



Amasya Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
8(2), 272-314, 2019  
Özgün araştırma makalesi

<http://dergi.amasya.edu.tr>

## Öğretmen Adaylarının Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Becerilerine İlişkin Metaforik Algıları

Hacer Ulu\* 

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Alındı: 04.07.2019 - Düzeltildi: 12.09.2019 - Kabul Edildi: 28.09.2019

**Atf:** Ulu, H. (2019). Öğretmen Adaylarının Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Becerilerine İlişkin Metaforik Algıları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 272-314.

### Öz

Teknolojik gelişmelerle birlikte öğretmen adaylarının zamanlarının çoğunu dijital ortamda geçirmeleri ve eğitimde değerlendirme sürecinin çoktan seçmeli sınavlara dayanması sonucunda bireyler kendini ifade etme konusunda sorunlar yaşamaktadır. Dolayısıyla bireylerin dil becerilerinin gelişimi konusunda eğitimciler büyük görevler düşmektedir. Geleceğin eğitimcisi olacak öğretmen adaylarının dil becerilerine ilişkin sahip oldukları algıların tespit edilmesi, verilecek eğitimlerde uygun yöntemlerin seçilmesi konusunda yarar sağlayabilir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı öğretmen adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve

\*Sorumlu Yazar: e-posta: [hacerulu03@gmail.com](mailto:hacerulu03@gmail.com)  
ISSN: 2146-7811, ©2019

yazma becerilerine ilişkin metaforik algılarını belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin sınıf, sosyal bilgiler ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerine devam eden ikinci ve üçüncü sınıf 121 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının belirlenen kavramlarla ilgili algılarının ortaya konulması amacıyla veri toplama aracı olarak açık uçlu sorudan oluşan form kullanılmıştır. Formda yer alan “dinleme becerisi ...’ ya benzer. Çünkü ...”, konuşma becerisi ...’ ya benzer. Çünkü ...”, “okuma becerisi ...’ya benzer. Çünkü ...”, “yazma becerisi ...’ya benzer. Çünkü ...” ifadelerinin katılımcılar tarafından tamamlanması istenmiştir. Formda yer alan veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Analiz sonucunda belirlenen metaforlar ile bunlara bağlı oluşturulan kategorilerin doğruluğunun belirlenmesi amacıyla metafor ve kategori listeleri çalışma alanından bir uzman ile paylaşılmıştır. Uzman görüşleri sonrasında, örtüşmeyen metaforlar üzerinde tartışılarak çalışmada kullanılan metafor ve kategorilere son şekli verilmiştir. Öğretmen adayları en fazla okuma becerisine ilişkin kategori (12) üretirken en az konuşma becerisine ilişkin kategori (7) üretmişlerdir. Dinleme ve yazma becerilerine ilişkin ise 8’er kategori üretmişlerdir. Eğitim ortamlarında en fazla okuma becerisinin gelişimine ağırlık verilmesinden dolayı öğretmen adaylarının diğer dil becerilerine dönük algılarının daha sınırlı olması beklenen durumdur. Bu durum diğer dil becerilerine yönelik eğitimlere de yoğunlaşılması gerektiğini göstermektedir. Öğretmen adayları ürettikleri metaforlarla dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin ön koşulu olması özelliklerini vurgularken okuma becerisinin bilgi edinme/öğrenmeyi sağlama özelliğini ön plana çıkartmışlardır. Öğretmen adaylarının dil becerilerine ilişkin sahip oldukları algılardan birisi de bu konuda güçlük yaşanmasıdır fakat bu becerilerin geliştirilmesi noktasında kullanılan stratejileri ve yöntemlere değinmemişlerdir. Bu yüzden eğitimciler bu güçlüklerin tespit edilerek giderilmesi konusunda uygun strateji ve yöntemleri uygulamalıdır.

*Anahtar Kelimeler:* Dil Becerileri, Metafor, Öğretmen Adayı

---

## Giriş

Bireylerin çevresiyle iletişiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi dilin etkili kullanılmasına bağlıdır (Bozpolat,

2015, s.318). Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri anlama ve anlatma becerilerinin düzeyine göre gerçekleştiğinden bu becerilerin geliştirilmesi önemlidir (İşeri ve Ünal, 2012). Dinleme ve okuma becerileri bireylerin anlama becerisiyle ilişkili iken konuşma ve yazma becerileri bireylerin anlatma becerisiyle ilişkilidir. Öğrencilerin eğitiminde rehber konumunda olacak öğretmen adaylarının dil becerileri açısından kendilerini geliştirmeleri verecekleri eğitimin niteliğinin artmasında büyük bir etkindir. Gillespie (2005) araştırmacı ve öğretim üyelerinin eğitimle ilgili temel görüşleri belirleme yolu olarak metaforlara büyük ilgi gösterdiklerini belirtmiştir. Dil becerilerinin yoğun kullanımı soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlama ve açıklamada işe koşturulabilecek güçlü bir zihinsel model olarak metaforları öne çıkarmaktadır.

Dinleme becerisinin geliştirilmesine gerek uygulamada gerekse yapılan araştırmalarda yeteri kadar önem verilmemektedir. Bu konuda Doğan (2012) bu becerinin geliştirilmesine çok az zaman ayrıldığını ifade ederek Doğan ve Özçakmak (2014) bu beceriyle ilgili yapılan çalışmaların yetersiz olduğunu belirtmektedir. Oysa dinleme becerisi en çok ve en sık kullanılan dil becerisidir. Dinleme becerisi, sesler arasında ayırım yaparak kelimeleri tanımak ve anlamlarını anlamak, kelimelerin gramer gruplarını tanımak, dilsel ipuçlarını jest ve mimik ipuçlarına bağlamak ve anlamı doğrulamak, önemli kelimeleri ve fikirleri hatırlamak gibi eylemleri içererek iletişim sağlar (Epççeçan, 2013; Tyagi, 2013). Araştırmacılar dinleme becerisinin konuşma becerisi için ilk ve en önemli koşul olduğu için hayati rolünü vurgulamaktadırlar (Barani, 2011; Şahin, 2011). İlköğretimden yükseköğretime kadar hem ana dilinde hem de yabancı dilde bu beceriyi geliştirme konusunda bireyler sorunlar yaşamaktadır (Kim, 2013). Bu açıdan dinleme becerisinin geliştirilmesi eğitim ortamlarında nitelikli biçimde sağlanmalıdır. Uygulanacak yöntemlerle bireysel, kültürel, sosyal, bağlamsal, duygusal, stratejik ve kritik boyutları içeren pedagojik bir dinleme modeli sunulurken gerek sanal gerekse yüz yüze dinleme eğitimi

verilmelidir (Flowerdew ve Miller, 2005; Gordon, 2003; Huerte-Wong ve Schoech, 2010; Rivers, 1992). Bu nedenle bu yöntemlerin geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitimci olacak öğretmen adaylarının algıları ortaya çıkarılması bu yollardan birisidir. Shaw ve Mahlios (2008) çalışmasında öğretmen adaylarının deneyimlerini, öğretilerini ve hatta bir içerik alanına bakışlarını yorumlamak için kelimeler ve görüntülerin önemli olduğunu ifade ettiklerini belirtmektedir. Dinleme becerisi diğer dil becerileri ve akademik başarının geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir fakat bugün birçok öğretmen adayı bu beceriyi geliştirememiş olduğundan başarısız olmaktadır. Aynı koşullarda eğitim almalarına rağmen öğretmen adaylarının aynı başarıyı elde edememelerinin sebeplerinden birisi dinleme becerisinin geliştirilmesindeki bireysel farklılıklardır. Bu nedenle öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirecek öğretmen adaylarının bu beceriye ilişkin farkındalıklarının geliştirilmesi eğitim ortamlarında iletişimin sağlanması konusunda önemli yarar sağlayacaktır.

Herhangi bir öğretim programı gerektirmeksizin kazanılan diğer dil becerilerden birisi de konuşma becerisidir. “Konuşma zihnin, söz kalıbına döktüğü ve şekillendirdiği düşüncelerin, duyguların seslendirilmesidir” (Akkaya, 2012, s.406; Temizyürek, 2007, s. 117). Konuşma söz yoluyla anlama varlık gösterdiği, anlam da zihindeki bilgiler olduğundan bilişsel bir beceri iken seslendirme boyutunu da kapsayacağından aynı zamanda fizyolojik bir beceridir (Demir, 2010; Eyüp, 2013). Diğer taraftan konuşma becerisi hem ana dili becerilerinin uygulanmasında hem de uluslararası toplumun diğer üyeleriyle iletişim başarısını artırmada oldukça önemlidir (Boonkit, 2010; Boylu ve Çangal, 2015; Kurudayıoğlu, 2003). Konuşma becerisi iletişimi sağlamasının yanı sıra mevcut değerlerin daha fazla yayılmasında önemli rol üstlenmektedir (Eyüp, 2013). Bazı araştırmacılar ise konuşma becerisinin tartışma, problem çözme ve rol oynama sorununun çözülmesine yardımcı olabileceğini ifade etmektedir (Oradee, 2012). Bu doğrultuda etkili ve güzel konuşma becerisine sahip

bir birey bu beceriyi kazanamamış bireylere oranla daha başarılı olmaktadır. Konuşma becerisine dönük araştırmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının konuşma tutumlarının olumlu olduğu (Er ve Demir, 2013; Eyüp, 2013) fakat çeşitli sorunlar ve kaygı yaşadıkları belirlenmiştir (Akkaya, 2012; Boylu ve Çangal, 2015; Çerçi, 2015; Fisher, 2011; Sallabaş, 2012). Konuşma becerisi öğretmen adaylarının duygu ve düşüncelerini paylaşmasını, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan bir beceri olduğundan gerek sosyal hayatında gerekse eğitim yaşamında iletişim sağlaması açısından önemli bir gerekliliktir. Fakat bugün teknolojik gelişmelerin de etkisiyle öğretmen adayları zamanının çoğunu yüz yüze iletişim kurmaktan ziyade dijital ortamda geçirmektedir. Günümüzde duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak doğru ve rahat ifade eden, sosyal hayatta karşılaşılabilecek sorunları konuşarak çözen, yorumlayıp değerlendiren öğretmenler yetiştirmek hedeflerimiz arasında yer alırken bugün öğretmen adaylarının kendini ifade etmekte zorlanmaları hedeflerimize ne kadar ulaştığımızı sorgulamamızı gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda konuşmalarıyla topluma örnek olacak öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarında iletişimi sağlama, araştırma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme, problem çözme, bilgiyi uygun ve anlamlı şekilde sunmayı sağlayan konuşma becerisinin zenginliklerinin farkında olmaları gerekmektedir.

