



Makale Türü/ Article Type: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi//Submitted Date: 09.06.2026

Kabul Tarihi/Accepted Date: 09.09.2026

Elektronik Yayın Tarihi/Online publishing Date: 27.09.2026

2026, 9(1), Article ID: 1966898

Atıf Bilgisi / Reference Information

Okatan, D., & Hamzadayı, E. (2026). Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), Art ID: 1966898

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DİNLEME BECERİSİNE YÖNELİK METAFORİK ALGILARI¹

Dilara OKATAN² Ergün HAMZADAYI³

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine yönelik metaforik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu doğrultuda araştırmada tarama deseni kullanılmıştır. Doğumdan itibaren hatta anne karnında başlayan dinleme süreci ömür boyu sürmektedir. Her ne kadar doğuştan getirilen bir edim olsa da etkili iletişim için geliştirilmesi önemli olmaktadır. Nitekim dil becerileri gelişmiş bireyler, sosyal hayatta da akademik hayatta da başarılı olmaktadır. İletişimin en önemli ögesi durumunda olan dinleme eğitimi ailede başlasa da eğitim yuvalarında sistemli bir şekilde gerçekleşmektedir. Becerilerin geliştirilebileceğinden hareketle okullarda dinleme eğitiminin yapı taşı konumunda olan öğretmenlerin beceriye yönelik tutumları onların davranışlarına yön vermektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin dinlemeye yönelik algılarının ortaya çıkarılmasının alan çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

¹Bu çalışma "Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Becerisine Yönelik Metaforik Algıları" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. (Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Sayı: E-87841438-302.08.01-745219, Tarih: 03.11.2025) Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50.

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, dilara_05_90@hotmail.com, ORCID: 0009-0006-0594-5670

³Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, ergunhamzadayi@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8353-2779

Araştırmanın örneklemini 2025-2026 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili devlet okullarında görev yapmakta olan 204 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan metafor uygulama formu ile elde edilmiş ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Formda katılımcılardan “Dinlemek ... gibidir. Çünkü ...” ifadesindeki boşlukları doldurmaları istenmiştir. Verilerin analiz sürecinde metaforlar, gerekçeleri temel alınarak kapsamlı başlıklar altında 12 kategoriye ayrılmış ve çeşitli değişkenlere göre frekans ve yüzdelikler belirlenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre Türkçe öğretmenlerinin dinlemeyi daha çok anlama ve bilişsel süreçlerle ilişkilendirdikleri, dinlemeye karşı olumlu tutum sergiledikleri anlaşılmıştır. Öte yandan öğretmenlerin metaforik algılarında çeşitli değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Dinleme, Dinleme Eğitimi, Metafor.

TURKISH TEACHERS’ METAPHORICAL PERCEPTIONS OF LISTENING SKILLS

Abstract

The purpose of this study is to examine Turkish language teachers’ metaphorical perceptions of the act of listening in terms of various variables. Accordingly, a survey design was used in the study. The process of listening, which begins at birth and even in the womb, continues throughout one’s entire life. Although it is an innate ability, it is important to develop it for effective communication. Indeed, individuals with well-developed language skills tend to be successful in both social and academic life. While listening education—the most important element of communication—begins in the family, it is systematically implemented in educational institutions. Given that these skills can be developed, teachers’ attitudes toward the skill—as the cornerstone of listening education in schools—guide their behaviors. In this context, it is believed that uncovering teachers’ perceptions regarding listening will shed light on field studies. The study sample consists of 204 Turkish language teachers working in public schools in Gaziantep Province during the 2025–2026 academic year. Research data were collected using a metaphor application form created by the researchers and analyzed through content analysis. In the form, participants were asked to fill in the blanks in the statement “Listening is like ... because” During the data analysis process, the metaphors were categorized into 12 groups under comprehensive headings based on their justifications, and frequencies and percentages were determined according to various variables. The findings of the study indicate that Turkish language teachers tend to associate listening more with comprehension and cognitive processes, and that they display a positive attitude towards listening. On the other hand, no statistically significant differences were found in the teachers’ perceptions of metaphors across various variables.

Keywords: Listening, Listening Training, Metaphor.

GİRİŞ

Toplumsal bir varlık olan insan yaşamı boyunca çevresiyle etkileşim halindedir. Bu etkileşimi sağlayan en temel unsur ise dildir. Dünyayı anlayabilmek ve anlatabilmek için dilden yararlanılır. Ancak iletişimin sağlıklı bir biçimde ilerleyebilmesi için dili etkili kullanabilmek gerekir. Dili kullanabilme becerisi kişinin iletişim yeteneğini de büyük oranda belirlemektedir (Tekin, 1980).

Ailede başlayan dil öğrenimi okulda gelişir ve sürekli devam eder. Okullar, dilin sistematik biçimde ele alındığı yerdir. Temelde dört dil becerisi vardır: dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Bunlardan dinleme ve okuma becerisi ile anlama sağlanırken konuşma ve yazma becerisi ile anlatma sağlanmaktadır. Dil becerileri ne denli iyi kullanılırsa iletişim o kadar sağlıklı ve amaca uygun olarak gerçekleşecektir. Akgül'e (2010) göre dilini iyi öğrenemeyen insan, anlama ve anlatmada eksik kalmakta ve bu durum kişiyi sosyal açıdan olumsuz etkilemektedir.

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte iletişim biçimleri de değişmektedir. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçlarından biri değişen dünya koşullarına ayak uydurabilen bireyler yetiştirmektir (MEB, 2024). Bunu gerçekleştirmenin bir yolu da dilini yetkin kullanmaktan geçmektedir. Öte yandan dil, toplumun bir parçasıdır. Bu nedenle daha geniş bir açıdan bakılacak olursa bireyin dilini etkili kullanarak kendini geliştirmesi toplumun da gelişmesiyle doğru orantılı olmakta ve böylece daha anlayışlı daha hoşgörülü bir toplum meydana gelmektedir. Bu bağlamda aşağıda bu araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan dinleme ve metafor kavramları ele alınmıştır.

Dinleme

Temel dil becerilerinden biri olan dinleme, insanın edindiği ilk dil becerisidir. Karataş'a (2014) göre dinleme, okuma yoluyla veya konuşma ile gönderilen bir iletinin algılanarak anlaşılmasıdır. Epçayan'a (2013) göre dinleme, iletişimin olmazsa olmaz bir unsuru olup işitmeyi de kapsayan karmaşık, aktif bir süreç, amacı olan bir davranış ve zihinsel bir etkinliktir. Demirel'e (2003) göre dinleme, konuşanın iletmek istediğini doğru ve eksiksiz olarak anlayıp uyarıcıya karşı tepki verebilme etkinliğidir. International Listening Association (1996), dinlemeyi “sözlü veya sözsüz mesajları algılama, bunlardan anlam çıkarma ve bunlara yanıt verme süreci” (akt. Worthington, Bodie ve Fitch-Hauser, 2024) olarak tanımlamaktadır. Rost'a (2025) göre dinleme çevreden gelen konuşma

seslerini, konuşma dışı sesleri ve işitsel bilgileri almayı, anlamayı ve yorumlamayı kapsayan algısal ve bilişsel bir süreçtir.

Dünyaya gelmeden önce anne karnında dinleme gerçekleşmekte ve bir ömür sürmektedir. Bu süreç bireyin fiziksel sağlık durumu, yaşı, çevresi, aldığı eğitim ve edindiği deneyimlerle gelişmektedir. “Bireydeki bu becerinin gelişme süreci tıpkı bir merdivenin basamaklarını çıkmak gibidir” (Şahin & Aktar, 2024, s.1).

Dinlemenin gerçekleşebilmesinin ilk koşulu işitmedir. Ancak Özbay’ a (2010) göre birey her işittiği sesi dinlemez. İşitme, dinlemenin gerçekleşmesi için bir ön koşul, olmazsa olmaz fiziksel bir unsur olsa da dinlemenin temelinde algı ve dikkat vardır. Doğan (2011) işitmenin fiziksel, dinlemenin ise zihinsel bir süreç olduğunu belirtir. İşitme kendi kendine meydana gelirken dinleme bilinçli bir eylemdir.

“Dinleme edimi, bilgiyi hızlı bir biçimde seçmeyi, ayırmayı ve bütünleştirmeyi gerektirir” (Hamzadayı, 2021, s.1). Birey, ilgisi, tutumu ve içinde bulunduğu şartlar dahilinde işittiklerini zihin süzgecinden geçirerek anlamlandırır. Örnek vermek gerekirse sınıf ortamındaki bir öğrenci dışarıdan gelen korna seslerini de insan seslerini de öğretmenini de işitir ancak ilgisi hangi yöndeysse o yöndeki sese odaklanır ve onu anlamlandırır. Gündüz ve Şimşek’e (2014) göre dinleme süreci, işitme, dikkat ve anlamlandırma aşamalarından oluşmaktadır. Bu sürecin ilk aşaması işitmedir. Birey gelen sesli ve sözlü uyarıcılardan ilgi duyduğu ve gerekli gördüklerini seçer ve seçtiklerini anlama, sınıflama, sıralama, düzenleme, değerlendirme gibi zihinsel işlemlere tabi tutar. Ardından ön bilgileriyle ilişkilendirerek yorumlar. Bu şekilde dinleme gerçekleşmiş olur. Tüm bu tanımlardan hareketle dinleme, kişinin bilinçli olarak gerçekleştirdiği, anlama dayalı olup bu anlamlara yönelik tepkiler verdiği ve zihninin aktif olduğu bir etkinlik olarak tanımlanabilir.

Dinleme amaca yönelik bir etkinliktir. İlk başta dili öğrenmek için dinlemeyi araç olarak kullanan birey daha sonra bir konuda bilgi edinmek, güzel vakit geçirmek, çevreyle iletişim kurmak amacıyla dinleme gerçekleştirmektedir. Dinlemeyi işitmeden ayıran ve onu önemli kılan unsur anlamadır.

Türkçe eğitiminin temel amacı anadilini etkin kullanan bireyler yetiştirmektir. Anadilini etkili kullanabilmenin yolu da anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerilerine hâkim olmaktan geçmektedir. Bunlardan biri olan dinleme, çaba sarf etmeden edinilen ve okul çağına kadar gelişigüzel kullanılan bir beceri olsa da becerilerin geliştirilebilir olması nedeniyle sistemli bir eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Söz konusu eğitim ise bilgi yuvası olan okullarda verilmektedir. Okul çağına gelen bireyin dinliyor ve konuşuyor olması

bu becerileri sağlıklı biçimde kullandığı anlamını taşımaz. Ancak genel olarak okula başlama nedeni okuma ve yazmayı öğrenmenin sağlanmasıdır. Oysa okuma, yazma hatta konuşmayı öğrenmenin temelini de dinleme becerisi oluşturmaktadır. “Bu bakımdan dinleme diğer dil becerilerini öğrenmenin bir yolu olarak değerlendirilebilir” (Soyuçok, 2022, s.67).

