

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma ve Yazma Güçlüklerine İlişkin Ürettikleri Metaforların İncelenmesi

Emine Birgül ZELZELE  
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi  
birgul.zelzele@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0003-4995-6153

Hacer ULU BİLİM  
Afyon Kocatepe Üniversitesi  
hacerulu03@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-7687-6370

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1525944
Geliş Tarihi: 31.07.2024	Revize Tarihi: 25.10.2024
	Kabul Tarihi: 27.11.2024

### Atıf Bilgisi

Zelzele, E. B. ve Ulu Bilim, H. (2024). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve yazma güçlüklerine ilişkin ürettikleri metaforların incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 855-874.

### ÖZ

Okuma ve yazma güçlükleri her seviyeden öğrencileri eğiten öğretmenlerin rastlayabileceği akademik problemler olduğundan öğretmen adaylarının meslek öncesi dönemde farkındalık geliştirebilmeleri için bu kavramlara ilişkin algılarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının okuma ve yazma güçlüklerine ilişkin algılarının göstergesi sayılabilecek ürettikleri metaforları incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 170 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının belirlenen kavramlara ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir form kullanılmıştır. Elde edilen veriler kategorilere ayrılmış ve içerik analizi yapılmıştır. Okuma güçlüğüne ilişkin ortaya konulan metaforlar; okuma eyleminde karşılaşılan zorluklar, okuma güçlüğüne ilişkin karakteristik özellikler, okuma güçlüğü ile ilgili kavram yanlışları, okuma güçlüğünün psikolojik boyutu kategorileri altında toplanmıştır. Yazma güçlüğüne ilişkin ortaya konulan metaforlar ise yazma eyleminde karşılaşılan zorluklar, yazma güçlüğüne ilişkin karakteristik özellikler, yazma güçlüğü ile ilgili kavram yanlışları, yazma güçlüğünün psikolojik boyutu kategorileri altında toplanmıştır. Burada okuma ve yazma güçlüğü kavramlarına ilişkin oluşturulan kategorilerden en dikkat çekici olanları kavram yanlışları kategorileri olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının okuma ve yazma güçlüğü kavramlarına ilişkin ya sahip oldukları bilgi düzeyine göre tanımlama yaptıkları ya da bu kavramlara ilişkin kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma güçlüğü, öğretmen adayları, yazma güçlüğü.

## Examining the Metaphors Produced by Classroom Teacher Candidates Regarding Reading and Writing Difficulties

### ABSTRACT

Since reading and writing difficulties are academic problems that teachers who educate students at all levels may encounter, it is important to determine the perceptions of teacher candidates regarding these concepts so that they can develop awareness in the pre-professional period. The research aims to examine the metaphors produced by prospective teachers, which can be considered indicators of their perceptions of reading and writing difficulties. The research study group comprises 170 teacher candidates enrolled at a state university. A form comprising open-ended questions was employed as a data collection instrument to elucidate the perceptions of prospective teachers regarding the specified concepts. The data set was then divided into categories, and a content analysis was subsequently conducted. The metaphors presented regarding reading difficulties are grouped under the categories of difficulties encountered in the act of reading, characteristic features related to reading difficulties, misconceptions related to reading difficulties, and the psychological dimension of reading difficulties. The metaphors presented regarding writing difficulties are grouped under the categories of difficulties encountered in the act of writing, characteristic features related to writing difficulties, misconceptions related to writing difficulties, and the psychological dimension of writing difficulties. The most striking categories among the categories created regarding the concepts of reading and writing difficulties are found to be the misconception categories. It was observed that teacher candidates either defined the concepts of reading and writing difficulties following their level of knowledge or exhibited misconceptions about these concepts.

**Keywords:** Reading difficulty, teacher candidates, writing difficulty.

## Giriş

Okumayı öğrenmek çocuklukta en büyük kazanımlardan biridir çünkü öğrenmenin ve akademik başarının temelidir (Paris, 2005). Okuma dil becerilerine dayanmakta, eğitim ve aynı zamanda pratik yapmayı da gerektirmektedir (van Bergen vd., 2018). Okuma, aynı zamanda sosyal bir süreçtir. Yani, okuma insanlar arasındaki (öğretmenler ve öğrenciler arasında, ebeveynler ve çocuklar arasında ve yazarlar ve okuyucular arasında) sosyal ilişkileri içermektedir. Bu ilişkiler sosyal gruplar oluşturmayı ve başkalarıyla etkileşim kurma yollarını bulmayı, sosyal statü kazanmayı veya sürdürmeyi ve kültürel olarak uygun düşünme, sorun çözme, değer verme ve hissetme yollarını edinmeyi kapsamaktadır (Bloome, 1985). Yazma, çocukların ve yetişkinlerin birçok amaç için kullandığı çok yönlü bir araçtır. Buna iletişim kurmak, bilgi kaydetmek, bilgilendirmek, ikna etmek, deneyimleri kayıt altına almak, öğrenmek ve düşünmek, duyguları ifade etmek, hayali dünyalar yaratmak, olayların anlamını keşfetmek, başkalarını eğlendirmek ve psikolojik ve fizyolojik yaraları iyileştirmek için yazmak da dahildir (Graham, 2019). Öğrencilerin yazma becerileri geliştikçe bilgiyi daha etkili bir şekilde aktarabilmeleri, düşüncelerini daha etkili bir şekilde gözden geçirebilmeleri ve düzenleyebilmeleri, dolayısıyla daha üst düzeylerde yazabilmelerine ve kendilerini ifade edebilmelerine olanak sağlamaktadır (Akyol, 2013; Graham, 2008). Okulda ve iş dünyasında başarı iyi yazmayı öğrenmeye bağlıdır. Yazma konusunda zorluk çeken öğrenciler okulda dezavantajlıdır çünkü yazma öğretmenlerin öğrencilerin içerik bilgisini değerlendirdiği birincil araçtır (Graham ve Perin, 2007).

Öğrenme güçlükleri, nörolojik temelli işlemlerin normal olarak yerine getirilememesi sorunlarıdır. Bu sorunlar, yazma, okuma veya matematik gibi temel becerilerin öğrenilmesine engel olabilir (Tlustořová, 2006). Disleksi, disgrafi, diskalkuli, dispraksi, sözsüz öğrenme güçlükleri, hiperleksi en çok rastlanan öğrenme güçlüğü türleridir (Hall, 2008). Disgrafi olarak adlandırılan yazma engeli, yetersiz ve yanlış yazımla tanımlanan bir engeldir (Berninger vd., 2008). Yazma güçlükleri aynı zamanda öğrencileri davranış sorunları açısından risk altına sokabilmektedir (Katusic vd., 2009). Öğrenme güçlüğü türleri incelendiğinde okuma ve yazma güçlüklerinin en sık rastlanan güçlük türleri olduğu görülmektedir. Öğrenme güçlüğü'nün görülme sıklığı hakkında farklı veriler bulunmakla birlikte bu sıklık yüzdesi %1-33 arasında değişim göstermektedir (Özçivit Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Türkçe öğretiminde özellikle dil becerilerini edinmek konusunda güçlük yaşanmaktadır. Öğrenme güçlüğüyle ilgili yapılan araştırmalar, genellikle okuma güçlüğü üzerine yoğunlaşmaktadır. Çünkü, okuma güçlüğü diğer öğrenme güçlüklerine göre daha yaygındır ve başarı üzerinde daha çok etkilidir (Dağ, 2010). Graham vd. (2020), okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sıklıkla yazma güçlüğü de yaşayabileceklerini belirtmiştir. Yazmada görülebilecek güçlükler arasında ekleme, atlama, karıştırma, bölme, yanlış yazma, anlam bütünlüğünün sağlanamaması gibi sorunlar bulunmaktadır (Taşkaya, 2016). Yazma güçlüğü çeken öğrenciler, eleştirel yazma süreçlerinde çok az zaman harcamakta ve el yazısı, imla, büyük harf kullanımı, noktalama işaretlerini kullanma gibi düşük seviyeli becerilere odaklanmaktadırlar (Graham, 2006). Yazma güçlüğü'nün giderilmesi önemlidir çünkü okuma güçlüğü gibi öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir ve yazma güçlüğü bulunan öğrencilerin eğitimde başarısızlık riskleri daha yüksektir (Barnett, Connelly ve Miller, 2020; Kodan, 2016).

Okuryazarlık becerilerinin kritik bir dönem olan ilkokul eğitiminde edinilememesi öğrencilerin akademik ve sosyal hayatlarında başarısızlık yaşamalarına yol açacaktır. Öğretmen adaylarının okuma ve yazma güçlüklerinin farkında olmaları; meslek yaşamlarında öğrencileri tanılamak, doğru yönlendirme ve değerlendirme, başarısızlıklarını tespit etme ve giderme noktasında çözüm bulmaları açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının okuma ve yazma güçlüğü kavramlarına olan algılarının, mesleki yaşamlarında karşılaşılabilecekleri okuma ve yazma güçlüklerine ilişkin hazırbulunuşluklarına bir gösterge olduğu düşünülmektedir. Shaw ve Mahlios (2011), öğretmen adaylarının okuryazarlık becerilerine ilişkin metaforlarının lisans eğitiminde zaman içinde değiştirilip değiştirilmediğine yönelik çalışmasında, metaforların öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinde ve mesleğe başladıkları yıllarda mesleki algılarının bir göstergesi olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının; öğrencilerin okuma ve yazma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik bilgi düzeyleri, görüşleri, hangi bilgi ve becerilerle donatılmaları

gerektiği araştırılmıştır (Aro ve Björn, 2016; Doğan, 2013; Erdoğan, Gülay ve Uzuner, 2017; Fırat ve Koçak, 2018). Ayrıca öğretmen adaylarının dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerine ve okuma yazma öğretimine ilişkin metaforik algılarının araştırıldığı çalışmalar da bulunmaktadır (Baki ve Karakuş, 2017; Bozpolat, 2015). Öğretmen adaylarının okuma ve yazma güçlüğüne ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla inceleyen araştırmaya rastlanmamakla birlikte öğrenme güçlüğü, özel eğitim kavramlarına ilişkin metaforik algılarını araştıran çalışmalar mevcuttur (Ketenoğlu-Kayabaşı, 2020; Uçuş, 2016). Metafor çalışmalarına bakıldığında, genellikle özgül öğrenme güçlüğüne konu alan ya da sadece okuma veya yazma güçlüğüne birine odaklanan çalışmalar (Aktan, 2020; Deniz ve Karabulut, 2023; Gül ve Özdemir, 2023; Özenç ve Özenç, 2018) gerçekleştirildiği görülmüştür.