Bireyin öğrenim hayatına başladıktan sonra kazandığı becerilerden birisi okuma becerisidir. Okuma becerisi ilköğretimden başlayarak yaşam boyu devam eden bir beceridir. Özbay (2007: 4) okumayı “göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci” olarak tanımlamaktadır. Kayalan’a (2000: 12) göre okuma “bir yazar tarafından görsel uyarıcı biçiminde kodlanan anlamın, okuyucunun aklında bir anlam çıkarmasını sağlayan bir etkileşimdir”. Okuma uğraşı bir meslek sahibi olma olarak görülürken okumanın zihinsel bir faaliyet olup yaşamın problemlerini kavrama, analiz, sentez ve

değerlendirme gibi işlevlerinin olduğu noktası göz ardı edilmektedir (Batur, Gülveren ve Bek, 2010). Bu nedenle bireylerin okuma alışkanlığını küçük yaşlardan itibaren eğitimleri süresince kazanmaları kaçınılmaz bir zorunluluktur. Yapılan araştırmalar incelendiğinde okumaya karşı bilişsel ve duyuşsal etkenlerin istenen düzeyde olmadığı görülmüştür (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Akyol ve Ulusoy, 2010; Bekar, 2005; Çetinkaya, 2004). Diğer taraftan okuma becerisi, öğretmen adaylarının psikolojik ve sosyolojik gelişimine katkıda bulunur ve hayatın her alanında karşılaşacağı dil yetilerinin bir nevi öncüsü niteliğini üstlenir. Okuma becerisinin akademik başarıya olumlu katkı sağlaması ve zihinsel gelişimi etkisi için bireyin okumaya yönelik tutumu ve farkındalığı geliştirilmelidir. Öğretmen adaylarının okuma becerisi hakkında sahip oldukları metaforlar öğretmen adaylarının derslerde bu beceriyi kullanarak bilgi kazanmaları konusunda gerekçe olabilir. Bu konuda bilinçlenme öğretmen adaylarının okudukları bilgileri analiz etme sürecini geliştireceğinden Türkçe derslerinde onları daha etkili kılabilir.

Kazanılması diğer dil becerilerine göre zor olan beceri ise yazma becerisidir. “Yazma becerisi bireyin olayları gözlemleyip verileri düzenlemesiyle oluşan analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri kullanmaya olanak sağlayan önemli bir süreçtir” (Tiryaki ve Demir, 2016, s.19). Müldür ve Çevik’e (2017) göre yazma “bireyin iletişimsel, toplumsal ve mesleki ihtiyaçlarını karşılayan; onun zihinsel, sosyal ve psikolojik gelişimine de katkıda bulunan bir beceri alanı olma özelliğini taşımaktadır” (s.55). Yazma becerileri tipik olarak, bir çocuk olgunlaştıkça ve geç ergenlik döneminde ve erken yetişkinlik dönemlerinde kompozisyon sanatını öğrenirken yirmi yıldan fazla bir süre boyunca gelişir (Kellogg, 2008). Yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının yazma konusunda kaygı yaşadıkları (İşeri ve Ünal, 2012), yazma başarılarının ise istenen düzeyde olmadığı belirlenmiştir (Bağcı, 2010). Buna göre yazma hakkında olumlu duygu ve inançlara sahip bireylerin yazma konusunda daha ilgili, istekli ve mücadeleci olduğu düşünülebilir. Öğretim sürecinde öğrenci

başarısının çoktan seçmeli sınavlarla değerlendirildiği günümüzde öğretmen adaylarının duygu ve düşüncelerini yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri onların bilgi ve birikimlerini geliştirmeleri ile mümkündür. Öğretmen adaylarının bilgi ve birikimlerini ortaya çıkarmak için yazma becerisiyle ilgili algıları belirlenmelidir.

Yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının dinleme stillerini belirlemeye (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013; Tabak ve Karadüz, 2016), geliştirmeye (Doğan, 2008; Durukan ve Maden, 2010; Şahin, 2011) dönük araştırmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Benzer biçimde konuşma becerisini geliştirmeye dönük araştırmalar yapılmıştır (Aykaç ve Çetinkaya, 2013; Temizkan, 2009; Temizyürek, 2007). Diğer taraftan okuma becerisine ilişkin araştırmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının okuma becerileriyle ilgili duyuşsal ve bilişsel değişkenleri ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri araştıran çalışmalara rastanmıştır (Aydın-Yılmaz, 2006; Batur vd., 2010; Erdem, 2012; Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013; Özbay, Bağcı ve Uyar 2008; Özdemir, 2018; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009; Topuzkanamış, 2010). Yazma becerisiyle ilgili yapılan araştırmaların ise bu beceriyle ilgili duyuşsal ve bilişsel değişkenleri ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemeye, çeşitli yöntemlerle bu beceriyi geliştirmeye yoğunlaştığı görülmektedir (Çakmak ve Civelek, 2013; İşeri ve Ünal, 2012; Karatay, 2011; Özdemir ve Erdem, 2011; Temizkan ve Sallabaş, 2009).

Dinleme ve okuma becerisi bireyin zihindeki bilgileriyle öğrendiği bilgiler arasında ilişki kurmasını, konuşma ve yazma becerisi ise analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri yoluyla verileri düzenleyip ifade etmesini sağlar. “Soyut olan bazı düşünceler ve anlamlar arasında gerçekleşen bu ilişkilendirme sürecinde metaforlar önemli bir rol oynar” (Tiryaki ve Demir, 2016, s.19). Metaforlar, söz sanatı olmaktan öte bireyin bir kavramı, olguyu anlamada ve açıklamada kullanılabileceği zihinsel araç, haritalama ve modelleme mekanizması olarak görülebilir (Arslan ve Bayrakçı,

2006; Saban, 2008). Algıyı ortaya çıkarmanın yanı sıra soyut kavram ve terimlerin öğretilmesinde, somutlaştırılmasında da son derece önemlidir (Morgan, 1998). Fakat üretilen metaforun kabul görmesi için gerekçesi açıklanmalıdır (Forceville, 2002). Bu yönleriyle metaforların sadece dilsel bir araç değil, aynı zamanda algıyı açığa çıkarma aracı olduğu da söylenebilir. Öğretmen adaylarının dil becerilerine ilişkin tutumlarını, kaygılarını ve farklı yöntemlerin dil becerilerinin gelişimine etkisini araştıran çalışmalar olmasına rağmen dil becerileri algılarını metaforlar aracılığıyla belirleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Akbulut, Özdemir ve Cıvğın, 2017; Akkaya, 2011; Bozpolat, 2015; Bulut ve Kuşdemir, 2018; Gün, 2015; Karakuş ve Kozçetin, 2016; Köksal, Erginer ve Baloğlu, 2016; Lüle-Mert, 2013; Müldür ve Çevik, 2017; Tiryaki ve Demir, 2016). Bu araştırma öğretmen adaylarının dil becerilerine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirleyen araştırmalara katkı sunmasının yanı sıra öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında temel dil becerilerini en üst düzeyde geliştirebilmelerine imkân sağlayacak uygulamaların yapılması ve yaptırılması, dil becerilerinin gelişmesini engelleyecek etmenlerin saptanması ve çözüm yollarının bulunması açısından önem taşımaktadır. Bu yüzden mesleki yaşamlarında öğrencilerin dil becerilerini geliştirme noktasında önemli rol oynayacak öğretmen adaylarının dil becerileri konusunda algılarının belirlenmesi, onlara verilecek bilgi ve beceri konusunda yönlendirici olabilir. Böylece öğretmen adaylarının Türkçe eğitimi ve öğretimi alanının dört temel dil becerisine ilişkin algılarını hangi metaforlarla ortaya koydukları, ortaya çıkan metaforların gerekçeleri ve bu metaforların ortak özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı öğretmen adaylarının dil becerilerine yönelik metaforik algılarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda; araştırma problemi “Öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin sahip oldukları metaforik algılar nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaya çalışılmıştır.



1. Öğretmen adaylarının dinleme becerisine ilişkin sahip oldukları metaforik algılar hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

2. Öğretmen adaylarının konuşma becerisine ilişkin sahip oldukları metaforik algılar hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

3. Öğretmen adaylarının okuma becerisine ilişkin sahip oldukları metaforik algılar hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

4. Öğretmen adaylarının yazma becerisine ilişkin sahip oldukları metaforik algılar hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim yaklaşımına göre desenlenmiştir. Olgubilim (fenomenolojik) yöntem, tam olarak yabancı olmadığımız fakat anlamını tam kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmaya 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin sınıf, sosyal bilgiler ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan 121 ikinci ve üçüncü sınıf öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme, araştırmacının belirlediği örneklem büyüklüğüne göre evrenden kendi kanaatları yönünde bir parçayı seçmesidir. Bu örneklem türü araştırmacıya hem zaman, hem de ekonomiklik sağlar (Şahin, 2012). Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1’de görülmektedir.

**Tablo 1.** Çalışma grubunun demografik özellikleri

<b>Cinsiyet</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kız	73	60.33
Erkek	48	39.66
<b>Bölüm</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sınıf Öğretmeni	49	40.49
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	47	38.84
Okul Öncesi Öğretmeni	25	20.66

Tablo 1’ de görüldüğü gibi araştırmaya üç farklı branşta 73’ü kız 48’i erkek olmak üzere toplam 121 öğretmen adayı katılmıştır. Dil becerilerine ilişkin metaforik görüşleri alınan araştırma grubunun 49’unu (%42.72) sınıf öğretmeni adayı, 47’sini (%40.90) sosyal bilgiler öğretmen adayı ve 25’ini (%16.36) okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır.

