



SDU International Journal of Educational Studies

Secondary School Students' Perceptions of Writing Skill: A Metaphor Analysis Study

Merve Müldür¹, Arzu Çevik²

¹Suleyman Demirel University

²Bartın University

To cite this article:

Müldür, M. & Çevik, A. (2017). Secondary school students' perceptions of writing skill: a metaphor analysis study. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(2), 54-70.

[Please click here to access the journal web site...](#)

SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES) is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. *SDU International Journal of Educational Studies* has all of the copyrights of articles submitted to be published.

Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Becerisine İlişkin Algıları: Bir Metafor Analizi Çalışması*

Secondary School Students' Perceptions of Writing Skill: A Metaphor Analysis Study

Merve Müldür^{†1}, Arzu Çevik²

¹Süleyman Demirel Üniversitesi

²Bartın Üniversitesi

Özet

Yazma bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel yönü olan, süreci ve ürünü kapsayan karmaşık bir dil becerisidir. Bu beceri, ortaokul öğrencileri tarafından farklı şekilde algılanıp anlamlandırılabilir. Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin yazma becerisine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla tespit ve analiz etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Isparta merkez ortaokullarının 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 202 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemine uygun olarak olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, ortaokul öğrencilerinin “Yazmak, gibidir; çünkü.....” ifadesini tamamlaması aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiş olup öğrencilerin oluşturdukları geçerli metaforlar sınıflandırılmış ve benzetme gerekçelerine göre de kategorilere ayrılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin kullandıkları metaforlar; rahatlama aracı, hoşlanılmayan bir eylem, belirsiz bir süreç, eğlenceli ve keyifli bir eylem, iç dünyayı harekete geçiren bir eylem, öğretici bir eylem, çok yönlü bir iletişim aracı, yaratıcı bir eylem ve amaçlı ve çaba gerektiren bir eylem olmak üzere 9 farklı kategoride toplanmaktadır. Araştırma sonucunda ilk sırada rahatlama aracı ve hoşlanılmayan bir eylem kategorilerinin yer aldığı görülmüştür. Öğrencilerin çoğunun yazmayı hem rahatlama aracı olarak algıladıkları hem de sıkıcı ve yorucu bir eylem olarak gördükleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Algı, Metafor, Yazma becerisi, Ortaokul öğrencileri

Abstract

Writing is a complicated skill which has cognitive, affective, social and physical aspects and it includes process and product in it. This skill is perceived and interpreted differently by secondary school students. The primary goal of this study is to detect and analyze secondary school students' perceptions of writing skill through metaphor analysis. The study sample is composed of 202 students studying at secondary schools of Isparta in the second semester of 2015-2016 academic year. In the study phenomenology is used in compliance with qualitative research method. The data of the study is gathered through completion of the following sentence by secondary school students: “Writing is like Because.....” The data gathered from the study is analyzed through content analysis and the valid metaphors formed by the students are classified and categorized according to their metaphorical justifications. According to the findings, the metaphors used by the students has 9 different categories and these are: a means of relief, a disfavored act, an ambiguous process, an entertaining and a joyous act, an act setting inner world in motion, a didactic act, a multidirectional communicational tool, a creative act, and an intentional and a demanding act. As a result of the study, the most commonly used categories belong to the

*Bu çalışma, 6-8 Ekim 2016 tarihlerinde Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü tarafından düzenlenen “9. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı”nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[†]İletişim: Merve Müldür, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mervemuldu@sdu.edu.tr

categories of writing as a means of relief and writing as a disfavored act. It is remarkable that students perceive writing both as a boring and tiring act and also as a means of relief.

Key words: Perception, Metaphor, Writing skill, Secondary school students

GİRİŞ

Yazma becerisi; pek çok özelliğiyle diğer dil becerilerine kıyasla önemli bir beceri alanını oluşturmaktadır. Yazma; her şeyden önce duygu, düşünce, tasarıları ve görüp yaşananları anlatma aracı (Sever, 2004) olarak bireyin başkalarıyla iletişime geçmesini sağlayan, onu toplumsal bir varlık kılan en temel iletişim araçlarından biridir. Aynı zamanda bilgi birikiminin sağlıklı ve kalıcı bir şekilde nesiller arasında da aktarılabilmesini sağlayan bir araçtır (Özbay, 2005). Ayrıca bütün derslerde bilgiyi toplama, düzenleme, organize etme, aktarma ve kullanmaya ve bilgi dağarcığımızı göstermeye yarayan, bütün derslerdeki başarıyı artıran önemli bir beceri alanıdır (Harris ve Graham, 2016). Diğer dil becerilerini, hatta bireyin düşünme, ilişki kurma, iş birliği yapma, problem çözme becerilerini geliştiren bir eylemdir (Güneş, 2007). Bütün bu özellikleriyle yazma, bireyin iletişimsel, toplumsal ve mesleki ihtiyaçlarını karşılayan; onun zihinsel, sosyal ve psikolojik gelişimine de katkıda bulunan bir beceri alanı olma özelliğini taşımaktadır.

Bireyin pek çok ihtiyacını karşılayan bu eylem; içerisinde bilişsel, fiziksel, sosyal ve duyuşsal birçok alt süreci barındırır. Bu nedenle araştırmacıların yıllardır üzerinde hemfikir olduğu konulardan biri yazmanın son derece karmaşık bir yapıya sahip olmasıdır (Harris, Graham, Mason ve Saddler, 2002). Yazma öncelikli olarak bilişsel ve fiziksel bir eylemdir. Güneş (2007) yazmayı “beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi” şeklinde tanımlayarak insanın gözlem, okuma, düşünme gibi farklı yollarla edindiği ve zihninde yapılandığı bilgilerin fiziksel yolla aktarımını vurgulamaktadır. Yazma süreci boyunca birey, amacı doğrultusunda birtakım bilgileri seçer ve bu bilgileri sıralama, ilişki kurma, değerlendirme, analiz-sentez gibi zihinsel işlemlerin süzgecinden geçirerek yazıya aktarır ki bu yönüyle yazma bilişsel bir yön taşır (Güneş, 2007). Yazma yazarın belleği ile ilişkili olan; planlama, metne dönüştürme ve gözden geçirmeyi de kapsayan son derece karmaşık bir problem çözme sürecidir. Bu süreç içerisinde yazar; yazma görevini tanımlama, bu göreve yönelik amaçlar belirleme, okuyucularını tespit etme, metnin içeriği ve söylem özellikleri ile ilgili olan ve uzun süreli belleğinde yer alan bilgi birikimini etkin hâle getirme, metnin içeriği ile ilgili fikir üretme, bunlar arasından seçim yapma, seçtiği fikirleri ifade edecek kelimeleri kullanarak metne dönüştürme, yazdıklarını hedefleriyle karşılaştırarak gözden geçirme gibi pek çok bilişsel stratejiyi kullanır (Bruning, Schraw ve Norby, 2014; Flower ve Hayes, 1981). Bu yönüyle yazma, öncelikli ve temel olarak bilişsel bir süreci içine almaktadır.

Son zamanlarda araştırmacıların üzerinde durduğu konulardan biri de yazmanın sosyal ve duyuşsal yönüdür. Zimmerman ve Risemberg’e (1997) göre yazma, bilişsel becerinin edebî yansımasından daha fazlasıdır. Bu süreç; yazarın okuyucunun beklentisinin farkında olarak, okuyucuyla etkili iletişime geçene kadar metin taslaklarını gözden geçirmesini gerekli kılan, yazarın kişisel zaman ve çaba ayırmak için istekli olmasını gerektiren sosyal bilişsel bir süreçtir. Olumsuz yazı ortamları, kötü uygulamalar, düşük öz-yeterlik algısı gibi pek çok unsur yazmayı zayıflatabilir. Başarılı yazarlar yazacakları ortamı değiştirerek kendilerine olumlu bir sosyal ve fiziksel bir ortam hazırlarlar. Ayrıca motivasyonlarını artırmak ve devam ettirmek için de çeşitli stratejiler kullanırlar. Bu bağlamda yazma; bilişsel bir eylem olmanın ötesinde sosyal ve duyuşsal bir eylem olarak da karşımıza çıkmaktadır.

Yazma ile ilişkili olan duyuşsal özellikler yazmanın ihmal edilen bir boyutunu oluşturmaktadır (Graham, Berninger ve Fan, 2007). Yazmayla ilişkili olan duyuşsal değişkenler arasında yazarın belirli işleri yapabilmesi için gerekli faaliyetleri düzenleyebilme ve uygulayabilmesi açısından kendi kapasitesine ilişkin görüşleri olarak tanımlanabilecek öz yeterlik algısı (Bandura, 1986), yazarın mutluluktan mutsuzluğa kadar değişen duygu durumunu kapsayan yazma tutumu (Graham vd., 2007), yazarın yazma eylemine yaklaşması veya yazma eyleminden uzaklaşması eğilimini içeren yazma

kaygısı (Daly ve Wilson, 1983) gibi duyuşsal değişkenler sıralanabilir. Nitekim yazma performansının tutum, öz yeterlik algısı, kaygı gibi duyuşsal değişkenlerle ve öğrencilerin yazma ile ilgili algılarıyla ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalar vardır (Fagley, Daly ve Witte, 1981; Graham, vd., 2007; Jones, 2008; Knudson, 1995; Pajares ve Valiante, 1997).