Lisans eğitiminde öğretmen adaylarına İlkokuma ve Yazma ve Türkçe Öğretimi dersleri haricinde okuma ve yazma güçlüklerine dönük dersler bulunmamaktadır. Bu açıdan yapılan araştırmanın gelecekte öğrencilere okuma ve yazma becerisini kazandıracak sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve yazma güçlüğüne ilişkin algılarının incelenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının okuma ve yazma güçlüğüne ilişkin algılarını metaforlar yoluyla incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının okuma güçlüğüne ilişkin ifade ettikleri metaforlar nedir, bu metaforlar hangi kavramsal kategorilerde gruplandırılabilir?
2. Öğretmen adaylarının yazma güçlüğüne ilişkin ifade ettikleri metaforlar nedir, bu metaforlar hangi kavramsal kategorilerde gruplandırılabilir?

## Yöntem

Yöntem ana başlığı altında şu alt başlıklara ayrı ayrı yer verilmiştir: Araştırma Modeli/Deseni, Çalışma Grubu, Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanması, Verilerin Analizi, Geçerlik ve Güvenilirlik ve Araştırma Etiği.

### Araştırma Modeli

Bu çalışma bir nitel araştırma yöntemi olan olgubilim deseni ile tasarlanmıştır. Olgubilim çalışmalarında bireylerin durumu nasıl algıladıklarına, ne hissettiklerine ve nasıl anlamlandırdıklarına odaklanılmaktadır (Patton, 2014). Olgubilim araştırmalarında amaçlanan, bir olay ya da olgunun farklı bireyler tarafından deneyimlenerek anlamlandırılmasıdır (Creswell ve Poth, 2018). Bu araştırmada ele alınan olgular “okuma güçlüğü” ve “yazma güçlüğü” kavramlarıdır. Katılımcıların okuma ve yazma güçlüklerine ilişkin deneyimlerine ve bunlara nasıl anlam yükledikleri hakkında bilgi sahibi olmak için olgubilim deseni kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini, Ankara’da devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubunu ise bu üniversitelerinin birinin sınıf eğitimi anabilim dalında eğitim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubu için belirlenen üniversite ve katılımcı öğretmen adayları kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1  
Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarına İlişkin Demografik Bilgiler

Sınıf düzeyi	Cinsiyet			
	Kız		Erkek	
	f	%	f	%
1.sınıf	26	15.288	1	0.588
2.sınıf	25	14.70	5	2.94
3.sınıf	39	22.932	6	3.528
4.sınıf	50	29.4	18	10.584

Araştırmaya katılan öğretmen adayları lisans 1.sınıf öğrencisi katılımcılar 27 kişi (26 kız öğrenci (%15.288) ve 1 erkek öğrenci (%0.588)); lisans 2. Sınıf öğrencisi katılımcılar 30 kişi (25 kız öğrenci (%14.70) ve 5 erkek öğrenci (%2.94)), lisans düzeyinde 3.sınıf öğrencisi olan katılımcılar 45 kişi (39 kız öğrenci (%22.932) ve 6 erkek öğrenci (%3.528)) ve lisans 4. Sınıf düzeyinde olan 68 katılımcı bulunmaktadır (50 kız öğrenci (%29.4) ve 18 erkek öğrenci (%10.584)). Araştırmaya katılan öğretmen adayları içerisinde en çok lisans 4. Sınıf düzeyinde katılımcı bulunmaktadır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma öncesi Gazi Üniversitesi etik komisyonundan izin alınmıştır. Araştırma verileri katılımcıların uygun olduğu zaman aralıklarında toplam on günlük sürede toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan form; katılımcılara mail, Google form ve basılı versiyonları olmak üzere üç formatta ulaştırılmıştır. Katılımcıların anonimliğinin korunmasına özen gösterilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan formun başlangıç kısmında kişisel bilgilere ve metafor kavramının tanımı ile birlikte öğretmen adayları için hazırlanan yönergeye yer verilmiştir. Kişisel bilgiler kısmında devam ettikleri sınıf düzeyi ve cinsiyetlerine ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Yönergenin devamında ise, öğrencilerin “okuma güçlüğü” ve “yazma güçlüğü” kavramları hakkındaki algılarını belirlemek için “Okuma güçlüğü ..... benzer, çünkü.....” ifadesi ile “Yazma güçlüğü ..... benzer, çünkü.....” ifadesi verilerek, metafor üretmeleri istenmiştir. Veriler toplanmadan önce üç öğretmen adayına hazırlanan form uygulanmış ve formun anlaşılabilirliği test edilmiştir. Toplanan veriler araştırmada sadece analiz amaçlı olarak kullanılmış, analizden sonra muhafaza edilmiştir.

Veri analizinde nitel analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde veriler kodlar kategoriler ve temalar oluşturularak analiz edilmektedir (Braun ve Clarke, 2006). İçerik analizi ilişkili verileri, belirli kavram ya da temalar halinde gruplandırarak okuyucunun anlamlandıracağı şekilde sunmaktadır (Preiser vd., 2021). Böylece nicel analizin güçlü yönlerinin nitel analize dahil olması amaçlanmaktadır (Mayring, 2014). Kodlama ve ayıklama aşamasında katılımcıların okuma ve yazma güçlüğü kavramlarına ilişkin metafor oluşturamaması, oluşturulan gerekçesiz metaforlar veya anlaşılabilir ifadeler sebebiyle 13 form kapsam dışına çıkarılmıştır. Kalan formlar üzerinden verilerin analizi gerçekleştirilmiş benzer kodlar bir araya toplanarak kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmacılar verileri ayrı ayrı kodlamış, oluşturulan kodlar ve kategoriler önce taslak olarak araştırmacılar tarafından karşılaştırılarak kodlara ve kategorilere son halleri verilmiştir. Daha sonra uzman görüşü alınan veriler, metaforlar, kodlar ait oldukları kategorileri içeren tablolar ile sunulmuştur.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliğini sağlamak amacıyla kodların kavramsal kategorilerle anlamlı bütün oluşturduğu ile ilgili uzman görüşleri alınmıştır. Verilerin tutarlılığı, verilerin analizi, elde edilen kategoriler arasındaki uyumun incelenmesi amacıyla iki alan uzmanının görüşüne farklı zamanlarda başvurulmuştur. Daha sonra araştırmacılar oluşturdukları kategorilerin uyumunu karşılaştırılmış, oluşturulan kategoriler buna göre yeniden düzenlenmiş ve görüş birliği sağlandıktan sonra kategorilere son hali verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği Güvenirlik =Görüş Birliği / (Görüş

Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılarak hesaplanmış ve %92 seviyesinde uyum ile güvenilirliğin sağlandığı görülmüştür. Çıkan güvenilirlik yüzdesi %70'den büyük olduğu için kabul edilebilir düzeydedir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmanın güvenilirliğini desteklemek için öğretmen adaylarından elde edilen veriler her öğretmen adayına farklı bir katılımcı kodu verilerek (Ö1, Ö5 gibi) verilen doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

### Araştırma Etiği

Araştırma kapsamında çalışma gerçekleştirilmeden önce Gazi üniversitesi etik komisyonundan, etik değerlendirme evrakı tarihi ve sayısı =30.11.2020- E.29205 ve 77082166-604.01.02- sayılı etik kurul izni alınmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde, öğretmen adaylarının “okuma güçlüğü” ve “yazma güçlüğü” kavramlarına ilişkin metaforları ve bu metaforlarla ilişkili kategorileri frekans (f) ve yüzde (%) olarak verilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar, kategorilerine ve nedenlerine bağlı olarak örneklendirilmiştir.

### Öğretmen Adaylarının “Okuma Güçlüğü” Kavramına İlişkin Metaforları

Tablo 2.'de öğretmen adaylarının okuma güçlüğü kavramına yönelik ürettikleri metaforların frekans (f) ve yüzde (%) değerlerine yer verilmektedir.

Tablo 2.

