



İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZI YAZMAK İLE İLGİLİ ALGILARININ BELİRLENMESİ: BİR METAFOR ÇALIŞMASI*

DETERMINING PRIMARY SCHOOL STUDENTS' PERCEPTIONS ABOUT WRITING: A METAPHOR STUDY

Beyhan CAN KAYA¹

¹ Arş. Gör. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, beyhan.can@usak.edu.tr, ORCID: 000-0003-1066-2203

Geliş Tarihi / Date Applied 27.10.2025	Kabul Tarihi / Date Accepted 03.02.2026
<p style="text-align: center;">ÖZET</p> <p>Bu çalışmada, ilkökullü öğrencilerinin yazı yazmak ile ilgili algılarının metafor yoluyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, fenomenoloji deseni kapsamında nitel bir çalışma olup 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Uşak il merkezindeki ilkökullerinin 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplamda 135 öğrenci ile yürütülmüştür. Verilerin toplanması sürecinde, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine olanak sağlayacak şekilde araştırmacı tarafından hazırlanan "Öğrencilerin Yazma Kavramlarına İlişkin Metaforlarını Belirleme Formu" kullanılmıştır. Formda kişisel bilgilere ve öğrencilerin yazma algılarını belirlemeye yönelik metaforik bir cümleye ve yazma tercihlerine yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Bu amaçla öğrencilerden, "Yazı yazmak ... gibidir/benzer; çünkü" cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Çalışma verilerinin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla, araştırmacı tarafından oluşturulan metafor imgeleri ve kategorilerin, alan uzmanı tarafından eşleştirilmesi gerçekleştirilmiştir; Miles-Huberman'ın görüş birliği-görüş ayrılığı formülü ile tespit edilen güvenilirlik oranı %92 olarak belirlenmiştir. Elde edilen verilerden ulaşılan bulgular neticesinde; toplamda 64 farklı metafor imgesi üretilmiştir. Yazmaya yönelik duyuşsal algıların ağırlıklı olarak ön plana çıktığı; yazmanın "haz/ mutluluk verici" ve "eğlenceli" olması yönünün büyük oranda vurgulandığı ve genel olarak yazmaya yönelik olumlu algılar taşıdığı görülmüştür.</p> <p>Anahtar Kelimeler: Yazma, Yazma Algısı, Metafor, İlkokul, Fenomenoloji.</p>	<p style="text-align: center;">ABSTRACT</p> <p>This study aimed to determine primary school students' perceptions of writing through metaphors. The study was a qualitative study within the phenomenological design and was conducted in the fall semester of the 2021-2022 academic year with a total of 135 students in grades 2, 3, and 4 in primary schools in the center of Uşak province. During the data collection process, the "Form for Determining Students' Metaphors Related to Writing Concepts," prepared by the researcher to enable students to express themselves, was used. The form included personal information and a metaphorical sentence aimed at determining students' perceptions of writing, as well as their opinions regarding writing preferences. To this end, students were asked to complete the sentence, "Writing is like/similar to ... because" Content analysis was used in the analysis of the study data. To ensure the reliability of the data, the metaphor images and categories created by the researcher were matched by a subject matter expert; the reliability rate determined using Miles-Huberman's agreement-disagreement formula was found to be 92%. As a result of the findings obtained from the data, a total of 64 different metaphor images were produced. It was observed that emotional perceptions related to writing were predominantly highlighted; the aspects of writing being "pleasurable/enjoyable" and "fun" were largely emphasized, and positive perceptions of writing were generally conveyed.</p> <p>Keywords: Writing, Writing Perception, Metaphor, Primary School, Phenomenology.</p>

* Bu çalışma, 12-14 Kasım 2021 tarihli 19. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. GİRİŞ

Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlükte “metafor” kavramı, mecaz sözüne karşılık olarak “bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2025). Yunanca *meta* (üzeri-ne) ve *phrein* (taşımak) sözcüklerinden oluşan sözcüğün (Cebeci, 2013, s. 9); yasaklamaların olduğu ve bazı kelimelerin söylenmesinin yasak olduğu toplumlarda ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Stace, 1929’dan aktaran Wellek & Warren, 1983, s. 265). Metaforda, “bir ‘şey’in bazı yönlerinin başka bir ‘şey’e taşındığı ya da transfer edildiği özgül zihinsel/ dilbilimsel süreçler” ve sürecin sonunda ‘ikinci şey’den sanki ‘ilk şey’miş gibi bahsedilme” durumu gerçekleşmektedir (Cebeci, 2013, s. 10). Kısacası, “bir ismin veya deyim aslında doğrudan doğruya ait olmadığı bir şey için kullanılması” anlamını taşımaktadır (Wellek & Warren, 1983, s. 248). Eğitim kavram ve süreçlerinin “A, B’dir” metaforu ya da metaforlar kümesi olarak, sıklıkla metaforik terimlerle tanımlanması; “zor bir kavram için dikkat çekici, akılda kalıcı bir etiket bulmak; dağınık, soyut veya genel olarak karmaşık olan bir kavramı netleştirmek; düşünceyi genişletmek veya belirli bir kavramsallaştırmayla ilgili sorunları tespit etmek ve ardından birtakım değişimler meydana getirmek” gibi nedenlerle yapılmaktadır (Low, 2008).