Graham (2006) yetenekli yazarların diğerlerine nazaran yazma konusunda daha fazla motivasyona sahip olduğunu öne sürmektedir. Benzer şekilde Schunk ve Swartz'a (1992) göre yazmaya yönelik öz yeterlik algısı yüksek olan öğrenciler; öz yeterlik algısı düşük olan akranlarıyla kıyaslandığında daha fazla yazma girişiminde bulunurlar ve zorluklarla karşılaştıklarında daha fazla çaba harcarlar. Bu öğrenciler kendilerine de güvendikleri için daha az kaygı duyarlar (Pajares ve Valiante, 1997). Olumlu yazma tutumu; öğrencilerin yazı yazmaktan memnun olmalarını ve yazma konusunda hevesli olmalarını sağlarken olumsuz bir tutuma sahip olmak öğrencilerin başarısız olmalarına veya yazmaktan kaçınmalarına neden olabilir (Erdoğan ve Erdoğan, 2013). Yazmaya karşı olumlu tutum sergileyen öğrenciler, olumsuz tutum sergileyenlere kıyasla daha sık yazabilirler ve yazma sürecinde daha fazla çaba harcayabilirler (Graham vd., 2007). Buna göre yazma hakkında olumlu duygu ve inançlara sahip öğrencilerin yazma konusunda daha ilgili, istekli ve mücadeleci olduğu düşünülebilir.

Okullarımızda yazma eğitimi Türkçe Öğretimi Programına (MEB, 2017) dayalı yazma etkinlikleri aracılığıyla yürütülmektedir. Öğrencilerin duygu, düşüncelerini dilin olanaklarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, bu beceriyi alışkanlığa dönüştürmeleri yazma eğitiminin en temel hedefleri arasında yer almaktadır. Ayrıca bu hedeflere ulaşılabilmesi için de uygulamaların özendirici olması gerekmektedir (MEB, 2015). Yazmada gelişim sağlayabilmek öğrencilerin yazma ile ilgili inançlarının geliştirilmesine de dayalıdır (Bruning ve Horn, 2000). Bu nedenle temel eğitimin ilk yıllarından itibaren öğrencilerin yazmaya karşı olumlu inançlar geliştirmeleri sağlanmalıdır (Erdoğan ve Erdoğan, 2013). Söz konusu tüm bu hususlar yazma eğitiminde öğrencilerin yazma eylemine bakış açılarının; yazma hakkındaki his ve algılarının yazma performanslarını etkileyebileceğini göstermektedir.

Bireylerin bir konu hakkındaki algılarını açığa çıkarmaya yarayacak araçlardan biri de metaforlardır. Bireylerin bir kavrama, olguya yönelik algılarını açığa çıkarmada zihinsel kavramları temsil etmesi bakımından önem taşımaktadır. Metafor; herhangi bir şeyi başka bir kavramın bakış açısıyla tecrübe etme ve anlama olarak ele alınabilir. Lakoff ve Johnson'a (2005) göre metafor bir şeyi bir başka şeyin bakış açısıyla anlama ve tecrübe etme sürecidir. Metafor; dil, düşünce ve söylemin nasıl yapılandırıldığını kavramamıza dayanak sağlar. Metaforlar, söz sanatı olmaktan öte bireyin bir kavramı, olguyu anlamada ve açıklamada kullanılabileceği zihinsel araçlar olarak görülebilir (Saban, 2008). Metaforlar bireylerin dünyalarını anlama ve yapılandırmada zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak değerlendirilebilir (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Bu yönleriyle metaforların sadece dilsel bir araç değil, aynı zamanda algıyı açığa çıkarma aracı olduğu da söylenebilir.

Son dönemde eğitim bilimlerinin pek çok alanında (Gündüz, Saygılı ve Sulak, 2014; Saban, 2008; Sosyal ve Afacan, 2012) olduğu gibi Türkçe eğitimi ve öğretimi alanında da öğrencilerin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmalara rastlanmaktadır. Türkçe eğitimi alanında yapılan çalışmaların daha çok öğretmen adayları algılarını açığa çıkarmaya yönelik olduğu dikkati çekmektedir (Aydın ve Pehlivan, 2010; Ceran, 2015; Çoban ve Çeçen, 2013). Bu araştırmalardan sınırlı sayıda olanları yazma becerisi ile ilişkilendirilebilmektedir (Bozpolat, 2015; Lüle Mert, 2013; Tiryaki ve Demir, 2015; Ulusoy, 2013). Ayrıca eğitim bilimlerinin farklı alanlarında çeşitli çalışmalar olmakla birlikte Türkçe eğitimi alanında ortaokul öğrencilerinin metaforlar aracılığıyla açığa çıkarmayı amaçlayan sınırlı çalışmaya rastlanmaktadır (Akkaya, 2011; Erdem, Bülbül ve Oran, 2014; Erdoğan ve Erdoğan, 2013). İlgili literatür incelendiğinde Erdoğan ve Erdoğan (2013) konuyu yazma açısından ele almakta; çalışmayı beşinci sınıflarla sınırlandırmaktadır. Görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla açığa çıkarmayı amaçlayan sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır.

Daha önce de belirtildiği gibi yazma, içerisinde birçok alt beceriyi barındıran, çeşitli özelliklere sahip olan, bilişsel, sosyal ve duyuşsal bir beceri alanıdır. Bu beceri, ortaokul öğrencileri tarafından farklı

şekilde algılanıp anlamlandırılabilir. Öğrencilerin bu beceriye yükledikleri anlamların tespit edilmesi, yazma eğitiminin yönlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu araştırma, gerek okullarımızda uygulanacak çalışmaların yönlendirilmesine yol göstermesi gerekse ortaokul öğrencilerinin tüm kademelerini kapsayarak öğrencilerin algılarını bütünsel olarak ortaya çıkarması açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin yazma becerisine yönelik algılarını tespit etmektir. Bu amaca bağlı olarak şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin yazma becerisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
2. Ortaokul öğrencilerinin yazma becerisine ilişkin geliştirdikleri metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim (fenemoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarının temel amacı; kişilerin bir olguya ait yaşadıkları deneyimin anlamını, özünü ve yapısını tespit etmektir. Bu tür çalışmalar; kişilerin bir olguyu nasıl deneyimlediklerini açıklayan araştırmalardır (Seggie ve Bayyurt, 2015). Bu çalışmalarda birkaç kişinin bir kavramla ilgili deneyimlerinin ortak anlamı aranır, o kavramı deneyimleyen bütün katılımcılarının ortak özelliklerinin tanımlanmasına odaklanılır. Araştırmacı, katılımcıların deneyimlerinin özünü tanımlayan bütüncül bir betimleme yapar (Creswell, 2016). Bu çalışmada da bir olguya yönelik algıyı açığa çıkarmak, katılımcıların ele alınan kavramla ilgili deneyimlerinin altında yatan ortak anlamı keşfetmek için olgu bilim deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Isparta merkez ortaokullarından birinde öğrenim gören ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 270 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama, öğrencilerin yazmaya yönelik daha fazla deneyime sahip olmalarına imkân sağladığı için eğitim öğretim yılının ikinci döneminde ve mayıs ayında gerçekleştirilmiştir. 270 öğrencinin doldurduğu formlardan 68'i amacına uygun doldurulmadığı gerekçesiyle değerlendirilmemiş, 202 öğrencinin geliştirdiği metaforlar çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan 202 öğrenciye ilişkin özelliklere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubundaki öğrencilere ilişkin bilgiler

| Özellikler | | f | % |
|----------------|----------|-----|-------|
| Sınıf Seviyesi | 5. Sınıf | 45 | 22,28 |
| | 6. Sınıf | 54 | 26,73 |
| | 7. Sınıf | 59 | 29,21 |
| | 8. Sınıf | 44 | 21,78 |
| | Toplam | 202 | 100 |
| Cinsiyet | Kız | 108 | 53,47 |
| | Erkek | 94 | 46,53 |
| | Toplam | 202 | 100 |