*Öğretmen Adaylarının “Okuma Güçlüğü” Kavramına İlişkin Metaforları*

	Metafor	f	%		Metafor	f	%
1	Engel	12	7.056	72	Uzun Atlama	1	0.588
2	Dağ	5	2.94	73	Zor Bir Yol	1	0.588
3	Yokuş	4	2.352	74	Dağa tırmanmaya Çalışan Dağcı	1	0.588
4	Bozuk Nesne (Radyo Vb.)	3	1.764	75	İlk Dişi Çıkmaya Başlayan Bebek	1	0.588
5	İki Gözü Sağlıklı Olan Birisinin Görememesi (Görme Bozukluğu)	3	1.764	76	Tarayıcının Görseli Bilgisayara Aktaramaması	1	0.588
6	Taşlı Yol (Asfaltı Olmayan)	3	1.764	77	Baraj Seti	1	0.588
7	Merdiven (Dik)	2	1.176	78	Kalabalık	1	0.588
8	Çukur	2	1.176	79	Akvaryumdaki Balık	1	0.588
9	Tümsek	2	1.176	80	Yüksek Bir Binaya Çıkarken Yorulmak	1	0.588
10	Engibeli Bir Yol	2	1.176	81	Sayfaları Boş Bir Kitap	1	0.588
11	Yüksek Bir Dağ (Rakımlı)	2	1.176	82	Başka Dilde Kitap Okumak	1	0.588
12	Kekeme Bir İnsan	2	1.176	83	Buz Pisti	1	0.588
13	Dil Anlamadaki Zorluk	2	1.176	84	Ankara'nın Dik Yokuşları	1	0.588
14	Karanlık	2	1.176	85	Dikenli Yol	1	0.588
15	Tuzsuz Yemek	1	0.588	86	Pürüzlü Zemin	1	0.588
16	Bariyer	1	0.588	87	Atlaması Zor Uzun Bir Çit	1	0.588
17	Bozuk Kaldırımında Yürümek	1	0.588	88	Dağın Zirvesine Tırmanmak	1	0.588
18	Rampa	1	0.588	89	Dil Bilmeyen İnsan	1	0.588
19	Baraj Sınavları	1	0.588	90	Doğal Afetler	1	0.588
20	Yabancı Dil Öğrenmek	1	0.588	91	Soğan	1	0.588

21	Labirent	1	0.588	92	Başka Bir Dilde Kitap Okumak	1	0.588
22	Okul Öncesi Çağındaki Çocuk	1	0.588	93	Yüksek Bir Duvar	1	0.588
23	Taşlı Bir Yol	1	0.588	94	Yürümeye Yeni Başlayan Çocuk	1	0.588
24	Çakıllı Yolda Gidemeyen Araba	1	0.588	95	Herhangi Bir Dili Anlayıp Konuşamamak	1	0.588
25	Spor Yapmak	1	0.588	96	Kalabalık	1	0.588
26	Labirent	1	0.588	97	Kum Saati	1	0.588
27	Yeni Konuşmaya Başlayan Bebek	1	0.588	98	Herkesin Bindiği Uçağa Binmemek	1	0.588
28	Yanmış Soğan	1	0.588	99	Uzaktaki Cennet	1	0.588
29	Kimse Kalmak	1	0.588	100	Bataklığa Saplanmış Ayak	1	0.588
30	Parçası Kayıp Yapboz Yapmak	1	0.588	101	Klarnet Çalmak	1	0.588
31	Mermi	1	0.588	102	Araba Sürmek	1	0.588
32	Çok Şişip Patlayan Balon	1	0.588	103	Yürümeyi Bilmeyen Çocuk	1	0.588
33	Yola Çıkamamak	1	0.588	104	Nefes Almak	1	0.588
34	Sıcak Bir Kahve	1	0.588	105	Doğa	1	0.588
35	Trafik	1	0.588	106	Değirmen	1	0.588
36	Dibi Tutmuş Çorba	1	0.588	107	Boşluk	1	0.588
37	Balık Tutamayan Acemi Balıkçı	1	0.588	108	İnsanın İçinde Büyüyen Kötü Hücreler	1	0.588
38	Nefessiz Kalan İnsan	1	0.588	109	Hipermetrop Birinin Gözlüğü	1	0.588
39	Birleştirme	1	0.588	110	Yavaş Yürümek	1	0.588
40	Yoldaki Taşlara Takılmak	1	0.588	111	Tohum	1	0.588
41	Nefessiz Kalmak	1	0.588	112	Susuz Bir Gölet	1	0.588
42	Akıntıya Karşı Kulaç Atmak	1	0.588	113	Mantar	1	0.588
43	Denize Girip Yüzememek	1	0.588	114	Doğal Afet	1	0.588
44	Karpuz	1	0.588	115	Bilinmeyen Bir Şey	1	0.588
45	Sanat Galerisi	1	0.588	116	Matematik	1	0.588
46	Karışan Cisimleri Ayırma	1	0.588	117	Grip	1	0.588
47	Baraj	1	0.588	118	Kondisyonu Olmayan Sporcu	1	0.588
48	Tek Bacağı Eksik Canlı	1	0.588	119	Çizilmiş Cd	1	0.588
49	Tedavisi Olan Grip	1	0.588	120	Altyazı ile Uyuşmayan Konuşma	1	0.588
50	Anlamamak	1	0.588	121	Çiçek Açmaya Çalışan Ağaç	1	0.588
51	Miyop Bir Göz	1	0.588	122	Kelimeler Arasında Kaybolmak	1	0.588
52	Dalı Kırılmış Bir Ağaç	1	0.588	123	Açlık ve Susuzluk	1	0.588
53	Karmaşık Bir Hayat	1	0.588	124	Çöpleri Ayıklamak	1	0.588
54	Bataklığa Saplanmış Ayak	1	0.588	125	Konuşamayan İnsan	1	0.588
55	Yok Olmuş Orman	1	0.588	126	Hastalık	1	0.588
56	Sağır ve Dilsiz Olmak	1	0.588	127	Zinciri Çıkış Bisiklet Sürmek	1	0.588
57	Acemi Balıkçı	1	0.588	128	Görmemek	1	0.588
58	Konuşamamak	1	0.588	129	Merdivenden Çıkamayan Bir Yaşlı	1	0.588
59	Kapalı Hava	1	0.588	130	Körlük	1	0.588

60	Yorucu Bir Koşu	1	0.588	131	Hiperaktiflik	1	0.588
61	İlkokula Yeni Başlayan Bir Çocuk	1	0.588	132	Düğüm	1	0.588
62	Suladıkça Gelişen Bitki	1	0.588	133	Bisiklet Sürmek	1	0.588
63	Bulanık Görmek	1	0.588	134	Yaşlı İnsan	1	0.588
64	Yürüyüp Koşamayan İnsan	1	0.588	135	Bozuk Radyodan Eksik Ses Çıkması	1	0.588
65	Aksayan Tarayıcı	1	0.588	136	Anlaşılmama	1	0.588
66	Araç Kullanmak	1	0.588	137	Bilenecek Bıçak	1	0.588
67	Rahatsız Edici Şeylere Odaklanıp Önemli Şeyleri Kaçırma	1	0.588	138	Kapısı Çalmayan Ev	1	0.588
68	Çok Şişince Patlayan Balon	1	0.588	139	Dolaşmış Saç	1	0.588
69	Karabasan	1	0.588	140	Gurbet	1	0.588
70	Baharatı Eksik Yemek	1	0.588				
71	Ağlayan Bebek	1	0.588				

Çalışmaya katılan 170 katılımcı okuma güçlüğü kavramına ilişkin 140 farklı metafor üretmişlerdir. Üretilen metaforlardan sıklıkla değinilen metaforlar yaklaşık %7 ile engel (f=12) ile yaklaşık yüzde 3 ile dağ (f=5)dir. Daha sonra sırasıyla 3 frekanslı “bozuk nesne (radyo vb.), iki gözü sağlıklı olan birisinin görememesi (görme bozukluğu) ve taşlı yol (asfaltı olmayan)” metaforlar ,2 frekanslı “çukur, tümsek, engebeli bir yol, yüksek bir dağ (rakımlı), kekeme bir insan, dil anlamadaki zorluk ve karanlık” mtaforları ve 1 frekansına sahip olan diğer metaforlar yer almaktadır. Öğretmen adaylarının okuma güçlüğü kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar ve kavramsal kategorilerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.’te verilmiştir.

Tablo 3.

*Okuma Güçlüğü Kavramına İlişkin Üretilen Metaforlar ve Kavramsal Kategorileri*

Ana Kategoriler	Metaforlar	f	%
Okuma Eyleminde Karşılaşılan Zorluklar	engel (12), yokuş (4), bozuk nesne (3), taşlı yol (3) dağ (3), iki gözü sağlıklı olan birisinin görememesi (görme bozukluğu) (3),tümsek (2), çukur (2), yüksek bir dağ (2) merdiven (2) engebeli bir yol (2), dağ (2),dil anlamadaki zorluk (2), bariyer , pürüzlü zemin, herhangi bir dili anlayıp konuşamamak, çakıllı yolda gidemeyen araba, yürümeye yeni başlayan çocuk, taşlı bir yol, yüksek bir duvar, okul öncesi çağındaki çocuk, başka bir dilde kitap okumak, soğan, yabancı dil öğrenmek, rampa, dil bilmeyen insan, doğal afetler ,dağın zirvesine tırmanmak, atlaması zor uzun bir çit, pürüzlü bir zemin ,dikenli yol, Ankara'nın dik yokuşları, buz pisti, sayfaları boş bir kitap, yüksek bir binaya çıkarken yorulmak, bataklığa saplanmış ayak, birleştirme, yavaş yürüme, baraj sınavları, bariyer, bozuk kaldırımında yürümek, akvaryumdaki balık, labirent, kalabalık, tarayıcının görseli bilgisayara aktaramaması	76	44,71
Okuma Güçlüğüne İlişkin Karakteristik Özellikler	kekeme bir insan (2),anlaşılmama, araç kullanmak, bozuk radyodan eksik ses çıkması, aksayan tarayıcı, yaşlı insan, yürüyüp koşamayan insan, bulanık görmek, bisiklet sürmek, bilenecek bıçak, suladıkça gelişen bitki, kekeme bir insan (2), ilkokula yeni başlayan bir çocuk, hiperaktiflik, hiperaktiflik, yorucu bir koşu, körlük, kapalı hava, merdivenden çıkamayan bir yaşlı, konuşamamak, görmemek, acemi balıkçı, zinciri çıkmış bisiklet sürmek, sağır ve dilsiz olmak, hastalık, yok olmuş orman, konuşamayan insan, bataklığa saplanmış ayak, çöpleri ayıklamak, karmaşık bir hayat, açlık ve susuzluk, dalı kırılmış bir ağaç, kelimeler arasında kaybolmak, miyop bir göz, çiçek açmaya çalışan ağaç, anlamamak, altyazı ile uyuşmayan konuşma, tedavisi olan grip, tek bacağı eksik canlı, çizilmiş CD, kondisyonu olmayan sporcu, baraj, grip, karışan cisimleri ayırma	43	25,29

Okuma Güçlüğü ile İlgili Kavram Yanılgıları	sanat galerisi, matematik, bilinmeyen bir şey, karpuz, doğal afet, denize girip yüzememek, mantar, akıntıya karşı kulaç atmak, susuz bir gölet, nefessiz kalmak, tohum, yoldaki taşlara takılmak, tohum, düğüm ,dağ, nefessiz kalan insan, hipermetrop birinin gözlüğü, insanın içinde büyüyen kötü hücreler, balık tutamayan acemi balıkçı, boşluk, dibi tutmuş çorba, değirmen, trafik, sıcak bir kahve, doğa, nefes almak, yola çıkamamak, yürümeyi bilmeyen çocuk, çok şişip patlayan balon, araba sürmek, mermi, klarnet çalmak, parçası kayıp yapboz yapmak, karanlık ,kimsesiz kalmak, karanlık, yanmış soğan, herkesin bindiği uçağa binememek, yeni konuşmaya başlayan bebek, kum saati, labirent ,spor yapmak, kalabalık	42	24,71
Okuma Güçlüğü'nün Psikolojik Boyutu	Rahatsız edici şeylere odaklanıp önemli şeyleri kaçırma, kapısı çalmayan ev, çok şişince patlayan balon, dolaşmış saç, karabasan, gurbet, tuzsuz yemek, baharati eksik yemek, ağlayan bebek	9	5,29

Tablo 3'te katılımcıların okuma güçlüğü kavramına ilişkin metaforlarının kavramsal kategorileri yer almaktadır. Bu kategoriler içerdikleri metafor sayılarına göre "Okuma Eyleminde Karşılaşılan Zorluklar", "Okuma Güçlüğüne İlişkin Karakteristik Özellikler", "Okuma Güçlüğü ile İlgili Kavram Yanılgıları", Okuma Güçlüğü'nün Psikolojik Boyutu" olarak dört farklı kategoride gruplandırılmıştır. Katılımcıların %44,7'si okuma güçlüğü kavramını bu güçlükleri yaşayan bireylerin karşılaştıkları zorluklara yönelik metafor üretmişlerdir. Okuma güçlüğüne ilişkin karakteristik özellikler kategorisinde katılımcıların %25,2'si okuma güçlüğü kavramını bu bireylerin sahip olduğu özellikler açısından metafor üretmişlerdir. Katılımcıların %5,2 'si okuma güçlüğü olan bireylerin yaşadıkları psikolojik durumlar (korkmak, kaygılanmak vb.) üzerinden metafor üretmişlerdir. Katılımcıların %24,7'si okuma güçlüğü kavramına ilişkin kavram yanılgıları içeren metaforlar üretmişlerdir. Aşağıda her bir kategoriden metafor örnekleri gerekçelerle yer verilmiştir.

Ö9 (E): "Okuma güçlüğü dağa tırmanan dağcıya benzer. Çünkü okuma güçlüğü'nü aşmak zordur." (Okuma eyleminde karşılaşılan zorluklar kategorisi-okuma güçlüğü'nün üstesinden gelinmesi güç bir olgu olması)

Ö61(K): "Okuma güçlüğü yüksek bir duvara benzer. Çünkü yüksek bir duvarın aşılmasının zor olduğu gibi okuma güçlüğü'nü aşmak zordur." (Okuma güçlüğüne ilişkin zorluklar kategorisi-okuma güçlüğü olan bireylerin bu güçlüklerinin kendilerine engel oluşturması)

Ö102 (E): "Okuma güçlüğü balık tutamayan acemi balıkçıya benzer çünkü tıpkı okuma güçlüğü olan birey gibi yeterli donanımına sahiptir ama buna rağmen okuyamaz." (Okuma güçlüğü ile ilgili kavram yanılgıları kategorisi- okuma güçlüğü kavramı okuma eylemindeki acemilikle ilişkilendirilmiş ancak okuma güçlüğü olan bireyin donanımının yeterli olduğunu ima eden bir metafor üretilmiştir. Bu açıdan öğretmen adayı okuma güçlüğü ile ilgili bir kavram yanılgısına sahiptir.)

Ö157 (E): "Okuma güçlüğü doğal afete benzer çünkü bir doğal afet gibi önlenemez ve çözümsüzdür." (Okuma güçlüğü ile ilgili kavram yanılgıları kategorisi- burada öğretmen adayı okuma güçlüğü'nü doğal afete benzetmiştir ancak doğal afetlerin önlenemez olduğu doğrudur fakat bu konuda çözüm üretilemediği doğru değildir. Bu açıdan öğretmen adayı okuma güçlüğü ile ilgili bir kavram yanılgısına sahiptir.)

Ö17 (K): "Okuma güçlüğü karışan cisimleri ayırmaya benzer. Çünkü okuma güçlüğünde de harfler birbirine karışmaktadır ve bunları ayırmak gereklidir." (Okuma güçlüğüne ilişkin karakteristik özellikler kategorisi- okuma güçlüğü olan bireylerin bazı harfleri ayırt edememesi)

Ö26 (K): "Okuma güçlüğü tedavisi olan gribe benzer. Çünkü gerekli ilgi ve eğitim ile okuma güçlüğüne de grip gibi atlatmak mümkündür." (Okuma güçlüğüne ilişkin karakteristik özellikler kategorisi- okuma güçlüğüne ilişkin müdahale çalışmaları tedaviye okuma güçlüğü'nün kendisi tedavi edilebilir bir hastalık olan gribe benzetilmiştir.)



Ö111 (K): “Okuma güçlüğü dolaşmış saça benzer çünkü çözülmediği sürece insanı sıkıntıya sokar.” (Okuma güçlüğünün psikolojik boyutu kategorisi- okuma güçlüğünün bireyin psikolojisi üzerindeki etkisi yarattığı karmaşa bakımından dolaşmış saça benzetilmiştir.)

Ö159 (K): “Okuma güçlüğü baharatı eksik yemeğe benzer çünkü nasıl baharatı eksik yemekten tat alınamazsa okuma güçlüğü olan birey okumadan tat alamaz.” (Okuma güçlüğünün psikolojik boyutu kategorisi- okuma güçlüğü olan bireyin okumadan zevk alamaması baharatsız yemekten alınamayan tada benzetilmiştir.)

### Öğretmen Adaylarının Yazma Güçlüğüne İlişkin Metaforları

Tablo 4.’te öğretmen adaylarının yazma güçlüğü kavramına ilişkin ürettikleri metaforların frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır.

Tablo 4.

#### Öğretmen Adaylarının “Yazma Güçlüğü” Kavramına İlişkin Metaforları

Metafor	f	%	Metafor	f	%
1 Bozuk nesne (kalem, saat vb.)	16	9.408	70 Konuşamamak	1	0.588
2 Yapboz tamamlanamamak	3	1.764	71 Uçamayan bir uçak	1	0.588
3 Mürekkebi bitmiş kalem	3	1.764	72 Tek ayağı kırılmış bir sıra	1	0.588
4 Yakıtı bitmeye yakın araba	2	1.176	73 Aksayan yazıcı	1	0.588
5 Kalem olmayan bir insan	2	1.176	74 Engel şeridi	1	0.588
6 Okula gitmeyen bir çocuk	2	1.176	75 Dolaşmış ip	1	0.588
7 Resim çizememek	2	1.176	76 Konuşmaya yeni başlayan çocuk	1	0.588
8 Nefes alamayan bir insan	2	1.176	77 Uçuşan harfler	1	0.588
9 Merdiven	2	1.176	78 Söylenemeyen kelimeler	1	0.588
10 Konuşmaya ilk başlayan çocuk	2	1.176	79 Duraklar	1	0.588
11 Araba sürmek	2	1.176	80 Uzun maraton	1	0.588
12 Yeni yemek yapmayı öğrenmek	2	1.176	81 Hayalsiz yaşam	1	0.588
13 Dilsiz insan	2	1.176	82 İlkokula yeni başlayan çocuk	1	0.588
14 İç sıkıntısı	2	1.176	83 Tekniksiz resim yapma	1	0.588
15 Arama yapamayan telefon	1	0.588	84 Yemek yapamamak	1	0.588
16 Harflerin yeri karışmış klavye	1	0.588	85 İletişim yetersizliği	1	0.588
17 Sabah uyanmak	1	0.588	86 Zinciri kopmuş bisiklet	1	0.588
18 Bağlanan bir at	1	0.588	87 Hayalsiz bir yaşam	1	0.588
19 Uçsuz bucaksız deniz	1	0.588	88 Klavyede yazı yazma	1	0.588
20 Ev temizliği	1	0.588	89 Merdiven çıkmak	1	0.588
21 Bebekler	1	0.588	90 Pili azalmış saat	1	0.588
22 Tekeri patlamış araba	1	0.588	91 Yara izi	1	0.588
23 Olmayan gökkuşağı	1	0.588	92 Çöp	1	0.588
24 Nar	1	0.588	93 Sağır olmak	1	0.588
25 Dağınık bir masa	1	0.588	94 Eksiklik	1	0.588
26 Yüzme bilen insanın boğulması	1	0.588	95 Anıt	1	0.588
27 Penceresiz ev	1	0.588	96 Ağır bir yük taşımak	1	0.588
28 Yemek yapmayı yeni öğrenmek	1	0.588	97 Mürekkepli kalem	1	0.588
29 Sorgulamamak	1	0.588	98 Matematik	1	0.588
30 Denizsiz şehirdeki gemi	1	0.588	99 Trafik	1	0.588

31	Form doldurmak	1	0.588	100	Biriken kelimeler	1	0.588
32	Kapağına bakarak almadığımız kitap	1	0.588	101	Yeni yürümeye başlayan çocuk	1	0.588
33	Doğum yapmak	1	0.588	102	Korkuluk	1	0.588
34	Otlu bir tarlayı temizlemek	1	0.588	103	Kapalı bir perde	1	0.588
35	Uzun bir maraton	1	0.588	104	Dikilmesi zor bir elbise	1	0.588
36	İnşaatın temelini sağlam olamaması	1	0.588	105	Solmak üzere olan bitki	1	0.588
37	Sır tutmak	1	0.588	106	Suyu sevip yüzememek	1	0.588
38	Üretilen kalemle yazamamak	1	0.588	107	Tablo	1	0.588
39	Kavun	1	0.588	108	Türk milleti	1	0.588
40	Yağmur sonrası oluşamayan gökkuşağı	1	0.588	109	Elma	1	0.588
41	Erimiş dondurma	1	0.588	110	Sıradağlar	1	0.588
42	Kapalı perde	1	0.588	111	Halı dokumak	1	0.588
43	Kanadı kırık kuş	1	0.588	112	Enstrüman çalmak	1	0.588
44	Sanat	1	0.588	113	Teknolojiye yabancı ebeveyn	1	0.588
45	Aşure	1	0.588	114	Korkuluk	1	0.588
46	Bir ağacın dalları	1	0.588	115	Teli kopmuş bağlama	1	0.588
47	Ayna	1	0.588	116	Parçaları eksik yap-boz	1	0.588
48	Karışmış bir yün yumağı	1	0.588	117	Elleri halatla bağlı insan	1	0.588
49	İlham kaynağı olmayan yazar	1	0.588	118	Çok ağır bir yük taşımak	1	0.588
50	Kalemi olmayan insan	1	0.588	119	Bozulmak	1	0.588
51	Gücü az olan motor	1	0.588	120	Spor	1	0.588
52	Dikenli gül	1	0.588	121	Sert kayanın karşısındaki pamuk	1	0.588
53	Kondisyonsuz sporcu	1	0.588	122	Problem çözmedeki zorluk	1	0.588
54	Kelime türetme oyunu	1	0.588	123	Kelime türetme oyunu	1	0.588
55	Harflerle savaşmak	1	0.588	124	Bozulmuş plak	1	0.588
56	Benzini bitmek üzere olan araba	1	0.588	125	Yokuşa tırmanan araba	1	0.588
57	Çukur	1	0.588	126	Anlatamamak	1	0.588
58	Koşuda geri kalan atlet	1	0.588	127	Aklıma hiçbir şey gelmeyen insan	1	0.588
59	Bağcık bağlayamamak	1	0.588	128	Yazarı olmayan bir şiir	1	0.588
60	Mektup	1	0.588	129	Bilip yapamamak	1	0.588
61	Jimnastik	1	0.588	130	Engelli insan	1	0.588
62	Ressam gibi resmedememek	1	0.588	131	Zincirleme trafik kazası	1	0.588
63	Yalnızlık	1	0.588	132	İnsanın eli ayağı olmaması	1	0.588
64	Nefes alamayan insan	1	0.588	133	Kendini işe yaramaz hissetmek	1	0.588
65	Umudun bitmesi	1	0.588	134	Çatısı olmayan ev	1	0.588
66	Felç olmak	1	0.588	135	Yürüyemeyen insan	1	0.588
67	Bıkkınlık	1	0.588	136	Okula gitmeyen çocuğun okul korkusu	1	0.588
68	Birinci sınıfın ilk günü	1	0.588	137	Tuzsuz yemek	1	0.588
69	Pi sayısı	1	0.588				

Tablo 4.'te yazma güçlüğü kavramına ilişkin katılımcılar 137 farklı metafor üretmişlerdir. En sıklıkla değinilen metaforlar yaklaşık %10 ile “bozuk nesne” (f=16) metaforudur. Daha sonra sırasıyla 3 frekanslı “yapboz tamamlayamamak, mürekkebi bitmiş kalem”,2 frekanslı “yakıtı bitmeye yakın araba, kalemi olmayan bir insan, okula gitmeyen bir çocuk, resim çizememek, nefes alamayan bir insan, merdiven, konuşmaya ilk başlayan çocuk, araba sürmek, yeni yemek yapmayı öğrenmek, dilsiz insan, iç sıkıntısı” metaforları ve 1 frekansına sahip olan diğer metaforlar yer almaktadır. Katılımcıların yazma güçlüğü kavramına ilişkin ürettikleri kavramsal kategoriler, frekans ve yüzde değerleri Tablo 5.'te verilmiştir.

Tablo 5.

*Yazma Güçlüğü Kavramına İlişkin Üretilen Metaforlar ve Kavramsal Kategorileri*

Kavramsal kategoriler	Metaforlar	f	%
Yazma eyleminde karşılaşılan zorluklar	bozuk nesne (16),konuşamamak, tekniksiz resim yapma, uçamayan bir uçak, iletişim yetersizliği, tek ayağı kırılmış bir sıra,aksayan yazıcı, mürekkebi bitmiş kalem (3),mürekkepli kalem, engel şeridi, harflerin yeri karışmış klavye, dolaşmış ip, otlu bir tarlayı temizlemek, konuşmaya yeni başlayan çocuk, uçuşan harfler, yakıtı bitmeye yakın araba (2),matematik ,söylenemeyen kelimeler, solmak üzere olan bitki,duraklar, yapboz tamamlayamamak (3),uzun maraton, gücü az olan motor, hayalsiz yaşam, bağcık bağlayamamak, ilkokula yeni başlayan çocuk,yürüyemeyen insan, resim çizememek(2), arama yapamayan telefon, yemek yapamamak, kalemi olmayan bir insan (2), okula gitmeyen bir çocuk (2),sabah uyanmak ,zinciri kopmuş bisiklet,bağlanana bir at, hayalsiz bir yaşam, uçsuz bucaksız deniz,klavyede yazı yazma,ev temizliği ,merdiven çıkmak	63	37,06
Yazma güçlüğüne ilişkin kavram yanılgıları	Teknolojiye yabancı ebeveyn,sanat, Enstrüman çalmak, Kanadı kırık kuş, halı dokumak, kapalı perde,sıradağlar, erimiş dondurma,elma, Yağmur sonrası oluşamayan gökkuşağı, türk milleti, kavun,tablo üretilen kalemlerle yazamamak, Suyu sevip yüzememek,sır tutmak, araba sürmek (2), İnşaatın temelini sağlam olamaması, Dikilmesi zor bir elbise, Uzun bir maraton, Kapalı bir perde, Konuşmaya ilk başlayan çocuk (2),korkuluk, doğum yapmak, Yeni yürümeye başlayan çocuk, Kapağına bakarak almadığımız kitap,biriken kelimeler, form doldurmak,trafik, Denizsiz şehirdeki gemi,merdiven (2), sorgulamamak, Nefes alamayan bir insan (2), Yemek yapmayı yeni öğrenmek, Ağır bir yük taşımak,penceresiz ev,anıt, Yüzme bilen insanın boğulması,eksiklik,dağınık bir masa,sağır olmak,nar,çöp, Olmayan gökkuşağı, yara izi, Tekeri patlamış araba,pili azalmış saat,bebekler	52	30,58
Yazma güçlüğüne ilişkin karakteristik özellikler	Zincirleme trafik kazası, Ressam gibi resmedememek, Engelli insan, jimnastik,bilip yapamamak,mektup, yazarı olmayan bir şiir,dilsiz insan (2), Aklına hiçbir şey gelmeyen insan, Koşuda geri kalan atlet,anlatamamak,çukur, Yokuşa tırmanan araba, Benzini bitmek üzere olan araba, Bozulmuş plak, Harflerle savaşmak, Kelime türetme oyunu, Sert kayanın karşısındaki pamuk, Dikenli gül, spor. ,yeni yemek yapmayı öğrenmek,bozulmak, Kalemi olmayan insan, Çok ağır bir yük taşımak, İlham kaynağı olmayan yazar, Elleri halatla bağlı insan, Karışmış bir yün yumağı, Parçaları eksik yap-boz,ayna,teli kopmuş bağlama,bir ağacın dalları, korkuluk,aşure	41	24,12
Yazma güçlüğünün psikolojik boyutu	Pi sayısı, iç sıkıntısı (2), tuzsuz yemek, birinci sınıfın ilk günü, okula gitmeyen çocuğun okul korkusu, bıkkınlık, felç olmak, çatısı olmayan ev, umudun bitmesi, yalnızlık, nefes alamayan insan, insanın eli ayağı olmaması,	14	8,24

