



İngiliz Dili ve Edebiyatı Öğrencilerinin “İngilizce Okuma”ya İlişkin Metaforik Algılarının Belirlenmesi

Harun ŞAHİN¹, Bahar ÖNDER² ve Çiğdem GÜZLE KAYIR³

Özet

Bu araştırmanın amacı İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde okuyan öğrencilerin İngilizce okuma ile ilgili metaforik algılarını ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 Akademik yılında Akdeniz ve Kocaeli Üniversitelerinin İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümlerinde öğrenim görmekte olan 137 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin İngilizce okuma yapmak ile ilgili metaforik algılarını ortaya çıkarmak üzere öğrencilerden “İngilizce okuma yapmak ... gibidir ... çünkü” şeklindeki cümleyi tamamlamaları istenmiş ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular İngiliz Dili Edebiyatı bölümü öğrencilerinin İngilizce okuma yapmak ile ilgili algılarının genel olarak olumlu olduğunu göstermektedir. Okuma becerisinin ve İngilizce dilinde okuma yapmanın İngiliz Dili Edebiyatı bölümündeki önemi düşünüldüğünde, bu bölümde okuyan öğrencilerin İngilizce okuma yapma konusundaki algılarının ortaya koyulmasının, bu öğrenciler için hazırlanacak Hazırlık programlarında okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara ışık tutacak önemli katkılarda bulunacağı düşünülmektedir.

Makale Bilgileri

Araştırma
Makalesi

Gönderim Tarihi
06/02/2023
Kabul Tarihi
09/01/2024
Yayın Tarihi
23/09/2024

Anahtar Kelimeler

Metafor,
İngilizce okuma,
Yabancı dilde
okuma

¹ Akdeniz Üniversitesi, ORCID ID - 0000-0001-83074328, harun.shn261@gmail.com

² Kocaeli Üniversitesi, ORCID ID - 0000-0002-8705-7071, demirbasbahar@gmail.com

³ MEB, ORCID ID - 0000-0001-5283-2990, cigdemguzle@yahoo.com

Atıf:

Şahin, H., Önder, B. ve Güzle Kayır, Ç. (2024). İngiliz dili ve edebiyatı öğrencilerinin “İngilizce okuma”ya ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [PAÜEFD]*, 62, 215-241. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1248481>

Giriş

Hızla değişen bilgi toplumu içerisinde yaşayan bireyin bu değişime uyum sağlayabilmesinin yolu okumaktan geçmektedir (Coşkun, 2002). Bireyler okuyarak dünyanın dört bir yanında neler olduğu, diğer insanların nasıl yaşadığı, hiç gidip göremeyecekleri yerlerin nasıl olduğu hakkında bilgi sahibi olur; duygu ve düşüncelerini geliştirir, insanlara ve doğaya hoşgörülü bakmayı öğrenir, bilgi ve görgülerini arttırabilirler (Aslanoğlu, 2007; Kuzu, 2004, Obalı, 2009). Coşkun (2002) okumanın önemini 'gelişen ve dünyaya yön veren toplumlar, okuyan insanların meydana getirdiği toplumlardır' (s.5) cümlesiyle vurgulamıştır.

Okuma, kelimeleri hızlıca ve etkin bir biçimde tanıma, anlam oluşturmak için cümleleri işleme, okuma amacı belirleme, amaçları esnek bir biçimde değiştirebilme, okumayı izleme gibi stratejik süreçler içerir. Bunun yanında anlamın önceki bilgiler ve okuyucunun amacına göre yorumlanması ve değerlendirilmesi becerilerini de kapsamaktadır (Grabe, 2014; Karatay, 2009). Bu bakımdan okuma karmaşık, içinde araştırmayı, öğrenmeyi, yorumlamayı, tartışmayı ve eleştirel düşünmeyi barındıran, gelişmesi önemli ölçüde zaman ve kaynak gerektiren çok yönlü bir süreçtir (Batur ve Alevli, 2014; Bojovic, 2010).

İkinci bir dilde okuma yapmak ana dilde okuma yapmaktan daha karmaşıktır çünkü bu iki dilin de dahil olduğu bir süreç olup bu süreçte iki dil arasında sürekli bir etkileşim ve dillerin dayattığı birbirinden farklı taleplerin uzlaştırılması da söz konusudur (Kern, 1994; Koda, 2007). Özellikle başlangıç düzeyindeki okuyucuların ana dile oranla sahip oldukları daha düşük kelime, gramer ve söylem bilgisi, ikinci dilde okuma deneyimine yeterince sahip olmama, farklı ve aşına olunmayan sosyal ve kültürel özellikler okumayı zorlaştırabilir (Yang ve Wilson, 2006).

İkinci dilde okuma sınıf ortamında çoğu zaman öğrenci seviyesine göre basitleştirilmiş kısa metinlerin okunması biçiminde gerçekleşirken nadiren yeni ve zorlayıcı bir bilginin öğrenilmesi amacıyla yapılır (Grabe, 2009). Ancak her durumda yoğun bir okuma pratiği iyi bir okuyucu olmanın yanında yeterli düzeyde kelime bilgisi ve ileri düzeyde dilbilgisine sahip olmanın; diğer bir ifadeyle yabancı dili geliştirmenin bir yoludur. Ancak bu gelişmenin sağlanması yoğun ve sürekli bir okuma pratiğine bağlıdır (Krashen; 1993; Akt: Renandya ve Jacobs, 1998). Day ve Bamford'ın (1998) "ikinci dil öğreniminde ve öğretiminde okuyucuların dil yeterlikleri içinde kalan çok miktarda kitap ve farklı materyaller okumak olarak" tanımladığı yoğun okuma öğrencilerin kendine güvenen okuyucular haline gelerek yabancı dile olumlu tutum ve yüksek motivasyon geliştirmelerine de yardımcı olur. Okuyucular ikinci dilde okuma deneyimi arttıkça başlangıç

düzeyindekilere oranla ana dil okuyucularına da daha fazla benzerlik gösterir (Barnett, 1989).

Tıpkı okuma gibi, kavramsal sistemimizin bir parçası olarak metaforlar da günlük hayatımızda etkin rol oynar. Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre dilimizdeki karşılığı mecaz olan metaforun özü "bir şeyi, bir diğeri aracılığıyla' anlamak ve deneyimlemektir (Lakoff ve Johnson, 1980). Metaforlar kelimeler gerçek anlamıyla kullanılarak ifade edilmesi zor deneyimleri ifade etmeye yarar (Krone ve Morgan, 2000).

Çoğumuz metaforu düşünce ve eylemin değil, dilin bir özelliği ve edebi dilin bir parçası olarak görme eğiliminde olsak da aslında düşünce ve eylemlerimize temel oluşturan kavramsal dünyamız metaforiktir. Düşünceyi organize eden metaforlar dünyayı ve gerçekliği algılama biçimimizi şekillendirir. Yansımalarını en iyi dilde görebileceğimiz bu kavramsal sistem düşünme biçimimize, günlük eylemlerimize ve başkalarıyla olan ilişkilerimize temel teşkil etmesi bakımından merkezi bir öneme sahiptir. Metaforlar deneyimlerimizi anlamlandırmanın bir yoludur ve bu metaforları yeni deneyimleri anlamlandırmak için bir filtre olarak da kullanırız. Diğer bir ifadeyle metafor bir konuşma figürü değil bir düşünme biçimidir (Alger, 2009; Guerrero ve Villamil; 2002; Lakoff ve Johnson; 1980; Lakoff, 1992).

Lightman, edebiyat alanında ve günlük hayatta örneklerine aşına olduğumuz metaforları bilimsel düşünmenin de vazgeçilmez bir aracı olarak görür. Evrenin genişlediğini öğrencilerine anlatabilmek için genişleyen evrenin şişen bir balona yıldızların da balonun üzerine yerleştirilmiş ve balon şiştikçe birbirinden uzaklaşan noktalara benzetildiği mecaz o günden beri konuyla ilgili en yaygın olarak kullanılan mecaz olmaya devam etmektedir (Lightman, 2005).

Bir metafor ilişkisinde metaforun konusu, metaforun kaynağı ve metaforun kaynağına atfedilen özellikler olmak üzere üç temel öge bulunmaktadır. Örneğin "öğretmen bahçivana benzer" cümlesindeki öğretmen metaforun konusu, bahçivan metaforun kaynağı ve öğretmenin bahçivana benzetilmesinin gerekçesi de öğretmene atfedilmesi düşünülen özelliklerdir (Forceville, 2002).

Metaforlar bilimsel düşünmenin bir parçası olarak siyasetten ekonomiye her alanda en karmaşık düşüncelerin, anlamların ve açıklamaların anlaşılır hale gelmesinde ve farklı entelektüel ve bilişsel düzeyde insanların birbirini anlamasında vazgeçilmez bir araçtır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu nedenle bireylerin karmaşık ya da kuramsal olgular hakkındaki algılarını metaforlar yoluyla ortaya çıkarmayı hedefleyen çalışmalara pek çok alanda olduğu gibi öğretim alanında da rastlanmaktadır (Baş ve Kıvılcım, 2019; Bozkurt, 2020; Çetinkaya ve Eskici, 2018; Erdağı Toksun, 2019; Saban, 2004; Şahin, 2013). Bunun yanında metaforlar ikinci dil öğrenme alanında da

kullanılmakta ve alanyazında öğrencilerin yabancı dil öğrenmeyi (Baş ve Bal Gezeğin, 2015; Coşkun, 2015; Fang, 2015; Guerrero ve Villamil; 2002; Limon, 2015; Tosuncuoğlu, 2018) nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmaya yönelik olarak gerçekleştirilmiş metaforik algı araştırmaları yer almaktadır.

Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrenciler, bir kısmı İngilizce dilinde verilen derslerinde yabancı dilde yazılmış pek çok metin okumak durumundadır. Okuma becerisinin yükseköğretim dersleri için önemini ortaya koyan pek çok araştırmaya rastlamak mümkün olsa da öğrencilerin İngilizce okuma yapma eylemini nasıl algıladıklarını ortaya koyan bir çalışmamaya rastlanmamıştır. İDE bölümü öğrencileri bölüm derslerinin tamamında başta kısa hikâye, roman, şiir, oyun gibi farklı türlerdeki edebi eserler olmak üzere çok çeşitli alanlarda kuramsal makalelerin de içinde yer aldığı metinler okumakta ve bu okumaları İngilizce dilinde yapmaktadır. Bu çalışmada İDE öğrencilerinin İngilizce okuma yapmak eylemini nasıl algıladıkları kullandıkları metaforların analiz edilmesi yoluyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Böylece derslerin takibinde okumanın önemli bir yer tuttuğu bu öğrencilerin yalnız okuma eylemini nasıl gördükleri hakkında değil, çoktan seçmeli bir sınavdan aldıkları puan ile bu bölüme yerleşen öğrencilerin beceri ağırlıklı bir program olan İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümüne yönelik algılarının ortaya konmasına da yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı İDE öğrencilerinin İngilizce okuma yapmaya yönelik metaforik algılarını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. İDE öğrencileri İngilizce okuma yapmak eylemine ilişkin algılarını hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadır?
2. ‘İngilizce okuma yapmak’ eylemine ilişkin olarak öğrencilerin ileri sürdükleri metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında yer alabilirler?
3. ‘İngilizce okuma yapmak’ eylemine ilişkin öğrenciler tarafından geliştirilen metaforlar İngilizce okuma yapmanın hangi yönü üzerinde yoğunlaşmaktadır?

Yöntem

Bu çalışma, *Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 24.10.2022 tarihli ve 364 sayılı kararınca yürütülmüştür.*

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim (fenomonoloji) deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız

olgulara odaklanan bir araştırma desenidir. İnsanların gerçeği nasıl algıladıkları ve bu algılara ilişkin deneyimleri üzerinde duran felsefe ile yakından ilişkili olan olgubilim, bize tümüyle yabancı olmasa da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmak için uygun bir yöntemdir. Olgubilim araştırmalarında, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak üzere yapılan veri analizinde, içerik analizi ile olguyu tanımlayabilecek temalara ulaşma çabası vardır. Olgubilim araştırmaları nitel çalışmanın bir özelliği olarak genellenebilir sonuçlar ortaya koymasa da bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza olanak sağlayacak örnek, açıklama ve yaşantılar ortaya koyabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2022-2023 Akademik yılında Kocaeli ve Akdeniz Üniversiteleri İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümlerinin birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu bu öğrencilerden ulaşılabilen 137 öğrenci oluşturmuştur.

Tablo 1 araştırmaya katılan öğrencilerin özelliklerini göstermektedir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Üniversite, Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Üniversite		Cinsiyet		Sınıf Düzeyi	
	Kocaeli Ün.	Akdeniz Ün.	Kız	Erkek	1.sınıf	4.sınıf
f	35	102	75	62	101	36
%	25.54	74.45	54.7	45.2	73.7	26.2

Araştırmaya Akdeniz Üniversitesinden 102 (%74.45), Kocaeli Üniversite'sinden 35 (%25.54) öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 75'i (%54.74) kız, 62'si (%45.25) erkektir. Araştırmaya 101 (%73.72) birinci sınıf öğrencisi katılırken, 36 (%26.27) dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır.

Çalışmada Kullanılan Ölçme (Veri Toplama) Araçları

Araştırmaya ait veriler iki ana bölümden oluşan bir anket ile toplanmıştır. Anketin birinci bölümünde, öğrencilerin cinsiyet, okudukları üniversite ve devam ettikleri sınıf düzeyi bilgilerini paylaşmaları istenirken, ikinci bölümde "İngilizce okuma yapmak... çünkü..." şeklindeki cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Böylece İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin İngilizce okuma yapmak ile ilgili metaforik algılarının ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Anket ilgili üniversitelerin birinci ve dördüncü sınıflarında okuyan öğrencilerin tamamına öğrenci bilgi sistemi üzerinden gönderilmiş, katılım gösteren öğrencilerin cevapları analize dahil edilmiştir.