Bu çalışmada, özellikle yazmanın öğretimsel boyutunun ağırlıklı olarak önem kazandığı ilkökul sürecinde çocukların yazı yazma ile ilgili algıları merak edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde Türkçenin farklı dil becerilerini kapsayan metafor çalışmalarının gerçekleştirildiği görülmüştür (Aktaş, 2023; Baki ve Karakuş, 2017; Bozpolat, 2015; Bulut ve Kuşdemir, 2018; Çetinkaya Özdemir ve Kaya, 2021; Filiz, Büyükkaya ve Turan Özçelik, 2017; Gürbütürk, Koç Akran ve İş Üner, 2018; Kadan, 2023; Köksal, Erginer ve Baloğlu, 2016; Müldür ve Çevik, 2017; Nas ve Göçen, 2023; Tiryaki ve Demir, 2016; Topçuoğlu Ünal, Tekin, 2013; Ulu, 2019; Ulusoy, 2013). Çalışmalarda, ilkökul öğrencileri (Aktaş, 2023; Bulut ve Kuşdemir, 2018; Köksal, Erginer ve Baloğlu, 2016), ortaokul öğrencileri (Filiz, Büyükkaya ve Turan Çelik, 2017; Müldür ve Çevik, 2017), farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adayları (Baki ve Karakuş, 2017; Bozpolat, 2015; Çetinkaya Özdemir ve Kaya, 2021; Tiryaki ve Demir, 2016; Topçuoğlu Ünal, Tekin, 2013; Ulu, 2019; Ulusoy, 2013) ile sınıf ve Türkçe öğretmenleri başta olmak üzere farklı branş öğretmenlerinin (Filiz, Büyükkaya ve Turan Çelik, 2017; Gürbütürk, Koç Akran ve İş Üner, 2018; Kadan, 2023; Nas ve Göçen, 2023); dinleme, konuşma, okuma, yazma, eleştirel yazma, dijital yazma, el yazısı öğrenme ve öğretme, kavramlarına yönelik metaforik algılarına yer verilmektedir. İlkokul öğrencilerinin yazma kavramına yönelik metaforik algılarının incelendiği çalışmalar (Bulut ve Kuşdemir, 2018; Köksal, Erginer ve Baloğlu, 2016) ise sınırlı sayıdadır.

Formel olarak ilkökul 1. sınıf itibarıyla çocukların yazma becerilerini geliştirmeleri için gerekli eğitimler verilmekte ve bu eğitimler, çeşitli yetkinliklere evrilerek eğitim süreci boyunca akademik olarak devam etmektedir. Temel dil becerileri içerisinde en son kazanılan beceri olması ve zihinsel-mekanik işleyişi beraberinde getirmesi yönleriyle yazmanın, diğer dil becerileri içerisinde zor olan beceri olarak algılanma eğilimi taşıdığı görülmektedir. Bu amaçla bu çalışmada “Öğrenciler tarafından “yazı yazmak” ile ilgili oluşturulan metafor imgeleri nelerdir?” ve “Öğrencilerin yazı yazmaya ilişkin metaforik algıları nelerdir?” sorularına yanıt aranmak istenmiştir.

2. YÖNTEM

Çalışma, fenomenoloji deseni kapsamında yürütülen nitel bir çalışmadır. Fenomenoloji, “farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanma”

(Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 72) olarak ifade edilir. Bu tür çalışmalarda amaç, “bireylerin kendi bakış açısından algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmak” olarak ifade edilmekte; eğitim-öğretim sürecinde yaşanan deneyimler, bu araştırma alanının konusu olarak ele alınabilmektedir (Saban ve Ersoy, 2016, s. 55, 67). Bu çalışmada ele alınan olgu “yazma” deneyimi olarak belirlenmiş ve çalışmada, çocukların yazma algıları üzerine odaklanılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Çalışmaya, Uşak il merkezinde yer alan bir devlet ilkokulunun 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören, toplamda 168 öğrenci katılmıştır. Katılım gösteren öğrencilerin 63’ü (%37,5) ikinci sınıf, 51’i (%30,4) üçüncü sınıf ve 54’ü (%32,1) dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olup öğrencilerin 87’si (%51,8) kız, 81’i (%48,2) erkektir. Öğrencilerin yarıdan fazlası (%75,6, n=127) yazı yazmayı sevdiğini belirtirken 38’i (%22,6) yazmayı biraz sevdiğini, 3 (%1,8) öğrenci ise yazmayı sevmediğini ifade etmektedir. Ayrıca 63 (%37,5) öğrencinin klavye ile yazmayı tercih ettiği; 53 (%31,5) öğrencinin ise yazı yazarken klavye ve kâğıt kalem birlikte kullanmak istedikleri görülmekte; buradan hareketle öğrencilerin %70’ine yakınının ister kâğıt-kalem ile ister kâğıt-kalemsiz, klavye ile yazı yazmaya istekli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin 48’i (%28,5) sadece kâğıt-kalem kullanarak yazı yazmayı tercih ederken 4’ünün (%2,5) ise ne klavye ne de kâğıt kalem kullanmak istedikleri görülmektedir. Bu öğrencilerin önerileri incelendiğinde duygu ve düşüncelerini sözel olarak ifade etmeleri sonrasında seslerini yazıya aktaran teknolojiyi kullanmak istedikleri yönünde öneriler getirdikleri görülmüştür.

Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin metafor cümleleri incelenmiştir. Metafor cümleleri itibarıyla araştırmanın amacına hizmet etmeyen dokümanların çıkarılmasıyla birlikte, verilerin analizi sürecine toplamda 135 öğrenci dâhil edilmiştir. Görüşleri, veri analizi sürecine dâhil edilen öğrencilerin 72’si (%53,3) kız, 63’ü (%46,7) erkektir.

2.2. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde kolay ulaşılabirlik ve gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Üniversite etik kurul ve uygulama izinleri çerçevesinde araştırmacı tarafından belirlenen ilkokulun müdür ve müdür yardımcıları ile görüşülmüştür. Eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllü öğretmenlerin sınıflarında ve öğrenci velilerin bilgileri dâhilinde gönüllü öğrenciler ile çalışılmıştır.

Verilerin toplanması sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğrencilerin Yazma Kavramlarına İlişkin Metaforlarını Belirleme Formu” kullanılmıştır. Form üç kısımda ele alınmaktadır. İlk olarak katılım gösteren öğrencilerin sınıf düzey ve cinsiyet bilgilerinin yer aldığı kişisel bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde öğrencilerin yazma algılarını belirlemeye yönelik metaforik bir cümle yer almış ve bu kapsamda öğrencilerden “Yazı yazmak ... gibidir/ benzer, çünkü ...” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Üçüncü bölümde ise öğrencilerin yazma tutum ve tercihlerine yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Uygulama sürecinde, araştırmacı tarafından oluşturulan formlar öğrencilere dağıtılarak formun içeriğine ilişkin açıklamalar yapılmış ve öğrencilerden yazı yazmak ile ilgili görüşlerini içerecek şekilde formu doldurmaları istenmiştir. Bu süreçte herhangi bir süre kısıtlamasına gidilmemiştir. Uygulamalar bir ders saati içerisinde tamamlanmıştır.

