ve Pehlivan 2010; Döş 2010; Güveli, İpek, Atasoy, Güveli 2011; Özder ve Kaya 2012; Uzunkol 2012) 12 ulam geliştirilmiştir. Her becerinin belirlenen 120 metaforu, açıklama tümceleri ışığında 12 ulamdan birine uygun görülmüştür. Bu ulamların oranları belirlenerek yüzdeleri bulunmuş ve elde edilen veriler çizelgelerle sunulmuştur. Metaforların açıklayıcısı öğrenci açıklama örnekleri ise her beceri için ayrı bir çizelgede ve her sınıf düzeyinden ikişer tane seçilerek sunulmuştur.

Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması:

Araştırma için kullanılan kodlamanın güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla 120 öğrenci kağıdından rastlantısal olarak seçilen 5'i, Türkçe eğitimi alanında uzman iki araştırmacı tarafından çözümlenmiş; araştırmacılar arasındaki tutarlığın güvenilir olduğu (%93) görülmüştür (Tavşancıl ve Aslan 2001). Bunun için aşağıdaki formül kullanılmıştır:

Uzlaşma sayısı

Güvenirlilik = _____

Uzlaşma + Uzlaşmama sayısı

Bulgular

Birinci alt problem: 120 Türkçe öğretmen adayının dinleme becerisine yönelik sundukları metaforların ulamlara ayrılması, öğrenci açıklama örnekleri, öğrenci sayı ve yüzdeleri nelerdir?

Birinci alt probleme ilişkin bulgular Çizelge 2, Çizelge 3 ve Çizelge 4'te verilmiştir:

Çizelge 2. Öğrencilerin dinleme becerisine yönelik oluşturdukları metaforlar ve metaforların numaraları

1	Empati	31	Değer vermek	61	Karşıdakini anlamak	91	Saygı
2	Açlık	32	Değer vermek	62	Kaydetme işlemi	92	Saygı
3	Ağacın filizlenmesi	33	Değer vermek	63	Kaydetmek	93	Saygı
4	Altın	34	Değer vermek	64	Kazanım	94	Saygı
5	Altın	35	Değer vermektir	65	Keşfetmek	95	Saygı duyma
6	Anlama	36	Depo	66	Kişinin mutlu olmak istemesi	96	Saygı göstermek
7	Anlama	37	Depolama	67	Kitap okumak	97	Saygınlık
8	Anlama	38	Doğa	68	Konuşma	98	Sessiz bir eylem
9	Anlamak	39	Duyular aracılığıyla toplumda alınan yer	69	Mutluluk	99	Sessizlik
10	Anlamak	40	Dünyayı anlamlandırmak	70	Mutluluk	100	Sevgi
11	Anlamanın temeli	41	Düşünme	71	Müzik	101	Sıkıcı bir olay
12	Anlaşma	42	Düşünme	72	Müzik	102	Su
13	Anlaşma biçimi	43	Eğitici bir oyun	73	Müzik	103	Su
14	Ara vermek	44	Elmanın faydasını bilmek	74	Müzik	104	Su sesi
15	Aramak	45	Empati	75	Müzik	105	Sulanan çiçek
16	Arkadaş	46	Empati	76	Müzik	106	Tekrar güç bulmak
17	At koşmak	47	Eziyet	77	Müzik	107	Televizyon izlemek
18	Ateş	48	Eziyet	78	Müzik gibi	108	Temel ihtiyaç
19	Basamak	49	Gönülden davranma	79	Nefes almak	109	Us
20	Beyin	50	Gösteri izlemek	80	Ninni	110	Uyku
21	Bilgi edinme	51	Hayat kaynağı	81	Okumak	111	Uyku halidir
22	Bilgi toplamak	52	Hazine	82	Ömür	112	Uyumak
23	Bir erdemdir	53	Huzur	83	Önsöz	113	Uyumak
24	Carlanmak	54	Huzur	84	Rahatlık	114	Vücut sistemi

25	Çaba	55	Isınmak	85	Rahatlık	115	Yaşam
26	Çaba	56	İletişimin özü	86	Ruhsal salınım	116	Yol
27	Çeşme	57	İnsanı anlama	87	Rüya	117	Yükü paylaşmak
28	Çikolata	58	İşkence	88	Saat	118	Zihni dinlendirme
29	Çita	59	Karmaşadan uzaklaşmak	89	Saygı	119	Zorunluluk
30	Değer	60	Karşıdakine değer verme	90	Saygı	120	Zorunluluktur

Çizelge 3. Öğrencilerin dinleme becerisine yönelik belirlediği metaforların sıklıkları ve yüzdeleri

Ulam Sıra No	Dinleme - Ulamlar	Öğrenciler	f	Yüzde %
1	Değerli bir eylem olarak dinleme	1, 4, 5, 16, 23, 25,26, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 45, 46, 49, 52, 60, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 117, 99	30	25
2	İhtiyaç olarak dinleme	2, 14, 19, 21, 22,27, 36, 37, 41, 42, 53, 54, 55, 59, 66, 67, 108, 106	18	15
3	Yaşamın içinden bir eylem olarak dinleme	15, 17, 24, 39, 44, 62, 63,64, 84, 85, 87, 107, 69, 70, 98, 104	16	13
4	İletişim ögesi olarak dinleme	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 56, 57, 61, 68, 81, 83, 116	15	12,5
5	Heyecan verici bir eylem olarak dinleme	28, 43, 50, 65, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78	12	10
6	Zor ve sıkıcı bir eylem olarak dinleme	18, 47,48, 58, 80, 101, 110, 111, 112, 113	10	8
7	Yaşam kaynağı olarak dinleme	3, 38, 51, 79, 102, 103, 105, 86	8	7
8	Karmaşık bir eylem olarak dinleme	20, 40, 114, 88, 109	5	4
9	Zorunlu bir eylem olarak dinleme	118,119, 120	3	2,5
10	Yaşam alanı olarak dinleme	82,115	2	2
11	Canlı türü olarak dinleme	29	1	1
12	Bilinmezlik	-	0	0
	Toplam		120	100