Veri Analizi

Verilerin analizi kapsamında öncelikle öğrencilerin cümlelerinde bir metaforun belirgin bir biçimde kullanılıp kullanılmadığı incelenmiş, incelemeye alınan 148 formdan bir metaforun kullanılmadığı 11 form veri setinin dışında bırakılmıştır. Bu kapsamda cümleyi herhangi bir metafor kullanarak tamamlamayan öğrenciler ile metaforun kaynağı belirgin olmayan kağıtlar veri analizine dahil edilmemiştir. Örneğin İngilizce okuma yapmak yararlı gibidir, ... kötü gibidir, zor gibidir ve ... sıkıcı gibidir şeklindeki ifadeler herhangi bir benzetmeden ziyade İngilizce okuma yapmanın bir kişi açısından algılanan bir özelliğini belirttiği için değerlendirmeye alınmamıştır. Buna ek olarak İngilizce okuma yapmak kelime bilgimi geliştirmek için en iyi yöntemdir ya da başta zorlandığım ama sonradan güzelleşen bir eylem gibidir şeklinde tamamlanan cümleler İngilizce okuma yapmanın öğrenci açısından bir nevi tanımını içerdiği için metafor olarak değerlendirilmemiştir. Ayrıca geliştirilen metaforların İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin İngilizce okuma yapmaya ilişkin sahip olduğu algıyı anlamaya katkı sağlayıp sağlamadığı değerlendirilmiş, bu amaca hizmet etmediği düşünülen metaforlar analiz dışında bırakılmıştır. Aynı şekilde İngilizce okuma yapmak asla duraksamamayı isteyip ama illa da duraksadığım bir şey gibidir çünkü kelime dağarcığımı geliştirmem gerekiyor şeklindeki cümlede de belirgin bir metafor görülmediği gibi gerekçesi de öğrencinin İngilizce okuma yapmak ile algısını ortaya koymaya katkı sağlamadığından veri setinden çıkarılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin ürettiği metaforların mantıksal dayanağı ve niçin o metaforu kullandıklarına dair gerekçeleri de incelenmiş, metaforun kaynağı belirgin olsa bile metaforun kaynağından konusuna atfedilen herhangi bir özellik içermediği takdirde analiz dışında bırakılmıştır. Örneğin İngilizce okuma yapmak herhangi bir okuma yapmak gibidir çünkü öyle cümlesi benzetmenin gerekçesini içermediğinden analiz dışında tutulmuştur. Benzer şekilde Okunan materyale/konuya farklı bir açıdan bakmak gibidir çünkü farklı bir dilde yazılması farklı bir bakış açısıyla yazılması demektir cümlesinde de hem metafor belirgin olmadığından hem de gerekçesi İngilizce okuma yapmak ile ilgili algının anlaşılmasına yardımcı olmadığından analiz dışında tutulmuştur (Saban, 2004).

Araştırmaya dahil edilebilecek özelliklere sahip olduğu belirlenen 137 formdaki metaforlar belirli kategoriler altında toplanmak üzere alfabetik sıraya göre listelenmiş ve her bir metaforu temsil eden öğrenci sayısı belirlenmiştir. Ardından bu metaforlar içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi kapsamında şu aşamalar izlenmiştir.

1. Kodlama: Kodlama veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere isim verilmesi sürecidir. Bunlar bir sözcük, cümle ya da paragraf olabilir. Bu aşamada her bir öğrencinin İngilizce okuma yapma'yı tanımlamak için

kullandığı metafor ve bu benzetmeyi yapmasının gerekçesini açıkladığı cümle bir arada değerlendirilerek o öğrencinin yaptığı benzetmeye dair bir anlam çıkarılmaya çalışılmıştır. Farklı öğrencilerin benzer anlamlara sahip ifadeleri aynı kodlarla isimlendirilmiş, böylece bir kod listesi çıkarılmıştır. Kodlamada kullanılan kavramların o bölümdeki anlamı en iyi yansıtabileceği düşünülen kavram olmasına çalışılmıştır. Bunun için veri seti birçok defa okunmuş, ortaya çıkan kodlar üzerinde birden fazla kez çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

2. Kategorileri Oluşturma ve Yapılandırma: Bu aşamada kodlama aşamasında ortaya çıkarılan kodları belli kategoriler altında toplayabilecek temaların bulunmasına çalışılmıştır. Bunun için kodlar arasındaki ortak yönler bulunmaya çalışılmış, tekrar eden ve benzer anlam ifade eden kodlar tespit edilmiştir. Böylece ilk aşamada ortaya çıkan kodlardan birbiriyle ilişkili olanlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Benzer anlamlar ifade ettiği görülen kategoriler de bir üst kategoride bir araya getirilerek yapılandırılmıştır (Kılıç ve diğerleri, 2019).

3.İlişkilendirme / Yorumlama: Bu aşamada, ortaya çıkan kategoriler birbiriyle ilişkilendirilmiş ve yorumlanmıştır. Bu kapsamda bulgulardan birtakım sonuçlar çıkarılmaya ve elde edilen sonuçların önemine dair yorum yapılmaya çalışılmıştır (Kılıç ve diğerleri, 2019).

Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, araştırmacılar tarafından oluşturulan kategoriler altında toplanan metaforların kavramsal bir kategoriyi temsil edip etmediğinin sağlanması yapılmaya çalışılmıştır. Bunun için İngilizce alanında görev yapan bir öğretim görevlisine birinde kategorilerin, diğerinde alfabetik sıraya dizilmiş olan metaforların gerekçeleriyle birlikte yazılı olduğu iki liste verilmiş, metaforları gerekçeleriyle birlikte değerlendirerek uygun kategori altına yerleştirmesi istenmiştir. Daha sonra iki farklı değerlendirici tarafından yapılan yerleştirmeler karşılaştırılmış, ikisi arasındaki uyum Miles ve Huberman'ın (1994) formülü ($\text{Güvenirlik} = \text{görüş birliği} // \text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}$) kullanılarak hesaplanmıştır. Buna göre araştırmacılar ile görüşüne başvuru alan öğretim görevlisinin görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenmiştir. İki gruplama arasındaki uyum %90 olarak hesaplanmıştır. Bu değer %80'den yüksek olduğundan verinin nitel analizinde güvenilirliğe ulaşılmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

Bulgular

İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin İngilizce okuma yapmak kavramı hakkında geliştirdikleri metaforlar analiz edilerek elde edilen bulgular, araştırma sorularına göre alt başlıklar halinde analiz edilerek yorumlanmıştır.

1. İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin İngilizce okuma yapmak kavramına ilişkin algılarını hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadır?

İDE öğrencileri tarafından geliştirilen metaforların alfabetik sıraya göre düzenlenmiş bir listesi, her bir metaforu temsil eden öğrenci sayısı Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2

İDE Öğrencileri Tarafından Geliştirilen Metaforlar

Öğrenci No	Metaforun Kaynağı	f	Öğrenci No	Metaforun Kaynağı	f
1	10 aylık çocuğun konuşması	1	49	En sevdiğim şarkıyı dinlemek	1
2	Ağır bir taşı kaldırmak	1	50	Farklı bir dil denizinde yüzmek	1
3	Akademik araştırma yapmak	2	51	Farklı bir dünyaya adım atmak	1
4	Aklını farklı bir dünyaya hazırlamak	1	52	Farklı bir pencereden dünyaya bakmak	1
5	Ana dilde okuma yapmak	2	53	Gerçek kendimi bulmak	1
6	Anahtar	1	54	Hayatı Baştan Yaşamak	1
7	Analiz yapmak	1	55	Herhangi bir yolla bilgi edinmek	1
8	Antrenman yapmak	1	56	Hikâye dinlemek	1
9	Araba kullanmak	3	57	Hobi	4
10	Aydınlanmak	1	58	İki şeyi aynı anda okumak	1
11	Balık avlamak	1	59	İlk adım	1
12	Bambaşka biri olmak	1	60	İngiliz dili öğrencisi için yemek içmek	1
13	Banyo yapmak	1	61	İngilizcenin apayrı bir bölümü	1
14	Başka bir dünyaya giriş yapmak	1	62	İngilizceye her açıdan yaklaşmak	1
15	Başka kültürden bir insanla tanışmak	1	63	İngilizceyi kavramak	1
16	Beyin antrenmanı yapmak	2	64	İngilizceyi kavramanın temeli	1
17	Beyin fırtınası yapmak	1	65	Kapı açmak	1
18	Beyninizin çeviri makinesi olması	1	66	Kara delik	1
19	Bildiğin bir konuda kendini geliştirmek	1	67	Kedi sevmek	1
20	Bilinmeyen bir yere yolculuk	2	68	Kendi dilimde okuma yapmak	1
21	Bina için temel oluşturmak	1	69	Kendine zaman ayırmak	1
22	Bir bitki yetiştirmek	1	70	Kendini çözmeye çalışmak	1

Tablo 2*İDE Öğrencileri Tarafından Geliştirilen Metaforlar (devam)*

23	Bir cümleyi birkaç kez okumak	1	71	Kendini kozandan çıkarmak	1
24	Bir dili öğrenmek	1	72	Keşfe çıkmak	1
25	Bir ekmeği katkı maddesiz yemek	1	73	Konfor alanımda gezintiye çıkmak	1
26	Bir görüntüyü izlemek	1	74	Konuşma pratiği yapmak	1
27	Bir kadın sevmek	1	75	Matematik çözmek	1
28	Bir kültürü okumak	1	76	Müzik dinlemek	1
29	Bir metin yazmak	1	77	Oyun oynamak	1
30	Bir yemeği farklı soslarla yemek	1	78	Öğrenmek	1
31	Bir zorunluluk	1	79	Ölüm	1
32	Bisiklet sürmek	3	80	Önemli bir pratik	2
33	Bitkiyi büyümesi için sulamak	1	81	Önemli bir sınava hazırlanmak	1
34	Bulmaca çözmek	5	82	Rahatlatıcı bir etkinlik	1
35	Çeviri yapmak	2	83	Samanlıkta iğne aramak	1
36	Çok sevdiğim bir aktivite	1	84	Soğuk kış gününde çorbacıya gitmek	1
37	Çoklu düşünmek	1	85	Soğuk suda yüzmek	1
38	Çoklu yetenek	1	86	Spor yapmak	2
39	Denizde yüzmek	1	87	Şarkı söylemek	1
40	Derin sularda yüzmek	1	88	Şarkıları farklı dillerde dinlemek	1
41	Dibini bildiğin bir denize atlamak	1	89	Telaffuzu geliştirmek için bir araç	1
42	Dil eğitimi	1	90	Ufku açmak	1
43	Dili anadil konuşucuları kadar bilmek	1	91	Uykuya dalmak	1
44	Dili tamamen yaşamak	1	92	Üç boyutlu algı alanımızın dışına çıkmak	1
45	Dilin derinliklerine inmek	1	93	Yabancı ülkeleri anlamak	1
46	Dünyayı gezmeye çıkmak	1	94	Yeni bilgiler öğrenmek	1
47	Düşünmek	1	95	Yeni bir dil öğrenmek	1
48	Eğitici bir oyun oynamak	1	96	Yokuş çıkmak	4

Tablo 2’de sunulan metaforlar incelendiğinde; İDE öğrencilerinin “İngilizce okuma yapmak” kavramına yönelik 96 farklı metafor ürettikleri, en çok üretilen metaforun bulmaca çözmek (15) ve anadilde okuma yapmak (12) olduğu görülmüştür.

2.‘İngilizce okuma yapmak’ kavramına ilişkin olarak öğrencilerin ileri sürdükleri metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında yer alabilirler?

Bu bölümde, araştırmada elde edilen metaforlar başlıca 10 kategori halinde toplanarak tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Kategorilerin oluşturulmasında öğrencilerin öne sürdükleri metaforlar

ile neden bu benzetmeyi yaptıklarına dair ileri sürdükleri sebepler birlikte değerlendirilmiştir. Bu yaklaşımla oluşturulan kategoriler, her bir kategoride bulunan metafor sayısı ve metaforları üreten öğrenci sayıları öncelikle aşağıda yer alan Tablo 3'te bir arada sunulmuştur.

Tablo 3*Metaforların Oluşturduğu Kategoriler*

Kategoriler	Metafor		Metaforu temsil eden öğrenci	
	f	%	f	%
1. Keyif alınan bir eylem olarak	19	15,97	21	15,33
2. Farklı bir dünyaya açılan bir kapı olarak	14	11,76	14	10,22
3. Geliştiren ve öğreten bir eylem olarak	38	31,93	39	28,47
4. Türkçe okuma yapmaya benzer bir eylem olarak	6	5,04	11	8,03
5. Parçaların bir araya getirildiği bir eylem olarak	8	6,72	15	10,95
6. Zamanla ve pratikle gelişen bir eylem olarak	8	6,72	10	7,30
7. Dikkat ve özen gerektiren bir eylem olarak	7	5,88	7	5,11
8. Temel taşı olarak	5	4,20	5	3,65
9. Çeviri yapmak olarak	4	3,36	5	3,65
10. Zorlayıcı ve sıkıntı verici bir eylem olarak	10	8,40	10	7,30
Toplam	119	100	137	100

Keyif alınan bir eylem olarak İngilizce okuma yapmak kategorisine ait metaforlar ve temsil eden öğrenci sayıları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4*Keyif Alınan Bir Etkinlik Olarak İngilizce Okuma Kategorisindeki Metaforlar*

Üretilen Metaforlar	Metaforu temsil eden öğrenci sayısı	
	1.sınıf f	4.sınıf f
Aydınlanmak		1
Banyo yapmak	1	
Bir ekmeği katkı maddesiz yemek	1	
Bulmaca çözmek	2	
Çok sevdiğim bir aktivite	1	
Denizde yüzmek	1	
En sevdiğim şarkıyı dinlemek		1
Hobi	1	1
Kedi sevmek	1	
Konfor alanımda gezintiye çıkmak		1
Müzik dinlemek	1	

Tablo 4

Keyif Alınan Bir Etkinlik Olarak İngilizce Okuma Kategorisindeki Metaforlar (devam)

Neredeyse kendi ana dilimde okuma yapmak	1	1
Oyun oynamak		1
Rahatlatıcı bir etkinlik	1	
Soğuk kış gününde yolda giderken çorbacıya girmek	1	
Şarkı söylemek		1
Şarkıları farklı dillerde dinlemek	1	
Uykuya dalmak	1	
Toplam Metafor: 19	14	7