2.3. Veri Analizi

Çalışma verilerinin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011), olgu bilim çalışmalarında gerçekleştirilen veri analizi ile yaşantı ve anlamların ortaya çıkarılmasının

amaçlandığını; içerik analizi yolu ile olguyu tanımlamaya dönük temaların oluşturulduğunu ve elde edilen sonuçların doğrudan alıntılarla desteklenmiş betimsel bir anlatımla sunulduğunu ifade etmekte (s. 75) ve veri analizi sürecini “verilerin kodlanması”, “temaların bulunması”, “kodların ve temaların düzenlenmesi”, “bulguların tanımlanması ve yorumlanması” olmak üzere dört aşamada ele almaktadır (s. 228). Saban (2009) ise metaforların analizi sürecinde “kodlama ve ayıklama aşaması”, “örnek metafor imgesi derleme aşaması”, “kategori geliştirme aşaması”, “geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması”, “nicel veri analizi için verileri SPSS paket programına aktarma aşaması” şeklinde beş aşamalı bir sürece yer vermiş (s. 285) ve çalışma bu aşamalar ekseninde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Kodlanması ve Ayıklanması: Çalışmaya katılan öğrenciler tarafından oluşturulan metafor cümleleri ve kişisel bilgiler bilgisayar ortamında Excel sayfasına aktarılmıştır. Her bir öğrencinin yazdığı metafor ifadeleri incelenmiştir. Bu inceleme sürecinde çalışmanın amacına hizmet etmeyen, metafor özelliği taşımayan, bir metafora yer verilen ancak gerekçeye yer verilmeyen ya da farklı kategorilere hizmet edecek şekilde çok sayıda metafor içeren cümleler tespit edilmiştir. Toplamda 33 metafor cümlesi çalışma kapsamı dışında bırakılmış; 135 metafor ifadesi ise çalışma kapsamında tutularak yeniden düzenlenmiş ve alfabetik olarak sıralanmıştır.

Örnek Metafor İmgesi Derleme: Tespit edilen metafor cümleleri gözden geçirilmiştir. Metaforların kategorileştirilmesinde ve analiz sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesinde başvurulmak üzere aynı metafor ifadeleri içerisinde, grubunu en iyi temsil ettiği düşünülen örnek metafor cümleleri seçilmiştir. Örnek metafor cümleleri şu şekildedir:

“Yazı yazmak *oyun oynamak* gibidir; çünkü *yazı yazmak çok eğlenceli.*”

“Yazı yazmak *resim yapmak* gibidir; çünkü *ben yazı yazarken süslüyorum ve resim yapmış gibi oluyorum.*”

“Yazı yazmak *çikolata yemek* gibidir; çünkü *yazı yazmak rahatlatır ve dinlendirir.*”

“Yazı yazmak *spor yapmak* gibidir; çünkü *kol kaslarımız güçleniyor.*”

“Yazı yazmak *sanki ateşin önünde durmak* gibidir; çünkü *yazı yazmak içimi ısıtıyor.*”

“Yazı yazmak *makarna* gibidir; çünkü *çok karışık yazıyoruz.*”

Kategori Geliştirme: Çalışmaya dahil edilen 135 metafor imgesi ile “yazma” olgusunun nasıl kavramsallaştırıldığı üzerinde durulmuştur. Metaforun konusu (yazı yazmak), metaforun kaynağı, metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu inceleme sonrasında 16 alt kategori belirlenmiş ve bu alt kategoriler 4 ana kategori bünyesinde gruplandırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması: Araştırmacı tarafından belirlenen alt kategoriler ve öğrenciler tarafından yazılan 135 metafor cümlesi kodlarıyla birlikte bir alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanı ile araştırmacı arasında toplamda 11 metafor kodunun ilgili kategori ile eşleşmesi noktasında uyumsuzluk olduğu görülmüştür. Sonrasında alan uzmanı ve araştırmacı bir araya gelmiş ve kodlamalar üzerinde yeniden tartışarak görüş birliğine varmışlardır. Çalışmada kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik oranının tespit edilmesinde Miles-Huberman modeli (güvenirlik = görüş birliği sayısı / (toplam görüş birliği + görüş ayrılığı) dikkate alınmıştır. Görüş birliği aralığının %90 olması gerektiği ifade edilmektedir (Miles & Huberman, 2015, s. 64). Bu çalışmanın güvenilirliği ise %92 olarak belirlenmiş ve kodlamaların güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Çalışma grubu, kategori ve katılımcı sayısı bilgileri ışığında verilerin analizi sürecindeki sayısallaştırma işlemlerinde ise yüzde (%) ve frekans hesaplamalarından yararlanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemi kapsamında yer alan “Öğrenciler tarafından oluşturulan metafor imgeleri nelerdir?” ve “Öğrencilerin yazmaya ilişkin metaforik algıları nelerdir?” alt problemlerine değinilmiş ve bu alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğrencilerin “yazı yazmak” kavramına ilişkin metafor imgeleri ve frekans değerlerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