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada metafor çalışmalarının çoğunda olduğu gibi boşluk doldurmaya dayalı “yazmak.....gibidir. Çünkü,.....”ifadesini içeren bir form hazırlanmıştır. Farklı araştırmalarda (Saban, 2008; Susar Kırmızı ve Çelik, 2015) olduğu gibi; *gibi* ifadesi ile benzetme yönünün, *çünkü*

ifadesi ile de benzetmenin gerekçesinin açığa çıkarılması amaçlanmıştır. Veriler, Türkçe dersinde toplanmış; araştırmanın temel amacı yazma becerisine ilişkin algıları açığa çıkarmak olduğu için yazmak ile kast edilenin bir metin/kompozisyon yazmak olduğu vurgulanmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi tekniğiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizi, bir materyalin temaları, anlamları tespit etmek amacıyla dikkatlice, sistemli ve ayrıntılı bir biçimde incelenmesi ve yorumlanmasıdır (Berg ve Lune, 2015). Genel olarak içerik analizi yaparken bir araştırmacı belirli aşamaları takip eder. Veriyi düzenleme, verilerden hareketle kodlar oluşturma, kodları kategorilere ayırma, dokümanı kategorilere göre sınıflama ve daha önceki çalışmaların ışığında değerlendirme olarak sıralanabilir (Berg ve Lune, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada her forma bir numara verilmiş öğrencilerin ürettikleri metaforlar ve gerekçeleri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öğrencilerin ürettikleri metaforlarla gerekçelendirme yönleri örtüşmeyenler, ifade bakımından yetersiz olanlar incelenmiş ve çalışmadan çıkarılmıştır. Örneğin “Yazmak uç gibidir. Çünkü zevkli bir iş yaparken ucun bitmesi gibidir.”, “Yazmak ayı gibidir. Çünkü çok ağır.” gibi ne ifade etmek istendiği anlaşılmayan formlar çalışmadan çıkarılmıştır. Eleme işlemi yapıldıktan sonra öğrencilerin ürettikleri metaforlar ve gerekçelendirme yönleri tekrar incelenerek kodlar oluşturulmuş; aralarında ortaklık bulunan kodlardan hareketle 9 farklı kategoriye ulaşılmıştır. Kod ve kategoriler belirlenirken özellikle metaforun gerekçelendirme yönüne dikkat edilmiştir. Örneğin kusmak metaforunu bir öğrenci “Yazmak kusmak gibidir. Çünkü içindekileri boşaltırsın.” cümlesi ile ifade ederken bir diğeri “Yazmak kusmak gibidir. Çünkü insanın hem elini ağrıtır, hem de zor ve kötü bir şeydir. İnsanı bunalır.” cümlesi ile ifade etmiştir. Öğrenciler kusmak metaforunu kullanmakla birlikte farklı algılara sahip olduğu için birinci öğrencinin ifadesi rahatlama aracı kategorisi altında değerlendirilirken diğeri öğrencinin ifadesi hoşlanılmayan bir eylem kategorisi altında değerlendirilmiştir.

Nitel araştırmalarda önemli hususlardan biri geçerlik ve güvenilirliktir. Nitel araştırmalarda araştırmacı geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için üçgenleme, veri toplama süreçlerine uygun ve yeterli katılımı sağlama, araştırmada karşıt olanı arayarak olumsuz durum analizi yapma, üye kontrolü, uzman görüşü alma gibi farklı stratejilerden yararlanabilir (Creswell, 2016, Merriam, 2013). Bu araştırmada farklı yaş grubunda ve cinsiyetteki öğrencilerin görüşlerine yer verilerek zengin bir betimlemeye gidilmeye çalışılmıştır. Ayrıca tümdengelimsel bir bakış açısı takip edilmiş, olumsuz durum analizi yapılarak birbiriyle tutarlı olmayan, hatta zıtlık teşkil eden kategoriler açığa çıkarılmıştır. Son olarak da uzman görüşüne başvurulmuştur. Elde edilen veriler, iki araştırmacı tarafından analiz edilmiş; iki araştırmacı arasında birlik olunmayan hususlar konusunda başka bir araştırmacının görüşüne danışılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde ortaokul öğrencilerinin yazmak kavramına ilişkin ürettikleri metaforlara ve metaforların üretilme gerekçelerinden hareketle oluşan kategorilere yer verilmiş; bulgular tablolar hâlinde sunulmuş, tablolara ilişkin yorumlar yapılmış ve öğrencilerin oluşturdukları metafor örneklerine yer verilmiştir.

Yazma Becerisine İlişkin Metaforlar

Çalışma grubunu oluşturan 202 ortaokul öğrencisinin yazmak kavramına ilişkin 117 geçerli metafor ürettiği tespit edilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin yazmak kavramına ilişkin ürettikleri metaforların sayıca fazla olduğu görülmektedir. Söz konusu durumun öğrencilerin yazmak kavramına yükledikleri anlamların zenginliği veya yazmak kavramının çok yönlü ve karmaşık bir alanı yansıtması ile ilişkili olabileceği düşünülebilir. Öğrencilerin ürettikleri metaforlar incelendiğinde öğrencilerin yazmayı en çok işkence (11), su (10), ölüm (8), dost (7), sıkıcı bir iş (6), terapi (5),

uçmak (5), hayat (5), seyahat (5), içini dökmek (4), lunapark (4), eğlence (4), hayal (3), öğrenmek (3), dışkı/boşaltım (3), sır vermek (3), yüzmek (3) gibi metaforlarla özdeşleştirdiği görülmüştür.

Tablo 2. Ortaokul öğrencilerinin yazmak kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar

| Metafor | f | Metafor | f | Metafor | f |
|---------------------|----|--------------------------|---|--------------------------------------|-----|
| İşkence | 11 | Cehennem azabı | 1 | Spor | 1 |
| Su | 9 | Kıyamet | 1 | Çorba | 1 |
| Ölüm | 8 | Batalık | 1 | Ateş | 1 |
| Dost/dert ortağı | 7 | Çamur | 1 | Okul | 1 |
| Sıkıcı iş | 6 | Çöp | 1 | Beddua | 1 |
| Terapi/ruh tedavisi | 5 | Tatil | 1 | Kaya | 1 |
| (Kuş gibi) uçmak | 5 | Çorap kokusu | 1 | Çile | 1 |
| Seyahat/yolculuk | 5 | Boşuna pedal çevirmek | 1 | Uzun yolculuk | 1 |
| Hayat/yaşam | 5 | Gereksiz araç | 1 | Sümük | 1 |
| İçini dökmek | 4 | Kafa dağıtmak | 1 | Oyun | 1 |
| Lunapark | 4 | Altın | 1 | Bilgisayar | 1 |
| Eğlence | 4 | Havalara uçmak | 1 | Köprü | 1 |
| Hayal | 3 | Rüzgâr | 1 | Hentbol | 1 |
| Öğrenmek | 3 | Kurtulmak | 1 | Telefon | 1 |
| Dışkı/boşaltım | 3 | Nefes almak | 1 | Çekirdek çitlemek | 1 |
| Sır vermek | 3 | Paylaşmak | 1 | Âşk | 1 |
| Yüzmek | 3 | Dolunay | 1 | Parti | 1 |
| Özgürlük | 2 | Ağaçtaki yaprak | 1 | Melek | 1 |
| Uyumak | 2 | Bardak | 1 | Yeniden hayata gelmek | 1 |
| (Oruçken) su içmek | 2 | Duvar | 1 | Ruhumuzu açan bir kapı | 1 |
| Araba | 2 | Aynaya bakmak | 1 | Yanında olmak | 1 |
| Tatlı | 2 | Mentos | 1 | Hikâye | 1 |
| İnsanın içi/insan | 2 | Meşale | 1 | Etrafına bakan insan | 1 |
| İlaç | 2 | Otobüs | 1 | Masal okumak | 1 |
| Başarmak | 2 | Yağmur | 1 | Müzik dinlemek | 1 |
| Kusmak | 2 | Rüzgârla savrulan yaprak | 1 | Gökkuşuğu | 1 |
| Rüya | 2 | Özgür çocuk | 1 | Ruhun aynası | 1 |
| Futbol | 2 | Baraj | 1 | Gökyüzü | 1 |
| Yemek yemek | 2 | Gezmek | 1 | Gezinti | 1 |
| Ödev | 2 | Kaybolmak | 1 | Bilgi | 1 |
| 250 km koşmak | 1 | Pamuk şeker | 1 | Öğretmen | 1 |
| Deniz | 1 | Kristof Kolomb | 1 | Aktarmak | 1 |
| Yapboz | 1 | Gelişmek | 1 | Kalıcılık | 1 |
| Oyun hamuru | 1 | Keşfetmek | 1 | Televizyon | 1 |
| Düşünce | 1 | Gıda | 1 | Silinmez bilgi | 1 |
| Konuşmak | 1 | Sanat | 1 | Pırlanta | 1 |
| Aile | 1 | Nakış | 1 | Hazine | 1 |
| Mücadele | 1 | Sorumluluk | 1 | Sessiz nağmelerde haykırmak | 1 |
| Doğa | 1 | Haberleşmek | 1 | Okyanusun içinden tek nefesle çıkmak | 1 |
| Toplam | | | | | 202 |

Yazma Becerisine İlişkin Kavramsal Kategoriler

Ortaokul öğrencilerinin yazmak kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar dokuz kategoride toplanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Yazma becerisine ilişkin kavramsal kategoriler

| Kategori | f |
|---------------------------------------|------------|
| Rahatlama aracı | 52 |
| Hoşlanılmayan bir eylem | 46 |
| Belirsiz bir süreç | 23 |
| Eğlenceli ve keyifli bir eylem | 20 |
| İç dünyayı harekete geçiren bir eylem | 20 |
| Öğrenmeyi sağlayan bir eylem | 14 |
| Çok yönlü bir iletişim aracı | 11 |
| Yaratıcı bir eylem | 8 |
| Amaçlı ve çaba gerektiren bir eylem | 8 |
| Toplam | 202 |

Elde edilen bu kategorilerden ilk beşi incelendiğinde öğrencilerin yazmayı daha çok rahatlama aracı, hoşlanılmayan bir eylem, belirsiz bir süreç, eğlenceli ve keyifli bir eylem, iç dünyalarını etkin hâle getiren bir eylem olarak algıladıkları dikkati çekmektedir.