Tablo 4 incelendiğinde, on dördü birinci sınıf öğrencileri, yedisi son sınıf öğrencileri tarafından üretilmiş on dokuz metafor olduğu görülmüştür. Bu kategoride yer alan öğrenciler, tüm öğrencilerin %15,33'ünü oluşturmaktadır. Öğrencilerin ifadeleri arasında en çok ilgi çekenler şunlar olmuştur;

“Banyo yapmak gibidir çünkü yapana kadar üşensem de başlayınca bitirmek istemediğim eylemlerdendir”

“Bir ekmeği katkı maddesiz yemek gibidir çünkü bir kitabın asıl değeri gerçek dilinde okumaktır”

“Uykuya dalmak gibidir çünkü zihnimi rahatlatır”

“Soğuk kış gününde yolda giderken çorbacıya girmektir çünkü soğuk günlerde içimi ısıtıyor”

Farklı bir dünyaya açılan bir kapı olarak İngilizce okuma yapmak kategorisine ait Metaforlar ve temsil eden öğrenci sayıları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Farklı Bir Dünyaya Açılan Bir Kapı Olarak İngilizce Okuma Kategorisini Oluşturan Metaforlar

Üretilen Metaforlar	Metaforu temsil eden öğrenci sayısı	
	1.sınıf <i>f</i>	4.sınıf <i>f</i>
Aklını farklı bir dünyaya hazırlamak		1
Başka bir dünyaya giriş yapmak		1
Başka kültürden bir insanla tanışmak		1
Bilinmeyen bir kapıdan girmek	1	
Bilinmeyen bir yere yolculuk	1	
Bir kültürü okumak		1
Derin sularda yüzmek		1
Dünyayı gezmeye çıkmak		1
Farklı bir dil denizinde yüzmek		1
Farklı bir dünyaya adım atmak		1
Farklı bir pencereden dünyaya bakmak	1	
Hikâye dinlemek		1

Tablo 5

Farklı Bir Dünyaya Açılan Bir Kapı Olarak İngilizce Okuma Kategorisini Oluşturan Metaforlar (devam)

Yabancı ülkeleri anlamak	1	
Yolculuk	1	
Toplam Metafor: 14	5	9

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğrenciler farklı bir dünyaya açılan bir kapı olarak İngilizce okuma yapmak kategorisinde değerlendirilen 14 metafor üretmiştir. Bunların dokuz tanesi dördüncü sınıf öğrencileri tarafından üretilirken beşini birinci sınıf öğrencileri üretmiştir. Bu kategoride yer alan öğrenciler tüm öğrencilerin %10.22'sini oluşturmaktadır. Öğrencilerin ifadeleri arasında en çok ilgi çekenler şunlar olmuştur;

“Başka bir dünyaya giriş yapmak gibidir çünkü kendinizi bambaşka bir lisanda bambaşka yerlerde bulursunuz.”

“Farklı bir dil denizinde yüzmek gibidir çünkü her kitapta her sayfada farklı bir kültürden izler taşır.”

“Derin sularda yüzmek gibidir çünkü bilinmeyene ve yeni ufuklara bir yolculuk gibidir.”

“Bilinmeyen bir yere yolculuk gibidir çünkü hiç görmediğiniz şeyleri görebileceğiniz ve beklemediğiniz bilgileri öğrenebileceğiniz bir deneyimdir”

“Farklı bir pencereden dünyaya bakmak gibidir çünkü kendimizi geliştirirken yazarın iç dünyasına da girebiliyoruz, yapılan göndermeleri daha iyi anlayabiliyoruz bu çeviri kitapları okurken çok mümkün olmuyor.”

Geliştiren ve öğreten bir eylem olarak İngilizce okuma yapmak kategorisine ait metaforlar ve temsil eden öğrenci sayıları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Geliştiren ve Öğreten Bir Eylem Olarak İngilizce Okuma Kategorisi

Üretilen Metaforlar	Metaforu temsil eden öğrenci	
	1.sınıf f	4. sınıf f
Alt Kategori 1- Dili Geliştiren ve Öğreten		
Bildiğin bir konuda kendini geliştirmek	1	
Bir dili öğrenmek		1
Bir yemeği farklı soslarla yemek	1	
Bir zorunluluk	1	
Bitkiyi büyümesi için sulamak		1
Bulmaca çözmek	1	
Dil eğitimi		1

Tablo 6*Geliştiren ve Öğreten Bir Eylem Olarak İngilizce Okuma Kategorisi (devam)*

Dilin derinliklerine inmek	1	
Dili tamamen yaşamak	1	
Hobi	1	
İngilizcenin apayrı bir bölümü	1	
İngilizceye her açıdan yaklaşmak	1	
İngilizceyi kavramak	1	
<i>Tablo.6 Devam</i>		
<u>Alt Kategori 1- Dili Geliştiren ve Öğreten</u>		
İngilizceyi kavramanın temeli	1	
İngiliz dili öğrencisi için yemek içmek	1	
Kendine zaman ayırmak	1	
Keşfe çıkmak	1	
Konuşma pratiği yapmak	1	
Öğrenmek	1	
Önemli bir pratik	1	1
Telaffuzu geliştirmek için bir araç	1	
Türkçe okuma yapmak	2	
Yeni bilgiler öğrenmek	1	
Yeni bir dil öğrenmek	1	
Ufku açmak	1	
<u>Alt Kategori 2- Kişiyi Geliştiren</u>		
Bambaşka biri olmak	1	
Bir kadın sevmek	1	
Eğitici bir oyun oynamak	1	
Gerçek kendimi bulmak	1	
Hayatı baştan yaşamak	1	
Hobi	1	
Kendini kozandan çıkarmak	1	
<u>Alt Kategori 3- Zihni Geliştiren</u>		
Beyin egzersizi	1	
Beyin antrenmanı yapmak	1	
Beyin fırtınası yapmak	1	
Üç boyutlu algı alanımızın dışına çıkmak	1	
Çoklu düşünmek	1	
Toplam Metafor: 39	35	4

Tablo 6’te görüldüğü gibi geliştiren ve öğreten bir olgu olarak İngilizce okuma yapmak kategorisinde yer alan Toplam 39 öğrenci bu kategori altında toplanacak 38 farklı metafor öne sürmüştür. Bunların 35’i birinci sınıf, 4’ü dördüncü sınıf öğrencileri tarafından oluşturulmuştur. Bu kategoride yer alan öğrenciler tüm öğrencilerin %28.47’sini oluşturmaktadır. Metaforlar ve gerekçeleri bir arada değerlendirildiğinde üç alt kategori olduğu görülmüştür. Bunlardan biri yabancı dili geliştiren ve öğreten bir olgu olarak İngilizce okuma yapmak iken diğeri kişiyi geliştiren bir olgu olarak İngilizce okuma

yapmak'tır. İlk alt kategori altındaki metaforlar ve gerekçeleri İngilizce okuma yapmanın yabancı dili çeşitli açılardan geliştiren yönüne vurgu yaparken, ikinci alt kategoride yer alanlar ise kişinin bilgisini artırarak kendisini geliştirmesi olanak sağlayan yönüne vurgu yaptığı görülmektedir. Bazı öğrencilerin de İngilizce okuma yapmayı zihni geliştiren bir olgu olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ifadeleri arasında en çok ilgi çekenler şunlar olmuştur;

"Türkçe okuma yapmak çünkü bir dili yerinde öğrenmekten başka en iyi yol okuma yapmaktır. Kelime öğrenmek ve okuduklarımızdan anlam çıkarmak yani anlamak okuma yapmaktan geçer"

"Bir zorunluluk gibidir çünkü okuma yapmak bir dili öğrenirken büyük bir katkı sağlar ve ne kadar çok okursak o kadar çok gelişir o kadar iyi okuduğunu anlama yetisine sahip oluruz"

"Bir yemeği farklı soslarla yemek gibidir çünkü okurken ana dilimden farklı imgesel ifadelerle hayal gücümü ve kelime haznemi geliştiririm"

"Kendini kozandan çıkarmak çünkü farklı bir dilde okurken kendini yeniden keşfedersin"

"Bir kadın sevmek gibidir çünkü kendinizi bir anda o durumun içinde bulursunuz ve istesenez bile kendinizi bundan alıkoyamazsınız ayrıca sonuç ne olursa olsun sonunda çok değerli şeyler öğrenirsiniz"

"Keşfe çıkmak gibidir çünkü okurken hem yeni şeyler öğreniyorum hem de İngilizcem daha da gelişiyor"

Türkçe okuma yapmaya benzer bir eylem olarak İngilizce okuma yapmak kategorisine ait metaforlar ve temsil eden öğrenci sayıları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Türkçe Okuma Yapmaya Benzer Bir Eylem Olarak İngilizce Okuma Kategorisini Oluşturan Metaforlar

Üretilen Metaforlar	Metaforu temsil eden öğrenci sayısı	
	1.Sınıf <i>f</i>	4. sınıf <i>f</i>
Ana dilimde okuma yapmak		1
Dibini bildiğin bir denize atlamak	1	
Herhangi bir yolla bilgi edinmek	1	
Kendi dilimde okuma yapmak		1
Türkçe kitap okumak	1	
Türkçe okuma yapmak	5	1
Toplam Metafor: 11	8	3

Tablo 7 incelendiğinde, Türkçe okuma yapmaya benzer bir eylem olarak İngilizce okuma yapmak' kategorisinde yer alan 6 farklı metaforun toplam 11 öğrenci tarafından üretildiği görülmüştür. 6 öğrenci 'Türkçe okuma yapmak' metaforunu kullanırken, diğer

metaforlar da gerekçeleriyle incelendiğinde İngilizce ve Türkçe arasındaki benzerliğe vurgu yaptığı görülmektedir. Bu kategoride yer alan öğrenciler tüm öğrencilerin %8,03'ünü oluşturmaktadır. Öğrencilerin ifadeleri arasında en çok ilgi çekenler şunlar olmuştur;

“Türkçe okuma yapmak gibidir çünkü arada bir fark görmüyorum”

“Türkçe okuma yapmak gibidir İngilizceyi de ana dilim gibi görüyorum”

Parçalar bir araya getirilerek çözülecek bir olgu olarak İngilizce okuma yapmak kategorisine ait metaforlar ve temsil eden öğrenci sayıları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Parçalar Bir Araya Getirilerek Çözülecek Bir Olgu Olarak İngilizce Okuma Kategorisini Oluşturan Metaforlar

Üretilen Metaforlar	Metaforu temsil eden öğrenci sayısı	
	1.sınıf	4. sınıf
Akademik araştırma yapmak		1
Analiz yapmak	1	
Bir görüntüyü izlemek	1	
Bulmaca çözmek	5	1
Matematik çözmek	1	
Puzzle çözmek	1	1
Puzzle yapmak	1	1
Yapboz		1
Toplam Metafor: 15	10	5

Tablo 8’de görüldüğü gibi parçalar bir araya getirilerek çözülecek bir eylem olarak İngilizce okuma yapmak kategorisinde toplam 15 öğrenci tarafından oluşturulan 8 farklı metafor bulunmaktadır. Bu kategoride yer alan metaforlarda İngilizce okuma yapmanın parçalar bir araya getirilerek çözülmesi gereken bir olgu olduğuna vurgu yapıldığı görülmüştür. ‘Bulmaca çözmek’ en fazla sayıda öğrenci tarafından üretilen metafor olmuştur. Bunu 2’şer kişi ile ‘puzzle çözmek’ ve ‘puzzle yapmak’ metaforları izlemiştir. Aynı anlama gelen ‘yapboz’ ifadesi de bu kategori altına yerleştirilmesi uygun görülmüştür. Bu üç metaforda da farklı kelimeler kullanılsa da aynı eyleme vurgu yapıldığı düşünülürse 5 öğrencinin İngilizce okuma yapma’yı puzzle çözmeye benzettiği söylenebilir. Bu kategoride yer alan öğrenciler tüm öğrencilerin %10,95’ini oluşturmaktadır. Öğrencilerin ifadeleri arasında en çok ilgi çekenler şunlar olmuştur;

“Bulmaca çözmek gibidir çünkü parçaların biri eksik olursa sonuca ulaşamayız”

“Puzzle yapmak gibidir çünkü cümleleri parça parça birleştirip bir bütün elde ederiz”

“Bulmaca çözmek gibidir çünkü bulmaca çözerken de İngilizce okuma yaparken de parçaları doğru yerlere koyup anlamlı bir bütün oluşturmamız gerek”

Pratik ve zamanla gelişen bir eylem olarak İngilizce okuma yapmak kategorisine ait metaforlar ve temsil eden öğrenci sayıları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Pratik ve Zamanla Gelişen Bir Eylem Olarak İngilizce Okuma Kategorisini Oluşturan Metaforlar

Üretilen Metaforlar	Metaforu temsil eden öğrenci sayısı	
	1.sınıf <i>f</i>	4. sınıf <i>f</i>
Antrenman yapmak	1	
Araba kullanmak	1	
Balık avlamak	1	
Bisiklet sürmek	2	1
Egzersiz yapmak	1	
Kendini çözmeye çalışmak	1	
Soğuk suda yüzmek		1
Spor yapmak	1	
Toplam Metafor: 10	8	2

Tablo 9, pratik ve zamanla gelişen bir eylem olarak İngilizce okuma yapmak kategorisine ait metaforları ve öğrenci sayılarını göstermektedir. Tüm metaforlar gerekçeleriyle değerlendirildiğinde, İngilizce okuma yapmanın pratik yaparak ve zamanla gelişen bir olgu olma özelliğinin vurgulandığı görülmektedir. Bu kategoride 10 öğrenci tarafından toplam 8 farklı metafor yer almaktadır. Bu kategoride yer alan öğrenciler tüm öğrencilerin %7,30’unu oluşturmaktadır. Öğrencilerin ifadeleri arasında en çok ilgi çekenler şunlar olmuştur;

“Soğuk suda yüzmek çünkü başta afallayıp yüzdükçe alışıyorsun”

“Balık avlamak çünkü zamanla, pratikle gelişir”

“Bisiklet sürmek gibidir çünkü bir kere birey kendi için doğru okuma yöntemini bulduğunda, metni okuyup anlaması tıpkı bisiklet sürmek gibi reflekse dönüşür”