### **Verinin Toplanması**

Verilerin toplanması aşamasında öğretmen adaylarından “Dinleme becerisi .....’ya benzer. Çünkü .....”, “Konuşma becerisi .....’ya benzer. Çünkü .....”, “Okuma becerisi.....’ya benzer. Çünkü .....”, “Yazma becerisi .....’ya benzer. Çünkü .....” cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Her katılımcıya araştırmanın amacı ve kendilerinin bu araştırmaya sağlayabileceği katkıları konusunda bilgi verilmiştir. Ayrıca verdikleri bilgilerin hiçbir şekilde bu araştırma haricinde kullanılmayacağı konusunda açıklama yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Öğretmen adaylarının dil becerilerine ilişkin metaforik algılarını tespit etmek amacıyla nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi bazı aşamaları kapsamaktadır (Saban, 2008). Kodlama ve ayıklama

aşamasında ortaya çıkan metaforlar tespit edilerek katılımcılar tarafından belirtilip belirtilmediği kontrol edilmiştir. Örnek metaforları derleme aşamasında metaforlar değerlendirilerek diğerlerine benzer açıdan gruplandırılmaya çalışılmıştır. Kategori geliştirme aşamasında bağlantılı metaforlar tespit edilerek liste ortaya konmuştur. Kategoriler belirlenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik aşamasında veriler sayısallaştırılarak farklı iki kodlayıcı tarafından incelenerek veri kodlaması yapılmıştır. Uzman görüşleri sonrasında örtüşmeyen metaforlar üzerinde tartışılarak çalışmada kullanılan metafor ve kategorilere son şekli verilmiştir. Araştırma bulgularında doğrudan alıntılara yer verilerek ulaşılan bulgulara yönelik somut ifadeler kullanılmıştır. En son aşamada ise veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler gruplandırılarak yüzde ve frekans şeklinde tablolarda gösterilmiştir.

### Bulgular

Bu çalışmada öğretmen adaylarının dil becerilerine ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Tablo 2 dinleme becerisine ilişkin belirlenen kategorileri ve metaforları göstermektedir.

**Tablo 2.** Dinleme becerisine ilişkin öğretmen adaylarının ürettikleri kategori ve metaforlar

Kategori	Metafor	f	%	Metafor	f	%	Metafor	f	%
Ön koşulu olması	ders çalışma	5	4.13	dikkat	5	4.13	müzik	5	4.13
	endemik bitki	5	4.13	zanaat	3	2.47	süzgeç	2	1.65
	çocuk	2	1.65	anne	2	1.65	çiçek	1	.82
Bilgi edinme/	not defteri	5	4.13	Amerika'nın keşfi	3	2.47	ses kaydı	2	1.65
Öğrenmeyi sağlama	koşma	2	1.65	birikim	2	1.65	danışma	2	1.65

Nörolojik yapıya bağlı olması	çimento	5	4.13	enstrüman çalma	2	1.65	hesap makinasında işlem yapma	1	.82
Amaçsızca uygulanması	integral	3	2.47	oyun	2	1.65	radyo	2	1.65
İletişim ögesi	saygı	6	4.95						
Tedavi edici olması	psikolog	5	4.13	huzur	3	2.47	saygı	3	2.47
	müzik notaları	2	1.65	ney	2	1.65	hazır yemek	2	1.65
	robot	1	.82						
Dikkat ve seçicilik	ayna	4	3.30	körebe	4	3.30	papağan	3	2.47
	kuş	2	1.65	deney	1	.82			
Süreklilik göstermesi	okyanus	5	4.13	gece	4	3.30	orman	4	3.30
	susma	2	1.65	meyve	2	1.65	doğa	2	1.65
	pamuk	2	1.65	yolcu	1	.82			

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adayları dinleme becerisine ilişkin ön koşulu olması kategorisinde ders çalışma (f=5, %4.13), dikkat (f=5, %4.13), müzik (f=5, %4.13), endemik bitki (f=5, %4.13), zanaat (f=3, %2.47), süzgeç (f=2, %1.65), çocuk (f=2, %1.65), anne (f=2, %1.65), çiçek (f=1, .82), bilgi edinme öğrenmeyi/ sağlama kategorisinde not defteri (f=5, %4.13), Amerika'nın keşfi (f=3, %2.47), ses kaydı (f=2, %1.65), koşma (f=2, %1.65), birikim (f=2, %1.65), danışma (f=2, %1.65), nörolojik yapıya bağlı olması kategorisinde çimento (f=5, %4.13), enstrüman çalma (f=2, %1.65), hesap makinasında işlem yapma (f=1, %0.82), amaçsızca uygulanması kategorisinde integral (f=3, %2.47), oyun (f=2, %1.65), radyo (f=2, 1.65), iletişim ögesi kategorisinde saygı (f=6, %4.95), tedavi edici olması kategorisinde psikolog (f=5, %4.13), huzur (f=3, 2.47), saygı (f=3, %2.47), müzik notaları (f=2, %1.65), ney (f=2, %1.65), hazır yemek (f=2, %1.65), robot (f=1, %0.82), dikkat ve seçicilik kategorisinde ayna (f=4, %3.30), körebe (f=4, %3.30), papağan

(f=3, %2.47), kuş (f=2, %1.65), deney (f=1, %0.82), süreklilik göstermesi kategorisinde okyanus (f=5, %4.13), gece (f=4, %3.30), orman (f=4, %3.30), susma (f=2, %1.65), meyve (f=2, %1.65), doğa (f=2, %1.65), pamuk (f=2, %1.65), yolcu (f=1, %0.82) metaforlarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşleri şunlardır:

Ö1: “Dinleme becerisi ders çalışmaya benzer. Çünkü ders çalışırken nasıl ki çalıştığımız konuyla ilgili ön bilgileri bilmemiz gerekiyorsa dinlerken de aynı şekilde anlamak için konuşulanları dinlememiz gerekiyor” (*ön koşulu olması*).

Ö85: “Dinleme ses kaydediciye benzer. Çünkü ayrıntıları, detayları, her şeyi aklımızda tutabiliriz. Dinlediklerimizi anlarız” (*bilgi edinme sağlama/öğrenmeyi sağlama*).

Ö157: “Dinleme becerisi hesap makinasında işlem yapmaya benzer. Çünkü hesap makinasında bir işlem yaptığımızda işlemin sonucunu gösterdiği gibi bizim beynimiz de duyduğu sesleri işleyip anlamlı hale getirir” (*nörolojik yapıya bağlı olması*).

Ö11: “Dinleme radyoya benzer. Çünkü dinlediklerimiz bazen çok karmaşık, bazen çok nitelikli bazen de hiçbir şey ifade etmez. Bu yüzden bazen anlamadan öylesine dinleriz” (*amaçsızca uygulanması*).

Ö159: “Dinleme integral almaya benzer. Çünkü dinleme becerisi iyi gelişmemiş bir insan sadece duyar bir tepki vermez. Tıpkı integral sorusu gibi bilmiyorsa. Sadece bakarsın anlamlandıramazsın” (*amaçsızca uygulanması*).

Ö130: “Dinleme saygıya benzer. Çünkü insan karşısındakinin kendisini dinlemesini istiyorsa karşıdan beklediği şeyi kendisi de yapmalıdır. Ancak bu şekilde anlaşma sağlanabilir (*iletişim ögesi*).

Ö20: “Dinleme psikoloğa benzer. Çünkü kendimizi kötü hissettiğimizde birisine danışarak onun tavsiyelerini dinleriz. Bu da bizim kendimizi iyi hissetmemizi sağlar” (*tedavi edici olması*).

Ö25: “Dinleme bir zanaat işi yapmaya benzer. Çünkü konuşulanlara dikkat ederek seçip analiz ederiz” (*dikkat ve seçicilik*).

Ö88: “Dinleme doğaya benzer. Çünkü doğa nasıl ki hiç yok olmuyorsa dinleme de insan var oldukça devam edecektir (*süreklilik göstermesi*).

Tablo 3 konuşma becerisine ilişkin belirlenen kategorileri ve metaforları göstermektedir.

**Tablo 3.** Konuşma becerisine ilişkin öğretmen adaylarının ürettikleri kategori ve metaforlar

Kategori	Metafor	f	%	Metafor	f	%	Metafor	f	%
Ön koşulu olması	hazine	4	3.30	sözlük	2	1.65	denge	2	1.65
Duygu ve düşünceyi ifade etme	su içme	4	3.30	bebeğin yürümesi	4	3.30	yaşam	3	2.47
	kusma	2	1.65	dans etme	1	.82	aktarma	1	.82
	telefon	1	.82						
Nitelik gerektirmesi	program	6	4.95	avukat	4	3.30	reklam	4	3.30
	şarkı	3	2.47	güneş	2	1.65	katılımcı	2	1.65
	kral	1	.82						
Diğer dil becerileriyle ilişkili olması	seminer	2	1.65	ağacın gövdesi	1	.82	bina çatısı	1	.82
Geliştirilebilir olması	adım	4	3.30	kule yapma	3	2.47	yürüme	2	1.65
	kelebeğin olgunlaşması	2	1.65						
Üslup farklılığı olması	arkadaş	5	4.13	aslan	4	3.30	spiker	4	3.30
	hayal kurma	3	2.47	sunucu	2	1.65	sanat	2	1.65
	parmak izi	2	1.65	ilaç	2	1.65	kara delik	2	1.65
	çevirmen	2	1.65	şarkı	2	1.65	koşma	1	.82

	hatip	1	.82	bukalemun	1	.82	şiir	1	.82
	orman	1	.82						
Şive farklılıkları olması	ok	5	4.13	göz	5	4.13	bataklık	4	3.30
	aile	3	2.47	ayna	3	2.47	google	2	1.65
	hıçkırık	2	1.65	kaptan olma	1	.82			