Rahatlama Aracı

Yazmayı rahatlama aracı olarak gören 52 öğrenci tarafından toplam 27 metafor üretilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Rahatlama aracı kategorisinde üretilen metaforlar

| Metafor | f | Metafor | f | Metafor | f |
|---------------------|---|----------------|---|-----------------------------|---|
| Dost/dert ortağı | 7 | Özgürlük | 2 | Ağaçtaki yaprak | 1 |
| Terapi/ruh tedavisi | 5 | Kafa dağıtmak | 1 | Yeniden hayata gelmek | 1 |
| (Kuş gibi) uçmak | 5 | Tatil | 1 | Ruhumuzu açan bir kapı | 1 |
| İçini dökmek | 4 | Havalara uçmak | 1 | Aynaya bakmak | 1 |
| Dışkı/boşaltım | 3 | Rüzgâr | 1 | Mentos | 1 |
| Sır vermek | 3 | Kurtulmak | 1 | Kusmak | 1 |
| Uyumak | 2 | Nefes almak | 1 | Hayat | 1 |
| Yüzmek | 2 | Paylaşmak | 1 | Tatil | 1 |
| Oruçken su içmek | 2 | Dolunay | 1 | Sessiz nağmelerde haykırmak | 1 |
| | | Toplam | | 52 | |

Yazmayı rahatlama aracı olarak gören öğrencilerin yazmayı daha çok dost, kuş, terapi, içini dökmek gibi metaforlarla özdeşleştirdiği dikkati çekmektedir. Öğrencilerin bu kategori altındaki metaforları ve bunları gerekçelendirme yönleri incelendiğinde; öğrencilerin yazmayı adeta bir dost olarak gördükleri, tıpkı bir dosta aktardıkları gibi içindeki dertleri, sırları yazıya aktarabildikleri dikkati çekmektedir. Öğrenciler yazmanın içindeki sıkıntıları atmalarına yardımcı olduğuna, bu sayede kendilerini rahatlattığına temas etmektedir. Öğrenciler yazmayı psikolojik anlamda rahatlamalarını sağlayan bir araç olarak görmektedir. Öğrenciler tarafından aktarılan metafor örnekleri şu şekildedir:

“Yazmak dert ortağı gibidir. Çünkü yazarken de derdimizi anlatırız, içimizi dökeriz.” (6. sınıf öğrencisi, kız).

“Yazmak terapi gibidir. Çünkü insanın kimseye anlatamadıklarını yazıyla kâğıda dökersen ve sonra da o kâğıdı yakıp her şeyi arkanda bırakabilirsin. Yazı insanın canını yakmaz, insanı tedavi eder, her şeyi arkanda bırakırsın.” (7. sınıf öğrencisi, kız).

“Yazmak boşaltım sistemi gibidir. Çünkü içine aldığı her şeyi yutar ve öğütür. Bütün pislikleri dışarı atar.” (6. sınıf öğrencisi, erkek).

“Yazmak kusmak gibidir. Çünkü midesi bulan insan kusunca rahatlar. Kâğıda içimizi dökerek içimizdekileri boşaltır, ferahlarız.”(6. sınıf öğrencisi, erkek).

“Yazmak ağaçtaki yaprak gibidir. Çünkü içimizdeki sıkıntıları ve mutluluklarımızı dökeriz.” (8. sınıf öğrencisi, kız).

“Yazmak uçmak gibidir. Çünkü böylece Dertlerden ve stresten uzak durduğumuz yerlerden bir yer gökyüzüdür.” (7. sınıf öğrencisi, erkek).

Hoşlanılmayan Bir Eylem

Yazmayı hoşlanmadıkları bir eylem olarak gören 46 öğrenci tarafından 23 metafor üretilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. Hoşlanılmayan bir eylem kategorisinde üretilen metaforlar

| Metafor | f | Metafor | f | Metafor | f |
|----------------|----|---------------|---|-----------------------|----|
| İşkence | 11 | Spor | 1 | Çöp | 1 |
| Ölüm | 8 | Çorba | 1 | Futbol | 1 |
| Sıkıcı iş | 6 | Ateş | 1 | Çorap kokusu | 1 |
| Ödev | 2 | Okul | 1 | Kusmak | 1 |
| Kıyamet | 1 | Beddua | 1 | Boşuna pedal çevirmek | 1 |
| Bataklık | 1 | Kaya | 1 | Gereksiz araç | 1 |
| Çamur | 1 | Çile | 1 | Sümük | 1 |
| Cehennem azabı | 1 | Uzun yolculuk | 1 | | |
| Toplam | | | | | 46 |

Yazmadan hoşlanılmayan öğrencilerin yazmayı daha çok işkence, ölüm, sıkıcı iş gibi metaforlarla özdeşleştirdiği görülmektedir. Öğrencilerin bu kategori altındaki metaforları ve bunları gerekçelendirme yönleri incelendiğinde öğrencilerin yazma eylemini sıkıcı, yorucu ve zor bir eylem olarak gördükleri, zorla yaptırılan bir eylem olmasından dolayı rahatsızlık duydukları; bu nedenle yazmaktan hoşlanmadıkları söylenebilir. Öğrenciler tarafından üretilen metafor örnekleri şu şekildedir:

“Yazmak işkence gibidir. Çünkü mecbur olduğum için yazmak beni sıkıyor, rahatsız ediyor.” (7. sınıf öğrencisi, erkek).

“Yazmak sıkıcı bir iş gibidir. Çünkü her zaman canımı sıkan bir durum olmuştur. Çünkü hiçbir zaman bu işi beceremem ve yazmaktan nefret ederim.” (6. sınıf öğrencisi, kız).

“Yazmak bataklık gibidir. Çünkü hem elimiz yorulur. Hem de bir sürü noktalama işareti, anlatım biçimleri bir sürü şey var. İçinde boğulursun.” (7. sınıf öğrencisi, kız).

“Yazmak çorba gibidir. Yazmaya başladığında kafamız çok karışır. Ne yapacağımızı bilemeyiz, canımız sıkılır.” (5. sınıf öğrencisi, kız).

“Yazmak beddua gibidir. Çünkü öğretmen zorla konu veriyor. Bu da çok kötü oluyor.” (6. sınıf öğrencisi, erkek).

“Yazmak boşuna pedal çevirmek gibidir. Çünkü son derece boş iştir, benim için son derece gereksiz bir araçtır.” (8. sınıf öğrencisi, erkek).

Belirsiz Bir Süreç

Yazmayı belirsiz bir süreç olarak algılayan 23 öğrenci tarafından 11 metafor üretilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6. Belirsiz bir süreç kategorisinde üretilen metaforlar

| Metafor | f | Metafor | f | Metafor | f |
|------------------|---|--------------------------|---|-----------|----|
| Su | 8 | Yağmur | 1 | Rüya | 1 |
| Seyahat/Yolculuk | 5 | Rüzgârla savrulan yaprak | 1 | Gezmek | 1 |
| Araba | 2 | Özgür çocuk | 1 | Kaybolmak | 1 |
| Otobüs | 1 | Baraj | 1 | | |
| Toplam | | | | | 23 |

Bu kategoride yer alan metaforlar incelendiğinde öğrencilerin yazmayı daha çok su, seyahat, araba gibi metaforlarla özdeşleştirdikleri görülmektedir. Bu metaforlar ve diğer metaforlar, daha çok süreci ifade eden metaforlardır. Öğrencilerin bu kategoride yer alan metaforları gerekçelendirme yönleri de incelendiğinde öğrencilerin yazmayı bir süreç olarak algıladıkları; fakat bu sürecin kontrolsüz, plansız, sınırsız bir süreç olduğu dikkati çekmektedir. Öğrencilerin ürettikleri metaforlar aşağıdaki gibidir:

“Yazmak su gibidir. Çünkü akışına bırakırsın, içinden geldiği gibi yazarsın.” (7. sınıf öğrencisi, kız).

“Yazmak bir otobüs gibidir. Çünkü bazen gitmek istemesen bile binmek zorunda kalabilirsin. Seni hiç istemediğin yere sürükleyebilir.” (6. sınıf öğrencisi, erkek).

“Yazmak rüzgârla savrulan bir yaprak gibidir. Çünkü dalda olsan bile rüzgâr seni alıp götürür. Kendini rüzgârın akışına bırakırsın birden.” (6. sınıf öğrencisi, kız).

“Yazmak özgürlük gibidir. Çünkü yazarken özgürsündür ve sınırlama yoktur. Yazarken sınır yoktur.” (8. sınıf öğrencisi, erkek).

“Yazmak rüya gibidir. Çünkü rüyadaki gibi hiç tahmin etmediğin bir yere gidebilirsin.” (5. sınıf öğrencisi, erkek).

Eğlenceli ve Keyifli Bir Eylem

Yazmayı eğlenceli ve keyifli bir eylem olarak gören 20 öğrenci tarafından 13 metafor üretilmiştir (Tablo 7).

Tablo 7. Eğlenceli ve keyifli bir eylem kategorisinde üretilen metaforlar

| Metafor | f | Metafor | f | Metafor | f |
|-------------|---|---------|---|-------------------|----|
| Lunapark | 4 | Futbol | 1 | Çekirdek çitlemek | 1 |
| Eğlence | 4 | Oyun | 1 | Âşk | 1 |
| Tatlı | 2 | Melek | 1 | Parti | 1 |
| Pamuk şeker | 1 | Hentbol | 1 | | |
| Bilgisayar | 1 | Telefon | 1 | | |
| Toplam | | | | | 20 |

Yazmayı sevdiği bir eylem olarak algılayan öğrencilerin yazmayı daha çok eğlence, lunapark, tatlı gibi metaforlarla özdeşleştirdiği görülmektedir. Öğrencilerin bu kategori altındaki metaforları ve bunları gerekçelendirme yönleri incelendiğinde öğrencilerin yazmayı kendilerini eğlendiren, kendilerine zevk veren, bağımlılık yapan bir eylem olarak gördükleri söylenebilir. Öğrenciler tarafından üretilen metafor örnekleri şu şekildedir:

“Yazmak lunapark gibidir. Çünkü yazınca eğleniriz, hareketleniriz, heyecanlanırız.” (5. sınıf öğrencisi, erkek).

“Yazmak eğlence gibidir. Çünkü yazarken farklı diyarlara gideriz. Mutlu oluruz.” (6. sınıf öğrencisi, kız).

“Yazmak pamuk şeker gibidir. Çünkü pamuk şeker gibi tatlı ve yemesi kolaydır. yani yazması kolaydır. pamuk şekeri yiyen kişiye zevk verir. bazen ellerimiz yapış yapış olur. ama buna değer. yazı yazmakta bunun gibidir. bazen zorlansak da sonunda tatlı tatlı şirin bir tada sahip oluruz.” (6. Sınıf öğrencisi, kız).

“Yazmak futbol gibidir. Çünkü gol atınca sevindiğim gibi çok güzeldir.” (7. sınıf öğrencisi, erkek).

“Yazmak çekirdek çitlemek gibidir. Çekirdeği sivilce çıkacağını bile bile yemekten vazgeçemezsin. Yazmayı da kolunu yorulacağını bile bile yapmaktan vazgeçemezsin.” (6. sınıf öğrencisi, kız).

İç Dünyayı Harekete Geçiren Bir Eylem

Yazmayı iç dünyalarını harekete geçiren bir eylem olarak gören 20 öğrenci tarafından 14 metafor üretilmiştir (Tablo 8).

Tablo 8. İç dünyayı harekete geçiren bir eylem kategorisinde üretilen metaforlar

| Metafor | f | Metafor | f | Metafor | f |
|----------------------|---|----------------|---|---------|----|
| Hayat/yaşam | 4 | Düşünce | 1 | Gökyüzü | 1 |
| Hayal | 3 | Masal okumak | 1 | Gezinti | 1 |
| İnsanın içi/insan | 2 | Müzik dinlemek | 1 | Rüya | 1 |
| Hikâye | 1 | Gökkuşağı | 1 | Bilgi | 1 |
| Etrafına bakan insan | 1 | Ruhun aynası | 1 | | |
| Toplam | | | | | 20 |

Yazmayı iç dünyalarını harekete geçiren bir eylem olarak gören öğrencilerin yazmayı daha çok hayat ve hayal gibi metaforlarla özdeşleştirdiği görülmektedir. Öğrencilerin bu kategori altındaki metaforları ve bunları gerekçelendirme yönleri incelendiğinde öğrencilerin yazmayı bilgi birikimlerini, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini aktarma aracı olarak gördükleri; yazarken iç dünyalarının harekete geçtiği söylenebilir. Öğrencilerin ürettikleri metaforlardan bazıları şu şekildedir:

“Yazmak hayal gibidir. Çünkü gerçekte yaşamadığım şeyleri yazarken yaşarsın bunları yazıya dökersin.” (5. sınıf öğrencisi, erkek).

“Yazmak hayat gibidir. Çünkü hayatımızı anlatırız yazılarımızda.” (6. sınıf öğrencisi, kız).

“Yazmak etrafın bakan insan gibidir. Çünkü insan bir şeylerden etkilenecek yazar.” (8. sınıf öğrencisi, erkek).

““Yazmak gökkuşağı gibidir. Çünkü insan tüm duygularını, tüm renklerini katar yazısına.” (7. sınıf öğrencisi, kız).

“Yazmak insan gibidir. Çünkü beynimizden geçen bütün fikirler, duygular, düşünceleri, yaşadıklarımızı çıkartabiliriz.” (8. sınıf öğrencisi, erkek).

Öğretici Bir Eylem

Yazmayı öğretici bir eylem olarak gören 14 öğrenci tarafından 11 metafor üretilmiştir (Tablo 9).

Tablo 9. Öğretici bir eylem kategorisinde üretilen metaforlar

| Metafor | f | Metafor | f | Metafor | f |
|----------------|---|-------------|---|---------|----|
| Öğrenmek | 3 | Yemek yemek | 1 | Gıda | 1 |
| İlaç | 2 | Gelişmek | 1 | Meşale | 1 |
| Öğretmen | 1 | Keşfetmek | 1 | Doğa | 1 |
| Kristof Kolomb | 1 | Su | 1 | | |
| Toplam | | | | | 14 |

Öğretici bir eylem kategorisinde üretilen metaforlar incelendiğinde öğrencilerin yazmayı öğrenmek, ilaç, öğretmen gibi metaforlarla özdeşleştirdiği görülmüştür. Öğrencilerin kullandıkları metaforlar ve bunları gerekçelendirme yönleri incelendiğinde yazmayı; bilgilendiren, yol gösteren, düşündüren bir eylem olarak algıladıkları söylenebilir. Öğrencilerin ürettikleri metaforlar şu şekildedir:

“Yazmak öğrenmek gibidir. Çünkü yazarken pek çok şeyi de düşünür, öğreniriz.” (8. sınıf öğrencisi, erkek).

“Yazmak ilaç gibidir. Çünkü ilaç hasta insanı güçlü yapar. Yazmak insanın bilgisini güçlendirir.” (6. sınıf öğrencisi, kız).

“Yazmak yemek yemek gibidir. Nasıl insan aç karna olunca mutlu olmuyor ve tok olunca mutlu hissediyorsa yazarken de yeni bilgiler öğrenir.” (7. sınıf öğrencisi, erkek).

“Yazmak doğa gibidir. Çünkü doğadan ilham, bilgi alınır.” (5. sınıf öğrencisi, kız).

Çok Yönlü Bir İletişim Aracı

Yazmayı çok yönlü bir iletişim aracı olarak gören 11 öğrenci tarafından 11 farklı metafor üretilmiştir (Tablo 10).

Tablo 10. Çok yönlü bir iletişim aracı kategorisinde üretilen metaforlar

| Metafor | f | Metafor | f | Metafor | f |
|---------------|---|----------------|---|----------|----|
| Köprü | 1 | Aktarmak | 1 | Pırlanta | 1 |
| Yanında olmak | 1 | Kalıcılık | 1 | Hazine | 1 |
| Haberleşmek | 1 | Televizyon | 1 | Altın | 1 |
| Konuşmak | 1 | Silinmez bilgi | 1 | | |
| Toplam | | | | | 11 |

Yazmayı çok yönlü bir iletişim aracı olarak gören öğrencilerin yazmayı köprü, haberleşmek, silinmez bilgi, pırlanta gibi birbirinden farklı metaforlarla özdeşleştirildiği görülmüştür. Öğrencilerin metaforları ve bunları gerekçelendirme yönleri incelendiğinde öğrencilerin yazmayı kişiler arası iletişimi sağlamasının yanı sıra nesiller arası iletişimi ve böylece bilginin kalıcılığını sağlaması yönüyle de ele aldıkları dikkati çekmektedir. Öğrencilerin ürettikleri metafor örnekleri şu şekildedir:

“Yazmak köprü gibidir. Çünkü insanların iletişime aracılık eder.” (6. sınıf öğrencisi, kız).

“Yazmak televizyon gibidir. Çünkü her kişiye bilgi verir.” (5. sınıf öğrencisi, erkek).

“Yazmak hazine gibidir. Çünkü söz uçar yazı kalır. Yazmak kültürümüzün de önemli bir ögesidir. Eğer yazı olmasaydı tarihteki bilgileri çağımıza iletemezdik.” (8. sınıf öğrencisi, kız).

“Yazmak pırlanta gibidir. Çünkü yazı nesilden nesile aktarılır. Ömür boyu kalır.” (7. sınıf öğrencisi, erkek).

Yaratıcı Bir Eylem

Yazmayı yaratıcı bir eylem olarak gören 8 Öğrenci tarafından 8 metafor üretilmiştir (Tablo 11).

Tablo 11. Yaratıcı bir eylem kategorisinde üretilen metaforlar

| Metafor | f | Metafor | f | Metafor | f |
|-------------|---|-----------|---|---------|---|
| Oyun Hamuru | 1 | Boş Duvar | 1 | Deniz | 1 |
| Yemek | 1 | Sanat | 1 | Aile | 1 |
| Bardak | 1 | Nakış | 1 | | |
| Toplam | | | | | 8 |

Yazmayı yaratıcı bir eylem olarak gören öğrencilerin metaforları incelendiğinde öğrencilerin yazmayı oyun hamuru, bardak, deniz, nakış, aile gibi birbirinden farklı metaforlarla ifade ettikleri görülmektedir. Metaforları ve gerekçelendirme yönleri incelendiğinde öğrencilerin yazmayı farklı kaynaklardan beslenerek yeni ve farklı bir ürün ortaya koyma olarak algıladıkları söylenebilir. Öğrenciler tarafından üretilen metafor örnekleri şöyledir:

“Yazmak oyun hamuru gibidir. Çocuklar oyun hamurundan farklı farklı şeyler yapabilir. Her çocuk farklıdır. Biz de yazarken yeni bir şey yapmış oluruz.” (7. sınıf öğrencisi, kız).

“Yazmak deniz gibidir. Kelimeler kumsalı oluşturur. Kumsaldan denize varılır. Kompozisyon da denizdir. Yazarken kendi seçtiğin kelimelerden yeni bir deniz oluşturursun.” (6. sınıf öğrencisi, erkek).

“Yazmak aile gibidir. Çünkü aile bireyleri farklıdır ama birbirine çok bağlıdır. Cümleler de onlar gibidir. Cümleler aileyi zenginleştirir.” (6. sınıf öğrencisi, erkek).

“Yazmak nakış gibidir. Çünkü düşünceler teker teker kâğıda işlenir. Yeni bir desen oluşturur.” (8. sınıf öğrencisi, kız).

Amaçlı ve Çaba Gerektiren Bir Eylem

Yazmayı amaçlı ve çaba gerektiren bir eylem olarak gören 8 öğrenci tarafından 8 metafor üretilmiştir (Tablo 12).

Tablo 12. Amaçlı ve çaba gerektiren bir eylem kategorisinde üretilen metaforlar

| Metafor | f | Metafor | f | Metafor | f |
|----------|---|---------------|---|--------------------------------------|---|
| Başarmak | | Yapboz | 1 | Okyanusun içinden tek nefesle çıkmak | 1 |
| Yüzmek | 1 | 250 Km koşmak | 1 | | |
| Mücadele | 1 | Sorumluluk | 1 | | |

Bu kategoride yer alan metaforlar incelendiğinde öğrencilerin bir önceki kategoride olduğu gibi yazmayı başarmak, mücadele, sorumluluk, 250 km koşmak gibi birbirinden farklı metaforlarla özdeşleştirdiği görülmektedir. Öğrencilerin bu kategoride ürettikleri metaforlar ve bunları gerekçelendirme yönleri incelendiğinde yazmayı amaçlı, çaba harcamayı gerekli kılan, sorumluluk

isteyen bir eylem olarak algıladıkları söylenebilir. Öğrencilerin ürettikleri metaforlar örnekleri şu şekildedir:

“Yazmak başarmak gibidir. Çünkü bir yazı yazarken bir şeyi başaracağıma inanırım ve zamanında başarmaya çalışırım.” (6. sınıf öğrencisi, kız).

“Yazmak yapboz gibidir. Çünkü düşündürücü ve meşakkatli bir iştir. İnsan yapbozu çözebilmek için emek harcar.” (8. sınıf öğrencisi, erkek).

“Yazmak okyanustan tek nefesle çıkmak gibidir. Çünkü 300 metreden çıkamazsın ve sınırlarını zorlarsın. Ben de bir yazı yazarken hissettiklerim bu.” (7. sınıf öğrencisi, erkek).

“Yazmak sorumluluk gibidir. Çünkü yazı yazarken insan kendini düzgün bir yazı yazmak üzere odaklar. Bunu kendine sorumluluk gibi görür.” (7. sınıf öğrencisi, kız).

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Ortaokul öğrencilerinin yazma becerisine ilişkin algılarını tespit etmeye yönelik yapılan bu çalışma 202 ortaokul öğrencisinin ürettiği metaforlar değerlendirilerek gerçekleştirilmiştir. 202 öğrenci tarafından 117 metafor üretilmiştir. Üretilen metafor sayısının fazla olması; öğrencilerin yazmak kavramına yükledikleri anlamın zenginliği veya yazmak kavramının pek çok özelliği barındıran çok yönlü ve karmaşık bir beceriyi yansıtması ile ilişkilendirilebilir.

Öğrencilerin ürettikleri metaforlar rahatlama aracı, hoşlanılmayan bir eylem, belirsiz bir süreç, eğlenceli ve keyifli bir eylem, iç dünyayı harekete geçiren bir eylem, öğretici bir eylem, çok yönlü bir iletişim aracı, yaratıcı bir eylem ve amaçlı ve çaba gerektiren bir eylem olmak üzere 9 farklı kategoride toplanmıştır. Ortaya çıkan kategoriler incelendiğinde öğrencilerin yazmaya yönelik çok farklı ve hatta kimi zaman birbirine ters düşen algılarının olduğu görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunca yazmak, hoşlanılmayan bir eylem olarak görülürken yine büyük bir kısım öğrenci tarafından eğlenceli ve keyifli bir eylem olarak nitelendirilmiştir. Benzer şekilde bazı öğrencilerce yazma belirsiz bir süreç olarak nitelendirilirken bazılarınca amaçlı ve çaba gerektiren bir eylem olarak görülmüştür. Bu hususlar öğrencilerin birbirinden oldukça farklı algılara sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan kategorilerden biri rahatlama aracı kategorisidir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu yazmayı bir rahatlama aracı olarak görmektedir. Yazmayı “terapi, dert ortağı, içini dökmek, kuş gibi uçmak, boşaltım/dışkı” gibi metaforlarla özdeşiren öğrencilere göre yazmak; kimseyle paylaşılabilen duygu, düşünce ve özellikle sorunları paylaşma aracı; bireyin rahatlama, tedavi olmasını sağlayan bir eylem olarak nitelendirilmektedir. Daha önce yapılan çalışmalarda da mevcut çalışmadaki rahatlama aracı kategorisi ile benzer kategorilere ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin Tiryaki ve Demir’in (2016) özgürlük, Ulusoy’un (2015) psikoloji ve dışavurum, Bozpolat’ın (2015) rahatlama aracı kategorileri mevcut çalışmadaki kategori ile örtüşmektedir. Öğrencilerin yazmayı bir rahatlama aracı olarak algılamaları; yazmak ve konuşma eylemlerinin bireylerin dışavurumlarını sağlayan, onları rahatlatan temel eylemler arasında yer almasıyla (Bozpolat, 2015; Güneş, 2007) ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte elde edilen bu bulgu, öğrencilerin gelişimsel özellikleriyle de ilişkilendirilebilir. Ortaokul öğrencileri, çocukluktan çıkarak ergenlik olarak adlandırılan bir döneme girmektedir. Bu dönem çocukluktan yetişkinliğe geçişin en temel basamağını oluşturan, soyut düşünme becerilerinin kazanıldığı, duyuşsal değişimlerin yaşandığı ve benmerkezci bir bakış açısının hâkim olduğu bir dönem olarak nitelendirilebilir (Aydın, 2005). Ergenlik dönemine girmelerinden dolayı birtakım sıkıntılarla yüz yüze kalan ortaokul öğrencilerinin yazma aracılığıyla psikolojik açıdan rahatladıkları düşünülebilir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan ve birbiriyle zıtlık teşkil eden iki kategori hoşlanılmayan bir eylem ile eğlenceli ve keyifli bir eylem kategorileridir. Yazmayı hoşlanılmayan bir eylem olarak gören öğrencilerin metaforları incelendiğinde öğrencilerin yazmayı “işkence, ölüm, cehennem azabı, bataklık, boşuna pedal çevirmek” gibi olumsuz yönü çok güçlü metaforlarla özdeşleştirdikleri görülmektedir. Metaforları gerekçelendirme yönleri göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin yazmayı sıkıcı ve yorucu bir eylem olarak gördükleri; zorla yaptırılan ve zor bir eylem olmasından dolayı yazmaktan rahatsızlık duydukları dikkati çekmektedir. Yazmayı eğlenceli ve keyifli bir eylem olarak gören öğrencilerin ise yazmayı “lunapark, eğlence, pamuk şeker, telefon, çekirdek çitlemek” gibi kendi hayatlarında zevk aldıkları ve sevdikleri unsurlarla özdeşleştirdikleri görülmüştür. Bu öğrencilerin metaforlarını gerekçelendirme yönleri incelendiğinde öğrencilerin yazmayı eğlenceli ve zevkli buldukları, bağımlılık yapan bir eylem olarak gördükleri tespit edilmiştir. Farklı çalışmalarda da bu çalışmadakine benzer şekilde söz konusu iki kategorinin bir arada yer aldığı dikkati çekmektedir. Örneğin Erdoğan ve Erdoğan (2013) çalışmasında bazı öğrencilerin yazmayı sıkıcı, yorucu ve hatta korkunç olarak algılamakta bazı öğrencilerin eğlenceli olarak algıladıklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde Lüle Mert’in (2013) çalışmasında zor ve sıkıcı bir eylem kategorisinin yanı sıra heyecan verici eylem kategorisine de rastlanmaktadır. Araştırma sonucunda böyle bir bulguya rastlanması farklı gerekçelerle açıklanabilir. Yazmanın karmaşık ve zor bir eylem olması, öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarının düşük olması, öğrencilerin motivasyonlarını artıracak ve onları yazmaya teşvik edecek bir ortamın olmaması gibi hususların bazı öğrencilerin yazmayı hoşlanılmayan bir eylem olarak görmelerinde etkili olabileceği düşünülebilir. Öte yandan bazı öğrencilerin de yazma motivasyonlarının yüksek olmasından dolayı yazmayı eğlenceli ve keyifli bir eylem olarak gördükleri söylenebilir. Ayrıca Erdoğan ve Erdoğan’ın (2013) çalışmalarında belirttiği gibi son yıllarda yazma eğitiminde çağdaş yöntem ve tekniklerinin kullanılmaya başlanmasının ve süreç odaklı yazma yaklaşımlarının benimsenmesinin de bu öğrencilerin yazmayı eğlenceli bir eylem olarak görmelerinde payı olduğu düşünülebilir.

Araştırma sonucunda bir öncekine benzer şekilde birbiriyle zıtlık gösteren kategoriler tespit edilmiştir. Bunlar; belirsiz bir süreç ile amaçlı ve çaba gerektiren bir eylem kategorileridir. Yazmayı belirsiz bir süreç olarak gören öğrenciler yazmayı “su, yolculuk, araba, savrulan yaprak” gibi süreci yansıtan metaforlarla özdeşleştirmiştir. Bu öğrenciler; yazmaya başladıktan sonra hisleri, düşünceleri, hayalleri onları nereye götürürse oraya gittiklerini, yazıyı akışına bıraktıklarını, kimi zaman kaybolduklarını ve istemedikleri yerlere sürüklendiklerini ifade etmişlerdir. Yazmayı amaçlı ve çaba gerektiren bir eylem olarak gören öğrenciler ise yazmayı “başarmak, yüzmek, okyanusun içinden tek nefesle çıkmak” gibi metaforlarla özdeşleştirmiştir. Bu öğrencilerin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin yazmayı amaçlı, sorumluluk isteyen ve çaba harcanmasını gerekli kılan bir eylem olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Yazma; yazar tarafından başlatılan ve yönlendirilen, yazarın çaba harcamasını gerekli kılan amaçlı bir eylemdir (Zimmerman ve Risemberg, 1997). Flower ve Hayes’e (1981) göre başarılı yazarları diğerlerinden ayıran temel özellikler arasında planlama gelmektedir. Başarılı yazarlar; yazma konusu ve okuyucusunun beklentisine göre kendilerine amaçlar belirler, yazacaklarına ilişkin fikir üretip bunlar arasından seçim yaparak bir planlamaya giderler. Ayrıca süreç boyunca da kendilerini amaçları doğrultusunda denetlerler. Güneş’e (2007) göre de yazar amacı doğrultusunda ürettiği fikirleri sıralama, ilişki kurma, değerlendirme gibi zihinsel işlemlerin süzgecinden geçirerek yazıya aktarır. Bu hususlar yazmanın amaçlı, planlı ve yazar tarafından kontrol edilen bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda bazı öğrencilerin yazma sürecinde kendilerine bir amaç belirlemedikleri, yazma sürecini planlayıp denetlemedikleri ve süreç boyunca akıllarına geleni metne dönüştürdükleri; bu nedenle de yazmayı belirsiz bir süreç olarak algıladıkları düşünülebilir. Öte yandan bazı öğrencilerin de yazma sürecini bir sorumluluk olarak gördükleri, kendilerine hedefler belirledikleri ve süreçte çaba harcadıkları; bu nedenle yazmayı amaçlı ve çaba gerektiren bir süreç olarak algıladıkları söylenebilir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan kategorilerden biri iç dünyayı harekete geçiren bir eylem kategorisidir. Yazmayı “yaşam, hayal, insanın içi” gibi metaforlarla özdeşleştiren öğrenciler; ürettikleri metaforların gerekçelerinde yazma aracılığıyla hayallerini, düşüncelerini, gözlemlerini yansıttıklarını ifade etmişlerdir. Başka çalışmalarda bu çalışmadakine benzer kategorilere rastlanmıştır. Örneğin Bozpolat’ın (2015) çalışmasında yer alan birikim sonucu oluşan eylem, Tiryaki

ve Demir'in (2016) çalışmasında yer alan yaşam kategorileri ile mevcut çalışmadaki kategori örtüşmektedir. Yazı; okunanların, görülenlerin, düşünülenlerin ve hissedilenlerin ortak bir ürünüdür (Gökşen, 1994). Yazmayı iç dünyayı harekete geçirme yönüyle algılayan öğrencilerin de bu noktaya temas ettikleri düşünülebilir.

Yazmayı öğretici bir eylem olarak gören öğrenciler yazmayı “öğrenmek, ilaç, Kristof Kolomb, gelişmek, keşfetmek” gibi metaforlarla ilişkilendirmişlerdir. Bu metaforların gerekçelendirme yönleri incelendiğinde öğrencilerin yazmayı bilgi birikimlerini artmalarını sağlayan, düşündüren, gelişimlerini destekleyen bir eylem olarak gördükleri tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu kategorinin Erdoğan ve Erdoğan'ın (2013) çalışmasındaki bilgilendiren ve geliştiren kategorileri ile örtüştüğü görülmektedir. Yazma; üst düzey düşünme becerilerini geliştiren bir eylemdir (Güneş, 2007). Yazmayı öğretici bir eylem olarak gören öğrencilerin bu konuda bir farkındalığa sahip oldukları söylenebilir.

Araştırma kapsamında ortaya çıkan kategorilerden biri de çok yönlü bir iletişim aracı kategorisidir. Öğrencilerin bu kategori altında “köprü, haberleşmek, konuşmak” gibi metaforlar ürettikleri görülmüştür. Metaforları ve bunları gerekçelendirme yönleri incelendiğinde öğrencilerin yazmayı kişiler arası iletişimi sağlamanın yanı sıra nesiller arası iletişimi de sağlaması yönüyle ele aldıkları görülmektedir. Ulusoy'un (2013) kalıcılık, Lüle Mert'in (2013) de iletişim ögesi, Bozpolat'ın (2015) kayıt aracı ve Tiryaki ve Demir'in de aktarım kategorileri ile mevcut çalışmadaki kategori birbiriyle örtüşmektedir. Yazma; konuşma gibi bireyler arası iletişimi sağlayan temel iletişim araçlarından biridir. Ayrıca bilgi birikiminin sağlıklı ve kalıcı bir şekilde nesiller arasında aktarılabilmesini sağlayan bir araçtır (Özbay, 2005). Öğrencilerin ürettikleri metaforlarla yazmanın bu özelliğine temas ettikleri görülmektedir.

Yazmayı yaratıcı bir eylem olarak gören öğrenciler yazmayı “oyun hamuru, yemek, boş duvar, nakış” gibi metaforlarla özdeşleştirmiştir. Öğrencilerin metaforlarını gerekçelendirme yönleri incelendiğinde öğrencilerin yazmayı farklı kaynaklardan beslenerek yeni ve farklı olan bir ürün ortaya koyma olarak algıladıkları görülmüştür. Bozpolat'ın (2015) yaratıcı bir eylem; Tiryaki ve Demir'in (2016) ve Ulusoy'un (2013) da sanat kategorileri altında ele aldığı kategoriler bu çalışmada ele alınan kategoriyle benzerlik göstermektedir. Yazarlar, kendilerinde var olan birikimlerden hareketle yeni ve farklı bir ürün ortaya koyarlar. Öğrencilerin de bu açıdan yazmayı yaratıcı bir eylem olarak algıladıkları düşünülebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin yazmayı daha çok psikolojik bağlamda ele aldıkları, yazmanın duyuşsal özelliklerine temas ettikleri görülmektedir. Buna göre öğrenciler yazmayı daha çok bir rahatlama aracı, hoşlanılmayan bir eylem, eğlenceli ve keyifli bir eylem olarak görmektedir. Araştırma sonucunda dikkati çeken hususlardan biri öğrencilerin yazmayı çoğunlukla belirsiz bir süreç algılaması, öğrencilerden çok azının yazmayı amaçlı ve çaba gerektiren bir eylem olarak görmesidir. Bunların yanı sıra öğrencilerin yazmayı iç dünyayı harekete geçiren bir eylem, çok yönlü bir iletişim aracı, yaratıcı bir eylem ve öğretici bir eylem olarak da algıladıkları tespit edilmiştir.

Günümüz eğitim öğretim anlayışı öğretme sürecinden çok öğrenme sürecine ve bu nedenle daha çok öğrenciye odaklanmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinin en temel unsuru öğrencilerdir. Öğrencilerin yazmaya yönelik algıları, onların yazma performanslarını etkileyen unsurların başında gelmektedir. Yazma becerilerinin geliştirilebilmesi için öncelikli olarak öğrencilerin yazmaya ilişkin algılarının tespit edilmesi gereklidir. Yazma eğitimi çalışmaları öğrencilerin yazmaya yönelik algıları doğrultusunda yönlendirilmelidir. Mevcut çalışma ortaokul öğrencileri ile yürütülmüştür. Farklı çalışmalar aracılığıyla daha küçük yaş gruplarının yazmaya yönelik algıları açığa çıkarılabilir. Bu sayede yazma eğitimi erken yaşlardan başlayarak etkili bir şekilde planlanabilir. Mevcut çalışmada öğrencilerin yazmaya yönelik algılarının oldukça farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin yazmayı psikolojik bir rahatlama aracı, eğlenceli ve keyifli bir eylem olarak görmeleri; yazma aracılığıyla duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini yazıya dökebileceklerini ve yeni, farklı bir ürün ortaya koyabildiklerini düşünmeleri öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu algılar beslediklerini

göstermektedir. Öte yandan yazmayı, sıkıcı, zor ve yorucu bir eylem olarak görmeleri öğrencilerin yazmaya ilişkin olumsuz algılarını da ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar yazmanın motivasyonel unsurlarla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle yazmanın motivasyonel değişkenlerine ilişkin farklı çalışmalar yapılabilir, öğrencilerin söz konusu algılarının altında yatan temel sebepler farklı çalışmalarla irdelenebilir. Öğrencilerin yazmayı nereye gideceklerini bilmedikleri, bazen kayb oldukları bir süreç olarak algılamaları öğrencilerin yazmanın plansız, kontrolsüz bir eylem olarak algılamalarıyla ilişkilendirilebileceği için öğrencilere yazma sürecini planlama konusunda daha ciddi bir eğitim verilmesi gerektiği söylenebilir. Bu nedenle okullarımızda öğrencileri bu konuda yönlendirebilecek çalışmalara daha fazla yer verilebilir.

KAYNAKLAR

- Akkaya, A. (2011). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin konuşma kavramına ilişkin algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 1-9.
- Arslan, M. M., & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 35(171), 100-108.
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. Ankara: Nobel.
- Aydın, I. S., & Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5(3), 818-842.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New York: Prentice-Hall.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (H. Aydın, Çev.). Konya: Eğitim.
- Bozpolat, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies*, 10(11), 313-340.
- Bruning, H. R., Schraw, G. J., & Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. (Z.N. Ersözlü & R. Ülker, Çev.). Ankara: Nobel.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Ceran, D. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Metaforları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (23).
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal.
- Çoban, A., & Çeçen, M. A. (2013). Türkçe Öğretmen Adaylarının Drama Uygulamalarına İlişkin Algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 334-353.
- Daly, J. A., & Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 327-341.
- Erdem, M. D. Bülbül, T. Gün, M. & Oran, G. (2014) Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi. *Journal of Education Sciences*, 3, 50-63.
- Erdoğan, T., & Erdoğan, Ö. (2013). A metaphor analysis of the fifth grade students' perceptions about writing. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 347-355.
- Faigley, L., Daly, J. A., & Witte, S. P. (1981). The role of writing apprehension in writing performance and competence. *The Journal of Educational Research*, 75(1), 16-21.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Gökşen, E. N. (1994). Yazılı anlatımda plan, başlangıç ve sonuç. *Türk Dili Dergisi*, 13(150), 352-354.
- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536.
- Gündüz, M., Saygılı, G., & Sulak, S. E. (2014). Sınıf öğretmenlerinin 3. sınıf öğrencilerine değerler eğitimiyle kazandırılmak istenen davranışlara yönelik metaforik algıları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 5(10), 73-94.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Harris, K. R., & Graham, S. (2016). Self-regulated strategy development in writing policy implications of an evidence-based practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 77-84.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into Practice*, 41(2), 110-115.
- Knudson, R. E. (1995). Writing experiences, attitudes, and achievement of first to sixth graders. *The Journal of Educational Research*, 89(2), 90-97.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil*. İstanbul: Paradigma.
- Lüle Mert, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Journal of International Social Research*, 6(27), 358-372.

- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı* (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Özbay, M. (2005). Bilim ve kültür aktarıcısı olarak yazı. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 2, 67-74.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1992). *Goals and feedback during writing strategy instruction with gifted students*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA.
- Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Sosyal, D., & Afacan, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin “fen ve teknoloji dersi” ve “fen ve teknoloji öğretmeni” kavramlarına yönelik metafor durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 287-306.
- Susar Kırmızı, F., & Çelik, D. (2015). İlkokul öğrencilerinin ilkokuma yazma öğrenme sürecine ilişkin metafor algıları. *Electronic Turkish Studies*, 10(10), 793-816.
- Tiryaki, E. N., & Demir, A. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine yönelik metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 18-27.
- Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe ve öğrenme alanları ile ilgili metaforları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 1-18.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101.

Secondary School Students' Perceptions of Writing Skill: A Metaphor Analysis Study

Merve Müldür^{1‡}, Arzu Çevik²

¹Suleyman Demirel University

²Bartın University

Extended Abstract

Introduction: Writing is a complicated language skill having cognitive, affective, social and physical aspects and including the product. Writing skill is a cognitive process which requires the writer to use some strategies like planning, transforming and reviewing. At the same time it is a kind of skill providing the writer to reach his reader, requiring high level social motivation and being related to affective variables. With its complicated nature, writing skill is referred as the most difficult skill area. In our schools, students' writing ability is tried to be improved via a program and it is targeted students have positive perceptions towards writing by adopting this skill as a habit. The students come across with this skill area at the first stages of primary education but especially in secondary school education the objectives that they are expected to achieve increase. Secondary school students who start to get more extensive training may assign different meanings to writing. Determining the meanings assigned to writing by the students is crucial in terms of directing writing instruction. This study is important with regards to both directing the studies conducted in our schools and revealing students' perceptions integrally by involving all stages of secondary schools. The primary goal of this study is to determine secondary school students' perceptions about writing skill through metaphors. In line with this purpose, two sub problems are proposed. For the first sub problem secondary school students' perceptions about writing skill are determined. In accordance with the second sub problem, student metaphors are investigated in order to determine under which conceptual categories they are gathered.

Method: In this study phenomenology is used in order to reveal the perception about a phenomenon and to explore the common meaning of the participants' experiences related to the phenomenon. The study is conducted in the spring semester of 2015-2016 academic year. The participants of the study are 270 volunteer students studying at 5th, 6th, 7th and 8th grades of secondary schools in Isparta province. In this study a form which is based on filling a gap is prepared like it is seen in most of the metaphor studies and this form includes the statement which is "writing is like ... because ...". The data of the study is gathered through filling out this form. Numbers are given to each form and then student metaphors are computerized with their justifications. Student metaphors which do not overlap with their justifications and which are insufficient in terms of expression are investigated and then 68 students' metaphors are eliminated from the study. After the elimination process, the codes are created by re-examining student metaphors and their justification directions and 9 different categories are figured out on the basis of the codes which have associations among them. It is paid attention to the justification directions of the metaphors especially while specifying codes and categories.

Results: Middle school students' metaphors about writing skill are investigated based on the first sub research problem. It is identified that 117 valid metaphors about the concept of writing are created by 202 middle school students who form the study group. When student metaphors are investigated it is seen that students mostly identify writing with metaphors such as torture, water, death, friend, a boring job, therapy, flying, life, travel, confiding, amusement park, entertainment, dream, learning, faeces/excretion, telling a secret, swimming. Based on the second sub problem student metaphors and under which conceptual categories they belong to are investigated. According to the findings of the study, student metaphors are gathered under 9 different categories which are a means of relief, a disfavoured act, an ambiguous process, an entertaining and a joyous act, an act setting inner world in motion, an informative act, a multidirectional communicational tool, a creative act, and an intentional and a demanding act. When these categories are investigated it is seen that students mostly perceive writing as a means of relief and a disfavoured act. Students who perceive writing as a means of relief identify writing with metaphors like friend, bird, therapy, confiding. When student metaphors under this category and

[‡]Corresponding Author: Merve Müldür, Suleyman Demirel University, Faculty of Education, mervemuldur@sdu.edu.tr

their justification directions are investigated it is seen that students touch upon that writing help them to get rid of their problems and so relieve themselves. Students perceive writing as a tool which helps them to relieve themselves psychologically. It is seen that students who do not like writing identify it with metaphors like torture, death, a boring job. When student metaphors under this category and their justification directions are investigated it is seen that students perceive writing as a boring, tiring and difficult act. It is concluded that students do not like writing because it is an enforced act and they are troubled with that.

Conclusion: When the findings related to the first sub problem are examined it is seen that there are too many metaphors. This can be associated with the richness of meaning assigned to the concept of writing by the students or the reflection of writing as a versatile and complicated skill. It is seen that students have many different and sometimes even contradictory perceptions towards writing when the categories related to the second sub problem are examined. The majority of the students perceive writing as a disfavoured act while most of them specify it as an entertaining and a joyous act. Similarly some students specify writing as an ambiguous process while others perceive it as an intentional and a demanding act. These findings reveal that students have quite different perceptions from each other. According to the findings of the study, it draws attention that two categories are at the forefront. Writing is an expression tool and this can be attributed to students' perception of writing as a means of relief. This can be also related to the developmental characteristics of students. Middle school students are in adolescence period which they experience severe affective changes. It can be considered that middle school students express their feelings through writing and thus they can relieve psychologically. It can be also considered that the complicated and difficult nature of writing, students low motivation level for writing, the lack of environment to increase motivation level and to encourage students to write are some of the factors which cause students to perceive writing as a disfavoured act.

Key words: Perception, Metaphor, Writing skill, Secondary school students