“Kendini çözmeye çalışmak gibidir çünkü adım adım okuma alıştırmaları ile paragrafları daha iyi anlarız; tıpkı insan hayatı gibi”

“Spor yapmak gibidir çünkü devam ettikçe kendini geliştirebilirsin”

Dikkat ve özen gerektiren bir eylem olarak İngilizce okuma yapmak kategorisine ait metaforlar ve temsil eden öğrenci sayıları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Dikkat ve Özen Gerektiren Bir Eylem Olarak İngilizce Okuma Kategorisini Oluşturan Metaforlar

Üretilen Metaforlar	Metaforu temsil eden öğrenci sayısı	
	1.Sınıf f	4. sınıf f
Araba sürmek		1
Araç kullanmak		1
Araştırma yapmak	1	
Bir bitki yetiştirmek	1	
Bir metin yazmak	1	
Önemli bir sınava hazırlanmak		1
Bulmaca çözmek	1	
Toplam Metafor: 7	4	3

Tablo 10'da görüldüğü gibi dikkat ve özen gerektiren bir olgu olarak İngilizce okuma yapmak kategorisinde yer alan 7 farklı metafor yedi ayrı öğrenci tarafından öne sürülmüştür. Metaforları ve bu metaforları üreten öğrenci sayısını göstermektedir. Gerekçeleriyle birlikte incelendiğinde bu kategoride yer alan metaforların İngilizce okuma yapmanın dikkat ve özen gerektiren bir eylem olduğuna vurgu yaptığı anlaşılmaktadır. Bu kategoride yer alan öğrenciler tüm öğrencilerin %5,11'ini oluşturmaktadır. Öğrencilerin ifadeleri arasında en çok ilgi çekenler şunlar olmuştur;

“Araba sürmek çünkü dikkatiniz dağıldığında tamamen yoldan çıkmanız mümkündür”

“Bir bitki yetiştirmek çünkü belli bir düzen içinde emek, sabır ve istikrar ister”

“Önemli bir sınava hazırlanmak gibidir çünkü metni daha iyi kavramak için detaylı ve özenli bir çalışma ister”

Temel taşı olarak İngilizce okuma yapmak kategorisine ait metaforlar ve temsil eden öğrenci sayıları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Temel Taşı Olarak İngilizce Okuma Yapmak Kategorisi

Üretilen Metaforlar	Metaforu temsil eden öğrenci sayısı	
	1.sınıf f	4. sınıf f
Anahtar	1	
Dili anadil konuşucuları kadar bilmek	1	
İlk adım	1	
Bina için temel oluşturmak	1	
Kapı açmak	1	
Toplam Metafor: 5	5	--

Tablo 11'de temel taşı olarak İngilizce okuma yapmak kategorisini oluşturan 5 metaforun 5 farklı öğrenci tarafından oluşturulduğu ve bu öğrencilerin tamamının birinci sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Kategoride yer alan metaforların ortak özelliği İngilizce okuma yapmak kavramının dil öğrenmede temel bir gereklilik olmasına vurgu yapmalarıdır. Bu kategoride yer alan öğrenciler tüm öğrencilerin %3,65'ini oluşturmaktadır. Öğrencilerin ifadeleri arasında en çok ilgi çekenler şunlar olmuştur;

“Anahtar gibidir çünkü İngilizceyi daha iyi kavramada bir anahtar görevi görür”

“İlk adım gibidir çünkü dil öğrenmek okuduğunu anlamakla başlar”

“Bina için temel oluşturmak gibidir çünkü iyi bir okuyucu olmadan iyi bir yazar, konuşmacı ya da dinleyici olunamaz tıpkı temelsiz binanın ayakta kalmayacağı gibi.”

“Kapı açmak gibidir çünkü kilit olmadan (dil bilgisi vb.) kapıyı açamazsın”

Çeviri yapmak olarak İngilizce okuma yapmak kategorisine ait metaforlar ve temsil eden öğrenci sayıları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Çeviri Yapmak Olarak İngilizce Okuma Yapmak Kategorisini Oluşturan Metaforlar

Üretilen Metaforlar	Metaforu temsil eden öğrenci	
	1.sınıf f	4. sınıf f
Çeviri yapmak	2	
Çoklu yetenek	1	
Düşünmek	1	
Beyninizi çeviri makinesi olarak kullanmak	1	
Metafor Toplam: 5	5	-----

Tablo 12 incelendiğinde; 5 birinci sınıf öğrencisinin İngilizce okuma yapmayı çeviri yapmaya benzediği görülmektedir. Bu kategoride 5 öğrencinin oluşturduğu 4 farklı metafor yer almaktadır. İki öğrenci çeviri yapmak metaforunu kullanırken diğer öğrencilerin metaforları da gerekçeleriyle birlikte değerlendirildiğinde İngilizce okuma yapmayı çeviri yapmak olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Bu kategoride yer alan öğrenciler tüm öğrencilerin %3,65'ini oluşturmaktadır.

Zorlayıcı ve sıkıntı verici bir olgu olarak İngilizce okuma yapmak kategorisine ait metaforlar ve temsil eden öğrenci sayıları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Zorlayıcı ve Sıkıntı Verici Bir Olgu Olarak İngilizce Okuma Yapmak Kategorisini Oluşturan Metaforlar

Üretilen Metaforlar	Metaforu temsil eden öğrenci	
	1.sınıf <i>f</i>	4. sınıf <i>f</i>
10 aylık çocuğun konuşması	1	
Ağır bir taşı kaldırmak	1	
Bir cümleyi birkaç kez okumak		1
Eziyet	1	
İki şeyi aynı anda okumak	1	
Kara delik	1	
Ölüm		1
Samanlıkta iğne aramak	1	
Yokuş	1	
Zor bir yol		1
Metafor Toplam: 10	7	3

Tablo 13'te görüldüğü gibi zorlayıcı ve sıkıntı verici bir olgu olarak İngilizce okuma yapmak kategorisinde değerlendirilen 10 metafor farklı öğrenciler tarafından öne sürülmüştür. Bu kategoride yer alan metaforların ortak özelliği öğrencilerin İngilizce okuma yapmayı zorlayıcı ve sıkıntı verici olarak tanımlamalarıdır. Bu metaforların üç tanesi dördüncü sınıf öğrencileri tarafından üretilirken diğer yedi metafor birinci sınıf öğrencileri tarafından üretilmiştir. Bu kategoride yer alan öğrenciler tüm öğrencilerin %7,30'unu oluşturmaktadır. Öğrencilerin ifadeleri arasında en çok ilgi çekenler şunlar olmuştur;

"10 aylık çocuğun konuşması kadar zor çünkü lise eğitimi sadece sınava yönelik geçiyor"

"Eğer metin zorsa, ağır bir taşı kaldırmak gibidir çünkü dikkatli ve sıkı bir çalışmayla okumayı yerine getirmeyi gerektirir aksi halde anlamak ve kavramak zor olur."

"Eziyet gibidir çünkü beynim yoruluyor"

"Kara delik gibidir çünkü okuduğunu anlarsan olayın içine, okuduğunu anlamazsan soru işaretleriyle dolu bir bilinmezliğe sürüklenirsin"

"Ölüm gibidir çünkü okudukça ölür gibi hissedersiniz"

"Samanlıkta iğne aramak gibidir çünkü çoğu kitap sizin İngilizce seviyenizin üstünde yazılmıştır ve kelimeleri tek tek çevirsen bile kitabı anlayamazsındır keşke biraz daha kolay kitaplar istense... öğrenciler zaten on tane okumak zorunda oldukları kitapları en azından anlasalardı."

"Yokuş gibidir çünkü çık çık bitmez."

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İngiliz Dili ve Edebiyatı (İDE) öğrencileri öğrenimleri boyunca, materyallerin anlama aktivitelerinin belirli bir zaman diliminde tamamlanmasını mümkün kılacak şekilde kısaltıldığı ve basitleştirildiği sınıf ortamlarından farklı olarak (Grabe, 2009:135), yabancı dilde okumanın yeni ve zorlayıcı bir bilgiyi edinmek için yapıldığı bir okuma etkinliğinin içinde yer almaktadır. Üniversiteye yabancı dil testinde başarı göstererek ve bazıları da hazırlık eğitiminden geçerek gelen bu öğrenciler bölüme yabancı dilde okuma yapmak ile ilgili belli bir birikime sahip olarak gelmektedir. Ancak derslerin temelini okuma yapmaya dayandığı ve okunan materyallerin öğrencilerin dil düzeyini göz önünde bulundurma ya da dili geliştirme önceliği bulunmayan roman, kısa hikâye, oyun gibi orijinal dilde edebi eserler ve bu edebi eserlerin daha iyi çözümlenmesinde temel niteliği taşıyan kavramsal makaleler olduğu düşünüldüğünde İDE öğrencilerinin yabancı dilde okuma yapmakla ilgili algıları hakkında fikir sahibi olmak program yapımcılar için ayrı bir önem taşımaktadır. Bu araştırma, İDE öğrencilerinin yabancı dilde okuma yapma kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrenciler tarafından öne sürülen metaforlar değerlendirildiğinde öğrencilerin İngilizce okuma yapmayı genel olarak olumlu algıladığı değerlendirilebilir. Oldukça az sayıda öğrencinin bu eylemi zorlayıcı ya da sıkıntı verici olarak algıladığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin bir kısmının İngilizce okuma yapmak eylemini dil öğrenme ile ilişkilendirirken, bir kısmının eylem olarak okumayı ön plana çıkaran bir algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır. İngilizce okuma yapmayı dil öğrenme ile ilişkilendiren öğrencilerin bu eylemi dili öğrenmenin ve geliştirmenin bir yolu, parçası ya da temeli olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu sonuç; Bektaş, Okur ve Karadağ'ın (2014)'ün ilkökul ve ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada ulaştıkları 45 öğrencinin okumayı bilgi kaynağı olarak algıladıkları sonucu ile örtüşmektedir İngilizce okuma yapmayı pratik ve zamanla gelişen, parçaları doğru şekilde bir araya getirmenin yanında dikkat ve özen gerektiren bir eylem olarak tanımlayarak becerinin gelişme sürecine ve gerektirdiklerine vurgu yapan öğrenciler de bu kapsamda değerlendirilebilir. Diğer yandan okuma eylemini ön plana çıkaran öğrencilerin okumanın kişiyi zihinsel ve kültürel olarak geliştiren ve farklı dünyalara yolculuk yapmasına aracılık eden keyifli bir eylem olarak algıladıkları anlaşılmaktadır.

Çalışma kapsamında analiz edilen metaforlar ile ortaya çıkardığı kategorilerin temelinde, ikinci dilde okuma yapmanın özellikleri, güçlükleri ve yabancı dilde çok sayıda okuma yapmanın sağladığı avantajları konu alan çalışmaların bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin önemli bir bölümünün

İngilizce okuma yapmayı yabancı dili geliştirmenin bir yolu ve hatta temeli olarak algıladıkları hatta Rose (1987)'nin kitabında değindiği gibi bazı öğrencilerin okuma yapmayı yemek yeme eylemi ile özdeşleştirdikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgu, sürekli ve yoğun bir okuma pratiğinin yalnız iyi bir okuyucu olmanın değil, aynı zamanda iyi bir yazma tarzı geliştirmenin, yeterli kelime bilgisine ve ileri düzeyde dilbilgisine sahip olmanın da en önemli yolu olduğunu ifade eden alanyazını öğrenci algısı açısından da destekler niteliktedir (Ellis, 2005; Eskey, 1986; Krashen, 1993). Bulgular öğrencilerin yabancı dilde okuma yapmayı dili geliştirmenin bir aracı olarak gördüklerini ortaya koyan çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (Erten ve diğerleri, 2010; Karaman, 2020).

İngilizce okuma yapmanın dil yeterliğini geliştirmenin bir yolu olmanın yanında farklı dünyalara açılan bir kapı olarak bilgi ve kültürel alt yapılarını da geliştiren bir etkinlik olduğuna vurgu yapan metaforlar kullanan öğrencilerin sayısı da oldukça fazladır. Bu öğrencilerin İngilizce okuma yapmaktan çok çeşitli konularda bilgi sahibi olmanın yanında bu dilin kültürüne ait bilgilerini de artırarak faydalandıklarını göstermektedir. Bu bulgu, ikinci dilde okuma yapmanın farklı konularda bilgi sahibi olmayı sağlamanın yanında (Renandya, 2015), öğrencilerin, başka faydaları için değil hedef kültürle özdeşleşmek için ikinci dile ilgi duyma fikrinden kaynaklanan bütünleştirici motivasyona da sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir (Noels, 2001).

Çalışmaya katılan öğrencilerin önemli bir kısmının yabancı dilde okuma yapmayı keyif veren bir etkinlik olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Bu da yabancı dilde yoğun şekilde okuma yapmanın öğrencilerin daha iyi ve kendine güvenen okuyucular haline gelmelerinin yanında yabancı dile karşı olumlu tutum ve yüksek motivasyon geliştirmelerine de yardımcı olduğunu öne süren alanyazınla paralellik göstermektedir (Day ve Bamford, 1998). Öğrencilerin İngilizce okuma yapmayı pratik yaparak ve zamanla gelişen bir beceri olarak algıladıkları da görülmektedir. Bu açıdan bulguların okuma becerisinin ikinci dilde yetkinliğin arttıkça ve hem dile hem de okuma materyaline maruz kaldıkça ve ancak okuyarak gelişen ve bu gelişimin bir anda değil yavaş yavaş olduğunu ifade eden çalışmalarla örtüştüğü söylenebilir (Adams, 1998; Bojovik, 2010, Grabe, 2009).