Öğretmen adayları konuşma becerisine ilişkin ön koşulu olması kategorisinde hazine (f=4, %3.30), sözlük (f=2, %1.65), denge (f=2, %1.65), duygu ve düşüncüyü ifade etme kategorisinde su içme (f=4, %3.30), bebeğin yürümesi (f=4, %3.30), yaşam (f=3, %2.47), kusma (f=2, %1.65), dans etme (f=1, %0.82), aktarma (f=1, %0.82), telefon (f=1, %0.82), nitelik gerektirmesi kategorisinde program (f=6, %4.95), avukat (f=4, 3.30), reklam (f=4, 3.30), şarkı (f=3, %2.47), güneş (f=2, %1.65), katılımcı (f=2, %1.65), kral (f=1, %0.82), diğer dil becerileriyle ilişkili olması kategorisinde seminer (f=2, %1.65), ağacın gövdesi (f=1, .82), bina çatısı (f=1, %0.82), geliştirilebilir olması kategorisinde adım (f=4, %3.30), kule yapma (f=3, %2.47), yürüme (f=2, %1.65), kelebeğin olgunlaşması (f=2, %1.65), üslup farklılığı olması kategorisinde arkadaş (f=5, %4.13), aslan (f=4, 3.30), spiker (f=4, %3.30), hayal kurma (f=3, %2.47), sunucu (f=2, %1.65), sanat (f=2, %1.65), parmak izi (f=2, %1.65), ilaç (f=2, %1.65), kara delik (f=2, %1.65), çevirmen (f=2, %1.65), şarkı (f=2, %1.65), şarkı (f=2, %1.65), koşma (f=1, %0.82), hatip (f=1, %0.82), bukalemun (f=1, %0.82), şiir (f=1, %0.82), orman (f=1, .82), şive farklılıkları olması kategorisinde ok (f=5, %4.13), göz (f=5, %4.13), bataklık (f=4, %3.30), aile (f=3, %2.47), ayna (f=3, %2.47), Google (f=2, %1.65), hıçkırık (f=2, %1.65), kaptan olma (f=1, %0.82) metaforlarını üretmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

Ö137: “Konuşma su içmeye benzer. Çünkü susadıkça su içilir. Bir insan da konuşmadan kendini ifade edemez. Bu yüzden kendimizi ifade etmeye ihtiyaç duyarız” (*duygu ve düşüncüyü ifade etme*).

Ö158: “Konuşma krala benzer. Çünkü kralın halkını kontrol edip yönettiği gibi ne kadar çok bilersen bil insanın konuşma becerisi iyi değilse hiç kimse tarafından dikkate alınmaz. İnsan duygularını harekete geçiren onu bir şeylere ikna eden konuşma becerisine sahip insanların peşinden gider” (*nitelik gerektirmesi*).

Ö88: “Konuşma becerisi ağacın gövdesine benzer. Çünkü diğer dil becerilerini ayakta tutan konuşmadır” (*diğer dil becerileriyle ilişkili olması*).

Ö52: “Konuşma becerisi sözlüğe benzer. Çünkü sözlükte kelimelerin dizilişinde nasıl alfabetik sıra varsa konuşurken de kelime hazinesine sahip olma gibi ön koşullar bulunmaktadır” (*ön koşulu olması*).

Ö86: “Konuşma kelebeğin olgunlaşmasına benzer. Tırtıl nasıl olgunlaşarak kelebeğe dönüşüyorsa konuşma becerisi de agulamadan başlayarak tam cümle kurana kadar gelişir” (*geliştirilebilir olması*).

Ö150: “Konuşma şiir okumaya benzer. Çünkü şiir okuma nasıl bireyler arasında okuma açısından farklılık gösteriyorsa konuşma becerisi de anlatış biçimi açısından vb. farklılık gösterir (*üslup farklılığı olması olması*).

Ö7: “Konuşma aynaya benzer. Çünkü ayna bizi yansıtır. Konuşurken yöresel ifadeler kullanırız. Bizim hangi yöreden ait olduğumuza dair ipucu verir” (*şive farklılıkları olması*).

Tablo 4 okuma becerisine ilişkin belirlenen kategorileri ve metaforları göstermektedir.

**Tablo 4.** Okuma becerisine ilişkin öğretmen adaylarının ürettikleri kategori ve metaforlar

Kategori	Metafor	f	%	Metafor	f	%	Metafor	f	%
Ön koşulu olması	bisiklet sürme	1	.82	oksijen	1	.82			
Bilgi edinme/ Öğrenmeyi sağlama	güneş	10	8.26	ışık	6	4.95	yol	4	3.30
	okyanus	4	3.30	ağaç	3	2.47	harikalar diyarı	2	1.65
	gökkuşağı	1	.82	canlandırma	1	.82	Masal	1	.82



							dünyası		
	seyahat	1	.82	dövme	1	.82	hasat	1	.82
Anlam oluşturma	yapboz	5	4.13	yaşam	5	4.13	betimleme	4	3.30
	fotoğraf makinası	2	1.65	yemek	2	1.65	bina	2	1.65
	kainat	2	1.65	İnsan	1	.82			
Yakınlık	arkadaş	3	2.47	komşu	2	1.65			
Diğer dil becerilerinin gelişimini etkilemesi	mikrofon	2	1.65	nehir	1	.82	bülbül	1	.82
	emekleme	1	.82	kütüphane	1	.82	kitap	1	.82
Süreklilik göstermesi	dünya	2	1.65	bisiklet	2	1.65	hayal dünyası	2	1.65
	gökyüzü	2	1.65	dünya turu	1	.82	evren	1	.82
	yemek yeme	1	.82						
Diğer disiplinlerdeki başarıya etkisi	tuz	1	.82						
Gereklilik	robot	2	1.65	merdivenin ilk basamağı	2	1.65	tırtılın kelebek olması	2	1.65
	yemek yapma	2	1.65	deniz	2	1.65	su	2	1.65
	uyku	1	.82	gözlük	1	.82			
Okuma güçlüğü	etkili konuşma	4	3.30	insan	3	2.47	sevgi	2	1.65
Seçicilik ve dikkat	avcılık	3	2.47	yetenek	2	1.65	sebze	1	.82
Geliştirilebilir olması	bebek	1	.82	fidan	1	.82	ders çalışma	1	.82
Kalıcı olması	makine	2	1.65	araba sürme	1	.82	su içme	1	.82
	kitap kokusu	1	.82						

Öğretmen adaylarının okuma becerisine ilişkin ön koşulu olması kategorisinde bisiklet sürme, oksijen (f=1, %.82), bilgi edinme/öğrenmeyi sağlama kategorisinde güneş (f=10, %8.26), ışık (f=6, %4.95), yol, okyanus (f=4, %3.30), ağaç (f=3, %2.47), harikalar diyarı (f=2, %1.65), gökkuşağı (f=1, %.82), canlandırma (f=4, %3.30), masal dünyası (f=4, %3.30), seyahat, dövme (f=4, %3.30), hasat (f=1, %.82), anlam oluşturma kategorisinde yapboz (f=5, %4.13), yaşam (f=5, %4.13), betimleme (f=4, %3.30), fotoğraf makinası (f=2, %1.65), yemek (f=2, %1.65), bina (f=2, %1.65), kainat (f=2, %1.65), insan (f=1, %.82), yakınlık kategorisinde arkadaş (f=3, %2.47), komşu (f=2, %1.65), diğer dil becerilerinin gelişimini etkilemesi kategorisinde mikروفon (f=2, %1.65), nehir (f=1, .82), bülbül (f=1, .82), emekleme(f=1, .82), kütüphane (f=1, .82), kitap (f=1, .82), süreklilik göstermesi kategorisinde dünya(f=2, %1.65), bisiklet (f=2, %1.65), hayal dünyası (f=2, %1.65), gökyüzü (f=2, %1.65), dünya turu (f=1, .82), evren (f=1, .82), yemek yeme (f=1, .82), diğer disiplinlerdeki başarıya etkisi kategorisinde tuz (f=1, %.82), gereklilik kategorisinde robot (f=2, %1.65), merdivenin ilk basamağı (f=2, %1.65), tırtılın kelebek olması (f=2, %1.65), yemek yapma (f=2, %1.65), deniz (f=2, %1.65), su (f=2, %1.65), uyku (f=1, %.82), gözlük (f=1, %.82), okuma güçlüğü kategorisinde etkili konuşma (f=4, %3.30), insan (f=3, %2.47), sevgi (f=2, %1.65), seçicilik ve dikkat kategorisinde kategorisinde avcılık (f=3, %2.47), yetenek (f=2, %1.65), sebze (f=1, %.82), geliştirilebilir olması kategorisinde bebek (f=1, %.82), fidan (f=1, %.82), ders çalışma (f=1, %.82), kalıcı olması kategorisinde makine (f=2, %82), araba sürme(f=1, %.82), su içme (f=1, %.82), kitap kokusu, (f=1, %.82) metaforlarını üretmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

Ö11: "Okuma okyanusa benzer. Çünkü deniz ne kadar içinde canlı barındırıyorsa okuma yoluyla da o kadar bilgi ediniriz" (*bilgi edinme sağlama/öğrenmeyi sağlama*).

Ö19: “Okuma yapboza benzer. Yapboz yaparken nasıl ki parçaları birleştirerek bir bütüne ulaşabiliyorsak okurken de metindeki anlamı kavrayabiliriz” (*Anlam oluşturma*).

Ö148: “Okuma arkadaşta benzer. Çünkü boş zamanlarımızı okuyarak geçiririz. Bizim için adeta arkadaş olur” (*yakınlık*).

Ö5: “Okuma nehre benzer. Çünkü okuma becerisi geliştikçe konuşma becerimiz de gelişir. Böylece akıcı şekilde konuşabiliriz” (*diğer dil becerilerinin gelişimini etkilemesi*).

Ö135: “Okuma dünya turuna çıkmaya benzer. Çünkü okurken birçok hayata rastlıyoruz, isteyip gidemediğimiz ve göremediğimiz yerleri gözümüzde canlandırarak okuyoruz. Okuma becerisi okuduklarını zihninde canlandırabilme, içinde yaşıyormuş gibi hissedebilmelidir” (*süreklilik göstermesi*).

Ö142: “Okuma tuza benzer. Çünkü tuz yemeğin tadını değiştiriyorsa okuma becerisi de diğer disiplinlerdeki başarıyı etkiler” (*diğer disiplinlerdeki başarıyı etkilemesi*).

Ö104: “Okuma merdivenin ilk basamağına benzer. Çünkü okuma becerisi kazanamadan hayat merdiveninin basamaklarını çıkamayız. Çıksak hep bir şeyler eksik kalır” (*gereklilik*).