Dinleme fiziksel, zihinsel ve duyuşsal unsurlardan oluşmaktadır. İşitme dinleme için olmazsa olmaz olan fiziksel bir unsurdur. İşitme ile başlayan dinleme sürecinde ses dalgalarının kulak yapısı sayesinde beyne iletilmesiyle anlamsal süreç başlamaktadır. Dinlemeyi işitmeden ayıran en temel unsur kuşkusuz zihnin aktif olmasıdır. Beyin vasıtasıyla birey, anlamlandırdığı sesleri düzenlemeye ve zihninde tutmaya ihtiyaç duymaktadır. Bunu da bellek yoluyla gerçekleştirmektedir. Ancak insanoğlu, yalnızca fiziki varlığı ve zihin yapısı ile dünyada yer kaplamaz. Duyguları ile de yaşamını sürdürür. İnsan; bedeni, aklı ve duyguları ile bir bütündür. İşte bu noktada bireyin dinlemeye yönelik tutumları, motivasyonları, kaygıları ve öz yeterlik durumları davranışlarına yön veren etmenlerdendir. Bunlardan biri olan tutumlar özelinde bakılacak olursa bireylerin belirli bir durum, konu, olay veya kişi hakkında hangi tutumu sergilediklerinin ortaya çıkarılması ne tür bir davranışta bulunacaklarının sinyallerini vermektedir. Dinleme eğitiminde öğretmenlerin rolü yadsınamaz ölçüde önemli ve değerlidir. Nitekim becerilerin geliştirilebilir olmasından kaynaklı olarak bireylerdeki dinleme ediminin gelişimini de sağlayacak olan başlıca unsur öğretmenlerdir. Dil becerisine yönelik öğretmen tutumları, söz konusu beceriyi kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik davranışlarına yön vermektedir. Beceriye yönelik öğretmen tutumlarını ortaya çıkarmak eğitim açısından önemli bir adımdır.

Dinleme eğitiminin en temel amacı, öğrencilerin çevrelerinde olan işitsel uyaranlara karşı farkındalık kazanmalarını ve beceriyi geliştirmelerini sağlamaktır (Doğan, 2025). Bunun için de bireyin neyi, nasıl dinleyeceğini sistemli olarak öğrenmesi gerekmektedir. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2024) dinlemenin bağımsız bir beceri olarak ele alınmasıyla birlikte programda öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerine yer verildiği görülmektedir. Dinleme metinleri, etkinlikler ve ölçeklerle söz konusu beceri sistematik biçimde geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bunlarla beraber strateji, yöntem ve türlerin usta-çırak ilişkisi içerisinde öğretimi yapılarak uygulamalı şekilde etkinlikler vasıtasıyla etkili bir dinleme becerisi kazanımı sağlanmaktadır. Çocukların ilköğretim yıllarında çeşitli dinleme etkinlikleri gerçekleştirmeleri yetişkinlik dönemlerinde daha iyi bir dinleyici olmalarına zemin hazırlamaktadır (Funk & Funk, 1989).

Alan uzmanları tarafından çocukların yaşı, eğitim seviyesi vb. göz önüne alınarak beceri temelli eğitimin önemsenmesi ile oluşturulan bu sistematik dinleme eğitimi sayesinde çevresini daha iyi anlayan ve iletişimde başarılı olan bireyler yetiştirilmektedir. İletişim ise dinleme ve konuşmanın birlikte etkin şekilde kullanılması ile mümkün olmaktadır. Çerçi'ye (2013) göre “İyi dinleme olmadıkça iyi konuşmaya imkân yoktur.” Bu nedenle dinleme diğer dil becerilerinin gelişmesi için de ön koşul durumunda olup bu durum dinlemeyi hayatın önemli bir parçası kılmaktadır. Etkili iletişim kuran birey ise hem sosyal hayatta hem akademik hayatta başarılı olacaktır. Büyük pencereden bakılacak olursa bu durum toplumu etkilemektedir. Dinlemenin sağlıklı ve etkili şekilde gerçekleştiği toplumda fikir ayrılıkları olsa da tartışmalar, kargaşalar, sorunlar yok denecek kadar azalacaktır.

Metafor

Metafor, Yunanca kökenli bir sözcük olup Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanan Genel Türkçe Sözlük'te “mecaz” olarak tanımlanmıştır. Sözlükte metafor için “Fransızca *métaphore*” açıklaması yapılarak söz konusu sözcüğün dilimize Fransızcadan geçmiş olduğu anlaşılmaktadır. Karmaşık bir olgu olarak görülen metafor için araştırmacılar tarafından birçok farklı tanım yapılmıştır. “Bir ya da daha fazla semantik özelliğe bağlı olarak bir terimin yerine bir başkasını geçirmemiz, metafordur” (Eco, 2008, s. 79). “Herhangi bir şeyin ya da olayın karşılaştırılabileceği başka bir şeyden söz ederek betimlenmesine eğretilme (fr. *métaphore*) denir” (Günay, 2007, s.73). Eğretilme için Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük'te “1. isim Eğretilme işi: “Kendi sarsak ahlak değerlerine bağlı yaşamaktadır. Bu da ilginç bir eğretilmeyle romana yedirilir.” - Selim İleri. 2. isim, edebiyat: istiare” (<https://sozluk.gov.tr/>) tanımı yapılmıştır. Aksan, (1982, s.185) metafora Aktarmalar başlığı altında yer vererek tüm dillerde aktarmaların en yaygın kullanılan türünün deyim aktarması olduğunu söyleyerek şu şekilde tanımlar: “Sözcüğün dile getirdiği kavramla, onun gösterilen'iyle bir başka kavram arasında çoğu kez benzetme yoluyla bir ilişki kurarak sözcüğü o kavrama aktarma olayıdır.”

Metaforun ne olduğunu söze dökmeden önce ne olmadığını belirtmek de metaforu anlamlandırma açısından yol gösterici olacaktır. Öncelikle metafor, edebî bir sanat değildir. Retoriğin ortaya çıkardığı bir kavram da değildir. Metafor, klasik sınıflandırmanın içinde kendine tam anlamıyla yer bulamadığı için dilsel yapısı yönüyle edebî sanatların biriyle veya birkaçıyla ilişkilendirilmiştir. Oysa bu düşünce yanılgıya sebep olmakla beraber metafor dar bir kalıbın içinde sıkışıp kalmaktadır (Şahan, 2014, s.39).

Metafor için ortak bir terim birliği olmasa da bazı ortak noktaların olduğu tanımlamalar yapılmıştır. Alanyazına bakıldığında genel olarak metafor için mecaz, eğretileme veya iğretileme, deyim aktarması gibi ifadelerin kullanılmış olduğu görülmektedir. Bu ifadelerde metafor, daha çok dilsel bir kullanım olarak söz sanatı bağlamında değerlendirilir. Ancak metaforu sadece söz sanatı olarak düşünmek doğru olmayacaktır. Bu yöndeki yaklaşımları eleştiren, karşı çıkan yaklaşımlar da vardır. Bunlardan en önemlilerinden biri Mark Johnson ve George Lakoff'un 1980'de yayımladıkları "Metaphors We Live By" eseridir. "Metafor, ilkece bir şeyi diğerine göre tasavvur etme tarzıdır ve başlıca fonksiyonu anlamadır" (Lakoff & Johnson, 2022, s.77).

Linguist George Lakoff ve filozof Mark Johnson çağdaş metafor yaklaşımını ele aldıkları "Metaphors We Live By" adlı (1980) eserde bir metafor kuramı ortaya koymuşlardır. Çağdaş metafor yaklaşımı içerisinde devrim niteliğinde olan bu kitap, metafor konusunda adeta başucu eser haline gelmiş, çağdaşlarının düşüncelerini etkilemiştir. Lakoff ve Johnson'un bu eseri temelde gündelik kavram sistemimizin doğası gereği metaforik olduğu ve dilin büyük oranda metaforik ifadelerle sarmalanmış olduğu teorisine dayanmaktadır.

Hayata bakış açımızı, çevreyle ilişki kurma tarzımızı kavramlarımız yoluyla bir çerçeveye alırız. Ne tür kavramlarla düşünüyorsak hayata da o kavramlarla bakarız ve eylemlerimize de o kavramlar yön vermektedir. "Kavram sistemimiz gündelik gerçekliklerimizi tanımlamakta merkezi bir rol oynar" (Lakoff & Johnson, 2022, s.31). Dilsel bir ifade olan metaforlar, düşünce sistemimizde olduğu için metaforiktir. Özetle bireyin düşünme süreci metaforiktir. Kavram sistemimiz hayatın doğal akışı içinde biz farkında olmadan otomatikleşir ve bildiğimiz, gördüğümüz, tecrübe ettiğimiz şeyleri metafor olarak kullanırız (Lakoff & Johnson, 2022).

Lakoff ve Johnson "Dilimizdeki metaforik ifadelerin sistematik bir tarzda metaforik kavramlara bağlı olduğunu" (2022, s.36) söyler. "Tartışma Savaştır" metaforik ifadesiyle örnek vermek gerekirse tartışma, savaş terimleriyle kısmen kavramsallaştığı için tartışmada iddiaların şekli ve konuşma biçimi sistematik olarak etkilenir. Kullanılan dil yani metaforik ifadeler de o sistem içinde yer alır. Özetle, tartışmada savaş terimlerini kullanmak, tartışmanın savaş boyutu hakkında konuşmanın sistematik bir tarzıdır (Lakoff & Johnson, 2022).

Çağdaş metafor teorisi:

- 1.Metaforlar, kelimelerin değil kavramların özelliğidir.
- 2.Metaforun amacı, sadece sanatsal ya da estetik kaygı değil; kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır.

3. Metafor, çoğunlukla benzerliğe dayanmaz.

4. Metafor, gündelik hayatta sıradan insanlar tarafından özel bir yeteneğe ihtiyaç olmadan kullanılabilir.

5. Metafor, gereksiz bir dilsel ifade ya da süs değildir. O düşüncenin ve akıl yürütmenin ayrılmaz bir parçasıdır (Lakoff & Johnson, 2022).

Kavramsal metafor özet olarak doğası gereği kavramsaldir ve metaforik dil ikinci plandadır. Gündelik deneyimlerle temellenir. Metaforik düşünceler, insan hayatında hep vardır ve çoğunlukla bilinçdışıdır. Soyut düşünceler tamamen olmasa da büyük oranda metaforiktir. Nitekim metaforlar olmadan soyut düşünceler eksik kalır.

Eğitim-öğretim sürecinde öğrenmeyi geliştirmek için işlevsel bir rolde olan metaforlar, özellikle soyut kavramları açıklamada, bilinenle bilinmeyi gün yüzüne çıkarmada önemli bir yere sahiptir. Metaforik düşünce, iki farklı şey arasında benzerliklerden (ki bu benzerlikler çoğu zaman tecrübelerden elde edilir) yola çıkarak yeni anlamlar üretmeyi ve bu farklı şeyler arasında bağ kurabilmeyi mümkün kılar. Eğitim-öğretim ortamında da öğretmenler, öğrencilerin kavramları daha iyi anlamasını sağlamak için metaforlardan yararlanmaktadır. “Benzetmeler ve metaforlar, kavramsal sistemimizi ve öğrencilerin dünyayı görme biçimini değiştirmede güçlü bir yöne sahiptir.” (Sanchez, Barreiro & Maojo, 2000: 358). Öte yandan yaratıcı olmanın önemli görüldüğü günümüz eğitim anlayışında metaforlar kuşkusuz ideal bir araçtır. “Onlar sezgileri geliştirebilir ve duygusal gelişimi iyileştirebilirler” (Fraser, 2000, s.12).