Bazı öğrencilerin İngilizce okuma yaparken aynı anda hem Türkçe hem İngilizce düşünmek ya da metni zihinde çevirmek gerektiği şeklinde anlaşılan metaforlar kullandıkları görülmektedir. Bu açıdan öğrenci ifadeleri ikinci dilde okuma yapmanın aynı anda iki dilin etkileşimi ile devam eden ve bu dillerin aynı anda işlenmesini gerekli kılan bir çoklu yeterlik olduğunu ifade eden alanyazınla paralellik göstermektedir (Cook, 1997). Bununla birlikte çalışma kapsamında

frekans sıklığı en yüksek olan metaforlardan biri “Türkçe okumak yapmak” olmuştur. Öğrencilerin önemli bir kısmının İngilizce okuma yapmayı ana dilde okuma yapmaya benzettiği ve bazı öğrencilerin ikisi arasında bir fark görmediklerini ifade ettiği görülmüştür. Bu bulgunun, ikinci dilde okuma anlama sürecinin bu dilde okuma yeterliği arttıkça ana dildeki okuma anlama süreçlerine daha benzer hale geldiğini ileri süren araştırmalarla uyum içinde olduğu söylenebilir. Bunun nedenleri arasında ikinci dilde daha fazla metne maruz kalma ve okuma pratiği yapma, dilin yapısal bilgisinin yanında sosyal ve kültürel dünyası hakkında daha fazla bilgi edinme, akıcılık ve otomatiklik kazanma ve o dilde okuma yapmayı daha fazla isteme sayılabilir (Koda, 2007). Bu bulgu, ikinci ya da yabancı dilde daha fazla okuma deneyimine sahip olan okuyucuların, başlangıç düzeyindeki okuyuculara göre yetkin ana dil okuyucularına daha fazla benzediklerini gösteren alanyazın ile de örtüşmektedir (Barnett, 1989).

İngilizce okuma yapmayı zor ve sıkıntı verici olarak tanımlayan öğrencilerin ifadeleri ise gerekçeleriyle birlikte incelendiğinde okunan metinlerin öğrenci seviyesinin üzerinde olmasının olumsuz etkilerine vurgu yapan çalışmalarla örtüştüğü söylenebilir (Renandya, 2015). İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin ders materyali olarak orijinal dilde edebi eserler ve kavramsal makaleler okuduğu düşünüldüğünde bazı öğrencilerin bu metinleri seviyelerinin üstünde bulmaları anlaşılır görünmektedir. Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde öğrencilerin üniversiteye girişte uygulanacak sınava beceri odaklı değil test odaklı olarak hazırlanmalarının etkilerinde de bahsedilebilir. Bu sıkıntıların ayrıca ikinci dilde okuma yapma sırasında o dil ile ana dilin aynı anda işe koşulmasının yarattığı güçlüklerden kaynaklanıyor olabileceği de düşünülebilir. İngilizce okuma yapmayı zorlayıcı ve sıkıntı verici bir olgu ya da eylemle ilişkilendirdiği görülen öğrencilerin sayısı az olmakla birlikte bazı öğrencilerin kullandıkları metaforlar değerlendirildiğinde bu eylemi oldukça sıkıntı verici olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Türkçe okumaya ilişkin metaforik algılar üzerine yapılan bazı araştırmaların da okumaya ilişkin olumsuz metaforik algılar üzerine yapılan bazı araştırmaların da okumaya ilişkin olumsuz metaforlara ulaştığı görülmüştür; Kemiksiz'in (2019) çalışmasında güzellikleri görmesini engelleyen ve hata yapmasına neden olan bir etkinlik, Azizoğlu ve Okur'un (2018) çalışmasında boş bir şey ve zaman kaybı olarak tanımlanırken Lüle ve Mert'in (2013) çalışmasında, zor ve sıkıcı etkinlikler kategorileri üretilmiştir. Kemiksiz'in (2019) çalışmasında güzellikleri görmesini engelleyen ve hata yapmasına neden olan bir etkinlik, Azizoğlu ve Okur'un (2018) çalışmasında boş bir şey ve zaman kaybı olarak tanımlanırken Lüle ve Mert'in (2013) çalışmasında, zor ve sıkıcı etkinlikler kategorileri üretilmiştir. Bu sonuçla paralel olarak; Gül ve Özdemir (2023)'in sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve yazmaya yönelik metaforik algılarını

belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının ana dilde okuma eylemini bile 'zorunluluk' ve 'zorlayıcı' olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Bu araştırma ile elde edilen bulgulara dayanarak metaforların İDE bölümünde okuyan öğrencilerin İngilizce metinler okumakla ilgili algılarının ortaya çıkarılmasında bir araç olabileceği söylenebilir. Araştırma kapsamında elde edilen bulguların ilgili alanyazını destekler nitelikte olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çoğu İngilizce okuma yapmayı olumlu algıladığı anlaşılrsa da bu eylemi sıkıntı verici olarak görenlerin nedenlerinin daha detaylı incelendiği araştırmalar yapılması önerilebilir. Zira bu bölüme yerleşmiş bir öğrencinin İngilizce okuma yapmayı ölüm ya da eziyet gibi görmesinin nedenlerini detaylı bir biçimde ortaya çıkarmak öğrencilerin bölüme yerleşirken geçtikleri süreçler ile ilgili de önemli ipuçları sağlayabilir.

Bu bağlamda üniversitelerde dil puanı ile öğrenci alan bölümlerde okuyan öğrencilerin bölümlerinde ihtiyaç duydukları dinleme, konuşma ve yazma gibi becerilerle ilgili algılarının ortaya çıkarılmasını sağlayacak araştırmaların bu bölümlere ait programların geliştirilmesine ışık tutacak çok önemli bulgular ortaya koyacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde derslerin bir kısmının ya da tamamının yabancı dilde verildiği üniversitelerin sayıca yüksek oluşu göz önüne alındığında diğer bölüm öğrencilerinin yabancı dilde okuma yapmakla ilgili algılarını ortaya çıkaracak benzer çalışmaların alan yazına kazandırılmasının da önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu çalışma, Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 24.10.2022 tarihli ve 364 sayılı kararınca yürütülmüştür.*

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: *Yazarlar aralarında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder ve yazar katkı yüzdeleri tüm yazarlarca kabul edilmiştir.*

Yazar Katkısı: *Harun ŞAHİN; özellikle problemi belirleme, araştırma başlığını, problem durumunun yazılması, alan yazın taraması aşamalarında ve diğer tüm süreçlerde katkısı sunmuştur. Bahar ÖNDER, özellikle problem durumu, ölçekleri araştırma, veri toplanma, analiz, bulgular, tartışma aşamalarında ve diğer tüm süreçlerde katkısı sunmuştur. Çiğdem GÜZLE KAYIR, yöntem; deseni ve verilerin analizi aşamalarında ve diğer tüm süreçlerde çalışmaya katkıda bulunmuştur. Her üç yazar da raporlama sürecini birlikte yürütmüşlerdir.*

Kaynakça

- Adams, M. J. (1998). The three cueing System' in J. Osborn and F. Lehr (eds.), *Literacy for all: issues in teaching and learning*, pp 7399. Guilford Press.
- Alger, C. L. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25, 743-751.
- Aslanoğlu, E. A. (2007). *PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler*. [Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi].
- 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.
- Barnett, M. A. (1989). *More than meets the eye foreign language reading theory and practice*. Center for Applied Linguistics and by Prentice-Hall, Inc.
- Baş, M. ve Bal Gezeğin, B. (2015). Language learning as losing weight: Analysing students' metaphorical perceptions of English learning process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 317-324.
- Baş, G. ve Kivılcım, Z. S. (2019). Türkiye'de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: bir metafor analizi çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 639-667.
- Batur, Z. ve Alevli, A. (2014). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2, 22-30.
- Bektaş, M., Okur, A. ve Karadağ, B. (2014). İlkokul ve Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Metaforik Algı Olarak Kitap. *Türk Kütüphaneciliği*, 28 (2), 154-168.
- Bojovic, M. (2010). Reading Skills and Reading Comprehension in English for Specific Purposes. *Paper presented at The International Language Conference on The Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication between Cultures* (2010).
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1- 23.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). Pegem Akademi.
- Cook, V. (1997). *The consequences of bilingualism for cognitive processing*. In A. De Groot veJ. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism* (pp. 279-99). Cambridge University Press.

- Coşkun, A. (2015). Parents and Young Learners' Metaphorical Perceptions about Learning English. *Journal of Education and Training Studies* 3(5)
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu, *TÜBAR-XI*, 231-244.
- Çetinkaya, S. ve Eskici, M. (2018). Öğretmenlerin öğretmeye yönelik metaforik algıları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 253-271.
- Day, R., ve Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209-224.
- Erten, İ. H, Topkaya, E. Z. ve Karakaş, M. (2010). Exploring motivational constructs in foreign language reading Yabancı dilde okumaya karşı motivasyonel yapıların incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* (39), 185-196.
- Erdağı Toksun, S. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kavramına ilişkin metaforik algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 144-157.
- Eskey, D. (1986). Theoretical foundations. In F. Dubin, D. Eskey, ve W. Grabe (Eds.), *Teaching second language reading for academic purposes*. Reading, Addison- Wesley.
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34(1), 1-14.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2014). Key issues in L2 reading development. *Proceedings of the 4th celc Symposium for English Language Teachers- Selected Papers* (2014): 8-18.
- Guerrero, M. C. M. ve Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of els teaching and learning, *Language Teaching Research*, 2, 95-120.
- Gül, M., ve Özdemir, O. (2023). Metaphoric perceptions of pre-service primary school teachers on reading and reading disability. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 1, 23-30.
- Karaman, F. (2020). Determination of metaphoric perceptions of german teacher candidates in the turkey towards german reading and writing skills. *Online Submission*, 4, 84-106.
- Karatay, H., (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi – Journal of Social Sciences* 2009-2 (19), 59-80.
- Kemiksiz, Ö. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının “hızlı okuma” becerisine yönelik metafor algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 71-84.

- Kern, R. (1994). The role of mental translation in L2 reading. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 441-61.
- Kılıç, A., Aydın, M., Burcu, Ö. ve Şahin, Ş. (2019). *Kuramdan uygulamaya ihtiyaç belirleme*. Pegem Akademi.
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. In K. Koda (Ed.), *Reading and language learning* (pp. 1-44). Special issue of *Language Learning Supplement* (57), 1-44
- Krashen, S. D. (1993). *The power of reading*. Eaglewood, CO: Libraries Unlimited.
- Krone, K. J. ve Morgan, J. M. (2000). *Emotion metaphors in management, the chinese experience, emotion in organizations edited by Fineman (Ed.)*. (2nd edition). Sage Publications Google books
- Kuzu, S. T. (2004). Etkileşimsel model'e uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.
- Lakoff, G., ve Johnson, W. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought*. Cambridge University Press.
- Lightman, A. (2005). Imagining the unknown, *Science and Spirit*, March-April
- Limon, İ. (2015). 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin yabancı bir dil olarak İngilizceye yönelik metaforik algıları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(2),367-379.
- Miles, M, B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nation, ISP (2007) The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1: 213.
- Noels, K. (2001). *New orientations in language learning motivation: Toward a contextual model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientation and motivation*. In Z. Dörnyei ve R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 43-68). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarısıyla Türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Renandya, W. A. (2015). *Reading in a foreign language: what else is important besides skills and strategies? Hamied, F. A., Yadnya, IBP., Sociowati, IGAG*. Udayana University Press.
- Renandya, W. A. ve Jacobs, G. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. *RELC Journal*, 187-191.

- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Fang, S. (2015). College efl learners' metaphorical perceptions of english learning. *The Journal of Asia*. 12(3), 61-79.
- Ross, C. S. (1987). Metaphors of reading. *Journal of Library history*, 147-163.
- Şahin, B. (2013). Öğretmen adaylarının “matematik öğretmeni”, “matematik” ve “matematik dersi” kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algılar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 313-321.
- Tosuncuoğlu, Y. (2018). İngiliz dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin “İngilizce” kavramına ilişkin metaforları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 677-697.
- Yang, L. ve Wilson, K. (2006). Second language classroom reading: a social constructivist Approach. *The Reading Matrix 5th Anniversary Special Issue — CALL Technologies and the Digital Learner*, 6(3). 364-372.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.



Determining the Metaphorical Perceptions of English Language and Literature students on "Reading in English"*

Harun ŞAHİN¹, Bahar ÖNDER² and Çiğdem GÜZLE KAYIR³

Abstract

This research aims to reveal the metaphorical perceptions of the students studying at the Department of English Language and Literature (ELL) about reading in English. The research study group consists of 137 students studying at the Departments of English Language and Literature of Akdeniz and Kocaeli Universities in the academic year. To reveal the metaphorical perceptions of the students about reading in English, the students were asked, "Reading in English is like ... because" They were asked to complete the sentence in the form of and the data obtained were analyzed using the content analysis method. The results of the study revealed that students' perceptions on reading in English are generally positive. Considering the importance of reading in English in the English Language and Literature department, it is thought that revealing the perceptions of ELL students studying in this department about reading in English will make significant contributions to the studies on the development of reading skills in the Preparatory programs to be prepared for these students.

Article Details

Research Article

Received
06/02/2023

Accepted
09/01/2024

Published
23/09/2024

Key words

Metaphor,
Reading in
English,
Reading in
foreign
language

¹ Akdeniz Üniversitesi, ORCID ID - 0000-0001-83074328, harun.shn261@gmail.com

² Kocaeli Üniversitesi, ORCID ID - 0000-0002-8705-7071, demirbasbahar@gmail.com

³ MEB, ORCID ID - 0000-0001-5283-2990, cigdemguzle@yahoo.com

Suggested Citation:

Şahin, H., Önder, B. & Güzle Kayır, Ç. (2024). Determining the metaphorical perceptions of English language and literature students on "reading in English". *Pamukkale University Journal of Education [PUJE]*, 62, 215-241. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1248481>

Introduction

The way for an individual living in a rapidly changing information society to adapt to this change is through reading (Coşkun, 2002). By reading, individuals learn about what is happening around the world, how other people live, and places they may never visit; they can develop their feelings and thoughts, learn to be tolerant towards people and nature, and increase their knowledge and manners (Aslanoğlu, 2007; Kuzu, 2004, Obalı, 2009). Coşkun (2002) emphasized the significance of reading by stating, "The societies that shape the world's development are those built by individuals who engage in reading" (p. 5).

Reading includes strategic processes such as quickly and effectively recognizing words, processing sentences to create meaning, determining reading purpose, changing goals flexibly, and monitoring reading. In addition, it includes the skills of interpreting and evaluating the meaning based on the previous information and the purpose of the reader (Grabe, 2014; Karatay, 2009). In this respect, reading is a complex, multi-faceted process that includes research, learning, interpretation, discussion, and critical thinking, and its development requires significant time and resources (Batur & Alevli, 2014; Bojovic, 2010).

Reading in a second language is more complex than reading in the mother tongue because this process requires interpretation of both languages, and there is a constant interaction between the two languages and reconciliation of the different demands imposed by the languages (Kern, 1994; Koda, 2007). Especially, beginners' vocabulary, grammar, and rhetoric knowledge compared to the mother tongue, not having enough experience in second language reading, different and unfamiliar social and cultural characteristics can make reading difficult (Yang & Wilson, 2006).

While reading in a second language is primarily done in the form of reading short texts simplified according to the level of the student in the classroom environment, it is rarely done to learn new and challenging information (Grabe, 2009). Nevertheless, in every scenario, intensive reading practice demands proficient reading skills, a substantial vocabulary, and adept grammar usage. In essence, it serves to enhance one's proficiency in a foreign language. However, attaining such progress hinges upon dedicated and ongoing reading endeavors (Krashen, 1993, as cited in Renandya & Jacobs, 1998). Intensive reading, which is defined by Day and Bamford (1998) as "reading a large number of books and different materials that fall within the language proficiency of readers in second language learning and teaching," also helps students develop positive attitudes and high motivation towards foreign language by becoming self-confident readers. As the second language reading experience increases, readers are more like native language readers than beginners (Barnett, 1989).

Like reading, metaphors assume an active role in our daily lives, forming an integral component of our conceptual framework. According to the Turkish Language Association dictionary, the essence of metaphor, which is a metaphor in our language, is to "understand and experience one thing through another" (Lakoff & Johnson, 1980). Metaphors are used to express difficult experiences by using words literally (Krone & Morgan, 2000). Although many perceive metaphors as a characteristic of language and an element confined to literary expressions, they are deeply rooted within our cognitive realm, profoundly influencing our thoughts and behaviors. Metaphors, which structure our thought processes, significantly shape our perceptions of the world and reality. This conceptual framework, most vividly evident in language, serves as the bedrock of our cognitive patterns, everyday actions, and interactions with others. Metaphors function as a mechanism for comprehending our experiences, enabling us to process new encounters through this metaphorical lens. In essence, a metaphor is not merely a rhetorical device, but a fundamental mode of thought (Alger, 2009; Guerrero ve Villamil; 2002; Lakoff ve Johnson; 1980; Lakoff 1992).

Lightman sees metaphors, which we are familiar with in literature and daily life, as indispensable scientific thinking tools. The metaphor likening it to divergent points continues to be the most widely employed analogy on the subject (Lightman, 2005). To explain to his students that the universe is expanding, the expanding universe is placed on an inflating balloon, and the stars are placed on the balloon and as the balloon inflates.

A metaphor relationship consists of three pivotal components: the subject of the metaphor, the source of the metaphor, and the attributes ascribed to the source. For instance, in the sentence "teacher is like a gardener," the teacher is the subject of the metaphor, a gardener is the source of the metaphor, and the qualities that liken the teacher to a gardener constitute the characteristics attributed to the teacher (Forceville, 2002).

As a part of scientific thinking, metaphors are an indispensable tool in making the most complex thoughts, meanings, and explanations understandable in every field from politics to economy and in understanding each other at different intellectual and cognitive levels (Yıldırım & Şimşek, 2018). For this reason, studies aiming to reveal individuals' perceptions of complex or theoretical phenomena through metaphors are encountered in the field of education as well as in many other fields (Baş & Kivılcım, 2019; Bozkurt, 2020; Çetinkaya & Eskici, 2018; Erdağı Toksun, 2019; Saban, 2004; Şahin, 2013). In addition, metaphors are used in the field of learning a second language, and in the literature, there are metaphorical perception studies carried out as an attempt to

reveal how students perceive foreign language learning (Baş & Bal Gezeğin, 2015; Coşkun, 2015; Fang, 2015; Guerrero & Villamil; 2002; Limon, 2015; Tosuncuoğlu, 2018).

Students studying at the higher education level in Turkey must read many texts written in a foreign language in their courses, some of which are taught in English. Although it is possible to come across many studies revealing the importance of reading skills for higher education courses, no study reveals how students perceive the act of reading in English. English Language and Literature (ELL) department students read texts including theoretical articles in various fields, especially literary works in different genres such as short stories, novels, poems, and plays, in all their department courses, and they do these readings in English. This study has been tried to reveal how ELL students perceive the act of reading in English by analyzing the metaphors they use. Thus, it is thought that this study can help both to reveal how these students see the act of reading, which plays a vital role in following the courses. The study may also contribute to our understanding of perceptions of the students placed in this department with the score they get from a multiple-choice exam towards the ELL department, a skill-based program.

The aim of this study is to reveal the metaphorical perceptions of ELL students towards reading in English. For this purpose, answers to the following questions were sought;

1. Through which metaphors do ELL students explain their perceptions of the act of reading in English?
2. Under which categories can the metaphors put forward by the students regarding the action of 'reading in English' be included in terms of their common characteristics?
3. On which aspect of reading in English do the metaphors developed by the students regarding the action of 'reading in English' focus?

Method

This study was carried out by the decision of the Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee of Akdeniz University Rectorate, dated 24.10.2022 and numbered 364.

Research Design

In this study, the phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used. The phenomenology design is a research design that focuses on phenomena that we are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding of. Phenomenology, intricately linked with philosophy, delves into how individuals perceive reality and their encounters within these perceptions. This method aptly explores phenomena that remain partially elusive, despite not

being entirely unfamiliar. In phenomenological research, there is an effort to reach themes that can define the phenomenon with content analysis in data analysis to reveal experiences and meanings. Although phenomenological studies do not reveal generalizable results as a feature of qualitative studies, they can reveal examples, explanations and experiences that will allow us to better recognize and understand a phenomenon (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Participants

The research population consists of first and fourth-year students of the English Language and Literature departments of Kocaeli and Akdeniz Universities in the academic year 2022-2023. The research study group consisted of 137 students who could be reached from these students. Table 1 shows the characteristics of the students participating in the research.

Table 1

Frequency and Percentage Distribution of The Students Participating in The Research by The University, Grade and Gender

	University		Gender		Grade	
	Kocaeli Univ.	Akdeniz Univ.	Female	Male	1st Grade	4th Grade
f	35	102	75	62	101	36
%	25.54	74.45	54.7	45.2	73.7	26.2

102 (74.45%) students from Akdeniz University and 35 (25.54%) students from Kocaeli University participated in the research. 75 (54.74%) of the students participating in the research were female and 62 (45.25%) were male. While 101 (73.72%) first-year students participated in the research, 36 (26.27%) fourth-year students participated.

Data Collection Tools

The data of the research were collected with a questionnaire consisting of two main parts. In the first part of the questionnaire, students were asked to share their gender, university, and grade level, while in the second part, students were asked to complete the sentence "Reading in English.... Because...". The questionnaire was distributed to both first and fourth-year students across the respective universities through the student information system. Subsequently, the responses from participating students were integrated into the analysis. Thus, it is aimed to reveal the metaphorical perceptions of English Language and Literature students about reading in English.

Data Analysis

As part of the data analysis process, the initial focus was on identifying whether a metaphor prominently featured in the students' sentences.

Out of the 148 sentences examined, 11 instances that did not utilize a metaphor were subsequently excluded from the dataset. In this context, students who did not employ any metaphor to complete the sentence and papers where the source of the metaphor remained unclear were not incorporated into the data analysis. For example, statements such as reading in English seems useful, ... seems wrong, seems complicated, and ... seems boring were not evaluated because they indicate a perceived feature of reading in English from a person's point of view, rather than an analogy. In addition, the sentences completed as "reading in English is the best method to improve my vocabulary, or it is like an action that I had difficulty with at first but later got better," were not considered as metaphors because they contain a kind of definition of reading in English from the student's point of view. In addition, it was evaluated whether the developed metaphors contributed to understanding the perception of English Language and Literature students about reading in English, and metaphors that were not thought to serve this purpose were excluded from the analysis.

In the same way, the sentence "reading in English is like something that I never want to hesitate but always hesitate because I need to improve my vocabulary" was excluded from the data set both because there is no obvious metaphor in it and its justification did not contribute to revealing the student's perception of reading in English. Furthermore, the study delved into the underlying rationale behind the metaphors generated by the students and explored the motivations driving their choice of metaphors. Additionally, even when the origin of a metaphor was apparent, those metaphors lacking any characteristics attributed to their respective subjects from the source were eliminated from the analysis. For example, "reading in English is like doing any reading because it is so" was excluded from the analysis because it does not include the reason for the analogy. Likewise, the sentence "it is like looking at the reading material/subject from a different perspective because it means that it is written in a different language from a different point of view" was omitted from the analysis due to its lack of clarity. This metaphor does not contribute to comprehending the perception of reading in English (Saban, 2004).

Metaphors in 137 forms, which were determined to have features included in the research, were listed in alphabetical order to be gathered under specific categories, and the number of students representing each metaphor was determined. Then, these metaphors were subjected to content analysis. The following steps were followed within the scope of content analysis.

1. Coding: Coding is naming the meaningful parts among the data. These can be a word, sentence, or paragraph. At this stage, the metaphor used by each student to describe reading in English and the

sentence explaining the reason for making this analogy were evaluated together, and meaning was tried to be made about the analogy made by that student. Different students' expressions with similar meanings were named with the same codes; thus, a code list was drawn up. The concepts used in coding were selected based on their perceived alignment with the intended meaning in that particular section. For this, the data set was read many times, and the resulting codes were studied more than once (Yıldırım & Şimşek, 2018).

2. Creating and Constructing Categories: At this stage, it was tried to find themes that could gather the codes revealed during the coding phase under specific categories.

To achieve this, an effort was made to identify shared elements among the codes, leading to the identification of repetitive and conceptually analogous codes. Thus, among the codes that emerged in the first stage, the related ones were brought together, and categories were created. Categories with similar meanings were also brought together in a higher category and structured (Kılıç et al., 2019).

3. Association/Interpretation: The emerging categories were associated with each other and interpreted at this stage. In this context, it has been tried to draw some conclusions from the findings and comment on the importance of the results obtained (Kılıç et al., 2019).

Reliability and Validity of the Study

To ensure the research's reliability, an attempt was made to validate whether the metaphors gathered within the categories established by the researchers accurately represent a conceptual category. To achieve this, a lecturer was provided with two lists: one containing the categories and the other consisting of metaphors, both arranged in alphabetical order, along with their corresponding justifications. Then, the placements made by two different evaluators were compared, and the agreement between the two was calculated using Miles and Huberman's (1994) formula ($\text{Reliability} = \frac{\text{consensus}}{\text{consensus} + \text{disagreement}}$). Accordingly, the number of consensus and disagreement of the researchers and the lecturer whose opinion was sought were determined. The agreement between the two groupings was calculated as 90%. Since this value is higher than 80%, reliability has been achieved in the qualitative analysis of the data (Miles & Huberman, 1994).

Findings

The metaphors developed by English Language and Literature students about reading in English were analyzed, and the findings were analyzed and interpreted in sub-headings according to the research questions.

1. Which metaphors explain the perceptions of English Language and Literature students regarding the concept of reading in English?

A list of metaphors developed by ELL students in alphabetical order and the number of students representing each metaphor is presented in Table 2.

Table 2

Metaphors Developed by ELL Students

Code	Source of Metaphor	Code	Source of Metaphor
1	Ten-month-old child's speech	49	Listening to my favorite song
2	Lifting a heavy stone	50	Swimming in a sea of different languages
3	Doing academic research	51	Stepping into a different world
4	Preparing your mind for a different world	52	Looking the world from a different window
5	Reading in mother tongue	53	Finding my real self
6	A key	54	Re-living Life
7	Making analysis	55	Getting information by any means
8	To practice	56	Listening to stories
9	Driving a car	57	A hobby
10	Being enlightened	58	Reading two things at the same time
11	Fishing	59	First step
12	Being different	60	Eating for English language student
13	Taking a bath	61	A part of English Basics of understanding English
14	Do brain training	62	English
15	Brainstorming	63	Opening a door
16	Using your brain as a translation machine	64	Black hole
17	Developing yourself in a subject you know	65	Loving cat
18	Journey to an unknown place	66	Reading in my own language
19	Creating the foundation for the building	67	Taking time for yourself
20	Growing a plant	68	Trying to solve yourself
21	Reading a sentence several times	69	Ejecting yourself from the cocoon
22	Learning a language	70	Exploring
23	Eating bread without additives	71	Strolling in my comfort zone
24	Watching an image	72	Practice speaking
25	Loving a woman	73	Solving math
26	Reading a culture	74	Listening to music

Table 2*Metaphors Developed by ELL Students (continued)*

27	Writing a text	75	Playing a game
	Eating a meal with different		Learning
28	saucers	76	
29	A must	77	Death
30	Cycling	78	An important practice
	Watering the plant to grow		Preparing for an important
31		79	exam
32	Solve puzzles	80	A relaxing activity
	Translating		Looking for a needle in a
33		81	haystack
	Ten-month-old child's		Going to the soup shop on a
34	speech	82	cold winter day
35	Lifting a heavy stone	83	Swimming in cold water
36	Doing academic research	84	Doing sports
	Preparing your mind for a		Singing a song
37	different world	85	
	Reading in mother tongue		Listening to songs in
38		86	different languages
	A key		A tool to improve
39		87	pronunciation
40	Making analysis	88	Opening a new horizon
41	To practice	89	Falling asleep
	Driving a car		Going out of 3-dimensional
42		90	field of perception
	Being enlightened		Understanding foreign
43		91	countries
44	Fishing	92	Learning new information
45	Being different	93	Learning a new language
46	Taking a bath	94	Climbing uphill
	Entering another world		Listening to my favorite
47		95	song
	Meeting a person from		Swimming in a sea of
48	another culture	96	different languages

When the metaphors presented in Table 2 are examined, it was observed that ELL students produced 96 different metaphors for the concept of "reading in English," and the most produced metaphors were solving puzzles (f15) and reading in the mother tongue (f12).

2. Under which categories can the metaphors put forward by the students regarding the concept of 'reading in English' be included in terms of their common characteristics?