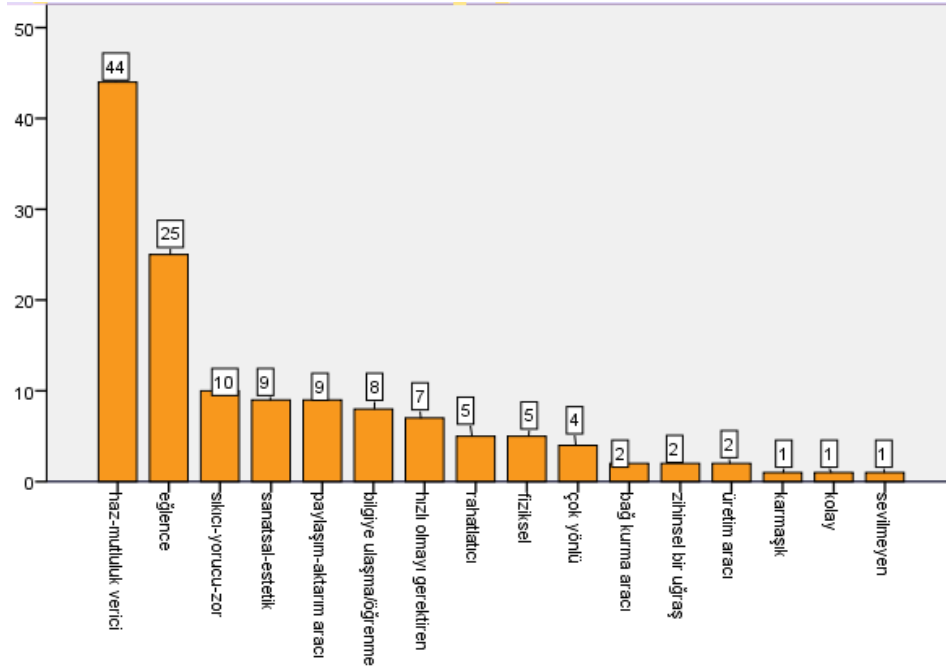
Tablo 1. İlkokul Öğrencilerinin “Yazı Yazmak” Kavramı İle İlgili Metafor İmgeleri

Metafor Sayısı	Metafor	f
1	Oynamak, oyun, oyun oynamak	20
2	Resim, resim yapmak, boyama	11
3	Çikolata/ çikolata yemek	10
4	Eğlenceli, eğlenmek	4
5	Spor, spor yapmak	4
6	Hayal, hayal kurmak	4
7	Kitap okumak	3
8	Yağmur, yaz yağmuru	3
9	Yemek yemek	3
10	Okumak	3
11	Gökkuşluğu, gökkuşluğuna bakmak	3
12	Dondurma yemek	2
13	Gülmek	2
14	Hız, hızlı	2
15	Kaplan	2
16	Koşmak	2
17	Masal, masal dinlemek	2
18	Öğrenmek	2
19	Sayı, sonsuz sayı	2
20	Şeker yemek	2
21	Yazmak (hayalini yazmak, kitap yazmak)	2
Diğer	Akıllı tahta, araba, arkadaş, at, ateşin önünde durmak, basketbol, bebek, çiçek, çile, çilek, çizgi film, çölde 12 saat durmak, defter, dost, duyguları kâğıda dökmek, düşünceleri paylaşmak, hayvan, her şey, inşaat, konuşmak, Kral Şakir, kuş, labirent, lastik, lunapark, makarna, matematik, melek, miras, mutluluk, oyuncak, ödev, özgürlük, pantere benzemek, sohbet etmek, tavşan, temizlik, top, uçmak, üstüne 3 ton konulmak, yay, yazar olmak, yorgunluk	1
Toplam	64 metafor imgesi	135

Tablo 1 incelendiğinde öğrenciler tarafından 135 metafor imgesi üretildiği; bu metaforların en çok “oynamak, oyun, oyun oynamak” (f=20), “resim, resim yapmak, boyama” (f=11) ve “çikolata, çikolata yemek” (f=10) olarak ifade edildiği görülmektedir.

Metafor imgelerinden hareketle, öğrencilerin yazı yazmaya ilişkin metaforik algılarını gösteren grafik Şekil 1’de sunulmuştur.

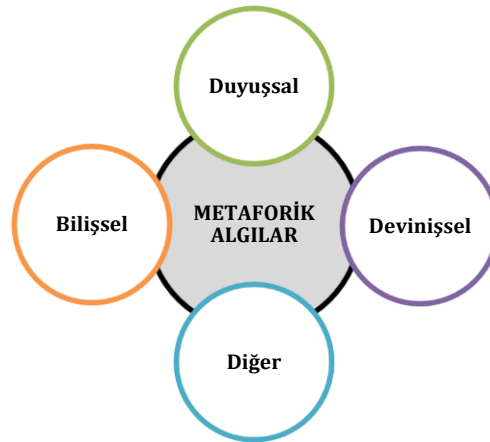
Şekil 1. İlkokul Öğrencilerinin Yazı Yazmaya İlişkin Metaforik Algıları



Şekil 1 incelendiğinde, öğrencilerin yazmaya ilişkin algılarının “haz-mutluluk verici”, “eğlenceli”, “sıkıcı-yorucu-zor”, “sanatsal-estetik”, “paylaşım-aktarım aracı”, “bilgiye ulaşma-öğrenme aracı”, “hızlı olmayı gerektirme”, “rahatlatıcı olma”, “fiziksel bir uğraş”, “çok yönlü”, “bağ kurma aracı”, “zihinsel bir uğraş”, “üretim aracı”, “karmaşık”, “kolay”, “sevimli” olmak üzere 16 alt kategori altında toplandığı; bu alt kategorilerden üç tanesinin (sıkıcı-yorucu-zor, karmaşık, sevimli) olumsuz algıları içerdiği görülmektedir.

Öğrencilerin yazı yazmaya ilişkin metaforik algıları dört kategoride ele alınmış ve ilgili kategoriler Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2. Yazmaya İlişkin Metaforik Algı Kategorileri



Şekil 2 incelendiğinde; öğrencilerin metaforik algıları “duyuşsal”, “bilişsel”, “devinişsel”, “diğer” görüşler olarak tespit edildiği görülmüş ve detay bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Yazma Algılarına Yönelik Duyuşsal İçerikli Görüşler

Öğrencilerin yazma algılarına yönelik duyuşsal içerikli görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. İlkokul Öğrencilerinin Yazma Algılarına İlişkin Duyuşsal İçerikli Görüşleri