Tablo 5'te katılımcıların yazma güçlüğü kavramına ilişkin ürettikleri metaforların kavramsal kategorileri yer almaktadır. Bu kategoriler içerdikleri metafor sayılarına göre dört farklı kategoride gruplandırılmıştır. Katılımcıların %37,1'i yazma güçlüğü kavramına bu güçlükleri yaşayan bireylerin karşılaştıkları zorluklara yönelik metafor üretmişlerdir. Yazma güçlüğüne ilişkin karakteristik özellikler kategorisinde katılımcıların %24,1'i yazma güçlüğü kavramını güçlüğü olan bireylerin sahip olduğu özellikler açısından metafor üretmişlerdir. Katılımcıların %8,2'si yazma güçlüğü olan

bireylerin yaşadıkları psikolojik durumlar (bıkkınlık, korku vb.) üzerinden metafor üretmişlerdir. Öğretmen adaylarının %30,5'i yazma güçlüğü kavramına ilişkin kavram yanılgıları içeren metaforlar üretmişlerdir. Aşağıda her bir kategoriden metafor örnekleri gerekçelerle yer verilmiştir.

Ö26 (K): “Yazma güçlüğü tekniksiz resim yapmaya benzer. Çünkü yazma ve resim yapma birbirine benzer. Yazma güçlüğü olanlar tıpkı teknik bilmeyenlerin resim çizememesi gibi yazı yazamazlar.” (Yazmada eyleminde karşılaşılan zorluklar kategorisi- kuralsız ve bilmeden çizim yapmak ile yazma güçlüğü olan bireyin yazma çabaları benzetilmiştir.)

Ö29 (K): “Yazma güçlüğü bozuk kaleme benzer. Çünkü bozuk kalemin görüntüsü vardır ama işlevi yoktur. Birey bir şeyler yazabilir ama yazdıklarından anlam çıkarılamaz.” (Yazmada eyleminde karşılaşılan zorluklar kategorisi- yazma güçlüğü olan bireyin yazdıkları bozuk bir kalemlle yazılabilecek eksik yazılara benzetilmiştir.)

Ö5 (K): “Yazma güçlüğü bebeklere benzer. Çünkü yazma güçlüğü olan bireyde diğerlerine göre yazma hep temel seviyede kalır.” Yazma güçlüğüne ilişkin kavram yanılgıları kategorisi- yazma güçlüğü olan bireylerde yazmanın hep temel seviyede kalacağı ile ilgili kavram yanılgısına sahiptir.)

Ö90 (E): “Yazma güçlüğü denizsiz şehirdeki gemiye benzer. Çünkü bilgi ve birikim vardır ama kullanılacak ortam, durum yoktur.” (Yazma güçlüğüne ilişkin kavram yanılgıları kategorisi- öğretmen adayı yazma güçlüğü ile ilgili yazma eylemi hakkında bilgi ve birikime sahip olduğu ancak kullanılmadığı ile ilgili bir kavram yanılgısına sahiptir.)

Ö13 (E): “Yazma güçlüğü teli kopmuş bağlamaya benzer. Çünkü beceriler bir bütündür, bir tanesinin eksikliği diğerlerini etkiler.” (Yazma güçlüğüne ilişkin karakteristik özellikler kategorisi- dil becerilerinin bağlamaya, bu becerilerin bütünlüğü açısından bağlamanın tellerine benzetilmesi)

Ö15 (K): “Yazma güçlüğü aynaya benzer. Çünkü yazı aynaya tutulduğu zaman harfler ters görünür. Yazma güçlüğünde de harfleri ters yazma vardır.” (Yazma güçlüğüne ilişkin karakteristik özellikler kategorisi-yazma güçlüğündeki ayna görüntü problemine benzetme yapılması (örneğin b ve d; p ve b harflerinin yazarken karıştırılması)

Ö58 (K): “Yazma güçlüğü kendini işe yaramaz hissetmeye benzer çünkü bildiklerini kâğıda dökmemek kendini değersiz hissetmeye benzer.” (Yazma güçlüğüne ilişkin psikolojik boyut kategorisi- yazma güçlüğü sonucu oluşan bildiklerini kâğıda dökememe (yazma tutukluğu) psikolojik olarak kendini işe yaramaz hissetmeye benzetilmiştir.)

Ö111 (K): “Yazma güçlüğü iç sıkıntılara benzer çünkü giderilmezse insanı psikolojik olarak etkiler.” (Yazma güçlüğüne ilişkin psikolojik boyut kategorisi- yazma güçlüğü sonucu oluşabilecek bir psikolojik duruma direkt metafor olarak yer verilmiştir.)

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada, “okuma güçlüğü” ve “yazma güçlüğü” kavramlarının öğretmen adayları için ne anlam ifade ettiği ya da nasıl algılandığı metaforlar yoluyla incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları dikkate alındığında katılımcıların hem okuma hem de yazma güçlüğü kavramları için aynı kategorilerde metaforlar oluşturulduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan 170 katılımcı okuma güçlüğü kavramına ilişkin 140 farklı metafor üretmiştir. Katılımcıların %44,7'si okuma güçlüğü kavramını bu güçlükleri yaşayan bireylerin karşılaştıkları zorluklara yönelik metaforlar üreterek tanımlamışlardır. Öğrenme güçlüğü, yaşam boyu devam eden eğitim sürecinde bilgi, beceri ve davranış ediniminde çeşitli zorlukların yaşanmasına neden olan bir durumdur (Lyon vd., 2003). Okuma güçlüğü öğrenme güçlüğünün bir alt kategorisi olduğundan bu bulgu doğrudan okuma güçlüğünün tanımını işaret eden bir bulgu olarak görülmektedir. Nitekim katılımcıların bu kategoriye ilişkin ortaya koddukları metaforlar (“engel, yokuş” vb.) dikkate alındığında metaforlar ve açıklamaların okuma güçlüğünde karşılaşılabilecek zorlukları açıkça belirttiği görülmektedir.

Katılımcıların yaklaşık %26'sı okuma güçlüğü kavramını güçlüğü olan bireylerin sahip olduğu karakteristik özellikler açısından metafor üretmişlerdir. Kodan (2020), okuma güçlüğü yaşayan bireylerin okuma alt becerilerinde sorun yaşadığını vurgulamıştır. Akyol (2013) ise okuma güçlüğü olan bireylerin özelliklerinin okuma eylemini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. “Okuma Güçlüğüne İlişkin Karakteristik Özellikler” kategorisine ilişkin metaforlar ve açıklamaları dikkate alındığında (“yaşlı insan, bataklığa saplanmış ayak” vb.) katılımcıların bu kategoride ürettiği metaforların Akyol (2013) ve Kodan (2020) ‘ın çalışmalarındaki noktalarla örtüştüğü görülmektedir.

Katılımcıların %5,2'si okuma güçlüğü olan bireylerin yaşadıkları psikolojik durumlar (korkmak, kaygılanmak vb.) üzerinden metafor üretmişlerdir. Okuma güçlüğü yaşayan bireyler, okuma eylemine karşı korku, kaygı ve öz güvensizlik gibi psikolojik yaklaşımlar geliştirmektedirler (Urfalı Dadandı ve Şahin, 2018; Doğan, 2013). Okuma güçlüğü'nün psikolojik boyutu altında katılımcıların verdikleri metaforlar (“karabasan, ağlayan bebek” vs.) ve açıklamaları incelendiğinde bu metaforların bahsedilen çalışmalar ile ilişkili oldukları açıkça görülmektedir.

Katılımcıların %26'sı ise okuma güçlüğüne ilişkin kavram yanılığine yönelik metaforlar üretmişlerdir. Kuruyer ve Çakıroğlu (2017) çalışmalarında hizmet içi dönemdeki öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin kavram yanılıgılarının ve bilgi eksiklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Okuma güçlüğü'nün öğrenme güçlüğü'nün bir alt türü olduğu göz önünde bulundurulduğunda yapılan araştırmada bulunan “Okuma Güçlüğü ile İlgili Kavram Yanılıgıları” kategorisindeki metaforların ve açıklamalarının bahsedilen çalışmanın bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir.

Katılımcılar yazma güçlüğüne ilişkin 137 farklı metafor üretmişlerdir. Katılımcıların %37'si yazma güçlüğü kavramına ilişkin güçlük yaşayan bireylerin karşılaştıkları zorluklara yönelik metafor üretmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde yazma güçlüğüne yönelik yapılan çalışmaların öncelikli olarak yazmada yaşanan zorluklarla ilgili olduğu ve yazma güçlüğü'nün tanımının çoğu zaman bu açıdan tanımlandığı görülmektedir. (Graham ve Hall, 2016; Koç ve Korkmaz, 2019; Lane vd., 2008; Mason vd., 2011). Bu açıdan katılımcıların büyük bir çoğunluğunun metaforlarının yazma güçlüğü olan bireylerin karşılaştıkları zorluklar ile ilişkilendirilebilmesi beklenebilir bir durumdur. Katılımcıların bu kategori ile ilgili verdiği metaforlar (“bozuk nesne, tek ayağı kırılmış sıra” vb.) ve bu metaforlara ilişkin açıklamalar incelendiğinde bu kategoriye ilişkin bulguların alanyazın ile tutarlı olduğu görülmektedir.

Yazma güçlüğüne ilişkin karakteristik özellikler kategorisinde katılımcıların %24,1'i yazma güçlüğü kavramını güçlüğü olan bireylerin sahip olduğu özellikler açısından metafor üretmişlerdir. Yazma güçlüğü çocuğun kendisinden beklenen yazma yetenekleri ile kronolojik yaşı, zekâ düzeyi ve eğitim seviyesi arasında geri kaldığını ifade etmektedir (Graham ve Harris ,2003). Yazma güçlüğü olan öğrencilerin ön plana çıkan özellikleri genel olarak yazma eyleminde mekanik yazmaya odaklanmak, el-göz koordinasyonu eksikliği veya yazının okunamaması gibi özelliklerdir (Chung ve Patel, 2015; Çayır ve Balcı, 2023). Katılımcıların “yazma güçlüğüne ilişkin karakteristik özellikler” kategorisindeki metaforlar ve açıklamaları incelendiğinde (“aklına hiçbir şey gelmeyen insan, ilham kaynağı olmayan yazar” vb.) bu çalışmalarda bahsedilen noktaları destekleyici özellikte olduğu görülmektedir.

Katılımcıların %8,2'si yazma güçlüğü olan bireylerin yaşadıkları psikolojik durumlar üzerinden metafor üretmişlerdir. Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerde yazma kaygısı ve yazma tutukluğu görülmektedir (Özbay ve Zorbaz, 2012; Baştuğ, 2015). Bu kaygı ve tutukluk durumu bireylerde yazmaya karşı psikolojik durumlar geliştirmesine neden olmaktadır. Öğretmen adaylarının bu kategoriye ilişkin metaforları (“iç sıkıntısı, bıkkınlık” vb.) göz önüne alındığında bu metaforlar bahsi geçen çalışmalarla ilişkilendirilebilir.

Katılımcıların %30,5'i yazma güçlüğü kavramına ilişkin kavram yanılıgıları içeren metaforlar üretmişlerdir. Başar ve Alkan (2020), öğretmenlerin yazma güçlüğüne ilişkin yeterince bilgi sahibi olmaması ya da kavram yanılıgılarının olmasının öğrencilerin eğitim sürecinde dışlanma gibi davranışlarda dahil olmak üzere verimsiz bir süreç geçirmesine neden olacağını belirtmişlerdir. Başar

ve Göncü'nün (2018) çalışmasında öğretmenlerin en fazla kavram yanlışsının olduğu ya da bilmedikleri kavramlardan birisinin yazma güçlüğü olduğu belirtilmiştir. Burada en dikkat çekici sonuç katılımcıların %25'ten fazlasının hem okuma hem de yazma güçlüğü kavramlarına ilişkin kavram yanlışlarına sahip olmasıdır. Bulguların geneline bakıldığında diğer kategorilerine ilişkin metaforlar genelde bu kavramlara ilişkin yeterliğe dair asgari bir fikir verebilecekken, kavram yanlışları kategorisi bir eksikliğe işaret etmektedir. İki kavrama ilişkin kavram yanlışları incelendiğinde yazma güçlüğüne yönelik kavram yanlışlarının okuma güçlüğü kavramına yönelik kavram yanlışlarından daha fazla olduğu görülmektedir. Başar ve Göncü (2018), öğretmen adaylarının kavram yanlışlarının almaları gereken eğitim ve sonucunda elde edecekleri kazanımlara ışık tutması açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Kavram yanlışları kategorisi bu çalışmada katılımcıların okuma hem de yazma güçlüğü kavramlarına ilişkin hatalı algılarını ortaya koyması açısından önemlidir. Araştırma bulguları doğrultusunda bazı öneriler getirilmiştir:

Araştırma bulguları doğrultusunda bazı öneriler getirilmiştir:

- Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında mesleğe devam eden öğretmenlerin okuma ve yazma güçlüğüne ilişkin deneyimlerinden yararlanabilir.
- Öğretmen adayları okuma ve yazma güçlüğüne ilişkin kavram yanlışlarına sahip olduğundan dolayı bu konuda kendilerine lisans düzeyinde daha kapsamlı ve planlı eğitim verilebilir.
- Farklı örneklem grubundaki öğretmen adaylarının okuma ve yazma güçlüklerine ilişkin metaforik algıları araştırılabilir.
- Öğretmen adaylarının öğrenme güçlüğü ile ilgili çeşitli panel ve sempozyumlara katılımları desteklenebilir.
- Öğretmen adayları toplumsal farkındalık projelerine gönüllülük esası ile dahil olmaları desteklenebilir.
- Eğitim fakültelerinde lisans eğitiminde programa öğretmen adaylarına okuma ve yazma güçlüklerine yönelik özelleştirilmiş farklı bir ders konulabilir.

### Araştırmacıların Katkı Oranı

Her iki yazar makaleye eşit ve %50 oranında katkı sunmuşlardır.

### Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum yoktur.

**Teşekkür ve/veya Açıklama:** Araştırmaya gönüllü katılımları ile veri sağlayan değerli katılımcılarımıza teşekkür ederiz.

### Kaynaklar

- Aktan, O. (2020). Determination of Educational Needs of Teachers Regarding the Education of Inclusive Students with Learning Disability. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 149-164. <https://doi.org/10.33200/ijcer.638362>
- Akyol, H. (2013). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aro, M., ve Björn, P. M. (2016). Preservice and inservice teachers' knowledge of language constructs in Finland. *Annals of Dyslexia*, 66, 111–126. <https://doi.org/10.1007/s11881-015-0118-7>
- Başar, M., & Alkan, G. (2020). Disgrafili öğrencilerin yazma hatalarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 371-388. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1232359> adresinden erişilmiştir.

- Başar, M. ve Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206, doi: 10.16986/HUJE.2017027934.
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4279>
- Baki, Y., ve Karakuş, N. (2017). Öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin algıları ve yazma sürecinde karşılaştıkları güçlükler: RTEÜ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 573-593. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1481487> adresinden erişilmiştir.
- Barnett, A.L., Connelly, V., and Miller, B. (2020). The interaction of reading, spelling, and handwriting difficulties with writing development. *Journal of Learning Disabilities*, 53(2) 92–95. <https://doi.org/10.1177/0022219419894>
- Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E., and Raskind, W. (2008). Gender differences in severity of writing and reading disabilities. *Journal of school psychology*, 46(2), 151-172.
- Bloome, D. (1985). *Reading as a social process. Language Arts*, 62(Interaction in the Classroom), 134-142. <https://www.jstor.org/stable/41405591> adresinden erişilmiştir.
- Bozpolat, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları. *TURKISH STUDIES - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Şefik Yaşar Armağanı), 10(11), 313-340. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8552>
- Braun, V., ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chung, P., and Patel, D. R. (2015). *Dysgraphia. International Journal of Child and Adolescent Health*, 8(1), 27. <https://www.eoepmolina.es/wp-content/gallery/Dyslexia-dysgraphia/Dysgraphia.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Creswell, J. W., and Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çayır, A. ve Balcı, E. (2023). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma güçlüklerinin belirlenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(4), 1822-1832. <https://doi.org/10.7884/teke.1370860>
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğüne gidilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (Cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1) 63-74. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000146](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000146)
- Deniz, S., ve Karabulut, R. (2023). Öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğü ve zihin yetersizliğine ilişkin metaforik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(87), 1224-1239. <https://doi.org/10.17755/esosder.1273846>
- Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 1(1) 20-33.

- Erdoğan, Ö., Gülay, A., ve Uzuner, F.G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 700-718. <https://doi.org/10.17755/esosder.304705>
- Fırat, T., ve Koçak, D. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 915-931. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-431461>
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. In C. MacArthur, S. Graham, ve J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187–207). Guilford.
- Graham, S. (2008). *Effective writing instruction for all students*. *Renaissance learning*, 2-6. <http://dsrresources.pbworks.com/w/file/70407753/R004250923GJCF33.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277-303. <https://doi.org/10.3102/0091732X1882112>
- Graham, S., Aitken, A.A., Hebert, M., Camping, A., Santangelo, T., Harris, K.R., Eustice, K., Sweet, J.D., and Ng, C. (2020). Do children with reading difficulties experience writing difficulties? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*. <https://psycnet.apa.org/record/2020-87210-001> adresinden 12 Kasım 2021 tarihinde alındı.
- Graham, S., and Hall, T. E. (2016). Writing and Writing Difficulties From Primary Grades to College: Introduction to the Special Issue. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 3-4. <https://doi.org/10.1177/0731948715592154>
- Graham, S., and Harris, K. R. (2003). *Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies*. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham, (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 323-344). New York, NY: Guilford Press.
- Graham, S., and Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of educational psychology*, 99(3), 445.
- Gül, M. ve Özdemir, O. (2023). Eliminating Reading Difficulty in an Elementary 4th Grade Student Based on Learning Style. *International Journal of Progressive Education*, 19(2), 19-36. doi:10.29329/ijpe.2023.534.2
- Hall, A. (2008). Specific learning difficulties. *Psychiatry*, 7(6), 260-265. <https://doi.org/10.1016/j.mppsy.2008.04.009>
- Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L., and Barbaresi, W. J. (2009). The forgotten learning disability: Epidemiology of written-language disorder in a population-based birth cohort (1976-1982), *Rochester, Minnesota. Pediatrics*, 123, 1306–1313. doi: 10.1542/peds.2008-2098.
- Ketenoğlu-Kayabaşı, Z.E. (2020). Öğretmen adaylarının öğrenme güçlüğü kavramına ilişkin metaforik algıları. *Bilim insanı Dr. Mustafa Eski'ye armağan eğitime adanmış bir ömür* (pp.534-548). <file:///C:/Users/admin/Downloads/ogrenmeguclugu-metaforikalglar.pdf> adresinden 12 Mart 2022 tarihinde alındı.
- Koç, B., & Korkmaz, İ. (2019). An action research on teaching addition and subtraction to an illiterate student with dyscalculia. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2). <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.11m>



- Kodan, H. (2020). Okuma Güçlüğüne İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 204-222. <https://doi.org/10.35675/befdergi.644534>
- Kuruyer, H. G., and Çakıroğlu, A. (2017). *Primary school teachers' opinions and practices in educational evaluation and intervention in process of specific learning difficulties*. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 539-555. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>
- Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M., and Morphy, P. (2008). The Effects of Self-Regulated Strategy Development on the Writing Performance of Second-Grade Students With Behavioral and Writing Difficulties. *The Journal of Special Education*, 41(4), 234-253. <https://doi.org/10.1177/0022466907310370>
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., and Shaywitz, B. A. (2003). *A definition of dyslexia*. *Annals of dyslexia*, 53, 1-14. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11881-003-0001-9.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Mason, L. H., Harris, K. R., and Graham, S. (2011). Self-Regulated Strategy Development for Students With Writing Difficulties. *Theory Into Practice*, 50(1), 20-27. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534922>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173> adresinden erişilmiştir.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Özbay, M., ve Zorbaz, K. Z. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161(161), 47. <https://doi.org/10.20296/tsad.68728>
- Özçivit Asfuroğlu, B. ve Fidan, S. T. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1), 49-54. <https://doi.org/10.20515/otd.17402>
- Özenç, E. G., ve Özenç, M. (2018). Classroom Teacher Candidates' Metaphoric Perceptions Regarding the Concepts of Reading and Writing: A Comparative Analysis. *International Education Studies*, 11(1), 100-110. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n1p100>
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading research quarterly*, 40(2), 184-202. doi:10.1598/RRQ.40.2.3
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri). (Çeviri Editörleri: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Preiser, R., Schlüter, M., Biggs, R., García, M. M., Haider, J., Hertz, T., and Klein, L. (2021). Complexity-based social-ecological systems research: philosophical foundations and practical implications. In *The Routledge Handbook of Research Methods for Social-Ecological Systems* (pp. 27-46). Routledge.
- Shaw, D. M., and Mahlios, M. (2011). Literacy metaphors of pre-service teachers: do they change after instruction? Which metaphors are stable? How do they connect to theories? *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 77-92. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.538274>
- Taşkaya, S.M. (2016). İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları. Ed. F. Susar-Kırmızı, ve E. Ünal, *İlk okuma yazma eğitimi* (ss. 225-286). Anı Yayıncılık.

- Tlustošová, P. (2006). *Teaching English to children with specific learning difficulties*. Brno, 2006. 42 p. [https://is.muni.cz/th/h7x0s/diploma\\_thesis.pdf](https://is.muni.cz/th/h7x0s/diploma_thesis.pdf) adresinden alınmıştır.
- Uçuş, Ş. (2016). Sınıf öğretmenleri adaylarının ve okul öncesi öğretmenleri adaylarının özel eğitime ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 360-388. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/294721> adresinden erişilmiştir.
- Urfalı Dadandı, P. ve Şahin, M. (2018). Özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan ve normal gelişim gösteren çocukların benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ve sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Elementary Education Online*, 17(2). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.418895>
- van Bergen, E., Snowling, M.J., de Zeeuw, E.L., van Beijsterveldt, C.E.M., Dolan, C.V., and Boomsma, D.I. (2018), Why do children read more? The influence of reading ability on voluntary reading practices. *J Child Psychol Psychiatr*, 59: 1205-1214. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12910>

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

It is not uncommon to encounter students who are facing learning challenges at various educational levels. While there is some variation in the data regarding the frequency of learning disabilities, the percentage of individuals affected is estimated to be between 1 and 33% (Özçivit Asfuroğlu and Fidan, 2016). In the context of Turkish language teaching, it isn't uncommon for students to encounter challenges, particularly in the areas of language skills. It would seem that research on learning disabilities tends to focus on reading disabilities. It seems that reading difficulties are more prevalent than other learning difficulties and may have a greater impact on success. It would also be beneficial to investigate whether students with reading difficulties experience writing difficulties. In Graham et al.'s (2020) study, it was found that students with reading difficulties also experience difficulties with writing. It is of great importance for schools to educate their students as proficient literates. If this responsibility is not fulfilled in the early years of school, it can lead to academic and social struggles for students. It is therefore crucial for teacher candidates to have the necessary pedagogical competencies to support students with reading and writing difficulties in their academic and overall lives.

### **Method**

This study was designed with the phenomenology pattern, which is a qualitative research method. The research focuses on two key concepts: "reading difficulty" and "writing difficulty." The study population comprises teacher candidates enrolled in the education faculties of state universities in Ankara. The research study group comprises teacher candidates enrolled in the classroom education department of one of the aforementioned state universities. A total of 170 teacher candidates at the first, second, third, and fourth-grade levels participated in the research voluntarily. The participants were requested to complete the statements, "Reading difficulty is similar to...because..." and "Writing difficulty is similar to...because..." in a manner consistent with the form described. The data were collected at intervals convenient for the participants, resulting in a total collection period of ten days. The aforementioned form, which is described in greater detail under the heading of data collection tools, was delivered to the participants in three different formats. The data were collected via email, Google Form, and printed versions. A content analysis technique, one of the qualitative analysis techniques, was employed in the data analysis. To ensure the reliability and validity of the research, expert opinions were sought regarding the coherence of the codes with the conceptual categories. Thereafter, the compatibility of the categories created by the researchers was compared, the created categories were rearranged accordingly, and after consensus was reached, the categories were given their final form. The reliability of the study was calculated using the formula  $\text{Reliability} = \frac{\text{Consensus}}{\text{Consensus} + \text{Dissensus}}$ , and it was observed that reliability was achieved with 92% agreement.

### **Findings**

In light of the findings of the research, it can be observed that prospective teachers employed a similar categorization for both reading and writing difficulty concepts. These categories were as follows: "Difficulties Encountered in the Act of Reading, Characteristic Features of Reading Difficulty, Misconceptions Related to Reading Difficulty, Psychological Dimension of Reading Difficulty." "Characteristic Features of Writing Difficulty," "Misconceptions About Writing Difficulty, Psychological Dimension of Writing Difficulty" were also created. 140 different metaphors regarding the concept of reading difficulty were produced by the 170 teacher candidates who participated in the study. A 44,7% proportion of prospective teachers employed the concept of reading difficulties as a metaphor for the difficulties encountered by individuals experiencing these difficulties. 25,2% of the teacher candidates produced metaphors and grouped the concept of reading difficulty in terms of the characteristics of individuals experiencing this difficulty. Approximately 5,3 % of the teacher candidates produced metaphors based on the psychological states (e.g., fear, worry)

experienced by individuals with reading difficulties. 24,7 percent of the participants produced metaphors for misconceptions regarding reading difficulties. Regarding writing difficulties 137 different metaphors were created. 37% of the prospective teachers who participated in the study employed the concept of writing difficulties as a metaphor for the difficulties faced by individuals experiencing these difficulties. Similarly, in the category of characteristic features related to writing difficulties, approximately 24,1 % of the teacher candidates produced metaphors and grouped the concept of writing difficulties according to the characteristics of individuals with this difficulty. Approximately 8,2 percent of teacher candidates produced metaphors based on the psychological states (boredom, fear, etc.) experienced by individuals with writing difficulties. 30,5 % of teacher candidates produced metaphors based on the psychological states (boredom, fear, etc.) experienced by individuals with writing difficulties.

### **Conclusion, Discussion and Recommendations**

The most notable outcome is that over a quarter of teacher candidates hold erroneous beliefs about the nature of reading and writing difficulties.

Upon examination of the overall findings, it becomes evident that while the majority of participants were able to provide metaphors regarding the difficulties encountered, characteristic features, and psychological dimension categories of the concepts of reading and writing difficulties when they had a minimum or more knowledge about these concepts, the category of misconceptions points to a deficiency in this regard. In Başar and Göncü's (2018) study on the elimination of classroom teachers' misconceptions regarding learning disabilities, it was emphasized that the misconceptions of prospective teachers are significant in terms of elucidating the education that should be provided to them and the benefits that can be achieved as a result. In this context, the category of misconceptions is significant in elucidating the misconceptions held by pre-service teachers regarding the concepts of reading and writing difficulties.

In light of the research findings, several recommendations were put forth:

- Teacher candidates can benefit from the experiences of practicing teachers regarding reading and writing difficulties in the student teaching course.
- Since prospective teachers hold misconceptions about reading and writing difficulties, they can receive more comprehensive and structured training on the subject at the undergraduate level.
- The metaphorical perceptions of prospective teachers in different sample groups regarding reading and writing difficulties can be studied.
- Teacher candidates can be supported to participate in various panels and symposia related to learning disabilities.
- Teacher candidates can be supported to participate in voluntary social awareness projects.
- In undergraduate education programs at education faculties, a different course customized to teacher candidates' reading and writing difficulties can be included.