In this section, the metaphors obtained in the research were collected in 10 main categories, presented in tables, and interpreted. While creating the categories, the metaphors put forward by the students and the reasons they put forward as to why they made this analogy

were evaluated together. The categories created with this approach, the number of metaphors in each category, and the number of students producing the metaphors are presented together in Table 3 below.

Table 3*Categories Created by Metaphors*

Categories	Metaphor		Number of students	
	f	%	f	%
1. As an act of enjoyment	19	15.97	21	15.33
2. As a door to a different world	14	11.76	14	10.22
3. As an action that develops and teaches	38	31.93	39	28.47
4. As an action like reading in Turkish	6	5.04	11	8.03
5. As an act of putting the pieces together	8	6.72	15	10.95
6. As an action that develops with time	8	6.72	10	7.30
7. As an activity that requires attention and care	7	5.88	7	5.11
8. As a cornerstone	5	4.20	5	3.65
9. As translating	4	3.36	5	3.65
10. As a compulsive and distressing act	10	8.40	10	7.30

The metaphors of reading in English as an enjoyable activity and the number of students representing it are presented in Table 4.

Table 4.*Metaphors Of Reading in English As An Enjoyable Activity*

Generated Metaphors	Number of students	
	1st Grade f	4th Grade f
Being enlightened		1
Taking a bath	1	
Eating a loaf of bread without additives	1	
Solving puzzles	2	
An activity I love	1	
Swimming in the sea	1	
Listening to my favorite song		1
Hobby	1	1
Loving cat	1	
Strolling in my comfort zone		1
Listening to music	1	
Reading almost in my native language	1	1
Playing a game		1

Table 4.*Metaphors Of Reading in English As An Enjoyable Activity (continued)*

A relaxing activity	1	
Entering the soup shop on the way on a cold winter day	1	
Singing a song		1
Listening to songs in different languages	1	
Falling asleep	1	
Sum of Metaphors: 19	14	7

Upon reviewing Table 4, it becomes evident that there are a total of nineteen metaphors, with fourteen originating from first-year students and seven from senior students. Students within this category account for 15.33% of the entire student population. Among the statements of the students, the ones that attracted the most attention were the following;

"It is like taking a bath because it is one of the actions I don't want to end once it starts, even though I'm lazy until I do it."

"It is like eating bread without additives because the real value of a book is to read it in its true language."

"It's like falling asleep because it relaxes my mind."

"It is to enter the soup shop while on the road on a cold winter day because it warms me up on cold days."

The metaphors and the number of students representing the category of reading in English as a door to a different world are presented in Table 5.

Table 5.*Metaphors that Make Up the Category of Reading in English As A Door To A Different World*

Generated Metaphors	Number of students	
	1st Grade f	4th Grade f
Preparing your mind for a different world		1
Entering another world		1
Meeting a person from another culture.		1
Entering through an unknown door	1	
Journey to an unknown place	1	
Reading a culture		1
Swimming in deep water		1
Travel the world		1
Swimming in a sea of different languages		1
Stepping into a different world		1
Looking at the world from a different window	1	
Listening to stories		1
Understanding foreign countries	1	

Table 5.

Metaphors that Make Up the Category of Reading in English As A Door To A Different World (continued)

A trip	1	
Sum of Metaphors: 14	5	9

As seen in Table 5, the students produced 14 metaphors that were evaluated in reading in English as a door to a different world. Nine were produced by fourth-year students, while first-year students produced five. Students in this category constitute 10.22% of all students. Among the statements of the students, the ones that attracted the most attention were the following;

“It is like entering another world because you find yourself in a different place in a different language.”

“It is like swimming in a sea of different languages because every page in every book carries traces of a different culture.”

“It’s like traveling to an unknown place because it’s an experience where you can see things you’ve never seen and learn the information you didn’t expect.”

The metaphors and the number of students representing the category of reading in English as a developing and teaching activity are presented in Table 6.

Table 6.

Metaphors That Make Up the Category of Reading in English as A Developing And Teaching Activity

Generated Metaphors	Number of students	
	1st Grade f	4th Grade f
Subcategory 1- Developing and Teaching Language		
Developing yourself in a subject you know	1	
Learning a language		1
Eating a meal with different sauces	1	
A must	1	
Watering the plant to grow		1
Solving puzzles	1	
Language education		1
Going deep into the language	1	
Living the language fully	1	
Hobby	1	
A part of English	1	
Approaching English from every angle	1	
Grasp English	1	
Basics of understanding English	1	
Eating for English language learner	1	
Taking time for yourself	1	

Table 6.

Metaphors That Make Up the Category of Reading in English as A Developing And Teaching Activity (continued)

Exploring	1	
Practice speaking	1	
Learning	1	
An important practice	1	1
A tool to improve pronunciation	1	
Reading in Turkish	2	
Learning new information	1	
Learning a new language	1	
Opening up a new horizon	1	
Sub-Category 2- Developing the Person		
Being different	1	
Loving a woman	1	
Playing an educational game	1	
Finding my real self	1	
Re-living life	1	
Hobby	1	
Eject yourself from the cocoon	1	
Sub-Category 3- Developing the Mind		
Brain exercise	1	
Doing brain training	1	
Brainstorming	1	
Going out of our three-dimensional field of perception	1	
Think multiple	1	
Sum of Metaphors: 39	35	4

As seen in Table 6, 39 students in reading in English as a developing and teaching phenomenon suggested 38 different metaphors be gathered under this category. Thirty-five of them were created by first-year students and four by fourth-grade students. Students in this category make up 28.47% of all students. When the metaphors and their justifications were evaluated together, it was seen that there were three sub-categories. One of them is reading in English as a phenomenon that develops and teaches a foreign language, while the other is reading in English as a phenomenon that develops the person. Within the first sub-category, the metaphors and their accompanying justifications accentuate the dimension of English reading that enhances foreign language skills across diverse facets. Conversely, the second sub-category's metaphors underscore the aspect of self-improvement through knowledge augmentation achieved by engaging in English reading. It is understood that some students perceive reading in English as a phenomenon that develops the mind. Among the statements of the students, the ones that attracted the most attention were the following;

"Reading in Turkish because the best way other than learning a language on-site is reading. Learning words and making sense of what we read, in other words, understanding, is through reading.

"It is like a necessity because reading makes a great contribution to learning a language, and the more we read, the more we develop, the better we can understand what we read."

"Getting yourself out of the cocoon because when you study in a different language, you rediscover yourself."

"It's like loving a woman because you suddenly find yourself in that situation, and you can't stop yourself from it even if you wanted to, and whatever the outcome, you'll eventually learn a lot of valuable things."

The metaphors of the reading category in English as an action similar to reading in Turkish and the number of students representing it are presented in Table 7.

Table 7.

Metaphors That Make Up the Category of Reading In English As An Action Like Reading In Turkish

<i>Generated Metaphors</i>	<i>Number of students</i>	
	<i>1st Grade</i> <i>f</i>	<i>4th Grade</i> <i>f</i>
<i>Reading in my mother tongue</i>		1
<i>Jumping into a sea you know the bottom of</i>	1	
<i>Getting information by any means</i>	1	
<i>Reading in my own language.</i>		1
<i>Reading a book in Turkish</i>	1	
<i>Reading in Turkish</i>	5	1
<i>Sum of Metaphors: 11</i>	8	3

Upon analyzing Table 7, it is evident that a total of eleven students generated six distinct metaphors falling within the category of 'reading in English as a parallel to reading in Turkish.' Out of these students, six utilized the metaphor of 'reading in Turkish,' while the remaining metaphors underscore the resemblance between English and Turkish when assessed in conjunction with their corresponding justifications. Students in this category make up 8.03% of all students. Among the statements of the students, the ones that attracted the most attention were the following;

"Turkish is like reading; I see English as my mother tongue."

The metaphors and the number of students representing the category of reading in English as a phenomenon to be solved by putting the parts together are presented in Table 8.

Table 8

Metaphors That Make Up the Category of Reading in English As A Phenomenon To Be Solved By Putting The Pieces Together

<i>Generated Metaphors</i>	<i>Number of students</i>	
	<i>1st Grade</i>	<i>4th Grade</i>
	<i>f</i>	<i>f</i>
<i>Doing academic research</i>		1
<i>Doing analysis</i>	1	
<i>Watching an image</i>	1	
<i>Solving puzzles</i>	5	1
<i>Solving math</i>	1	
<i>Solving puzzles</i>	1	1
<i>Doing puzzles</i>	1	1
<i>Jigsaw</i>		1
<i>Sum of Metaphors: 15</i>	10	5

As seen in Table 8, there are eight different metaphors created by 15 students in the reading in English as an action to be solved by putting the pieces together. In the metaphors in this category, it was seen that reading in English is a phenomenon that needs to be solved by putting the parts together. 'Solving the puzzle' was the metaphor produced by the most significant number of students. This was followed by the metaphors of "solving puzzles" and "doing puzzles" with two people each. The expression 'puzzle,' which has the same meaning, was also deemed appropriate to be placed under this category. Despite the utilization of varying terminology across these three metaphors, the shared emphasis on a similar action suggests that five students analogize reading in English to solving a puzzle. Students in this category make up 10.95% of all students. Among the statements of the students, the ones that attracted the most attention were the following;

"It's like solving a puzzle because if one of the pieces is missing, we can't reach the result."

"It's like doing a puzzle because we put sentences together piece by piece and make a whole."

"It is like solving a puzzle because we need to put the pieces in the right places and create a meaningful whole while solving puzzles and reading in English."

The metaphors of the category of reading in English as a practice and an action that develops over time and the number of students representing it are presented in Table 9.

Table 9.

Metaphors That Make Up the Category of Reading in English As A Practice And An Action That Develops

<i>Generated Metaphors</i>	<i>Number of students</i>	
	<i>1st Grade</i>	<i>4th Grade</i>
	<i>f</i>	<i>f</i>
<i>Practicing</i>	1	
<i>Driving a car</i>	1	
<i>Fishing</i>	1	
<i>Cycling</i>	2	1
<i>Exercising</i>	1	
<i>Trying to solve yourself</i>	1	
<i>Swimming in cold water</i>		1
<i>Doing sports</i>	1	
<i>Sum of Metaphors: 10</i>	8	2

Table 9 shows the metaphors and the number of students reading in English as a practice and an action that develops over time. When all metaphors are evaluated with their justifications, it is seen that the feature of reading in English is a phenomenon that develops with practice and over time. A total of 8 different metaphors by ten students are included in this category. Students in this category make up 7.30% of all students. Among the statements of the students, the ones that attracted the most attention were the following;

“Swimming in cold water because you get stunned at first and get used to swimming.”

“Fishing because it improves with time and practice.”

“It is like riding a bicycle because once the individual finds the right reading method for himself, reading and understanding the text becomes a reflex, just like riding a bicycle.”

“It’s like trying to decipher yourself because, with step-by-step reading exercises, we understand paragraphs better, just like human life.”

“It’s like doing sports because you can improve as you continue.”

The metaphors and the number of students representing the category of reading in English as an action that requires attention and care are presented in Table 10.

Table 10.

Metaphors That Make Up the Category Reading in English as An Action That Requires Attention and Care

<i>Generated Metaphors</i>	<i>Number of students</i>	
	<i>1st Grade</i>	<i>4th Grade</i>
	<i>f</i>	<i>f</i>
<i>Driving a car</i>		1
<i>Driving a vehicle</i>		1

Table 10.

Metaphors That Make Up the Category Reading in English as An Action That Requires Attention and Care (continued)

<i>Doing academic research</i>	1	
<i>Growing a plant</i>	1	
<i>Writing a text</i>	1	
<i>Preparing for an important exam</i>		1
<i>Solving puzzles</i>	1	
<i>Sum of Metaphors: 7</i>	4	3

As seen in Table 10, 7 different metaphors in the category of reading in English as a phenomenon that requires attention and care were put forward by seven different students. It shows the metaphors and the number of students who produced these metaphors. Upon comprehensive analysis of the metaphors within this category and their corresponding justifications, it becomes apparent that the metaphors underscore the notion that reading in English demands attentiveness and meticulousness. Students categorized under this theme constitute 5.11% of the total student population. Among the statements of the students, the ones that attracted the most attention were the following.

"Growing a plant requires effort, patience, and stability in a certain order."

"It is like solving a puzzle because we need to go deep into the sentence to understand what is being said in the sentence."

The metaphors and the number of students representing the category of reading in English as a cornerstone are presented in Table 11.

Table 11.

Metaphors That Make Up the Category Reading in English As A Cornerstone

<i>Generated Metaphors</i>	<i>Number of students representing the metaphor</i>	
	<i>1st Grade f</i>	<i>4th Grade f</i>
<i>A key</i>	1	
<i>Knowing the language as well as native speakers</i>	1	
<i>First step</i>	1	
<i>Creating the foundation for the building</i>	1	
<i>Opening a door</i>	1	
<i>Sum of Metaphors: 5</i>	5	--

Table 11 reveals that the category of 'reading in English as building a cornerstone' comprises five distinct metaphors, all of which were generated by first-year students. The common feature of the

metaphors in the category is that they emphasize reading in English as an essential requirement in language learning. Students in this category make up 3.65% of all students. Among the statements of the students, the ones that attracted the most attention were the following;

"It is like a key because it acts as a key to a better grasp of English."

"It is like the first step because learning a language starts with understanding what you read."

"It's like laying the foundation for a building because, without a good reader, you can't be a good writer, speaker, or listener, just as a building without foundation won't stand."

"It's like opening a door because, without a lock (grammar, etc.), you can't open the door."

The metaphors and the number of students representing the category of reading in English as a translation are presented in Table 12.

Table 12

Metaphors That Make Up the Category of Reading in English As Translating

<i>Generated Metaphors</i>	<i>Number of students representing the metaphor</i>	
	<i>1st Grade</i>	<i>4th Grade</i>
	<i>f</i>	<i>f</i>
<i>Translating</i>	2	
<i>multi-talent</i>	1	
<i>Thinking</i>	1	
<i>Using your brain as a translation machine</i>	1	
<i>Sum of Metaphors: 5</i>	5	-----

When Table 12 is examined; It is seen that five first-year students compare reading English to translating. In this category, there are four different metaphors created by five students. While two students use the metaphor of translating, when the metaphors of the other students are evaluated together with their reasons, it is understood that they perceive reading in English as translating. Students in this category make up 3.65% of all students.