<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>Öğrenci</i>	<i>f</i>
Haz/ mutluluk verici	<i>ateşin önünde durmak, çikolata, çikolata /şeker yemek, çizgi film, çilek, dondurma yemek, eğlenceli, hayal kurmak, hayvan, okumak, oyun oynamak, oyuncak, yazar olmak, yemek, yaz yağmuru, kuş, özgürlük, uçmak, dost, çiçek, gökkuşağı, kitap okumak, oyun, futbol, tavşan, bebek, at, basketbol, spor, top, araba, at</i>	ö17-4k, ö18-4e, ö19-4k, ö20-4k, ö21-4k, ö24-4k, ö27-4k, ö28-4k, ö29-4e, ö47-4k, ö48-4e, ö66-3k, ö67-3k, ö68-3e, ö69-3k, ö70-3k, ö79-3k, ö83-3k, ö85-3k, ö103-2k, ö104-2k, ö105-2k, ö106-2k, ö107-2k, ö108-2k, ö109-2e, ö110-2e, ö111-2k, ö112-2e, ö117-2k, ö122-2k, ö132-2e, ö133-2k, ö134-2e	41
Eğlenceli	<i>resim yapmak, oyun, çikolata yemek, eğlenmek, hayal kurmak, lunapark, oyun, oyun oynamak, temizlik, yağmur, Kral Şakir, resim yapmak</i>	ö8-4k, ö9-4k, ö10-4e, ö11-4e, ö12-4e, ö13-4e, ö51-3e, ö52-3e, ö53-3e, ö54-3k, ö55-3k, ö56-3k, ö57-3k, ö58-3k, ö59-3k, ö89-2e, ö90-2k, ö91-2k, ö92-2e, ö93-2k, ö94-2e, ö95-2e, ö96-2e	25
Sanatsal/ estetik/hayal gücüne dayalı	<i>boyama, gökkuşağı, resim, resim yapma</i>	ö40-4k, ö77-3e, ö78-3e, ö121-2e, ö122-2k, ö123-2e, ö124-2e, ö125-2k, ö126-2e, ö127-2e, ö65-3k	10
Paylaşım/ aktarım aracı	<i>hayal, konuşmak, arkadaşla oynamak, sohbet etmek, arkadaş</i>	ö31-4k, ö32-4k, ö33-4k, ö34-4k, ö35-4k, ö36-4k, ö73-3e, ö75-3e, ö118-2e, ö119-2k	9
Rahatlatıcı	<i>çikolata, çikolata yemek, gülmek, masal</i>	ö37-4k, ö38-4e, ö39-4e, ö76-3e, ö120-2e,	5
Geçmişle gelecek arasında bağ	<i>miras</i>	ö30-4e, ö74-3k	2
Toplam			92

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin yazı yazmaya ilişkin duyuşsal içerikli algılarının en çok *haz/mutluluk verici* ve *eğlenceli* kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kategoriyi sırayla *rahatlatıcı*, *eğlenceli*, *sanatsal/estetik/ hayal gücüne dayalı*, *paylaşım/ aktarım aracı*, *geçmişle gelecek arasında bağ* kategorileri izlemektedir.

Haz/mutluluk verici kategorisi bağlamında öğrenci ö66-3k “Yazı yazmak sanki ateşin önünde durmak gibidir, çünkü yazı yazmak içimi ısıtıyor.” ifadesini kullanırken; *eğlenceli* kategorisi bağlamında ö8-4k “Lunapark gibidir, çünkü eğlencelidir.” şeklinde görüş belirtmiştir. *Sanatsal/estetik/ hayal gücüne dayalı* kategorisi bağlamında “Bir resim yapmaya benziyor; ben yazı yazarken süslüyorum ve resim yapmış gibi oluyorum.” (ö40-4k); *paylaşım/aktarım aracı* kategorisi bağlamında “Arkadaş gibidir, çünkü yazılar yazarken arkadaşımınla konuşuyor gibi oluyorum. Arkadaşımla nasıl vakit geçerse onu da yazarken aynı olayı anlayabiliyorum.” (ö36-4k) ifadeleri örnek olarak verilebilir. *Geçmişle gelecek arasında bağ* kategorisi bağlamında ö74-3k “Not bırakmak bizden sonrakilere miras bırakmak gibidir, çünkü yazı orda kalır. Ve daha sonra diğerleri bunu bulup okursa ve onlarda diğerlerine miras kalır.” görüşünü dile getirmiştir.

Yazma Algılarına Yönelik Bilişsel İçerikli Görüşler

Öğrencilerin yazma algılarına yönelik bilişsel içerikli görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. İlkokul Öğrencilerinin Yazma Algılarına İlişkin Bilişsel İçerikli Görüşleri

<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>Öğrenci</i>	<i>f</i>
Bilgiye ulaştırma/ öğrenme	<i>öğrenmek, melek, bilgi, defter, ödev, okumak</i>	ö1-4k, ö2-4e, ö7-4e, ö49-3k, ö50-3k, ö86-2k, ö87-2k, ö88-2k	8
Üretim aracı	<i>yağmur</i>	ö62-3e, ö64-3e	2
Zihinsel bir uğraş	<i>labirent, matematik</i>	ö130-2k, ö131-2e	2
Toplam			12 (%10)

Tablo 3 incelendiğinde, *bilgiye ulaştırma/ öğrenme*, *üretim aracı*, *zihinsel bir uğraş* şeklinde üç alt kategoride ele alındığı görülmektedir.

Bilgiye ulaştırma/ öğrenme aracı kategorisi bağlamında “Yazı yazmak bir melektir, çünkü bizim öğrenmemizi kolaylaştırıyor.” (ö87-2k); *üretim aracı* kategorisi bağlamında “yazı yazmak yağmur gibidir, çünkü harfle yağmur gibi deftere iner.” (ö62-3e) ve *zihinsel bir uğraş* kategorisi bağlamında “Yazı yazmak labirent gibidir, çünkü eğlenceli.” (ö130-2k) görüşleri, örnek olarak verilebilir.

Yazma Algılarına Yönelik Devinişsel İçerikli Görüşler

Öğrencilerin yazma algılarına yönelik devinişsel içerikli görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. İlkokul Öğrencilerinin Yazma Algılarına İlişkin Devinişsel İçerikli Görüşleri

<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>Öğrenci</i>	<i>f</i>
Fiziksel/ fiziksel gelişimi destekleme	<i>resim, spor, spor yapmak, şeker yemek, futbol, at, basketbol, top</i>	ö14-4e, ö15-4k, ö16-4e, ö60-3e, ö61-3e, ö98-2e, ö99-2e, ö100-2e, ö101-2k, ö102-2e	10
Hızlı olmayı gerektirme	<i>hız, hızlı, kaplan, koşmak, pantere benzemek</i>	ö22-4e, ö23-4e, ö72-3k, ö113-2e, ö114-2e, ö115-2e, ö116-2e	7
Kolay	<i>bebek oyuncağı</i>	ö25-4e	1
Toplam			18 (%13)

Tablo 4 incelendiğinde *fiziksel/ fiziksel gelişimi destekleme*, *hızlı olmayı gerektirme*, *kolay* şeklinde üç alt kategoride ele alındığı görülmektedir.