Çizelge 4. Öğrencilerin dinleme becerisine yönelik belirlediği metaforların açıklama örnekleri

Öğrenci	Sınıf Düzeyi	Metafor No	Metafor	Örnek Kullanım
30	1	23	Bir erdemdir	İki dinle bir söyle, derler
25	1	108	Temel ihtiyaç	Kendini geliştirir ve besler
17	2	4	Altın	Dinleme seni de karşıdakini de değerli kılar
20	2	80	Ninni	Uyku getirir
27	3	54	Huzur	Ruhumu dinlendirir
15	3	119	Zorunluluktur	Karşıdakine saygımızı belli ederiz ve kendimizi geliştiririz
11	4	36	Depo	Dinleyerek depolama gerçekleşir
16	4	63	Kaydetmek	İnsanın konuşabilmesi dinlemesine bağlıdır

120 Türkçe öğretmen adayı dinleme becerisine ilişkin 120 metafor belirlemiştir. Bu metaforlar 12 ulama ayrılmıştır ve Türkçe öğretmen adaylarının dinleme becerisini öncelikle değerli bir eylem olarak algıladıkları (f:30) belirlenmiştir.

İkinci alt problem: 120 Türkçe öğretmen adayının konuşma becerisine yönelik sundukları metaforların ulamlara ayrılması, öğrenci açıklama örnekleri, öğrenci sayı ve yüzdeleri nelerdir?

İkinci alt probleme ilişkin bulgular Çizelge 5, Çizelge 6 ve Çizelge 7'de verilmiştir:

Çizelge 5. Öğrencilerin konuşma becerisine yönelik oluşturdukları metaforlar ve metaforların numaraları

1	İfade becerisi	31	Dışa vurmak	61	Kendini ifade etme	91	Sanat
2	Açıklık	32	Dışavurum	62	Kendini tanıtmak	92	Sıkıcı
3	Açıklık	33	Dilsiz birinin konuşması	63	Kırık testi	93	Sıkıcı bir iş
4	Akan bir su gibidir	34	Eğlence	64	Kıyı	94	Su
5	Akarsu	35	Eğlence	65	Kimlik kazanmak	95	Su
6	Akarsu	36	Empati	66	Kişilik	96	Su
7	Alışveriş	37	Gök gürültüsü	67	Kömür	97	Su
8	Anahtar	38	Güzellik	68	Köprü	98	Su
9	Anlam	39	Halat	69	Köprü	99	Su
10	Anlam	40	Hareket	70	Kurallar toplamı	100	Su
11	Anlamak	41	Hayat	71	Kurşun	101	Su
12	Anlaşma	42	Hayat suyu	72	Mevsimler	102	Sular seller gibi
13	Anlaşma	43	Hazine	73	Meyve	103	Susamak
14	Anlatma	44	İç elbise	74	Moda	104	Susamak
15	Ayna	45	İçini dökmek	75	Muhabbet kuşu	105	Susmak
16	Ayna	46	İfade aracı	76	Müzik	106	Şiir
17	Ayna	47	İfade becerisi	77	Müzik dinletisi	107	Şiir
18	Bilgi alışverişi	48	İfade özgürlüğü	78	Nefes alıp verme	108	Şiir
19	Bir aktarımdır	49	İfadenin temeli	79	Özgürlük	109	Şiir
20	Bir beceridir	50	İhtiyacı karşılama	80	Özgürlük	110	Şiir, şarkı
21	Bireyi topluma bağlayan kapı	51	İhtiyaç	81	Paklık	111	Terapi
22	Bireyin beslenmesi	52	İkilem	82	Politika	112	Terapi
23	Boşaltma	53	İlaç	83	Rahatlamadır	113	Yaşam kaynağıdır
24	Bülbül gül ilişkisi	54	İlaç	84	Rahatlamak	114	Yaşam mücadelesi
25	Çaba	55	İletişim	85	Rüzgâr	115	Yemek yemek
26	Çıktı	56	İletişim	86	Rüzgâr	116	Yeşil renk
27	Çok çalışmak	57	İletişimin temeli	87	Sanat	117	Yol
28	Dengeleme	58	Kendini anlatmadır	88	Sanat	118	Yolda yürümek
29	Derdi bilmek	59	Kendini bulmak	89	Sanat	119	Zarar
30	Ders	60	Kendini ifade etme	90	Sanat	120	Zehir akıtma

Çizelge 6. Öğrencilerin konuşma becerisine yönelik belirlediği metaforların sıklıkları ve yüzdeleri