Metafor, bir öğretim aracı olarak kullanılmasının yanı sıra eğitim alanında kişilerin düşüncelerini ortaya çıkarmak için de kullanılmaktadır. İnsanların metaforik düşünceleri; sosyal hayatını, iş hayatını, eğitim hayatını kısacası hayatın her alanındaki eylemlerini etkilemektedir. Anlama dayalı ve tecrübeye temellenen metaforlar bir tür tecrübenin başka türde bir tecrübeye göre anlaşılmasını sağlar (Lakoff & Johnson, 2022). Eğitim-öğretim çatısı altında bulunan öğrenciler, öğretmenler ve velilerin eğitime, öğretmene, derslere yönelik tecrübeleri de yine onlara yönelik algılarını etkilemektedir. Bu algıların ortaya çıkarılmasında metaforlardan yararlanılmaktadır. Ortaya çıkarılan bu metaforik algıların değerlendirilmesi eğitim alanını geliştirebilmek ve var olan sorunlara çözüm üretebilmek açısından fayda sağlamaktadır.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Dil becerileri, bireyin kendini ifade edebilmesi, ana dilini öğrenebilmesi, dünyayı algılaması açısından kuşkusuz büyük öneme sahiptir. Öyle ki çocuk, okul çağına

kadar yalnızca dinleyerek öğrenir. İnsanların yaşamları boyunca kullandıkları ve ihtiyaç duydukları beceri türünün dinleme olduğunu söylemek mümkündür (Bozkurt, 2025).

Becerilerin eğitimle geliştirilebilir olduğu bir gerçektir. Söz konusu dinleme becerisinin eğitim ortamında geliştirilmesini sağlayacak olan unsur ise büyük oranda Türkçe öğretmenleridir. Öğretmenlerin okullarda bu beceriyi kazandırma ve geliştirme adına neler yaptıklarını öğrenmenin bir yolu da beceriye yönelik düşüncelerini ve beceriyi nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmaktır. Öğretmenlerin dinleme becerisine yönelik bakış açılarını saptamak, onların okullarda bu beceriyi kazandırmaya çalışırken nasıl bir yol izlediklerinin de ipuçlarını verecektir.

Alanyazına bakıldığında dinleme becerisine ilişkin çalışmaların sayıca az olduğu görülmektedir. Son yıllarda bu beceriye verilen önem artsa da araştırmalarda daha çok bu becerinin strateji, yöntem ve tekniklerinin ele alınmış olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın alanyazındaki bu boşluğun giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan öğretmenlerin dinleme becerisine ilişkin görüşlerinin alınması, bu becerinin geliştirilmesine yönelik öğretmenlere ne gibi sorumluluklar düştüğünün de ortaya konulması açısından önemlidir. Araştırmalardan elde edilen bulgular neticesinde öğrencilerin okullarda daha çok hangi bakış açıları ile dinleme eğitimi almış oldukları ortaya konulacaktır.

Bu araştırmanın genel amacı ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe derslerinde temel dil becerilerinden olan dinleme becerisine yönelik metaforik algılarını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki şu sorulara yanıt aranmıştır.

Araştırma Problemleri

- 1.Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ilişkin sahip oldukları metaforlar hangi kavramsal kategorileri sergilemektedir?
- 2.Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ilişkin sahip oldukları metaforlar olumluluk olumsuzluk durumları açısından nasıldır?
- 3.Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ilişkin sahip oldukları metaforik algıları, öğretmenlerin meslekî kıdemleri açısından farklı mıdır?
- 4.Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ilişkin sahip oldukları metaforik algıları, öğretmenlerin cinsiyetleri açısından farklı mıdır?

5.Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ilişkin sahip oldukları metaforik algıları, öğretmenlerin öğrenim düzeyleri açısından farklı mıdır?

6.Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ilişkin sahip oldukları metaforik algıları, mezun oldukları bölüm açısından farklı mıdır?

7.Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ilişkin sahip oldukları metaforik algıları, öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerleri açısından farklı mıdır?

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın ortaya çıkarılmasında etkili olan katılımcılar devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Türü

Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, tümüyle yabancı olmadığımız ama aynı zamanda tam anlamıyla da kavrayamadığımız olguları araştırmak için kullanılır. Bu olgular gündelik yaşamda karşılaşılan durumlar, olaylar vb. içerebilir. Ancak karşılaşılmış olması çok iyi anlaşıldığı anlamını taşımaz (Yıldırım & Şimşek, 2021). Olgu bilim, kişilerin bir kavram veya olgu ile ilgili deneyimlerine yönelik ortak anlamları belirlemeyi amaçlar (Creswell, 2013). Bireysel verilerden bütüncül bir tablo oluşturarak genellemelere ulaşmak esastır. Schmitt'e (2005) göre nitel araştırma sonuçlarını ortaya çıkarmak karmaşıktır. Metaforlar ise bu karmaşıklığı gidermede iyi bir yol sunmaktadır. Metaforun temelini deneyimlerden yola çıkarak bir tür şeyi başka tür şeye göre anlamak olduğu düşünülürse olgu bilim (fenomenoloji) bu verileri ortaya çıkarmada biçilmiş kaftan görevindedir. Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarılması amaçlandığı için olgu bilim deseni kullanılmıştır.

Veri Kaynakları

Araştırmada, 2025-2026 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilindeki devlet okullarında görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 204 Türkçe öğretmeninden veri toplanmıştır. Yanıtların 12'si metafor üretilmemesi, üretilen

metafora ilişkin gerekçenin belirtilmemesi ya da metafor ile gerekçesi arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmaması nedeniyle geçersiz kabul edilmiş; çalışma grubu 114 kadın ve 78 erkek olmak üzere toplam 192 Türkçe öğretmeninden oluşturulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından “Google Forms” üzerinden hazırlanan bir form aracılığıyla toplanmıştır. Hazırlanan form, devlet okullarının iletişim kanalları üzerinden paylaşılmış ve gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmak isteyen Türkçe öğretmenlerinden formu doldurmaları istenmiştir.

Form üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırma hakkında kısa bilgi verilip katılımcının onayı istenmiştir. İkinci bölümde katılımcının kişisel bilgileri (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olduğu bölüm, görev yaptığı yerleşim yeri, öğrenim düzeyi) istenmiştir. Üçüncü bölümde ise “Dinlemek... gibidir. Çünkü...” ifadesinin yazılı olduğu bir bölüm yer almakta olup öğretmenlerden boşlukları doldurmaları istenmiştir. İlk boşlukta dinleme edimi ile ilgili metafor üretmeleri, ikinci boşlukta ise ürettikleri metaforları gerekçelendirmeleri istenmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Bu doğrultuda veri analizi sürecinde şu adımlar gerçekleştirilmiştir.

1. Metafor Belirleme

Türkçe öğretmenlerinin dinlemeye yönelik ürettikleri metaforlar tek tek incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, 204 yanıtın 12’si; metafor üretilmemesi, üretilen metafora ilişkin gerekçenin belirtilmemesi ya da metafor ile gerekçesi arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmaması nedeniyle geçersiz kabul edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada 192 geçerli metafor değerlendirmeye alınmıştır.

2. Kategori Oluşturma Süreci

Üretilen 192 geçerli metafor içerik analizi yöntemi ile kodlanmıştır. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin dinleme edimine yönelik algılarını incelemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda hedef alan “dinleme” dir. Kaynak alan ise bu hedef alanı yapıya kavuşturan alandır. Kodlama ve sınıflandırma işlemi üretilen metafor ve gerekçeleri esas alınarak kaynak alanlara göre belirlenmiş ve gruplandırılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda aynı kaynak alana sahip olduğu belirlenen metaforlar daha genel, bütüncül tanımlar doğrultusunda 12 kategori altında toplanmış olup herhangi bir kategoriye dahil edilemeyen metaforlar “Diğer” kategorisine alınmıştır. Metaforların kategorilere ayrılmasının ardından, her kategori için frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

3. Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması

Bilimsel araştırmalarda sonuçların inandırıcılığını ortaya koyma bakımından geçerlik ve güvenilirlik değerli iki ölçüttür. Nitel bir araştırmada geçerlik ölçütlerinden biri, sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanması ve elde edilen verilerin ayrıntılı biçimde rapor edilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada geçerliği sağlamak amacıyla, verilerin toplanma süreci ayrıntılı biçimde açıklanmış ve metaforlar bulgular bölümünde kategoriler altında toplanarak tablolar ile sunulmuştur. Öte yandan öğretmenlerin cümleleri doğrudan aktarılmıştır.

Araştırmada güvenilirliği sağlamak amacıyla, üretilen metaforların araştırmacı tarafından belirlenen kategorilerle uygunluğu iki Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiş ve araştırmacı ile öğretmenlerin görüşlerinin uyum sağladığı görülmüştür.

4. Verilerin SPSS 29.0 Paket Programına Aktarılarak Analiz Edilmesi

Veriler SPSS 29.0 paket programına aktarılarak analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablolar ile sunulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular alt sorular temel alınarak düzenlenmiş olup istatistiksel olarak çözümlenerek tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu, “Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ilişkin sahip oldukları metaforlar hangi kavramsal kategorileri sergilemektedir?” biçiminde oluşturulmuştur. Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin bulgulara Tablo 1 – Tablo 14’te yer verilmiştir.

Tablo 1. Dinlemeye ilişkin metaforların kategorilere göre frekans ve yüzde dağılımları

Kategoriler	f	%
-------------	---	---

Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Becerisine Yönelik Metaforik Algıları

Anlama ve bilişsel süreç ile ilişkilendirilen metaforlar	54	28,1
İçsel etki/rahatlama ile ilişkilendirilen metaforlar	23	12,0
Dikkat ile ilişkilendirilen metaforlar	21	10,9
İletişim ve bağ kurma ile ilişkilendirilen metaforlar	21	10,9
Bilgi edinme ile ilişkilendirilen metaforlar	18	9,4
Empati ve başkasını anlama ile ilişkilendirilen metaforlar	12	6,3
Keşfetme ile ilişkilendirilen metaforlar	11	5,7
Yansıtma ile ilişkilendirilen metaforlar	10	5,2
Saygı ile ilişkilendirilen metaforlar	5	2,6
Seçicilik ile ilişkilendirilen metaforlar	4	2,1
Beceri ile ilişkilendirilen metaforlar	4	2,1
Temel ihtiyaç/gerekliklik ile ilişkilendirilen metaforlar	3	1,6
Diğer metaforlar	6	3,1
Toplam	192	100,0

Tablo1'deki verilere göre 192 geçerli metafor üretilmiş ve bu metaforlar 12 kategori altında toplanmıştır. Çözümlemeler sonucunda dinlemeye yönelik metaforlar “anlama ve bilişsel süreç” (%28,1), “içsel etki/rahatlama” (%12,0), “dikkat ve aktif süreç” (%10,9), “iletişim ve bağ kurma” (%10,9), “bilgi edinme” (%9,4), “empati ve başkasını anlama” (%6,3), “keşfetme” (%5,7), “yansıtma” (%5,2), “saygı” (%2,6), “seçicilik” (%2,1), “beceri” (%2,1), “temel ihtiyaç/gerekliklik” (%1,6) ile ilişkilendirilerek kategorize edilmiştir. 12 kategorinin dışında kalan ve kendi içinde de benzerlik göstermeyen metaforlar “diğer metaforlar” (%3,1) kategorisi altında toplanmıştır. Bulgular incelendiğinde dinlemeye ilişkin üretilen metaforların en fazla “anlama ve bilişsel süreç” (%28,1) kategorisinde; en az ise “temel ihtiyaç/gerekliklik” (%1,6) kategorisinde yer aldığı görülmektedir.