Öğrenci görüşlerine örnek olarak *hızlı olmayı gerektirme* kategorisi bağlamında “Yazı yazmak kaplan gibidir, çünkü çok hızlı yazarım.” (ö22-4e), ifadesi örnek olarak verilebilir. *Fiziksel/ fiziksel gelişimi destekleme* kategorisi bağlamında “Yazı yazmak spor yapmak gibidir, çünkü kol kaslarımız güçleniyor.” (ö15-4k) görüşü dile getirilirken; *kolay* kategorisi bağlamında “yazı yazmak bebek oyuncağı gibidir, çünkü benim için çok kolay yazı yazmak” (ö25-4e) ifadelerine yer verilmiştir.

Yazma Algılarına Yönelik Diğer Görüşleri

Öğrencilerin yazma algılarına yönelik diğer içerikli görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. İlkokul Öğrencilerinin Yazma Algılarına İlişkin Diğer Görüşleri

<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>Öğrenci</i>	<i>f</i>
Sıkıcı/yorucu/zor	<i>kitaplar, sonsuz sayı, inşaat, üstüne 3 ton konulmuş, çile, bir çölde 12 saat durmak, yay, yorgunluk, yemek, oyun</i>	ö26-4k, ö42-4e, ö43-4e, ö44-4e, ö45-4k, ö46-4k, ö81-3e, ö82-3e, ö128-2k, ö129-2k	10
Çok yönlü	<i>akıllı tahta, her şey, makarna, mutluluk</i>	ö3-4k, ö4-4k, ö5-4k, ö6-4k	4
Sevilmeyen	<i>dondurma yemek</i>	ö41-4k	1
Toplam			15 (%12)

Tablo 5 incelendiğinde, *sıkıcı/yorucu/zor*, *çok yönlü* ve *sevilmeyen* şeklinde üç alt kategoride ele alındığı görülmektedir.

Sıkıcı /yorucu/ zor kategorisi bağlamında öğrenciler, “Üstüne 3 ton konulmuş gibidir, çünkü elin çok ağırır ve yorulursun.” (ö44-4e), görüşü örnek verilebilirken; *çok yönlü* kategorisi bağlamında “Yazı yazmak her şey gibidir, çünkü renkli kalemlerle yazarsın gökkuşağı gibi olur. Güzel yazarsın çiçek gibi olur, kötü yazarsan arap çorbası olur, komik yazarsın gülmekten çatlarsın. Her şey olur isteyince.” (ö4-4k) ifadelerine yer vermişlerdir. *Sevilmeyen* kategorisi bağlamında ise ö41-4k, “Yazı yazmak dondurma yemek gibidir, çünkü ben dondurmaya yemeği çok da sevmem ben yazı yazmayı da çok sevmem.” şeklinde görüş belirtmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin “yazı yazmak” kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi amaçlanmıştır; çocukların ürettikleri metafor imgelerine ve bu imgelerden ulaşılan kategorilerden hareketle yazı yazmaya ilişkin algılarına yer verilmek istenmiştir. Çalışmaya katılan 135 öğrenci, toplamda 64 farklı metafor imgesi üretmişlerdir. Bu imgeler içerisinde “oyun oynamak” (n=20), “resim yapmak” (n=11) ve “çikolata yemek” (n=10) imgeleri en fazla tekrarlayan metafor imgeleri olmuştur. Genel olarak metaforların %68’i (n=93) yazmaya yönelik duyuşsal içerikli algıları vurgularken; %9’u (n=12) bilişsel, %13’ü (n=18) devinişsel ve %10’u (n=14) diğer görüşler şeklinde ele alınmıştır.

Metaforlardan elde edilen kategoriler incelendiğinde, yazmaya yönelik duyuşsal algıların ağırlıklı olarak ön plana çıktığı; burada da yazmanın “haz/ mutluluk verici” ve “eğlenceli” olması yönünün büyük oranda vurgulandığı görülmüştür. Yazmanın bilişsel boyutuna yönelik algıları içeren metaforlar incelendiğinde ise ağırlıklı olarak “bilgiye ulaştırma” işlevi ile algılandığı; buna ek olarak “üretim aracı” ve “zihinsel bir uğraş” olarak da ele alındığı görülmektedir. Yazmanın devinişsel boyutuna yönelik algıları içeren metaforlar incelendiğinde, yazmanın en çok “fiziksel gelişimi destekleme” ve “hızlı olmayı gerektirme” olarak algılandığı görülmüştür. Yazma, formel olarak ilkokul yıllarında öğrenilen, karmaşık bilişsel ve dilbilimsel bir beceri olmakla birlikte, sosyal etkileşimin ötesinde öğretimi ve pratik yapmayı gerekli kılan bir beceri olarak ön plana

çıkarmakta (Graham & Harris, 2005; Trüb, 2022); transkripsiyon becerileri ile üst düzey bilişsel süreçlerin birlikteliğini gerekli kılmaktadır (Drijbooms, 2016; Ng, & Cheung, 2018). Dolayısıyla yazma bir üretim aracı ve zihinsel bir uğraş olduğu kadar yaş düzeyi çerçevesinde belirli bir hızda ilerleyen fiziksel bir faaliyet alanı olarak da değerlendirilebilir.

Genel olarak ilkokul 2-4. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik algılarının olumlu olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Bu çalışmada da yazmanın “sıkıcı-yorucu-zor” ve “sevilmeyen” bir eylem olarak ele alındığını vurgulayan metaforların varlığı göz ardı edilmemelidir.

İlkokul düzeyinde yazmaya yönelik metafor çalışmaları incelendiğinde; birbirine yakın ve benzer metaforlara ulaşıldığı görülmektedir. Aktaş (2023), öğrenme güclüğü olan ve olmayan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma kavramına yönelik metaforları incelediği çalışmasında, öğrenme güclüğü olan çocukların yazmayı yorucu bir uğraş, eğlenceli bir etkinlik, öğretici bir etkinlik, güçlü/ zorluk olarak, üretim aracı olarak, farklılık/çeşitlilik, acı veren bir uğraş, zaman alıcı bir uğraş, faydalı bir etkinlik, karmaşık bir etkinlik, kaygı veren bir uğraş, unutulmuş bir etkinlik olarak algılarken öğrenme güclüğü olmayan çocukların süreç olarak yazma, üretim aracı, sevilmeyen bir etkinlik, fiziksel bir aktivite, kurallı bir etkinlik, eğlenceli bir etkinlik, farklılık/çeşitlilik olarak, rahatlama aracı, öğretici bir etkinlik, iz bırakan/ kalıcı bir etkinlik olarak algıladıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Bulut ve Kuşdemir (2018), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kavramlarına ilişkin metaforik algılarını; eğlenceli bir uğraş, başarı aracı, bilgi aktarma aracı, deşarj olma aracı, sanat etkinliği, sevilmeyen bir etkinlik, hayal kurma aracı, kurallı bir etkinlik, fiziksel bir etkinlik olarak belirtmişlerdir. Çalışmalarda yer verilen sınıf düzeyleri dikkate alındığında, yazı yazmanın zamanla eğlence, başarı, bilgi, rahatlama, hayal kurma gibi unsurların ön plana çıktığı bir üretim aracı olması yönünün ağırlık kazandığını ifade etmek yanlış olmayacaktır. Her ne kadar yazma becerisinin gelişiminde bireysel farklılıklar olsa da sınıf düzeyi ilerledikçe farklı becerilerin öneminin göreceli olarak değiştiği (Cave, 2010); ilk yıllarda yazma kalitesine odaklanıldığı ve ilkokulun üst sınıflarına doğru yazmada otomatiklik kazanıldıkça üretimin ön plana çıktığı (Drijbooms, 2016); yazı yazmada uzmanlık kazandıkça yüzeysel yapılardan ziyade içerik ve okuyucu boyutlarının önem kazanmaya başladığı görülmektedir (Cave, 2010). Hatasız bir şekilde bilgi aktarımını önceleyen bakış açısı zamanla bilişsel olgunlaşma ve etkili öğretimi yansıtan bir bilgi dönüşümüne doğru yol almaktadır (Cave, 2010).

Çalışmalar incelendiğinde, ağırlıklı olarak öğretmen adaylarıyla çalışıldığı görülmektedir. Tiryaki ve Demir (2016), Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin yazma becerisine yönelik olarak aktarım, yaşam, sanat, özgürlük, sonsuzluk metaforlarını vurguladıkları; Bozpolat'ın (2015) çalışmasında, yazma becerilerine ilişkin rahatlama aracı, yaratıcı bir eylem, kayıt aracı, duygularına şekil verme aracı, birikim sonucu oluşan bir eylem, kurallı bir eylem metaforlarının

ön plana çıktığı; Çetinkaya Özdemir ve Kaya (2021) tarafından yürütülen ve sınıf öğretmeni adaylarının yazma becerisine ilişkin metaforik algılarının ortaya koyulduğu çalışmada; bilişsel katkı, kişisel ve mesleki katkı, duyuşsal katkı, entelektüel beceri gelişimine katkı metaforlarına ulaşıldığı; Karakuş ve Baki'nin (2017), sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kavramına ilişkin algılarının ve yazma sürecinde yaşadıkları sorunların tespit edilmesine ilişkin çalışmalarında ise terapi olarak yazma, birikim, düzen, yansıtma, rehber, sonsuzluk, karmaşa metaforlarına ulaşıldığı görülmektedir. İster ilkökul düzeyi ister lisans düzeyinde olsun, çalışmalardan elde edilen veriler göstermektedir ki; yazı yazma eylemine yönelik olumsuz algıların varlığı göz ardı edilmeksizin büyük oranda olumlu algıların varlığı söz konusudur. Bu çalışmada da benzer metaforlara ulaşıldığı görülmüştür ve metaforların kapsamı yönüyle yazmaya yönelik olumlu algıların baskın olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

Olumlu algılarla birlikte olumsuz algıların varlığını da göz ardı etmemek gerekir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda ağırlıklı olarak olumsuz bir algının hâkim olduğunu söylemek yerinde olacaktır; ancak öğrenme güçlüğü olmayan çocukların da yazmaya yönelik olumsuz algı taşıyabilmektedir. "Yazı yazmak" kavramına ilişkin çalışmada ulaşılan sıkıcı-yorucu-zor ve sevilmeyen bir eylem algısı; diğer çalışmalarda da yer verilen sevilmeyen bir etkinlik (Aktaş, 2023; Bulut ve Kuşdemir, 2018) ve karmaşa (Karakuş ve Baki, 2017) şeklindeki algılarla örtüşmektedir. İlkokulda yazı yazmayı öğrenme sürecinde harflerin fiziksel olarak oluşturulmasında fikirlerin tutarlı bir şekilde düzenlenmesine kadar fiziksel ve bilişsel birçok zorlukla karşılaşmaktadır (Ahn, 2012; Malpique, Pino-Pasternak, Valcan ve Ledger, 2025). Bu durum, olumsuz görüş bildiren öğrencilerin, bir ihtimal çerçevesinde, çocukların bireysel farklılıklarını ve öğrenme güçlüğü yaşıyor olabilecekleri düşüncesini de beraberinde getirebilmektedir.

Benzer şekilde teknolojinin gelişmesi ile beraber kâğıt-kalem etkileşiminin ötesinde klavye ve tuş kullanımının günlük bir rutin hâline gelmesi, yazmaya yönelik olumsuz algıların bir diğer nedeni olarak ele alınabilir. Zira okullarda yürütülen yazma çalışmaları, ağırlıklı olarak kâğıt-kalem etkileşimini gerektirmektedir. Çalışma grubunun yazma aracı tercihleri sorulduğunda; katılımcıların %37,5'inin klavye ile yazmayı tercih ettiği; %31,5'inin yazı yazarken klavye ve kâğıt kalemi birlikte kullanmak istediği görülmüştür. Buradan hareketle öğrencilerin %70'ine yakınının klavye ile yazı yazmaya daha istekli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte katılımcıların %28,5'i sadece kâğıt-kalem kullanarak yazı yazmayı tercih ettiğini ifade etmektedir. Ancak %2,5'i ne klavye ne de kâğıt kalem kullanmak istediklerini belirtmiştir. Bu öğrencilerin önerileri incelenmiş, duygu ve düşüncelerini sözel olarak ifade etmeleri sonrasında seslerini yazıya aktaran teknolojiyi kullanmak istedikleri yönünde önerilere yer verdikleri görülmüş ve bu önerinin önemli olduğu düşünülmüştür. Zira, çocukların yazma becerilerinin gelişim serüvenini, süreçteki

engelleri ve güçlükleri anlamak yazma konusunda etkili yaklaşımların tasarlanmasında önemlidir (Datchuk, & Dembek, 2018; Graham & Harris, 2005). Yazmaya yönelik olumsuz algı taşıyan öğrenciler için teknolojik gelişmelere paralel ve teknoloji ile iç içe yazma çalışmalarına yer vermenin, bu olumsuz algıların giderilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ahn, H. (2012). Teaching writing skills based on a genre approach to l2 primary school students: an action research. *English Language Teaching*, 5(2), 2-16.
<https://doi.org/10.5539/ELT.V5N2P2>
- Aktaş, N. (2023). Öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kavramlarına bakışı: bir metafor çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 14(53), 1040-1065.
- 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.
- Bozpolat, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies*, 10(11), 313-340.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8552>
- Bulut, P., ve Kuşdemir, Y. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 11(1), 74-86.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubav/article/410286>
- Cebeci, O. (2013). *Metafor: ve şiir dilinin yapısal özellikleri*. İthaki Yayınları.
- Cave, A. (2010). Learning how to became awriter in elementary scholl: a review of the literatüre from cognitive, social cognitive, developmental, and sociocultural perspectives. *İ-manager's Journal o Educational Psychology*, 3(4), 1-13. <https://doi.org/10.26634/jpsy.3.4.1129>
- Çetinkaya Özdemir, E., ve Kaya, B. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve yazma becerisine ilişkin metaforik algıları. *Millî Eğitim*, 50(231), 129-145.
<https://doi.org/10.37669/milliegitim.717988>
- Datchuk, S.M., & Dembek, G.A. (2018). Adapting a sentence intervention with spelling and handwriting support for elementary students with writing difficulties: a preliminary investigation. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 7-27.
<https://api.semanticscholar.org/CorpusID:149753759>
- Drijbooms, E. (2016). *Cognitive and linguistic factors in writing development*. [Doctoral dissertation]. Radboud Universiteit.
- Filiz, S., Büyükkaya, C. E., ve Turan Özçelik, T. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ve 5. sınıf öğrencilerinin el yazısı öğretme ve öğrenmeye yönelik metaforik algıları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 135-159. <https://izlik.org/IA54GR29PN>
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning: theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *The Journal of Special Education*, 39(1), 19-33.
<https://doi.org/10.1177/00224669050390010301>

- Gürbültürk, O., Koç Akran, S., ve İş Üner, Z. (2018). Neden dik temel yazı?: öğretmen algıları. *AJESI-Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 199-237. DOI: <https://doi.org/10.18039/ajesi.454652>
- Kadan, Ö. F. (2023). Öğretmenlerin yazma kavramına yönelik algıları: bir metafor analizi. *Ekev Akademi Dergisi, Özel Sayı*, 282- 300. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1343919>
- Köksal, Ç., Erginer, E., ve Baloğlu, M. (2016). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya yükledikleri anlamlar: bir metafor analizi çalışması. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 133-156. <https://doi.org/10.19129/sbad.46>
- Malpique, A., Asil, M., Pino-Pasternak, D., & Valcan, D. (2025). The contributions of student-level and classroom-level factors for australian grade 2 students' writing performance. *Written Communication*, 43(1), 41-76. <https://doi.org/10.1177/07410883251346405>
- Miles, M.B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded source book* (2th ed.) Saga Publication.
- 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. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/381150>
- Nas, F., ve Göçen, G. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının “dijital yazma”ya yönelik metaforik algıları. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4(2), 150-168. <https://izlik.org/JA64NK83ZG>
- Ng, C. H., & Cheung, Y. L. (2018). Mediation in a socio-cognitive approach to writing for elementary students: instructional scaffolding. *Education Sciences*, 8(3), 92. <https://doi.org/10.3390/educsci8030092>
- Saban, A., ve Ersoy, A. (2016) *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Anı.
- Tiryaki, E., ve Demir, A. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisine Yönelik Metaforik Algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 18-27. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/article/209121>
- Topçuoğlu Ünal, F., ve Tekin, M. T. (2013). Eleştirel yazmaya ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının metaforik algıları. *Turkish Studies*, 8(13), 1595- 1606.
- Trüb, R. (2022). *An Empirical Study of EFL Writing at Primary School*. Narr Francke Attempto Verlag. <https://doi.org/10.24053/9783823395430>
- Türk Dil Kurumu. (ty.) *Metafor*. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük içinde. <https://sozluk.gov.tr/>
- Ulu, H. (2019). Öğretmen adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ilişkin metaforik algıları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 272-314. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/article/587118>
- Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe ve öğrenme alanları ile ilgili metaforları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 1-18.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Wellek, R., & Warren, A. (1983). *Edebiyat biliminin temelleri*. Çeviren: Ahmet Edip Uysal. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Çatışma Beyanı: Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi, kurum veya kuruluşun finansal ilişkileri bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

Destek ve Teşekkür: Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzni: Bu araştırma, 09.09.2021 tarihli Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun E-89784354-050.99-37186 belge sayı numaralı kararı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.