Ö12: “Okuma etkili konuşmaya benzer. Çünkü herkes etkili konuşmayı başaramıyorsa etkili de okumayabilir” (*okuma güçlüğü*).

Ö1: “Okuma avcılığa benzer. Nasıl ki avcılar avlayacakları hayvanları seçiyorsa insanlarda okuyacakları kitapları seçerken seçici davranırlar” (*seçicilik ve dikkat*).

Ö14: “Okuma araba sürmeye benzer. Araba kullanırken sürekli tekrar yaparak geliştiririz. Okuma becerisini de uygulamak bu beceriyi uygulamamızı kolaylaştırır” (*geliştirilebilir olması*).

Ö118: “Okuma becerisi su içmeye benzer. Çünkü hayatımız boyunca su içmeyi unutmuyorsak her yerde ve her durumda okuruz” (*kalıcı olması*).

Ö72: “Okuma güzel işleyen makinaya benzer. Çünkü makinanın çalışması için bazı parçalar gerekiyorsa okumak için de bazı ön şartlar gerekir” (*ön koşul gerektirmesi*).

Tablo 5 yazma kavramına ilişkin belirlenen kategorileri ve metaforları göstermektedir.

**Tablo 5.** Yazma kavramına ilişkin öğretmen adaylarının ürettikleri kategori ve metaforlar

<b>Kategori</b>	<b>Metafor</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Metafor</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Metafor</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Ön koşulu olması	hazine	7	5.78	aile	6	4.95	sanat	4	3.30
	ay	3	2.47	yüzme	1	.82	tuğla	1	.82
	merdivenin orta basamağı	1	.82	yemek yapma	1	.82	mimar	1	.82
Yazma Güçlüğü	resim	6	4.95	anlayış	5	4.13	yetenek	4	3.30
	güzel yazı	3	2.47						
Geliştirilebilir olması	akarsu	4	3.30	insan	4	3.30	zaman	3	2.47
	tırtılın gelişimi	2	1.65	karakter	2	1.65	yaşam	2	1.65
	yüzme	2	1.65	yemek yapma	2	1.65	kalem tutma	1	.82
	tohum	1	.82	heykel yapma	1	.82	deney yapma	1	.82
Bilgi edinme/ Öğrenmeyi sağlama	iş sahibi olma	1	.82	bilgisayar	1	.82			
Bireysel farklılık göstermesi	karakter	1	.82	sanat	1	.82			
Duygu ve düşünceyi ifade etme	yol	5	4.13	hayat	5	4.13	günlük	3	2.47
	geçmiş	3	2.47	kalp	3	2.47	ayna	3	2.47
	miras	3	2.47	anı	3	2.47	nitelendirme	3	2.47
	oyun oynama	3	2.47	saklambaç	2	1.65	tercüman	2	1.65

	şarkı söyleme	1	.82	hapşirmek	1	.82	özgürlük	1	.82
	oyun hamuru	1	.82	bulmaca	1	.82			
Psikomotor beceri gerektirmesi	maket yapma	2	1.65	yemek yapma	1	.82			
Diğer becerileriyle ilişkili olması	dil kayıt cihazı	3	2.47						

Öğretmen adaylarının yazma becerisine ilişkin ön koşulu olması kategorisinde hazine (f=7, %5.78), aile (f=6, %4.95), sanat (f=4, %3.30), ay (f=3, %2.47), yüzme (f=1, %0.82), tuğla (f=1, %0.82), merdivenin orta basamağı (f=1, %0.82), yemek yapma (f=1, %0.82), mimar (f=1, %0.82), yazma güçlüğü kategorisinde resim (f=6, %4.95), anlayış (f=5, %4.13), yetenek (f=4, %3.30), güzel yazı (f=3, %2.47), geliştirilebilir olması kategorisinde akarsu (f=4, %3.30), insan (f=4, %3.30), zaman (f=3, %2.47), tırtılın gelişimi (f=2, %1.65), karakter (f=2, %1.65), yaşam (f=2, %1.65), yüzme (f=2, %1.65), yemek yapma (f=2, %1.65), kalem tutma (f=1, %0.82), tohum (f=1, %0.82), heykel yapma (f=1, %0.82), deney yapma (f=1, %0.82), bilgi edinme/öğrenmeyi sağlama kategorisinde iş sahibi olma (f=1, %0.82), bilgisayar (f=1, %0.82), bireysel farklılık göstermesi kategorisinde karakter (f=1, %0.82), sanat (f=1, %0.82), duygu ve düşüncüyü ifade etme kategorisinde yol (f=5, %4.13), hayat (f=5, %4.13), günlük (f=3, %2.47), geçmiş (f=3, %2.47), kalp (f=3, %2.47), ayna (f=3, %2.47), miras (f=3, %2.47), anı (f=3, %2.47), nitelendirme (f=3, %2.47), oyun oynama (f=3, %2.47), saklambaç (f=2, %1.65), tercüman (f=2, %1.65), şarkı söyleme (f=1, %0.82), hapşirmek (f=1, %0.82), özgürlük (f=1, %0.82), oyun hamuru (f=1, %0.82), bulmaca (f=1, %0.82), psikomotor beceri gerektirmesi kategorisinde maket yapma (f=2, %1.65), yemek yapma (f=1, %0.82), diğer dil becerileriyle ilişkili olması kategorisinde kayıt cihazı (f=3, %2.47) kategorilerini üretmişlerdir.

Ö57: “Yazma sanata benzer. Çünkü çaba harcarsak yeni bir sanat eseri ortaya çıkar. Yazmak için de bazı ön şartlar gereklidir” (*ön koşulu olması*).

Ö138: “Yazma resim yapmaya benzer. Çünkü resim yapma el becerisi gerektiren bir şey. El becerisi ne kadar güzel olursa elin resim yapmaya ne kadar yatkınsa resimler o kadar güzel olur. Yazı yazmaya da bir şekilde elin yatkın değilse yazdığın yazılar o kadar çirkin ve okunaksız olur” (*yazma güçlüğü*).

Ö133: “Yazma deney yapmaya benzer. Çünkü ne kadar çok deney yaparsak o kadar iyi deney yaparız. Ne kadar çok yazarsak o kadar iyi yazarız” (*geliştirilebilir olması*).

Ö136: “Yazmak bilgisayara benzer. Çünkü bilgisayar nasıl kayıt yapıyorsa yazma da bilgileri kaydetmemizi sağlar” (*bilgi edinme sağlama/öğrenmeyi sağlama*).

Ö137: “Yazmak karaktere benzer. İnsanların karakterleri nasıl farklılık gösteriyorsa yazıları da farklılık gösterir” (*bireysel farklılık göstermesi*).

Ö24: “Yazma özgürlüğe benzer. Çünkü yazı yazarken de duygu ve düşüncelerimizi özgürce ifade ederiz” (*duygu ve düşünceyi ifade etme*).

Ö155: “Yazmak maket yapmaya benzer. Çünkü yazarken ellerimizi, parmaklarımızı kullanıyorsak yazarken de ellerimizi ve parmak kaslarımızı kullanırız” (*psikomotor beceri gerektirmesi*).

Ö146: “Yazma kayıt cihazına benzer. Çünkü kayıt ettiklerimizi okuyup konuşabilirsek yazdıklarımızı da okuyup konuşabiliriz” (*diğer dil becerileriyle ilişkili olması*).

### Tartışma ve Yorum

Öğretmen adaylarının dinleme becerisine ilişkin algıları arasında bilgi edinme gelmektedir. Benzer biçimde Bozpolat (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının dinleme becerisine ilişkin seçici bir eylem/dikkat aracı, bilgiye ulaşma/öğrenme aracı kategorisi oluşturmaları bu araştırma

sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Emiroğlu (2013) bireylerin hem eğitim-öğretim hayatlarında hem de sosyal hayatlarında başarı göstermeleri için dinleme becerisinin gelişmiş olması gerektiğini belirtmiştir. Dinleme becerisine ilişkin iletişim ögesi olma kategorisini üretmeleri ise Lüle-Mert (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının dinleme becerisine ilişkin iletişim ögesi olma kategorisini üretmeleri ile tutarlılık göstermektedir. Dinleme becerisi bireyin hem iletişim kurması, bilgi edinmesi ve edindiği bilgileri yorumlaması sürecinde önemli becerilerden biridir (Epçeçan, 2013). Bu araştırmada öğretmen adayları dinleme becerisine ilişkin ön koşulu olması ve amaçsızca uygulanması kategorilerini geliştirmişlerdir. Tabak ve Karadüz (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının dinleme sürecinde içerik belirtme, vurgulama, sınıflama ve kısaltma bakımından not alma stillerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Karadüz (2010) ise insanlar arasında konu, zaman, öğrenme ortamının çeşitliği, dinleyicinin amacı, verici, alıcı ve kanal gibi unsurlar bakımından dinleme kültürü farklılığı olduğunu ifade etmiştir. Bu açıdan dinleme becerisi bilinçsizce uygulanmamalı, etkili olması açısından bazı kurallara uyulmalıdır. Bozpolat (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adayları zor ve sıkıcı eylem kategorisini üretmişlerdir. Karadüz (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adayları öğrenme ortamlarında çoklu ve zengin dinleme stratejilerini kullanamamaktadır. Bu araştırmada böyle bir kategori ortaya çıkmamıştır. Öğretmen adayları dinleme becerisine sınırlı sayıda kategori üretmişlerdir. Bunun sebebinin ilköğretimden yükseköğrenime kadar bu becerinin geliştirilmesinin göz ardı edilmesi düşünülmektedir. Nitekim Emiroğlu (2013) dinleme becerisinin insan hayatında önemli bir yeri olduğunu fakat ihmal edilen bir beceri olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmen adaylarının konuşma becerisine ilişkin algıları arasında duygu ve düşüncüyü ifade etme aracı yer almaktadır. Doğru ve güzel konuşabilmek için eğitim almak ve sürekli çalışmak gerektiği belirtilerek bireyin sosyal hayatında iletişim kurması, bilgi ve birikimlerini paylaşması; duygu, düşünce,

hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araç olduğu ifade edilmektedir (Aykaç ve Çetinkaya, 2013; Boylu ve Çangal, 2015; Demir, 2010; Temizyürek, 2007). İnsanın okul ve iş hayatında başarı ya da başarısızlığını belirleyen etmenlerden de biridir (Temizyürek, 2007). Bu araştırmada öğretmen adaylarının bu beceriye ilişkin geliştirdikleri kategorilerden diğeri de diğeri dil becerileriyle ilişkili olmasıdır. Temizyürek (2007) etkili konuşan bireylerin yetiştirilmesi için konuşma becerisinin okuma, yazma ve dinleme gibi diğeri becerilerle desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu araştırmada konuşma kavramına ilişkin geliştirilebilir olması kategorisi üretilmesi Akkaya (2011) tarafından yapılan araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin gelişim kategorisini üretmeleri ile tutarlılık göstermektedir. Aykaç ve Çetinkaya (2013) konuşma becerilerinin geliştirilmesi için öğretmenlerin sınıflarda rol oynama, doğaçlama, drama gibi çeşitli etkinlikler yapmaları gerektiğini ifade etmektedir. Bozpolat (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının konuşma becerisine ilişkin kişiliği yansıtmaya kategorisini üretmeleri bu araştırmada üslup ve şive farklılıklarının olması kategorisiyle, duyguların aktarım aracı kategorisi ise duygu ve düşünceyi ifade etme kategorisiyle tutarlılık göstermektedir. Az gelişmiş konuşma ve dinleme yeteneklerimiz iletişimi olumsuz yönde etkilemesinin yanı sıra konuşma becerisi sesin yüksekliği, tonu ve vurgulaması, konuşmanın hızı, jest ve mimikler gibi unsurları da içermektedir (Kurudayıoğlu, 2008). Bu araştırmada öğretmen adayları konuşma kavramına ilişkin olumsuz bir kategori üretmemişlerdir. Yapılan araştırmalarda ise olumsuz kategoriler üretildiği tespit edilmiştir. Akkaya (2011) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencileri konuşma kavramına ilişkin gereksizlik, Lüle-Mert (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adayları zor ve sıkıcı eylem kategorilerini üretmişlerdir. Öğretmen adayları konuşurken zaman zaman zorlanmaktadırlar. Bunun sebepleri arasında sözcük dağarcığının yetersiz olması, kitap okumama, kitaptaki sözcükle yetinme, etkisiz anlatım, dinleyicilerin ve öğretmenlerin alaycı davranışları, yanlış veya eksik bilgi verme



korkusu, utangaç mizaç, ses, ton, vurgu, telaffuz yanlışları, dil bilgisi kurallarını uygulayamama gibi sebepler gelmektedir (Akkaya, 2012; Arslan, 2012; Er ve Demir, 2013). Öğretmen adaylarının topluluk karşısında konuşma becerilerini geliştirebilmek için meslekleriyle ilgili bilgi düzeyi artırılmalı, mesleki kavramların kullanımına hakim olmaları için özel çaba gösterilmeli, sözlü anlatım dersinin yanında diksiyon, etkili konuşma gibi derslere de yer verilmeli, öğretim yöntem ve tekniklerini iyi öğrenmelidirler (Akkaya, 2012; Katrancı, 2014).

Öğretmen adaylarının okuma becerisine ilişkin süreklilik göstermesi kategorisini üretmeleri Bulut ve Kuşdemir'in (2018) araştırmasında okuma kavramına ilişkin oluşturulan kategori ile tutarlılık göstermektedir. Bu çalışmada okuma kavramına ilişkin tespit edilen bilgi edinme/öğrenmeyi sağlama kategorisi de yapılan çalışmalarda okuma kavramına ilişkin bu kategorinin üretilmesi ile tutarlılık göstermektedir (Akbulut vd., 2017; Bozpolat, 2015; Bulut ve Kuşdemir, 2018; Karakuş ve Kozçetin, 2016; Köksal vd., 2016). Bu çalışmada öğretmen adaylarının okuma kavramına ilişkin süreklilik göstermesi kategorisinde bisiklet metaforu üretmeleri Kemiksiz (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının benzer kategoride aynı metafor üretmeleri ile tutarlılık göstermektedir. Öğretmen adayları okuma kavramına ilişkin anlam oluşturma kategorisini üretmişlerdir. Okuma becerisinin geliştirilmesinin okunanların anlamlandırılması, eleştirel okumanın işe koşulması için önemli olduğu ifade edilmektedir (Arıcı, 2008; Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz-Özelçi, 2012). Okuma, anlamlandırmaya dayalı bir etkinlik olup sözcük öğretimi ve kullanımına yönelik davranışlara yer verebilmektedir (Yalman, Özkan ve Kutluca, 2013). Diğer taraftan araştırma bulguları, Karakuş ve Kozçetin (2016) tarafından yapılan çalışmada ihtiyaç-gerekliklik kategorisinde su içmek ve uyku metaforları, yakınlık kategorisinde arkadaş metaforu üretmeleri bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Nitekim Özbay vd. (2008) bireyin okul hayatını takip eden yıllarda kendilerini ihtiyaç duydukları alanlarda geliştirmeleri ve eğitmeleri için okuma alışkanlığının önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının okuma kavramına ilişkin ürettiği diğer kategorilerden birisi de diğer disiplinlerdeki başarıyı etkilemesidir. Kişinin zihinsel bir zevk almak ve kendini her anlamda geliştirmek adına yaşamının sürdürülebilir bir davranışı haline getirmesi gerektiği okuma eylemi, sonu olmayan bir ürüne doğru koşabilme güdüsüdür (Yalman vd., 2013). Okuma becerileri konusunda yetersizlik bireyin birçok alanda gelişimini etkilemektedir (Botting, Simkin ve Conti-Ramsden, 2006). Öğretmen adaylarının oluşturduğu diğer kategorilerden birisi de seçicilik ve dikkattir. Yalman vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adayları macera, tarih ve biyografi gibi farklı türde kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmada öğretmen adayları okuma kavramına ilişkin olumsuz olarak okuma güçlüğü kategorisini üretmişlerdir. Yapılan araştırmalarda da olumsuz kategoriler üretildiği tespit edilmiştir. Kemiksiz (2019) tarafından yapılan araştırmada güzellikleri görmeyi engelleyen, hata yaptıran bir eylem, Azizoğlu ve Okur (2018) tarafından yapılan araştırmada boş bir şey, boş bir uğraş ve zaman kaybı, Lüle-Mert (2013) tarafından yapılan araştırmada zor ve sıkıcı eylem, Karakuş ve Kozçetin (2016) tarafından yapılan araştırmada bunaltıcı kategorilerini üretmişlerdir. Akbulut vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada ise ortaokul öğrencileri sıkıcı bir etkinlik kategorisi üretmişlerdir. Yapılan araştırmalarda da öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının yeterince gelişmediği ve okuma sıklıklarının düşük olduğu tespit edilmiştir (Aydın-Yılmaz, 2006; Kuş ve Türkyılmaz, 2010; Sevmez, 2009). Kurudayıoğlu ve Çelik (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adayları okuduklarında öznel ve nesnel yargıları ayırt edebilme konularında kendilerini kısmen yeterli görmektedirler. Aslantürk ve Saracaloğlu (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adayları TV seyretmeyi tercih etme, vakit bulamama, yorgun olma gibi sebeplerden dolayı kitap okuyamadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının yazma becerisine ilişkin bilgi edinme/öğrenmeyi sağlama kategorisi üretmeleri yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Bulut ve Kuşdemir

(2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adayları yazma kavramına ilişkin bilgi aktarıcısı, Tiryaki ve Demir (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adayları aktarım, Müldür ve Çevik (2017) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencileri öğrenmeyi sağlama kategorisini üretmişlerdir. Bu noktada yazma becerisinin duygu ve düşüncüyü ifade etme noktasında oldukça önemli bir beceri olduğu söylenebilir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının yazma kavramına ilişkin ön koşulu olması kategorisini üretmeleri, Müldür ve Çevik (2017) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin amaçlı ve çaba gerektiren kategorisinde yüzmek metaforunu, Bulut ve Kuşdemir (2018), Bozpolat (2015) tarafından yapılan araştırmalarda kurallı bir etkinlik kategorisini üretmeleri ile tutarlılık göstermektedir. Öğretmen adayları yazma becerisinin bilinçsizce yapılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Nitekim Coşkun ve Tiryaki (2013) metinde yazarın düşüncelerini ifade ederken tanımlama, tanık gösterme, karşılaştırma, örnekleme, benzetme, açıklama, sayısal verilerden yararlanma yoluyla gerekçeler sunması gerektiğini ifade etmektedir. Bu araştırmada öğretmen adayları olumsuz olarak yazma becerisine ilişkin herkesin başaramaması kategorisini üretmişlerdir. Yapılan araştırmalarda da yazma kavramına ilişkin olumsuz metafor üretildiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının Bulut ve Kuşdemir (2018) tarafından yapılan araştırmada seilmeyen bir etkinlik olma, Lüle-Mert (2013) tarafından yapılan araştırmada zor ve sıkıcı eylem, Müldür ve Çevik (2017) tarafından yapılan araştırmada hoşlanılmayan bir eylem, belirsiz bir süreç kategorilerini ürettikleri tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle öğretmen adaylarının ürettikleri olumsuz kategorilerden yazma sürecinde sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Nitekim Tiryaki (2012) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin yazma kaygılarının % 66.9'unun orta düzeyde ve % 17.4'ünün ise yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının farklı yöntemler uygulanarak yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmalıdır. İşeri ve Ünal (2012) tarafından

yapılan araştırmada öğretmen adaylarının yazma sıklığı arttıkça yazma kaygılarının düştüğü belirlenmiştir.

Bir kısım araştırmalarda ise dil becerileriyle ilişkili olan bazı kavramlar konusunda metaforik algılar araştırılmıştır. Boylu ve Işık (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adayları Türkçe kavramına ilişkin olumlu his, ihtiyaç, diller arası ilişki ve zor bulma, Bektaş, Okur ve Karadağ (2014) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim öğrencileri kitap kavramına ilişkin bilgi kaynağı, Pilav ve Elkatmış (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adayları Türkçe kavramına ilişkin toplumu millet yapan unsur, iletişim aracı, kurallı, etkileyici ve zengin yapı, hayatımıza yön veren, kültürü aktarım aracı, Başkan (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adayları kelime bilgisi kavramına ilişkin iletişimi kolaylaştırma, gereklilik ve duygu ve düşüncelerin göstergesi, Gün (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adayları Türkçe sözlük kavramına ilişkin öğrenme, Özden (2017) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencileri kütüphane ve kitap kavramına ilişkin bilgi kaynağı, Demirer ve Baki (2018) tarafından yapılan araştırmada dijital öykü kavramına ilişkin öğretici bir araç kategorilerini üretmişlerdir. Yapılan araştırmalarda farklı kavramlarla ilgili üretilen kategoriler bu araştırmada dil becerileriyle ilgili üretilen kategorilerle tutarlılık göstermektedir.

## Sonuçlar

Öğretmen adayları ürettikleri metaforlarla dinleme becerisinin ön koşulu olması, bilgi edinme/öğrenmeyi sağlama, nörolojik yapıya bağlı olması, amaçsızca uygulanması, iletişim ögesi, tedavi edici olması, dikkat ve seçicilik, süreklilik göstermesi özelliklerini vurgulamışlardır. Öğretmen adayları dinleme becerisinin öğrenmeyi sağladığını, iletişimi sağladığını, tedavi edici olduğunu ve bu süreçte seçici davrandıklarını belirtmişlerdir. Zaman zaman ise amaçsızca dinlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları dinleme stilleri, dinleme çeşitleri ve dinleme stratejilerine ilişkin ise herhangi bir metafor

üretmemişlerdir. Bu doğrultuda bu konulara dönük eğitim verilmesi vurgulanabilir.

Öğretmen adayları ürettikleri metaforlarla konuşma becerisinin ön koşulu olması, duygu ve düşünceyi ifade etme, nitelik gerektirmesi, diğer dil becerileriyle ilişkili olması, geliştirilebilir olması, üslup ve şive farklılıkları olması özelliklerini vurgulamışlardır. Öğretmen adayları ürettikleri metaforlarda konuşma becerisine ilişkin olumsuz bir ifade belirtmemişlerdir. Konuşma bozukluğu, konuşma prozodisi gibi konularda görüş belirtmemişlerdir. Verilen eğitimlerde bu konulara değinilmelidir.

Öğretmen adayları ürettikleri metaforlarla okuma becerisinin bilgi edinme/öğrenmeyi sağlama, anlam oluşturma, yakınlık, diğer dil becerilerinin gelişimini etkilemesi, süreklilik göstermesi, diğer disiplinlerdeki başarıya etkisi, gereklilik, okuma güçlüğü, seçicilik ve dikkat, geliştirilebilir olması, kalıcı olması, ön koşulu olması özelliklerini vurgulamışlardır. Öğretmen adayları ürettikleri metaforlarla okuma stratejileri, geleneksel ya da dijital okuryazarlıklarla ilgili konulara değinmemişlerdir. Bu konuda verilecek eğitimlerde bu durum dikkate alınmalıdır.

Öğretmen adayları ürettikleri metaforlarla yazma becerisinin ön koşulu olması, yazma güçlüğü, geliştirilebilir olması, bilgi edinme/öğrenmeyi sağlama, bireysel farklılık göstermesi, duygu ve düşünceyi ifade etme, psikomotor beceri gerektirmesi, diğer dil becerileriyle ilişkili olması özelliklerini vurgulamışlardır. Öğretmen adayları yazma becerisine ilişkin fonolojik farkındalık, yazma stratejileri gibi konulara değinmemişlerdir.

Araştırmada öğretmen adaylarının dil becerilerine ilişkin algıları metaforlarla belirlenmiştir. Seung, Park ve Narayan (2011) metafor üretmenin öğretmen adaylarının bir konu hakkındaki inançlarını netleştirmek ve iyileştirmek için anlamalarını sağlayan bir tanı değerlendirme aracı olarak kullanılabileceğini ifade etmektedir. Yapılan araştırmalarda da eğitimle ilgili kavramlar hakkında metafor üretmenin bazı

kavramlar hakkında algıları açığa çıkardığı ortaya konmuştur (Inbar, 1996). Eğitimle ilgili kavramlarda öğretmen adaylarının algılarını belirlemede metaforlar kullanılabilir.

### Öneriler

Araştırma sonuçlarına paralel olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Öğretmen adaylarının dil becerilerine ilişkin zihinsel imgelerin geliştirilmesi onların okuryazarlık becerilerini geliştirebilir.

- Öğretmen adaylarının dil becerilerinin alt alanlarına ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla belirlenebilir. Örneğin okuma becerisine ilişkin eleştirel okuma, hızlı okuma gibi alt türde algıları belirlenebilir.

- Bu araştırmada öğretmen adaylarının dil becerilerine ilişkin algıları metaforlar yoluyla incelenmiştir. Yapılacak araştırmalarda odak grup görüşmesi, gözlem, eylem araştırmaları gibi yöntemlerle veri toplama süreci desteklenerek bu kavramlara ilişkin algılar konusunda daha detaylı bilgi ve bulgulara ulaşılabilir.

- Öğretmen adaylarının olumsuz metafor ürettikleri dil becerilerinde bu olumsuzluğun nedenleri üzerinde düşünülmeli ve öğretim sürecinde olumsuz algı oluşturabilen durumlar iyileştirilmelidir.

- Araştırma sadece öğretmen adaylarıyla yapılmıştır. Yapılacak diğer araştırmalarda ilkokuldan başlayarak ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin dil becerileri kavramlarıyla ilgili algıları belirlenebilir.

### Kaynaklar

Akbulut, S., Özdemir, E.E. ve Cıvğın, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin kitap ve okumak kavramları üzerine Metaforik Algıları. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 30-43.

- Akkaya, A. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kavramına ilişkin algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(7), 1-9.*
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(20), 405-420.*
- Aksaçoğlu, A.G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği, 21(1), 3-28.*
- Akyol, H., & Ulusoy, M. (2010). Pre-service teachers' use of reading strategies in their own readings and future classrooms. *Teaching and Teacher Education, 26, 878-884.*
- Arıcı, A.F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(10), 91-100.*
- Arslan, M.M., ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim, 35(171), 100-108.*
- Aslantürk, E. ve Saracalolu, A.S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1), 155-176.*
- Aykaç, M., ve Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(9), 671-682.*
- Aydın-Yılmaz, Z. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online, 5(1), 1-6.*
- Azizoğlu, N.İ. ve Okur, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının ekrandan okumaya yönelik metaforik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46, 1-21.*
- Bağcı, H. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım yeterlilik düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 45-68.*

- Barani, G. (2011). The relationship between computer assisted language learning (CALL) and listening skill of Iranian EFL learners. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 4059–4063.
- Başkan, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının kelime bilgisi kavramına ilişkin algıları. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 297-316.
- Batur, Z., Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir Araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi Örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Bekar, Ü. (2005). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında ailenin rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bektaş, M., Okur, A. ve Karadağ, B. (2014). İlkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinde metaforik algı olarak kitap. *Türk Kütüphaneciliği* 28(2), 154-168.
- Boonkit, K. (2010). Enhancing the development of speaking skills for non-native speakers of English. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1305–1309.
- Botting, N., Simkin, Z., & Conti-Ramsden, G. (2006). Associated reading skills in children with a history of specific language impairment (SLI). *Reading and Writing*, 19, 77–98.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Boylu, E. ve Işık, Ö. F. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeye yönelik algılarının metaforlar aracılığı ile belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 450-471.
- Bozpolat, E., (2015). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları. *TURKISH STUDIES - International Periodical for the Languages, Literature and*



*History of Turkish or Turkic-, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Şefik Yaşar Armağanı), 10(11), 313-340.*

- Bulut, P. ve Kuşdemir, Y. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *TÜBAV Bilim* 11(1), 74-86.
- Coşkun, E. ve Tiryaki, E.N. (2013). Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 28(2), 102-115.
- Çakmak, E. ve Civelek, F. (2013) Tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 355-371.
- Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 186-204.
- Çetinkaya, Ç.S. (2004). *Afyon merkezindeki ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Demirer, V. ve Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri ve algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 718-747.
- Demir, T. (2010). Konuşma eğitiminde benmerkezci konuşmaya yönelik bir uygulama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 415-430.
- Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2010). Kavram haritaları ile not tutmanın ilköğretim öğrencilerinin dinlediğini anlama

- becerisi üzerine etkisi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 63-70.
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 269-307.
- Epçeçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 331-352.
- Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 162-186.
- Er, O. ve Demir, Ö. (2013). Konuşma becerisinin Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilirliğine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1417-1436.
- Eyüp, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(197), 95-113.
- Fisher, A.T. (2011). Creating an articulate classroom: Examining pre-service teachers' experiences of talk. *Language and Education*, 25(1), 33-47.
- Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1-14
- Gillespie, D. (2005). Misreading Charlie: Interpreting a teaching story through metaphor analysis. *McGill Journal of Education*, 40(1), 131-142.
- Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training*. New York: Three Rivers Press.
- Gün, M. (2015). Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin "Türkçe sözlük" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 447-466.

- Huerta-Wong, J.E., & Schoech, R. (2010). Experiential learning and learning environments: The case of active listening skills. *Journal of Social Work Education, 46(1)*, 85-101. DOI: 10.5175/JSWE.2010.200800105
- Inbar, D. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research, 38(1)*, 77-92.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2)*, 67-76.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(29)*, 39-55.
- Karakuş, N. ve Kozçetin, K. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*, 387-404.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A.S. ve Yılmaz-Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13(1)*, 207-221.
- 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.
- Katranç, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2)*, 174 – 195.
- Kayalan, M. (2000). *Etkili ve hızlı okuma sanatı*. İstanbul: Alfa Basım Yayım-Dağıtım.
- Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research, 1(1)*, 1-26.

- Kemiksiz, Ö. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının “hızlı okuma” becerisine yönelik metafor algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 71-84.
- Kim, H. (2013). Emerging mobile apps to improve English listening skills. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 16(2), 11-30.
- Köksal, Ç., Erginer, E. ve Baloğlu, M. (2016). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya yükledikleri anlamlar: Bir metafor analizi çalışması. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 133-156.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *TÜBAR-XIII*, 287-309.
- Kurudayıoğlu, M. ve Çelik, G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ve okuma eğitimine ilişkin özyeterlik algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 109-138.
- Kurudayıoğlu, M., & Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 245-258.
- Kuş, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: (İlgi, Alışkanlık ve Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 11-32.
- Lüle-Mert, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 357-372.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. (G. Bulut, Çev.). İstanbul: MESS Yayınları.
- Müldür, M., & Çevik, A. (2017). Secondary school students' perceptions of writing skill: a metaphor analysis study. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(2), 54-70.
- Oradee, T. (2012). Developing speaking skills using three communicative activities (discussion, problem-solving,

- and role-playing). *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6), 533-535.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.
- Özdemir, N. H. ve Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 101-125.
- Özdemir, S. (2018). Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 296-315.
- Özden, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin kitap ve kütüphane kavramına ilişkin metaforik algıları. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 1-34.
- Pilav, S. ve Elkatmış, M. (2013). Öğretmen adaylarının Türkçe kavramına ilişkin metaforları. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1207-1220.
- Rivers, V. M. (1992). *Communicating naturally in a second language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Sallabaş, M.E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 2199-2218.
- Saracaloğlu, A., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 187-206.
- Sevmez, H. (2009). *Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme (SÜ Eğitim*

- Fakültesi örneği*). Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Seung, E., Park, S., & Narayan, R. (2011). Exploring elementary pre-service teachers' beliefs about science teaching and learning as revealed in their metaphor writing. *Journal of Science Education and Technology*, 20(6), 703-714.
- Shaw, D.M., & Mahlios, M. (2008) Pre-service teachers' metaphors of teaching and literacy. *Reading Psychology*, 29(1), 31-60. DOI: 10.1080/02702710701568397
- Şahin, A. (2011). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 178-188.
- Şahin, B. (2012). Metodoloji. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tabak, G. ve Karadüz, G. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlerken not alma stilleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 73-83.
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirme konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 90-112.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176
- Temizyürek, F. (2007). Progressing speaking ability in second level of elementary education. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(2), 113-131.
- 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.
- Tiryaki, E.N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- Topuzkanamış, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türlük Bilimi Araştırmaları*, 27, 655-677.

- Tyagi, B. (2013). Listening: An important skill and its various aspects. *The Criterion an International Journal in English, 12*, 1-8.
- Yalman, M., Özkan, E. ve Kutluca, T. (2013). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları üzerine betimsel bir araştırma. Dicle Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası, 14(2)*, 291-305.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## **Pre-Service Teachers' Metaphoric Perceptions about Listening, Speaking, Reading and Writing Skills**

**Hacer Ulu<sup>†</sup>**

Afyon Kocatepe University, Turkey

Received: 04.07.2019 - Revised: 12.09.2019 - Accepted: 28.09.2019

**Citation:** Ulu, H. (2019). Pre-Service Teachers' Metaphoric Perceptions about Listening, Speaking, Reading and Writing Skills. *Amasya Education Journal, 8(2), 272-314.*

### **Summary**

**Problem Statement:** With technological advances, pre-service teachers have problems expressing themselves as a result of spending most of their time in digital media and as a result of the evaluation process in education based on multiple choice exams. Therefore, educators have significant responsibilities in the improvement of individuals' language skills. Determining the pre-service teachers' perceptions about language skills may be beneficial in selecting appropriate methods in education to be provided. The skills of listening and reading make it possible for individuals to organize the data and express them and to develop relationships between existing and new information using high level of cognitive skills such as perception. The skills of speaking and writing perform the same using high level of cognitive skills such as analysis, synthesis and evaluation. "Metaphors play an important role in the process of developing associations between some abstract thoughts and

---

<sup>†</sup>Corresponding Author: e-mail: [hacerulu03@gmail.com](mailto:hacerulu03@gmail.com)  
ISSN: 2146-7811, ©2019



meanings.” (Tiryaki and Demir, 2016, p.19). In this respect, it can be said that metaphors are not only a linguistic tool, but also a means of revealing perceptions. Although there are studies investigating the pre-service teachers' attitudes towards language skills, their concerns and the effect of different methods on their development of language skills, there is limited number of studies that deals with pre-service teachers' perception of language skills through metaphors (Akbulut et al., 2017; Akkaya, 2011; Bozpolat, 2015; Gün, 2015; Karakuş ve Kozçetin, 2016). This research is significant in that it contributes to the information about the pre-service teachers' perceptions about language skills through metaphors, about the activities that will enable them to develop basic language skills at the highest level during the pre-service trainings, about the factors that need to be developed and the way to determine the importance of the solution to prevent the development of language skills.

**Purpose of the Study:** The aim of this study is to reveal the pre-service teachers' metaphoric perceptions about four basic language skills.

**Method(s):** This research is designed based on the phenomenological approach which is one of the qualitative research methods. The participants were 121 pre-service teachers attending the departments of classroom teaching, social studies education and pre-school education at a public university in the academic year of 2018-2019. The data of the study were collected through the statements in the form of “Reading skill is like ..... Because .....”. Similar incomplete statements were used for the skills of listening, speaking and writing. The data collected were examined through content analysis.

**Findings and Discussions:** The participants produced two metaphors for the prerequisite category of listening skill: studying ( $f=5$ , 4.13%) and attention ( $f=5$ , 4.13%). For the information collection category, they produced the metaphor of notebook ( $f=5$ , 4.13%). Pre-service teachers' perceptions about listening skills include information collection. Similarly, Bozpolat (2015) concluded that pre-service teachers developed a category of information collection which is consistent with the present finding. Concerning the category of relationship with neurological patterns the participants produced a metaphor of cement ( $f=5$ , 4.13%) and they produced a metaphor of entegral for the

category of using without any aim ( $f=3$ , 2.47%). In regard to the category of communication they developed the metaphor of respect ( $f=6$ , 4.95%). The participants produced the metaphor of psychologist for the category of treatment ( $f=5$ , 4.13%) and the metaphors of mirror ( $f=4$ , 3.30%) and blind man's buff ( $f=4$ , 3.30%) for the category of recognising what exists in the mind. Regarding the category of continuity, they produced the metaphor of ocean ( $f=5$ , 4.13%). In the current study the participants developed two categories of existence of a prerequisite and using without an aim for the skill of listening. Tabak and Karadüz (2016) found that pre-service teachers differ in the listening process in terms of content identification and taking notes styles. In relation to the skill of speaking the most frequent metaphors for different categories are found as follows: for the prerequisite category, it is the metaphor of treasure ( $f=4$ , 3.30%) and for the category of persuasion it is program ( $f=6$ , 4.95%). The most frequent metaphor for the category of interrelation with other linguistic skills is seminar ( $f=2$ , 1.65%) and for the category of developable it is step ( $f=4$ , 3.30%). Concerning the category of differential styles, the commonest metaphor is found to be friend ( $f=5$ , 4.13%). For the category of dialect differences there are two frequent metaphors, namely arrow ( $f=5$ , 4.13%) and eye ( $f=5$ , 4.13%). In relation to the skill of reading the most frequent metaphors for different categories are found as follows: for the prerequisite category it is the metaphor of cycling ( $f=1$ , .82%) for the information acquisition it is the sun ( $f=10$ , 8.26%). The categories produced by the participants for the category of information acquisition there are previous findings which are consistent with the present ones (Akbulut et al., 2017; Bozpolat, 2015). For the category of meaning construction it is puzzle ( $f=5$ , 4.13%). It is found that the commonest metaphor for the proximity is friend ( $f=3$ , 2.47%) for the category of effects on another linguistic skills microphone ( $f=2$ , 1.65%). Pre-service teachers' perceptions about the concept of speaking include the means of expressing emotion and thought. Speech is an exchange of emotions and thoughts, which forms a dimension of the individual's communication with other people through language. (Temizyürek, 2007). For the category of continuity, the most frequent metaphor is the earth ( $f=2$ , 1.65%). The most frequent metaphor is salt for the category of effects on other disciplines ( $f=1$ , .82%). It is robot for the category of necessity ( $f=2$ , 1.65%) and the first step of stairs ( $f=2$ , 1.65%). For the category of difficulty in reading it is influential speaking ( $f=4$ , 3.30%). Concerning the category of selectivity and attention it is hunting ( $f=3$ , 2.47%). In regard to the category of

developable the most frequent metaphor is found to be baby ( $f=1$ , .82%) and it is machine for the category of persistency ( $f=2$ , .82%). The participants produced mostly the metaphor of treasure for the category of having prerequisite ( $f=7$ , 5.78%). Regarding the category of difficulty in writing it is painting ( $f=6$ , 4.95%). For the category of developable the commonest metaphor is stream ( $f=4$ , 3.30%). Concerning the category of information acquisition the most frequent metaphor is found to be having a job ( $f=1$ , .82%). The categories produced by the participants for the category of information acquisition concerning the writing skills there are previous findings which are consistent with the present ones (Bulut and Kuşdemir, 2018). It is character for the category of individual differences ( $f=1$ , .82%) and road for the category of expressing feelings and views ( $f=5$ , 4.13%). It is making models for the category of necessity of psychomotor skills ( $f=2$ , 1.65%) and recording equipment for the category of relationship with other language skills ( $f=3$ , 2.47%).

**Conclusions and Recommendations:** The pre-service teachers did not produce any metaphors about listening styles, types of listening and listening strategies. Therefore, it can be suggested that education on these issues will be provided. Pre-service teachers did not state any negative expression regarding their ability to speak in the metaphors they produced. However, they did not express their opinions on the topics such as speech disorder and speech prosody. Therefore, these topics should be addressed in the education process. The pre-service teachers participated in the study did not address the topics related to reading strategies and traditional or digital literacy through the metaphors they produced. Therefore, these topics should be addressed in the education process. The pre-service teachers did not address phonological awareness and writing strategies related to writing skills in the metaphors they produced. Based on the research results, the following suggestions can be made: 1. Improving the mental images of pre-service teachers about language skills can improve their literacy skills, 2. Pre-service teachers' perceptions of sub-areas of language skills (e.g., critical reading part of reading skills, etc.) can be determined through metaphors. For example, their perceptions of reading skills such as critical reading can be identified.

**Keywords:** Language Skills, Metaphor, Pre-Service Teacher