Ulam Sıra No	Konuşma -Ulamlar	Öğrenciler	f	Yüzde
1	İhtiyaç olarak konuşma	8, 15, 16, 17, 22, 23, 31, 32, 45, 50, 51, 53, 54, 64, 65, 66, 67, 73, 78, 81, 83, 84, 115, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 120, 114	33	28
2	İletişim ögesi olarak konuşma	1, 7, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 29, 33, 39, 46, 49, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 68, 69, 117, 116	23	19
3	Değerli bir eylem olarak konuşma	2, 3, 9, 10, 20, 25, 28, 36, 38, 43, 47, 48, 59, 79, 80, 87, 88, 89, 90, 91, 111, 112	22	18
4	Heyecan verici bir eylem olarak konuşma	5, 6, 34, 35, 74, 76, 77, 102, 106, 107, 108, 109, 110	13	11
5	Yaşamın içinden bir eylem olarak konuşma	4, 21, 24, 26, 27, 30, 44, 62, 63	9	7.5

6	Zor ve sıkıcı bir eylem olarak konuşma	52, 71, 92, 93, 119, 37	6	5
7	Karmaşık bir eylem olarak konuşma	82, 85, 86, 118	4	3
8	Yaşam kaynağı olarak konuşma	42, 103, 104, 113	4	3
9	Zorunlu bir eylem olarak konuşma	40, 70, 105	3	2.5
10	Yaşam alanı olarak konuşma	41,72	2	2
11	Canlı türü olarak konuşma	75	1	1
12	Bilinmezlik		0	0
	Toplam		120	100

Çizelge 7. Öğrencilerin konuşma becerisine yönelik belirlediği metaforların açıklama örnekleri

Öğrenci	Sınıf Düzeyi	Metafor No	Metafor	Örnek Kullanım
6	1	16	Ayna	İnsanın kişiliğini gösterir
17	1	39	Halat	Karşısındakiyle bağ kurar
21	2	82	Politika	Dikkat gerektirir
29	2	117	Yol	En iyi ifade yoludur
17	3	78	Nefes alıp verme	Çok gereklidir
23	3	91	Sanat	Herkes beceremez
4	4	64	Kıyı	Zihin ve kalp denizdir ve ne varsa kıyıya da o vurur
17	4	8	Anahtar	İç dünyamızın anahtarıdır

120 Türkçe öğretmen adayının konuşma becerisine ilişkin öncelikli algısı bu becerinin ihtiyaç (f: 33) olduğuna yöneliktir.

Üçüncü alt problem: 120 Türkçe öğretmen adayının okuma becerisine yönelik sundukları metaforların ulamlara ayrılması, öğrenci açıklama örnekleri, öğrenci sayı ve yüzdeleri nelerdir?

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular Çizelge 8, Çizelge 9 ve Çizelge 10'da verilmiştir:

Çizelge 8. Öğrencilerin okuma becerisine yönelik oluşturdukları metaforlar ve metaforların numaraları

1	Uygulama	31	Dinlenme	61	İlim	91	Seyahat
2	Açık bir kapı	32	Doğa	62	İnsan	92	Sınav
3	Akan zaman	33	Dünya	63	İşkence	93	Soyutlanma
4	Altın	34	Dünya	64	Kanat	94	Su
5	Anahtar	35	Düş	65	Kayak yapmak	95	Su içmek
6	Anlama	36	Eziyet	66	Kayıt	96	Şarkı
7	Anlamada temel yapı taşı	37	Gece	67	Kaynak	97	Şarkı
8	Arınma	38	Gelişim materyali	68	Kendini bulma	98	Şiir
9	Arzu	39	Gelişmek	69	Kendini bulma	99	Tatil
10	Aşk	40	Gerçek yaşam	70	Kendini dinlemektir	100	Tatil
11	Aşk	41	Gezi	71	Kendini geliştirmek	101	Tefekkür etme
12	At koşma	42	Girdi	72	Kerpiç	102	Ufku aydınlatma
13	Aydınlığa açılan yol	43	Güzel bir elma	73	Keşif	103	Uygulama
14	Bal	44	Hayal dünyası	74	Kitap	104	Uyku
15	Bal	45	Hayal dünyasında	75	Kütüphane	105	Uzun bir maraton

			gezinme				
16	Başka dünyalara gitme	46	Hayal etmek	76	Masal dünyası	106	Yaşam biçimi
17	Başka dünyalara uzanmak	47	Hayale kapılmak	77	Meraklı bir çocuk	107	Yaşamak
18	Beynin çalışması	48	Hayat	78	Mutluluk	108	Yemek yeme
19	Bilgi birikimi	49	Hayat	79	Müzik	109	Yeni bilgiler keşfetmek
20	Bilgi ve kültür kaynağı	50	Hayat	80	Okyanusta yüzmek	110	Yeni dünya
21	Birikim	51	Hayat	81	Özgürlük	111	Yeni dünyalar
22	Biriktirmek	52	Hayat	82	Pandomim	112	Yeni şeyleri keşfetmek
23	Canlandırmak	53	Hayat	83	Rahatlamak	113	Yiyip içmek
24	Çaba	54	Hazine	84	Resim	114	Yol
25	Çay	55	Hazine	85	Ruhu dinlendirmek	115	Yolculuk
26	Çeşme	56	Işık	86	Sabır	116	Yolculuk
27	Çözmek	57	İç ses	87	Sandık	117	Yorum kazanma
28	Derya	58	İç sesin konuşması	88	Sel	118	Zenginlik
29	Dinleme	59	İçine dönmek	89	Sessiz bir kütüphane	119	Zenginlik
30	Dinlenme	60	İlaç	90	Sevda	120	Zihin egzersizidir

Çizelge 9. Öğrencilerin okuma becerisine yönelik belirlediği metaforların sıklıkları ve yüzdeleri

Kategori Sıra No	Okuma - Kategoriler	Öğrenciler	f	Yüzde
1	Heyecan verici bir eylem olarak okuma	3, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 41, 44, 45, 46, 47, 65, 73, 76, 79, 84, 90, 91, 96, 97, 98, 99, 100, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 64, 88, 89	35	29
2	Değerli bir eylem olarak okuma	4, 8, 13, 19, 20, 21, 24, 39, 54, 55, 61, 68, 69, 70, 71, 81, 83, 86, 102, 117, 118, 119, 120, 75, 93	25	21
3	İhtiyaç olarak okuma	5, 25, 30, 31, 38, 43, 60, 85, 94, 95, 106, 108, 113, 56, 87	15	12,5
4	Yaşamın içinden bir eylem olarak okuma	22, 40, 42, 57, 58, 77, 103, 2, 27, 35, 37, 66, 78, 101	14	12
5	Yaşam alanı olarak okuma	32, 33, 34, 48, 49, 50, 51, 52, 53	9	7,5
6	İletişim ögesi olarak okuma	6, 7, 29, 1, 72, 74, 114	7	6
7	Bilinmezlik	28, 80, 105, 82	4	3
8	Yaşam kaynağı olarak okuma	23, 26, 62, 67	4	3
9	Zor ve sıkıcı bir eylem olarak okuma	36, 63, 104	3	2,5
10	Zorunlu bir eylem olarak okuma	59, 92, 107,	3	2,5
11	Karmaşık bir eylem olarak okuma	18	1	1
12	Canlı türü olarak okuma	-	0	
	Toplam		120	100

Çizelge 10. Öğrencilerin okuma becerisine yönelik belirlediği metaforların açıklama örnekleri

Öğrenci	Sınıf Düzeyi	Metafor No	Metafor	Örnek Kullanım
8	1	109	Yeni bilgiler keşfetmek	Okuyarak yeni şeyler öğrenilir
18	1	49	Hayat	Öğreticidir
3	2	32	Doğa	Karmaşık ve çeşitlidir
30	2	2	Açık bir kapı	Kolayca girebilirsin

21	3	76	Masal dünyası	Okuyarak yeni dünyalara gidilebilir
29	3	4	Altın	Çok değerlidir
11	4	84	Resim	Okuyarak farklı duygu ve düşünceleri zihnimizde resmederiz
20	4	54	Hazine	Her kelime ve cümle yeni değerler kazandırır

120 Türkçe öğretmen adayının okuma becerisine ilişkin öncelikli algısı bu becerinin heyecan verici bir eylem (f: 35) olduğuna yöneliktir.

Dördüncü alt problem: 120 Türkçe öğretmen adayının yazma becerisine yönelik sundukları metaforların ulamlara ayrılması, öğrenci açıklama örnekleri, öğrenci sayı ve yüzdeleri nelerdir?

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular Çizelge 11, Çizelge 12 ve Çizelge 13'te verilmiştir:

Çizelge 11. Öğrencilerin yazma becerisine yönelik oluşturdukları metaforlar ve metaforların numaraları

1	İz	31	Edebiyat	61	Kalem	91	Resim
2	Aktarım	32	Elçi	62	Kalıcı bir eser	92	Ruh
3	Aktarım	33	Emir	63	Kalıcı iz	93	Ruhunu aktarma
4	Aktarım	34	Erdem	64	Kapı	94	Rüya
5	Anlamayı sağlayan temel söz unsuru	35	Eziyet	65	Kar	95	Sanat
6	Anlatma aracı	36	Eziyet	66	Kardeş	96	Sandık
7	Ara verme	37	Geometri	67	Kendini bulma	97	Sembol
8	Arınma	38	Hâkim olma, kalıcı iz	68	Kendini gerçekleştirme	98	Sembol
9	Arınma	39	Hatırlamaktır	69	Kendini ifade	99	Sen
10	Arınma	40	Hayal	70	Kendini ifade etme	100	Sıkıcı bir iş
11	Atasözü	41	Hayal	71	Kendini rahatlatma	101	Sır
12	Ayna	42	Hayat	72	Kendinle baş başa kalmak	102	Sır küpü
13	Ayna	43	Hayat	73	Kılıç	103	Sır paylaşma
14	Benim için zorluk	44	Hayatın bir parçası	74	Kör insanın görmesi	104	Sindirim
15	Beyin fırtınası	45	Haykırmak	75	Kule	105	Somut
16	Boşalma	46	Hazine	76	Meditasyon	106	Su
17	Boşalma	47	Hıçkırarak ağlamak	77	Mezar taşı	107	Su
18	Boşalma	48	Huzur	78	Mutluluk	108	Suskunluk
19	Büyüme	49	Huzur	79	Mutluluk	109	Şekil
20	Çıktı	50	İç konuşma	80	Mutluluk	110	Şifre
21	Dertleşmek	51	İçini dökmek	81	Mühür	111	Uçmak
22	Dertleşmek	52	İçini dökmek	82	Ok	112	Uyku
23	Derya	53	İfade	83	Ölüm	113	Yağmur
24	Dışa vurum	54	İfade aracı	84	Paylaşım	114	Yaratım
25	Dışa vurum	55	İfade aracı	85	Paylaşmak	115	Yenilenme
26	Dışavurum	56	İfadeyi güçlendirme	86	Rahat hissetmek	116	Yol
27	Dilek ve şikâyet kutusu	57	İntikam	87	Rahatlama	117	Yol
28	Dökülen yapraklar	58	İşkence	88	Rahatlama	118	Yük
29	Duş	59	İz	89	Rahatlama	119	Zaman
30	Duygu	60	Kabullenmek	90	Rehber	120	Zaman makinesi

Çizelge 12. Öğrencilerin yazma becerisine yönelik belirlediği metaforların sıklıkları ve yüzdeleri

Ulam Sıra No	Yazma -Ulamlar	Öğrenciler	f	Yüzde
1	İletişim ögesi olarak yazma	1, 2, 3, 4, 5, 6, 32, 39, 53, 54, 55, 59, 62, 63, 69, 70, 81, 84, 85, 93, 99, 116, 117, 38, 66, 75, 90, 91, 92, 97, 98, 101, 102, 103, 105, 110, 119, 120	38	30
2	Değerli bir eylem olarak yazma	8, 9, 10, 34, 46, 48, 49, 67, 68, 74, 78, 79, 80, 86, 87, 88, 89, 95, 115, 57, 61, 73, 31	23	19
3	İhtiyaç olarak yazma	7, 12, 13, 16, 17, 18, 21, 22, 24, 25, 26, 45, 47, 50, 51, 52, 71, 76, 106, 107,	20	17

4	Zor ve sıkıcı bir eylem olarak yazma	14, 33, 35, 36, 58, 100, 112, 118, 72, 83, 96, 108	12	10
5	Yaşamın içinden bir eylem olarak yazma	20, 28, 29, 60, 11, 56, 65, 77, 82, 94, 113	11	9
6	Heyecan verici bir eylem olarak yazma	15, 30, 111	3	2.5
7	Yaşam alanı olarak yazma	42, 43, 44	3	2.5
8	Bilinmezlik	23,64	2	2
9	Canlı türü olarak yazma	40,41	2	2
10	Karmaşık bir eylem olarak yazma	37,109	2	2
11	Yaşam kaynağı olarak yazma	114,19	2	2
12	Zorunlu bir eylem olarak yazma	27,104	2	2
	Toplam		120	100

Çizelge 13.Öğrencilerin yazma becerisine yönelik belirlediği metaforların açıklama örnekleri

Öğrenci	Sınıf Düzeyi	Metafor No	Metafor	Örnek Kullanım
17	1	39	Hatırlamaktır	Yazılan şey kalıcı ve etkili olur
9	1	14	Benim için zorluk	Yazıyla ifade etme zor bir iştir
7	2	21	Dertleşmek	İçindekileri paylaşmaktır
27	2	9	Arınma	Rahatlarsın
30	3	35	Eziyet	Kendini ifade zor bir iştir
13	3	27	Dilek ve şikâyet kutusu	Ne var ne yoksa dökeriz
12	4	37	Geometri	Karmaşık ve zordur
24	4	81	Mühür	İnsan yazısıyla mührünü basar

120 Türkçe öğretmen adayının yazma becerisine ilişkin öncelikli algısı bu becerinin iletişim ögesi (f: 38) olduğuna yöneliktir.

Beşinci alt problem: 120 Türkçe öğretmen adayının sınıf düzeyinde dört temel dil becerisine ilişkin algıları nedir, sınıf düzeyi arttıkça öğrenci algılarında anlamlı bir değişim yaşanmış mıdır?

Beşinci alt probleme ilişkin bulgular Çizelge 14’te verilmiştir:

Çizelge 14. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dört temel dil becerisini ulamlar bağlamında algı durumları

Ulamlar	Dinleme				Konuşma				Okuma				Yazma			
	1. sınıf	2.	3.	4.	1. sınıf	2.	3.	4.	1. sınıf	2.	3.	4.	1. sınıf	2.	3.	4.
Değerli bir eylem olarak dinleme	9	8	10	8	5	5	4	7	5	5	9	5	10	5	4	1
İhtiyaç olarak dinleme	4	4	7	4	5	8	10	10	2	3	6	7	4	5	9	4
Yaşamın içinden bir eylem olarak dinleme	6	4	-	3	-	3	2	1	1	4	1	6	2	2	3	4
İletişim ögesi olarak dinleme	4	2	3	6	11	3	8	3	5	2	1	-	10	10	7	14
Heyecan verici bir eylem olarak dinleme	2	4	2	4	-	5	1	5	13	6	6	9	1	1	1	1
Zor ve sıkıcı bir eylem olarak	1	4	3	1	2	1	1	1	2	2	1	-	2	5	3	2

dinleme																
Yaşam kaynağı olarak dinleme	3	2	2	1	2	1	2	-	-	2	-	1	1	1	-	1
Karmaşık bir eylem olarak dinleme	1	2	-	1	-	1	1	1	-	-	1	-	-	-	-	2
Zorunlu bir eylem olarak dinleme	-	-	1	1	-	1	1	1	-	1	2	-	-	1	1	-
Yaşam alanı olarak dinleme	-	-	1	1	-	1	-	1	2	5	1	-	-	-	1	-
Canlı türü olarak dinleme	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Bilinmezlik	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	-	-	1	1

Dört temel dil becerisinin öncül işlevi iletişimi sağlamaktır; ancak Türkçe öğretmen adaylarının yazma becerisi dışındaki dinleme, konuşma ve okuma dil becerilerini algıları öncelikle iletişime yönelik değildir. Dört temel dil becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi aşamalarında da sistemli bir yol izlenmediği görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Amacı 120 Türkçe öğretmen adayının Türkçe eğitimi ve öğretimi sürecinde öncül belirleyiciler olan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini algı durumlarını metaforlar aracılığıyla belirlemek olan çalışmanın problem tümcesi “Türkçe öğretmen adaylarının 4 temel dil becerisine yönelik sahip oldukları algılar nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu problem durumuna ait alt problemlerde yapılan incelemelere göre aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Tobin ve LaMaster (1992) öğretmenlerin benimsediği özel öğretim rollerinin kavramsallaştırılmasındaki etkin rolü dolayısıyla metaforların öğretmen yetiştirme programlarından yansımalar için önemli bir işleve sahip olduğunu bildirmektedirler. Öğretim ortamının düzenlenmesi, etkinliklerin belirlenmesi, ders araç gereçlerinin ve öğretim yöntemlerinin seçimi ve kullanılmasına karar veren öğretmenin, hem öğretim faaliyetlerinin etkili olmasında hem de öğrencilerin algılarında önemli etkileri bulunmaktadır. Son yıllarda metaforların algıları belirlemede güçlü bir araştırma aracı olduğunu ortaya koyan birçok araştırma söz konusudur (Inbar 1996; Guerrero ve Villamil 2002; Saban ve Koçbeker 2005). 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). Metaforlar analiz edilmek istenilen kavramların nasıl algılandığını ortaya çıkarmaya katkı sağlar (Cerit 2008a; Rızvanoğlu 2007). Shuell'in (1990: 102) de vurguladığı üzere: Eğer bir resim 1000 sözcüğe bedelse, bir metafor da 1000 resme bedeldir; çünkü bir resim sadece statik bir imge sunarken, bir metafor bir olgu hakkında düşünmek için zihinsel bir çerçeve sunmaktadır. Metaforlar, eğitim alanında da anlaşılmayan, anlaşılması zor olan konularda veya bazı kavram, algı ve tutumları daha anlaşılır ifade etmede kullanılabilir. Metaforun, bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olduğu (Arslan ve Bayrakçı 2006: 103) düşüncesinden yola çıkılarak, bu çalışmada da, öğrencilerin oluşturdukları metaforların, dört temel dil becerisine ilişkin algılarını ortaya koyma amaçlanmıştır. Bu belirlemeler ışığında, araştırmanın ilk dört alt probleminde, dört temel dil becerisi bağlamında öğrencilerin oluşturdukları metaforlar değerlendirilmiştir. Beşinci alt problem ise sınıf bağlamında dört temel dil becerisini değerlendirmeye yöneliktir. Dinleme

becerisine yönelik 120 metafor belirlenmiştir. Öğrencilerin açıklamaları ışığında bu metaforlar ulamlara ayrılmıştır. Öğrencilerin %25'i dinleme becerisini "değerli bir eylem olarak" nitelendirmiştir. %18'i ise dinleme becerisini "ihtiyaç olarak" görmüştür. Öğrencilerin %16'sı dinleme becerisini "yaşamın içinden bir eylem", %15'i ise "iletişim ögesi olarak" belirlemiştir. Konuşma becerisine yönelik 120 metafor belirlenmiştir. Bu metaforlar da öğrenci açıklamaları bağlamında ulamlara ayrılmıştır. Konuşma becerisi 120 Türkçe öğretmen adayınca %33 oranında "ihtiyaç olarak" belirlenmiştir. %23 oranında "iletişim ögesi" olarak, %22 oranında "değerli bir eylem" olarak belirlenmiştir. Okuma becerisinde de 120 metafora ilişkin öğrenci açıklamaları bağlamında yapılan değerlendirmelerde öğrencilerin %35'i okuma becerisini "heyecan verici bir eylem" olarak, %25'i "değerli bir eylem" olarak, %15'i "ihtiyaç" olarak, %14'ü ise "yaşamın içinden bir eylem" olarak belirlemiştir. Öğrencilerin yalnızca %7'si okumayı bir iletişim ögesi olarak algılamıştır. 120 öğrencinin belirlediği metaforlardan hareketle yazma becerisi öğrencilerce %38 oranında "iletişim ögesi" olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin %23'ü yazma becerisini "değerli bir eylem" olarak, %20'si "ihtiyaç" olarak, %12'si "zor ve sıkıcı bir eylem" olarak nitelendirmiştir.

Öğrencilerin geliştirdiği toplam 480 metafor ışığında dört temel dil becerisine ilişkin algı durumları öğrenci sayısı bağlamında şöyledir: 120 öğrencinin 100'ü dört temel dil becerisini "değerli bir eylem" olarak; 86'sı "ihtiyaç" olarak; 83'ü "iletişim ögesi" olarak; 63'ü "heyecan verici bir eylem" olarak; 50'si "yaşamın içinden bir eylem" olarak; 31'i "zor ve sıkıcı bir eylem" olarak; 18'i "yaşam kaynağı" olarak; 16'sı "yaşam alanı" olarak; 12'si "karmaşık bir eylem" olarak; 11'i "zorunlu bir eylem" olarak; 6'sı "bilinmezlik içeren bir eylem" olarak; 4'ü ise "bir canlı türü olarak" nitelendirmiştir.

Beşinci alt problemde sınıf düzeyinde öğrencilerin dört temel dil becerisine ilişkin algıları ele alınmıştır. Dinleme becerisi, 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerince "değerli bir eylem" olarak öncelikli sırada değerlendirilmiştir. 4. sınıf düzeyinde de dinleme becerisine ilişkin bir değişim yaşanmamıştır. Konuşma becerisi, 1. sınıf öğrencilerince "iletişim ögesi" olarak nitelendirilirken, 2., 3., 4. sınıf öğrencilerince "ihtiyaç" olarak nitelendirilmiştir. Bu bağlamda konuşma becerisine yönelik algının ihtiyaca öncelik verdiği gözlenmiştir. Okuma becerisi ise 1., 2. ve 4. sınıflarda "heyecan verici bir eylem" olarak; 3. sınıfta ise "değerli bir eylem" olarak nitelendirilmiştir. Yazma becerisi, 1. sınıftaki öğrencilerce "değerli bir eylem" olarak, 2. ve 4. sınıftaki öğrencilerce "iletişim ögesi" olarak, 3. sınıftaki öğrencilerce ise "ihtiyaç" olarak nitelendirilmiştir. Araştırmanın çıkış noktası, dört temel dil becerisinin öncelikle iletişim ögesi olarak algılanması gerekliliğine dayanmaktadır. Öğretmen adaylarının bu doğrultuda değişim yaşamaları beklenmektedir; ancak araştırma verileri incelenen becerilerin öncelikle "iletişim ögesi" olarak algılanmadığını destekler. Yalnızca konuşma becerisi 1. sınıfta 11 kişi için "iletişim ögesi" olarak nitelendirilmiş, bu beceri 2., 3., 4. sınıflarda "ihtiyaç" olarak nitelendirilmiştir. Yazma becerisi de 1., 2. ve 4. sınıflarda öncelikli sırada "iletişim ögesi" olarak nitelendirilirken, 3. sınıfta "ihtiyaç" olarak görülmüştür. Araştırma sonucunda beklenen, Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisini öncelikle "iletişim ögesi" olarak algılamalarını ya da bu algının ilerleyen sınıflarda mutlaka kazandırılmasını sağlayabilmektir; ancak veriler ışığında Türkçe öğretmen adaylarıncı dört temel dil becerisinin algılanmasının böyle bir yolu izlemediği görülmüştür. Bu bağlamda, Türkçe öğretmenliği bölümlerinde dört temel dil becerisine ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik çalışmaların, derslerin arttırılması önerilebilir. Türkçenin eğitimi ve öğretimi sürecinde önemli bir yeri olan dört temel dil becerisinin, ders içeriklerinde varlığı arttırılmalı; Türkçe derslerindeki yeri ve önemi mutlaka vurgulanmalı ve öğretilmelidir.

KAYNAKÇA

- ARSLAN, M. M. ve Bayrakçı, Mustafa (2006). Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi. *Millî Eğitim*, 35(171), 100-108.
- ALTUN, Mustafa (2003, Ağustos). Edebi Sanatlar: Klasik Edebiyat Bilgisi (Belagat) Bağlamında Anlam. <http://www.dilbilimi.net/edebi_sanatlar.pdf> (2013, Ocak 19).
- AYDIN, Seçkin ve Pehlivan, Ahmet (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" ve "Öğrenci" Kavramlarına İlişkin Kullandıkları Metaforlar. *Turkish Studies*, 5/3, 817- 842.

- BEN-PERETZ, Miriam, MENDELSON, Nili and KRON, Frederich (2003). How Teachers in Different Educational Context View Their Roles. *Teaching and Teacher Education*, 19, 277-290.
- CERİT, Yusuf (2008a). Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- CERİT, Yusuf (2008b). Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Müdür Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, XXXIII, 147, 3-13.
- CLARKEN, Rodney (1997, March). "Five Metaphors for Educators". Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, US.
- ÇELİKTEN, Mustafa (2005, Eylül). "Eğitim Sisteminde Kullanılan Kültür ve Öğretmen Metaforları". XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- DEMİREL, Özcan, Koç, S., Topbaş, S. Odabaşı, Ferhan, Namlu, A. G., Yangın, Banu, Müftüoğlu, Göker (1998). *Türkçe Öğretimi*. (Ed. Seyhun Topbaş). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- DÖŞ, İzzet (2010). Aday Öğretmenlerin Müfettişlik Kavramına İlişkin Metafor Algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3): 607 -629.
- FRASER, Deborah (2000, December). Hope and Optimism in Childrens Methaphors. *AARE Conference. Sydney, Australia*.
- ERDOĞAN, Tolga ve Gök, Bilge (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknoloji Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fietc2008.home.anadolu.edu.tr%2Fietc2008%2F210.doc&ei=818bUbaTBcbDtAaY4oHACQ&usq=AFQjCNEIxsD8pnbcaq0AZYIK81J315oR-A&sig2=3w5TQIKSncUEo1gr_r6zyA&bv=42261806.d.Yms (2013, Şubat 9).
- FORCEVİLLE, Charles (2002). The İdentification of Target and Source in Pictorial Metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1-14.
- FRETZİN, Leonard (2001). Metaphors in Teaching. <http://irs.ed.uiuc.edu/students/fretzin/EPL11q5Metaphors.htm> (2013, Şubat 10).
- GİRMEN, Pınar (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- GÖĞÜŞ, Beşir (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- GUERRERO, Maria and VİLLAMİL, Olga (2002). Metaphorical Conceptualizations of ELS Teaching and Learning. *Language Teaching Research*, 6, 2, 95-120.
- GÜVELİ, Ebru, İPEK, Sabri, ATASOY, Ercan, GÜVELİ, Hasan (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Kavramına Yönelik Metafor Algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, II, 2, 140-159
- HANSON, Luett (1993, October). *Affective Response to Learning Via Visual Metaphor*. Avila, Kansas City.
- HEYWOOD, John, SEMİNO, Elena and SHORT, Mick. (2002). Linguistic Metaphor İdentification in Two Extracts from Novels. *Language and Literature*, 11 (35), 34-54.
- HUBER, Emel (2010). Bildirişim Edincinin Dil Edincine Etkisi. *Dil Dergisi*, 135, 7-21.
- INBAR, Dan (1996). The Free Educational Prison: Metaphors and Images. *Educational Research*, 38, 1, 77-92.
- KAVCAR, Cahit, Oğuzkan, Ferhan ve SEVER, Sedat (1999). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- LAKOFF, George ve JOHNSON, Mark (2005). *Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- MASSENGİLL, Donita and MAHLİOS, Marc (2008). Pre-service Teachers Metaphors of Teaching and Literacy. *Reading Psychology*, 29(1), 31-60.
- MORGAN Gareth (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor*. İstanbul: Mess Yayınları.
- NOYES, Andrew (2004). (Re) Producing Mathematics Teachers: A Sociological Perspective. *Teaching Education*, 15(3), 243-256.
- OSBORN, Michael (1997). The Play of Metaphors. *Education*, Fall, 118(1), 1-4.
- ÖZBAY, Murat (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- ÖZLER, Adem ve KAYA, Hüseyin (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin "Turizm" Kavramı ile İlgili Geliştirdikleri Metaforların Analiz Örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 18-31.
- ÖZTÜRK, Çağrı (2007). Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 'Coğrafya' Kavramına Yönelik Metafor Durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad)*, VIII, 2, 55-69.
- PALMGUİST, Ruth (2001). Cognitive Style and Users Metaphors for the Web: An Explanatory Study. *Journal of Academic Librarianship*, 27(1): 24-32.
- PERRY, Chriss and COOPER, Maxine (2001). Metaphors are Good Mirrors: Reflecting on Change for Teacher Educators. *Reflective ve Practice*, 2(1), 45.
- RIZVANOĞLU, Kerem (2007). Grafik Kullanıcı Ara yüzlerinde Metaforların Kültürlerarası Kavranışı (Fransa ve Türkiye'de Bir E-Öğrenim Sitesi Üzerinden Karşılaştırmalı Bir Çalışma). *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- SABAN, Ahmet (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 135-155.
- SABAN, Ahmet, KOÇBEKER, Nazlı ve SABAN, Aslıhan (2005, Eylül). "Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar". XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- SABAN, Ahmet, KOÇBEKER, Nazlı ve SABAN, Aslıhan (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6 (2), 461-522.
- SABAN, Ahmet (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- SABAN, Ahmet (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.

- SANCHEZ, Alvaro, JOSE, Maria and VICTOR, Maojo (2000). Desing of Virtual Reality Systems for Education: A Cognitive Approach. *Educational Information Technologies*, 5(4), 358.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1998). *Genel Dilbilim Dersleri*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- SEVER, Sedat (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.
- SEZER, Engin (2003). Dilde ve Edebiyatta “Yol” Metaforu. *Kitap-lık*, 65, 88-92.
- SHUELL, Thomas (1990). Teaching and Learning as Problem Solving. *Theory into Practice*, 29 (2), 102-108.
- TAVŞANCIL, Ezel ve ASLAN, Esra (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- THOMAS, Lynn and BEAUCHAMP, Catherine (2011). Understanding New Teachers Professional Identities Through Metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27, 762-769.
- TOBİN Kenneth and LAMASTER, Susan (1992). An İnterpretation of High School Science Teaching Based on Metaphors and Beliefs for Specific Roles. *Teacher Personal Theorizing: Connecting Curriculum, Practice, Theory, Research*. New York: State University Press.
- TYSON, Pamela Ann (1995). The Metaphor of Students as Mathematicians: Issue and Implications. *Unpublished Doctorial Thesis*, Stanford University.
- UZUNKOL, Ebru (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Genetiği Değiştirilmiş Organizmalara (Gdo) İlişkin Algularının Metaforlar Aracılığıyla Analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1, 4, 94- 101.
- WULF, Alyssa and DUDİS, Paul (2005). Body Partitioning in ASL Metaphorical Blends. *Sign Language Studies*, 5(3), 317-332.
- YAVUZ, Mustafa (2010). Öğretmenlerin Geri Bildirimlerine Göre Okul Müdürlerinin Dinleme Becerilerinin Analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 38: 292-306.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.