The metaphors and the number of students representing the category of reading in English as a challenging and distressing phenomenon are presented in Table 13.

Table 13

Metaphors That Make Up the Category of Reading in English as A Challenging And Distressing Phenomenon

<i>Generated Metaphors</i>	<i>Number of students</i>	
	<i>1st Grade</i>	<i>4th Grade</i>
	<i>f</i>	<i>f</i>

Table 13

Metaphors That Make Up the Category of Reading in English as A Challenging And Distressing Phenomenon (continued)

<i>Ten-month-old child's speech</i>	1	
<i>Lifting a heavy stone</i>	1	
<i>Reading a sentence several times.</i>		1
<i>Torture</i>	1	
<i>Reading two things at the same time</i>	1	
<i>Black hole</i>	1	
<i>Death</i>		1
<i>Looking for a needle in a haystack</i>	1	
<i>Ramp</i>	1	
<i>A hard road</i>		1
<i>Sum of Metaphors: 10</i>	7	3

As seen in Table 13, 10 metaphors evaluated in the category of reading in English as a challenging and distressing phenomenon were put forward by different students. The common feature of the metaphors in this category is that students describe reading in English as challenging and distressing. Three of these metaphors were produced by fourth-year students, while first-year students produced the other seven. Students in this category make up 7.30% of all students. Among the statements of the students, the ones that attracted the most attention were the following;

"It is as difficult as a 10-month-old child's speech because high school education is only for exams."

"If the text is difficult, it is like lifting a heavy stone because it requires careful and hard work to perform the reading. Otherwise, it will be difficult to understand and comprehend."

"It's like torture because my brain is getting tired."

"It is like a black hole because if you understand what you are reading, you will be dragged into the event; if you do not understand what you are reading, you will be dragged into an obscurity full of question marks."

"It is like death because the more you read it, the more you feel like dying".

"It's like looking for a needle in a haystack because most books are written above your level of English, and you wouldn't be able to understand the book even if you translated the words one by one. I wish books were a little easier... if the students had at least understood the books, they had to read ten times already."

"It is like a slope because it never ends."

Discussion, Conclusion, and Suggestions

Unlike classroom environments where materials are often condensed and simplified to facilitate comprehension activities within a specific timeframe (Grabe, 2009:135), English Language and Literature (ELL) students experience a distinct form of reading during their education. Reading in a foreign language for them is an endeavor aimed at acquiring novel and captivating knowledge, encompassing its own set of dynamics. These students, having gained entry to the university through achievement in foreign language tests, and some having completed preparatory education, arrive at their department equipped with a foundation in foreign language reading. However, considering that the lessons are based on reading and the materials read are literary works in the original language such as novels, short stories, plays, which do not have the priority to consider the language level of the students or to develop the language, and conceptual articles that are the basis for a better analysis of these literary works, ELL students are taught in a foreign language. Having an Ella about their perceptions of reading is of particular importance for program makers. This research aimed to reveal the perceptions of ELL students about the concept of reading in a foreign language through metaphors.

When the metaphors put forward by the students constituting the study group of the research are evaluated, it can be evaluated that the students generally perceive reading in English positively. The study reveals that a considerable number of students view this activity as challenging or distressing. Moreover, while a portion of students link reading in English with language acquisition, others hold a perception that emphasizes reading as an action. It is apparent that students associating English reading with language learning perceive this activity as a means, component, or foundation for language acquisition and development. Similarly, students who underscore the developmental process and the demands of the skill by describing English reading as an endeavor requiring careful attention and precise assembly of pieces over time can also be considered within this framework. On the other hand, it is understood that students who emphasize the act of reading perceive reading as an enjoyable activity that develops the person mentally and culturally and mediates them to travel to different worlds.

It is seen that the metaphors analyzed within the scope of the study and the categories it reveals overlap with the findings of the studies on the characteristics and difficulties of reading in a second language and the advantages of reading in a foreign language. It is understood that a significant part of the students who participated in the study perceive reading in English as a way and even the basis of improving the foreign language. This finding supports the literature regarding student

perception, which states that continuous and intensive reading practice is the most important way to be a good reader and develop a good writing style, sufficient vocabulary, and advanced grammar (Ellis, 2005; Eskey, 2003; Krashen; 1993). The findings parallel research demonstrating that students perceive foreign language reading as a conduit for language advancement (Erten et. al, 2010).

The number of students who use metaphors is relatively high, emphasizing that reading in English is a way to improve language proficiency and activity that develops their knowledge and cultural infrastructure as a gateway to different worlds. This highlights how students capitalize on English reading to augment their understanding of the language's culture and to acquire insights across a wide spectrum of subjects. This finding can be interpreted as the fact that reading in a second language not only proves knowledge of different subjects (Renandya, 2015) but also that students have integrative motivation stemming from the ELL of being interested in the second language to identify with the target culture, not for other benefits (Noels, 2001).

The study reveals that a substantial portion of the participating students view foreign language reading as an enjoyable endeavor. This corresponds with the literature's assertion that intensive reading in a foreign language contributes to students' improvement in reading skills, boosts their confidence, fosters positive attitudes, and cultivates strong motivation toward foreign languages (Day & Bamford, 1998). Furthermore, it is evident that students view reading in English as a skill that matures through consistent practice and the passage of time. Consequently, it can be asserted that these findings align with research indicating that reading skills progress as second language proficiency advances, through exposure to both language and reading materials, and primarily via the act of reading. This development takes place incrementally rather than instantaneously (Adams, 1998; Bojovik, 2010; Grabe, 2009).

It is seen that some students use metaphors that are understood as the need to think in Turkish and English at the same time or to translate the text in their minds while reading in English. In this regard, the students' remarks mirror the existing literature's assertion that reading in a second language entails a dual competence involving the simultaneous interaction of two languages and necessitates the concurrent processing of these linguistic streams (Cook, 1997). However, one of the metaphors with the highest frequency within the scope of the study was "reading in Turkish." It was observed that a significant part of the students compared reading in English to reading in their mother tongue, and some students stated that they did not see a difference between the two. It can be said that this finding is in line

with studies suggesting that the second language reading comprehension process becomes more like the mother tongue reading comprehension process as the reading proficiency in this language increases. These rationales encompass being immersed in additional second-language texts, engaging in reading practice, deepening comprehension of the language's societal and cultural dimensions alongside its structural aspects, achieving fluency and automaticity, and fostering a heightened inclination toward reading in that language (Koda, 2007). This discovery is in congruence with existing literature, which underscores that individuals with greater exposure to reading in a second or foreign language tend to resemble proficient native language readers rather than novices (Barnett, 1989).

Upon scrutinizing the statements of students who characterize reading in English as challenging and disconcerting, along with their accompanying explanations, it becomes evident that these sentiments align with research highlighting the adverse consequences of engaging with texts that surpass the student's proficiency level (Renandya, 2015). Considering that English Language and Literature students read literary works and conceptual articles in the original language as course material, it seems understandable that some students find these texts above their level. When evaluated in the context of Turkey, it can also be mentioned that the effects of preparing students for the exam to be applied at university entrance as test-oriented rather than skill-oriented. Additionally, challenges may arise from the concurrent use of both the target language and the native tongue during second language reading. Although the number of students perceiving English reading as arduous and distressing appears to be small, an examination of the metaphors they employ reveals that some students indeed find this task considerably distressing.

In conclusion, drawing upon the findings of this study, it can be asserted that metaphors serve as a valuable tool for uncovering the perspectives of students within the ELL department regarding English text reading. The outcomes obtained within the research framework align harmoniously with existing literature. While the majority of students exhibit a positive perception of English reading, further investigation is advisable to delve into the reasons behind the sentiment of those who find this activity distressing. Such in-depth exploration is crucial, as deciphering why a student in this department regards English reading as akin to a burden or torment could provide pivotal insights into the processes experienced by students during their tenure in the department.

In this context, it is believed that conducting research to uncover the perceptions of students enrolled in university departments that admit

students based on language scores, regarding essential skills such as listening, speaking, and writing pertinent to their fields of study, will yield crucial insights. These insights can significantly inform the enhancement of the curricula within these departments. Furthermore, given the substantial presence of universities in Turkey where certain or even all courses are delivered in a foreign language at the higher education level, introducing analogous studies into the existing body of literature, aimed at revealing other department students' perceptions regarding foreign language reading, is anticipated to make noteworthy contributions.

Ethics Committee Approval: This study was carried out by the decision of the Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee of Akdeniz University Rectorate, dated 24.10.2022 and numbered 364.

Conflict of Interest: Authors declare that there is no conflict of interest between them, and author contribution percentages are accepted by all authors.

Author Contribution: The first author contributed especially in the stages of determining the problem, writing the research title, problem situation, literature review and all other processes. The second author contributed especially to the problem situation, researching the scales, data collection, analysis, findings, discussion, and all other processes. Third author, method; He contributed to the study in the design and data analysis stages and in all other processes. All three authors conducted the reporting process together.

References

- Adams, M. J. (1998). The three cueing System' in J. Osborn and F. Lehr (eds.), *Literacy for all: issues in teaching and learning*, pp 7399. Guilford Press.
- Alger, C. L. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25, 743-751.
- Aslanoğlu, E. A. (2007). *PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler*. [Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi].
- 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.
- Barnett, M. A. (1989). *More than meets the eye foreign language reading theory and practice*. Center for Applied Linguistics and by Prentice-Hall, Inc.
- Baş, M. ve Bal Gezegin, B. (2015). Language learning as losing weight: Analysing students' metaphorical perceptions of English learning process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 317-324.

- Baş, G. ve Kıvılcım, Z. S. (2019). Türkiye’de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: bir metafor analizi çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 639-667.
- Batur, Z. ve Alevli, A. (2014). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2, 22-30.
- Bektaş, M., Okur, A. ve Karadağ, B. (2014). İlkokul ve Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Metaforik Algı Olarak Kitap. *Türk Kütüphaneciliği*, 28 (2), 154-168.
- Bojovic, M. (2010). Reading Skills and Reading Comprehension in English for Specific Purposes. *Paper presented at The International Language Conference on The Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication between Cultures* (2010).
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1- 23.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). Pegem Akademi.
- Cook, V. (1997). *The consequences of bilingualism for cognitive processing*. In A. De Groot ve J. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism* (pp. 279-99). Cambridge University Press.
- Coşkun, A. (2015). Parents and Young Learners' Metaphorical Perceptions about Learning English. *Journal of Education and Training Studies* 3(5)
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu, *TÜBAR-XI*, 231-244.
- Çetinkaya, S. ve Eskici, M. (2018). Öğretmenlerin öğretmeye yönelik metaforik algıları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 253-271.
- Day, R., ve Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209-224.
- Erten, İ. H, Topkaya, E. Z. ve Karakaş, M. (2010). Exploring motivational constructs in foreign language reading Yabancı dilde okumaya karşı motivasyonel yapıların incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* (39), 185-196.
- Erdağı Toksun, S. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kavramına ilişkin metaforik algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 144-157.
- Eskey, D. (1986). Theoretical foundations. In F. Dubin, D. Eskey, ve W. Grabe (Eds.), *Teaching second language reading for academic purposes*. Reading, Addison- Wesley.
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34(1), 1-14.

- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2014). Key issues in L2 reading development. *Proceedings of the 4th celc Symposium for English Language Teachers- Selected Papers (2014)*: 8-18.
- Guerrero, M. C. M. ve Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of els teaching and learning, *Language Teaching Research*, 2, 95-120.
- Gül, M., ve Özdemir, O. (2023). Metaphoric perceptions of pre-service primary school teachers on reading and reading disability. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 1, 23-30.
- Karaman, F. (2020). Determination of metaphoric perceptions of german teacher candidates in the turkey towards german reading and writing skills. *Online Submission*, 4, 84-106.
- Karatay, H., (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi – Journal of Social Sciences 2009-2 (19)*, 59-80.
- Kemiksiz, Ö. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının “hızlı okuma” becerisine yönelik metafor algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 71-84.
- Kern, R. (1994). The role of mental translation in L2 reading. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 441-61.
- Kılıç, A., Aydın, M., Burcu, Ö. ve Şahin, Ş. (2019). *Kuramdan uygulamaya ihtiyaç belirleme*. Pegem Akademi.
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. In K. Koda (Ed.), *Reading and language learning* (pp. 1-44). Special issue of *Language Learning Supplement (57)*, 1-44
- Krashen, S. D. (1993). *The power of reading*. Eaglewood, CO: Libraries Unlimited.
- Krone, K. J. ve Morgan, J. M. (2000). *Emotion metaphors in management, the chinese experience, emotion in organizations edited by Fineman (Ed.)*. (2nd edition). Sage Publications Google books
- Kuzu, S. T. (2004). Etkileşimsel model'e uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.
- Lakoff, G., ve Johnson, W. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought*. Cambridge University Press.
- Lightman, A. (2005). Imagining the unknown, *Science and Spirit*, March-April

- Limon, İ. (2015). 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin yabancı bir dil olarak İngilizceye yönelik metaforik algıları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(2),367-379.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nation, ISP (2007) The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1: 213.
- Noels, K. (2001). *New orientations in language learning motivation: Toward a contextual model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientation and motivation*. In Z. Dörnyei ve R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 43-68). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarısıyla Türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Renandya, W. A. (2015). *Reading in a foreign language: what else is important besides skills and strategies? Hamied, F. A., Yadnya, IBP., Sociowati, IGAG*. Udayana University Press.
- Renandya, W. A. ve Jacobs, G. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom. RELC Journal*, 187-191.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Fang, S. (2015). College efl learners’ metaphorical perceptions of english learning. *The Journal of Asia*. 12(3), 61-79.
- Ross, C. S. (1987). Metaphors of reading. *Journal of Library history*, 147-163.
- Şahin, B. (2013). Öğretmen adaylarının “matematik öğretmeni”, “matematik” ve “matematik dersi” kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algılar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 313-321.
- Tosuncuoğlu, Y. (2018). İngiliz dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin “İngilizce” kavramına ilişkin metaforları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 677-697.
- Yang, L. ve Wilson, K. (2006). Second language classroom reading: a social constructivist Approach. *The Reading Matrix 5th Anniversary Special Issue — CALL Technologies and the Digital Learner*, 6(3). 364-372.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.