Tablo 2. Dinlemeyi anlama ve bilişsel süreç ile ilişkilendiren metaforlar

Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
anlamak	16	29,63	yapboz parçası	1	1,85
okumak	2	3,70	problem çözmek	1	1,85
bina inşa etmek	2	3,70	fabrikada ürün işletmek	1	1,85
ilk adım	2	3,70	başlangıç	1	1,85
sanat	2	3,70			
görmek	1	1,85	tohum ekmek	1	1,85

buz dağının görünmeyen yüzü	1	1,85	çaba harcamak	1	1,85
bir müzikte kendini bulmaya çalışmak	1	1,85	düşünmeye başlamak	1	1,85
suyu özünden içmek	1	1,85	boşluk doldurmak	1	1,85
tablo incelemek	1	1,85	düşünmenin amili	1	1,85
anlamanın yarısı	1	1,85	kitap sayfası çevirmek	1	1,85
karmaşık bir süreç	1	1,85	su	1	1,85
puzzle	1	1,85	gözlük	1	1,85
yol yürümek	1	1,85	öğrencilik	1	1,85
portre	1	1,85	öğrenmek	1	1,85
toprak	1	1,85	düşünmek	1	1,85
ışık	1	1,85	resim	1	1,85
mesajı	1	1,85	algı	1	1,85
yorumlamak					
			Toplam	54	100

Tablo 2’de katılımcıların dinlemeyi anlama ve bilişsel süreç ile ilişkilendiren toplam 54 metafor ürettikleri görülmektedir. Bunlardan “anlamak” en fazla üretilen metafor iken; “okumak, bina inşa etmek, sanat, ilk adım” metaforları ikişer kez üretilmiştir. Bu kategoride ele alınan metaforlar ve gerekçelerini içeren örnek cümleler aşağıda sıralanmıştır.

“Dinlemek anlamak gibidir. Çünkü anlamadığımız şeyi dinlemiş olmayız.” (K190)

“Dinlemek bir binayı inşa etmek gibidir. Çünkü her sözcük her cümle yeni bir yapı taşdır.” (K61)

“Dinlemek fabrikada ürün işletmek gibidir. Çünkü ham madde gelir biz öznel işleme sürecinden geçiririz.” (K118)

“Dinlemek puzzle gibidir. Çünkü dinlerken hem dinlediklerimizi anlamlandırmaya hem de dinlediklerimizi sınıflandırma, yorumlama gibi koymamız gereken yere koymaya çalışırız.” (K117)

Tablo 3. Dinlemeyi içsel etki/rahatlama ile ilişkilendiren metaforlar

Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
terapi	4	17,39	başucu kitabı	1	4,35
su	3	13,04	lezzetli bir yemek	1	4,35
deniz	2	8,70	yıldızları seyretmek	1	4,35
hayâl kurmak	2	8,70	ruhun yansıması	1	4,35
dinlenmek	2	8,70	yaprakları sallanan ağaç	1	4,35
hayat	1	4,35	nefes almak	1	4,35
İlaç içmek	1	4,35	hayat kurtarmak	1	4,35
özgürlük	1	4,35			
Toplam			23	100	

Tablo 3’te katılımcıların dinlemeyi içsel etki/rahatlama ile ilişkilendiren toplam 23 metafor ürettikleri görülmektedir. Bunlardan “terapi” ve “su” en fazla üretilen metaforlardır. Bu kategoride ele alınan metaforlar ve gerekçelerini içeren örnek cümleler aşağıda sıralanmıştır:

“Dinlemek terapi gibidir. Çünkü paylaşım sayesinde iyileştirir.” (K181)

“Dinlemek ilaç içmek gibidir. Dinledikçe iyileşirsin.” (K185)

“Dinlemek lezzetli bir yemek gibidir. Çünkü lezzetli yemeği yiyince keyif alırsınız.” (K97)

“Dinlemek ruhun yansıması gibidir. Çünkü dinledikçe ruhun derinliğindeki huzuru, anlamı keşfederiz.” (K93)

Tablo 4. Dinlemeyi dikkat ile ilişkilendiren metaforlar

Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
anlamak	3	14,29	avına yaklaşan aslan	1	4,76
okumak	1	4,76	düşünmek	1	4,76
çevreye karşı verilen savaş	1	4,76	kuş uçuşunu izlemek	1	4,76
kayıt cihazı	1	4,76	farkında olmak	1	4,76
ezgi	1	4,76	ışığın odaklanması	1	4,76
baykuş	1	4,76	akıp giden su	1	4,76
koşmak	1	4,76	çalışmak	1	4,76
sabır	1	4,76	işi yapmak	1	4,76
sanat	1	4,76	odaklanmak	1	4,76
aşk	1	4,76	Toplam	21	100

Tablo 4’te katılımcıların dinlemeyi dikkat ile ilişkilendiren 21 metafor ürettiği; bu kategoride en fazla üretilen metaforun “anlamak” olduğu ve diğer metaforların her birinin farklı kavramlarla ifade edildiği görülmektedir. Bu kategoride ele alınan metaforlar ve gerekçelerini içeren örnek cümleler aşağıda sıralanmıştır:

“Dinlemek anlamak gibidir. Çünkü dikkat gerektirir.” (K12)

“Dinlemek avına yaklaşan bir aslan gibidir. Odaklı ve dikkatli olunması gerekir.” (K76)

“Dinlemek koşmak gibidir. Çünkü iyi bir dinleme için efor sarf etmek gerekir.” (K23)

“Dinlemek kuş uçuşunu izlemek gibidir. Çünkü takip edersen görürsün ve keyfine varırsın ancak gözden kaçırırsan anlamı olmayan öylesine uçan bir kuş görürsün.” (K84)

“Dinlemek ezgi gibidir. Çünkü bir ezgide nasıl atlama ve eksiklik olmaması gerekiyorsa dinleme de öyledir. Dikkat ve bütünlük gerektirir.” (K48)

Tablo 5. Dinlemeyi iletişim ve bağ kurma ile ilişkilendiren metaforlar

Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
köprü	5	23,81	güçlü bir ip	1	4,76
anahtar	4	19,05	nefes	1	4,76
su	2	9,52	su içmek	1	4,76
iletişim	1	4,76	görünmez ip	1	4,76
direksiyon	1	4,76	okumak	1	4,76
yaşama anlam katmak	1	4,76	suyun yolunu bulması	1	4,76
hikâyeye ortak olmak	1	4,76	Toplam	21	100

Tablo 5’te katılımcıların dinlemeyi iletişim ve bağ kurma ile ilişkilendiren 21 metafor ürettiği görülmektedir. Bu kategoride en fazla üretilen metaforlar “köprü ve anahtar” olurken diğer metaforların birbirinden farklı kavramlarla ifade edildiği belirlenmiştir. Bu kategoride ele alınan metaforlar ve gerekçelerini içeren örnek cümleler aşağıda sıralanmıştır:

“Dinlemek iletişim gibidir. Çünkü dinleme olmadan sağlıklı bir iletişim olmaz.” (K27)

“Dinlemek köprü gibidir. Çünkü insanlar arasında bağ kurar.” (K35)

“Dinlemek anahtar gibidir. Çünkü doğru iletişimin kapısını açar.” (K145)

“Dinlemek direksiyon gibidir. Çünkü iletişimin yönünü belirler.” (K64)

“Dinlemek görünmez güçlü ve renkli bir ip gibidir. Çünkü konuşan insanlar ile onları dinleyenler arasında güçlü ve çeşitli bir bağ kurar.” (K91)

Tablo 6. Dinlemeyi bilgi edinme ile ilişkilendiren metaforlar

Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
öğrenmek	4	22,22	öğrenmenin ilk adımı	1	5,56
kayıt cihazı	2	11,11	dışarıdan bilgi almak	1	5,56
ders	1	5,56	akan nehirde kap doldurmak	1	5,56
şelale	1	5,56	güzel şarkıya denk gelmek	1	5,56
çözmek	1	5,56	kağıt taramak	1	5,56
not almak	1	5,56	sessiz bir öğretmen	1	5,56
okumak	1	5,56	doymak	1	5,56
			Toplam	18	100

Tablo 6’da katılımcıların, dinlemeyi bilgi edinme ile ilişkilendiren 18 metafor ürettiği tespit edilmiştir. Bu kategoride en fazla metafor “öğrenmek” ve “kayıt cihazı” olurken diğer metaforların birbirinden farklı kavramlar olduğu görülmektedir. Bu kategoride ele alınan metaforlar ve gerekçelerini içeren örnek cümleler aşağıda sıralanmıştır:

“Dinlemek öğrenmek gibidir. Çünkü başkasının bilgi ve duygu havuzundan yararlanırsınız.” (K172)

“Dinlemek bir kâğıdı taramak gibidir. Çünkü bilgiyi yarar ve beyne aktarır.” (K90)

“Dinleme şelale gibidir. Çünkü konuşanın fikirleri, düşünceleri size doğru akar.” (K26)

“Dinlemek akan bir nehirden elindeki kabı doldurmak gibidir. Çünkü söz söylenip geçerken ondan ne kadar yararlandığını önemlidir.” (K127)

Tablo 7. Dinlemeyi empati ve başkasını dinleme ile ilişkilendiren metaforlar

Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
empati	4	33,33	yaşamak	1	8,33
konusanın yerine geçmek	2	16,67	ruhu duymak	1	8,33
kitap okumak	1	8,33	aynaya bakmak	1	8,33
birinin zihninin içine bakmak	1	8,33	aktif bir teslimiyet	1	8,33
			Toplam	12	100

Tablo 7’de katılımcıların dinlemeyi empati ve başkasını anlama ile ilişkilendiren 12 metafor ürettiği; en fazla metaforun ise “empati” olduğu görülmektedir. Bu kategoride ele alınan metaforlar ve gerekçelerini içeren örnek cümleler aşağıda sıralanmıştır:

“Dinlemek empati gibidir. Çünkü dinleme süreci karşımızdaki kişiyi anlama sürecidir.” (K16)

“Dinlemek karşındakinin yerinde olmak gibidir. Çünkü onun yerinde olmadan ne anlatmak istediğini tam anlayamazsın.” (K 87)

“Dinlemek aktif bir teslimiyet gibidir. Çünkü bir anlamda konuşmacının perspektifine girmek için kendi dünyandan geçici olarak çıkmayı gerektirir. Bu bir anlamda, bir başkasının zihninde kısa bir yolculuğa çıkmaya razı olmaktır.” (K166)

Tablo 8. Dinlemeyi keşfetme ile ilişkilendiren metaforlar

Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
keşfetmek	3	27,27	uyanmak	1	9,09
kitap okumak	1	9,09	kapı açmak	1	9,09
yeni bir dünyaya kapı açmak	1	9,09	farklı bir rotaya yelken açmak	1	9,09

bilgi deryasının içinde yüzmek	1	9,09	bilinmeyen denizde yelken açmak	1	9,09
ilk adım	1	9,09			
Toplam				11	100

Tablo 8’deki bulgulara göre katılımcıların dinlemeyi keşfetme ile ilişkilendiren 11 metafor ürettiği ve en fazla üretilen metaforun “keşfetme” olduğu görülmektedir. Bu kategoride ele alınan metaforlar ve gerekçelerini içeren örnek cümleler aşağıda sıralanmıştır:

“Dinlemek keşfetmek gibidir. Çünkü yepyeni bir dünyaya kapı aralanır.” (K34)

“Dinlemek farklı bir rotaya yelken açmak gibidir. Çünkü kendin dışında bir sese kulak vermek, rotanın dışında farklı yerler olduğu deneyimini de sana yaşatır.” (K68)

“Dinlemek kitap okumak gibidir. Çünkü her insanda yeni bir hikâye keşfedilir.” (K139)

Tablo 9. Dinlemeyi yansıtmaya ile ilişkilendiren metaforlar

Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
ayna	7	70,00	üç boyutlu okumak	1	10,00
berrak bir su birikintisi	1	10,00	su	1	10,00
Toplam				10	100

Tablo 9’deki bulgulara göre katılımcıların dinlemeyi yansıtmaya ile ilişkilendiren 10 metafor ürettiği ve en fazla üretilen metaforun “ayna” kavramı olduğu görülmektedir. Bu kategoride ele alınan metaforlar ve gerekçelerini içeren örnek cümleler aşağıda sıralanmıştır:

“Dinlemek üç boyutlu okumak gibidir. Çünkü dinlemede sadece sözcükler değil konuşanın özellikleri de anlaşılır.” (K2)

“Dinlemek bir ayna gibidir. Çünkü karşımızdaki kişiye sadece duyulduğunu değil, gerçekten görüldüğünü ve var olduğunu da hissettirirsiniz.” (K37)

“Dinlemek ayna gibidir. Çünkü karşımızdakini olduğu gibi yansıtır.” (K133)

Tablo 10. Dinlemeyi saygı ile ilişkilendiren metaforlar

Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
saygı	2	40,00	sessiz bir ahlak eylemi	1	20,00
ibadet	1	20,00	yüceltme	1	20,00
			Toplam	5	100

Tablo 10'daki bulgulara göre katılımcıların dinlemeyi saygı ile ilişkilendiren 5 metafor ürettiği görülmektedir. Bu kategoride ele alınan metaforlar ve gerekçelerini içeren örnek cümleler aşağıda sıralanmıştır:

“Dinlemek ibadet gibidir. Çünkü ciddiyet ve saygı ister.” (K50)

“Dinlemek saygı gibidir. Çünkü karşımızdakine “Seni önemsiyorum” demenin en kısa yoludur.” (K174)

Tablo 11. Dinlemeyi seçicilik ile ilişkilendiren metaforlar

Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
temizlik yapmak	1	25,00	sırt çantası taşımak	1	25,00
kumda iğne aramak	1	25,00	su	1	25,00
			Toplam	4	100

Tablo 11'deki bulgulara göre katılımcıların dinlemeyi seçicilik ile ilişkilendiren 4 metafor ürettiği görülmektedir. Bu kategoride ele alınan metaforlar ve gerekçelerini içeren örnek cümleler aşağıda sıralanmıştır:

“Dinlemek su gibidir. İsteyen testisini doldurur istemeyen hiçbir şey doldurmaz.” (K63)

“Dinlemek kumda iğne aramak gibidir. Çünkü aynı titizlikle davranmak gerekir.” (K80)

Tablo 12. Dinlemeyi beceri ile ilişkilendiren metaforlar

Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
araba	1	25,00	okumak	1	25,00
kullanmak					
resim yapmak	1	25,00	sanat	1	25,00
			Toplam	4	100

Tablo 12’deki bulgulara göre katılımcıların dinlemeyi beceri ile ilişkilendiren 4 metafor ürettiği görülmektedir. Bu kategoride ele alınan metaforlar ve gerekçelerini içeren örnek cümleler aşağıda sıralanmıştır:

“Dinlemek okumak gibidir. Çünkü dinlediğimizde de anlama becerimiz gelişir.” (K107)

“Dinlemek resim yapmak gibidir. Çünkü dinlediklerinizden yani sözlerden kendi resminizi yapma becerisi gerektirir.” (K196)

Tablo 13. Dinlemeyi ihtiyaç/gereklik ile ilişkilendiren metaforlar

Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
nefes almak	1	33,33	yemek yemek	1	33,33
su	1	33,33			
			Toplam	3	100

Tablo 13’teki bulgulara göre katılımcıların dinlemeyi temel ihtiyaç/gereklik ile ilişkilendiren 3 metafor ürettiği görülmektedir. Bu kategoride ele alınan metaforlar ve gerekçelerini içeren örnek cümleler aşağıda sıralanmıştır:

“Dinlemek yemek yemek gibidir. Çünkü gizil ihtiyaçtır.” (K42)

“Dinlemek nefes almak gibidir. Çünkü istemsiz sürekli kullanırız.” (K150)

Tablo 14. Dinlemeyi diğer biçimlerde ilişkilendiren metaforlar

Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
şiir	2	33,33	oyun hamuru	1	16,67
altın	1	16,67	zor bir eylem	1	16,67
niyeti	1	16,67			
yakalamak			Toplam	6	100

Tablo 14’te katılımcıların herhangi bir kategoride yer almayan, dinlemeyi diğer biçimlerde ilişkilendiren 6 metafor ürettiği görülmektedir. Bu kategoride ele alınan metaforlar ve gerekçelerini içeren örnek cümleler aşağıda sıralanmıştır:

“Dinlemek altın gibidir. Çünkü çok kıymetlidir.” (K53)

“Dinlemek oyun hamuru gibidir. İstedığımız amaca uygun olarak istediğimiz şekle getirebiliriz.” (K67)

Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu, “Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ilişkin sahip oldukları metaforlar olumluluk olumsuzluk durumları açısından nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Dinleme edimine yönelik metaforların olumluluk-olumsuzluk durumları

Metaforların Olumluluk-Olumsuzluk Durumları	f	%
Olumlu Metaforlar	192	100
Olumsuz Metaforlar	0	0
Toplam	192	100

Tablo 15’teki bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin dinlemeye yönelik olumsuz metafor üretmediği görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin dinlemeye yönelik olumlu algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu “Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ilişkin sahip oldukları metaforik algıları, öğretmenlerin meslekî kıdemleri açısından farklı mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. dinleme edimine yönelik metaforların meslekî kıdeme göre dağılımı

Mesleki Kıdem										p
Kategoriler	1-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 yıl		20 yıl ve üzeri	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%

Anlama ve bilişsel süreç ile ilişkilenirilen metaforlar	15	28,3	12	30	13	31,7	9	28,1	5	19,2 ,380
İçsel etki/rahatlama ile ilişkilenirilen metaforlar	4	7,5	3	7,5	8	19,5	6	18,8	2	7,7
Dikkat ile ilişkilenirilen metaforlar	10	18,9	3	7,5	3	7,3	3	9,4	2	7,7
İletişim ve bağ kurma ile ilişkilenirilen metaforlar	6	11,3	5	12,5	2	4,9	5	15,6	3	11,5
Bilgi edinme ile ilişkilenirilen metaforlar	4	7,5	3	7,5	4	9,8	3	9,4	4	15,4
Empati ve başkasını anlama ile ilişkilenirilen metaforlar	2	3,8	3	7,5	5	12,2	0	0,0	2	7,7
Keşfetme ile ilişkilenirilen metaforlar	5	9,4	1	2,5	2	4,9	0	0,0	3	11,5
Yansıtma ile ilişkilenirilen metaforlar	2	3,8	3	7,5	2	4,9	2	6,3	1	3,8
Saygı ile ilişkilenirilen metaforlar	1	1,9	0	0,0	1	2,4	1	3,1	2	7,7
Beceri ile ilişkilenirilen metaforlar	1	1,9	2	5,0	1	2,4	0	0,0	0	0,0
Seçicilik ile ilişkilenirilen metaforlar	0	0,0	2	5,0	0	0,0	1	3,1	1	3,8
Temel ihtiyaç/gereklilik ile ilişkilenirilen metaforlar	0	0,0	2	5,0	0	0,0	1	3,1	0	0,0
Diğer biçimlerde ilişkilenirilen metaforlar	3	5,7	1	2,5	0	0,0	1	3,1	1	3,8

Tablo 16'daki bulgular doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin dinlemeye ilişkin metaforik algılarında meslekî kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$). Buna göre öğretmenlerin dinlemeye yönelik metaforik algılarının mesleki deneyimlerine göre değişkenlik göstermediği söylenebilir. Bununla birlikte tüm kıdem gruplarında en yüksek oranın “Anlama ve bilişsel süreç” kategorisinde olduğu görülmektedir. Ayrıca 1–5 yıl kıdem grubunda “Dikkat”, 6–10 yıl kıdem grubunda “İletişim ve bağ kurma”, 11–15 yıl ve 16–20 yıl kıdem gruplarında “İçsel etki/rahatlama” ve 20 yıl ve üzeri kıdem grubunda ise “Bilgi edinme” kategorilerinin diğer kategorilere kıyasla daha yüksek oranlara sahip olduğu dikkat çekmektedir.

Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu “Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ilişkin sahip oldukları metaforik algıları, öğretmenlerin cinsiyetleri açısından farklı mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Dinleme edimine yönelik üretilen metaforların cinsiyete göre dağılımı

Kategoriler	Cinsiyet		p	
	Kadın		Erkek	
Kategoriler	f	%	f	%
Anlama ve bilişsel süreç ile ilişkilendirilen metaforlar	31	27,19	23	29,49 ,827
İçsel etki/rahatlama ile ilişkilendirilen metaforlar	14	12,28	9	11,54
Dikkat ile ilişkilendirilen metaforlar	12	10,53	9	11,54
İletişim ve bağ kurma ile ilişkilendirilen metaforlar	12	10,53	9	11,54
Bilgi edinme ile ilişkilendirilen metaforlar	11	9,65	7	8,97
Empati ve başkasını anlama ile ilişkilendirilen metaforlar	7	6,14	5	6,41
Keşfetme ile ilişkilendirilen metaforlar	9	7,89	2	2,56
Yansıtma ile ilişkilendirilen metaforlar	5	4,39	5	6,41
Saygı ile ilişkilendirilen metaforlar	1	0,88	4	5,13

Beceri ile ilişkilendirilen metaforlar	3	2,63	1	1,28
Seçicilik ile ilişkilendirilen metaforlar	3	2,63	1	1,28
Temel ihtiyaç/gereklilik ile ilişkilendirilen metaforlar	2	1,75	1	1,28
Diğer biçimlerde ilişkilendirilen metaforlar	4	3,51	2	2,56

Tablo 17’deki bulgular doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin dinlemeye yönelik metaforik algılarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$). Buna göre öğretmenlerin dinlemeye yönelik metaforik algılarının cinsiyete göre değişkenlik göstermediği söylenebilir. Bununla birlikte her iki grupta da en yüksek oranın “Anlama ve bilişsel süreç” kategorisinde olduğu görülmektedir. Ayrıca “Keşfetme” kategorisinde kadın öğretmenlerin oranının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, “Saygı” kategorisinde ise erkek öğretmenlerin oranının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu “Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ilişkin sahip oldukları metaforik algıları, öğretmenlerin öğrenim düzeyleri açısından farklı mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Dinleme edimine yönelik üretilen metaforların öğrenim düzeylerine göre dağılımı

Kategoriler	Lisans Mezunu		Yüksek Lisans Mezunu / Yüksek Lisans Öğrencisi		Doktora Mezunu / Doktora Öğrencisi	
	f	%	f	%	f	%

Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Becerisine Yönelik Metaforik Algıları

Anlama ve bilişsel süreç ile ilişkilendirilen metaforlar	35	28,2	18	30,0	1	12,5 ,618
İçsel etki/rahatlama ile ilişkilendirilen metaforlar	16	12,9	6	10,0	1	12,5
Dikkat ile ilişkilendirilen metaforlar	14	11,3	6	10,0	1	12,5
İletişim ve bağ kurma ile ilişkilendirilen metaforlar	13	10,5	6	10,0	2	25,0
Bilgi edinme ile ilişkilendirilen metaforlar	14	11,3	3	5,0	1	12,5
Empati ve başkasını anlama ile ilişkilendirilen metaforlar	8	6,5	4	6,7	0	0,0
Keşfetme ile ilişkilendirilen metaforlar	6	4,8	5	8,3	0	0,0
Yansıtma ile ilişkilendirilen metaforlar	4	3,2	5	8,3	1	12,5
Saygı ile ilişkilendirilen metaforlar	3	2,4	2	3,3	0	0,0
Beceri ile ilişkilendirilen metaforlar	1	0,8	2	3,3	1	12,5
Seçicilik ile ilişkilendirilen metaforlar	4	3,2	0	0,0	0	0,0
Temel ihtiyaç/gerekliklik ile ilişkilendirilen metaforlar	3	2,4	0	0,0	0	0,0
Diğer biçimlerde ilişkilendirilen metaforlar	3	2,4	3	5,0	0	0,0

Tablo 18'deki bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin dinlemeye yönelik metaforik algılarında öğrenim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$). Buna göre öğretmenlerin dinleme edimine yönelik metaforik algılarının öğrenim düzeylerine göre değişkenlik göstermediği söylenebilir. Bununla birlikte lisans ve yüksek lisans gruplarında en yüksek oranın “Anlama ve bilişsel süreç” kategorisinde olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi lisans grubunda “İçsel etki/rahatlama” kategorisi takip ederken, yüksek lisans mezunu ve yüksek lisans eğitime devam eden grupta “İçsel etki/rahatlama”, “Dikkat” ve “İletişim ve bağ kurma” kategorilerinin aynı orana sahip olduğu görülmektedir. Doktora mezunu ve doktora eğitime devam eden grupta ise “İletişim ve bağ kurma” kategorisinin diğer gruplara kıyasla daha yüksek orana sahip olduğu dikkat çekmektedir.

Araştırmanın Altıncı Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusu “Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ilişkin sahip oldukları metaforik algıları, mezun oldukları bölüm açısından farklı mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Dinleme edimine yönelik üretilen metaforların mezun olunan bölüme göre dağılımı

Mezun Olunan Bölüm							p
Kategoriler	Türkçe Öğr.		Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.		Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü		
	f	%	f	%	f	%	
Anlama ve bilişsel süreç ile ilişkilendirilen metaforlar	44	27,7	3	20,0	7	38,9 ,112	
İçsel etki/rahatlama ile ilişkilendirilen metaforlar	23	14,5	0	0,0	0	0,0	
Dikkat ile ilişkilendirilen metaforlar	20	12,6	1	6,7	0	0,0	
İletişim ve bağ kurma ile ilişkilendirilen metaforlar	18	11,3	3	20,0	0	0,0	
Bilgi edinme ile ilişkilendirilen metaforlar	14	8,8	2	13,3	2	11,1	
Empati ve başkasını anlama ile ilişkilendirilen metaforlar	7	4,4	3	20,0	2	11,1	
Keşfetme ile ilişkilendirilen metaforlar	8	5,0	1	6,7	2	11,1	
Yansıtma ile ilişkilendirilen metaforlar	7	4,4	1	6,7	2	11,1	

Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Becerisine Yönelik Metaforik Algıları

Saygı ile ilişkilendirilen metaforlar	3	1,9	1	6,7	1	5,6
Beceri ile ilişkilendirilen metaforlar	4	2,5	0	0,0	0	0,0
Seçicilik ile ilişkilendirilen metaforlar	3	1,9	0	0,0	1	5,6
Temel ihtiyaç/gereklilik ile ilişkilendirilen metaforlar	3	1,9	0	0,0	0	0,0
Diğer biçimlerde ilişkilendirilen metaforlar	5	3,1	0	0,0	1	5,6

1: ki-kare Likelihood ratio p değeri

Tablo 19'daki bulgular doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin dinlemeye yönelik metaforik algılarında mezun oldukları bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$). Buna göre öğretmenlerin metaforik algılarının mezun oldukları bölüme göre değişkenlik göstermediği söylenebilir. Bununla birlikte istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmesi de “içsel etki/rahatlama”, “beceri” ve “temel ihtiyaç/gereklilik” kategorilerinde yalnızca Türkçe öğretmenliği mezunlarının metafor ürettiği bu nedenle oranının diğer gruplara kıyasla yüksek olduğu, benzer biçimde “dikkat” kategorisinde de en fazla Türkçe öğretmenliği mezunlarının metafor ürettiği görülmektedir.

Araştırmanın Yedinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci sorusu “Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ilişkin sahip oldukları metaforik algıları, öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerleri açısından farklı mıdır?” biçiminde oluşturmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Dinleme edimine yönelik metaforların görev yapılan yerleşim yerine göre dağılımı

Görev Yapılan Yerleşim Yeri							p
Kategoriler	İl		İlçe		Köy		
1: ki-kare Likelihood ratio p değeri							
Tablo 20'deki bulgular doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin dinleme edimine yönelik metaforik algılarında görev yaptıkları yerleşim yerine göre istatistiksel							
	f	%	f	%	f	%	
Anlama ve bilişsel süreç ile ilişkilendirilen metaforlar	31	29,0	17	28,3	6	24,0	,421
İçsel etki/rahatlama ile ilişkilendirilen metaforlar	14	13,1	4	6,7	5	20,0	
Dikkat ile ilişkilendirilen metaforlar	9	8,4	9	15,0	3	12,0	
İletişim ve bağ kurma ile ilişkilendirilen metaforlar	12	11,2	5	8,3	4	16,0	
Bilgi edinme ile ilişkilendirilen metaforlar	11	10,3	5	8,3	2	8,0	
Empati ve başkasını anlama ile ilişkilendirilen metaforlar	6	5,6	5	8,3	1	4,0	
Keşfetme ile ilişkilendirilen metaforlar	7	6,5	2	3,3	2	8,0	
Yansıtmaya ile ilişkilendirilen metaforlar	8	7,5	2	3,3	0	0,0	
Saygı ile ilişkilendirilen metaforlar	1	0,9	4	6,7	0	0,0	
Beceri ile ilişkilendirilen metaforlar	1	0,9	3	5,0	0	0,0	
Seçicilik ile ilişkilendirilen metaforlar	2	1,9	2	3,3	0	0,0	
Temel ihtiyaç/gereklilik ile ilişkilendirilen metaforlar	2	1,9	1	1,7	0	0,0	
Diğer biçimlerde ilişkilendirilen metaforlar	3	2,8	1	1,7	2	8,0	

olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p=,421$; $p>,05$). Buna göre öğretmenlerin

il, ilçe ya da köyde görev yapmalarının, dinleme edimine ilişkin metaforik algıları üzerinde değişkenlik göstermediği söylenebilir. Tüm yerleşim yerlerinde en yüksek oranda “anlama ve bilişsel süreç” kategorisine ilişkin metaforların üretildiği görülmektedir. Bunun yanında bazı kategorilerde oranların yerleşim yerine göre değişkenlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Örneğin “içsel etki/rahatlama” kategorisi köyde görev yapan öğretmenlerde (%20,0) diğer yerleşim yerlerine göre daha yüksek oranda görülürken, “saygı” ve “beceri” kategorilerine ilişkin metaforların en fazla ilçede görev yapan öğretmenler tarafından üretildiği belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın birinci sorusu olan metaforların kategorilere göre dağılımı sonucunda dinlemeye yönelik üretilen metaforların büyük bölümünün “dinlemeyi anlama ve bilişsel süreç ile ilişkilendiren metaforlar” kategorisi altında toplandığı belirlenmiştir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde anlama ve bilişsel süreç ile ilgili metaforların genel olarak farklı kategoriler altında değerlendirildiği görülmektedir. Mert (2013), Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmayı planladığı çalışmasında anlama ve bilişsel süreç ile ilgili metaforların çok fazla üretilmemiş olduğu ve “iletişim” ögesi altında ele alındığı, Bozpolat (2015), Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algılarını tespit etmeyi amaçladığı çalışmasında anlama ve bilişsel süreç ile ilişkilendirilen metafor üretilmediği, Şimşek (2023), 8. Sınıf öğrencilerinin dört temel dil becerisine yönelik metaforik algılarını orta çıkarmayı amaçladığı çalışmasında anlama ile ilişkili metaforların “beceri” kategorisi altında toplandığı, Ulu (2019), öğretmen adaylarının (sınıf, sosyal bilgiler ve okul öncesi) dört temel dil becerisine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizini yapmayı amaçladığı çalışmada anlama ile ilişkili metaforların “nörolojik yapıya bağlı olma” kategorisinde, bilişsel süreç ile ilişkilendirilen metaforların “ön koşulu olma” kategorisinde ele alındığı, Emiroğlu, Arslanbaş ve Işkın (2022), Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel dinlemeye ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmasında dinlemeyi anlama ve zihin süreçleri ile ilişkilendiren metaforların “süreç” ve “bilişsel” kategorisinde ele alındığı görülmektedir. Bu sonuçlar, dinlemeye yönelik algıların dinlemenin temel unsurlarından biri olan anlama ve çeşitli zihinsel süreçler etrafında şekillendiğini göstermekte olup bu çalışmanın “anlama ve bilişsel süreç” kategorisi ile örtüşmektedir. Bu çalışmada en fazla metafor üretilen ikinci kategori “içsel etki/rahatlama” olmuştur. Şimşek’in (2023), ortaokul öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında en fazla metaforun

“rahatlama/tedavi etme” kategorisi altında toplanmış olduğu, Ulu’nun (2019), öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada dinlemeyi rahatlamayla ilişkilendiren metaforların “tedavi edici olması” kategorisi altında toplanmış olduğu, Mert’in (2013), Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmayı planladığı çalışmada rahatlama ile ilişkili metaforların “yaşamın içinden bir eylem olarak dinleme” kategorisi altında ele alındığı, Bozpolat (2015), Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algılarını tespit etmeyi amaçladığı çalışmada rahatlama ile ilişkilendirilen metaforları “hayal kurma aracı” kategorisi altında ele aldığı görülmektedir. Söz konusu bulgular, bu çalışmada yer alan “işsel etki/rahatlama” kategorisi ile uyumlu görünmektedir. Bu çalışmada, metafor sayısı bakımından üçüncü sırada yer alan kategori “Dikkat” olmuştur. Bozpolat (2015), Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algılarını tespit etmeyi amaçladığı çalışmada dinlemeyi dikkat ile ilişkilendiren metaforlar “seçici bir eylem olma/dikkat aracı” kategorisi altında toplanmış olup en çok metafor üretilen kategori olmuştur. Benzer biçimde Şimşek’in (2023), ortaokul öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada “dikkat/seçici eylem olma” kategorisi ve Ulu’nun (2019), öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada “dikkat ve seçicilik” kategorisi oluşturulmuştur. Bu sonuçlar bu çalışmadaki “Dikkat” kategorisi ile uyumlu görünmektedir. Bu çalışmada, metafor sayısı bakımından dördüncü sırada yer alan kategori ‘İletişim ve Bağ Kurma’ olmuştur. Mert’in (2013), Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmayı planladığı çalışmada “iletişim ögesi olarak dinleme”, Ulu’nun (2019), öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada “iletişim ögesi” kategorileri oluşturulmuştur. Bu sonuçlar dinlemeyi iletişim ile ilişkilendiren benzer metaforlar üretildiğini göstermekte olup bu çalışmadaki “iletişim ve bağ kurma” kategorisi ile örtüşmektedir. Bu araştırmadaki bir diğer kategori “bilgi edinme” kategorisi ise Bozpolat’ın (2015), Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algılarını tespit etmeyi amaçladığı çalışmada “bilgiye ulaşma/öğrenme aracı” kategorisi altında ele alındığı, Şimşek’in (2023), ortaokul öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada “eğitim/bilgi edinme” kategorisi altında ele alındığı, Ulu’nun (2019), öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada “bilgi edinme/öğrenmeyi sağlama” kategorileri en fazla üretilen metaforlar arasında ele alındığı ve Mert’in (2013), Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmayı planladığı çalışmada dinlemeyi bilgi edinme ile ilişkilendiren metaforların “ihtiyaç olarak dinleme” kategorisi altında ele alındığı görülmektedir. Bu sonuçlar bu araştırmadaki “bilgi edinme” kategorisi ile büyük ölçüde uyumlu haldedir. Bu çalışmadaki diğer kategori “empati ve başkasını anlama” alanyazındaki kimi çalışmalarda “empati

kurma aracı” olarak kimi çalışmalarda “iletişim” kategorisi altında ele alınmıştır. Bu çalışmadaki diğer kategoriler “keşfetme”, “yansıtma”, “saygı”, “seçicilik”, “beceri”, “temel ihtiyaç/gereklilik” tir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, bu kategorilerin kimi araştırmalarda doğrudan aynı isimlerle yer aldığı, kimi araştırmalarda ise bu kategorilere ait metaforların farklı kategoriler altında toplandığı görülmektedir. Bu çalışmada dinlemeyi “temel ihtiyaç/gereklilik ile ilişkilendiren metaforlar” kategorisi en az metafor üretilen kategori olmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler dinlemeyi en çok anlama ile ilişkilendirerek dinlemenin bilişsel süreçlerini önemli görmektedir. Öte yandan dinlemeyi bir rahatlama aracı, bilgi edinme ve öğrenme yolu, dikkat gerektiren bir etkinlik ve kişiler arası iletişimi sağlayan önemli bir unsur olarak görmektedir.

Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin dinlemeye yönelik ürettikleri metaforların tamamının olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin dinlemeye yönelik olumsuz bir algıya sahip olmadıklarını göstermekte olup beklenen yönde bir eğilim ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin dinlemeyi de dinleme eğitimini de önemsedikleri söylenebilir. Alanyazındaki diğer çalışmalar incelendiğinde Şimşek’in (2023), ortaokul öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında “rahatsızlık verme/sıkıcı eylem olma” (%3), Mert’in (2013), Türkçe öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmasında “zor ve sıkıcı bir eylem olarak dinleme” (%8) kategorisi altında metaforların üretildiği görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere kıyasla öğrencilerin (oranı az da olsa) dinlemeye yönelik olumsuz algıya sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan bir diğeri, Türkçe öğretmenlerinin dinlemeye yönelik metaforik algılarının meslekî kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemesidir. İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmasa da tüm kıdem gruplarında en yüksek oranın “Anlama ve bilişsel süreç” kategorisinde olduğu görülmektedir. Ayrıca 1–5 yıl kıdem grubunda “Dikkat ve aktif süreç”, 6–10 yıl kıdem grubunda “İletişim ve bağ kurma”, 11–15 yıl ve 16–20 yıl kıdem gruplarında “İçsel etki/rahatlama” ve 20 yıl ve üzeri kıdem grubunda ise “Bilgi edinme” kategorilerinin diğer kategorilere kıyasla daha yüksek oranlara sahip olduğu dikkat çekmektedir. Tüm kıdem gruplarında “Anlama ve bilişsel süreç” kategorisinin en yüksek orana sahip olması, dinlemenin meslekî deneyimden bağımsız olarak öncelikle anlama ve zihinsel işlem gerektiren bir beceri olarak algılandığını göstermektedir. Kıdem yılları özelinde bakılacak olursa mesleğe yeni başlayan öğretmenler dinlemeyi odaklanma gerektiren bir eylem olarak, 6–10 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin dinlemeyi kişiler arası etkileşimi güçlendiren ve iletişimin niteliğini artıran bir beceri olarak, 11–15 yıl ve 16–20 yıl kıdem gruplarında “İçsel etki/rahatlama” kategorisinin öne çıkması, deneyim arttıkça öğretmenlerin dinlemenin yalnızca

bilişsel değil, aynı zamanda birey üzerinde rahatlatıcı ve duygusal açıdan destekleyici etkileri bulunan bir beceri olarak gördükleri söylenebilir. 20 yıl ve üzeri kıdem grubunda “Bilgi edinme” kategorisinin daha yüksek olması ise uzun yıllara dayanan meslekî deneyimin, dinlemenin öğrenme ve bilgiye ulaşma işlevini daha ön plana almalarına sebep olduğu söylenebilir. Bulgulara göre öğretmenlerin kıdem yılları değişse de dinleme becerisini benzer yönlerden algıladıkları görülmektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri, Türkçe öğretmenlerinin dinlemeye yönelik metaforik algılarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemesidir. Her iki cinsiyet grubunda da en yüksek oranın “Anlama ve bilişsel süreç” kategorisinde yer alması, kadın ve erkek öğretmenlerin dinlemeyi öncelikle anlam kurma ve zihinsel işlem gerektiren bir beceri olarak algıladıklarını göstermektedir. Ayrıca “İçsel etki/rahatlama”, “Dikkat”, “İletişim ve bağ kurma” ve “Bilgi edinme” kategorilerindeki oranların birbirine oldukça yakın olması, cinsiyetin dinlemeye yönelik metaforik algılar üzerinde belirgin bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmasa da kadın öğretmenlerin “keşfetme” kategorisindeki oranının daha yüksek olması kadın öğretmenlerin dinlemeyi yeni anlamlara kapı açan, farklı bakış açıları kazanmayı sağlayan bir eylem olarak algıladıklarını göstermekte iken erkek öğretmenlerin “Saygı” kategorisinde daha fazla orana sahip olması ise erkek öğretmenlerin dinlemeyi kişiler arası ilişkilerde değer verilen bir davranış olarak algıladıklarını düşündürebilir. Sonuç olarak kadın ve erkek öğretmenlerin dinlemeye yönelik algıları benzer özelliktedir denilebilir.

Araştırma sonuçlarından bir diğeri, Türkçe öğretmenlerinin dinlemeye yönelik algılarının öğrenim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemesidir. Tüm eğitim düzeylerinde en yüksek oranın büyük ölçüde “Anlama ve bilişsel süreç” kategorisinde toplandığı görülmektedir. Bu durum, Türkçe öğretmenlerinin eğitim düzeylerinden bağımsız olarak dinlemeyi öncelikle anlama ve bilişsel işlemlerle ilişkili bir beceri olarak algıladıklarını göstermektedir. Ayrıca yüksek lisans grubunda “Keşfetme” ve “Yansıtma” kategorilerinin oranlarının görece yüksek olması, bu gruptaki öğretmenlerin dinlemeyi yeni anlamlar keşfetme ve dinleme eylemini karşıdaki kişinin yansıtması olarak görme eğilimlerinin daha belirgin olabileceğini düşündürmektedir. Sonuç olarak eğitim düzeyi değişse de öğretmenlerin dinlemeye ilişkin temel algısı değişmemekte; dinleme tüm gruplarda öncelikle anlama ve bilişsel süreçlerle ilişkilendirilmektedir. Bu da dinlemenin eğitim düzeyinden bağımsız olarak bilişsel yönü ağır basan bir beceri olarak algılandığını göstermektedir.

Elde edilen sonuçlardan biri de Türkçe öğretmenlerinin dinlemeye yönelik algılarının mezun olunan bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemesidir. Tüm gruplarda en yüksek oranın “Anlama ve bilişsel süreç” kategorisinde olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin mezun olunan bölüm fark etmeksizin dinlemeyi anlama ve zihinsel süreçlerin aktif olduğu bir beceri olarak algıladıklarını göstermektedir. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmasa da “İçsel etki/rahatlama” ve “Beceri” kategorilerinde yalnızca Türkçe öğretmenliği mezunlarının metafor ürettiği, benzer şekilde “Dikkat” kategorisinde de Türkçe öğretmenliği mezunlarının daha fazla metafor ürettiği görülmektedir. Bu durum Türkçe öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin dinlemeyi duyuşsal bir deneyim olarak algılamalarından ve dinleme eğitimi dersi almış olmalarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği (15 kişi) ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (18 kişi) gruplarının frekansının düşük olmasının farklılıkları değerlendirme yönünden göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Araştırma sonuçlarından bir diğeri de Türkçe öğretmenlerinin dinleme edimine yönelik algılarının görev yaptıkları yerleşim yerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemesidir. Tüm gruplarda “Anlama ve bilişsel süreç” kategorisinin oranının en yüksek olması hangi yerleşim yerinde görev yapıldığına bakılmaksızın öğretmenlerin dinlemeyi en çok anlama ve bilişsel süreçlerle ilişkili bir beceri olarak gördükleri söylenebilir. Bazı kategorilerin belirli yerleşim yeri gruplarında yüksek oranlarda temsil edildiği görülse de bu bulgu, yerleşim yerinin dinlemeye ilişkin metaforik algılar üzerinde belirleyici bir değişken olmadığını düşündürmektedir.

Araştırma bulguları yalnızca dinleme becerisine yönelik metafor çalışmalarıyla değil uluslararası literatürde Rost (2025) tarafından ortaya konulan kavramsal sınıflandırmayla da benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda Rost (2025), Teaching and Researching Listening adlı eserinin giriş bölümünde farklı profesyonellere dinlemeyi nasıl tanımladıklarını sorduğunu ve aldığı yanıtlar değişkenlik gösterse de bu yanıtları değerlendirerek elde ettiği beş odak noktayı şu şekilde sınıflandırmıştır: alıcı (receptive), yapılandırıcı (constructive), iş birliğine dayalı (collaborative), dönüştürücü (transformative) ve analitik (analytic). Bu çalışmada ise öğretmenlerin dinleme becerisine yönelik ürettikleri metaforlar anlama ve bilişsel süreç, içsel etki/rahatlama, bilgi edinme, dikkat, iletişim ve bağ kurma, yansıtma, keşfetme, empati, saygı, beceri, seçicilik, temel ihtiyaç kategorileri altında toplanmıştır. Her iki sınıflandırma birlikte değerlendirildiğinde, (her ne kadar Rost’un (2025) bu sınıflandırması metaforlara dayalı bir araştırmadan elde edilmiş olmasa da) özellikle "anlama ve bilişsel süreç" kategorisi Rost'un alıcı ve analitik odaklarıyla; "keşfetme" ve "bilgi

edinme" kategorileri yapılandırıcı odakla; "iletişim ve empati" kategorileri iş birliğine dayalı odakla; "içsel etki" kategorisi ise dönüştürücü odakla benzerlik göstermektedir. Bu benzerlik, dinleme becerisinin farklı örneklerde de tek boyutlu bir beceri olarak değil, bilişsel, iletişimsel ve duyuşsal yönleri bulunan çok boyutlu bir olgu olarak kavramsallaştırılabildiğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada üretilen metaforlar, kavramsal kategoriler altında toplanmıştır. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinin dinlemeyi en çok anlama ve dinlemenin bilişsel süreçleri ile ilişkilendirdikleri saptanmıştır. Ardından sırasıyla “İçsel etki/rahatlama”, “Dikkat”, “İletişim ve bağ kurma”, “Bilgi edinme”, “Empati ve başkasını anlama”, “Keşfetme”, “Yansıtma”, “Saygı”, “Seçicilik”, “Beceri”, “Temel ihtiyaç” ile ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine yönelik ürettikleri metaforların tamamının olumlu olduğu saptanmıştır. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine yönelik metaforik algılarının mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamış olsa da 1–5 yıl kıdem grubunda “Dikkat”, 6–10 yıl kıdem grubunda “İletişim ve bağ kurma”, 11–15 yıl ve 16–20 yıl kıdem gruplarında “İçsel etki/rahatlama” ve 20 yıl ve üzeri kıdem grubunda ise “Bilgi edinme” kategorilerinin diğer kategorilere kıyasla daha yüksek oranlara sahip olduğu dikkat çekmektedir.

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine yönelik metaforik algılarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Her iki grupta da öğretmenlerin dinlemeyi en fazla anlama ve bilişsel süreçlerle ilişkilendirdiği saptanmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamış olsa da “Keşfetme” kategorisinde kadın öğretmenlerin oranının daha yüksek olduğu, “Saygı” kategorisinde ise erkek öğretmenlerin oranının daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine yönelik metaforik algılarının öğrenim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamış olsa da lisans ve yüksek lisans eğitime devam eden gruplarda “Anlama ve bilişsel süreç” kategorisi, doktora ve doktora eğitime devam eden grupta ise “İletişim ve bağ kurma” kategorisinin diğer kategorilere kıyasla daha yüksek orana sahip olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca yüksek lisans grubunda “Keşfetme” ve “Yansıtma” kategorilerinin oranlarının yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine yönelik metaforik algılarının mezun olunan bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmesi de “İçsel etki/rahatlama”, “Beceri” ve “Temel ihtiyaç/gereklilik” kategorilerinde yalnızca Türkçe öğretmeni mezunlarının metafor ürettiği, bu nedenle oranının diğer gruplara kıyasla yüksek olduğu, benzer biçimde “Dikkat” kategorisinde de en fazla Türkçe öğretmeni mezunlarının metafor ürettiği belirlenmiştir.

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine yönelik metaforik algılarının görev yapılan yerleşim yerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Yerleşim yeri fark etmeksizin en fazla metaforun “Anlama ve bilişsel süreç” kategorisinde üretildiği görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin dinlemeyi en fazla anlama ve bilişsel süreçlerle ilişkilendirdikleri, dinlemeye yönelik olumlu bir algıya sahip oldukları ve istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunamasa da çeşitli değişkenlerde bazı farklılıklar bulunmuştur. Özellikle mezun olunan bölüm değişkeninde Türkçe öğretmeni mezunlarının dinlemeyi anlama ve bilişsel süreçlerle ilişkilendirmenin yanı sıra, diğer bölüm mezunlarına göre dinlemenin duyuşsal boyutuna daha fazla vurgu yaptıkları, onu dikkat gerektiren bir etkinlik ve geliştirilebilir bir beceri olarak gördükleri belirlenmiştir. Bu durum ise Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine yönelik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma açısından değerli bir sonuçtur. Dinleme becerisinin yaşam boyu en sık kullanılan dil becerisi olması ve diğer dil becerilerinin ediniminde temel bir rol üstlenmesi nedeniyle dinleme eğitimi büyük önem taşımaktadır. Okul sıralarında sistematik biçimde verilen bu eğitimin en önemli yapı taşı ise öğretmenler oluşturmaktadır. Nitekim öğretmenler programların uygulayıcısı konumundadırlar. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin dinleme edimine yönelik algılarını ortaya çıkarmak, alana hizmet etmesi bakımından önemli görülmektedir. Alanyazında Türkçe öğretmeni adaylarının ve ortaokul öğrencilerinin dinlemeye yönelik metaforik algıları üzerine çalışmalar yapıldığı ancak Türkçe öğretmenlerinin söz konusu beceriye yönelik metaforik algılarını çeşitli değişkenler açısından ortaya çıkaran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan bu çalışma sonuçlarının alanyazına katkı sağlayacağı ve gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma Gaziantep ilinde görev yapan Türkçe öğretmenleri ile sınırlıdır. Benzer çalışmalar farklı illerde veya Türkiye genelinde daha geniş örneklemle gerçekleştirilerek sonuçlar karşılaştırılabilir.

Öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin hatta akademisyenlerin dinleme becerisine yönelik metaforik algıları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Dinleme becerisine ilişkin metaforik algıların oluşumunda etkili olan deneyim ve etmenler, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılarak daha ayrıntılı biçimde incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akgül, G. (2010). *İlköğretim Türkçe (6, 7, 8 sınıflar) 2006 öğretim programında yer alan okuma, dinleme, konuşma, yazma öğrenme alanlarındaki kazanımların bütünsel beyin modeline göre analiz edilmesi, sınıflandırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksan, D. (1982). Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim. (3.cilt). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bozkurt, M. (2025). *Dinleme metinlerinin yetişkin veya çocuk tarafından seslendirilmesinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme becerisine, dinleme tutumuna ve dinleme motivasyonuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Bozpolat, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies*, 10(11), 313–340. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8552>
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Çerçi, A. (2013). *Konuşma eğitiminin telaffuz vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2003). Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi (5. baskı). Pegem Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2011). Dinleme eğitimi (2.baskı.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2025). Dinleme eğitimi. Pegem Akademi.
- Eco, U. (2008). Yorum ve aşırı yorum (K. Atakay, Çev.). Can Yayınları
- Emiroğlu, S., Arslanbaş, F. & Işkın, G. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel dinlemeye ilişkin metaforik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 97–123 <https://doi.org/10.37217/tebd.1174416>

- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11, ss. 331-352. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.483>
- Fraser, D. (2000). Sin, hope and optimism in children's metaphors. AARE Conference, December 4-7, Sydney, Australia.
- Funk, H.D. & Funk, G.D. (1989). Guidelines for developing listening skills. *The reading teacher*, pp. 660-663.
- Günay, V. D. (2007). Sözcükbilime giriş. Multilingual Yayınları.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). Anlama teknikleri 2 uygulamalı dinleme eğitimi el kitabı. Grafiker Yayınları.
- Hamzadayı, E. (2021). Dinleme becerisinin temel kavramları. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi içinde* (ss. 1-23). Anı Yayıncılık.
- Karataş, T. (2014). Türk dili. Öncü Kitap.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2022). Metaforlar, hayat, anlam ve dil (G. Y. Demir, Çev.). Minotor Kitap.
- Lüle Mert, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 357-372.
- MEB. (2024). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar).
- Özbay, M. (2010). Anlama Teknikleri: II. Dinleme Eğitimi (2. baskı). Öncü Basımevi.
- Rost, M. (2025). Teaching and researching listening (4th ed.). Routledge.
- Sanchez, A., Barreiro, J. M., & Maojo, V. (2000). Design of virtual reality systems for education: A cognitive approach. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1023/A:1012061809603>
- Schmitt, R. (2005). Systematic metaphor analysis as a method of qualitative research. *The Qualitative Report*, 10(2), 358-394. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2005.1854>
- Soyuçok, M. (2022). Dinleme becerisi üzerine hazırlanan lisansüstü tez çalışmalarının bibliyometrik analizi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 8(1), 66 80. <https://doi.org/10.47714/uebt.1079623>

- Şahan, K. (2014). *Türk şiirinde metafor (1923–1960)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Şahin, A., & Aktar, S. (2024). Dinleme eğitimi ile ilgili temel bilgiler. M. N. Kardaş (Ed.), *Dinleme eğitimi içinde* (ss.1-24). Pegem Akademi.
- Şimşek, D. (2023). 8. sınıf öğrencilerinin dört temel dil becerisine yönelik metaforik algıları [Yüksek lisans tezi], Kafkas Üniversitesi.
- Tekin, H. (1980). Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi. Mars Matbaası.
- TDK (2019). <http://www.tdk.gov.tr/> Erişim tarihi: 09.01.2026.
- Ulu, H. (2019). Öğretmen adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ilişkin metaforik algıları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 272–314
- Worthington, D. L., Bodie, G. D., & Fitch-Hauser, M. E. (2024). *Listening: Processes, functions, and competency* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003392255>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınevi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Listening, one of the basic language skills, is the first language skill a person acquires. According to Karataş (2014), listening is the perception and comprehension of a message conveyed through reading or speech. According to Epçaçan (2013), listening is an indispensable element of communication; it is a complex, active process that includes hearing, a purposeful behavior, and a mental activity. The International Listening Association (1996) defines listening as “the process of perceiving verbal or non-verbal messages, deriving meaning from them, and responding to them” (cited in Worthington, Bodie and Fitch-Hauser, 2024). According to Rost (2025), listening is a perceptual and cognitive process that involves receiving, understanding and interpreting speech sounds, non-speech sounds and auditory information from the environment. Listening begins in the womb before birth and continues throughout one’s entire life. This process develops based on the individual’s physical health, age, environment, education, and life experiences.

Language learning begins at home, develops at school, and continues throughout life. Schools are where language is taught in a systematic manner. There are essentially four language skills: listening, speaking, reading, and writing. While listening and reading skills facilitate comprehension, speaking and writing skills facilitate expression. The better these language skills are utilized, the more effective and purposeful communication will be. According to Akgül (2010), individuals who do not learn their language well fall short in both comprehension and expression, and this situation negatively impacts them socially

Metaphors, which play a functional role in enhancing learning during the educational process, hold a significant place, particularly when explaining abstract concepts and revealing the relationship between the known and the unknown. Metaphorical thinking makes it possible to generate new meanings and establish connections between different things by drawing on similarities between them—similarities that are often derived from experience.

Method

In this study, the phenomenological design—a qualitative research method aimed at uncovering Turkish language teachers' perceptions of listening skills through metaphors—was employed. The phenomenological design is used to investigate phenomena that are not entirely foreign to us but which we cannot fully grasp. These phenomena may include situations, events, and the like encountered in everyday life. However, the fact that they are encountered does not mean they are fully understood (Yıldırım and Şimşek, 2021). Phenomenology aims to identify shared meanings regarding individuals' experiences with a concept or phenomenon (Creswell, 2013). The core objective is to reach generalizations by constructing a holistic picture from individual data. According to Schmitt (2005), uncovering the results of qualitative research is complex. Metaphors, however, offer a good approach to addressing this complexity. If we consider that the basis of a metaphor lies in understanding one type of thing in relation to another based on experiences, phenomenology is ideally suited for uncovering these data.

In this study, a phenomenological design was employed because the aim was to uncover Turkish language teachers' perceptions regarding listening skills through the use of metaphors.

Results and Discussion

In conclusion, Turkish language teachers associated listening primarily with comprehension and cognitive processes; they held a positive perception of listening; and, although no statistically significant differences were found, some differences were observed across various variables. In particular, with regard to

the variable of degree programme, it was found that graduates of Turkish language teaching not only associate listening with comprehension and cognitive processes but also place greater emphasis on the affective dimension of listening compared to graduates of other programmes, viewing it as an activity requiring attention and a skill that can be developed. This finding is a valuable result for this study, which aims to reveal Turkish teachers' perceptions of listening skills. Given that listening is the most frequently used language skill throughout one's life and plays a fundamental role in the acquisition of other language skills, listening education is of immense value. Teachers form the most important cornerstone of this education, which is provided systematically in schools. Indeed, teachers are in the position of implementing the programmes. For this reason, uncovering Turkish language teachers' perceptions regarding the act of listening is considered important in terms of serving the field. Whilst studies have been conducted in the literature on the metaphorical perceptions of prospective Turkish language teachers and lower secondary school pupils regarding listening, no study has been found that examines the metaphorical perceptions of Turkish language teachers regarding this skill in terms of various variables. In this respect, it is believed that the findings of this study will contribute to the literature and shed light on future research.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek/Finansman Bilgileri

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanılmamıştır.