



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**ORTAOKUL BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ VE  
TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK METAFORİK ALGILARI**

Burak ÖZÇELİK  
ORCID: 0000-0001-5278-2460

Danışman  
Doç. Dr. Şerife AKPINAR  
ORCID: 0000-0003-2821-517X

Konya – 2022

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgisini, desteğini benden esirgemeyen, konuşmaları ve anlayışlı davranışlarıyla beni motive eden, değerli hocam ve danışmanım Sayın Doç. Dr. Şerife AKPINAR'a teşekkür ederim.

Çalışmanın her aşamasında bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, fikirlerine değer verdiğim değerli hocam Sayın Doç. Dr. Derya YILDIZ'a teşekkür ederim.

Araştırmanın veri toplama sürecinde veri toplama aracını gerekli yerlere ileten ve bana bu süreçte yardımcı olan bütün arkadaşlarıma, meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca yardımlarını esirgemeyen, fikirlerine ihtiyaç duyduğum arkadaşım, meslektaşım Şerife BAKIRCI'ya ve tez süreci boyunca bana karşı anlayışlı davranan, her zaman gönüllü bir şekilde yardımcı olan dostum ve ev arkadaşım Mehmet Akif AÇIKYÖRÜK'e, zor zamanlarımda yanımda olan, fikirleri ve yapıcı eleştirileriyle hayatıma katkı sağlayan can dostum Su KÜÇÜKŞAHİN'e teşekkür ederim.

Dünyaya geldiğim günden bu yana, hayatımın her döneminde ilgisini, desteğini bir an olsun üzerimden çekmeyen, her daim yanımda olan, maddi ve manevi desteğini her an hissettiğim canım annem Fadime ÖZÇELİK'e teşekkür ederim. Bugünlere kadar bilgisini ve deneyimiyle yanımda olan, maddi ve manevi desteğini bir gün olsun esirgemeyen, hayatın her alanındaki düşüncelerini ve davranışlarını kendime rol model edindiğim ve ilk öğretmenim olan canım babam Hüseyin ÖZÇELİK'e teşekkür ederim.

Bilgisini ve tecrübesini benden esirgemeyen, her konuda yardımcı olmak için çaba gösteren ve fedakârlık yapan, hayatımın en stresli günlerinde yanımda olan, sırtımı yaslamaktan bir an olsun korkmayacağım can özüm Müberra ÖNGÖR'e teşekkür ederim.

Burak ÖZÇELİK

Aralık 2022

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU .....	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ .....	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	viii
TABLolar DİZİNİ .....	ix
ÖZET .....	xiii
ABSTRACT .....	xiv
<b>BÖLÜM 1.....</b>	<b>1</b>
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	2
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi .....	4
1.4. Varsayımlar .....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar .....	5
<b>BÖLÜM 2.....</b>	<b>6</b>
<b>2. ALAN YAZIN.....</b>	<b>6</b>
2.1. Ana Dili .....	6
2.2. Ana Dili Eğitimi .....	8
2.3. Türkçe Öğretmeni.....	12
2.4. Türkçe Dersi .....	14
2.4.1. Türkçe öğretiminin etkinlik alanları .....	16
2.5. Metafor .....	23
2.6. Alan Yazındaki Tezler.....	26
2.7. Alan Yazındaki Makaleler.....	27
<b>BÖLÜM 3.....</b>	<b>32</b>
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>32</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	32
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	32
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri .....	36
3.4. Verilerin Toplanması.....	36
3.5. Verilerin Analizi.....	37
3.5.1. Adlandırma aşaması .....	37

3.5.2. Eleme ve arıtma aşaması .....	37
3.5.3. Derleme ve kategori geliştirme aşaması.....	39
3.5.4. Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması .....	40
3.5.5. Katılımcı sayısı ve yüzde hesaplamalarının yapılması.....	41
<b>BÖLÜM 4.....</b>	<b>42</b>
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>42</b>
4.1. Ortaokul Branş Öğretmenlerinin Türkçe Öğretmenine Yönelik Metaforik Algılarına Ait Bulgular.....	42
4.1.1. Bilgi veren-aydınlatan birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi.....	50
4.1.2. Eğiten-geliştiren-yetiştiren birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi.....	51
4.1.3. Ana dilimize hâkim-dilin koruyucusu-kurallarının denetleyicisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi .....	53
4.1.4. Kelimelere hâkim birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi.....	55
4.1.5. Temel bir unsur olarak Türkçe öğretmeni kategorisi .....	56
4.1.6. Konuşmayı-anlatmayı seven-iyi bir konuşmacı olarak Türkçe öğretmeni kategorisi .....	58
4.1.7. Yol gösteren-yönlendiren birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi .....	59
4.1.8. Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe öğretmeni kategorisi.....	60
4.1.9. Kitap okumayı seven-sevdiren birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi.....	62
4.1.10. Faydalı-çalışkan birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi .....	63
4.1.11. Kültürel mirası koruyan-aktaran birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi ....	64
4.1.12. Örnek-lider birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi.....	65
4.1.13. Yakınlık kuran birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi .....	67
4.1.14. Önemli-değerli birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi .....	68
4.1.15. Çare bulan birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi .....	69
4.1.16. Değişken birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi .....	70
4.1.17. Edebiyatla iç içe birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi.....	71
4.1.18. Sıradan birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi .....	72
4.1.19. Duygulara sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi .....	73
4.2. Olumsuz özelliklere sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi.....	73
4.2.1. Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenine yönelik metaforik algılarının cinsiyete göre dağılımı .....	74
4.2.2. Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenine yönelik metaforik algılarının mesleki kıdeme göre dağılımı .....	76
4.2.3. Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenine yönelik metaforik algılarının okul türüne göre dağılımı .....	80
4.2.4. Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenine yönelik metaforik algılarının olumluluk-olumsuzluk durumuna göre dağılımı .....	83
4.3. Ortaokul Branş Öğretmenlerinin Türkçe Dersine Yönelik Metaforik Algılarına Ait Bulgular.....	83
4.3.1. Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe dersi kategorisi .....	91
4.3.2. Temel bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi.....	93

4.3.3. Hayata yakın-hayat için faydalı beceriler kazandıran bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi .....	94
4.3.4. Bilgi veren-aydınlatan bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi.....	96
4.3.5. Zengin içeriğe sahip bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi .....	97
4.3.6. Kültürel ve millî unsurun yansıtıcısı-koruyucusu olarak Türkçe dersi kategorisi .....	99
4.3.7. Kendini ifade etmeyi sağlayan bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi .....	100
4.3.8. Değerli bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi.....	102
4.3.9. Değişken bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi.....	103
4.3.10. İhtiyaç duyulan bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi.....	104
4.3.11. Özü yansıtan bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi.....	105
4.3.12. Hayal gücünü artıran-ufku genişleten bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi .....	106
4.3.13. Zamanın hızlı geçtiği-merak uyandıran-eğlenceli bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi .....	107
4.3.14. Duygulara hitap eden-huzur veren bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi .	108
4.3.15. Yol gösteren-yönlendiren bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi.....	109
4.3.16. Kendine özgü kuralları-özellikleri olan bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi .....	110
4.3.17. Sıkıcı-ezber-zor bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi .....	111
4.3.18. Anlaşılabilir-zamanla anlaşılabilir bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi .	112
4.3.19. Okumayı sevdiren bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi .....	113
4.4. Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik metaforik algılarının cinsiyete göre dağılımı .....	113
4.4.1. Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik metaforik algılarının mesleki kıdeme göre dağılımı .....	116
4.4.2. Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik metaforik algılarının okul türüne göre dağılımı .....	119
4.4.3. Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik metaforik algılarının olumluluk-olumsuzluk durumuna göre dağılımı.....	122
<b>BÖLÜM 5.....</b>	<b>123</b>
<b>5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>123</b>
5.1. Tartışma.....	123
5.1.1. Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenine yönelik metaforlarından elde edilen sonuçlar .....	123
5.1.2. Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik metaforlarından elde edilen sonuçlar.....	126
5.2. Sonuç .....	131
5.3. Öneriler.....	133
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>135</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>149</b>

## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*Ortaokul Branş Öğretmenlerinin Türkçe Öğretmeni ve Türkçe Dersine Yönelik Metaforik Alguları* başlıklı tez çalışmamın toplam **142** sayfalık kısmına ilişkin, 26/12/2022 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%3** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

26/12/2022

Burak ÖZÇELİK

Doç. Dr. Şerife AKPINAR

## **BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ**

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

26/12/2022

Burak ÖZÇELİK

## SİMGELER VE KISALTMALAR

### Simgeler

%: yüzde

$f$ : frekans

### Kısaltmalar

LGS: Liselere Geçiş Sistemi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

PISA: Programme for International Student Assessment-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

TDK: Türk Dil Kurumu

TIMMS: Trends in Mathematics and Science-Fen ve Matematik Eğilimleri Çalışması

TÖMER: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

vb.: ve benzeri

## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo 1.</b> Çalışma grubunun sosyodemografik özellikleri.....	32
<b>Tablo 2.</b> Çalışma grubunun görev yaptığı şehirler .....	34
<b>Tablo 3.</b> Ortaokul branş öğretmenlerinin “Türkçe öğretmeni” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar.....	42
<b>Tablo 4.</b> Ortaokul branş öğretmenlerinin “Türkçe öğretmeni” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların kavramsal kategorilere göre dağılımı.....	48
<b>Tablo 5.</b> “Bilgi veren-aydınlatan birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar .....	50
<b>Tablo 6.</b> “Eğiten-geliştiren-yetiştiren birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar.....	51
<b>Tablo 7.</b> “Ana dilimize hâkim-dilin koruyucusu-kurallarının denetleyicisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar.....	53
<b>Tablo 8.</b> “Kelimelere hâkim birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar .....	55
<b>Tablo 9.</b> “Temel bir unsur olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar .....	56
<b>Tablo 10.</b> “Konuşmayı-anlatmayı seven-iyi bir konuşmacı olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar .....	58
<b>Tablo 11.</b> “Yol gösteren-yönlendiren birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar.....	59
<b>Tablo 12.</b> “Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar.....	60
<b>Tablo 13.</b> “Kitap okumayı seven-sevdiren birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar .....	62
<b>Tablo 14.</b> “Faydalı-çalışkan birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar .....	63
<b>Tablo 15.</b> “Kültürel mirası koruyan-aktaran birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar .....	64
<b>Tablo 16.</b> “Örnek-lider birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar .....	66
<b>Tablo 17.</b> “Yakınlık kuran birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar .....	67

<b>Tablo 18.</b> “Önemli-değerli birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar .....	68
<b>Tablo 19.</b> “Çare bulan birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar .....	69
<b>Tablo 20.</b> “Değişken birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar .....	70
<b>Tablo 21.</b> “Edebiyatla iç içe birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar .....	71
<b>Tablo 22.</b> “Sıradan birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar .....	72
<b>Tablo 23.</b> “Duygulara sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar .....	73
<b>Tablo 24.</b> “Olumsuz özelliklere sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar.....	73
<b>Tablo 25.</b> Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmene yönelik metaforik algılarının cinsiyete göre dağılımı.....	74
<b>Tablo 26.</b> Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmene yönelik metaforik algılarının mesleki kıdeme göre dağılımı.....	76
<b>Tablo 27.</b> Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmene yönelik metaforik algılarının okul türüne göre dağılımı.....	80
<b>Tablo 28.</b> Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmene yönelik metaforik algılarının olumluluk-olumsuzluk durumuna göre dağılımı .....	83
<b>Tablo 29.</b> Ortaokul branş öğretmenlerinin “Türkçe dersi” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar.....	83
<b>Tablo 30.</b> Ortaokul branş öğretmenlerinin “Türkçe dersi” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların kavramsal kategorilere göre dağılımı.....	89
<b>Tablo 31.</b> “Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar .....	91
<b>Tablo 32.</b> “Temel bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar ..	93
<b>Tablo 33.</b> “Hayata yakın-hayat için faydalı beceriler kazandıran bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar .....	94
<b>Tablo 34.</b> “Bilgi veren-aydınlatan bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar .....	96

<b>Tablo 35.</b> “Zengin içeriğe sahip bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar .....	97
<b>Tablo 36.</b> “Kültürel ve millî unsurun yansıtıcısı-koruyucusu olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar .....	99
<b>Tablo 37.</b> “Kendini ifade etmeyi sağlayan bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar .....	100
<b>Tablo 38.</b> “Değerli bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar .....	102
<b>Tablo 39.</b> “Değişken bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar .....	103
<b>Tablo 40.</b> “İhtiyaç duyulan bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar .....	104
<b>Tablo 41.</b> “Özü yansıtan bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar .....	105
<b>Tablo 42.</b> “Hayal gücünü artıran-ufku genişleten bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar .....	106
<b>Tablo 43.</b> “Zamanın hızlı geçtiği-merak uyandıran-eğlenceli bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar .....	107
<b>Tablo 44.</b> “Duygulara hitap eden-huzur veren bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar .....	108
<b>Tablo 45.</b> “Yol gösteren-yönlendiren bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar.....	109
<b>Tablo 46.</b> “Kendine özgü kuralları-özellikleri olan bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar .....	110
<b>Tablo 47.</b> “Sıkıcı-ezber-zor bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar .....	111
<b>Tablo 48.</b> “Anlaşılabilir-zamanla anlaşılabilir bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar .....	112
<b>Tablo 49.</b> “Okumayı sevdiren bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar .....	113
<b>Tablo 50.</b> Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik metaforik algılarının cinsiyete göre dağılımı .....	113
<b>Tablo 51.</b> Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik metaforik algılarının mesleki kıdeme göre dağılımı .....	116

**Tablo 52.** Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik metaforik algılarının okul türüne göre dağılımı ..... 119

**Tablo 53.** Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik metaforik algılarının olumluluk-olumsuzluk durumuna göre dağılımı..... 122



## ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı  
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

### ORTAOKUL BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ VE TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK METAFORİK ALGILARI

Burak ÖZÇELİK

Bu araştırma; öğrencilerin kişisel gelişimlerini etkileyen, öğrencilere kendini sözlü ve yazılı olarak ifade etmeyi öğreten, akademik başarılarının temelini oluşturan, diğer branş derslerinin öğrenilmesinde ve anlaşılmasında etkisi olan, kültürel mirasın nesilden nesile aktarılmasında başrol oynayan Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersinin diğer ortaokul öğretmenlerinin zihninde nasıl bir algıya sahip olduğunu tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji modeli ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme kullanılmıştır. Araştırma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 504 ortaokul branş öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri "Türkçe öğretmeni ... gibidir çünkü ..." ve "Türkçe dersi ... gibidir çünkü ..." ifadelerinin yazılı olduğu metafor uygulama formu ile toplanmıştır. Verilerin analizi sırasıyla adlandırma, eleme ve arıtma, derleme ve kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliği sağlama, katılımcı sayısı ve yüzde hesaplamalarının yapılması aşamalarından oluşmuştur. Verilerin analizi sonucunda Türkçe öğretmeni kavramı için 20, Türkçe dersi kavramı için ise 19 kavramsal kategori oluşturulmuştur.

Araştırmanın sonucunda çalışmaya katılan 504 ortaokul branş öğretmeni Türkçe öğretmeni için 389, Türkçe dersi için 346 metafor üretmiştir. Araştırmada Türkçe öğretmeni için 387 (%99,49) ve Türkçe dersi için 341 (%98,55) adet olumlu yönde metafor üretilirken Türkçe öğretmeni için 2 (%0,51) ve Türkçe dersi için 5 adet (%1,45) olumsuz yönde metafor üretilmiştir. Türkçe öğretmeni için en çok *sözlük* (33), *kitap* (29), *ışık* (15), *anne* (13), *güneş* (13), *kütüphane* (12), *su* (9), *kılavuz* (8), *şiir* (7), *hayat* (5), *TDK* (5); Türkçe dersi için en çok *hayat* (32), *su* (22), *ana* (9), *binanın temeli* (9), *kitap* (6), *şiir* (6), *derslerin temeli* (5), *roman* (5), *yol* (5) metaforları üretilmiştir. Üretilen metaforlar için oluşturulan kategoriler incelendiğinde ortaokul branş öğretmenleri Türkçe öğretmeni için en çok "Bilgi veren-aydınlatan birisi olarak Türkçe öğretmeni" f=64 (%16,45), "Eğiten-geliştiren-yetiştiren-birisi olarak Türkçe öğretmeni" f=56 (%14,40), "Ana dilimize hâkim-dilin koruyucusu- kurallarının denetleyicisi olarak Türkçe öğretmeni" f=42 (%10,80) kategorilerine ait metaforlar üretirken Türkçe dersi için en çok "Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe dersi" f=59 (%17,05), "Temel bir unsur olarak Türkçe dersi" f=57 (%16,47), "Hayata yakın-hayat için faydalı beceriler kazandıran bir unsur olarak Türkçe dersi" f=40 (%11,56) kategorilerine ait metaforlar ürettikleri belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe öğretmeni, Türkçe dersi, metafor.

## ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences  
Department of Turkish and Social Sciences Education  
Turkish Education Program  
Master Thesis

### MIDDLE SCHOOL BRANCH TEACHERS' METAPHORIC PERCEPTIONS ON TURKISH TEACHER AND TURKISH LESSON

Burak ÖZÇELİK

This research aims to determine what kind of perception the Turkish teacher and the Turkish lesson have in the minds of other secondary school teachers, who affect the personal development of the students, teach the students to express themselves orally and in writing, form the basis of their academic success, have an impact on the learning and understanding of other branch courses, play a leading role in the transfer of cultural heritage from generation to generation. Phenomenology model from qualitative research designs and snowball sampling from purposive sampling methods were used. The research group consisted of 504 secondary school branch teachers working in various provinces of Turkey in the 2020-2021 academic year. The data of the research were collected with the metaphor application form in which the expressions “Turkish teacher is like ... because ...” and “Turkish lesson is like ... because ...” The analysis of the data consisted of the stages of naming, screening and purification, compilation and category development, ensuring validity and reliability, and calculating the number of participants and percentages, respectively. As a result of the analysis of the data, 20 conceptual categories were created for the concept of Turkish teacher and 19 for the concept of Turkish lesson.

As a result of the research, 504 secondary school branch teachers participating in the study produced 389 metaphors for Turkish teachers and 346 metaphors for Turkish lessons. In the study, 387 (99,49%) positively metaphors were produced for Turkish teacher and 341 (98,55%) for Turkish lesson, while 2 (%0,51) negatively metaphors were produced for Turkish teacher and 5 (1,45%) for Turkish lesson. For Turkish teachers, the most dictionaries (33), books (29), light (15), mother (13), sun (13), library (12), water (9), guide (8), poetry (7), life (5), TDK (5); for Turkish lesson metaphors of life (32), water (22), main (9), foundation of building (9), book (6), poetry (6), foundation of lessons (5), novel (5), road (5) were produced. When the categories created for the metaphors produced are examined, the secondary school branch teachers mostly consider “Turkish teacher as someone who gives information and enlightens”  $f=64$  (16,45%), “Turkish teacher as someone who trains-develops-trains”  $f=56$  (14,40%), “Turkish teacher as a dominate of our mother tongue-guardian of the language-editor of the rules”  $f=42$  (10,80%) while producing metaphors for the Turkish lesson, “Turkish lesson as an helper of different disciplines”  $f=59$  (17,05%), “Turkish lesson as a basic element”  $f=57$  (16,47%), “Turkish lesson as an element that provides useful skills for life close to life”  $f=40$  (11,56%) It was determined that they produced metaphors.

**Keywords:** Turkish department, Turkish lesson, metaphor.

## BÖLÜM 1

### 1. GİRİŞ

Dilin doğal unsurları olarak sayılan metaforlar; benzerlik ilişkisi kurulan nesnelere, kavramların ya da fikirlerin birbirine bağlandığı yapılardır. Geçmişten bu yana metafora karşılık olarak mecaz, istiare, teşbih ve kinaye kavramları kullanılmıştır. Bu kavramlar daha çok, edebiyatta sanatlı söz söyleme imkânı sunarken Clarken (1997) metaforların fikirleri açıklama gücünün, anlamaya ışık tutan ve bilgiyi organize eden yönünün olduğunu söyler.

Türk Dil Kurumuna (2022) göre “mecaz” olarak ifade edilen metafor, Grekçe metapherein (aktarmak) kelimesinden türemiştir. Meta (arasında) ve pherein (taşımak, nakletmek) kelimelerinden mürekkeptir (Akkaya, 2013). Kittay’a (1987) göre metaforlar tek tek kelimeler değil, cümlelerdir. Bir metafor iki bileşenden oluşur. Bu iki bileşen arasında bir ilişki vardır ve bu bileşenlerin sistematik olarak anlaşılması gerekir. Bir metaforun anlamı bu iki bileşenin etkileşiminden kaynaklanır, bilişeldir ve indirgenemez.

Günlük hayatta herhangi bir olay yahut durum değerlendirilirken insanların olaylara bakış açısı birbirinden farklı olmaktadır. Sonuçta aynı şey ifade edilse de konuyla ilgili düşüncelerin etkililiği açısından farklı benzetmelerden faydalanılır. Buradan hareketle bir kavram ya da durumun kişiler tarafından farklı benzerlikler kurularak aktarılmasına genel olarak metafor denilmektedir (Bağçeci ve Korkmaz, 2013). Saban’a (2008a) göre metaforların önemi, günlük hayatta kullandığımız dili süslemeye yarayan bir söz sanatı olmaktan çok daha fazlasını kapsar. “Metaforlar insan yaşamının tarihî süreçlerinden beri her alanda kendi varlığını gösteregelmiş ve göstermeye devam etmektedir. Metafor gerçekte bildiğimiz, gördüğümüz, duyduğumuz ve hissettiğimiz her şey ile ilgilidir” (Yunusoğlu, 2006).

Güner’e (2013) göre metafor iki olgu arasında köprü vazifesi görür ve buradaki birinci olgunun özellikleri herkes tarafından çok iyi bilinir. Bu olgunun bilinen bir özelliği kullanılır ve karşıdaki kişiye yeni olgunun da aynı özelliklere sahip olduğu kısa yoldan anlatılmaya çalışılır. Forceville’e (2002) göre bir metafor ilişkisinde en az üç temel ögenin varlığından söz edilmelidir: metafora konu olan kavram (örneğin “Türkçe dersi hayat gibidir.” cümlesindeki “Türkçe dersi”), metaforun kaynağı (örneğin “Türkçe dersi hayat gibidir.” cümlesindeki “hayat” kavramı), ve metaforun kaynağı ile konusu arasındaki bağlantı kuran özellikler (örneğin “Türkçe dersi hayat gibidir çünkü hayatın her hâlimden bize kesitler sunar”).

Varışoğlu ve Koç Ardiç'a (2019) göre metaforlar, kişinin fikirlerini ve yargılarını ortaya çıkarmakla beraber toplumun herhangi bir konudaki tutumunu ve algısını tespit etmekte de kullanılabilir. Bu araştırma da öğrencilerin kişisel gelişimlerini etkileyen, öğrencilere kendini sözlü ve yazılı olarak ifade etmeyi öğreten, akademik başarılarının temelini oluşturan, diğer branş derslerinin öğrenilmesinde ve anlaşılmasında etkisi olan, kültürel mirasın nesilden nesile aktarılmasında başrol oynayan Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersinin diğer ortaokul öğretmenlerinin zihninde nasıl bir algıya sahip olduğunu tespit etmeyi amaçlamaktadır.

### **1.1. Problem Durumu**

Bireyler hem kendilerinin hem de karşısındaki insanların duygu ve düşüncelerini tanımlarken metaforlardan yararlanırlar. Bu da bireylerin yaşam algılarını ortaya koyan önemli bir öge olarak görülür. Metaforlar, bireylerin dünyayı ve kendilerini algılama biçimlerini gösterir. Bu bakımdan bireylerin duygularını, düşüncelerini ve yaşantılarını açıklamada metaforlardan yararlanılır (Yaşar ve Girmen, 2012).

Uluslararası eğitim literatüründe metaforu konu edinen birçok çalışmanın mevcut olmasının yanı sıra son yıllarda ulusal eğitim literatüründeki araştırmalarda da artış gözlenmiştir (Saban, 2008b). Eğitim alanında birçok durum ve kavram metaforlar yoluyla incelenmiştir. Bunlardan biri de öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının belirli bir konudaki görüşlerinin metaforlar yoluyla incelendiği çalışmalardır. Cortazzi ve Jin'e (1999) göre öğretmenlerin kendi metaforlarına ilişkin farkındalıklarını arttırmaları, kendi deneyimlerini yansıtmalarına ve profesyonelce gelişmelerine yardımcı olabilir (aktaran Akyol, 2019).

“Metafor kullanımı, öğretmenlerin mesleki yaşamını ve uygulamalarını yansıtan yaratıcı bir yol sağlar; böylece mesleki yaşam ve uygulamalar, çeşitli bakış açılarından ve zaman içinde keşfedilebilir. Dolayısıyla metafor kullanımı, bu yansıma sürecini amaç edinmeyi ve buna devam etmeyi teşvik eder” (Akyol, 2019).

Türkçe öğretmenine ve Türkçe dersine yönelik algıların metaforlar yoluyla analiz edildiği çalışmalarda araştırma grubunu öğrencilerin, Türkçe öğretmeni adaylarının ve Türkçe öğretmenlerinin oluşturduğu farklı çalışmalara rastlanmıştır. Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersine yönelik algılarını tespit etmeyi amaçlayan bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersine yönelik algılara farklı bir bakış açısı oluşturmak, algıları tespit etmek ve alandaki boşluğu doldurmak amacıyla bu çalışmanın

problem cümlesini “Ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersine yönelik oluşturdukları metaforlar nelerdir?” sorusu oluşturur.

Araştırmanın alt problem cümleleri aşağıdaki gibidir:

1. Ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenine ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?

2. Ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenine ilişkin ürettiği metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmıştır?

3. Ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenine ilişkin sahip oldukları metafor algıları, branş öğretmenlerinin cinsiyetleri açısından farklı mıdır?

4. Ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenine ilişkin sahip oldukları metafor algıları, branş öğretmenlerinin kıdemleri açısından farklı mıdır?

5. Ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenine ilişkin sahip oldukları metafor algıları, branş öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türü açısından farklı mıdır?

6. Ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenine ilişkin sahip oldukları metafor algıları, olumluluk-olumsuzluk açısından farklı mıdır?

7. Ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerinin Türkçe dersine ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?

8. Ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerinin Türkçe dersine ilişkin ürettiği metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmıştır?

9. Ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerinin Türkçe dersine ilişkin sahip oldukları metafor algıları, branş öğretmenlerinin cinsiyetleri açısından farklı mıdır?

10. Ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerinin Türkçe dersine ilişkin sahip oldukları metafor algıları, branş öğretmenlerinin kıdemleri açısından farklı mıdır?

11. Ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerinin Türkçe dersine ilişkin sahip oldukları metafor algıları, branş öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türü açısından farklı mıdır?

12. Ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenine ilişkin sahip oldukları metafor algıları, olumluluk-olumsuzluk durumları açısından farklı mıdır?

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersine yönelik algılarını metaforlar yoluyla incelemektir. Bu inceleme sonucunda Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersine yönelik olan farklı bir bakış açısının boşluğu doldurulmaya çalışılmıştır.

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Pilav ve Elkatmış'a (2013) göre canlı bir varlık olan, bir milletin bütün özelliklerini bünyesinde barındıran dil; toplulukları millet seviyesine yükselten eşsiz bir hazine, milleti tanımlarken kullanılan en önemli değer ve esrarengiz yönü olan bir yapıdır. Milletlerin hayatında meydana gelen değişikliklerden etkilenen dil, kendine özgü kanunları çerçevesinde varlığını bir milletin varlığıyla sürdürür. Kendini ifade etme, kültür, eğitim ve bilim aracı olma gibi hayati işlevleri de bünyesinde barındıran dil, bu özellikleriyle de daima dikkat çeken bir unsur olmuştur.

Pilav'a (2012) göre her halk; kendi milletinin deneyim ve birikimlerini, duygularını genç kuşaklara aktarmakta dili aracı olarak kullanır. Milletlerin kültürel varlıklarıyla yeryüzünde kalıcı olabilmesi, ana dillerini sahiplenmelerine ve geliştirmelerine bağlıdır. Bir insanın kişiliğinin gelişmesinde, bilgi ve becerilerinin artmasında, topluma uyum sağlamasında ana dili çok önemli bir rol oynamaktadır. Bir insanın ana dili onun kültürünün bir parçasıdır.

Türkiye'de ana dili eğitimi Türkçe dersleri ile verilmektedir. İlk ve ortaöğretimde ders saati en fazla olan ders de Türkçedir. Ana dilinin geliştirilmesi, öğrencilerin diğer disiplinlerde de kendini geliştirmesine imkân sağlayacaktır. Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersi bu kadar önemli iken bu kavramlarla ilgili yapılan araştırmalar da bir o kadar önem arz etmektedir.

Öğretmen olma yolunda aldıkları eğitimin her döneminde ana dili dersleri ile karşılaşan öğretmenler, Türkçe öğretmenini ve Türkçe dersini öğrenci gözüyle görme imkânı bulmuşlardır. Bunun yanı sıra ortaokul branş öğretmenleri, görev süresi boyunca Türkçe öğretmenleri ile aynı ortamda çalışma fırsatı elde etmişlerdir. Sonuç olarak farklı branşlarda görev yapan bir öğretmen, Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersine yönelik farklı deneyimlere sahiptir. Çalışma grubunu öğrencilerin, Türkçe öğretmeni adaylarının ve Türkçe

öğretmenlerinin oluşturduğu benzer çalışmalara rastlanmakla beraber ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersine ait algılarını belirleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersi ile ilgili algılarını belirlemeyi, bu iki kavrama farklı bir bakış açısından bakmayı, olumlu ve olumsuz algıları tespit etmeyi ve alandaki bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

#### **1.4. Varsayımlar**

1. Araştırmaya katılan öğretmenler, kişisel bilgi formunu ve veri toplama aracını samimi ve içten bir şekilde doldurmuştur.

2. Araştırmanın verilerinin toplanması için aracılık yapan öğretmenler, kişisel bilgi formunu ve veri toplama aracını araştırmanın çalışma grubuna uygun kişilere ulaştırmada güvenilir bir destek sağlamıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

1. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersi hakkındaki algıları ile sınırlıdır.

2. Elde edilen veriler kişisel bilgi formu ve veri toplama aracı ile sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

Metafor: Metafor, algısal benzerlik olan bir objeden diğerine geçen anlam transferidir (Semerci, 2007).

## BÖLÜM 2

### 2. ALAN YAZIN

#### 2.1. Ana Dili

Bireylerin doğumuyla beraber çevresinden ve toplumdan öğrendiği, kişinin düşünürken ve kendini ifade ederken en rahat hissettiği, toplumla birey arasında köprü oluşturan dile ana dili denir. TDK (2022) ana dilini “Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil.”; Topaloğlu (1989) “Kişinin önce annesinden ve diğer aile fertlerinden, sonra içinde bulunduğu sosyal çevreden edindiği, kendisiyle toplum arasındaki iletişimi sağlayan dil.”; “Korkmaz (1992) “İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinç altına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil.”; Hengirmen (2006) bir insanın duygu ve düşüncelerini başkalarına en güzel biçimde aktardığımız dil olarak tanımlamıştır. Vardar (2002) “İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplumsal çevresinde ilk öğrendiği dil. Anadili bilinci dili yabancı öğelere karşı korur.” diyerek tanımlamıştır. Oomen-Welke (2007) ise ana dili (Muttersprache) kavramını, “kişinin birinci dili, yani konuşmayı ve düşünmeyi öğrendiği dil, doğal bir yolla edindiği ve en iyi hâkim olduğu dil” olarak tanımlamaktadır (akt. Yıldız, Arslan ve Thomas, 2021).

Çocukların, doğumundan başlayarak belli bir yaşa gelene kadar en çok etkileşimde bulunduğu kişi annedir. Çavuşoğlu (2006) çocuk ve anne arasındaki etkileşimi şu sözlerle ifade eder: “Çocuk ile anne arasındaki güçlü bağ beden diliyle, gönül diliyle, ruh diliyle ve en önemlisi sözlü dille oluşturulur. Bu dilin niteliği, sözü edilen iletişim etkinliklerinin niteliğiyle doğru orantılıdır. Çocuk için anne, bir sevgi masalıdır, dili ise masalların en güzeli.”

Zamanla etkileşime girilen insan sayısı giderek artar. Aile, yakın çevre, arkadaşlık ilişkileri etkileşimde bulunan insanın sayısının artmasındaki bazı etkenlerdir. Anne ile başlayan ve giderek genişleyen bu etkileşim sarmalının sonucunda insan, duygu ve düşüncelerini kolayca aktardığı bir araç olan ana dilini öğrenir ve geliştirir. Ana dilini öğrenme süreci bilinçli yahut tesadüfi olarak, kullanma süreci ise bilinçli olarak insan ömrünün sonuna değin devam eder ve insan, hayatı ana dilinin sınırları çerçevesinde anlamlandırır. Küçükkaragöz (2020) “Büyümekte olan her çocuk kendisini, başka dillerden ayrılan, hem ses nitelikleri değişik bir ses dizgesinin içinde, hem de zihinde evreni belli bir biçime sokan bir düşünce dizgesi içinde bulur; bu, çocuğun ana dilidir. Çocuk bu dilin seslerini duyarak, yineleyerek bu ses dizgesini zihnine yerleştirdiği gibi, başka ulusların dillerinden ayrı bir

anlama ve anlatma yoluna sahip olan kendi dilinin evrene bakış biçimini ve anlatım yolunu benimser.” der. Aksan da (2016) “Biz dünyayı anadilimizin penceresinden görür, ana dilimizin kavramlarıyla biçimlendiririz.” diyerek insanın ana dilinin sınırları çerçevesinde var olduğunu ifade etmiştir.

Ana dilini iyi bilmek insanlarla iletişim kurmak ve anlaşmak için gereklidir. İşcan’a (2007) göre dil insan yaşamının vazgeçilmez bir parçasıdır. İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan en temel ögedir; insanlar duygularını, düşüncelerini ve sorunlarını birbirine aktarmak için dile başvurur. Çağdaş toplum; karmaşık bir yaşamın içinde sorunlarını kendi başına çözebilen, bilinçli bireyler ister. Böyle bireylerin bağımsız düşünme, doğru anlama, objektif davranma ve kendini doğru ifade etme gibi yetenekleri olmalıdır. Bu yetenekler ana diline bağlı olarak gelişir ve bireylerin öncelikle ana dilinin kendisine sunduğu engin ifade olanaklarını kavraması gerekir.

Birey ve toplum arasındaki köprüyü ana dili sağlar. Sever’e (2015) göre dil, bireyin insan ve toplum değişkenleri ile karşılıklı iletişime girmesini sağlar. Bireyin çevresiyle kurduğu bu iletişim ve etkileşim onun sosyalleşme ve toplumsallaşma sürecinin de önemli bir parçasıdır. Duygu ve düşünceler, dil aracılığıyla toplumsal etkileşim sürecinin bir parçası hâline gelebilir. Bu özelliği ile ana dili “bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel insan yığını olmaktan çıkaran, ulus haline getiren en önemli öğelerden biridir” (Kavcar ve Kantemir, 1986; akt. Sever, 2015).

Kavcar (2017) da dili iyi bilmenin ve düzgün kullanmanın hem okul başarısı hem de hayatta başarı kazanmak için çok önemli olduğunu dile getirir. İnsanların ana dilini iyi bilmesi, kendilerini kolayca ifade edebilmeleri ve toplum önünde insanlara hitap edebilmeleri başarılı olmaları için etken olabilir. Kavcar, insanın herhangi bir konuda bilgi eksikliğine sahip olmasının bir dereceye kadar hoş görülebileceğinden bahseder. Bununla beraber kişinin kendi dilinde doğru ve düzgün bir anlatım becerisinden yoksun kalmasını ayıplanacak bir durum olarak sayar.

Sever (2015) dilin birey ve toplum yaşamındaki önemini şu şekilde özetlemiştir:

“1. Dil anlamayı ve anlatmayı sağlayan bir araçtır. Başka bir deyişle, bir iletişim aracıdır.

2. Dil düşünme aracıdır, düşüncenin yaratıcısıdır.

3. Dil, ulusu meydana getiren en temel ögedir. Aynı dili konuşan insanlar arasındaki duygu ve düşünce birlikteliği, ulus bilincinin de oluşmasını sağlar, bu bilinci pekiştirir.

4. Dil, ulusun ve insanlığın bütün kültür birikimini aktaran en etkili araçtır.”

“Duygu ve düşüncelerimizi dille ifade ediyorsak, demek ki bozuk bir dil, onda dile gelmiş duygu ve düşüncelerin çarpıklığını gösterir. Hatta duygular bir yana düşünceler, henüz söze, yazıya dökülmeden oluşma halindeyken bile bir dilin düzenine göre biçimlenirler. Duygu ve düşüncelerin çarpık olması ise kişilik bozukluğu anlamına gelir. Dil bozulunca düşünce bozulur. Düşünce bozulunca toplumun dirliği sarsılır. Sağlıklı bir toplum için kişilikli gençler istiyorsak, onlara dilimizi doğru kullanmayı, doğru konuşmayı öğretmeliyiz (Soykan, 1998; akt. İşcan, 2007).

“Konfüçyüs’ün ‘Bir ülkeyi idare etmeye çağrılıydınız önce ne yaptınız?’ sorusuna verdiği cevap oldukça düşündürücüdür: ‘Önce dildeki karışıklığı düzeltirdim. Dil düzgün olmazsa, kelimeler düşünceleri iyi anlatamaz. Düşünceler iyi anlatılmazsa, ahlak ve kültür bozulur. Ahlak ve kültür bozulursa adalet yolunu şaşırır. Adalet yanlış yola saparsa, halk güçsüzlük ve şaşkınlık içine girer, ne yapacağını bilemez. Bu sebeple, kişi söylediğini doğru söylemelidir. Hiçbir şey dil kadar mühim değildir” (İşcan, 2007).

İşcan’ın Konfüçyüs’ün başından geçen olayda bahsettiğinden hareketle dil, toplum düzenin sağlanmasında çok önemli bir görev üstlenmektedir. Dilin düzgün kullanılmaması, düşüncelerin iyi anlatılamamasına sebep olur. Düşüncelerin doğru bir şekilde anlatılamaması ise toplumun bozulmasına yol açar. Özdemir’e (1973) göre “Dil düşüncenin aynasıdır, dilsiz düşünülemez. İnsansa salt bir dilde, ancak kendi anadilinde düşünebilir” (akt. Sever, 2015). Konfüçyüs’ün başından geçen olayda dil ve kültür arasındaki etkileşime de bir vurgu yapılmıştır. Dilin yanlış kullanımı ve düşüncelerin iyi ifade edilmemesi ahlak ve kültürün bozulmasında bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Humboldt da dil ve kültür arasında karşılıklı bir etkinin olduğundan söz eder. Humboldt’un bu karşılıklı etki çevresinde dil ve düşünceyi birbirinden ayırmamakla beraber dil ve düşünce arasında bir özdeşlik yakaladığı söylenebilir (Topkaya, 2016). Buradan hareketle dil, düşünce ve kültür arasında bölünemez bir bütünlüğün olduğunu söylemek gerekir.

## **2.2. Ana Dili Eğitimi**

Ana dilinin ve ana dili öğretiminin bireyin ve toplumun hayatı üzerindeki yeri oldukça önemlidir. Bireyler kendilerini ifade ederken, karşısındaki kişinin söylediklerini anlamak için ana diline ihtiyaç duyarlar ve ana dilinin sınırları içerisinde düşünce üretirler. Ünal ve Tekin'e (2013) göre bireyler, kendi düşüncelerini anlatmak ve başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamak için farklı yollara başvurur. Bazı bireyler; anlatmak istediklerini sanatın farklı dalları olan resim, müzik, mimari vb. ile dile getirirken bazı bireyler ise bunun için dili ve dile ait becerileri kullanır. Buradan hareketle insanların duygularını ve düşüncelerini anlatması, kendini ifade etmesi, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlaması, birey ve toplum arasındaki etkileşimin devam etmesi için dili ve dile ait becerileri kullanması gerekir. Bireyler; doğumlarıyla annesinden, aile üyelerinden ve yakın çevrelerinden informel bir şekilde öğrenmeye başladıkları ana dilini süreç içerisinde formel bir şekilde öğrenmeye ve geliştirmeye ihtiyaç duyarlar. Bu ihtiyacı giderme görevini eğitim kurumları üstlenir. "Anneler ve babalar, mutlaka çocuklarının ilk öğretmenleri ve eğitmenleri olmak zorundadırlar. Devlet de varlığını koruyabilmek için okullarında en başta ana dilini seven, ondan zevk alan ve onu en iyi şekilde kullanmaya çalışan bireyler yetiştirmek zorundadır" (Çavuşoğlu, 2006). Aksan'a (2015) göre yeni yetişen kuşakların ana dillerine saygı duymalarını, özen göstermelerini sağlayacak eğitim ve öğretim olanaklarını oluşturmaktaki en büyük pay devlete düşmektedir.

Kavcar (2017) okullardaki Türk dili dersinin bütün derslerin temeli olduğunu ifade eder. Ana dili eğitimi bu hâliyle büyük önem taşır. Çünkü dil öğretimindeki en temel amaç, kişilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir. Ana dili eğitiminde bireylerin kendini yazılı ve sözlü bir şekilde ifade etmesine yarayan dil becerilerinin geliştirilmesi yanında okuma kültürü kazanma, duyarlı olma, düşünce derinliği ve olgunluğu kazanma gibi kişilik özelliklerini edinmesi de hedeflenir. "Ana dili öğretiminin genel amacı 'okuma kültürü edinmiş, düşünen, duyarlı bireyler yetiştirmektir" (Sever, Kaya ve Aslan, 2017). Yıldız (2003a) ana dili dersinin görev ve amacını "yazılı ve sözlü dilde, çocukların mümkün olduğu kadar toplumun tüm iletişim alanlarında kullanılan farklı dilsel seviye ve özellikleri öğrenmelerini sağlamak ve tüm öğretim alanlarındaki (konuşma, anlama, yazma ve okuma) dil becerilerini geliştirmek ve ilerletmek, kısaca standart dili öğretmek" olarak ifade eder. Açık Önkaş'a (2010) göre ana dili öğretimi öğrenciyi iki yönden etkiler: "Birincisi, ana dilini doğru ve güzel kullanmak, anlatım gücünü artırmak; ikincisi, düşünce derinliği ve olgunluğu kazandırmak, kişiliği geliştirmek."

"İnsanın duygu boyutunu işlemek, düşünce gücünü geliştirmek, onu yaşadığı toplumun, kültürel ortamına katmak, her toplumun ana dilini bireylerine sevdirmesi, benimsetmesi,

işlevsel ve etkili bir şekilde öğretebilmesi ile mümkündür. Bir öğrenme ve öğretme aracı olan dil ve dil öğretimi, bireyin öğrenim yaşantısında ve evrensel bir kimlik oluşturmasında, oldukça önemli bir yere sahiptir” (Açık Önkaş, 2010).

Sever (2015) ise ana dili öğretiminin genel amaçlarını şu şekilde özetler:

“ 1. Öğrencilere; izlediklerini, dinlediklerini ve okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırma,

2. Öğrencilere duygu, düşünce, tasarım ve yaşantılarını söz ya da yazıyla doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırma,

3. Öğrencilere; Türk dilini sevdirmeye, kurallarını sezdirip benimsetme, onları Türkçeyi bilinçle ve özenle kullanmaya yöneltme,

4. Öğrencilere sürekli ve planlı okuma alışkanlığı ve zevkini kazandırma,

5. Öğrencilere düzeyine uygun kültürel ve sanatsal etkinlikleri izleme-dinleme zevk ve alışkanlığı kazandırma; onların estetik duygularının gelişmesine katkı sağlama,

6. Öğrencilerin söz dağarcığını zenginleştirerek onların duygu ve düşünce evrenini genişletme; yorum gücünü geliştirme,

7. Öğrencilerin ulusal duygu ve coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapma,

8. Öğrencilere Türk ve dünya kültür ürünlerini tanıtmaya,

9. Öğrencilere Türk kültürünü tanıma ve benimsemelerinde, Türk yurdunu, ulusunu; doğayı, yaşamı ve insanlığı sevmelerinde yardımcı olma,

10. Öğrencilere bilimsel, eleştirel, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirme.”

Yıldız ve Okur’a (2013) göre ana dili öğretimi, bir milletin kendi çocuklarına ilk önce ailede daha sonraları ise eğitim kurumlarında, dillerini kullandırabilme düşüncesiyle yapılır. Ana dili öğretiminde izlenecek yol ve sistem önemlidir. Demirel’e (2018) göre tüm derslerin temelini ana dili dersi oluşturur. Bütün derslerin temeli olarak düşünülen ana dili dersinin öğretimi konusu, detaylıca düşünülmesi gereken en temel konudur. Ana dili dersi, okulda öğretimin temelini oluşturur.

Çağdaş eğitimde ana dilinin yeri çok büyüktür: “Çağdaş eğitim, bireyin, anadilini güvenle kullanır duruma getirilmesini öngörür. Bu nedenle anadili eğitimi, beceri kazandıracak nitelikte; uygulamalı biçimde verilir. Okul çağında verilen köklü anadili eğitimi, geleceğin bilim ve sanat adamlarının yetişmesinde de etkili olur. Bundan ötürü her düzeydeki eğitim-öğretim müfredatı ‘anadili’ ağırlıklı olmalıdır” (Şimşek, akt. İşcan, 2007).

Ana dili eğitimi ilişkisel bir bütün oluşturur: Konuşma dinlemeyi, dinleme anlamayı, anlama söze veya yazıya dönüştürmeyi gerektirir. Ana dili dersi, bilgi dersi olmaktan ziyade bir beceri ve alışkanlık dersidir. Bu konuda alışkanlığın oluşturulması, becerilerin kazanılması ise yapmayı ve uygulamayı gerektirir. Ana dili dersi, beceri kazandırma ve alışkanlık oluşturmanın yanında insan kişiliğini kurmayı ve geliştirmeyi de amaçlar. Bu bağlamda inceleyilecek metinler, ulusal bilinci kazanma, olayları neden-sonuç ilişkisi içinde ele alarak eleştirel düşünmeyi geliştirme, dil beğenisini yerleştirme, güzel ve etkili anlatma amacına yönelik olmalıdır (Çelebi, 2006). Ana dili öğretiminin temel amaçlarından biri öğrencilerin dil bilinci ve duyarlılığı edinmelerini sağlamaktır. Öğretimde kullanılan metinlerin özenle seçilmiş olması, bu amaca ulaşabilmede büyük bir etkidir. Türkçenin özensiz kullanıldığı metinlerle yürütülen bir öğretimin, öğrencilere ana dili sevgisi kazandırması beklenemez (Sever, Kaya ve Aslan, 2017).

İşcan’a (2007) göre “Ana dili olarak Türkçe öğretimi, anlama ve anlatma eylemini gerçekleştirecek kuramsal ve uygulamalı çalışmalara dayalı olmalıdır. Öğrenciye içinde yaşadığı evreni gözlemleyecek, olan biteni algılamasını çağının edebi, sanatsal sorunlarıyla ilgilenmesini sağlayacak bilgiyi biriktirme fırsatı sunulmalıdır. Bu bağlamda yapılması gereken şey güncel sorunları içeren metinlere ya da konuşmalara ağırlık vermektedir.”

Ana dili öğretimi, ilköğretim süreciyle başlayan okul türü öğrenmede bütün derslerin başarısını etkileyen bir süreçtir. Bu süreçte öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir. Bu genel amaca dört temel dil becerisi olarak da adlandırılan “dinleme”, “konuşma”, “okuma” ve “yazma” alanlarının birbirini bütünleyen uygulamalarıyla varılır (Sever, Kaya ve Aslan, 2017). “Anadili öğretiminin, öğrencilerde dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi becerileri geliştirmeye dönük etkinlikler bütünü olması; anadili dersinin de bir bilgi dersi olmaktan çok bir beceri ve alışkanlık kazandırma dersi olduğu gerçeğini ortaya çıkarır” (Sever, 2015). “Öyle ise dil eğitiminde asıl hedef, sayıları dört temel becerinin kazandırılması ve geliştirilmesi olmalıdır” (Kavcar, 2017).

Dört temel becerinin kazandırılması ve geliştirilmesi yalnızca Türkçe dersleriyle ve bu derslerin öğretmenleri aracılığıyla olmamalıdır. Ana dili derslerinin dışında kalan derslerde de anlama ve anlatma becerilerine dayalı çalışmalar yapılmalı ve bu becerilerin geliştirilmesi öğretmenler tarafından sağlanmalıdır. Bu becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesi, bütün derslerin başarısını etkileyen temel bir etkense tüm öğretmenlere bu konuda pay düşmektedir. Banarlı (2014) “Türkçenin Sırları” adlı kitabında bu konuya dair şu sözleri söylemiştir: “Muallimler, hangi dersin hocası olurlarsa olsunlar, Türk çocuklarına her şeyden çok Türkçeyi öğretecek, onlara, ana dillerinin ses ve söz güzelliklerinden, ifâde ve mânâ zenginliklerinden güfteler ve bestelere vereceklerdir.”

### 2.3. Türkçe Öğretmeni

Öğretmenlik, topluma uygun olarak belirlenen hedefler doğrultusunda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde görevli olan bir meslektir. MEB (1973) öğretmenliği Millî Eğitim Temel Kanunu’nda “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” şeklinde ifade etmiştir. Tezcan (2021) öğretmenliği “yetişmekte olan kuşağı, ailesi, çevresi, milleti, devleti ve vatani için daima yararlı, yapıcı, yaratıcı iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirme sanatı” olarak tanımlamıştır. Işık (2015) ise öğretmeni bilgisi, becerisi ve davranışlarıyla bireylerin öğrenmesine kılavuzluk yapan, onların geleceğine yön vermede etkisi olan kişi olarak ifade etmiştir.

Keklik’e (2013) göre “Çocuğun sosyalleşmesinde, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında, bireylerin ve toplumun bilinçlendirilmesinde, öğretmenin oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır.” Saraç (2002) ise öğrencilere örnek olan, onların geleceğini şekillendirme konusunda söz sahibi olan ve toplumun gelişmesinde büyük etkisi olan, kişiliği sağlam öğretmenlerin öğrencileri etkilediğinden bahsetmektedir. Öğretmenlerin davranışlarıyla öğrencilere örnek olması, tecrübeleriyle yol gösterici olması, kazandırdığı becerilerle hayatı kolaylaştırması ve toplumun değerlerini nesilden nesile aktarması onları toplum nezdinde önemli bir konuma getirmektedir.

Mesleki ve kişisel özellikler, iyi öğretmenler için temel bir konumdur. Mesleki özellikler; genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisinden oluşmaktadır. Kişisel özellikler ise bireyin mesleğe yatkınlığı, rol model ve örnek olma özelliklerini içinde barındırır (Kavcar, 2002). Öğretmenin sahip olduğu mesleki ve kişilik özellikleri, sistemin başarısını da

belirlenmektedir. Genel kültür açısından donanımlı, alanlarında ihtiyaç duydukları bilgiye, beceriye ve tutuma sahip, mesleğinden doyum elde eden kişiler etkili öğretmen olarak tanımlanmaktadır (Saraç, 2005). Eğitim-öğretimin hedefleri ve hazırlanan müfredat ne kadar iyi olursa olsun; planlanan hedeflere ulaşmak, tasarlanan müfredata uygun eğitim vermek, sürecin ancak iyi öğretmenler tarafından yürütülmesiyle gerçekleştirilir (Tan, 1989).

Eğitimin birçok unsuru vardır, öğretmen de bunlardan bir tanesidir. Öğretmenlerin etkili bir eğitim-öğretim için üzerine düşen bazı sorumlulukları vardır. Sınıf içinde verimli bir öğretim ortamı için planlama ve düzenleme yapmak, kazanımlar için etkinlik hazırlamak, dersin etkili bir şekilde anlatılması için ders araç-gereçlerini belirlemek ve hazırlamak, kazanımlara uygun olarak öğretim yöntemi ve tekniği belirlemek, öğrencilere konuyu pekiştirici dönütler vermek bu sorumluluklar içerisinde yer alır. Bu sorumlulukları yerine getiren bir öğretmen, öğrencilerin kişisel gelişimlerine ve akademik başarılarına önemli ölçüde katkıda bulunur (Aslan, 2013).

Bütün öğretmenlerin amacı öğrencilerin kişisel gelişimlerine ve akademik başarılarına katkı sunmaktır. Öğrencilerin kişisel gelişimine ve toplumsal gelişime en çok katkı sunanlardan biri de Türkçe öğretmenleridir çünkü ana dili öğretiminde başrol onlara aittir. Dil, toplum için vazgeçilmez bir unsurdur. Toplumun millet vasfına erişebilmesi için bir ortaklığa ihtiyacı vardır. Dil bu ihtiyacı karşılayarak insanlar arasında güçlü bir bağ oluşturur. İnsanların gelişmesinde, milletlerin devamlılığının sağlanmasında ve toplum içinde kişiler arası iletişimin sağlıklı bir şekilde ilerlemesinde dil önemli bir işlev görmektedir. Ana dilinin kurallı bir şekilde öğretilmesinde ise öğretmenlerin büyük yükümlülükleri vardır (Uçgun, 2010).

Dil becerileri, eğitim sisteminin içinde temel bir role sahiptir ve öğrencilerin okul yaşamının şekillenmesinde etkili olur. Dil becerilerinin öğretilmesinde ve geliştirilmesinde birinci dereceden sorumluluk sahibi olan Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi de bu bağlamda hayati bir önem taşımaktadır. Ana dilinin özelliklerini bilen, bu özellikleri öğrencilere aktarabileceğinin farkında olan ve ana dilinin edebî ürünlerini tanıyan, öğrencilerine aktaran öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu açıdan Türkçe öğretmenlerinin büyük sorumlulukları vardır (Maden ve Maden, 2018). Türkçe öğretmenleri anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde, zengin içeriğe sahip öğretim ortamlarının oluşturulmasında, öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum kazanmasında ve okumaya dair alışkanlık elde etmelerinde, düşünme becerilerini kullanmasında öğrencilere rehberlik ederler. Bunun yanı sıra temel dil becerilerinin etkinliklere dayalı bir şekilde geliştirilmesinde, dil bilgisi kurallarının dört temel

beceri içerisine dağıtılarak ve sezdirilerek öğretilmesinde, derslerde dikkati çeken unsurların kullanılmasında, öğrencilerin düzeyine ve konuya uygun yöntem, strateji ve tekniğin belirlenmesinde bilgi sahibidir (Çer, 2017).

Marshall'ın (1994) “Ana dili öğretimi bir dört yol kavşağıdır. Bu kavşağa uğramadan geçen hiçbir ders yoktur.” sözü diğer derslerin öğretilmesinin yolunun ana dilinden geçtiğini vurgulamaktadır. Bu sebeple eğitim sisteminin başarısı doğrudan dil öğretimine bağlıdır. Dile hâkim, dilin kurallarını bilen, dili öğrencilere öğretmenin yollarından haberdar olan ve dilin edebî değeri olan kaynaklarını tanıyarak bunları öğrencilere aktaran öğretmenlere ihtiyaç vardır (Maden ve Maden, 2018).

Bireylerin dil ile olan ilişkisi, günlük hayatlarının her alanında etkisini göstermektedir. Aile ortamında, sosyal çevrede, iş hayatında, okulda insanlar birbirleriyle sürekli bir etkileşim hâlinde ve dil becerilerini etkin bir şekilde kullanmaktalar. Diğer bir deyişle iş, aile ve okul ortamında sosyal, ekonomik ve toplumsal alanda başarılı olmanın temel şartlarından biri dili etkili kullanmaktır. Düşünmemizi ve kendimizi ifade etmemizi sağlayan ana dilini öğreten dil öğretmenlerinin önemini bu yüzden sadece okullarla sınırlı tutamayız (Saraç, 2005).

Nihat Sami Banarlı (2014) da öğrencilere Türk dilini öğretmenin önemini ve kutsallığını “Türkçenin Sırları” adlı kitabında şu şekilde dile getirmiştir: “Şu fâni dünya saâdetleri içinde hiçbir şey, aziz Türk çocuklarına Türk dilini öğretmek kadar ‘güzel hizmet’ değildir. Vatan çocuklarına bir milletin yarattığı ve yaşattığı dili; bütün güzellikleri, incelikleri, yücelikleri ve güzel sesleriyle öğretmek... Onları, böyle bir dilin sihirli ifâdelerine yükselterek; her an, daha çok duyan, düşünen, anlayan ve yaratan insanlar olarak yetiştirmek...” Bu bakımdan insanların kişisel olarak gelişmesinde, kendilerini ifade edebilmelerinde ve toplumun millet olabilmesinde Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersinin büyük bir önemi vardır.

## **2.4. Türkçe Dersi**

Türkiye’de ana dili eğitimi Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı dersleri ile verilmektedir. İlköğretimin 5 ve 6. kademelerinde altışar saat, 7 ve 8. kademelerinde ise beşer saat Türkçe dersi yer almaktadır. Ortaöğretimin her kademesinde ise beşer saat Türk dili ve edebiyatı dersi ile beraber iki saat de seçmeli dil ve anlatım dersi yer almaktadır. İlköğretim ve ortaöğretimin her kademesinde en çok paya sahip olan dersler, ana dili eğitiminin verildiği Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı dersleridir. Buradan hareketle ana dili eğitimi dersleri, Türk eğitim sisteminin temelinde yer alan dersler olarak tanımlanabilir.

Kavcar'a (2017) göre Türkçe ve edebiyat derslerinin amacı; öğrencilere bir şey öğretmekten ziyade ana dilini sevdirmek, dilin doğru kullanılmasına yardımcı olmak ve edebiyatın seçkin ve güzel metinlerini okuma zevkini aşılmasıdır. İnsanı diğer varlıklardan ayıran özelliklerden birisi güzel olanı arayıp bulması ve yaratması gelmektedir. Buradan hareketle öğrencilerde güzel olanı arayıp bulmak ve yaratıcılığı geliştirmek ana ilkelere biri olmalıdır. Bunu başarmak da ancak dil bilincine sahip olmakla ve öğrenciye okuma zevki kazandırmakla olur.

Aslan (2017) ise Türkçe öğretiminin birden fazla amacına değinmiştir: Türkçe öğretimi öğrencilerin dilin farklı bağlamlardaki kullanım alanlarını görmelerini sağlamak, hayatın her alanında ihtiyaç duyulan anlama ve anlatma becerilerini sağlamak, düşünme becerilerini geliştirmek gibi görevleri vardır. Dil becerileri gelişen, dili etkili bir şekilde kullanan bireylerin düşünsel becerileri de gelişir çünkü dil ve düşünce birbirini karşılıklı olarak geliştirir. Aslan, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilen, kendini etkili bir şekilde ifade eden, duyarlılığı ve düşünme becerileri gelişmiş, yaratıcı ve kişilik gelişimini tamamlamış bireyler yetiştirmeyi Türkçenin temel amaçları arasında görmektedir.

MEB (2018a) 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının amaçlarını şu şekilde ifade etmektedir: "Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrencilerin;

- dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,

- bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.”

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ifade edilen amaçlar incelendiğinde Türkçe dersinin dört temel beceri üzerine kurulduğu görülmektedir. Yazıcı ve Kaygısız (2020) da bu durumu şöyle ifade eder: “Dil öğretimi, temel dil becerilerinin en üst düzeyde gelişimini amaçlayan beceri gelişimi odaklı bir öğretim sürecidir.” Türkçe dersinin omurgası olarak ifade edilebilecek dört temel beceri; “dinleme”, “konuşma”, “okuma” ve “yazma”dan oluşmaktadır. Bu bağlamda dört temel becerinin özelliklerinden bahsetmekte fayda görülmektedir.

#### **2.4.1. Türkçe öğretiminin etkinlik alanları**

İnsan, yaradılışı gereği çevresiyle iletişim kurma ihtiyacı hisseden bir varlıktır. İnsanın çevresiyle iletişim kurmadan, bir başına yaşadığı bir hayat düşünülemez. Toplumun bir parçası olan insan, hayatını devam ettirebilmek, çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için iletişim kurmaya ihtiyaç duyar. İnsanlar arası sağlıklı bir iletişimin yolu ise dil becerilerini kullanmaktan geçmektedir. İnsanlar, duygularını, fikirlerini, hayal ettiklerini ve umutlarını konuşarak ve yazarak insanlara aktarmaya çalışmış; bunların da dinlenerek ve okunarak anlaşılmasını istemiştir (Çetinkaya, 2011).

##### **2.4.1.1. Dinleme**

Dinleme, kulak ve beyin organize bir şekilde çalıştığı; içerisinde işitme, anlama ve zihinde yapılandırmadan oluşan karmaşık bir süreçtir. Öğrenmenin ve iletişimin en temel yollarından biri olan dinleme, bireyin aktif olarak çaba sarf ettiği bir işittir. Türkçe Öğretim

Programı'na göre dinleme “iletişim kurmanın ve öğrenmenin yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisi” olarak geçmektedir (MEB, 2006). Ungan'a (2014) göre dinleme edilgen bir süreç olmaktan uzak, iletişimin tam anlamıyla gerçekleşmesi için iletiyi alma ve yorumlama sürecidir. Rost'a (1994) göre dinleme “her gün hiç düşünmeden, çevremizde olup biteni anlamlandırmak için kullandığımız bir dil becerisi”; Jalongo'ya (1995) göre “mesaja yoğunlaşmak için işitilenlerden pek çoğunu zihinsel bir süzgeçten geçirme, işitmeden çok daha öte bir iş”tir (akt. Aytan, 2011). Onan (2005) ise dinlemeyi, dinleyen kişinin dışarıdan gelen seslerden anlamlı olanların farkına varmasıyla başlayan, daha sonra bu sesleri zihinsel işlemlerden geçirerek sözlü metnin bağlamından koparmadan bilgiye dönüştürüp dönüt sürecini başlatabilme becerisi olarak tanımlar. Yapılan tüm tanımlardan hareketle dinleme, iletişimi başlatan ve devam ettiren, edilgenlikten uzak, fiziksel ve zihinsel bir eylem gerektiren bir beceridir.

“Dinleme ile işitme arasındaki ayrım çok kritiktir, çünkü işitme ses dalgalarının alınması iken, dinleme, mesaja anlam eklenen bir süreçtir. İşitme büyük bir çaba gerektirmezken dinleme, çabayı ve yoğunlaşmayı gerektirir. Kişi, işitme sürecinde pasif, ancak dinleme sürecinde aktiftir” (Januzik, Laura ve Wolvin, 2002; akt. Şengül, 2022).

Bir bireyin günlük olarak temel dil becerilerini kullanma istatistikleri şu şekildedir: %9 yazma, %16 okuma, %30 konuşma ve %45 dinleme. Buna rağmen üzerine en az düşülen beceri dinleme becerisidir. İnsan, uyanık olduğu zamanın %50'si ile %80'i arasındaki zamanı insanlarla iletişim kurarak harcar. Dinlemenin bu pay içindeki oranı %45'tir. Bu sürenin oranı, okullarda %60 ile %70'lere varmaktadır. Bununla beraber dinleme, çalışma dünyasında da yöneticilik için en gerekli üç becerinin içinde gösterilmektedir (Buzan, 2014; Temizyürek, Erdem, Temizkan 2017). Bir kişinin uykuya ayırdığı zamandan sonra en çok konuşmaya ve dinlemeye zaman ayırdığı görülmektedir (Gücüyeter, 2009). Yaşamın her alanında etkin bir şekilde kullanılan dinleme, bu önemiyle ana dili eğitiminin de vazgeçilmez bir parçasını oluşturur. Dinleme kurallarını bilen, dinlediklerini anlayan, yorumlayan ve sorgulayan bireyler yetiştirmek de ana dili eğitiminin vazgeçilmez bir parçası olmalıdır.

#### **2.4.1.2. Konuşma**

Konuşma, bireylerin günlük hayatta sosyalleşme ihtiyaçlarını karşılayan, duygu ve düşüncelerini özgür bir şekilde aktarmalarını sağlayan, toplumları etkileme gücüne sahip bir beceridir. Türkçe Öğretim Programı'na göre konuşma “bireyin sosyal hayatında iletişim

kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır (MEB, 2006). Özbay (2005) konuşmayı “insan beyinde karmaşık işlemler oluşturulup ses organları ile karşı tarafa gönderilen mesajın dinleyicinin kulağıyla işitilip birtakım yollarla beyindeki ilgili merkezlerde anlamlandırılması” olarak tanımlanmıştır. Arung (2016) konuşma becerisinin fikirleri ifade etmenin ve insanlarla iletişim kurmanın bir yolu; Parmawati (2018) günlük hayatımızın bir parçası olduğundan ve üretkenlik gerektirdiğinden; Argawati (2014) ise ses bilimsel sistemi ve dil bilgisi sistemini içinde barındıran, bilgi ve fikir vermek amacı taşıyan, karşılıklı konuşma sırasında iş birliği yapma yeteneğini gerektiren etkileşimli bir anlam oluşturma süreci olduğundan bahseder. Thornbury (2004) de “konuşmanın günlük yaşamla iç içe olduğunu ve insanların bunu kanıksadığını” vurgulamıştır (akt. Parmawati, 2018).

Türkçe Öğretim Programı’nda konuşma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili şunlara yer verilmiştir: “Konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaştıkları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır” (MEB, 2006).

Doğan’a (2009) göre temel dil becerilerinden biri olan konuşma becerisinin eğitimi, ana dili eğitiminde üzerine düşülen bir konu olamamıştır. Bu konunun üzerine düşülmemesinin sonuçları, ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitimin her kademesinde kendini göstermektedir. Bir dili tam olarak biliyor olmanın en büyük şartlarından biri o dili konuşabiliyor olmaktır. Bununla beraber çocukları okulda başarıya ulaştırmanın en temel şartı da yine o dili bilmekten geçmektedir. Okul, çocukları hayata hazırlama misyonunu üstlendiği için dil becerilerinin de çocukların iletişim becerilerini geliştirecek şekilde ele alınmasında yarar vardır. İnsanın doğuştan edindiği konuşma becerisinin doğru ve etkili olması verilecek eğitimin niteliğine bağlıdır. Beceriler, çaba sarf etmeden ve kendi kendine gelişemez; eğitim çalışmaları ve tekrar uygulamalarıyla geliştirilmeli, canlı tutulmalıdır.

Konuşma becerisi, öğrencilerin günlük hayatta çevreleriyle iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları problemleri çözebilme açısından da önemlidir (MEB, 2006). Öğrencilerin çevreleriyle etkili bir şekilde iletişim kurma, toplumda dâhil olduğu gruplarla iş birliği yapma, ortak karar verme, karşılaştıkları problemleri dile getirme ve çözebilme becerilerini kazandırma Türkçe öğretiminin faaliyet alanı içerisine girmektedir. Bahsedilen beceriler, Türkçe öğretiminin faaliyet alanına girmekle beraber farklı

branşlardaki tüm öğretmenler, derslerinde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlıklı ya da hazırlıksız konuşma etkinliklerine yer vermelidir. Öğrencilerin bu alanda kendilerini geliştirmeleri için onlara imkân tanınmalıdır. Sesli okuma, canlandırma çalışmaları, tartışma, münazara, tiyatro ve piyes çalışmaları, anı anlatma gibi çalışmalar öğretmenler tarafından organize edilmelidir.

### **2.4.1.3. Okuma**

Okuma, gözün sayı ve sembolleri fiziksel olarak algılamasıyla başlayan, zihnin anlamlandırma ve yorumlamasıyla devam eden bütünleşik bir süreçtir. Türkçe Öğretim Programı'na göre okuma “ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006). Ülper (2021) yaptığı tanımda okumanın duyuşsal yönüne de vurgu yapmıştır: “Yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir.” Harris ve Sipay (1990) okumayı “yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması” olarak tanımlamıştır (akt. Akyol, 2020). Akyol (2020) okumayı “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” olarak tanımlamıştır. Aytaş'ın (2005) ise “beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyet” olarak tanımladığı görülmektedir. Yukarıdaki okumanın tanımlarında “anlama”ya dair ortak bir vurgu dikkat çekmektedir. Okuma ve anlama birbirinden bağımsız olarak anlamayacak kavramlar olarak düşünülmelidir. Şahbaz ve Çekici (2012) de okumayı gözün kâğıt üzerindeki sembolleri görmesiyle beraber bu sembollere anlam verme ve yorumlama işi olarak tanımlamaktadır.

“Çağdaş yaşamın en temel bilgi edinme kaynaklarından biri olan okuma; bireyin dünyasını genişleten, geliştiren, karakterini şekillendiren, başkalarının duygu, düşünce ve hayallerinden haberdar olmasını sağlayan bir araç olmanın yanında, fiziksel, zihinsel ve psikolojik boyutları olan bir beceridir. Okumanın fiziksel boyutunu görme, seslendirme; zihinsel boyutunu ise en genel ifade ile okuduğunu anlama süreci oluşturur. Okuduğunu anlama geliştirilebilir bir beceri olmanın yanında okunan metnin, tablonun veya grafiğin kavranması anlamına da gelir” (Yıldız, Divrik, Özçelik ve Aktaş, 2022). Okuma, kişinin gelişmesiyle

doğrudan bir ilişki içerisindedir. Bireyin yaşamını anlamlı hâle getirir, hayat faaliyetlerinin niteliğini iyileştirir ve sahip olduğu bilgi ve becerilerin artmasını sağlar (Harrison, 2004).

Okumanın eğitim yoluyla kazandırılması ve bu becerinin bir alışkanlığa dönüştürülmesi beklenmektedir. Bu amacın gerçekleştirilmesi ise Türkçe eğitiminin sorumluluk alanına verilmiştir. MEB'in (2006) hazırladığı öğretim programında okuma becerisinin öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünme gibi süreçleri içerisinde barındırdığı ifade edilir. Programda okuma öğrenme alanıyla, öğrencilerin gündelik yaşamlarında karşılarına çıkan yazılı metinleri doğru ve akıcı bir biçimde okuyabilmeleri, okuduklarını eleştirel bir tutumla yorumlayabilmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları amaçlanmıştır.

Yaşamın sürdürülebilir bir davranışı hâline getirilen okuma becerisi, kişinin zihinsel bir haz almasına ve kendini her anlamda geliştirmesine fayda sağlar. Okumada güçlük çekmeyen kişiler, okuma becerisinden keyif alırlar ve zihinlerini anlamlı bir şekilde besleme imkânı bulurlar (Yalman, Özkan ve Kutluca, 2013). Okumayı yaşamın sürdürülebilir bir davranışı hâline getirmek zorlamaya dayanmamalıdır. Okuma, hayatın bütün aşamalarında gerekli görülen bir ihtiyaç olarak düşünölmeye başlandığında süreklilik arz etmektedir (Aytaş, 2005).

Güneş'e (2017) göre okuma öğrenmenin kalbini oluşturur. Altunkaya ve Sülükçü (2018) okuma eğitiminin amacını okuduğunu anlayan bireyler yetiştirmek olarak ifade eder. Okuma becerisinin geliştirilmesi sadece Türkçe öğretmenlerinin görevi olmamalıdır, tüm öğretmenler bu becerinin geliştirilmesinde sorumluluk sahibi olmalıdır. Çünkü bütün öğretmenlerin nihai hedeflerine ulaşmaları öğrencilerin okuduğunu anlamasından geçmektedir. Aytaş (2005) Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşunun 35 ülkede 4. sınıf öğrencileri arasında bir araştırma yaptığını ifade etmektedir. Bu araştırmaya göre Türkiye'de 62 ilde 154 ilköğretim okulundaki 5390 öğrencinin okuma yeterlilikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda Türk öğrencilerin okuma becerileri, uluslararası standardın altında çıkmıştır. 2015 yılındaki PISA sonuçlarına göre de Türkiye okuma becerisi alanında 72 ülke arasından 50. olmuştur (MEB, 2016). Bahsedilenlerden hareketle okuma becerisinin geliştirilmesi hususunda, branş fark etmeksizin, tüm öğretmenlerin hassasiyetle durması ve gerekli tedbirleri alması gerekmektedir.

#### **2.4.1.4. Yazma**

İnsanlar kendilerini ifade ederken en çok konuşma becerisini daha sonra ise yazma becerisini kullanır. İnsanlar duygularını, düşüncelerini, hayallerini, hedeflerini anlatırken ve

kendini ifade ederken yazma becerisini kullanır. MEB (2006) hazırladığı Türkçe Öğretim Programı'nda yazmayı "bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biri" olarak tanımlamıştır. Ağca (2001) yazmayı "Her türlü olay, durum, fikir ve duyguların, meydana geldiği durumların kalıcılığını sağlayarak gelecek nesillere kalmasına imkân veren bir araç; Sever (2015) ise "Duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi, başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yolu" olarak tanımlamıştır. Covey (2011) ise yazmanın zihinsel yönüne vurgu yaparak "Yazmak bilinçle bilinçaltının birleşip bütünleşmesine yardımcı olan bir tür ruhsal-sinirsel kas etkinliğidir. Yazmak düşüncüyü damıtır, berraklaştırır ve netleştirir. Bütünün parçalara ayrılmasını sağlar." demiştir.

Yazmak, insanların birbiriyle iletişim kurmasına fayda sağlamanın yanında öğrenmeye de katkı sağlamaktadır. Öğrenciler öğrendikleri yazılı anlatım bilgilerini kullanma imkânı buldukça öğrendikleri dil bilgisi yapılarını, deyimleri ve kelimeleri pekiştirirler ve yeni öğrendiklerinin ötesine geçerler. Ayrıca öğrenciler, yazma süreci içerisinde fikirlerini ifade etmenin farklı bir yolunu ve zihinlerini etkili bir şekilde kullanmayı öğrenerek öğrenme sürecini daha verimli bir hâle getirirler. Yazma ve düşünme arasındaki bu ilişki, yazma sürecini dil derslerinin önemli bir parçası hâline getirmektedir (Raimes, 1983). Covey (2011) "Zihinsel baltayı bilemenin bir diğer güçlü yolu da yazmaktır." diyerek yazma süreci içerisinde yer alan bilişsel boyuta vurgu yapmıştır.

MEB'in (2006) hazırladığı öğretim programında yazma becerisinin geliştirilmesiyle "öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri" amaçlanmaktadır. Bireylerin sözlü ya da yazılı olarak kendini ifade edebilme becerisini kazanmaları, günlük hayatta ve akademik başarıya ulaşmada bir basamak olarak düşünülmelidir. Çünkü sözlü ve yazılı bir şekilde kendini ifade edemeyen bireylerin günlük hayatta ve akademik anlamda başarıya ulaşması düşünülemez.

Yazma becerisi, hayatımızın bir kısmında kullandığımız bir beceri değildir. İlköğretimden üniversiteye, çalışma hayatından sosyal hayata birçok alanı ve zamanı kapsayan, hayatın içerisinde yer alan aktif bir beceridir. Bu bakımdan yazma becerisinin, başta ilköğretim kademesi olmakla birlikte tüm eğitim kademelerinde hem güzel ve doğru yazmak hem de düşünceleri doğru ve etkili bir şekilde ifade etmek için özenle üzerinde durulması

gerekmektedir. (Temur, 2001). Yazma becerisinin niteliği ile diğer disiplinlerin akademik başarısı ortalaması arasında pozitif anlamlı farkın bulunduğu çalışmalara da rastlanmıştır. Temur tarafından yapılan çalışmada matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler derslerinin başarıları ile yazma becerisi arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda yazma becerisinin öğretilmesi ve geliştirilmesi, bireylerin hem akademik başarısı hem de çalışma hayatında ve sosyal hayatta kendini ifade etmesi açısından önem arz etmektedir.

#### **2.4.1.5. Dil bilgisi**

Dil bilgisi, dilin temel becerilerini doğru kullanmak için insanlara yardımcı olan bir araçtır. Ses, kelime, cümle ve metin gibi dile ait kavramların şekil, anlam ve görev yönünden incelenerek bireylerin konuşma, okuma ve yazma gibi temel becerilerinin doğru kullanılmasına katkı sağlamak dil bilgisinin temel görevidir. Vardar (2002) dil bilgisini bir dilin işleyişini ve sunduğu düzeni ortaya koyan özellikle de biçim bilimle söz dizimi kapsayan inceleme, üretici-dönüşümsel anlayışta bir dilin konuşucu ve dinleyicileri tarafından geçerli sayılan cümleleri üretebilecek bir yapı oluşturmak üzere dil bilimcinin kurduğu şekilsel dizge, konuşucuların ve dinleyicilerin cümleleri üretmesini ve anlamasını sağlayan bilgi olarak tanımlarken MEB (2006) ise hazırladığı Türkçe Öğretim Programı'nda dil bilgisini "dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kuralları bütünü" olarak tanımlamaktadır.

Türkçe derslerinin amacı öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma, anlama yönlerinden gelişmelerini sağlamak; gerekli alışkanlıkları ve becerileri oluşturmaktır. Buradan hareketle dil bilgisi öğretimi kendi başına bir amaç değil, amaca varmak için yararlanılacak olan bir alandır. Çocuklar, okula başlamadan önce dilini dinleyerek, konuşarak öğrenir. Okula başladıktan sonra da dil öğrenme süreci dinleyerek, konuşarak, okuyarak ve yazarak olmalıdır. Dil bilgisinin bu sürece yardımı ise çocuğun günlük hayatta farkında olmadan kullandığı birtakım kuralları sezerek dili güvenli bir şekilde kullanması; konuşma ve yazma sırasında kendi kendini kontrol becerisi kazanması şeklindedir. Bu yüzden Türkçe dersinde dilin kurallarını ezberletmek yerine dil yanlışlarını düzeltme, dil ile ilgili alışkanlıklar yaparak dili kullanma becerisi kazandırılmalıdır (Öz, 2011).

Ana dilin temel etkinliklerini içinde barındıran, öğrencilere dil üzerinde uygulama yapma fırsatı sunan bir dil bilgisi öğretimi, Türkçeyi doğru kullanma duyarlılığının ve bilincinin oluşmasında büyük bir etkidir (Sever, 2015). Dil bilgisi öğretiminin temel amacı; dinleme, konuşma, düşünme ve yazma becerilerinin etkili bir şekilde kullanılmasına yardımcı olmaktır.

Bu tarzda yapılacak dil bilgisi öğretimi sayesinde öğrenciler, dilin kapasitesini, kullanım alanlarını, sınırlarını ve imkânlarını bilecek ve dili ona göre kullanacaklardır (Akın ve Epçapan, 2019). Bu konuda MEB (2006) tarafından oluşturulan Türkçe Öğretim Programı'nda şu cümlelere yer verilmiştir: “Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır.”

Öğrenciler dil bilgisinden habersiz bir şekilde ana dillerini edinmekte ve dili kullanmaktadırlar. Bununla beraber öğrencilerin ana dilinde yazılanları, söylenenleri eksiksiz bir şekilde anlaması ve dili kullanması için dilin kurallarını öğrenmesi gerekmektedir. Bunun için de bir dil bilgisi eğitimine ihtiyaç vardır. İyi öğrenilmiş, özümsemiş bir dil bilgisi eğitimi, öğrenilen dilde yeterliliği ve dili doğru kullanmayı sağlar. Bu açıdan dil öğrenimi ve öğretiminde dil bilgisinin yeri önemlidir (Batstone ve Ellis, 2009). Öğrencinin işine yaramayacak ezber bilgiler değil, dili günlük hayatta aktif bir şekilde kullanırken işine yaracak kurallar öğretilecek; böylece öğrencinin öğrendiği yapılar ve kurallar, ana dili kullanmada temel bir unsur olarak karşısına çıkacaktır (Aytaş ve Çeçen, 2010). Bireylerin günlük hayatta ana dilini kullanmaları temel becerilere dayanmaktadır. Bu yüzden dil bilgisi öğretiminin diğer becerilerden bağımsız bir şekilde ele alınması düşünülemez.

## **2.5. Metafor**

Metafor, bireyin kendisini ifade ederken anlatmak istediklerinde örtülü bir anlam oluşturmasına yarayan veya anlattığı şeylerin anlamına açıklık getirmek isterken kullanabileceği, dile özgü bir kavramdır. Bir diğer deyişle metafor, kullanıma bağlı olarak ifadelerimizdeki anlamı hem örtebilen hem de açığa çıkarabilen bir kavramdır. TDK (2022) “metafor”un anlamını “mecaz” olarak açıklamaktadır. “Mecaz” ise “1. Bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz.”, “2. Bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma, metafor” olarak tanımlanmıştır. Demir (2015) Grekçe kökenli “metaphora” kelimesinin meta: öte ve phrein: taşımak, yüklenmek kelimelerinin birleşiminden meydana geldiğini ve “bir yerden başka bir yere götürmek” anlamına geldiğini ifade etmektedir. Darıcı (2014) ise metaforu birbirine benzerliği bakımından ortaklık bulunan iki şeyi benzetme edatları vb. kullanmadan tanımlamak, anlatıma güzellik katmaya ve anlatımı kolaylaştırmaya yarayan kelime ya da kelime grupları olarak tanımlamıştır.

Metaforlar, temelde bir nesne veya durumun belirli özelliklerini açıklamaya yönelik bir araçtır (Patton, 2018). Yıldız ve Ateş (2021) metaforu insan zihninde var olan bir kavramın başka bir kavramla, durumla ya da varlıkla ortak tarafları açısından benzetilmesi; açıklanması ve anlatılması güç olan kavramların ise basit bir şekilde aktarılabilmesi için ortak tarafları açısından birbirinin yerine kullanılabilmesi olarak tanımlamaktadır. Bilinen bir kavramın daha iyi bilinen bir kavram ya da nesne aracılığıyla tanımlanmasında metaforların kullanıldığını ifade edilir (Gömleksiz, Kan ve Öner, 2012; Jensen 2006; Uyan Dur, 2016). “Bir başka deyişle, metafor kavramı için algısal benzerlik olan bir objeden diğerine geçen anlam transferidir” (Semerci, 2007). Lakoff ve Johnson (2015) ise metafor ile ilgili görüşlerini “metaforun özü bir tür şeyi başka bir tür şeye göre anlamak ve tecrübe etmektir.” olarak ifade etmişlerdir.

Metafor, Aristoteles’ten başlayarak bin yıl boyunca yalnızca dilin bir özelliği, zihinsel bir işlevi olmayan, mecaz ve anlamın benzetme yoluyla aktarıldığı bir söz sanatı olarak düşünülmüştür. Bu yüzden metafor filozofların ve dil bilimcilerin ilgilendiği bir alan hâline gelmiştir. Oysa metafor güncel olarak “farklı kavramların arasındaki anlam benzerliği ya da aktarımı” şeklinde tanımlanmaktadır. Bunun yanında metafor sadece kavramlar arasında anlamı aktarmakla kalmaz, yeni anlamların oluşmasında da etkili olur. Metafor hayal gücünün merkezinde yer alan bir kavramdır ve bundan dolayı metafor “zihnin para birimi” olarak tanımlanabilir (Arnold ve Modell, 2009).

Metaforun genellikle süslü bir anlatıma başvurmak için kullanıldığı düşünülmektedir fakat metafor, daha önemli işlevleri yerine getirmektedir. Metafor kullanımı, insanın dünyayı algılayışında önemli olan düşünme tarzı ve farklı bakış açısı anlamlarına gelmektedir. Metaforlar, bireyde zihinsel bir sürecin başlamasını sağlamaktadır. Zihinsel sürecin başlaması beraberinde bireyde duyuşsal etkilere sebep olur. Birbirlerini etkileyen, besleyen zihinsel ve duyuşsal süreçler, metaforların insanlar üzerindeki etkisine işaret etmektedir. Bununla beraber bireylerin metaforlar aracılığıyla kendilerini özgürce ifade etmeleri, onların yaratıcılıklarını geliştirirken dilin imkânlarını en üst düzeyde kullanmalarını sağlamaktadır. Bu açıdan bireylerin kendilerini ifade ederken metaforlardan faydalanmaları kaçınılmaz bir durumdur (Girmen, 2007).

Metafor, insanlar için şiirde hayal gücüne dayalı olarak kullanılan ve güzel söz söylemeye yarayan bir kavram olarak düşünülmektedir. Gündelik dilin kullanım alanından uzakta, özel bir alan olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra metaforlar dilin temel bir ögesi ve düşünceyi, eylemi kapsayan bir unsur olarak görülmemekle beraber sadece kelimelerden ibaret

olarak görülmektedir. Bu sebepten dolayı insanlar metaforsuz bir hayatın olabileceğini düşünmektedir. Bahsedilenin aksine metaforlar, günlük yaşamda sadece dilde kullanılan bir unsur değil, düşünce ve eylemde de kendine yer bulan bir unsurdur. Algıladığımız bir şeyde, dünyayı anlamlandırmamızda ve kişiler arası ilişki kurma biçimimizde kavramlar rol oynar. Kavram sistemimizin de büyük ölçüde metaforik olduğu düşünülürse hayatımızın her alanında metaforlar büyük rol oynamaktadır (Lakoff ve Johnson, 2015).

Tompkins ve Lawley'e (2002) göre metaforlar olmadan konuşmak ve düşünmek mümkün değildir, bu yüzden metaforlar günlük hayatta vazgeçilmez bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Günlük konuşma üzerine yapılan araştırmalarda bireylerin dakikada dört metafor kullandığı vurgulanmaktadır. Bireyler; sorunlarını, duygularını, düşüncelerini, tecrübelerini ifade ederken metaforlara başvurmaktadır. Bu durum da bireylerin bir konuya veya hayata dair algılarını tespit etmede metaforlardan yararlanabilmeyi mümkün kılmaktadır.

Metaforlar, bireylerin yaşadıklarına ve kişisel tecrübelerine dayalı olarak oluşturulur; bununla beraber yaşamı, kendimizi ve diğer insanları anlamın yolu metaforlardan geçmektedir (Demir, 2015; Miller, 1987). Metaforlar, dünyayı bazen anlaşılır bir şekilde önümüze sunarken bazen de gizleyerek sunar. Bu hâliyle metaforlar dilin temel varlıklarıdır çünkü dil, göstergeler imparatorluğu olmanın yanında metaforlar imparatorluğudur (Demir, 2015).

Demir (2015), Lakoff ve Johnson'un (2015) "Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil" kitabında klasik metafor yaklaşımına karşı yeni bir metafor görüşü geliştirdiğini ifade eder. Bu görüşe göre:

- “1. Metafor kelimelerin değil, kavramların niteliğidir.
2. Metaforun fonksiyonu salt sanatsal veya estetik kaygılar değil, belirli kavramları daha iyi anlamaktır.
3. Metafor çoğunlukla benzerliğe dayanmaz.
4. Metafor özel bir yeteneği olmayan sıradan insanlarca gündelik hayatta büyük bir zihin faaliyeti gerektirmeksizin kullanılır.
5. Metafor linguistik bir süs, gereksiz bir dekor değil, insanî düşüncenin ve akıl yürütmenin ayrılmaz bir unsurudur.”

Tompkins ve Lawley (2002) ise metaforların özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir:

1. Metaforlar, tecrübelerin ışığında ortaya çıkar.

2. Metaforlar; kendimizi, çevremizi ve yaşadığımız dünyayı anlamlandırmaya yarar.

3. Metaforlar; sözlü bir şekilde ifade edilebilmenin yanında jest, ses, nesne ve görüntü aracılığıyla sözsüz bir şekilde de ifade edilebilir.

Tüm bunlardan hareketle metaforlar; günlük hayatta bireylerin düşünmesini, kendini ifade etmesini, dünyayı algılamasını ve anlamlandırmasını, insanlarla iletişim kurmasını etkileyen önemli bir unsurdur. İnsanların yaşadıklarına ve kişisel tecrübelerine dair görüşlerini ve algılarını belirlemede metaforlardan yararlanılmaktadır.

## **2.6. Alan Yazındaki Tezler**

Baş ve Kıvılcım'a (2019) göre metafor analizi, son yıllarda eğitimin çeşitli alanlarında sıklıkla görülmeye başlanmıştır. Bununla birlikte metaforlardan eğitimdeki bazı kavramları açıklığa kavuşturmada önemli ölçüde faydalanılabileceği düşünülmüştür.

“Eğitimde öğretmene, öğrenciye, derse, okula ve bir sonraki eğitim basamağına dair algılama ve tutumları betimlemek için metafor yoluyla birçok araştırma yapılmıştır” (Varışoğlu ve Koç Ardıç 2019). Türkçe öğretmeni, Türkçe dersi ve eğitimin diğer kavramları ile ilgili yapılan metaforik çalışmaları şu şekilde sıralamak mümkündür:

Alan yazındaki yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkçe eğitiminin konularını kapsayan bazı çalışmalara rastlanmıştır:

Gedikli (2014) çalışmasında ortaokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretmenini algılayışlarını metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında öğrencilerin “Türkçe öğretmeni” kavramına ilişkin ürettikleri 225 adet metafor incelenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre en çok katılım sağlanan tema, 159 metafor ve 227 öğrenci ile “Bilgi kaynağı-aktarıcısı olarak Türkçe öğretmeni” olmuştur.

Karapınar (2016) çalışmasında 8. sınıf öğrencilerinin ana dili kavramına ve dört temel dil becerilerine yönelik metaforik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 49 son sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin çoğunluğunun ana dili kavramına yönelik algılarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler okuma ve yazma becerileri için metafor

üretirken hayatlarında birincil derecede önemli olmayan kavramları kullanmışlardır. Ana dili, konuşma ve dinleme için hayatlarındaki birincil derecede önemli olan kavramları kullanmışlardır.

Güler (2019) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin Türkçeye yönelik kavramsal yapıları, duygusal semantik tutumları ve metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören toplam 473 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin Türkçeye yönelik semantik tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Metaforlarla ilgili ulaşılan sonuca göre en yüksek frekans değerine sahip kategori “Bilgi ile ilgili kavramlar”dır.

Bu çalışmalar dışında farklı disiplinlerde yapılan çalışmalara da rastlanmıştır. Araştırmacılar beden eğitimi öğretmeni ve beden eğitimi ve spor dersi (Karaşahinoğlu, 2015; Yeniçeri, 2019); fen bilimleri dersi, fen biliminin temel konuları ve fen bilimleri öğretmeni (Çilingir, 2014; Toplu, 2015; Dönmez, 2017; Demirci, 2020); görsel sanatlar dersi (Soyupak Yalçinkaya, 2020); İngilizce dersi ve İngilizce öğretmeni (Gürel, 2018); matematik kavramı, matematik dersi ve matematik öğretmeni (Ada, 2013; Çetinsoy, 2019; Kenç, 2019; Yıldırım, 2019); müzik kavramı, müzik dersi ve müzik öğretmeni (Tez, 2016; Açıköz, 2017); veli, öğrenci, okul yöneticisi gibi grupların öğretmene karşı metaforik algıları (Aydeş, 2015; Sayın, 2017; Büyükkaya, 2019; Yavaş, 2019) gibi konu ve kavramlar üzerinde de metaforik çalışmalar yürütülmüştür.

## **2.7. Alan Yazındaki Makaleler**

Alan yazındaki yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkçe eğitiminin konularını kapsayan çalışmalara rastlanmıştır:

Aydın (2011) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe kavramına ilişkin oluşturdukları metaforları toplamak, toplanan metaforları sınıflandırmak ve Türkçe öğretmeni adaylarının algılama biçimlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının ürettiği metaforlar 8 kategori altında toplanmıştır: “Korunması ve geliştirilmesi gereken bir dil olarak Türkçe”, “Yaşamsal bir gereksinim olarak Türkçe”, “Ulusal kimlik göstergesi olarak Türkçe”, “Tarihsel bir simge olarak Türkçe”, “Canlı ve zengin bir dil olarak Türkçe”, “Estetik bir dil olarak Türkçe”, “İletişim aracı olarak Türkçe” ve “Değerli bir varlık olarak Türkçe”. “Canlı ve zengin bir dil olarak Türkçe” kategorisi frekansı ve yüzdeleri dilimde paydası en yüksek kategori olmuştur.

Pilav ve Elkatmış'ın (2013) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının Türkçe ile ilgili algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Kırıkkale Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü ve İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören 142 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda 142 öğrenci toplam 55 geçerli metafor üretmiştir. Üretilen bu metaforlar “Bir toplumu millet yapan bağlayıcı unsur olarak Türkçe”, “İletişim aracı olarak Türkçe”, “Kurallı, etkileyici ve zengin yapısıyla Türkçe” ve “Hayatımıza yön veren, kültürel aktarım aracı olarak Türkçe” gibi dört temel kategori altında toplanmıştır.

Ulusoy (2013) tarafından yapılan çalışmada amaç, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe ve öğrenme alanları (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) hakkında sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmaktır. Araştırmaya 258 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda 34 kategori altında toplam 944 metafor üretilmiştir. Öğretmen adayları Türkçeyi en fazla “Yapı” ve “Müzik” kategorileri altında yer alan metaforlarla açıklamışlardır. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının Türkçe hakkında ürettikleri metaforlarda anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Boylu ve Işık'ın (2017) yaptığı çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeye yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya A2, B1 ve B2 seviyelerinde Türkçe öğrenen 100 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin toplam 100 metafor ürettiği tespit edilmiştir. Bu metaforlar 4 kategori altında toplanmıştır: “Diller arası benzerlik”, “Olumlu his”, “İhtiyaç ve kolay bulma”. Yüzdeler dilimde en fazla paya sahip kategori ise “İhtiyaç” olarak belirlenmiştir.

Keray Dinçel ve Yılmaz (2018) tarafından yapılan çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe dersi ve Türkçe öğretmeni kavramlarına yönelik kullandıkları metaforları karşılaştırmalı olarak incelemektir. Çalışmaya bir ortaokuldaki 280 öğrenci ve Aksaray'da Türkçe Öğretmenliği Bölümünde okuyan 135 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın sonucunda Türkçe dersi kavramına ilişkin ortaokul öğrencilerinin 259, Türkçe öğretmeni adaylarının 243; Türkçe öğretmeni kavramına ilişkin ise ortaokul öğrencilerinin 253, Türkçe öğretmeni adaylarının 252 metafor ürettiği tespit edilmiştir. Türkçe dersine ilişkin 16 kategori, Türkçe öğretmenine ilişkin ise 10 kategori ortaya çıkmıştır.

Sarıkaya (2018) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin oluşturdukları metaforları toplamayı, sınıflandırmayı ve Türkçe öğretmeni adaylarının algılama biçimlerini ortaya koymayı hedeflemiştir. Çalışmaya Muş Alparslan Üniversitesi

Türkçe Öğretmenliği Bölümünde okuyan 158 Türkçe öğretmeni adayı katılmıştır. Türkçe öğretmeni adayları, öğretmen kavramına dair toplam 81 farklı metafor üretmiştir. En çok tekrar eden metaforlar “anne (18), güneş (16), baba (8), pusula (7) ve su (6)” olmuştur. Ortaya konulan metaforların çoğunluğu olumlu özellikler taşımaktadır. Frekansı en yüksek kategori ise “Fedakârlık örneği olarak öğretmen” olmuştur.

Taşgın, İleritürk ve Köse'nin (2018) yaptığı çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi ve Türkçe öğretmeni kavramlarına ilişkin metaforlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 8. sınıfa devam eden 158 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda öğrenciler tarafından Türkçe dersine ilişkin 49, Türkçe öğretmenine ilişkin 48 metafor üretilmiştir. Türkçe dersine ilişkin üretilen metaforlar en çok “Temel bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisi altında, Türkçe öğretmenine ilişkin üretilen metaforlar ise en çok “Bilgi sağlayıcı olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi altında toplanmıştır. Türkçe dersine ve Türkçe öğretmenine yönelik metaforların genel olarak olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Çok fazla olmasa da derse ve öğretmene karşı olumsuz metafor üreten öğrenciler de çıkmıştır.

Karatay ve Kartallıoğlu'nun (2019) yaptığı çalışmada Moğolların Türkiye ve Türkçeye dair algıları metaforlar aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki 5 Moğol öğrencisidir. “Türkçe öğrenme” ile ilgili toplam 15 metafor üretilmiştir. Moğol öğrencilerin “Türkçe öğrenme” ile ilgili üretilen metaforlar “Türkçe Öğrenme Süreci”, “Bulmaca”, “Türkçenin Özellikleri”, “Kültürel Köprü” ve “Alışkanlık” kavramsal kategorileri altında toplanmıştır.

Varişoğlu ve Koç Ardıç'ın (2019) yaptığı çalışmanın amacı Türkçe öğretmenliğine ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Çalışmaya Sivas ilinde ikamet eden 115 kişi katılmıştır. Çalışma sonucunda 115 metafora ulaşılmış ve bu metaforlar 6 kategori altında toplanmıştır: dilsel unsurlar, doğa unsurları, meslek grupları, somut kavramlar, soyut kavramlar ve bağlantısız kavramlar. Dilsel unsurlar kategorisi yüzdeler dilimde en yüksek paya sahiptir. Bu kategori içinde en çok frekansa sahip metaforlar ise sözlük, kitap ve imla kılavuzu olmuştur. Metaforların %93'ü olumlu özellikler taşıırken %7'si de olumsuz özellikler taşımaktadır.

Kuvaç ve Nerimanoğlu'nun (2020) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının yabancı dil olarak Türkçeye yönelik metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Aydın Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği lisans

programına kayıtlı 94 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının oluşturduğu 45 geçerli metafor, 7 kavramsal kategori altında toplanmıştır. “Ağaç”, “okyanus” ve “bebek” frekans olarak en çok tekrar metaforlar olmuştur. İçerisinde en fazla metafor barındıran 3 kavramsal kategori ise şu şekilde belirlenmiştir: “Kapsamı ve Zorluğu Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe”, “Köklü Tarihi ve Zenginlikleri Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe” ve “Önemi ve Gerekliliği Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe”.

Oğuz (2020) tarafından yapılan çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin Türkçe dersi ve Türkçe öğretmenine yönelik metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 75 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören öğrenciler tarafından Türkçe dersine yönelik oluşturulan metaforlar 9 kategori altında, Türkçe öğretmenine yönelik oluşturulan metaforlar ise 10 kategori altında toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersi için ürettikleri 66 metafordan 17’si olumsuz düşünce içermektedir. Bu sayı yüzdelik olarak %25’e karşılık gelmektedir. Türkçe öğretmeni için metafor oluşturan 77 öğrenciden 22’si Türkçe öğretmenini bilgi veren-aydınlatan biri olarak görmektedir. Araştırmaya katılan 5 öğrenci Türkçe öğretmenini sıkıcı-yorucu ve 5 öğrenci de kötü ve taraflı bulmaktadır. Bu olumsuz yorumların yüzdesi de %16,67’ye denk gelmektedir.

Yiğit’in (2020) yaptığı çalışmada Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmenine ilişkin algılarını metaforlar yoluyla ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmaya 89 Suriyeli öğrenci katılmıştır. En çok geliştirilen metaforlar güneş, ay ve mumdur ve bu metaforların aydınlık kavramı ile ilişkili olması dikkate değerdir. Yüzdelik dilimde en fazla paya sahip kategori ise yol gösterici olmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin %96,62’sinin olumlu, %3,38’inin ise olumsuz metafor ürettiği gözlenmiştir. Olumsuz metaforların kategorisini ise sert mizaçlı oluşturmuştur.

Yemenici (2021) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin “Türkçe dersi” kavramına ilişkin algılarını metaforlar yoluyla ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmaya 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde bulunan bir ortaokulda 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 138 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler tarafından en çok “hayat”, “eğlence” ve “lunapark” metaforları üretilmiştir. Öğrenciler tarafından üretilen metaforlar, 17 kavramsal kategori altında toplanmıştır ve “Eğlence Kaynağı”, “Bilgi kaynağı/öğretici” ve “Zengin içerik/hayata dair her şey” en çok metafor barındıran kavramsal kategoriler olmuştur. Oluşturulan kavramsal kategorilerden 16 tanesi olumlu, 1 tanesi ise olumsuz algıları

içermektedir. Türkçe dersine yönelik 133 (%96,38) olumlu metafor üretilmekle beraber 5 (%3,62) olumsuz metafor üretilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının algılarını metaforlar yoluyla analiz eden birçok çalışmaya rastlanmıştır. Dört temel dil becerisi (Lüle Mert, 2013; Bozpolat, 2015); yazma (Topçuoğlu Ünal ve Tekin, 2013; Tiryaki ve Demir, 2016); okuma (Karakuş ve Kozçetin, 2016; Bayram, 2018; Erdağı Toksun, 2019; Kemiksiz, 2019); konuşma (Özden, 2018); bilgi, kitap ve roman (Kaygana, Güney ve Yapıcı, 2013; Polatcan, 2018); çocuk edebiyatı (Hasırcı, 2017); ders kitabı (Ceran, 2015) gibi kavramlar üzerine metaforik çalışmalar yapılmıştır.

Bahsedilen araştırmalar dışında eğitim alanıyla ilgili birçok çalışmaya rastlanılmıştır. Dursun (2015) bilişim öğretmenlerinin kendi branşlarına yönelik metaforik algılarını, Karip (2019) görsel sanatlar öğretmenlerinin sanat kavramına yönelik metaforik algılarını, Pehlivan, Şen Akşay ve Neyişçi (2020) hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce ve İngilizce öğrenmeye yönelik metaforik algılarını, Ertürk (2017) ilköğretim öğretmen kavramına yönelik metaforik algılarını, Çırak Kurt ve Yıldırım (2020) ilköğretim matematik öğretmenleri ve öğretmen adaylarının çeşitli kavramlara yönelik metaforik algılarını, Ekici ve Akdeniz (2018) lise öğrencilerinin ödev kavramına yönelik metaforik algılarını, Lüle Mert (2021) okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çocuk kavramına yönelik metaforik algılarını, Neslitürk, Çamlıbel Çakmak ve Asar (2014) okul öncesi öğretmenlerinin veli kavramına yönelik metaforik algılarını, Şahin (2013) öğretmen adaylarının matematik öğretmeni, matematik ve matematik dersi kavramlarına yönelik metaforik algılarını, Yılmaz, Göçen ve Yılmaz (2013) öğretmen adaylarının öğretmen kavramına yönelik metaforik algılarını, Efilti, Demirci ve Karaduman (2021) özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitime ve özel eğitim öğrencilerine yönelik metaforik algılarını tespit etmeyi amaçlamıştır.

## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersine yönelik algıları belirlemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak yürütülmüştür. Fenomenolojik araştırma, bireylerin kendi bakış açısından algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlayan bir araştırma desendir (Lester, 1999; akt. Ersoy, 2019). Olgu bilim deseninde farkında olduğumuz fakat derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılmaktadır. Olgular; hayattaki olaylarda, deneyimlerde, algılarda, yönelimlerde, kavramlarda ve durumlarda karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu noktadan hareketle çalışmada ortaokul branş öğretmenlerinin deneyimlerinden ve algılarından hareketle metaforlara ulaşılmaya çalışıldığı için olgu bilim deseni tercih edilmiştir.

#### 3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan ortaokulda görevli farklı branş öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada Türkiye'nin farklı yerlerinde görev yapan öğretmenlere ulaşmak amaçlandığı için araştırmanın örnekleme yöntemi amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu (zincir) olarak belirlenmiştir. Neuman'a (2014) göre kartopu örnekleme, bir veya birkaç kişi ile başlar. Araştırmanın katılımcılarla bağ kurması ve katılımcıların da farklı insanlarla iletişime geçmesi sonucunda büyüyerek ilerler. Ersoy'a (2019) göre kartopu örnekleme, fenomene ilişkin deneyime sahip olan bir katılımcıya ulaşıldıktan sonra diğer katılımcıları deneyime sahip olan kişinin tavsiyeleriyle belirleme sürecidir. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan öğretmenlere ulaşmak için araştırmacının çevresinde görev yapan meslektaşlara ulaşılmış ve onların da çevresinde görev yapan öğretmenlere ulaşmasıyla araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur.

**Tablo 1.** Çalışma grubunun sosyodemografik özellikleri

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	313	62,10
Erkek	191	37,90
Branş	<i>f</i>	%
Beden eğitimi	21	4,17

Bilişim teknolojileri	14	2,78
Din kültürü ve ahlak bilgisi	68	13,49
Fen ve teknoloji	71	14,09
Görsel sanatlar	19	3,77
İngilizce	83	16,47
Matematik	89	17,66
Müzik	7	1,39
Özel eğitim	12	2,38
Rehberlik	31	6,15
Sosyal bilgiler	76	15,08
Teknoloji ve tasarım	13	2,58
<b>Mezun olunan okul türü</b>	<i>f</i>	<b>%</b>
Eğitim fakültesi	396	78,57
Diğer (formasyon)	108	21,43
<b>Mesleki kıdem</b>	<i>f</i>	<b>%</b>
1-5 yıl	204	40,48
6-10 yıl	99	19,64
11-15 yıl	89	17,66
16+ yıl	112	22,22
<b>Görev yapılan okul türü</b>	<i>f</i>	<b>%</b>
Ortaokul	345	68,45
İmam hatip ortaokulu	99	19,64
Kolej/özel okul	60	11,90
Toplam	504	100

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyodemografik özellikleri verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan 504 öğretmenin cinsiyet değişkenine göre %62,10’unu (f=313) kadın, %37,90’ını (f=191) erkek öğretmenler; branşına göre %4,17’sini (f=21) beden eğitimi, %2,78’ini (f=14), bilişim teknolojileri, %13,49’unu (f=68) din kültürü ve ahlak bilgisi, %14,09’unu (f=71) fen ve teknoloji, %3,77’sini (f=19) görsel sanatlar, %16,47’sini (f=83) İngilizce, %1,39’unu (f=7) müzik, %2,38’ini (f=12) özel eğitim, %6,15’ini (f=31) rehberlik, %15,08’ini (f=76) sosyal bilgiler, %2,58’ini (f=13) teknoloji ve tasarım öğretmenleri; mezun olunan okul türüne göre %78,57’sini (f=396) eğitim fakültesi, %21,43’ünü (f=108) diğer (formasyon) mezunları; mesleki kıdemine göre %40,48’ini (f=204) 1-5 yıl, %19,64’ünü (f=99) 6-10 yıl, %17,66’sını (f=89) 11-15 yıl, %22,22’sini (f=112) 16+ yıl görev yapanlar; görev yapılan okul türüne göre %68,45’ini (f=345) ortaokulda, %19,64’ünü (f=99) imam hatip ortaokulunda, %11,90’ını (f=60) ise kolej/özel okulda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Branşların oransal dağılımı arasındaki fark, okulların norm kadro sayısındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Din kültürü ve ahlak bilgisi, fen ve teknoloji, İngilizce, matematik ve sosyal bilgiler derslerinin ana branş dalları olması ve ders saatinin de diğer branşlara göre çok olması sebebiyle katılımcı sayısı diğer branşlardan daha fazladır. Mesleki kıdem 1-5 kategorisindeki farklılığın sebebi ise “ilk atama” diye tabir edilen Türkiye’nin zorunlu hizmet bölgelerinde yer alan katılımcıların çalışmada çoğunlukla yer almasıdır. Bunun sebebi ise araştırmacının ve veri toplamada aracılık yapan öğretmenlerin çoğunlukla zorunlu hizmet bölgelerinde görev yapmasıdır.

**Tablo 2.** Çalışma grubunun görev yaptığı şehirler

Görev yapılan şehir	<i>f</i>	%
Adana	1	0,20
Adıyaman	6	1,19
Afyonkarahisar	19	3,77
Ağrı	6	1,19
Aksaray	17	3,37
Ankara	40	7,94
Antalya	2	0,40
Aydın	1	0,20
Balıkesir	1	0,20
Bartın	1	0,20
Batman	4	0,79
Bayburt	1	0,20
Bingöl	1	0,20
Bitlis	10	1,98
Bolu	2	0,40
Burdur	6	1,19
Bursa	9	1,79
Çankırı	1	0,20
Çorum	3	0,60
Denizli	1	0,20
Düzce	1	0,20
Elâzığ	3	0,60
Erzurum	3	0,60
Eskişehir	1	0,20
Gaziantep	36	7,14
Giresun	4	0,79
Hakkâri	1	0,20
Hatay	17	3,37
Iğdır	3	0,60
Isparta	35	6,94

Görev yapılan şehir	f	%
İstanbul	29	5,75
İzmir	22	4,37
Kahramanmaraş	47	9,33
Kayseri	2	0,40
Kırklareli	7	1,39
Kırşehir	1	0,20
Kilis	2	0,40
Kocaeli	4	0,79
Konya	49	9,72
Kütahya	3	0,60
Malatya	1	0,20
Manisa	1	0,20
Mardin	1	0,20
Mersin	6	1,19
Muğla	3	0,60
Muş	1	0,20
Niğde	1	0,20
Ordu	2	0,40
Osmaniye	7	1,39
Sakarya	6	1,19
Samsun	6	1,19
Sinop	2	0,40
Sivas	6	1,19
Şanlıurfa	31	6,15
Şırnak	3	0,60
Tekirdağ	5	0,99
Tokat	1	0,20
Trabzon	2	0,40
Van	6	1,19
Yalova	4	0,79
Yozgat	6	1,19
Toplam	504	100

Tablo 2 incelendiğinde 61 farklı ilden toplamda 504 öğretmene ulaşıldığı görülmektedir. 504 öğretmenin %9,72'sini (f=49) Konya, %9,33'ünü (f=47) Kahramanmaraş, %7,94'ünü (f=40) Ankara, %7,14'ünü (f=36) Gaziantep, %6,94'ünü (f=35) Isparta, %6,15'ini (f=31) Şanlıurfa, %5,75'ini (f=29) İstanbul, %4,37'sini (f=22) İzmir, %3,77'sini (Afyonkarahisar), %3,37'sini (f=17) Aksaray ve %3,37'sini (f=17) ise Hatay oluşturmaktadır. Bunların dışındaki illerde görev yapan katılımcıların oranı ise %1,98-0,20 (f=10-1) arasında değişmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmanın veri toplama aracını oluşturmak için literatür taraması yapılmış ve katılımcıların herhangi bir konuda düşüncelerini metaforlar yoluyla belirleme amacı taşıyan çalışmalar incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda araştırmanın veri toplama aracı (Ek-1) hazırlanmıştır. Veri toplama aracına son şeklini vermek amacıyla “Türkçe Eğitimi” alanında “doçent” unvanına sahip bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonucunda kişisel bilgilerin istendiği bölüme eklemeler -mezun olduğu okul türü, mesleki kıdem- yapılmıştır. Oluşturulan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcılara çalışma hakkında bilgiler veren ve veri toplama aracını doldururken nelere dikkat etmeleri gerektiğini ifade eden cümlelere yer verilmiştir. İkinci bölümde katılımcılardan cinsiyet, branş, mezun olduğu okul türü, mesleki kıdem, görev yaptığı şehir, görev yaptığı okul türü gibi kişisel bilgilerinin istendiği maddeleri doldurmaları istenmiştir. Üçüncü bölümde ise “Türkçe öğretmeni ..... gibidir çünkü .....” ve “Türkçe dersi ..... gibidir çünkü .....” ifadelerinin yazılı olduğu metafor uygulama formunun doldurulması istenmiştir. Saban’a (2008a) göre metaforun bir araştırma aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda “gibi” kavramı genellikle metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki bağı net bir şekilde ortaya koymak için kullanılmaktadır. “Çünkü” kavramı ise katılımcıların ürettiği metaforlar için gerekçe veya mantıksal dayanak sunmalarını sağlamaktadır.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde 01.05.2021 ile 01.06.2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Resmî ve özel kurumlarda görev yapan toplam 504 ortaokul branş öğretmenine meslektaşların yardımıyla ulaşılmıştır. İlk olarak araştırmacının çevresinde görev yapan öğretmenlere ulaşılmış, bu öğretmenlerin de çevresindeki öğretmenlere ulaşmasıyla araştırmaya katılan gönüllü öğretmen sayısı artırılmıştır. Araştırmacının “Google form” üzerinden oluşturduğu veri toplama aracının, resmî ve özel kurumların iletişim kanallarına gönderilerek öğretmenler tarafından doldurulması amaçlanmıştır. Veri toplama sürecinin güvenilirliğini azaltmamak ve çalışmanın amacına uygun olmayan kişilerin veri toplama aracını doldurmaması için resmî ve özel kurumların iletişim kanalları ve öğretmenlerin bulunduğu gruplar dışında veri toplama yapılmamıştır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Bu çalışmadaki verilerin analizinde, nitel veri analizi yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinin amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İçerik analizinde tümdengelimci bir yol izlenmektedir. Araştırmacı ilk olarak araştırmanın konusu ile ilgili kategoriler geliştirmektedir. Ardından araştırmacının incelemiş olduğu veri setinde bu kategoriler içerisine girebilecek kelime, cümle ya da resimler tespit edilmektedir. Kategori geliştirme aşamasında araştırmacı dikkatli olmalı ve aynı metin üzerinden benzer bir araştırma yürütmeyi planlayan başka araştırmacıların da aynı sonuçlara ulaşabilecekleri türden uygun kategoriler geliştirmelidir (Silverman, 2001; akt. Özdemir, 2010).

Verilerin analizinde Saban (2008b) tarafından önerilen şu aşamalar izlenmiştir: (1) adlandırma aşaması, (2) eleme ve arıtma aşaması, (3) derleme ve kategori geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması ve (5) katılımcı sayısı ve yüzde hesaplamalarının yapılması.

#### **3.5.1. Adlandırma aşaması**

Adlandırma aşamasında katılımcılar tarafından üretilen metaforlar, geçici bir liste hâlinde ve alfabetik bir şekilde Excel programına aktarılmıştır. Bu amaç doğrultusunda ortaokul branş öğretmenleri tarafından “Türkçe öğretmeni” ve “Türkçe dersi” kavramlarına ilişkin üretilen metaforların belirgin bir şekilde dile getirilip getirilmediğine bakılmıştır. Öğretmenler tarafından oluşturulan metaforlar kodlanmıştır (Türkçe öğretmeni metaforları: güneş, fener, kitap, ağaç kökü, harita, yol, kütüphane, çilingir, kolluk kuvvetleri; Türkçe dersi metaforları: su, hayat, bebeğin ilk adımları, yemek, aslan, kullanma kılavuzu, kan, puzzle çerçevesi, hazine gibi). Herhangi bir metaforun yazılmadığı formlar daha sonra elenmek üzere işaretlenmiştir.

#### **3.5.2. Eleme ve arıtma aşaması**

Eleme ve arıtma aşamasında katılımcılar tarafından üretilen metaforlar yeniden gözden geçirilmiş ve her bir metafor (1) metaforun konusu, (2) metaforun kaynağı ve (3) metaforun konusu ve kaynağı arasındaki ilişki açısından analiz edilmiştir. “Türkçe öğretmeni” kavramı için üretilen ve araştırmaya alınmayan 115 metafor ve “Türkçe dersi” kavramı için üretilen ve araştırmaya alınmayan 158 metafor şu dört temel gerekçeye dayalı olarak ayıklanmıştır:

a) “Türkçe öğretmeni” ve “Türkçe dersi”ne ilişkin metaforun yer aldığı ancak gerekçesinin bulunmadığı formlar: Bu eleme başlığı altında katılımcılar, metafor üretmelerine rağmen metafora dair bir gerekçe üretmemiş ya da üretilen metaforu mantıksal bir gerekçeye dayandıramamışlardır. Örnek olarak EÖ4 “*Türkçe öğretmeni **kalem** gibidir çünkü yazdıkça gelişir.*” diyerek Türkçe öğretmenini kaleme benzetmiştir. EÖ4 tarafından üretilen kalem metaforu için mantıksal bir gerekçe bulunamadığı için çalışmaya dâhil edilememiştir. KÖ11 “*Türkçe öğretmeni konuşmalarıyla **lider** gibidir çünkü...*” diyerek lider metaforunu üretmiş fakat metafor için mantıksal bir gerekçe üretmemiştir. EÖ29 “*Türkçe öğretmeni **arı** gibidir çünkü baharın gelişi onlarla belli olur.*” diyerek arı metaforunu üretmiş fakat metaforun mantıksal bir gerekçesi bulunamadığı için çalışmaya dâhil edilememiştir. KÖ463 “*Türkçe dersi **masal** gibidir çünkü çok severim, mutlu olurum.*” diyerek masal metaforunu üretmiş fakat metafor için mantıksal bir gerekçe üretmemiştir. KÖ222 “*Türkçe dersi **lavanta** gibidir çünkü güzel kokar.*” diyerek lavanta metaforunu üretmiş fakat metafor için mantıksal bir gerekçe üretmemiştir. Öğretmenler tarafından doldurulan bu formlar yukarıdaki açıklanan sebeplerle çalışmaya dâhil edilmemiştir. “Türkçe öğretmeni”ne dair oluşturulan 77 form, “Türkçe dersi”ne dair oluşturulan 72 form ve toplamda 149 form çalışmaya dâhil edilmemiştir.

b) “Türkçe öğretmeni” ve “Türkçe dersi”nin sadece tanımlamasının yer aldığı formlar: Bu eleme başlığı altında katılımcılar, metafor oluşturmamışlar bununla beraber gerekçe kısmına “Türkçe öğretmeni” ve “Türkçe dersi” hakkında tanımlama, tavsiye ya da düşünce üretmişlerdir. KÖ93 “*Türkçe öğretmeni önemlidir çünkü Türk dilini öğretiyor.*” diyerek Türkçe öğretmeni hakkında metafor üretmemiş, metafor üretilecek kavramla ilgili bir düşünce üretmiştir. KÖ140 “*Türkçe öğretmeni öğrencilerini iyi tanımalı, her birini değerli bir eseri yapmalıdır.*” diyerek Türkçe öğretmeni üzerinden bir tavsiye cümlesi üretmiştir. EÖ178 “*Türkçe öğretmeni hızlı konuşur / Türkçeyi güzel kullanır.*” diyerek Türkçe öğretmeni ile ilgili bir düşünce üretmiştir. EÖ18 “*Türkçe dersi bize dilimizin en doğrusunu öğretir.*” diyerek Türkçe dersinin bir özelliği ile ilgili bir düşünce üretmiştir. EÖ131 “*Türkçe dersi hızlı okumayı, okuduğunu anlamayı, doğru yazmayı, hızlı ve doğru karar vermeyi sağlar.*” diyerek Türkçe dersinin özelliklerinden bahsetmiştir. Öğretmenler tarafından doldurulan bu formlar yukarıdaki açıklanan sebeplerle çalışmaya dâhil edilmemiştir. “Türkçe öğretmeni”ne dair oluşturulan 17 form, “Türkçe dersi”ne dair oluşturulan 50 form ve toplamda 67 form çalışmaya dâhil edilmemiştir.

c) Herhangi bir metaforun üretilmediği (boş bırakılan) formlar: Bu eleme başlığı altında katılımcılar, metafor formunu herhangi bir sebeple boş bırakmışlardır. “Türkçe öğretmeni”ne dair oluşturulan 11 form, “Türkçe dersi”ne dair oluşturulan 26 form ve toplamda 37 form çalışmaya dâhil edilmemiştir.

d) Aynı katılımcının birden fazla doldurduğu formlar: Bu eleme başlığında altında ise katılımcıların veri toplama formunu birden fazla kez doldurduğu görülmüştür. Doldurulan iki formdan biri çıkarılmış ve çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bu gerekçe kategorisinde toplam 10 form çalışmaya dâhil edilmemiştir.

### 3.5.3. Derleme ve kategori geliştirme aşaması

“Türkçe öğretmeni”ne ait oluşturulan 115 zayıf yapılı metafor ve “Türkçe dersi”ne ait 158 zayıf yapılı metaforun elenmesinden sonra “Türkçe öğretmeni”ne ait 389 ve “Türkçe dersi”ne ait 346 adet geçerli metafor imgesi elde edilmiştir. Öğretmenler tarafından oluşturulan metaforlar, tekrar gözden geçirilmiş, her bir metafor için örnek metafor ifadesi seçilmiştir. Seçilen örnek metafor ifadeleri alfabetik sıraya göre dizilmiş ve bir metafor listesi oluşturulmuştur. Saban’a (2008b) göre metafor listesi oluşturmak iki amaca hizmet etmektedir: Metaforları belirli kategoriler altında toplamak için bir başvuru kaynağı olarak kullanmak ve araştırmanın veri analiz sürecini ve yorumlarını geçerli kılmak. “Türkçe öğretmeni” ve “Türkçe dersi”ne ait kavramsal kategoriler oluşturulurken her bir metaforun bu iki kavramı nasıl ve hangi özelliklerine göre anlamlandırdığı incelenmiştir. Metaforların “Türkçe öğretmeni” ve “Türkçe dersi”ne ait kavramlara yükledikleri anlamların benzerliklerine ve farklılıklarına göre kavramsal kategoriler oluşturulmuştur. Sonuç olarak öğretmenler tarafından oluşturulan metaforlar, “Türkçe öğretmeni” değişkeninde ortak özellikleri bakımından 20 kavramsal kategori altında, “Türkçe dersi” değişkeninde ise ortak özellikleri bakımından 19 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Kategoriler oluşturulduktan sonra uzman görüşüne başvurulmuştur.

“Türkçe öğretmeni” ve “Türkçe dersi” için oluşturulan “Temel bir unsur olarak Türkçe dersi-Türkçe öğretmeni” ve “Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe öğretmeni-Türkçe dersi” temelde aynı durumu anlatmaktadır. Bu iki kategori altında yer alan metaforların ortak özelliği, Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersinin temel unsur durumunda olan herhangi bir şeye benzetilmesidir. Aynı durumu anlatan metaforlar için iki farklı kavramsal kategori oluşturulmasının sebebi şu şekilde açıklanabilir: Oluşturulan metaforlar, bu iki kavramın farklı

disiplinlerin temelini oluşturmasına, o disiplinlerin altyapısının oluşturulmasında etkin rol oynamasına ve geliştirilmesine katkıda bulunmayı ifade ediyorsa “Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe öğretmeni-Türkçe dersi” kategorisi altında yer almıştır. “Temel bir unsur olarak Türkçe öğretmeni-Türkçe dersi” kategorisi altında yer alan metaforların özelliği ise “Türkçe öğretmeni” ve “Türkçe dersi”ni farklı disiplinlerle ilişki kurmadan temel bir unsur olarak ele almalarıdır.

“Türkçe öğretmeni” için oluşturulan “Ana dilimize hâkim-dilin koruyucusu-kurallarının denetleyicisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi, temelde “Kelimelere hâkim birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisini kapsayan bir kategori olarak görölmektedir. “Ana dilimize hâkim-dilin koruyucusu-kurallarının denetleyicisi olarak Türkçe öğretmeni” diğer kategoriye kapsayıcı bir durumda olmasına rağmen bu kategorinin oluşturulma sebebi şu şekilde açıklanabilir: Ana dile hâkim bir bireyin özelliklerinden biri de kelimelere hâkim olmasıdır. İlk başta ana dile hâkimiyet kategorisi altında yer alan metaforlarda dikkat çeken bir özellik ortaya çıkmıştır: Araştırmacıların özellikle Türkçe öğretmeninin kelime dağarcığı ve kelime bilgisi üzerine yaptığı yorumların fazlalığı dikkat çekmiştir. Ana dile hâkimiyet, dilin korunması ve kurallarının denetlenmesinden bahseden 42 metafor olmasının yanında Türkçe öğretmenlerinin kelime dağarcığının geniş ve kelimelerle ilgili bilgilerinin fazla olmasından bahseden 35 metafora rastlanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin özellikle kelimelerle ilişkisinden bu denli bahsedilmesi “Kelimelere hâkim birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisini oluşturma zorunluluğunu doğurmuştur.

#### **3.5.4. Geçerlik ve güvenirliliği sağlama aşaması**

Nitel bir araştırmanın geçerliliğini sağlayan önemli ölçütlerden biri toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesiyle beraber araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklamasıdır (Yıldırım ve şimşek, 2021). Bu sebeple araştırmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla araştırma sürecinde elde edilen veriler hiçbir yorum katılmaksızın, ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. “Türkçe öğretmeni” için oluşturulan 20, “Türkçe dersi” için oluşturulan 19 kategoriye nasıl ulaşıldığı detaylarıyla açıklanmıştır. Öğretmenler tarafından üretilen metaforlara ve katılımcıların ifadelerine tablolar hâlinde bulgular kısmında doğrudan yer verilmiş, gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak amacıyla “Türkçe öğretmeni” ve “Türkçe dersi” kavramları için oluşturulan metaforların, içinde bulunduğu kavramsal kategoriye temsil edip

etmediğini belirlemek amacıyla yüksek lisans yapan iki meslektaşın görüşüne başvurulmuştur. “Türkçe öğretmeni” için 20, “Türkçe dersi” için 19 kavramsal kategorinin açıklamalarının olduğu bir liste verilerek metaforları bu kategorilerle -boşta metafor kalmayacak şekilde eşleştirmeleri istenmiştir. İki meslektaşın eşleştirdiği liste, araştırmacının kendi yaptığı eşleştirme ile karşılaştırılmıştır. Araştırma verilerinin güvenilirliğini sağlamak için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği (Güvenirlilik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) uyum yüzdesi formülü kullanılmıştır. “Türkçe öğretmeni” metaforları için güvenirlilik 0,92 (361/361+28) olarak hesaplanırken “Türkçe dersi” metaforları için ise güvenirlilik 0,93 (325/325+24) olarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda kodlayıcıların değerlendirmesi arasındaki uyumun %90 ve üzeri güvenirlilik düzeyine sahip olması yeterli görülmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

### **3.5.5. Katılımcı sayısı ve yüzde hesaplamalarının yapılması**

“Türkçe öğretmeni” için üretilen 389 metaforu, 20 kavramsal kategoriyi; “Türkçe dersi” için üretilen 346 metaforu, 19 kavramsal kategoriyi temsil eden katılımcı sayısı ( $f$ ) ve katılımcı sayısının yüzdesi (%) hesaplanarak tablolar hâlinde sunulmuştur. Daha sonra katılımcıların ürettikleri metaforlar, katılımcıların cinsiyet değişkeni ve metafor numarası kodlanarak alıntılar hâlinde sunulmuştur.

## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR

Ortaokul branş öğretmenlerinin “Türkçe öğretmeni” ve “Türkçe dersi” kavramlarına yönelik bakış açılarını ortaya koymak üzere elde edilen metaforlar analiz edilerek bazı bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin “Türkçe öğretmeni” ve “Türkçe dersi” kavramlarına ilişkin üretmiş oldukları metaforlar ve bu metaforlardan yola çıkılarak oluşturulan kavramsal kategoriler tablolar hâlinde verilmiştir. Kavramsal kategoriler, çalışmaya katılan öğretmenlerin yazmış olduğu cümlelerle desteklenerek açıklanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler “erkek öğretmen” ve “kadın öğretmen” olarak değerlendirilmiş, metaforu üreten öğretmenin numarası yazılarak “EÖ1, KÖ2, EÖ3...” şeklinde kodlanmıştır.

#### 4.1. Ortaokul Branş Öğretmenlerinin Türkçe Öğretmenine Yönelik Metaforik Algılarına Ait Bulgular

Ortaokul branş öğretmenlerinin “Türkçe öğretmeni” kavramına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla 504 katılımcının ürettiği metaforlar analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda 389 metafor çalışmaya dâhil edilmiştir. 389 metaforun 145’i erkek, 244’ü kadın öğretmen tarafından oluşturulmuştur. 115 çalışma kâğıdı ise geçerli metafor üretmedikleri ya da üretilen metaforlar için tutarlı bir gerekçe sunamadıkları için çalışmaya dâhil edilmemiştir. Ortaokul branş öğretmenlerinin “Türkçe öğretmeni” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar Tablo 3’te gösterilmiştir:

**Tablo 3.** Ortaokul branş öğretmenlerinin “Türkçe öğretmeni” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar

Metaforun Sırası	Metaforun Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	sözlük	33	8,48
2	kitap	29	7,46
3	ışık	15	3,86
4	anne	13	3,34
5	güneş	13	3,34
6	kütüphane	12	3,08
7	su	9	2,31
8	kılavuz	8	2,06
9	şiir	7	1,80
10	hayat	5	1,29
11	TDK	5	1,29
12	bahçıvan	4	1,03
13	fener	4	1,03

Metaforun Sırası	Metaforun Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
14	hatip	4	1,03
15	mum	4	1,03
16	pusula	4	1,03
17	spiker	4	1,03
18	şair	4	1,03
19	usta	4	1,03
20	yazım kılavuzu	4	1,03
21	yıldız	4	1,03
22	ağaç	3	0,77
23	aile	3	0,77
24	anne-baba	3	0,77
25	arı	3	0,77
26	ayna	3	0,77
27	ilaç	3	0,77
28	kelime	3	0,77
29	rehber	3	0,77
30	roman	3	0,77
31	ağaç kökü	2	0,51
32	anahtar	2	0,51
33	arkadaş	2	0,51
34	binanın temeli	2	0,51
35	demirbaş	2	0,51
36	dost	2	0,51
37	elmas	2	0,51
38	inşaat mühendisi	2	0,51
39	kan	2	0,51
40	köprü	2	0,51
41	kültür elçisi	2	0,51
42	lider	2	0,51
43	model	2	0,51
44	okulun bel kemiği	2	0,51
45	okulun temel taşı	2	0,51
46	orkestra şefi	2	0,51
47	savaşçı	2	0,51
48	trafik levhası	2	0,51
49	yol gösterici	2	0,51
50	0 kan grubu	1	0,26
51	akarsu	1	0,26
52	alfabenin a harfi	1	0,26
53	ana yapı taşı	1	0,26
54	Ankara	1	0,26
55	anne sütü	1	0,26

Metaforun Sırası	Metaforun Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
56	ansiklopedi	1	0,26
57	arabanın tekeri	1	0,26
58	aracın şoförü	1	0,26
59	asistan	1	0,26
60	aşçı	1	0,26
61	âşık	1	0,26
62	ayaklı kitap	1	0,26
63	bal	1	0,26
64	bambu ağacı	1	0,26
65	başöğretmen	1	0,26
66	benlik ve dil birliği kodlayıcısı	1	0,26
67	bilgi ağacı	1	0,26
68	bilgiç	1	0,26
69	bizim (biz)	1	0,26
70	Buffon	1	0,26
71	çağlayan	1	0,26
72	çınar	1	0,26
73	çiçek	1	0,26
74	çilingir	1	0,26
75	çocukluk	1	0,26
76	dedektif	1	0,26
77	derya deniz	1	0,26
78	dil bilincine sahip biri	1	0,26
79	dil doktoru	1	0,26
80	dil işçisi	1	0,26
81	dil	1	0,26
82	dilimizin önemli koruyucusu	1	0,26
83	dilimizin temeli	1	0,26
84	dilin korunmasına liderlik eden kişi	1	0,26
85	dilin temel taşı	1	0,26
86	dizi film	1	0,26
87	dokuma sanatı	1	0,26
88	düz metin	1	0,26
89	ebeveyn	1	0,26
90	edebî biri	1	0,26
91	editör	1	0,26
92	eğitimin temel direği	1	0,26
93	eğitimin temel taşı	1	0,26
94	evin direği	1	0,26
95	evin temeli	1	0,26
96	gelenek	1	0,26
97	Google	1	0,26

Metaforun Sırası	Metaforun Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
98	gökkuşağı	1	0,26
99	gökyüzü	1	0,26
100	güneşe giden yol	1	0,26
101	hâkim	1	0,26
102	halı	1	0,26
103	harita	1	0,26
104	hayata açılan pencere	1	0,26
105	hayata yön veren bir bilgi	1	0,26
106	hazine	1	0,26
107	herhangi bir branş öğretmeni	1	0,26
108	hikâye kitabı	1	0,26
109	hoparlör	1	0,26
110	hücre bölünmesi	1	0,26
111	idarenin eli ayağı	1	0,26
112	İngiliz anahtarı	1	0,26
113	inşaata ilk temeli atan bir inşaatçı	1	0,26
114	imam	1	0,26
115	işçi	1	0,26
116	joker öğretmen	1	0,26
117	kalem	1	0,26
118	kaptan	1	0,26
119	karınca	1	0,26
120	kelime ağacı	1	0,26
121	kelimeler denizi	1	0,26
122	kilit	1	0,26
123	kimlik	1	0,26
124	kitap kurdu ve kitap âşığı	1	0,26
125	kolluk kuvvetleri	1	0,26
126	kök	1	0,26
127	kurşun kalem	1	0,26
128	kutup yıldızı	1	0,26
129	kültür abidesi	1	0,26
130	kültürün ışığı	1	0,26
131	lokomotif	1	0,26
132	makinist	1	0,26
133	mala	1	0,26
134	manav	1	0,26
135	menekşe	1	0,26
136	meşale	1	0,26
137	mutluluk	1	0,26
138	mühendis	1	0,26
139	nahif bir obje	1	0,26

Metaforun Sırası	Metaforun Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
140	nahif	1	0,26
141	nar	1	0,26
142	okulun beyni	1	0,26
143	okulun eli ayağı	1	0,26
144	okulun kalbi	1	0,26
145	okulun temeli	1	0,26
146	okulun vazgeçilmezi	1	0,26
147	okyanus	1	0,26
148	Orhun Abideleri	1	0,26
149	öğrencinin idolü	1	0,26
150	öğretici	1	0,26
151	Ömer Seyfettin...	1	0,26
152	önder	1	0,26
153	örnek	1	0,26
154	patlamış mısır	1	0,26
155	plastik kap	1	0,26
156	sanatçı	1	0,26
157	sandık	1	0,26
158	sınıf öğretmenleri	1	0,26
159	sihirli bir değnek	1	0,26
160	siyasetçi	1	0,26
161	şans	1	0,26
162	şef	1	0,26
163	t9	1	0,26
164	takım elbise	1	0,26
165	teleskop	1	0,26
166	temel direk	1	0,26
167	temel	1	0,26
168	terbiye öğretmeni	1	0,26
169	terzi	1	0,26
170	tiyatro	1	0,26
171	tohum	1	0,26
172	toprağa tohum eken bir çiftçi	1	0,26
173	toprak	1	0,26
174	tuğla	1	0,26
175	tükenmez kalem	1	0,26
176	Türkçenin temsilcisi	1	0,26
177	uzlaştırıcı	1	0,26
178	vatanı koruyan askerler	1	0,26
179	vatanın temel direği	1	0,26
180	yazar	1	0,26
181	yeniden konuşmayı öğreten öğretici	1	0,26

Metaforun Sırası	Metaforun Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
182	yol	1	0,26
183	yürüyen kitaplık	1	0,26
184	yürüyen kültür hazinesi	1	0,26
<b>Toplam</b>		<b>389</b>	<b>100</b>

Tablo 3 incelendiğinde ortaokul branş öğretmenlerinin “Türkçe öğretmeni” kavramına yönelik olarak 184 farklı metafor olmak üzere toplamda 389 metafor ürettikleri görülmektedir. Metaforlar *sözlük* (33), *kitap* (29), *ışık* (15), *anne* (13), *güneş* (13), *kütüphane* (12), *su* (9), *kılavuz* (8), *şiir* (7), *hayat* (5), *TDK* (5), *bahçıvan* (4), *fener* (4), *hatip* (4), *mum* (4), *pusula* (4), *spiker* (4), *şair* (4), *usta* (4), *yazım kılavuzu* (4), *yıldız* (4), *ağaç* (3), *aile* (3), *anne-baba* (3), *arı* (3), *ayna* (3), *ilaç* (3), *kelime* (3), *rehber* (3), *roman* (3) üzerinde yoğunlaşmıştır. *Ağaç kökü*, *anahtar*, *arkadaş*, *binanın temeli*, *demirbaş*, *dost*, *elmas*, *inşaat mühendisi*, *kan*, *köprü*, *kültür elçisi*, *lider*, *model*, *okulun bel kemiği*, *okulun temel taşı*, *orkestra şefi*, *savaşçı*, *trafik levhası* ve *yol gösterici* metaforlarının ise ikişer kez tekrar edildiği belirlenmiştir. Üretilen 135 metaforun her biri farklı bir kişi tarafından oluşturulurken geriye kalan 254 metaforu oluşturan kişi sayısı 2 ile 33 arasında değişmektedir.

Ortaokul branş öğretmenlerinin “Türkçe öğretmeni” kavramını *sözlük*, *kitap*, *kütüphane*, *kılavuz*, *şiir* ve *TDK* gibi metaforlarla özdeşleştirmeleri “Türkçe öğretmeni”nin eğitsel yönüne vurgu yapmıştır. Bununla beraber “Türkçe öğretmeni”nin *ışık*, *anne*, *güneş* ve *su* gibi hayat için temel ihtiyaç konumunda olan metaforlarla özdeşleştirilmesi ise “Türkçe öğretmeni” kavramının önemine vurgu yapıldığıyla ilişkilendirilebilir.

Araştırmaya katılan ortaokul branş öğretmenlerinin “Türkçe öğretmeni” kavramına yönelik olarak geliştirdikleri metaforlar 20 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bazı öğretmenler aynı metaforları üretmiştir, metafor aynı olmasına rağmen mantıksal gerekçeleri farklıdır. Mantıksal gerekçeleri farklı olduğu için metaforlar, ayrı kategoriler altında değerlendirilmiştir. Bu metaforlardan üç tanesi en çok kategori altında yer almıştır: *kitap* (29), *güneş* (13) ve *kılavuz* (8). Bu üç metafor toplam yedişer kategori altında yer almıştır. Kitap metaforu; “Bilgi veren-aydınlatan birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde 11, “Eğiten-geliştiren-yetiştiren birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi altında 5, “Kitap okumayı seven-sevdiren birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi altında 5, “Konuşmayı-anlatmayı seven-iyi bir konuşmacı olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi altında 3, “Değişken birisi olarak Türkçe

öğretmeni” kategorisinde 2, “Kelimelere hâkim birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi altında 1 kere tekrarlanarak toplam yedi kategori altında yer almıştır.

Birden fazla kategori altında yer alan metaforlar ve yer aldıkları kategori sayıları şu şekildedir: *kütüphane (6), sözlük (6), su (6); ı ışık (5); anne (4), şiir (4); ağaç (3), bahçıvan (3), hatip (3), hayat (3), rehber (3), şair (3), yıldız (3), ağaç kökü (2), aile (2), anahtar (2), anne-baba (2), arkadaş (2), ayna (2), demirbaş (2), elmas (2), fener (2), ilaç (2), kan (2), kelime (2), köprü (2), kültür elçisi (2), okulun bel kemiği (2), orkestra şefi (2), roman (2), savaşçı (2), TDK (2), usta (2), yol gösterici (2).*

Ortaokul branş öğretmenlerinin “Türkçe öğretmeni” kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların kavramsal kategorileri Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Ortaokul branş öğretmenlerinin “Türkçe öğretmeni” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların kavramsal kategorilere göre dağılımı

Kavramsal Kategoriler	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Bilgi veren-aydınlatan birisi olarak Türkçe öğretmeni	26	64	16,45
2. Eğiten-geliştiren-yetiştiren birisi olarak Türkçe öğretmeni	37	56	14,40
3. Ana dilimize hâkim-dilin koruyucusu-kurallarının denetleyicisi olarak Türkçe öğretmeni	33	42	10,80
4. Kelimelere hâkim birisi olarak Türkçe öğretmeni	15	35	9,00
5. Temel bir unsur olarak Türkçe öğretmeni	24	28	7,20
6. Konuşmayı-anlatmayı seven-iyi bir konuşmacı olarak Türkçe öğretmeni	15	24	6,17
7. Yol gösteren-yönlendiren birisi olarak Türkçe öğretmeni	15	22	5,66
8. Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe öğretmeni	18	20	5,14
9. Kitap okumayı seven-sevdiren birisi olarak Türkçe öğretmeni	7	15	3,86
10. Faydalı-çalışkan birisi olarak Türkçe öğretmeni	12	14	3,60
11. Kültürel mirası koruyan-aktaran birisi olarak Türkçe öğretmeni	11	12	3,08

12. Örnek-lider birisi olarak Türkçe öğretmeni	8	11	2,83
13. Yakınlık kuran birisi olarak Türkçe öğretmeni	9	11	2,83
14. Önemli-değerli birisi olarak Türkçe öğretmeni	9	9	2,31
15. Çare bulan birisi olarak Türkçe öğretmeni	6	7	1,80
16. Değişken birisi olarak Türkçe öğretmeni	6	7	1,80
17. Edebiyatla iç içe birisi olarak Türkçe öğretmeni	5	5	1,29
18. Sıradan birisi olarak Türkçe öğretmeni	3	3	0,77
19. Duygulara sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni	2	2	0,51
20. Olumsuz özelliklere sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni	2	2	0,51
<b>Toplam</b>	<b>264</b>	<b>389</b>	<b>100</b>

Tablo 4 incelendiğinde ortaokul branş öğretmenlerinin “Türkçe öğretmeni” kavramına yönelik olarak oluşturdukları metaforların 20 kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler; “*Bilgi veren-aydınlatan birisi olarak Türkçe öğretmeni*” (f=64, %16,45), “*Eğitengeliştiren-yetiştiren birisi olarak Türkçe öğretmeni*” (f=56, %14,40), “*Ana dilimize hâkim-dilin koruyucusu-kurallarının denetleyicisi olarak Türkçe öğretmeni*” (f=42, %10,80), “*Kelimelere hâkim birisi olarak Türkçe öğretmeni*” (f=35, %9), “*Temel bir unsur olarak Türkçe öğretmeni*” (f=28, %7,20), “*Konuşmayı-anlatmayı seven-iyi bir konuşmacı olarak Türkçe öğretmeni*” (f=24, %6,17), “*Yol gösteren-yönlendiren birisi olarak Türkçe öğretmeni*” (f=22, %5,66), “*Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe öğretmeni*” (f=20, %5,14), “*Kitap okumayı seven-sevdiren birisi olarak Türkçe öğretmeni*” (f=15, %3,86), “*Faydalı-çalışkan birisi olarak Türkçe öğretmeni*” (f=14, %3,60), “*Kültürel mirası koruyan-aktaran birisi olarak Türkçe öğretmeni*” (f=12, %3,08), “*Örnek-lider birisi olarak Türkçe öğretmeni*” (f=11, %2,83), “*Yakınlık kuran birisi olarak Türkçe öğretmeni*” (f=11, %2,83), “*Önemli-değerli birisi olarak Türkçe öğretmeni*” (f=9, %2,31), “*Çare bulan birisi olarak Türkçe öğretmeni*” (f=7, %1,80), “*Değişken birisi olarak Türkçe öğretmeni*” (f=7, %1,80), “*Edebiyatla iç içe birisi olarak Türkçe öğretmeni*” (f=5, %1,29), “*Sıradan birisi olarak Türkçe öğretmeni*” (f=3, %0,77), “*Duygulara sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni*” (f=2, %0,51), “*Olumsuz özelliklere sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni*” (f=2, %0,51) şeklindedir.

#### 4.1.1. Bilgi veren-aydınlatan birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi

“Bilgi veren-aydınlatan birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** “Bilgi veren-aydınlatan birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Bilgi veren-aydınlatan birisi olarak Türkçe öğretmeni	kitap (11), ışık (10), güneş (6), sözlük (6), mum (4), anne (3), kütüphane (3), fener (2), roman (2), ağaç (1), akarsu (1), bahçıvan (1), elmas (1), Google (1), hazine (1), hikâye kitabı (1), işçi (1), kalem (1), kültürün ışığı (1), meşale (1), mutluluk (1), okyanus (1), Orhun Abideleri (1), su (1), Türkçenin temsilcisi (1), yeniden konuşmayı öğreten öğretici (1).	26	64	16,45

Tablo 5 incelendiğinde en çok metafora sahip kategorinin “Bilgi veren-aydınlatan birisi olarak Türkçe öğretmeni” olduğu görülmektedir. Bu kategoride 26 farklı metafor ve toplamda 64 metafor üretilmiştir. “Bilgi veren-aydınlatan birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi tüm kategorilerin %16,45’ini oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *kitap (11), ışık (10), güneş (6), sözlük (6), mum (4), anne (3), kütüphane (3), fener (2), roman (2), ağaç (1), akarsu (1), bahçıvan (1), elmas (1), Google (1), hazine (1), hikâye kitabı (1), işçi (1), kalem (1), kültürün ışığı (1), meşale (1), mutluluk (1), okyanus (1), Orhun Abideleri (1), su (1), Türkçenin temsilcisi (1), yeniden konuşmayı öğreten öğretici (1)* olarak belirlenmiştir. *Kitap, ışık, güneş* ve *sözlük* kavramları bu kategoride en çok tekrar eden metaforlar olmuştur. En çok tekrar eden metaforlardan *kitap, sözlük, kütüphane, roman* bilgi almayı sağlayan; *ışık, mum, fener* ise çevresini aydınlatan unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe öğretmenin çevresindeki insanlara bilgi verdiğini ve onları bilgilerinin ışığıyla aydınlattığını ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin KÖ232 “*Türkçe öğretmeni kitap gibidir çünkü öğreneceğin çok şey vardır.*” diyerek Türkçe öğretmenini çok şey öğrenilebilecek bir kitaba benzetmiştir. KÖ240 “*Türkçe öğretmeni ışık gibidir çünkü çevresini bilgisiyle aydınlatır.*” diyerek Türkçe öğretmenin bilgilendirici yönüne vurgu yapmıştır. KÖ1 “*Türkçe öğretmeni güneş gibidir çünkü öğrencileri aydınlatan, geleceğine şekil veren en önemli kişidir. Türkçe öğretmenin başarısı öğrencinin geleceğine direkt yansır.*” diyerek Türkçe öğretmenin bilgisiyle öğrencilere fayda sağlamasından ve öğrencilerin kendi geleceklerini

inşa etmelerinde onlara yardımcı olmasından bahsetmiştir. KÖ56 “*Türkçe öğretmeni sözlük gibidir çünkü etrafındakilere bilmediği kelimeleri öğretir.*” diyerek Türkçe öğretmenini insanların bilmediği kelimeleri öğrenmek için başvurdukları bir sözlüğe benzetmiştir. KÖ462’nin “*Türkçe öğretmeni mum gibidir çünkü yandıkça çevresini aydınlatır.*” cümlesi Türkçe öğretmenin bilgileriyle çevresine aydınlık vermesini mumun yanarak çevresini aydınlatıp insanlara fayda sağlamasına benzetmiştir. KÖ38 “*Türkçe öğretmeni anne gibidir çünkü çocuk nasıl ilk sözcüklerini annesinden duyuyorsa ana dilimizin inceliklerini ve ayrıntılarını da okulda Türkçe öğretmeninden öğrenmeye devam eder.*” diyerek çocuğun hayatında yaşam becerilerinin öğretilmesinde temel rolü oynayan anne ile dilin inceliklerinin ve güzelliklerinin öğretilmesinde temel rolü oynayan Türkçe öğretmeni arasında bir ilişki kurmuştur. EÖ299 “*Türkçe öğretmeni işçi gibidir çünkü durmadan, yorulmadan dilimizin inceliklerini öğrencilerimize anlatır.*” diyerek Türkçe öğretmenini işçiye benzetmiştir. KÖ46 “*Türkçe öğretmeni okyanus gibidir çünkü içine daldığınızda dibinde sonsuz güzellik ve çeşitlilikte mucizeler vardır. Türkçe öğretmeninde de sonsuz güzellikte bilgiler vardır.*” diyerek Türkçe öğretmenin bilgisinin fazlalığını ve çeşitliliğini okyanusun eşsiz güzelliklerine benzetmiştir.

#### 4.1.2. Eğiten-geliştiren-yetiştiren birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi

“Eğiten-geliştiren-yetiştiren birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** “Eğiten-geliştiren-yetiştiren birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
2. Eğiten-geliştiren-yetiştiren birisi olarak Türkçe öğretmeni	anne (8), kitap (5), hayat (3), usta (3), aile (2), anne-baba (2), bahçıvan (2), kelime (2), ağaç (1), arabanın tekeri (1), benlik ve dil birliği kodlayıcısı (1), çağlayan (1), çocukluk (1), dil (1), dil bilincine sahip biri (1), dil doktoru (1), dizi film (1), dokuma sanatı (1), ebeveyn (1), eğitimin temel direği (1), gökyüzü (1), hayata yön veren bir bilge (1), inşaat mühendisi (1), kılavuz (1), kültür elçisi (1), kütüphane (1), rehber (1), sanatçı (1), sihirli bir değnek (1), sözlük (1), su (1), teleskop (1), terbiye öğretmeni (1), tohum (1), toprağa tohum eken bir çiftçi (1), toprak (1), yol (1).	37	56	14,40

Tablo 6 incelendiğinde “Eğiten-geliştiren-yetiştiren birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde 37 farklı metafor ve toplamda 56 metafor üretilmiştir. “Eğiten-geliştiren birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi tüm kategorilerin %14,40’ını oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *anne* (8), *kitap* (5), *hayat* (3), *usta* (3), *aile* (2), *anne-baba* (2), *bahçıvan* (2), *kelime* (2), *ağaç* (1), *arabanın tekeri* (1), *benlik ve dil birliği kodlayıcısı* (1), *çağlayan* (1), *çocukluk* (1), *dil* (1), *dil bilincine sahip biri* (1), *dil doktoru* (1), *dizi film* (1), *dokuma sanatı* (1), *ebeveyn* (1), *eğitimin temel direği* (1), *gökyüzü* (1), *hayata yön veren bir bilge* (1), *inşaat mühendisi* (1), *kılavuz* (1), *kültür elçisi* (1), *kütüphane* (1), *rehber* (1), *sanatçı* (1), *sihirli bir değnek* (1), *sözlük* (1), *su* (1), *teleskop* (1), *terbiye öğretmeni* (1), *tohum* (1), *toprağa tohum eken bir çiftçi* (1), *toprak* (1), *yol* (1) olarak belirlenmiştir. *Anne* ve *kitap* kavramları bu kategorinin en çok tekrar eden metaforları olmuştur. En çok tekrar eden *anne*, *kitap*, *hayat*, *usta*, *aile* ve *anne-baba* metaforları günlük hayatta insanı eğiten, geliştiren ve yetiştiren unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe öğretmenin belli bir süreç içerisinde gerçekleştirdiği ve insanlara hayat yolunda kullanılabilecek beceriler kazandırdığı eğitime, geliştirme ve yetiştirme işini ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin KÖ424 “*Türkçe öğretmeni **anne** gibidir çünkü öğrencinin hayata bakışını etkiler.*” diyerek Türkçe öğretmenini hayata bakışı etkileyen bir anneye benzetmiştir. EÖ396 “*Türkçe öğretmeni **kitap** gibidir çünkü bize kelimeler kazandırır ve o kelimelerle hayatı okuruz.*” diyerek Türkçe öğretmenini hayata etki eden bir kitaba benzetmiştir. EÖ337 “*Türkçe öğretmeni **usta** gibidir çünkü dil işçiliği yaparak öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerini sağlar.*” diyerek Türkçe öğretmenini dil işçiliğini bilen ve öğreten bir ustaya benzetmiştir. KÖ268 “*Türkçe öğretmeni **arabanın tekeri** gibidir çünkü öğrencileri ilerletecek olan odur.*” diyerek Türkçe öğretmenini öğrencilerin ilerlemesini (gelişip yetişmesini) sağlayan bir araba tekerine benzetmiştir. KÖ401 “*Türkçe öğretmeni **çocukluk** gibidir çünkü tıpkı çocuklukta yaşadığımız şeyler, nasıl ömür boyu bize eşlik ediyorsa her gün kullandığımız dilin öğretmeni de ömür boyu bize eşlik edecektir öğrettikleri sayesinde.*” diyerek Türkçe öğretmenini hafızalarda yer eden, ömür boyu insana eşlik eden çocukluk kavramına benzetmiştir. KÖ186 “*Türkçe öğretmeni **dokuma sanatı** gibidir çünkü öğrencisini ince ince, emek emek işler.*” diyerek Türkçe öğretmenini dokuma sanatına benzetmiştir. KÖ146 “*Türkçe öğretmeni **eğitimin temel direği** gibidir çünkü başta okuma-yazma, dilimizi doğru kullanma ve öğrencinin kişiliğini kazanmasında ve ileride kendini ifade edebilmesinde başrol oynamaktadır.*” diyerek Türkçe öğretmenini hayatın her alanında işe yarayacak becerileri

kazandıran eğitimin temel direğine benzetmiştir. EÖ21 “*Türkçe öğretmeni hayata yön veren bir bilge gibidir çünkü öğrencilerimiz yaşamları boyunca iletişimi sağlayacakları dilin güzelliklerini öğrenirler.*” diyerek Türkçe öğretmenini hayata yön veren bir bilgeye benzetmiştir. KÖ335 “*Türkçe öğretmeni öğrencileri bir tohumdan kocaman bir ağaca dönüştüren sihirli bir değnek gibidir çünkü sabrıyla yılmadan öğrencileriyle ilgilenerek onları büyütür.*” diyerek Türkçe öğretmenini öğrencileri büyüten, geliştiren sihirli bir değneğe benzetmiştir. EÖ331 “*Türkçe öğretmeni su gibidir çünkü besler, büyütür, güçlendirir, korur.*” diyerek Türkçe öğretmenini suya benzetmiştir.

#### 4.1.3. Ana dilimize hâkim-dilin koruyucusu-kurallarının denetleyicisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi

“Ana dilimize hâkim-dilin koruyucusu-kurallarının denetleyicisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** “Ana dilimize hâkim-dilin koruyucusu-kurallarının denetleyicisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
3. Ana dilimize hâkim-dilin koruyucusu-kurallarının denetleyicisi olarak Türkçe öğretmeni	TDK (4), sözlük (4), yazım kılavuzu (4), aile (1), anne (1), aracın şoförü (1), aşçı (1), âşık (1), ayna (1), dedektif (1), dilimizin önemli koruyucusu (1), dilimizin temeli (1), dilin korunmasına liderlik eden kişi (1), editör (1), güneş (1), hâkim (1), hatip (1), ışık (1), kelime (1), kılavuz (1), kimlik (1), kolluk kuvvetleri (1), kütüphane (1), mala (1), nahif bir obje (1), savaşçı (1), t <sup>9</sup> (1), temel (1), terzi (1), vatani koruyan askerler (1), vatanın temel direği (1), yol gösterici (1), yürüyen kültür hazinesi (1).	33	42	10,80

Tablo 7 incelendiğinde “Ana dilimize hâkim-dilin koruyucusu-kurallarının denetleyicisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde 33 farklı metafor ve toplamda 42 metafor üretildiği görülmektedir. “Eğiten-geliştiren-yetiştiren birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi tüm kategorilerin %10,80’ini oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *TDK (4), sözlük (4), yazım kılavuzu (4), aile (1), anne (1), aracın şoförü (1), aşçı (1), âşık (1), ayna (1), dedektif (1), dilimizin önemli koruyucusu (1), dilimizin temeli (1), dilin korunmasına liderlik eden kişi (1), editör (1), güneş (1), hâkim (1), hatip (1), ışık (1), kelime (1), kılavuz (1), kimlik (1), kolluk*

<sup>1</sup> T9 cep telefonları için ABD patentli bir metin tahmin teknolojisidir.

*kuvvetleri (1), kütüphane (1), mala (1), nahif bir obje (1), savaşçı (1), t9 (1), temel (1), terzi (1), vatani koruyan askerler (1), vatanın temel direği (1), yol gösterici (1), yürüyen kültür hazinesi (1)* olarak belirlenmiştir. En çok tekrar eden *TDK, sözlük, yazım kılavuzu* metaforları dilin korunmasında ve doğru kullanılmasında önemli unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe öğretmenin ana dili üzerinde hâkimiyet kurmasını, dil üzerindeki koruyuculuğunu ve denetleyiciliğini ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin KÖ304 “*Türkçe öğretmeni nöbetçi TDK gibidir çünkü dil bilgisi kurallarını ilk danıştığımız onlardır.*” diyerek Türkçe öğretmenini kuralların danışıldığı TDK’ye benzetmiştir. KÖ33 “*Türkçe öğretmeni sözlük gibidir çünkü ana dilin çoğu kıvrımına ve inceliklerine hâkimdir.*” diyerek Türkçe öğretmenini ana dilin özelliklerini içinde barındıran bir sözlüğe benzetmiştir. EÖ213 “*Türkçe öğretmeni yazım kılavuzu gibidir çünkü her zaman çevresinde konuşulanları ve yapılan hataları düzelterek toplumsal öğrenmeyi sağlar.*” diyerek Türkçe öğretmenin dil konusunda insanlarda bir farkındalık geliştirdiğinden bununla beraber toplumsal öğrenmeyi de gerçekleştirdiğinden söz etmiştir. KÖ190 “*Türkçe öğretmeni aile gibidir çünkü dilimiz üzerindeki hâkimiyeti sağlar.*” diyerek Türkçe öğretmenini bireyler üzerinde hâkimiyet kuran bir aileye benzetmiştir. EÖ101 “*Türkçe öğretmeni bir aracın şoförü gibidir çünkü dile hâkim olmazsanız istediğiniz durağa ulaşamazsınız.*” diyerek araç sürmeye hâkim bir şoför ile dilin kullanımı hakkında bilgi ve beceriye sahip bir Türkçe öğretmeni arasında ilişki kurmuştur. EÖ430 “*Türkçe öğretmeni aşçı gibidir çünkü en lezzetli yemekleri (dili, ifadeleri vs.) hazırlar, ortaya çıkarır.*” diyerek lezzetli yemekler yapan bir aşçı ile kulağa hoş gelen ve etkileyici ifadeler hazırlayan bir Türkçe öğretmenin benzerliğinden bahsetmiştir. KÖ419 “*Türkçe öğretmeni dedektif gibidir çünkü var olan ama göremediğimiz kuralları ortaya çıkarır.*” diyerek Türkçe öğretmenini görünmeyen şeyleri ortaya çıkararak bir dedektife benzetmiştir. KÖ15 “*Türkçe öğretmeni güneş gibidir çünkü ana dilini iyi bilmeyen ve iyi anlamayan insan hayatı boyunca karanlıkta kalır.*” diyerek Türkçe öğretmenini karanlıkları aydınlığa çıkaran bir güneşe benzetmiştir. EÖ159 “*Türkçe öğretmeni ışık gibidir çünkü karanlıkta bir mum ışığı gibi yanıp dilimizi korumakta ve cümleleri anlamamızı sağlamaktadır.*” diyerek Türkçe öğretmenini karanlıkları aydınlatan bir ışığa benzetmiştir. EÖ25 “*Türkçe öğretmeni kolluk kuvvetleri gibidir çünkü dildeki kuralların uygulanmasını teşvik eder ve denetlenmesini sağlar.*” diyerek Türkçe öğretmenini kuralların uygulanmasını sağlayan ve denetleyen kolluk kuvvetlerine benzetmiştir. EÖ449 “*Türkçe öğretmeni mala gibidir çünkü mala nasıl duvarı düzeltiyorsa Türkçe öğretmeni de yanlış bilinen Türkçe kelimeleri düzeltir.*” diyerek malanın duvardaki

pürüzleri gidermesi ile Türkçe öğretmenin yanlış bilinen kelimeleri düzeltmesi arasında bir anlam ilişkisi kurmuştur.

#### 4.1.4. Kelimelere hâkim birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi

“Kelimelere hâkim birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** “Kelimelere hâkim birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
4. Kelimelere hâkim birisi olarak Türkçe öğretmeni	sözlük (20), şair (2), bilgiç (1), çiçek (1), dil işçisi (1), kelime ağacı (1), kılavuz (1), kitap (1), menekşe (1), nahif (1), nar (1), şiir (1), takım elbise (1), TDK (1), yürüyen kitaplık (1).	15	35	9,00

Tablo 8 incelendiğinde “Kelimelere hâkim birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde 15 farklı metafor ve toplamda 35 metafor üretildiği görölmektedir. “Kelimelere hâkim birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi tüm kategorilerin %9’unu oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *sözlük (20), şair (2), bilgiç (1), çiçek (1), dil işçisi (1), kelime ağacı (1), kılavuz (1), kitap (1), menekşe (1), nahif (1), nar (1), şiir (1), takım elbise (1), TDK (1), yürüyen kitaplık (1)* olarak belirlenmiştir. Bu kategorinin yarısından fazlasını “sözlük” metaforu oluşturmaktadır. Bunun dışında kalan metaforlardan *dil işçisi, kelime ağacı, kılavuz, kitap, şiir, TDK ve yürüyen kitaplık* metaforları da kategoriye adını veren “kelime” kavramı ile birebir ilgisi olan kavramlardır.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe öğretmenin Türk dilindeki kelimelere hâkim olduğunu, kelimelerin anlamlarını bildiğini ve ahengini yakaladığını ifade eden bir yapıda olduğu görölmüştür. Örneğin EÖ455 “*Türkçe öğretmeni sözlük gibidir çünkü her kelimenin anlamını bilirler, bilmediklerinin de kökünden ve çağrışım yoluyla tahminde bulunurlar.*” diyerek Türkçe öğretmenin kelimelere ve kelimelerin köklerine hâkim olduğunu ifade etmiştir. EÖ52 “*Türkçe öğretmeni şair gibidir çünkü kelimelerin anlamını içtenlikle kullanır.*” diyerek Türkçe öğretmeni kelimeleri içten bir şekilde kullanan şaire benzetmiştir. KÖ434 “*Türkçe öğretmeni bilgiç gibidir çünkü kelimeleri doğru kullanır.*” diyerek Türkçe öğretmenin kelimeleri doğru kullanmasını vurgulamıştır. EÖ151 “*Türkçe öğretmeni çiçek gibidir çünkü her gün farklı kelimelerle içinde*

*bir şeyler açılır.*” diyerek Türkçe öğretmenini içinde her gün farklı şeyler açan bir çiçeğe benzetmiştir. EÖ99 “*Türkçe öğretmeni düzgün ve zengin bir kelime ağacı gibidir çünkü sözcük dağarcığı zengindir.*” diyerek Türkçe öğretmeninın sözcük dağarcığının zengin olmasına dikkat çekmiştir. KÖ310 “*Türkçe öğretmeni menekşe gibidir çünkü en çorak arazilerde rengârenk çiçek açar, kelimelerle çiçek açar.*” diyerek Türkçe öğretmenini rengârenk çiçek açan bir menekşeye benzetmiştir. KÖ83 “*Türkçe öğretmeni nar gibidir çünkü içindeki nar taneleri onun kelime dağarcığıdır.*” diyerek Türkçe öğretmeninın kelime dağarcığındaki kelimeler ile nar tanelerinin çokluğu arasında bir ilişki kurmuştur. EÖ392 “*Türkçe öğretmeni takım elbise gibidir çünkü kelimeleri ütülü bir şekilde kullanmak zorundadır.*” diyerek kırıksız, düzgün ve özenli bir takım elbise ile öğretmenin dil açısından doğru kullanması gereken kelimeler arasında bir bağlantı kurmuştur. EÖ165 “*Türkçe öğretmeni dil işçisi gibidir çünkü kelimelerle bina yapar.*” diyerek Türkçe öğretmenini dil işçisine benzetmiştir. KÖ117 “*Türkçe öğretmeni nahif gibidir çünkü kelimelerin ahengini en iyi o görür.*” diyerek Türkçe öğretmenini nahif (ince duygulu, hassas) birine benzetmiştir. KÖ378 “*Türkçe öğretmeni kitap gibidir çünkü sözlere şekil verme ustalarıdır.*” diyerek Türkçe öğretmenini kitaba benzetmiştir.

#### 4.1.5. Temel bir unsur olarak Türkçe öğretmeni kategorisi

“Temel bir unsur olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** “Temel bir unsur olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
5. Temel bir unsur olarak Türkçe öğretmeni	su (3), binanın temeli (2), okulun temel taşı (2), ağaç kökü (1), alfabenin a harfi (1), anahtar (1), anne (1), anne sütü (1), anne-baba (1), dilin temel taşı (1), evin direği (1), evin temeli (1), hayat (1), hücre bölünmesi (1), inşaata ilk temeli atan inşaatçı (1), kök (1), mühendis (1), okulun bel kemiği (1), okulun beyni (1), okulun demirbaşı (1), sınıf öğretmenleri (1), şef (1), temel direk (1), tuğla (1).	24	28	7,20

Tablo 9 incelendiğinde “Temel bir unsur olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde 24 farklı metafor ve toplamda 28 metafor üretildiği görülmektedir. “Temel bir unsur olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi tüm kategorilerin %7,20’sini oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *su (3), binanın temeli (2), okulun temel taşı (2), ağaç kökü (1), alfabenin a harfi (1),*

*anahtar (1), anne (1), anne sütü (1), anne-baba (1), dilin temel taşı (1), evin direği (1), evin temeli (1), hayat (1), hücre bölünmesi (1), inşaata ilk temeli atan inşaatçı (1), kök (1), mühendis (1), okulun bel kemiği (1), okulun beyni (1), okulun demirbaşı (1), sınıf öğretmenleri (1), şef (1), temel direk (1), tuğla (1)* olarak belirlenmiştir. Kategorideki kavramlara bakıldığında tekrarlanan metaforların az olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Türkçe öğretmeni” kavramını genellikle farklı metaforlarla ifade ettiği görülmüştür. Üretilen *su, binanın temeli, okulun temel taşı* ve *anne, anne sütü, evin temeli, kök, tuğla* kavramları hayatın farklı alanlarında temel unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe öğretmenin bütünden koparılamayacak kadar önemli bir parça ve vazgeçilemez bir unsur olduğunu ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin EÖ328 “*Türkçe öğretmeni su gibidir çünkü o olmadan yaşam olmaz. Öğrenciler de bir şeyleri okuyamadan ve anlayamadan ileri gidemezler.*” diyerek Türkçe öğretmeni vazgeçilemez bir unsur olan suya benzetmiştir. EÖ399 “*Türkçe öğretmeni bir **binanın temeli** gibidir çünkü öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini yeterli seviyeye getirmese bina baştan bozuk olur.*” diyerek Türkçe öğretmeni bir binanın ayakta kalması için gerekli olan temele benzetmiştir. KÖ269 “*Türkçe öğretmeni **okulun temel taşı** gibidir çünkü belirli gün ve haftalar onlarsız olmaz.*” diyerek Türkçe öğretmenin okulda temel bir rolde olduğunu anlatan okulun temel taşına benzetmiştir. KÖ422 “*Türkçe öğretmeni bir **ağacın kökleri** gibidir çünkü kök beslenmezse ağaç yaprak ve meyve veremez.*” diyerek Türkçe öğretmeni ağacın büyüüp gelişmesinde temel bir göreve sahip olan ağaç köküne benzetmiştir. EÖ441 “*Türkçe öğretmeni **hücre bölünmesi** gibidir çünkü yanlış eğitim-öğretim sonucu hayati risk taşınmasına neden olabilir. (hücre bölünmesinde olduğu gibi)*” diyerek Türkçe öğretmeni kalıtsal hastalıkların belli olmasında temel bir görevi olan hücre bölünmesine benzetmiştir. KÖ316 “*Türkçe öğretmeni **inşaata ilk temeli atan bir inşaatçı** gibidir çünkü öğrencinin temelini oluşturur.*” diyerek Türkçe öğretmeni inşaata ilk temeli atan bir inşaatçıya benzetmiştir. EÖ394 “*Türkçe öğretmeni bir **binanın temelini hazırlayan mühendis** gibidir çünkü Türkçe eğitimi eksikse üstüne koyulan her şey bir gün yıkılmaya mahkûmdur.*” diyerek Türkçe öğretmeni bir binanın temelini hazırlayan mühendise benzetmiştir. KÖ123 “*Türkçe öğretmeni **okulun bel kemiği** gibidir çünkü olmazsa ayakta duramayız, yok olmaya mahkûmuz.*” diyerek Türkçe öğretmeni ayakta durmak için temel bir unsur olan bel kemiğine benzetmiştir. KÖ142 “*Türkçe öğretmeni **şef** gibidir çünkü tarifi vermedi mi hiçbir yemek yapılamaz malzeme olsa da.*” diyerek Türkçe öğretmeni şefe benzetmiştir.

#### 4.1.6. Konuşmayı-anlatmayı seven-iyi bir konuşmacı olarak Türkçe öğretmeni kategorisi

“Konuşmayı-anlatmayı seven-iyi bir konuşmacı olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.** “Konuşmayı-anlatmayı seven-iyi bir konuşmacı olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
6. Konuşmayı-anlatmayı seven-iyi bir konuşmacı olarak Türkçe öğretmeni	spiker (4), şiir (4), kitap (3), hatip (2), güneş (1), hoparlör (1), ilaç (1), öğrencinin idolü (1), roman (1), siyasetçi (1), su (1), şair (1), tiyatro (1), tükenmez kalem (1), uzlaştırıcı (1).	15	24	6,17

Tablo 10 incelendiğinde “Konuşmayı-anlatmayı seven-iyi bir konuşmacı olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde 15 farklı metafor ve toplamda 24 metafor üretildiği görülmektedir. “Konuşmayı-anlatmayı seven-iyi bir konuşmacı olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi tüm kategorilerin %6,17’sini oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *spiker (4), şiir (4), kitap (3), hatip (2), güneş (1), hoparlör (1), ilaç (1), öğrencinin idolü (1), roman (1), siyasetçi (1), su (1), şair (1), tiyatro (1), tükenmez kalem (1), uzlaştırıcı (1)* olarak belirlenmiştir. *Spiker* ve *şiir* kavramları bu kategorinin en çok tekrar eden -dörder kez- metaforları olmuştur. *Spiker, hatip ve siyasetçi* olan kişilerin hayatında “konuşma” temel bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe öğretmenin konuşmaktan, anlatmaktan hoşlandığını ya da Türkçe öğretmenin iyi bir konuşmacının özelliklerine sahip olduğunu ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin EÖ386 “*Türkçe öğretmeni **spiker** gibidir çünkü diksiyonları muhteşemdir.*” diyerek Türkçe öğretmenin konuşmanın kurallarını bilen bir spikere benzetmiştir. KÖ289 “*Türkçe öğretmeni **şiir** gibidir çünkü konuşması akıcı ve dinlendiricidir.*” diyerek iyi bir şiirin dinleyicilerde hoş duygular bırakması ile Türkçe öğretmenin konuşmasının akıcılığı ve dinlendiriciliği arasında bir bağ kurmuştur. KÖ5 “*Türkçe öğretmeni **kitap** gibidir çünkü diksiyonuna dikkat eder ve kültürlüdür.*” diyerek kitap içinde bulunan dilsel ifadelerin özenli bir şekilde oluşturulması ve kitapta bulunan kültürel öğeler ile Türkçe öğretmenin konuşmasındaki kültürel ifadeler ve dili konuşmasındaki özen arasında bir ilişki kurmuştur. KÖ26 “*Türkçe öğretmeni **hatip** gibidir çünkü Türkçeyi güzel ve akıcı kullanır.*” diyerek Türkçe öğretmenin güzel konuşan bir hatibe benzetmiştir. KÖ463 “*Türkçe öğretmeni **güneş** gibidir çünkü güzel konuşmasıyla etrafa ışık saçar.*” diyerek Türkçe öğretmenin parıldayan bir güneşe benzetmiştir. EÖ489 “*Türkçe*

öğretmeni **hoparlör** gibidir çünkü diksiyonları ile herkese kolaylıkla ulaşabilirler.” diyerek Türkçe öğretmenini herkese kolaylıkla ulaşabilen bir hoparlöre benzetmiştir. EÖ51 “*Türkçe öğretmeni ilaç gibidir çünkü Türkçenin güzel ve doğru konuşulması noktasında görüşüne başvurulmuş kişidir.*” diyerek Türkçe öğretmenini ilaca benzetmiştir. EÖ263 “*Türkçe öğretmeni siyasetçi gibidir çünkü sürekli anlatacak bir şeyleri vardır.*” diyerek Türkçe öğretmenini siyasetçiye benzetmiştir. KÖ322 “*Türkçe öğretmeni su gibidir çünkü akıcı ve düzgün konuşurlar.*” diyerek suyun hiç durmadan akıp gitmesi ve Türkçe öğretmenin konuşmasındaki akıcılık arasında bir ilişki kurmuştur. KÖ340 “*Türkçe öğretmeni tükenmez kalem gibidir çünkü yaratıcı düşünceleriyle yazacakları, söyleyecekleri hiç tükenmez.*” diyerek Türkçe öğretmenini tükenmez kaleme benzetmiştir. EÖ133 “*Türkçe öğretmeni uzlaştırıcı gibidir çünkü iletişim yeteneği yüksektir.*” diyerek Türkçe öğretmenini uzlaştırıcıya benzetmiştir.

#### 4.1.7. Yol gösteren-yönlendiren birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi

“Yol gösteren-yönlendiren birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** “Yol gösteren-yönlendiren birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
7. Yol gösteren-yönlendiren birisi olarak Türkçe öğretmeni	pusula (4), fener (2), ışık (2), trafik levhası (2), yıldız (2), güneş (1), güneşe giden yol (1), harita (1), kaptan (1), kılavuz (1), kurşun kalem (1), kutup yıldızı (1), rehber (1), sözlük (1), yol gösterici (1)	15	22	5,66

Tablo 11 incelendiğinde “Yol gösteren-yönlendiren birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde 15 farklı metafor ve toplamda 22 metafor üretildiği görülmektedir. “Yol gösteren-yönlendiren birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi tüm kategorilerin %5,66’sını oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *pusula (4), fener (2), ışık (2), trafik levhası (2), yıldız (2), güneş (1), güneşe giden yol (1), harita (1), kaptan (1), kılavuz (1), kurşun kalem (1), kutup yıldızı (1), rehber (1), sözlük (1), yol gösterici (1)* olarak belirlenmiştir. *Pusula* kavramı bu kategorinin en çok tekrar eden metaforu olmuştur. *Pusula, fener, ışık, yıldız, harita, kılavuz, kutup yıldızı* metaforları günlük hayatta yol gösteren ya da aydınlatan özellikleriyle karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe öğretmenin insanlara yol gösterme ve onları yönlendirme konusunda etkili olduğunu ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin KÖ81 “*Türkçe öğretmeni **pusula** gibidir çünkü öğrencilerin okuduğunu anlayabilme ve karşıya düzgün biçimde aktarabilme kabiliyeti kazanmasında yol göstericidir.*” diyerek Türkçe öğretmeni yol gösteren bir pusulaya benzetmiştir. KÖ499 “*Türkçe öğretmeni **fener** gibidir çünkü bildiğimiz yollarda gece yürümemizi kolaylaştırır.*” diyerek fenerin gece yürünen yolları aydınlatıp insanlara fayda sağlaması ile Türkçe öğretmenin öğrencilere fikirleriyle yol göstermesi arasında ilişki kurmuştur. KÖ156 “*Türkçe öğretmeni **ışık** gibidir çünkü bilgisi ve azmi ile öğrencilerine yol gösterir.*” diyerek Türkçe öğretmeni ışığa benzetmiştir. KÖ230 “*Türkçe öğretmeni **trafik levhası** gibidir çünkü hayatta yol alırken yönümüzü bulmamızı sağlar.*” diyerek Türkçe öğretmeni yön gösteren trafik levhasına benzetmiştir. EÖ288 “*Türkçe öğretmeni **yıldız** gibidir çünkü yönünü bulmak isteyen biri yıldızlardan yararlanabilir.*” diyerek Türkçe öğretmeni yön bulmada yardımına başvurulmuş yıldızla benzetmiştir. KÖ485 “*Türkçe öğretmeni **güneş** gibidir çünkü bir okulda herkese ışık tutup yol gösterebilir.*” diyerek Türkçe öğretmeni güneşe benzetmiştir. EÖ115 “*Türkçe öğretmeni **Kutup Yıldızı** gibidir çünkü doğru yere ulaştırır.*” diyerek Türkçe öğretmeni kutup yıldızına benzetmiştir.

#### 4.1.8. Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe öğretmeni kategorisi

“Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** “Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
8. Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe öğretmeni	güneş (2), su (2), 0 kan grubu (1), ağaç kökü (1), ana yapı taşı (1), başöğretmen (1), demirbaş (1), eğitimin temel taşı (1), hayat (1), ışık (1), kılavuz (1), kilit (1), köprü (1), lokomotif (1), makinist (1), okulun temeli (1), öğretici (1), yıldız (1).	18	20	5,14

Tablo 12 incelendiğinde “Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde 18 farklı metafor ve toplamda 20 metafor üretildiği görülmektedir. “Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi tüm kategorilerin %5,14’ünü oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; güneş (2), su (2), 0 kan grubu (1), ağaç kökü (1), ana yapı taşı (1), başöğretmen (1), demirbaş (1), eğitimin temel taşı (1), hayat (1), ışık (1),

*klavuz (1), kilit (1), köprü (1), lokomotif (1), makinist (1), okulun temeli (1), öğretici (1), yıldız (1)* olarak belirlenmiştir. “Güneş” ve “su” bu kategorinin en çok tekrar eden -ikişer kez- metaforları olmuştur. Kategorideki diğer kavramlara bakıldığında metaforların araştırmacılar tarafından birer kez üretildiği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Türkçe öğretmeni” kavramını genellikle farklı metaforlarla ifade ettiği görülmüştür.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe öğretmenin okulda beraber çalıştığı diğer öğretmenlerin branşlarına katkısının olduğunu, o branşların altyapısının hazırlanmasında Türkçe öğretmenin etkili olduğunu ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin KÖ280 “*Türkçe öğretmeni güneş gibidir çünkü temel enerji kaynağımız gibi tüm dersleri kapsıyor.*” diyerek Türkçe öğretmeni güneşe benzetmiştir. KÖ243 “*Türkçe öğretmeni 0 kan grubu gibidir çünkü 0 kan grubu diğer gruplardan kan alamaz ama onlara kan verebilir. Türkçe öğretmeni de diğer branşlarda başarı için çocukları destekleyebilir çünkü dersi temeldir. Bir sosyal bilgiler, bir matematik soru kökünü dahi öğrencinin anlaması için rehberlik edebilir ama bir matematik öğretmeni Türkçe sorusunu çocuklarla ele almaz.*” diyerek Türkçe öğretmeni diğer kan gruplarına fayda sağlayan 0 kan grubuna benzetmiştir. EÖ28 “*Türkçe öğretmeni su ana gibidir çünkü öğrettikleri ile bütün derslere kaynaklık eder ve onları besler, büyütür.*” diyerek Türkçe öğretmeni kaynaklık eden, besleyen, büyüten suya benzetmiştir. KÖ7 “*Türkçe öğretmeni ağaç kökü gibidir çünkü kök toprakla nasıl ağacı birbirine bağlıyorsa o da derisiyle diğer tüm dersleri birbirine bağlar.*” diyerek Türkçe öğretmeni ağaç köküne benzetmiştir. KÖ415 “*Türkçe öğretmeni ana yapı taşı gibidir çünkü diğer derslerde başarılı olmanın ilk adımı Türkçeyi doğru kullanmaktır.*” diyerek Türkçe öğretmeni ana yapı taşına benzetmiştir. KÖ97 “*Türkçe öğretmeni başöğretmen gibidir çünkü diğer bütün dersleri anlamak onun öğretmesine bağlıdır.*” diyerek Türkçe öğretmeni başöğretmene benzetmiştir. KÖ501 “*Türkçe öğretmeni eğitimin temel taşı gibidir çünkü dilini bilmeyen, okuduğunu anlamayan, duyduğunu algılayamayan bir nesil diğer branşlarda da başarılı olamaz.*” diyerek Türkçe öğretmeni eğitimin temel taşına benzetmiştir. KÖ339 “*Türkçe öğretmeni diğer branş dersleri ve hocaları için lokomotif gibidir çünkü öğrencinin dinlediğini, okuduğunu anlaması Türkçe dersinden aldığı verimle çok alakalıdır.*” diyerek diğer branş derslerinin başarısında Türkçe öğretmenin temel bir rol oynadığını vurgulamıştır.

#### 4.1.9. Kitap okumayı seven-sevdiren birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi

“Kitap okumayı seven-sevdiren birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 13’te verilmiştir.

**Tablo 13.** “Kitap okumayı seven-sevdiren birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
9. Kitap okumayı seven-sevdiren birisi olarak Türkçe öğretmeni	kitap (5), kütüphane (5), ansiklopedi (1), bilgi ağacı (1), hayata açılan pencere (1), kelimeler denizi (1), kitap kurdu ve âşığı (1).	7	15	3,86

Tablo 13 incelendiğinde “Kitap okumayı seven-sevdiren birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde 7 farklı metafor ve toplamda 15 metafor üretildiği görülmektedir. “Kitap okumayı seven-sevdiren birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi tüm kategorilerin %3,86’sını oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *kitap (5)*, *kütüphane (5)*, *ansiklopedi (1)*, *bilgi ağacı (1)*, *hayata açılan pencere (1)*, *kelimeler denizi (1)*, *kitap kurdu ve âşığı (1)* olarak belirlenmiştir. *Kitap* ve *kütüphane* kavramları bu kategorinin en çok tekrar eden -beşer kez- metaforları olmuştur. Kategorideki diğer kavramlara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin “Türkçe öğretmeni” kavramını farklı metaforlarla ifade ettiği görülmüştür. Üretilen *kitap*, *kütüphane*, *ansiklopedi* ve *kitap kurdu ve âşığı* metaforları kitap okuma eylemi ile doğrudan ilişki olan metaforlardır.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe öğretmenin kitap okumayı sevdiğini ve çevresindeki insanların da kitap okumayı sevmesi için çaba sarf ettiğini ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin KÖ423 “*Türkçe öğretmeni kitap gibidir çünkü çocuklara kitap okumanın önemini kavratır.*” diyerek Türkçe öğretmenini kitaba benzetmiştir. EÖ74 “*Türkçe öğretmeni kütüphane gibidir çünkü sürekli yanında kitap bulunur.*” diyerek Türkçe öğretmenini kütüphaneye benzetmiştir. KÖ250 “*Türkçe öğretmeni ansiklopedi gibidir çünkü her kitabı bilir.*” diyerek Türkçe öğretmenini ansiklopediye benzetmiştir. EÖ302 “*Türkçe öğretmeni bilgi ağacı gibidir çünkü okumayı sever.*” diyerek Türkçe öğretmenini bilgi ağacına benzetmiştir. KÖ221 “*Türkçe öğretmeni hayata açılan pencere gibidir çünkü kitaplarla öğrencileri tanıştırır.*” diyerek Türkçe öğretmenini hayata açılan pencereye benzetmiştir. KÖ504 “*Türkçe öğretmeni kelimeler denizi gibidir çünkü çok*

*fazla kitapla haşır neşir olmuştur.*” diyerek Türkçe öğretmenini kelimeler denizine benzetmiştir.

#### 4.1.10. Faydalı-çalışkan birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi

“Faydalı-çalışkan birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14.** “Faydalı-çalışkan birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
10. Faydalı-çalışkan birisi olarak Türkçe öğretmeni	arı (3), Buffon (1), idarenin eli ayağı (1), İngiliz anahtarı (1), joker öğretmen (1), kan (1), karınca (1), kılavuz (1), okulun bel kemiği (1), okulun eli ayağı (1), okulun kalbi (1), orkestra şefi (1).	12	14	3,60

Tablo 14 incelendiğinde “Faydalı-çalışkan birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde 12 farklı metafor ve toplamda 14 metafor üretildiği görülmektedir. “Faydalı-çalışkan birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi tüm kategorilerin %3,60’ını oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *arı (3)*, *Buffon (1)*, *idarenin eli ayağı (1)*, *İngiliz anahtarı (1)*, *joker öğretmen (1)*, *kan (1)*, *karınca (1)*, *kılavuz (1)*, *okulun bel kemiği (1)*, *okulun eli ayağı (1)*, *okulun kalbi (1)*, *orkestra şefi (1)* olarak belirlenmiştir. *Arı* kavramı bu kategorinin en çok tekrar eden -üç kez- metaforu olmuştur. Kategorideki diğer kavramlara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin “Türkçe öğretmeni” kavramını farklı metaforlarla ifade ettiği görülmüştür. *Arı*, *karınca*, *Buffon* metaforları günlük hayatta karşımıza çalışkanlık ve faydalılık kavramları ile ilişkili olarak çıkmaktadır.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe öğretmenin okulun işleyiş düzenine fayda sağladığını ve üzerine düşen sorumlulukları hakkında yaptığını ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin EÖ209 “*Türkçe öğretmeni arı gibidir çünkü çok çalışkandır.*” diyerek Türkçe öğretmenini çalışkan olan arıya benzetmiştir. KÖ261 “*Türkçe öğretmeni aranan kan gibidir çünkü belirli gün ve haftalarda çoğu görevi onlar üstleniyor.*” diyerek ihtiyaç duyulan bir kan ile okuldaki bazı görevlerde Türkçe öğretmenlerine ihtiyaç duyulması arasında bir ilişki kurmuştur. EÖ218 “*Türkçe öğretmeni Buffon gibidir çünkü en zor zamanlarda kurtarıcı olmuştur (resim, şiir, müzik yarışmaları vs.).*” diyerek takımının zor zamanlarında öne çıkan performanslarla tanınan efsane

kaleci Buffon ile okulda sorumluluktan kaçmayan Türkçe öğretmeni arasında bir ilişki kurmuştur. EÖ412 “Türkçe öğretmeni **idarenin eli ayağı** gibidir çünkü tüm toplantı tutanakları onlardan sorulur.” diyerek Türkçe öğretmenini idarenin eli ayağına benzetmiştir. EÖ194 “Türkçe öğretmeni **İngiliz anahtarı** gibidir çünkü sosyal, aktif ve her işin hakkından gelirler.” diyerek Türkçe öğretmenini İngiliz anahtarına benzetmiştir. KÖ32 “Türkçe öğretmeni **joker öğretmen** gibidir ve hep arı gibi çalışır. Çünkü bir koca yılın belirli gün ve haftalarını bile bazen tek başına sırtlanır.” diyerek Türkçe öğretmenini arı gibi çalışan joker öğretmene benzetmiştir. KÖ42 “Türkçe öğretmeni **karınca** gibidir çünkü çok hızlı hareket eder, var olan işi ertelemeyen, sürekli koşurma hâlinde, pratiktir.” diyerek Türkçe öğretmenini çalışkanlığıyla bilinen karıncaya benzetmiştir. KÖ493 “Türkçe öğretmeni **okulun kalbi** gibidir çünkü okuldaki hemen hemen tüm etkinliklerde direkt ya da dolaylı katkısı bulunur.” diyerek Türkçe öğretmenini okulun kalbine benzetmiştir. KÖ405 “Türkçe öğretmeni **orkestra şefi** gibidir çünkü okuldaki tüm yarışmalar, törenler vs. genelde onun sorumluluğundadır.” diyerek Türkçe öğretmenini orkestra şefine benzetmiştir.

#### 4.1.11. Kültürel mirası koruyan-aktaran birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi

“Kültürel mirası koruyan-aktaran birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 15’te verilmiştir.

**Tablo 15.** “Kültürel mirası koruyan-aktaran birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
11. Kültürel mirası koruyan-aktaran birisi olarak Türkçe öğretmeni	ayna (2), anahtar (1), bahçıvan (1), derya deniz (1), gelenek (1), halı (1), ışık (1), kültür abidesi (1), kültür elçisi (1), rehber (1), savaşçı (1).	11	12	3,08

Tablo 15 incelendiğinde “Kültürel mirası koruyan-aktaran birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde 11 farklı metafor ve toplamda 12 metafor üretildiği görülmektedir. “Kültürel mirası koruyan-aktaran birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi tüm kategorilerin %3,08’ini oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *ayna (2)*, *anahtar (1)*, *bahçıvan (1)*, *derya deniz (1)*, *gelenek (1)*, *halı (1)*, *ışık (1)*, *kültür abidesi (1)*, *kültür elçisi (1)*, *rehber (1)*, *savaşçı (1)* olarak belirlenmiştir. “Ayna” bu kategorinin en çok tekrar eden -iki kez- metaforu olmuştur. Kategorideki kavramlara bakıldığında tekrarlanan metaforların az olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Türkçe öğretmeni” kavramını genellikle

farklı metaforlarla ifade ettiği görülmüştür. *Gelenek, halı, kültür abidesi, kültür elçisi* metaforları kültürel miras ile ilişkilendirilebilecek nitelikte olan metaforlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe öğretmenin kültürel mirasa konu olan unsurları koruduğunu ve bu unsurları çevresindeki insanlara aktardığını ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin KÖ192 “*Türkçe öğretmeni **ayna** gibidir çünkü ayna nasıl bizi yansıtırsa Türkçe öğretmeni de bir ülkenin kültürünü, tarihini ve sanatını yansıtır.*” diyerek Türkçe öğretmenini aynaya benzetmiştir. KÖ409 “*Türkçe öğretmeni diğer dillerin öğrenilmesindeki **anahtar** gibidir çünkü bir ülkeye dilini, onun özelliklerini, o dilin güzelliklerini kısacası o dile, kültüre ait her şeyi aktarmakla sorumludur.*” diyerek ikinci bir dilin öğrenilmesi için koşul olarak ana dilinin bilinmesine dikkat çekmiştir. Bu görevi üstlenen kişinin ise Türkçe öğretmeni olduğundan bahsetmiştir. EÖ338 “*Türkçe öğretmeni **bahçıvan** gibidir çünkü millî benlik ve kimliğimiz olan dilimizi en güzel şekilde budayarak, sulayarak, en güzel özeni göstererek her mevsimde yediveren gül gibi yeşertmeyle sorumludur.*” diyerek bahçıvanın sorumluluğunda olan çiçeklere özenli bir şekilde bakması ile kültürün en temel öğelerinden biri olan dile özen göstermesini ve gelecek nesillere aktarmasını benzetmiştir. KÖ71 “*Türkçe öğretmeni **halı** gibidir çünkü kültürümüzü yansıtır.*” diyerek Türkçe öğretmenini kültürel öğeleri içinde barındıran bir halıya benzetmiştir. EÖ68 “*Türkçe öğretmeni **ışık** gibidir çünkü dil olmadan milletler karanlığa gömülür. Bu dili de başta Türkçe öğretmenleri korur, gelecek nesillere aktarır. O yüzden güçlü bir ışıktır onlar.*” diyerek Türkçe öğretmenini güçlü bir ışığa benzetmiştir. KÖ181 “*Türkçe öğretmeni **kültür abidesi** gibidir çünkü bir ülkenin kültürünü ana dilindeki unsurlar belirler. Öğretmen bunu ne kadar iyi aktarırsa dille birlikte kültür de nesilden nesile öyle aktarılır.*” diyerek Türkçe öğretmenini kültür abidesine benzetmiştir. KÖ172 “*Türkçe öğretmeni **rehber** gibidir çünkü içinde doğduğumuz kültürü ve dili bize tanıtır.*” diyerek Türkçe öğretmenini dil ve kültürü tanıtmakla sorumlu olan bir rehberle benzetmiştir. KÖ164 “*Türkçe öğretmeni **savaşçı** gibidir çünkü kültürel erozyonla savaşır.*” diyerek Türkçe öğretmenini savaşçıya benzetmiştir.

#### 4.1.12. Örnek-lider birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi

“Örnek-lider birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16.** “Örnek-lider birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
12. Örnek-lider birisi olarak Türkçe öğretmeni	kılavuz (2), lider (2), model (2), ayaklı kitap (1), imam (1), orkestra şefi (1), örnek (1), usta (1).	8	11	2,83

Tablo 16 incelendiğinde “Örnek-lider birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde 8 farklı metafor ve toplamda 11 metafor üretildiği görülmektedir. “Örnek-lider birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi tüm kategorilerin %2,83’ünü oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *kılavuz (2), lider (2), model (2), ayaklı kitap (1), imam (1), orkestra şefi (1), örnek (1), usta (1)* olarak belirlenmiştir. *Kılavuz, lider, model, imam, orkestra şefi, örnek, usta* metaforları bir toplulukta liderlik ya da örnek olma özellikleriyle ön plana çıkmaktadır.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe öğretmenin farklı karakter özellikleri ile çevresindekilere örnek olduğunu ve okuldaki görevlere öncülük etmesiyle liderlik özelliğine sahip bir karakterinin olduğunu ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin KÖ382 “*Türkçe öğretmeni **kılavuz** gibidir çünkü konuşmaları ve yazım şekliyle bizlere örnek olmalıdır.*” diyerek Türkçe öğretmenini kılavuza benzetmiştir. KÖ487 “*Türkçe öğretmeni bir topluluğun **lideri** gibidir çünkü dilin özenli kullanımında model olur ve okullarda yürütülen her türlü etkinliğin yürütülmesinde görev alır.*” diyerek Türkçe öğretmenini bir topluluğun liderine benzetmiştir. KÖ287 “*Türkçe öğretmeni **model** gibidir çünkü duruşu, konuşma şekli size örnek olur.*” diyerek Türkçe öğretmenini duruşu ve konuşma şekliyle örnek olan bir modele benzetmiştir. KÖ327 “*Türkçe öğretmeni **ayaklı kitap** gibidir çünkü kelime dağarcıklarının çok geniş olması, kitap bilgisi, edebî bilgisi, yazım bilgisiyle örnek aldığım bir branştır.*” diyerek Türkçe öğretmenini ayaklı kitaba benzetmiştir. KÖ120 “*Türkçe öğretmeni camide namaz kıldırان bir **imam** gibidir çünkü namaza durulduğunda imam ne yaparsa cemaat de onu yapmak zorundadır.*” diyerek imamın dinî açıdan toplumun lideri olması ile Türkçe öğretmenin öğrencilere liderlik yapmasını ilişkilendirmiştir. KÖ311 “*Türkçe öğretmeni **örnek** gibidir çünkü öğrencilerin dil gelişimlerinde örnek alınan kişidir.*” diyerek Türkçe öğretmenini örnek alınan bir kişiye benzetmiştir.

#### 4.1.13. Yakınlık kuran birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi

“Yakınlık kuran birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17.** “Yakınlık kuran birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
13. Yakınlık kuran birisi olarak Türkçe öğretmeni	dost (2), kitap (2), arkadaş (1), bal (1), çınar (1), güneş (1), köprü (1), patlamış mısır (1), sözlük (1).	9	11	2,83

Tablo 17 incelendiğinde “Yakınlık kuran birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde 9 farklı metafor ve toplamda 11 metafor üretildiği görülmektedir. “Yakınlık kuran birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi tüm kategorilerin %2,83’ünü oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *dost (2)*, *kitap (2)*, *arkadaş (1)*, *bal (1)*, *çınar (1)*, *güneş (1)*, *köprü (1)*, *patlamış mısır (1)*, *sözlük (1)* olarak belirlenmiştir. “*Dost*” ve “*kitap*” bu kategorinin en çok tekrar eden -ikişer kez- metaforları olmuştur. Kategorideki diğer kavramlara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin “Türkçe öğretmeni” kavramını farklı metaforlarla ifade ettiği görülmüştür. Üretilen *dost*, *kitap*, *arkadaş* metaforları günlük hayatta yakınlık kurduğumuz kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe öğretmenin öğrencileriyle ve çevresindeki insanlarla yakınlık kurduğunu ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin EÖ426 “*Türkçe öğretmeni gerçek dost gibidir çünkü muhabbeti iyidir.*” diyerek Türkçe öğretmenini hoşsohbet bir dosta benzetmiştir. KÖ255 “*Türkçe öğretmeni kitap gibidir çünkü okudukça okuyasınız dinledikçe dinleyesiniz gelir.*” diyerek Türkçe öğretmenini sürekli vakit geçirilmek istenen bir kitaba benzetmiştir. KÖ470 “*Türkçe öğretmeni bal gibidir çünkü hep tatlı bulmuşumdur.*” diyerek balın tatlılığı ile Türkçe öğretmenin sohbetinin keyifli, karakterinin mecazi anlamda tatlı olmasını ilişkilendirmiştir. EÖ397 “*Türkçe öğretmeni çınar gibidir çünkü gölgesi yeter.*” diyerek Türkçe öğretmenini gölgesinde dinlenen çınara benzetmiştir. EÖ465 “*Türkçe öğretmeni güneş gibidir çünkü öğrencilerinin içini ısıtır.*” diyerek Türkçe öğretmenin öğrencilerle yakın ilişkiler kurmasını ve onlarla iyi geçinmesini ifade etmiştir. KÖ492 “*Türkçe öğretmeni köprü gibidir çünkü köprü nasıl ki birçok yeri birbirine bağlar, Türkçe öğretmeni de diğer öğretmenler arasındaki iletişimi sağlar.*” diyerek Türkçe öğretmenini diğer öğretmenlerle aradaki iletişimi sağlayan bir köprüye

benzetmiştir. KÖ214 “*Türkçe öğretmeni **patlamış mısır** gibidir çünkü bir avuç mısırdan koca tencere çıkmasıyla on dakika teneffüse nefes sohbet sığdırması birebirdir.*” diyerek Türkçe öğretmenini patlamış mısıra benzetmiştir. KÖ318 “*Türkçe öğretmeni **sözlük** gibidir çünkü içindeki her anlam öğrencileridir.*” diyerek sözlüğün içindeki yüzlerce kelimenin varlığı ile Türkçe öğretmenin yakınlık kurduğu, hayatına dokunduğu ve fayda sağladığı yüzlerce öğrenci birbirine benzetilmiştir.

#### 4.1.14. Önemli-değerli birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi

“Önemli-değerli birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18.** “Önemli-değerli birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
14. Önemli-değerli birisi olarak Türkçe öğretmeni	elmas (1), güneş (1), kan (1), kütüphane (1), okulun vazgeçilmezi (1), Ömer Seyfettin... (1), önder (1), sandık (1), su (1).	9	9	2,31

Tablo 18 incelendiğinde “Önemli-değerli birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde 9 farklı metafor üretildiği görülmektedir. “Önemli-değerli birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi tüm kategorilerin %2,31’ini oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *elmas (1), güneş (1), kan (1), kütüphane (1), okulun vazgeçilmezi (1), Ömer Seyfettin... (1), önder (1), sandık (1), su (1)* olarak belirlenmiştir. Kategorideki kavramlara bakıldığında tekrarlanan metaforun olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Türkçe öğretmeni” kavramını farklı metaforlarla ifade ettiği görülmüştür. Üretilen *elmas, güneş, kan, kütüphane, önder, sandık, su* metaforları günlük hayatta maddi ya da manevi açıdan önemli ve değerli unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe öğretmenin önemli ve değerli olduğunu bununla beraber Türkçe öğretmenin fikirlerinin önemsendiğini, herhangi bir konuda görüşüne başvurulduğunu ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin KÖ143 “*Türkçe öğretmeni **Ömer Seyfettin** gibidir, kısacık yaşamına nice eserler sığdırmıştır; **Peyami Safa** gibidir, içindeki deliyi anlatacak kadar cesurdur; **Sait Faik** gibidir, tüm kalıpları yıkarak kendi çağdaş çizgisini oluşturmuştur; **Kemal Tahir** gibidir, her türlü baskıya rağmen bildiğinden şaşmamıştır; **Orhan Kemal** gibidir, dilinde de kaleminde*

de hep halk vardır; **Yaşar Kemal** gibidir, sömürüye, adaletsizliğe her hâlükârda başkaldırır; **Arif Nihat** gibidir; en rüzgârsız anda bile Türk yurdunda eğilmeyen bir bayraktır; **Halide Edip** gibidir çünkü cumhuriyet için, gelecek için, Türkiye için savaşan bir neferdir.” diyerek Türkçe öğretmenini Türk edebiyatı ve tarihi açısından önemli olan birçok yazar ve şaire benzetmiştir. EÖ348 “Türkçe öğretmeni **kan** gibidir çünkü hayat verir.” diyerek Türkçe öğretmenin önemini vücudumuz için çok önemli olan kan üzerinden aktarmıştır. KÖ176 “Türkçe öğretmeni **kütüphane** gibidir çünkü her şey ona sorulur.” diyerek Türkçe öğretmenini kütüphaneye benzetmiştir. KÖ275 “Türkçe öğretmeni **okulun vazgeçilmezi** gibidir çünkü onsuz asla program yapılmaz.” diyerek Türkçe öğretmenini okulun vazgeçilmez bir unsuruna benzetmiştir. EÖ285 “Türkçe öğretmeni **önder** gibidir çünkü geleceğin önderlerini yetiştirir.” diyerek Türkçe öğretmenini öndere benzetmiştir. EÖ486 “Türkçe öğretmeni **su** gibidir çünkü çok ihtiyaç duyarız.” diyerek Türkçe öğretmenini suya benzetmiştir.

#### 4.1.15. Çare bulan birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi

“Çare bulan birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 19’da verilmiştir.

**Tablo 19.** “Çare bulan birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
15. Çare bulan birisi olarak Türkçe öğretmeni	ilaç (2), Ankara (1), asistan (1), çilingir (1), kütüphane (1), yıldız (1).	6	7	1,80

Tablo 19 incelendiğinde “Çare bulan birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde 6 farklı metafor ve toplamda 7 metafor üretildiği görülmektedir. “Çare bulan birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi tüm kategorilerin %1,80’ini oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *ilaç (2), Ankara (1), asistan (1), çilingir (1), kütüphane (1), yıldız (1)* olarak belirlenmiştir. “İlaç” bu kategorinin en çok tekrar eden -iki kez- metaforu olmuştur. Kategorideki diğer kavramlara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin “Türkçe öğretmeni” kavramını farklı metaforlarla ifade ettiği görülmüştür. *İlaç, çilingir, yıldız* metaforları günlük hayatta bazı problemlerimin çözümünde etkili unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe öğretmenin çevresindeki insanların problemleri ile ilgilendiğini ve onların problemlerinin çözümü için yardımcı olduğunu ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin EÖ224

“Türkçe öğretmeni **ilaç** gibidir çünkü her derde devadır.” diyerek Türkçe öğretmenini dertlerin devası bir ilaca benzetmiştir. EÖ490 “Türkçe öğretmeni **Ankara** gibidir çünkü koşar ona her düşen dara.” diyerek Türkçe öğretmenini Ankara’ya benzetmiştir. KÖ20 “Türkçe öğretmeni **çilingir** gibidir çünkü tüm kapıları açar.” diyerek Türkçe öğretmenini çilingire benzetmiştir. EÖ383 “Türkçe öğretmeni **kütüphane** gibidir çünkü birçok şeyi düzeltme adına onlara danışırız.” diyerek Türkçe öğretmenini kütüphaneye benzetmiştir.

#### 4.1.16. Değişken birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi

“Değişken birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 20’de verilmiştir.

**Tablo 20.** “Değişken birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
16. Değişken birisi olarak Türkçe öğretmeni	kitap (2), ağaç (1), arkadaş (1), inşaat mühendisi (1), şans (1), şiir (1).	6	7	1,80

Tablo 20 incelendiğinde “Değişken birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde 6 farklı metafor ve toplamda 7 metafor üretildiği görülmektedir. “Değişken birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi tüm kategorilerin %1,80’ini oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *kitap (2), ağaç (1), arkadaş (1), inşaat mühendisi (1), şans (1), şiir (1)* olarak belirlenmiştir. “*Kitap*” bu kategorinin en çok tekrar eden -iki kez- metaforu olmuştur. Kategorideki diğer kavramlara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin “Türkçe öğretmeni” kavramını farklı metaforlarla ifade ettiği görülmüştür.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe öğretmenin niteliğinin aldığı kararlara ve farklı uygulamalara göre değişken bir yapıda olduğunu ifade eder. Örneğin KÖ69 “Türkçe öğretmeni **kitap** gibidir çünkü her bilgiye sahiptirler ama bilgiyi aktarmak kitabın içeriğindeki dille bağlı olarak değişkenlik gösterebilir.” diyerek benzer konularda yazılan kitapların içerisindeki bilgiler aynı olmasına rağmen yazarların dil ve üsluplarının birbirinden farklı olması ile Türkçe öğretmenlerinin aynı konuları anlatmasına rağmen anlatış tarzlarının birbirinden farklı olmasını benzer olarak görmüştür. KÖ82 “Türkçe öğretmeni **kitap** gibidir çünkü bazı kitaplar size çok şey katar, bazıları ise sizden değerli zamanınızı çalar.” diyerek Türkçe öğretmenini niteliği değişken olan bir kitaba benzetmiştir. EÖ321 “Türkçe öğretmeni **ağaç** gibidir çünkü verdiği meyveler

*olgunluğuna göre değişir.*” diyerek Türkçe öğretmenini ağaca benzetmiştir. KÖ297 “*Türkçe öğretmeni arkadaş gibidir çünkü çocuklarla iletişimi ders başarısını etkiler.*” diyerek Türkçe öğretmenini arkadaşına benzetmiştir. KÖ241 “*Türkçe öğretmeni inşaat mühendisi gibidir çünkü temeli sağlam atarsa binanın yıkılması çok zordur.*” diyerek Türkçe öğretmenini temeli atan inşaat mühendisine benzetmiştir. KÖ210 “*Türkçe öğretmeni şans gibidir çünkü özverili, dersini sevdirebilecek iyi bir öğretmene denk gelinmesi gerekir.*” diyerek derse giren Türkçe öğretmenin özelliğinin şansa bağlı olduğunu ve bu özelliklerin ders açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. KÖ170 “*Türkçe öğretmeni şiir gibidir çünkü her duruma uygun sözleri, davranışları vardır.*” diyerek Türkçe öğretmenini şiire benzetmiştir.

#### 4.1.17. Edebiyatla iç içe birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi

“Edebiyatla iç içe birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 21’de verilmiştir.

**Tablo 21.** “Edebiyatla iç içe birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
17. Edebiyatla iç içe birisi olarak Türkçe öğretmeni	bambu ağacı (1), edebî biri (1), hatip (1), şair (1), yazar (1).	5	5	1,29

Tablo 21 incelendiğinde “Edebiyatla iç içe birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde 5 farklı metafor üretildiği görülmektedir. “Edebiyatla iç içe birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi tüm kategorilerin %1,29’unu oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *bambu ağacı (1), edebî biri (1), hatip (1), şair (1), yazar (1)* olarak belirlenmiştir. Kategorideki kavramlara bakıldığında tekrarlanan metaforun olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Türkçe öğretmeni” kavramını farklı metaforlarla ifade ettiği görülmüştür. Üretilen *edebî biri, şair, yazar* metaforları edebiyatla ilişkili olması bakımından önemlidir.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe öğretmenin edebiyatla ilgisi olduğunu ya da olması gerektiğini ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin EÖ483 “*Türkçe öğretmeni bambu ağacı gibidir çünkü bambu ağacı nasıl ki insanlar için en önemli kaynağı içinde barındırıyorsa Türkçe öğretmenleri de insanların manevi ihtiyaçlarını (edebiyat, şiir vb.) hem tanıtır hem de yaşatır.*” diyerek Türkçe öğretmenini bambu ağacına benzetmiştir. KÖ66 “*Türkçe öğretmeni edebî biri gibidir çünkü*

*çok fazla eser okur.*” diyerek Türkçe öğretmenini çok fazla eser okuyan edebî birine benzetmiştir. EÖ254 “*Türkçe öğretmeni **hatip** gibidir çünkü ifadelerini şiir ve vecizelerle süsler.*” diyerek Türkçe öğretmeninini kendini ifade ederken edebiyatın farklı ürünlerinden beslendiğine dikkat çekmiştir. KÖ453 “*Türkçe öğretmeni **şair** gibidir çünkü edebiyatla ilgisi olmalıdır.*” diyerek Türkçe öğretmenini şaire benzetmiştir. KÖ57 “*Türkçe öğretmeni **yazar** gibidir çünkü edebiyatla iç içe olmanın, Türk dilini kullanmanın temellerini oluşturan kişidir.*” diyerek Türkçe öğretmenini yazara benzetmiştir.

#### 4.1.18. Sıradan birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi

“Sıradan birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 22’de verilmiştir.

**Tablo 22.** “Sıradan birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
18. Sıradan birisi olarak Türkçe öğretmeni	bizim (biz) (1), düz metin (1), herhangi bir branş öğretmeni (1).	3	3	0,77

Tablo 22 incelendiğinde “Sıradan birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde 3 farklı metafor üretildiği görülmektedir. “Sıradan birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi tüm kategorilerin %0,77’sini oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *bizim (biz) (1), düz metin (1), herhangi bir branş öğretmeni (1)* olarak belirlenmiştir. Kategorideki kavramlara bakıldığında tekrarlanan metaforun olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Türkçe öğretmeni” kavramını farklı metaforlarla ifade ettiği görülmüştür.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe öğretmeninini diğer branş öğretmenlerinden farksız olduğunu ya da ders anlatımlarında sıradanın dışına çıkmadığını ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin KÖ96 “*Türkçe öğretmeni **bizim** gibidir çünkü o da öğretmendir.*” diyerek Türkçe öğretmenini diğer branş öğretmenlerine benzetmiştir. KÖ478 “*Türkçe öğretmeni **düz metin** gibidir çünkü konu hakkındaki bilgisini sıradan bir şekilde, örnek katmadan açıklar.*” diyerek Türkçe öğretmenini düz bir metne benzetmiştir. KÖ88 “*Türkçe öğretmeni **herhangi bir branş öğretmeni** gibidir çünkü ana dilin diğer branşlara göre bir üstünlüğü yoktur.*” diyerek Türkçe öğretmenini herhangi bir branş öğretmenine benzetmiştir.

#### 4.1.19. Duygulara sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi

“Duygulara sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 23’te verilmiştir.

**Tablo 23.** “Duygulara sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
19. