

## ÖĞRETMENLERİN YAZMA KAVRAMINA YÖNELİK ALGILARI: BİR METAFOR ANALİZİ

Ömer Faruk KADAN\*

### Öz

Yazma, en karmaşık dil becerilerinden biridir ve onun geliştirilmesi oldukça önemlidir. Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine en büyük katkıyı öğretmenler sağlamaktadır. Dolayısıyla, onların yazmaya yönelik algılarının belirlenmesi yazmaya sunacakları katkılar bakımından önemlidir. Bu doğrultuda, bu çalışmada öğretmenlerin yazma kavramına yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desende tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Hatay'da görev yapan Türkçe, İngilizce, edebiyat ve sınıf öğretmenliği branşlarından toplam 97 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin yazma kavramına yönelik algılarını belirlemek amacıyla onlardan çevrimiçi olarak "Yazmak ..... gibidir çünkü ....." şeklindeki bir cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Araştırmanın verileri, bir nitel veri analiz programı kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğretmenler yazma kavramına yönelik toplamda 73 metafor üretmiştir. Bu metaforlar, sekiz kategori altında toplanmıştır. Ortaya çıkan metaforlar, tüm öğretmenlerin yazma kavramına yönelik olumlu bir algıya sahip olduklarını göstermiştir. Çalışma, öğretmenlerin yazma kavramını nasıl algıladıklarını göstermesi açısından önemlidir. Bulguların, öğretmen eğitimi ve yazma öğretimi alanında ileriye yönelik çalışmalara rehberlik edeceği öngörülmektedir. Sonuç olarak, çalışma öğretmenlerin yazma konusundaki bilinçlerini artırması ve yazma alanında eğitimcilere ve araştırmacılara yol göstermesi bakımından değerlidir. Gelecek çalışmalarda, öğretmenlerin yazmaya yönelik algılarının yanında motivasyon ve tutumlarının da araştırılması daha sağlam sonuçlar elde edilebilmesi bakımından önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Yazma, Dil becerisi, Metafor, Yazma algısı, Öğretmen.

### *Teachers' Perceptions of the Concept of Writing: A Metaphor Analysis*

#### **Abstract**

Writing is one of the most complicated language skills, and improving it is highly important. Teachers are those who fosters pupils' writing skills most. Hence, determining their perceptions of writing is essential in terms of contributions they would make to writing. Accordingly, it was aimed to determine teachers' perceptions of the concept of writing in this study. A phenomenological design, one of the qualitative methods, was employed. The study group consisted of 97 teachers of Turkish, English, literature, and class working in Hatay. The teachers were asked to complete an open-ended sentence, "Writing is like ..... because .....", in their own words in order to determine their perceptions of the concept of writing. The data were subject to content analysis. The teachers generated 73 metaphors of writing, which were gathered under eight categories. The metaphors generated revealed that all teachers have positive perceptions towards the concept of writing. The study is important as it shows how teachers perceive the concept of writing. It is foreseen that it will guide future research to be conducted in the fields of teacher education and writing education. Consequently, the study is crucial as it raises teachers' awareness on writing and leads educators and researchers in the field of writing. For future research, it can be suggested that teachers' motivation and attitude apart from their perception towards writing be investigated so as to obtain more robust results.

**Keywords:** Writing, Language skill, Metaphor, Writing perception, Teacher.

\* Dr. Öğr. Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, Yabancı Diller Ana Bilim Dalı, [ofkadan@mku.edu.tr](mailto:ofkadan@mku.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-5187-3694>

## 1. Giriş

Dil, bireylerin düşüncelerini ifade etme, duygularını aktarma ve bilgi etkileşimini sağlama gibi amaçlarla kullandıkları önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda, dil sadece iletişimin bir aracı olmanın ötesine geçmekte; kültürel, bilişsel ve duyuşsal boyutlarıyla insan deneyimini zenginleştirmektedir. İnsanlar, dil yoluyla düşüncelerini ve duygusal durumlarını aktarırken birtakım unsurlardan yararlanmaktadır. Bunlardan biri de metaforlardır.

Metaforlar, soyut veya karmaşık kavramları daha anlaşılır hale getirmek için onları somut veya daha bilinen kavramlarla ilişkilendirme yolunu önermektedir. Yani somut ve soyut kavramlar arasında bir ilişki kurulmasına yardımcı olmaktadır. Bu şekilde, metaforlar dilin sınırlarını genişletmekte ve anlamın daha derinlemesine anlaşılmasına olanak tanımaktadır. Zira yüzey yapı ve derin yapıdaki derinlik bir kelimenin bağlam içerisindeki kullanımı ile şekillenmektedir (Akkaya & Doyumğaç, 2022). Metaforlar, iki şey arasında kıyaslama yapmamızı sağlayan ve etrafımızdaki dünyayı anlamlandırmamızı kolaylaştıran edebi araçlardır (Oxford vd., 1998). Erdoğan ve Erdoğan (2012), metaforların dünyayı kavramsallaştırmak ve onu anlamak için kullanılan bilişsel araçlar olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Sağlamel ve Erbay Çetinkaya (2022) metaforları; dilin bir unsuru olmaktan ziyade düşüncelerimizi açığa çıkarmamıza yardımcı olan araçlar olarak ifade etmişlerdir. Bu özellikleri sayesinde metaforlar, bireylerin bir kavram veya olguya yönelik algılarının açığa çıkarılmasında önemli bir role sahiptir. Yazmaya yönelik algılar da metaforlar aracılığıyla rahat bir şekilde açığa çıkarılabilir.

Türkçe eğitimi, bireylerin Türkçe yazma, okuma, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesini hedeflemektedir. Nitekim Türkçe Dersi Öğretim Programı ile *öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi; Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması amaçlanmaktadır* (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Bu doğrultuda, yazma becerisinin geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Yazma, hayatın her alanında ihtiyaç duyulan temel bir beceridir. Dinleme ve okuma, anlamaya, yazma ise konuşma gibi anlatmaya yönelik becerilerdendir. Diğer taraftan, konuşma ve dinleme birinci düzey süreçler iken okuma ve yazma, ikinci düzey süreçlerdir. Birinci düzey süreçler, özellikle anadili eğitiminde formal ve sistematik bir eğitim olmadan edinilirken ikinci düzey süreçler ise yalnızca formal ve sistematik bir eğitim ile kazandırılabilir (Emig, 1977). Bir başka deyişle, yazma becerisi bireylere genellikle okullar aracılığıyla kazandırılmaktadır. Bu resmi öğrenme ortamlarında, bireyler nasıl yazılacağını öğrenmekte, sembol ve sesler arasındaki ilişkiyi yapılandırmaktadır.

Yazma becerisinin gelişimi üst düzey düşünme becerilerinin harekete geçirilmesini gerektirmektedir. Nas ve Göçen (2023) de yazmanın bir süreç olduğunu ve bu süreç ile uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinden yararlanılarak ortaya bir ürün koymanın hedeflendiğini dile getirmişlerdir. Dil becerilerinden en zor ve karmaşık olanının yazma becerisi olduğu ifade edilmektedir (Bozpolat, 2015). Kadan (2021), yazmanın karmaşık bir süreç olduğunu ifade ederek buna gerekçe olarak deneyimlerin his ve düşünceleri şekillendirmesi, onların da bazı zihinsel süreçlerden geçerek yazıya aktarılmasının gerekmesini göstermiştir. Bu sebeple öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin ve fikirlerini düzgün bir şekilde ifade edebilmelerinin iyi bir yazma eğitimi almaları ile gerçekleşebileceği ifade edilmiştir (Ungan, 2007). Bu eğitimi öğretim kurumlarında sağlayacak olan kişiler elbette öğretmenlerdir. Öğretmenlerin, bireylerin yazma becerilerinin gelişiminde önemli bir rolü vardır. Yazma eğitimi veren öğretmenler; öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirecek etkinlikler yapma, farklı düşünme stratejilerini onlara göstererek nasıl düşünceleri gerektiğini anlatma, bireysel farklılıkları dikkate alarak çeşitli yazma yöntem ve tekniklerinden yararlanma, öğrencilerin yazılarını değerlendirme ve bu değerlendirmeler ışığında onlara geri bildirimde bulunma, öğrencilerin yazma

çalışmalarını bir portfolyo halinde saklama gibi birçok görevi yerine getirmekle sorumludur. Bu nedenle öğretmenlerin yazmaya yönelik algıları oldukça önemlidir.

Algı; organizmaların, dünyayı anlamlı bir şekilde deneyimlemek amacıyla duyularını yorumlamak ve düzenlemek üzere kullandığı bir süreçtir (Lindsay & Norman, 1977). Yani, bireyin bir durum veya uyaran ile karşılaştığında onu, geçmiş deneyimlerine göre yorumlamasını ifade etmektedir (Pickens, 2005). Uyarıların algılanması, bireyin mevcut tutum, inanç ve motivasyonu ile sınırlı kalabilmektedir (Assael, 1995). Birey ihtiyaçlarına uygun uyarılara yönelmekte ve kendisinde kaygıya yol açacak uyarılardan kaçınmaktadır. Bu sebeple bireylerin algıları, onların yönelimlerini doğrudan etkilemektedir. Ayrıca algılar, tutum ve motivasyon ile ilişkili olduğu için bireylerin bir olgu veya duruma yönelik algıları onların duyuşsal eğilimlerini açıkça ortaya çıkarmaktadır. Buradan hareketle, bireylerin yazmaya yönelik algılarının onların yazmaya yönelimlerini ortaya çıkaracağını ifade etmek mümkündür. Nitekim yazma algısının, yazma becerisinin geliştirilmesinde önemli bir yeri bulunmaktadır (Sözdemir, 2019). Ulu (2019), yazma hakkında olumlu bir algısı olan bireylerin yazmaya karşı daha istekli ve ilgili olduklarını belirtmiştir. Zira, kendisi yazmayı gereksiz gören veya yeterince sevmeyen bir öğretmenin öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirme noktasında çok etkili olması beklenmemektedir. Bu nedenle bu çalışmada yazma eğitimi verdiği düşünülen Türkçe, edebiyat, İngilizce ve sınıf öğretmenlerinin yazma kavramına yönelik metaforik algıları araştırılmıştır. Öğretmenlerin yazma kavramına yönelik kullandıkları metaforlar, onların yazmaya bakışlarını ortaya çıkarmıştır.

Literatürde farklı alanlarda metaforik algı konusunda çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Çokyaman & Menderes, 2021; Eroğlu, 2020; Göksu & Koçak, 2020; Kuvaç & Nerimanoğlu, 2020; Öztürk & Koca, 2021; Toprak & Çelik, 2022; Ulu, 2019; Yanarateş & Yılmaz, 2020;). Bu çalışmalardan birinde Usher ve Herskovitz (2023), yükseköğretimdeki öğretmen ve öğrencilerin yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmedeki kendi rollerine ilişkin metaforik algılarını araştırmışlardır. Araştırmalarının sonucunda, öğretmen ve öğrencilerin yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarına ilişkin farklı metaforlar kullandıklarını dile getirmişlerdir. Türkçe eğitimi bağlamında değerlendirildiğinde bu alana veya özelde dil becerilerine yönelik birtakım metafor çalışmalarının olduğu anlaşılmıştır:

Parlak Kalkan ve Kıribiş (2021), Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe öğretmenleri ile ilgili metaforları tespit etmeyi ve bu metaforları Türkçenin söz varlığı bakımından değerlendirmeyi amaçladıkları araştırmalarında öğrenciler tarafından geliştirilen 100 adet metaforu; anlam, yapı ve köken bakımından tahlil ve tasnif etmişlerdir. Metaforları, kelime anlamları itibariyle toplam 10 kategoride tasniflemişlerdir. Kalın Salı (2022) ise Türkçe metaforların tespitine yönelik bir standart oluşturan metafor tespit prosedürlerini belirlemeyi ve bunlara dayalı bir metafor belirleme çalışması gerçekleştirmeyi amaçladığı çalışmada Yedi İklim Türkçe B2 seviyesi ders kitabında altı mutluluk, beş üzüntü, dört öfke ve üç korku olmak üzere toplam on sekiz metaforik ifade tespit ederek bağlı oldukları kavramsal metaforları ortaya çıkarmıştır. Diğer taraftan Taşgın, vd. (2018), ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi ve Türkçe öğretmeni kavramlarına ilişkin metaforlarını incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik 49, Türkçe öğretmenine yönelik ise 48 metafor ürettiklerini belirlemişlerdir.

Benzer şekilde, Türkçe öğretmenliğine ilişkin algıların metafor aracılığıyla belirlenmesinin amaçlandığı bir çalışmada toplam 115 metafor elde edilmiş, metaforların %37’sini dilsel unsurlar oluşturmuştur. Katılımcılar, Türkçe öğretmenliğine yönelik en çok kalem, kitap, kelime, sözlük, kılavuz gibi kavramlar kullanmışlardır (Varışoğlu & Koç Ardiç, 2019). Pilav ve Elkatmış (2013), Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe kavramına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının 42, Türkçe öğretmeni adaylarının ise 31 tane metafor ürettiklerini belirtmişlerdir. Ulusoy (2013), sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe ve öğrenme

alanları ile ilgili metaforlarını araştırdığı çalışmada Türkçe ile ilgili 4, dinleme ile ilgili 9, konuşma ile ilgili 5, okuma ile ilgili 9 ve yazma ile ilgili 7 kavramsal kategorinin ortaya çıktığını ifade etmiştir. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sözlü ve yazılı anlatımlarında metafor kullanma durumlarının incelendiği bir çalışmada ise öğrencilerin, Türkçe dersi konuşma ve yazma sürecinde metaforlara yer verdikleri; öğrencilere daha çok konuşma ve yazma fırsatı sunulduğunda kullandıkları metafor sayılarının arttığı belirlenmiştir (Yaşar & Girmen, 2012).

Bozpolat (2015), Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ilişkin metaforik algılarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında dinlemeye yönelik 26, konuşmaya yönelik 24, okumaya yönelik 25 ve yazmaya yönelik 26 farklı metafor geliştirildiğini ifade etmiştir. Nas ve Göçen (2023), Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik metaforik algılarını belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında dijital yazmaya ilişkin 113 farklı olmak üzere toplamda 148 metafor tespit etmişlerdir. Bir diğer çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının ekrandan okumaya yönelik metaforik algıları araştırılmış ve çalışma neticesinde öğretmen adaylarının ekrandan okumayı faydalı olarak görme, ekrandan okumayı zor olarak görme, ekrandan okumayı değersiz görme, gökyüzü, kitap, medya araçları, zaman ve sağlık kategorileri altında metaforlar oluşturdukları ortaya çıkmıştır (Azizoğlu & Okur, 2018). Ulu (2019), öğretmen adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik metaforik algılarını sorguladığı araştırmasında öğretmen adaylarının en çok okuma (12); en az konuşma becerisine (7) yönelik kategori ürettiklerini ifade etmiştir. Dinleme ve yazma becerilerine yönelik ise sekizer kategori ortaya çıktığı belirtilmiştir.

Karaman (2019), çalışmasında Almanca öğretmeni adaylarının Almanca dinleme ve konuşma becerilerine yönelik metaforik algıları belirlemeye çalışmış ve çalışma sonucunda dinleme becerisine yönelik altı kategori ve 48 metafor; konuşma becerisine yönelik ise on kategori ve 60 metafor ortaya çıkmıştır. Sözdemir (2019), Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik algılarını araştırdığı çalışmasında 42 katılımcının 4 kategori altında 29 farklı metafor ürettiğini ve öğretmen adaylarının yazmaya yönelik olumlu bir algıya sahip olduklarını fakat duyuşsal olarak desteklenmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Tiryaki ve Demir (2016), Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine yönelik metaforik algılarını araştırdığı çalışmalarında; yaşam, sonsuzluk, özgürlük, sanat, aktarım şeklinde beş kavramsal kategori ve 72 metafor tespit etmişlerdir. Susar Kırmızı ve Çelik (2015) ise 2. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada ilk okuma yazmaya yönelik metaforik algıları 13 tema altında bir araya getirmiştir. Erdoğan ve Erdoğan (2013), 5. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik metaforik algılarını araştırdıkları çalışmada metaforları 14 kategori altında sınıflandırmışlardır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, yazma da dahil olmak üzere literatürde dil becerilerine yönelik metaforik algılar üzerine yapılmış birtakım çalışmalar bulunduğu belirlenmiştir. Ancak, yapılan araştırmaların genellikle öğretmen adayları veya öğrenciler özelinde yapıldığı anlaşılmıştır. Türkçe eğitimi literatürü incelendiğinde Türkçe öğretmenleri ile yapılmış bir çalışma olduğu ve bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin dilbilim kavramına yönelik metaforik algılarının araştırıldığı anlaşılmıştır (Şimşek & Kaplan, 2022). Ayrıca öğretmenlerin dil becerilerine yönelik metaforik algılarının araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple, mevcut çalışmada yazma eğitiminde önemli bir rolü olan öğretmenlerin yazmaya yönelik metaforik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Türkiye’de yazma eğitimi anlamında öğrencilerin gelişmelerine katkı sağlayabilecek öğretmenlerin, Türkçe, İngilizce, edebiyat ve sınıf öğretmenlerinin olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle mevcut çalışmada bu branşlardan öğretmenlerin yazma kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla araştırılması planlanmıştır. Bir dil becerisine yönelik metaforik algı bakımından hem öğretmenleri odağa alması hem de bu bağlamda bu kadar farklı branştan öğretmeni araştırmaya dahil etmesi noktasında literatürde ilk olması bakımından araştırma oldukça önemlidir. Araştırmanın problem

cümlesi “*Öğretmenlerin yazma kavramına yönelik algıları nasıldır?*” şeklinde oluşturulmuştur. Bu problem cümlesi altında aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

- Öğretmenler yazma kavramını hangi metaforlarla açıklamaktadır?
- Öğretmenlerin yazma kavramına yönelik ürettikleri metaforlara ilişkin belirlenen kategoriler nelerdir?

## 2. Yöntem

### Araştırma Deseni

Öğretmenlerin yazmaya yönelik metaforik algılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgubilimsel) desende tasarlanmıştır. Olgubilimde, farkında olduğumuz ama derin ve ayrıntılı bir anlayış sahibi olmadığımız olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Eddles-Hirsch (2015), fenomenolojik araştırmaların bir durum veya olgunun sayısından veya sebebinden ziyade özüne odaklandığını ve bu şekilde onu anlamlandırmamızı sağladığını ifade etmiştir. Mevcut araştırmada da öğretmenlerin ürettikleri metaforlar aracılığıyla onların göründen yazmanın özünü anlamak amaçlandığı için bu desen tercih edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Türkçe, edebiyat, İngilizce ve sınıf öğretmenlerinin yazma kavramına yönelik metaforik algılarını belirlemek amacıyla oluşturulan çalışma grubunda yer alan öğretmenler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi çalışmaya hız ve pratiklik sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu şekilde, Hatay ilinde görev yapanlar arasından belirlenen toplam 100 öğretmen çalışma için uygun bulunmuştur. Ana dilinde veya yabancı dilde yazma eğitimine yer verdikleri düşünüldüğü için bu branşlar tercih edilmiş; bu koşulu sağlamamaları nedeniyle diğer branşlara yer verilmemiştir. 3 öğretmenin formları, herhangi bir metafor içermemesi nedeniyle uygun bulunmadığı için elenmiş ve 97 öğretmenden elde edilen formlar bu araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1.** *Çalışma grubunun demografik özellikleri*

Değişkenler	Grup	N	%
Cinsiyet	Erkek	24	24,74
	Kadın	73	75,26
Meslekteki Çalışma Süresi	1-4 yıl	14	14,43
	5-10 yıl	23	23,71
	10 yıldan fazla	60	61,86
Çalışılan Okul Kademesi	İlkokul	32	32,99
	Ortaokul	44	45,36
	Lise	21	21,65
Branş	Sınıf Öğretmeni	34	35,05
	Türkçe Öğretmeni	24	24,74
	Edebiyat Öğretmeni	17	17,52
	İngilizce Öğretmeni	22	22,69
<b>Toplam</b>		<b>97</b>	<b>100</b>

Tablo 1’den de anlaşılacağı üzere araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin büyük bir kısmı kadındır ( $f=73$ ; %75,26). Meslekteki görev süreleri bakımından birçoğunun ( $f=60$ ; %61,86) tecrübeli olduğu (10 yıldan fazla çalışma süresi); çalıştıkları okul kademesi bakımından ortaokul kademesinin ( $f=44$ ; %45,36) ve branş açısından sınıf öğretmenlerinin ( $f=34$ ; %35,05) daha fazla olduğu görülmüştür.

### Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmanın verileri 2022-2023 akademik yılı bahar döneminde çevrim içi (online) olarak toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce kolay ulaşılabılır durum örnekleme ile belirlenen katılımcılara bilgilendirilmiş gönüllü olur formu verilmiştir ve bu şekilde çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden katılımcılar belirlenmiştir. Katılımcılara, araştırmacı tarafından hazırlanan ve içerisinde onlara ilişkin Tablo 1’deki bilgilerin sorulduğu ve yazma kavramına yönelik metaforik algılarını gösteren bir cümleyi tamamlayacakları bir form çevrim içi olarak sunulmuştur. Formdaki cümle “*Yazmak ..... gibidir çünkü .....*” şeklindedir. Katılımcılar, ilk boşluğa yazma kavramı ile ilgili metaforlarını, ikinci boşluğa da bu metaforu seçme gerekçelerini yazmışlardır.

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, bazı kurallı kodlamalarla bir metinde yer alan bazı sözcüklerin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği düzenli ve tekrarlanabilir bir teknik olarak ifade edilmiştir (Büyüköztürk, vd., 2018). İçerik analizi, araştırmacıya büyük bir yazınsal bilgiyi veya veriyi sistematik olarak inceleme olanağı sunmaktadır (Kaya, 2014). Bu analiz kapsamında metaforlara ilişkin kod ve kategorilerin belirlenmesinde Tiryaki ve Demir (2016) tarafından kullanılan şu beş aşamaya uyulmuştur:

1. Kodlama ve Ayıklama: Bu aşamada, toplanan veriler listelenmiştir. Katılımcıların metinlerinde metaforların anlaşılır ve net bir biçimde yazılıp yazılmadığı kontrol edilmiştir. Toplam 100 form incelenmiş ve uygun bulunmayan 3 form dışındaki tüm formlar araştırma kapsamında değerlendirilmiştir.

2. Örnek Metafor Derleme: Bu aşamada, metaforlar, alfabetik sıraya göre sıralanıp tekrar incelenmiştir. Her metafor ifadesinden bir örnek seçilerek araştırmanın veri çözümleme sürecini geçerli kılmak amacıyla örnek metafor listesi oluşturulmuştur (Saban, 2008).

3. Kategori Geliştirme: Bu aşamada, öğretmenlerin yazdıkları metaforlar yazma kavramı açısından değerlendirilmiştir. Bu işlem için örnek metafor listesi esas alınmış ve metaforların nasıl gerekçelendirildiği belirlenmiştir. Konu ve kaynak yönünden metaforların aralarındaki ilişkilere bakılarak 8 farklı kavramsal kategori üretilmiştir.

4. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama: Bu aşamada, araştırmacı ve bir alan uzmanı toplanan verileri birbirlerinden bağımsız olarak kodlamıştır. Elde edilen 73 metafor ve 8 kavramsal kategoriden oluşan listeler başka bir uzmana verilerek karşılaştırma yapması istenmiştir. Bu işlemden sonra Miles ve Huberman (1994)’ın “Güvenirlik= ((Görüş Birliği):(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı))x100” formülü kullanılarak güvenilirlik hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda güvenilirlik %92 olarak bulunmuştur ( $(68/(68+5)) \times 100 = 92$ ). Araştırmacı ve alan uzmanının uyum sağlamadığı metaforlar üzerinde yapılan tartışmalar neticesinde uzlaşma sağlanmıştır. Araştırmacı ve uzman görüşleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olması elde edilen verilerin analizinin güvenilir olduğu anlamına gelmektedir.

5. Verileri Bilgisayar Ortamına Aktarma: Bu aşamada, toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılarak 73 metafor ve 8 kavramsal kategoriyi temsil eden katılımcı sayısı ( $f$ ) ve oranı (%) hesaplanmıştır.

Verilerin analizi sürecinde, katılımcıların isimleri açıkça yazılmamış, katılımcı öğretmenlerin isimleri G1, G2, vb. şeklinde ifade edilmiştir.

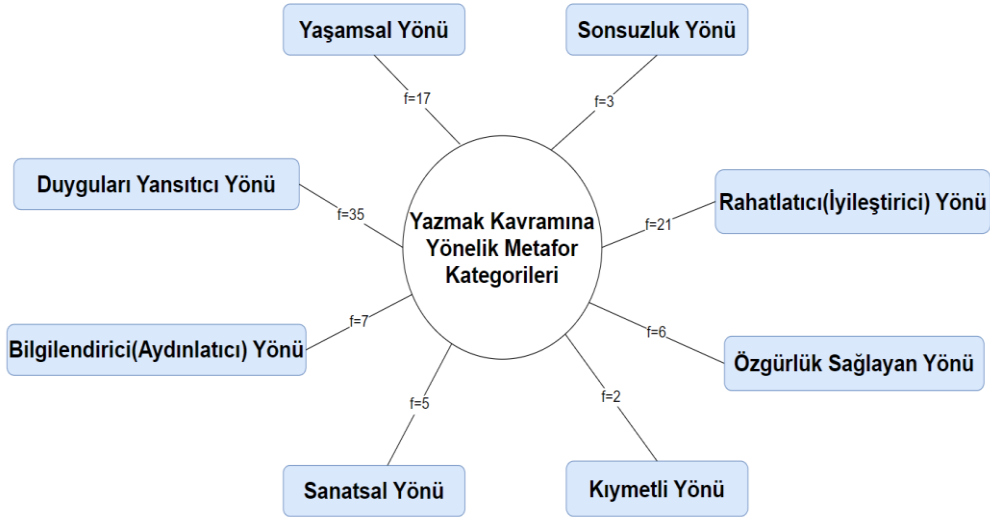
### Araştırma Etiği

Çalışmanın veri toplamadan veri analizine, yazımından kaynak gösterimine kadar tüm aşamalarında etik kurallara uyulmuştur. Araştırmaya ilişkin etik kurul izinleri, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 02.11.2022 tarih ve 26 sayılı kararı ile alınmıştır.

### 3. Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin yazma kavramına ilişkin metaforik algıları ile oluşturulmuş 8 kavram kategorisi, her bir kategorinin özellikleri, metaforu en iyi açıklayan örnek imgeler ve gerekçeler aktarılmıştır.

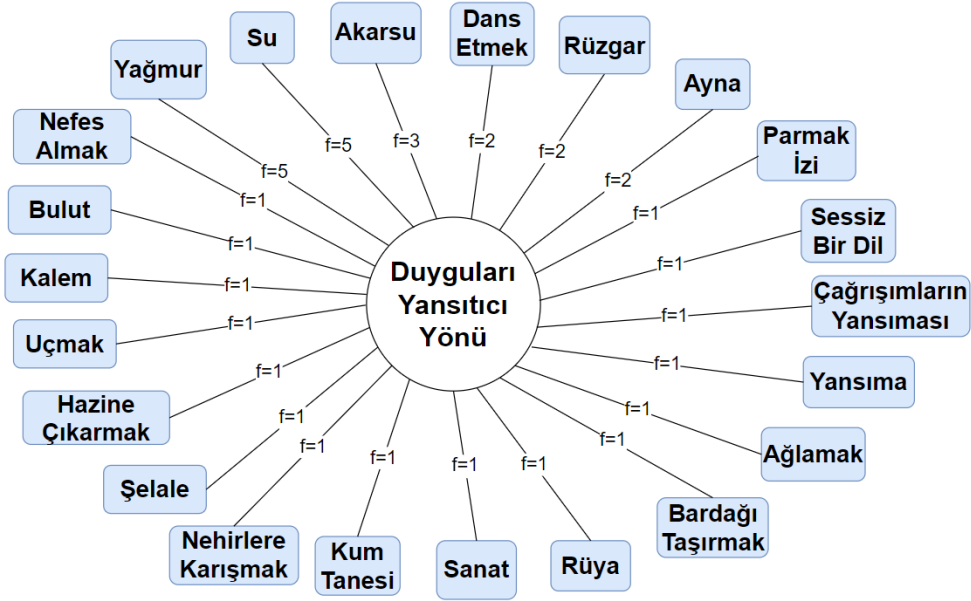
Öğretmenlerin yazma kavramına yönelik metaforlarından yola çıkılarak oluşturulan metafor kategorileri Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Yazma kavramına yönelik metafor kategorileri

Şekil 1’de görüldüğü üzere yazma kavramına ilişkin toplam 8 kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler yazmanın; duyguları yansıtıcı yönü (f=35), rahatlatıcı (iyileştirici) yönü (f=21), yaşamsal yönü (f=17), bilgilendirici (aydınlatici) yönü (f=7), özgürlük sağlayan yönü (f=6), sanatsal yönü (f=5), sonsuzluk yönü (f=3) ve kıymetli yönü (f=2) şeklindedir.

Öğretmenlerin yazmanın duyguları yansıtıcı yönü kategorisinde ifade ettikleri metaforlar Şekil 2’de aktarılmıştır.



Şekil 2. Duyguları yansıtıcı yönü kategorisindeki metaforlar

Şekil 2’de görüldüğü gibi öğretmenler, yazma kavramının duyguları yansıtıcı yönüne ilişkin olarak yağmur, su, akarsu, dans etmek, rüzgâr, ayna, parmak izi, sessiz bir dil, çağrışımların yansıması, yansıma, ağlamak, bardağı taşırma, rüya, sanat, kum tanesi, nehirlere karışmak, şelale, hazine çıkarmak, uçmak, kalem, bulut ve nefes almak metaforlarını üretmişlerdir. Öğretmenlerin bu metaforlarla ilgili açıklamalarından alınan alıntılar aşağıda aktarılmıştır:

G95: *Yazmak dans etmek gibidir, çünkü yazarken kalem kâğıdın üzerinde ahenkle dans eder. Duygu ve düşünceler, bir yapbozun parçaları gibi birbirinin koynuna girerek eşsiz bir biçimde yaşamın resmini çizer çünkü. Bu öyle bir resimdir ki kimse ondan gözünü alamaz.*

G27: *Yazmak yağmur gibidir, çünkü sen bulutsundur içindekileri dökmek istersin kâğıda yağmur damlaları gibi kelimelerini dökersin.*

G23: *Yazmak kendimizi giydirdiğimiz çağrışımların yansımasıdır çünkü bize aitliğin suyuyla yeşillenir kurak olarak görünen.*

G36: *Yazmak parmak izi gibidir, çünkü bir düşünce cümle olurken ya da bir anı hikâye olurken sadece kendi izini taşır.*

G35: *Yazmak rüzgâr gibidir çünkü anılardan eser geçmişinden eser rüyalarından eser yazarsın.*

G42: *Yazmak ayna gibidir. Çünkü yansımadaki algı senin kaleminin ucundadır.*

G40: *Yazmak sanat gibidir, çünkü içinizden gelen her duyguyu kelimelerle çizip kâğıda dökersiniz.*

G93: *Yazmak kum tanesi gibidir çünkü insan yazdıkça kum tanelerinin sahile sürüklenmesi gibi fikirlerimde kâğıda sürüklenir.*

G48: *Yazmak rüzgâr gibidir, her satırda rüzgâr gibi esmektir. Bazen hoş bir meltem, bazen bir kasırga. Çünkü içinde ne varsa savrulur gider.*

G62: *Yağmur gibidir çünkü yağmur nasıl farklı şekilde yağıyorsa duygularımızın şiddeti de o denli farklıdır.*

G59: *Yağmur gibidir çünkü yazdıkça duygularımız tıpkı yağmur gibi akar gider.*



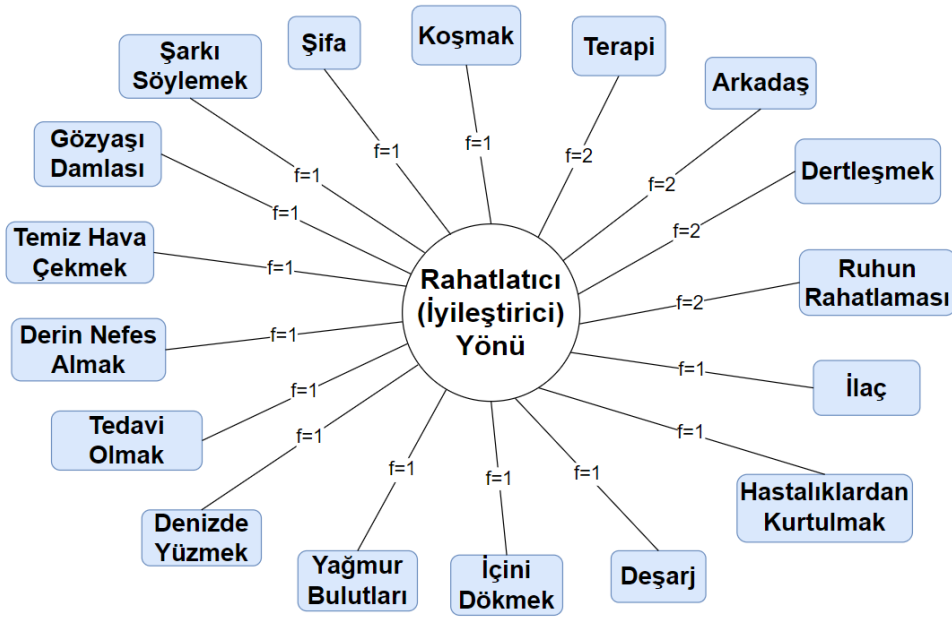
G57: Hazine çıkarmak gibidir. Derine gömülü bir hazineyi gün ışığına çıkarmak. Çünkü konuşurken açığa çıkamayan duygu ve düşünceler yazarken yüzeye çıkıp kelimelere dökülebilir.

G71: Yazmak kalem gibidir çünkü öylece durduğunda kimse seni anlamaz içini kâğıda dökmen gerekir.

G87: Yazmak bir musluğun ağzından akan su misali gibidir. Yazdıkça yazası gelir içimizdeki duygu ve düşünceler kâğıt kalemle hayat bulur.

G80: Yazmak nefes almak gibi çünkü yazmazsam düşüncelerim duygularım nefessiz kalır.

Öğretmenlerin yazmanın rahatlatıcı (iyileştirici) yönü kategorisinde ifade ettikleri metaforlar Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Rahatlatıcı (iyileştirici) yönü kategorisindeki metaforlar

Şekil 3'ten de anlaşılacağı üzere öğretmenler, yazma kavramının rahatlatıcı (iyileştirici) yönüne ilişkin olarak terapi, arkadaş, dertleşmek, ruhun rahatlaması, ilaç, hastalıklardan kurtulmak, deşarj, içini dökmek, yağmur bulutları, denizde yüzmek, tedavi olmak, derin nefes almak, temiz hava çekmek, gözyaşı damlası, şarkı söylemek, şifa ve koşmak metaforlarını üretmişlerdir. Öğretmenlerin bu metaforlarla ilgili açıklamalarından alınan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

G20: Yazmak hastalıktan kurtulmak, yaralarından arınmak yani özetle iyileşmek gibidir. İçini döker kurtulursunuz.

G66: Yazmak şarkı söylemek gibidir, çünkü yazdıkça ruhunuza iyi gelir.

G24: Yazmak duygusal terapi gibidir, çünkü insanın kendisiyle dertleşmesine yardımcı olur.

G25: Yazmak arkadaş gibidir, çünkü içini döker rahatlarsın.

G30: Yazmak dertleşmek gibidir, çünkü bazı şeyler özeldir sözle ifade etmeye korkarsın.

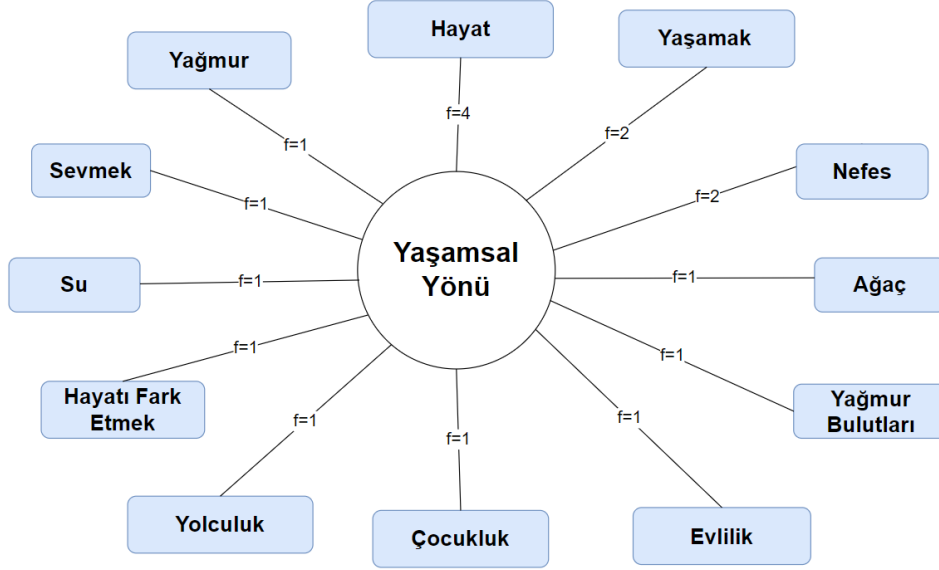
G90: Ruhun rahatlamasıdır, çünkü ruhun da içindekileri boşaltması gerekir.

G26: Yazmak içini dökmek gibidir, çünkü içini döküp rahatlarsın ve yüklerinden kurtulursun.

G14: Yağmur bulutları gibidir hem yükünü boşaltır hafifler hem düştüğü yere hayat verir canlandırır.

G46: *Yazmak, sabahleyin uyanınca camı açıp içine temiz havayı çekmek gibidir, çünkü hislerimizi, düşüncelerimizi paylaştıkça esenliğe kavuşur, aydınlığa ereriz.*

Öğretmenlerin yazmanın yaşamsal yönü kategorisinde ifade ettikleri metaforlar Şekil 4'te aktarılmıştır.



Şekil 4. Yaşamsal yönü kategorisindeki metaforlar

Şekil 4'te görüldüğü gibi öğretmenler, yazma kavramının yaşamsal yönüne ilişkin olarak hayat, yaşamak, nefes, ağaç, yağmur bulutları, evlilik, çocukluk, yolculuk, hayatı fark etmek, su, sevmek ve yağmur metaforlarını üretmişlerdir. Öğretmenlerin bu metaforlarla ilgili açıklamalarından alınan alıntılar aşağıda aktarılmıştır:

G18: *Yazmak sevmek gibidir, çünkü insan yazdıkça tıpkı sevgi gibi çoğaldığını hissediyor.*

G17: *Evlilik gibidir, beklentisi yüksek getirisi düşük.*

G38: *Yazmak yolculuk gibidir, çünkü hem planlıdır hem de sürprizlerle doludur.*

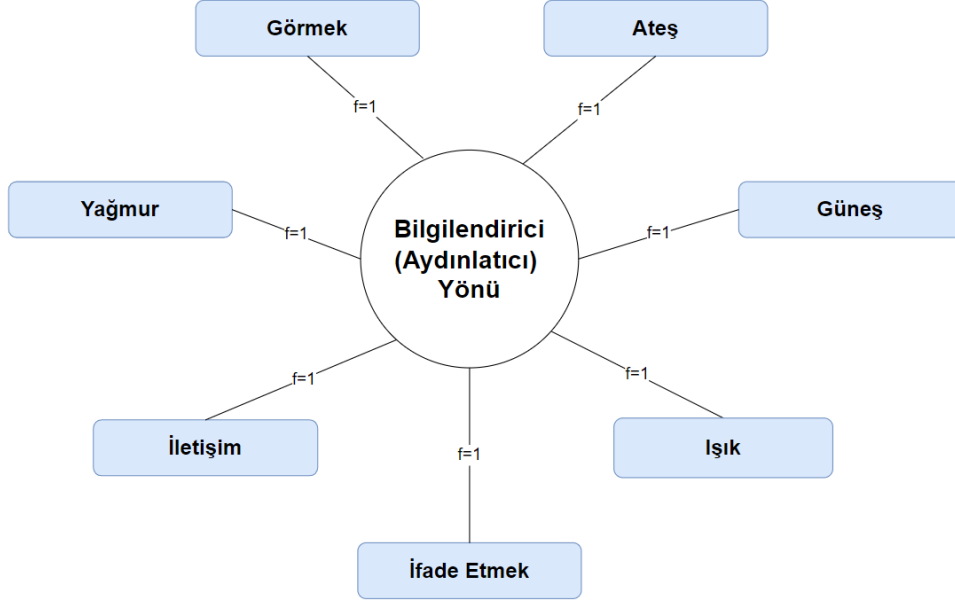
G72: *Hayatı fark etmektir. Çünkü yazarken hayatı temize çekersin.*

G67: *Yazmak su gibidir, çünkü su hayattır.*

G94: *Yazmak hayat gibidir, çünkü yaşantımız ilahi yaratmanın bir senaryosudur.*

G21: *Yazmak ağaç gibidir, çünkü insan yazdıkça büyür, gelişir ve olgunlaşır.*

Öğretmenlerin yazmanın bilgilendirici (aydınlatici) yönü kategorisinde ifade ettikleri metaforlar Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Bilgilendirici (Aydınlatıcı) yönü kategorisindeki metaforlar

Şekil 5’te görüldüğü gibi öğretmenler, yazma kavramının bilgilendirici (aydınlatıcı) yönüne ilişkin olarak görmek, ateş, güneş, ışık, ifade etmek, iletişim ve yağmur metaforlarını üretmişlerdir. Öğretmenlerin bu metaforlarla ilgili açıklamalarından alınan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

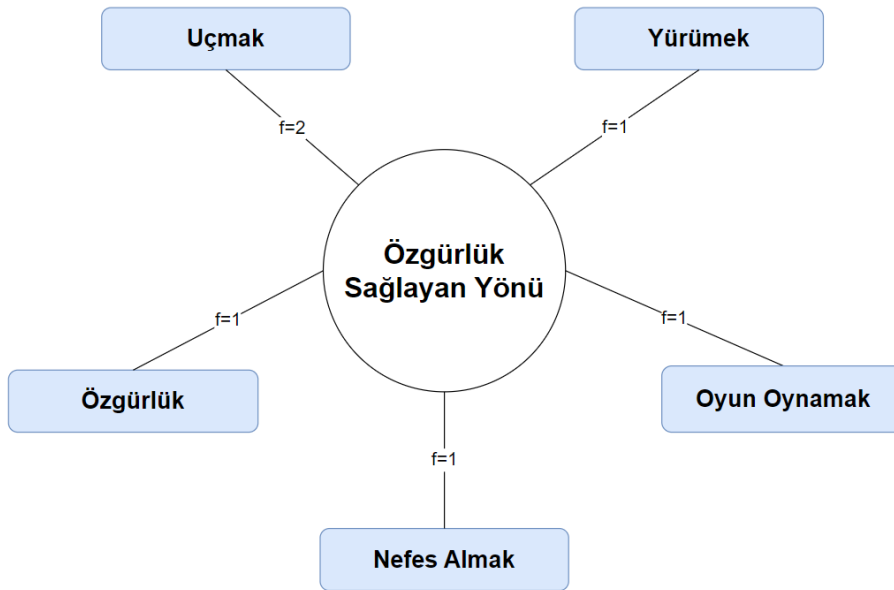
G32: *Yazmak ateş gibidir çünkü önce sen yanar sonra etrafı ısıtırsın.*

G31: *Yazmak güneş gibidir, çünkü yazdıklarımızla etrafımıza ışık tutar ve içlerini ısıtabiliriz.*

G85: *Yazmak yağmur gibidir. Yağmur yağdıkça toprağın bereketlendiği gibi, insanda yazdıkça başkalarına faydası olur.*

G53: *Işık gibidir, çünkü seni ve çevreni aydınlatır.*

Öğretmenlerin yazmanın özgürlük sağlayan yönü kategorisinde ifade ettikleri metaforlar Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Özgürlük sağlayan yönü kategorisindeki metaforlar

Şekil 6 göstermektedir ki öğretmenler, yazma kavramının özgürlük sağlayan yönüne ilişkin olarak uçmak, yürümek, oyun oynamak, nefes almak ve özgürlük metaforlarını üretmişlerdir. Öğretmenlerin bu metaforlarla ilgili açıklamalarından alınan alıntılar aşağıda aktarılmıştır:

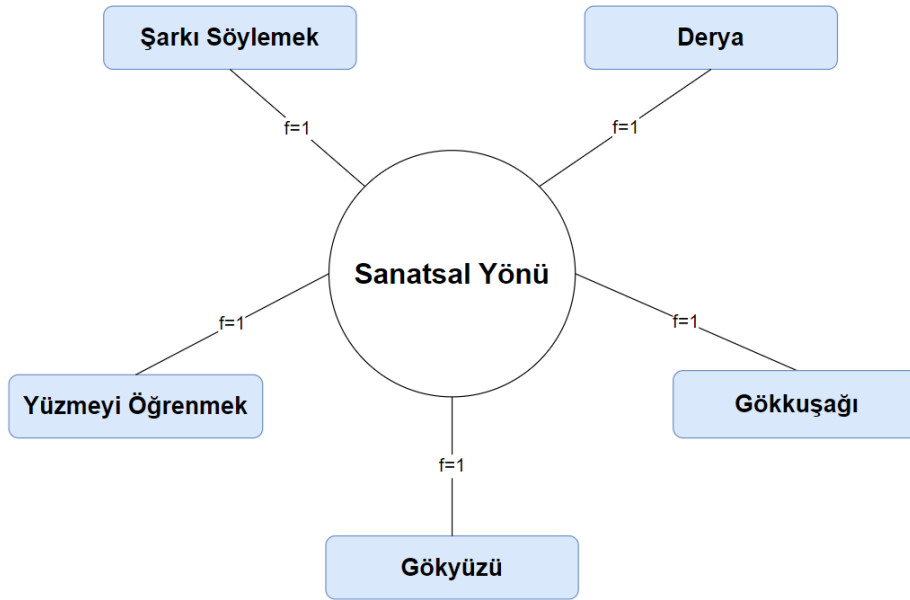
G28: *Yazmak yalnız başına dans etmek gibidir kuralsız, ritimsiz, kimse olmadan kurallara uymadan kendince, delice...*

G61: *Yazmak uçmak gibidir çünkü yazmak insanı özgürleştirir.*

G91: *Göklerde uçmak gibidir çünkü insan yazdıkça duygu ve düşüncelerini özgür bırakır.*

G84: *Oyun oynamak gibidir. Çünkü bu beceri insana gerçek hayatta kontrol edilemeyen süreçleri ve insanın hayattaki kalıp rollerini değiştirme, yazmak istediği metin türünde yazısına istediği kelimeleri ekleyip veya değiştirip kelimelere çeşitli söz sanatlarıyla farklı anlam derinlikleri yükleyerek olmadıysa cümleleri zevkine göre tekrar tasarlayarak zengin hayal gücüyle istediği şekilde var olma imkânı verir.*

Öğretmenlerin yazmanın sanatsal yönü kategorisinde ifade ettikleri metaforlar Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7. Sanatsal yönü kategorisindeki metaforlar

Şekil 7’de görüldüğü gibi öğretmenler, yazma kavramının sanatsal yönüne ilişkin olarak şarkı söylemek, derya, gökkuşağı, gökyüzü ve yüzmeyi öğrenmek metaforlarını üretmişlerdir. Öğretmenlerin bu metaforlarla ilgili açıklamalarından alınan alıntılar aşağıda verilmiştir:

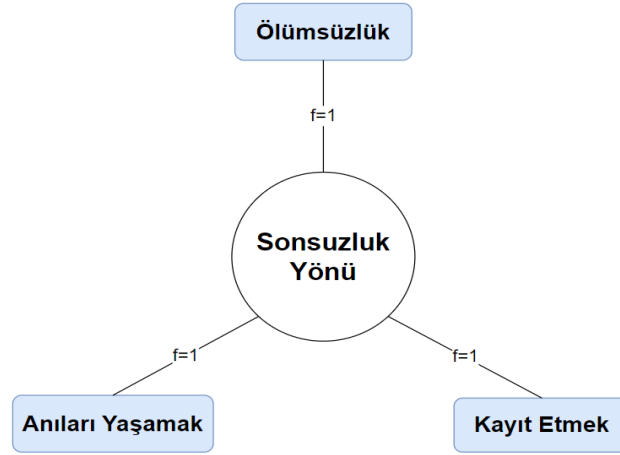
G13: *Yazmak derya gibidir deryada yüzmeyi bilmek gerekir ve yazarken de kelimeleri doğru seçmek gerekir.*

G12: *Yazmak şarkı söylemek gibidir çünkü hem sanat hem ifade biçimidir.*

G37: *Yazmak gökkuşağı gibidir çünkü içindeki renkler sadece uygun koşullarda başkaları tarafından görünür bu da yazma anıdır.*

G82: *Yazmak gökyüzü gibidir, çünkü her baktığında farklı düşünceler oluşturabilir.*

Öğretmenlerin yazmanın sonsuzluk yönü kategorisinde ifade ettikleri metaforlar Şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8. Sonsuzluk yönü kategorisindeki metaforlar

Şekil 8'den anlaşılacağı gibi öğretmenler, yazma kavramının sonsuzluk yönüne ilişkin olarak ölümsüzlük, kayıt etmek ve anıları yaşamak metaforlarını üretmişlerdir. Öğretmenlerin bu metaforlarla ilgili açıklamalarından alınan alıntılar aşağıda verilmiştir:

G97: *Ölümsüzlük gibidir. Çünkü beden bir gün çekip gitse de yazdıkların her zaman baki kalandır.*

G58: *Anıları yaşamak gibidir. Çünkü yıllar sonra yazdıklarını her okuduğunda o günleri tekrar yaşar gibi olursunuz.*

G79: *Yazmak kayıt etmek gibidir. Yaşananları unutulmaz kılar.*

Öğretmenlerin yazmanın kıymetli yönü kategorisinde ifade ettikleri metaforlar Şekil 9'da gösterilmiştir.



Şekil 9. Kıymetli yönü kategorisindeki metaforlar

Şekil 9 incelendiğinde öğretmenlerin, yazma kavramının kıymetli yönüne ilişkin olarak cevher ve mücevher metaforlarını ürettikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin bu metaforlarla ilgili açıklamalarından alınan alıntılar aşağıda verilmiştir:

G49: *Sarrafin cevheri gibidir, çünkü hem emek hem cevher hem de ürün çok değerlidir.*

G47: *Yazmak insan ruhunun derinliklerini ortaya çıkaran mücevher gibidir. Kimi zaman tehlikeli kimi zaman şifacı. Bazen kelimeler dans eder kalem kâğıt eşliğinde bazen ok olur acıtır gizde kalmış yarayı. Lakin her şekilde iyi gelir öze tine.*

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle, öğretmenlerin yazma kavramını açıklamak için çeşitli metaforlar kullandıkları ve bu metaforların tamamının olumlu olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin, yazmanın farklı yönlerini ve anlamlarını yansıtan çok çeşitli metaforlardan

yararlanmaları, onların yazma kavramına yönelik algılarının derinliğini ve zenginliğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yazma kavramına yönelik olumlu algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum, yazma eğitimi veren öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek adına algısal yönden hazır oldukları şeklinde yorumlanabilir. Tiryaki ve Demir (2016) de benzer şekilde Türkçe öğretmeni adaylarının yazma ile ilgili metaforlarının olumlu özellikler yansıttığını ve onların yazmaya yönelik olumlu algıya sahip olduklarını dile getirmişlerdir.

Mevcut çalışmada öğretmenler tarafından en fazla kullanılan metaforlar yağmur ve su olmuştur. Bu durum, yazma aracılığıyla duyguların dışa aktarılması şeklinde düşünülebilir. Bu sonuç, yazma eyleminin duygusal bir ifade aracı olarak algılandığını göstermektedir. Yağmurun ve suyun, içlerindeki duygusal içeriği dışa aktarmak için kullanıldığına dair metaforlar, yazmanın insan duygularını ifade etme gücünü vurgulamaktadır. İşte bu durum, metaforların ne kadar derin bir anlam taşıdığını açık bir şekilde göstermektedir. Diğer taraftan Karatay (2011), yazı ile ilgili olarak “*İnsanoğlu elde ettiği deneyimlerini gelecek nesillere yazı aracılığıyla aktararak bugünkü bilim, kültür ve medeniyet seviyesine ulaşmıştır*” ifadesine başvurmuştur. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin, yağmur ve su metaforunu geçmişten geleceğe akıp giden bilgileri temsil etmesi açısından tercih ettikleri de söylenebilir. Benzer şekilde Nas ve Göçen (2023), Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik en fazla ürettikleri metaforun su olduğu sonucuna varmışlardır. Bu duruma gerekçe olarak ise suyun kıymetli görülmesi sunulmuştur. Buradan hareketle, genel olarak öğretmenlerin yazma kavramına anlamlı bir değer yükledikleri ve yazmayı duyguların ve bilgilerin aktarılması için önemli bir araç olarak gördükleri sonucuna varılabilir.

Öğretmenler en çok yazma kavramının duyguları yansıtıcı yönü bağlamında metafor kullanmıştır. Tiryaki ve Demir (2016) de benzer şekilde öğretmen adaylarının yazmaya yönelik duygu ve düşünce metaforunu diğer metaforlara göre daha fazla kullandığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Ulu (2019: 298), yazmanın duygu ve düşünceleri açığa çıkarma noktasında çok önemli bir beceri olduğunu dile getirmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yazma kavramını duygusal açıdan önemli bir ifade aracı olarak gördüklerini göstermektedir. Hem öğretmenler hem de öğretmen adayları, yazmanın duygusal içerikleri açığa çıkarma ve ifade etme sürecinde önemli bir araç olduğunu vurgulamışlardır. Bu benzerlik, yazma pratiği ve eğitiminin duygusal zekâ, özgür ifade ve kişisel gelişim açısından büyük bir rol oynadığını göstermektedir. Duygusal ve düşünsel içerikleri ifade etmek, insanların duygusal deneyimlerini anlamlandırmalarına ve başkalarıyla paylaşmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, bu benzerlikler, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yazma öğretimine odaklanırken duygusal yönünün vurgulanması gerektiğini göstermektedir. Öğrencilere yazma becerilerini geliştirme ve duygusal ifade yeteneklerini artırma konusunda rehberlik etmek, öğretmenlerin öğrencilerinin duygusal zekalarını geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu da yazma eğitimi ve öğretimi için yeni yaklaşımların ve öğrencilerin duygusal gelişimine odaklanan stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Mevcut çalışmada öğretmenler tarafından kullanılan metaforlar ile daha önceden yazmaya yönelik yapılan araştırmalarda kullanılan metaforlar arasında benzerlikler bulunmaktadır. Mesela, Ulu (2019) da mevcut çalışmada ortaya çıkan anıları yaşamak (anı), kayıt etmek (kayıt cihazı), şarkı söylemek, özgürlük, oyun oynamak, hayat, akarsu, kalem, ayna ve sanat gibi birçok metaforun öğretmen adayları tarafından yazmaya yönelik kullanıldığını ifade etmiştir. Sonuç olarak, farklı çalışmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yazmaya yönelik algılarının benzer şekilde yansıtıldığı anlaşılmaktadır. “Anıları yaşamak” veya “kayıt etmek” gibi metaforlar, yazmanın geçmiş deneyimleri hatırlamak ve kaydetmek, duygusal deneyimleri ifade etmek ve anlamlandırmak amacıyla kullanılan bir araç; “şarkı söylemek”, “sanat” veya “oyun oynamak” gibi metaforlar ise yazmanın yaratıcı ve özgün bir ifade biçimi olarak algılandığını göstermektedir. Aynı zamanda “özgürlük” veya “hayat” gibi

metaforlar, yazmanın kişisel özgürlük, yaşamın anlamı ve derin düşünce ile bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu algı durumu, yazma öğretimi ve eğitimi konusunda öğrencilere daha geniş bir perspektif sunma ve yazmayı daha anlamlı ve kişisel bir deneyim olarak değerlendirme fırsatı sunabilir. Ayrıca bu sonuç, öğretmenlerin ve öğrencilerin yazma pratiği sırasında duygusal ifadeleri ve yaratıcılığı teşvik etmek için çeşitli metaforları kullanabileceklerini göstermektedir.

Çetinkaya Özdemir ve Kaya (2021), mevcut çalışmada yazma kavramının rahatlatıcı (iyileştirici) yönüne ilişkin kullanılan metaforlar gibi iyileştirici, arındırıcı, dinlendirici metaforlarının öğretmen adayları tarafından üretilen metaforlar olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Bozpolat (2015) da Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik metaforlarının en sık kullanıldığı kategorinin *rahatlama aracı olarak yazma* olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ulusoy'un (2013) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının "psikoloji" kategorisi altında ürettikleri terapi, içindekileri dökmek, dertleşmek, antidepresan, dertlerden kurtulmak gibi metaforlar da bu sonucu destekler niteliktedir. Bu sonuçlar, yazma kavramının özellikle bir rahatlama ve iyileştirme aracı olarak algılandığını göstermektedir. Aynı zamanda yazma becerisinin öğrenciler için önemli bir duyuşsal ve psikolojik fayda sağlayabileceğini ve bu nedenle yazma eğitiminin gerekliliğini göstermektedir. Özellikle yazmanın "rahatlatıcı (iyileştirici) yönü" ile ilişkilendirilen metaforların, yazma sürecinin kişisel rahatlama, duygusal arınma ve psikolojik iyilik hali sağlama amacı taşıdığını göstermektedir. Bu, özellikle öğretmenler ve öğretmen adaylarına, yazma etkinliğinin öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılamada etkili bir araç olabileceğini göstermektedir. Yazmanın rahatlatıcı yönünü ifade eden metaforlar, yazma eğitiminde öğrencilere duygusal ifade ve yaratıcılık becerilerini geliştirmeleri için teşvik edici bir yaklaşım sunabilir. Sonuç olarak bu bulgu, yazma eğitiminde duygusal ifade, rahatlama ve iyileştirme unsurlarının önemini göstermekte ve yazma etkinliklerinin, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılama potansiyelini desteklemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin ve öğrencilerin yazma sürecini bu duygusal boyutlarıyla daha iyi anlamaları ve kullanmaları, daha zengin ve anlamlı yazılar üretmelerine katkıda bulunabilir.

Bu çalışmada ifade edilen gökyüzü, gökkuşağı, yüzmeyi öğrenmek gibi metaforlar, Topçuoğlu Ünal ve Tekin'in (2013) çalışmasında Türkçe öğretmeni adayları tarafından eleştirel yazmaya yönelik kullanılan metaforlarla aynıdır. Bu sonuç, yazma sürecinin yaratıcı ve özgün bir ifade biçimi olarak algılandığını göstermektedir. Gökyüzü ve gökkuşağı gibi metaforlar, yazma eyleminin sınırları aşma ve farklı perspektiflerden bakma yeteneğini temsil edebilir. Yüzmeyi öğrenmek ise yeni beceriler kazanma ve kişisel büyüme sürecini ifade edebilir. Öğretmenlerin bu tür metaforları benimsemesi, yazma becerisinin kişisel gelişim, özgürlük ve yaratıcılık açısından zenginleştirici bir deneyim olabileceğini işaret edebilir. Ayrıca, bu sonuç öğretmenlerin öğrencilere yazma sürecini öğretirken yaratıcı düşünmeyi ve farklı perspektiflerden bakmayı teşvik etmelerinin önemini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, bu bulgu, öğretmenlerin yazma pratiğini farklı ve zengin bir şekilde algıladığını göstermektedir. Bu algılar, kişisel gelişim ve yaratıcılık potansiyelini yansıtabilir ve bu nedenle yazma eğitiminde dikkate alınması gereken önemli bir faktör olarak düşünülebilir.

Mevcut çalışmada olduğu gibi Lüle Mert (2013) de Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine ilişkin su, hayat, hazine, rüya, sanat, uçmak, yağmur, kalem, ayna, derya, ifade, dertleşmek, içini dökmek gibi metaforlar ürettiğini öne sürmüştür. Bir başka çalışmada ise Bulut ve Kuşdemir (2018), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine göre, okuma ve yazma becerisinin deşarj olmayı sağladığını belirtmişlerdir. Baki ve Karakuş (2017), Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik metaforik algılarını araştırmış ve mevcut çalışmayla benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. İlgili çalışmada, öğretmen adayları en çok terapi kavramını metafor olarak kullanmışlardır. Bu sonuç, yazma becerisinin rahatlamaya yardımcı olduğunu, ruhu iyileştirmeyi ve yenilemeyi sağladığını göstermektedir (Çetinkaya Özdemir & Kaya, 2021). Derman (2017) ise Türkçe öğretmeni adaylarının dil kavramına ilişkin metaforik algılarını araştırdığı çalışmasında mevcut araştırma ile birebir aynı olan su, akarsu, yağmur,

ağaç, ayna, nefes (nefes almak), yaşam, yaşamak, gökyüzü, gökkuşağı, güneş, kalem metaforlarını tespit etmiştir. Bu durum, farklı katılımcı gruplarıyla yapılan çalışmalarda, yazma kavramının genel algısında belirli temaların öne çıktığını göstermektedir. Özellikle bazı metaforların farklı çalışmalarda sıkça kullanılması, bu kavramların yazma becerisiyle sıkı bir ilişkilendirme içinde olduğunu göstermektedir. Çalışmada en az metaforun kullanıldığı kategori, yazma kavramının kıymetli yönü kategorisidir. Bu kategori altında sadece iki metafor ele alınmıştır. Ancak bu durum, öğretmenlerin yazma kavramını kıymetsiz gördüğü anlamı taşımamaktadır. Zira diğer kategoriler altında metaforlarla birlikte sundukları gerekçeler, onların yazmayı ne kadar kıymetli gördüklerini açıkça göstermektedir. Bu durum, farklı metaforların farklı yönleri ve boyutları vurgulamak için kullanılabilmesini ve bu nedenle her bir metaforun kullanılma gerekçesi ile birlikte değerlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Mesela, bir bireyin yazmaya ilişkin “güneş” metaforunu kullanması, araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde yorumlanabilir. Oysa bu metafora ilişkin gerekçe incelendiğinde hangi maksatla bu metaforun kullanıldığı noktasında bir fikir birliğine varılabilir.

Mevcut çalışmada öğretmenlerin ürettikleri metaforların tamamı olumludur. Ancak literatürde yazma becerisine yönelik bazı olumsuz metaforların üretildiği sonucuna varan araştırmalar da bulunmaktadır (Çetinkaya Özdemir & Kaya, 2021; Lüle Mert, 2013). Bu çalışmalarda genel itibarıyla yazmanın zor, eziyet verici ve yorucu olması olumsuz metaforlar olarak ifade edilmiştir. Mevcut çalışmada öğretmenlerin yazmaya ilişkin olumsuz bir metafor kullanmamaları, onların yazmaya yönelik hiçbir olumsuz düşünceye sahip olmadığı anlamına gelmemektedir. Bu durum, onların yazmayı genel olarak olumlu algılamalarından veya yazmaya yönelik algılarını tek bir boyutta ifade etmek istemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca yazmaya ilişkin sahip oldukları olumsuz düşünceleri metaforlar yoluyla ifade etmekten kaçındıkları da düşünülebilir. Nitekim bazı çalışmalarda öğretmen veya öğretmen adaylarının yazmayı zor veya karmaşık bir beceri olarak gördükleri bilinmektedir (Bates, 1984; Bless, 2017). Bu sebeple, öğretmenlerin yazmaya yönelik algılarının tek başına metaforlar aracılığıyla belirlenebilmesi yeterli değildir. Onların yazmaya yönelik tutum ve motivasyonlarının da araştırılması, görüşme formları aracılığıyla yazmaya yönelik gördükleri zorlukların belirlenmesi faydalı olabilir.

Öğretmenleri odağa alması nedeniyle önemli olduğu düşünülen mevcut çalışmadan elde edilen bulgular ışığında, yazma eğitimi verdiği düşünülen öğretmenlerin yazma kavramına yönelik olumlu bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yazmaya yönelik olumlu bir algıya sahip olmaları, öğrencilerin yazma becerilerine sağlayacakları katkı bakımından önemlidir. Çünkü yazmaya yönelik olumsuz algıya sahip olan öğretmenlerin genel olarak yazma becerisini ihmal edeceği ve öğrencilerine bu konuda yeterli desteği sağlayamayacakları düşünülmektedir (Knickerbocker, 2017). Bu nedenle, öğrencilerin yazmaya yönelik algıları ile yazma eğitimi veren öğretmenlerin yazmaya yönelik algıları arasında ilişki olabileceği yorumu yapılabilir. Ancak bunun bilimsel olarak kanıtlanabilmesi için yazma eğitimi veren öğretmenlerin ve onların öğrencilerinin yazmaya yönelik algılarının birlikte araştırılması gerekmektedir. Bu noktadan hareketle, mesleğe henüz başlamamış öğretmen adaylarının yazmaya yönelik olumlu algıya sahip olmaları adına çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca, yazma becerisinin öğrencilere kazandırılması zor olsa da uygun yöntem ve teknikler ile bunun sağlanabileceği öğretmen adaylarına anlatılabilir.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yazmaya yönelik olumlu algıya sahip oldukları ve bunu gösteren çeşitli metaforlar kullandıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerine katkı sunabilmeleri bakımından dil eğitimine yönelik sınıf ortamında kullanılacak ders kitaplarında daha fazla yazma etkinliğine yer verilebilir. Çalışmada, bazı öğretmenlerin ürettikleri metaforların, gerekçeleriyle yeterince örtüşmediği görülmüştür. Bu nedenle, eğitim fakültelerinde yazma eğitimi vereceği düşünülen ilgili bölümlerin lisans programlarında metafor kullanımına ilişkin eğitime ve yeterli



sayıda etkinliğe yer verilebilir. Benzer bir araştırma daha fazla katılımcıyla ve diğer becerileri de kapsayacak şekilde gerçekleştirilebilir. Ayrıca gelecek çalışmalarda, öğretmenlerin yazmaya yönelik algılarının yanında motivasyon ve tutumlarının da araştırılması daha sağlam sonuçlar elde edilebilmesi bakımından önerilebilir.

## 5. Kaynakça

- Akkaya, S., & Doyumğaç, İ. (2022). Türkçenin anlam açısından temel özellikleri ve öğretimi. M. N. Kardeş & N. Kardeş (Eds.) *Dil bilgisi öğretimi* içinde (ss. 117-140). Pegem Akademi
- Assael, H. (1995). *Consumer behavior & marketing action* (5<sup>th</sup> ed.). PWS-Kent.
- Azizoğlu, N. İ., & Okur, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının ekrandan okumaya yönelik metaforik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 1-21. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.334140>
- Baki, Y., & Karakuş, N. (2017). Öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin algıları ve yazma sürecinde karşılaştıkları güçlükler: RTEÜ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 573-593.
- Bates, J. (1984). Educational policies that support language development. *Theory into Practice*, 23(3), 255-260. <https://doi.org/10.1080/00405848409543121>
- Bless, M. M. (2017). *Impact of audio feedback technology on writing instruction* [Unpublished doctoral dissertation]. Walden University.
- Bozpolat, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 10(11). <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8552>
- Bulut, P., & Kuşdemir, Y. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *TÜBAV Bilim*, 11(1), 74-86.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. baskı). Pegem Akademi.
- Çetinkaya Özdemir, E., & Kaya, B. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve yazma becerisine ilişkin metaforik algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 129-145.
- Çokyaman, M., & Menderes, Ü. (2021). Öğrenci ve öğretmenlerin Covid-19 salgını dönemindeki uzaktan eğitim algısı: Bir metafor analizi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Yönetim ve Organizasyon Özel Sayısı), 1684-1715.
- Derman, S. (2017). The metaphorical perceptions of prospective Turkish teachers' related to the concept of "language". *Journal of Education and Training Studies*, 5(10), 231-237. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i10.2607>
- Eddles-Hirsch, K. (2015). Phenomenology and educational research. *International Journal of Advanced Research*, 3(8), 251-260.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122-128.
- Erdoğan, T., & Erdoğan, Ö. (2013). A metaphor analysis of the fifth grade students' perceptions about writing. *The Asia-Pacific Education Researcher Journal*, 22(4), 347-355. <https://doi.org/10.1007/s40299-012-0014-4>
- Eroğlu, A. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâyeye yönelik metaforik algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 49-60. <https://doi.org/10.29000/rumelide.705506>

- Göksu, İ., & Koçak, Ö. (2020). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine yönelik metaforik algıları. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 9(2), 125-143.
- Kadan, Ö. F. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi tutum ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1322-1333. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.887978>
- Kalın Salı, M. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders materyalindeki kavramsal metaforların tespitine yönelik bir çalışma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 77-93. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1220240>
- Karaman, F. (2019). Almanca öğretmen adaylarının Almanca dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin metaforik algıları. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 500-523.
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1029-1047. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.2622>
- Kaya, İ. (2014). Nitel araştırma yöntemleri. Y. Arı & İ. Kaya (Eds.) *Coğrafya araştırma yöntemleri* içinde (2. baskı, ss. 267-301). Coğrafyacılar Derneği.
- Knickerbocker, M. T. (2017). *Preservice elementary teachers' writing skills: Perceptions versus abilities* [Unpublished master's thesis]. Montana State University.
- Kuvaç, M., & Nerimanoğlu, K. V. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçeye yönelik metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 655-667. <https://doi.org/10.17679/inuefd.597162>
- Lindsay, P., & Norman, D. A. (1977). *Human information processing: An introduction to psychology*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Lüle Mert, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 357-372.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Nas, F., & Göçen, G. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik metaforik algıları. *Journal of Sustainable Education Studies*, 4(2), 150-168.
- Oxford, R. L., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A., & Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26(1), 3-50. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(97\)00071-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(97)00071-7)
- Öztürk, D., & Koca, A. H. (2021). Ortaokul öğrencilerinin laboratuvar ve uzaktan eğitim kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 5(1), 179-199. <https://doi.org/10.35346/aod.929576>
- Parlak Kalkan, G., & Kırış, A. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe öğretmenlerine yönelik geliştirdiği metaforların dil bilimsel tahlili. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 2031-2067. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1575344>
- Pickens, J. (2005). Attitudes and perceptions. In N. Borkowski (Ed.) *Organizational behavior in health care* (ss. 43-76). Jones and Barlett.
- Pilav, S., & Elkatmış, M. (2013). Öğretmen adaylarının Türkçe kavramına ilişkin metaforları. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 1207-1220.

- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Sağlamel, H., & Erbay Çetinkaya, Ş. (2022). Unraveling college students' conceptualisation of emergency remote teaching: A metaphor analysis. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 5(3), 481-499. <https://doi.org/10.31681/jetol.1034422>
- Sözdemir, S. (2019, Nisan, 24-27). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik algıları* [Sözlü Sunum]. 3. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS2019), Muğla, Türkiye.
- Susar Kırmızı F., & Çelik, D. (2015). İlkokul öğrencilerinin ilk okuma yazma öğrenme sürecine ilişkin metafor algıları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(10), p. 793-816. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8471>
- Şimşek, A. & Kaplan, K. (2022). Türkçe öğretmenlerinin dilbilim kavramına yönelik metaforik algıları. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 9, 148-160. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1192798>
- Taşgın, A., İleritürk, D., & Köse, E. (2018). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi ve Türkçe öğretmenine ilişkin metaforları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 397-410.
- Tiryaki, E. N., & Demir, A. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine yönelik metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 18-27.
- Topçuoğlu Ünal, F., & Tekin, M. T. (2013). Eleştirel yazmaya ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının metaforik algıları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(13), 1595-1606.
- Toprak, A. R., & Çelik, H. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarında metaforik algı bağlamında küreselleşme. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 17(5), 959-973. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.63307>
- Ulu, H. (2019). Öğretmen adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ilişkin metaforik algıları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 272-314.
- Ulusoy, M. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe ve Öğrenme Alanları ile İlgili Metaforları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 1-18.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Usher, M., Hershkovitz, A. (2023). From guides to jugglers, from audience to outsiders: A metaphor analysis of synchronous hybrid learning. *Learning Environments Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09466-w>
- Varışoğlu, B., & Koç Ardıç, İ. (2019). Türkçe öğretmenliğine ilişkin algıları belirlemeye yönelik metaforik bir çalışma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 299-314.
- Yanarates, E., & Yılmaz, A. (2020). Öğretmen adaylarının “çevre duyarlılığı” kavramına yönelik metaforik algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1019-1050. <https://doi.org/10.17152/gefad.699406>
- Yaşar, Ş., & Girmen, P. (2012). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 13-23.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin.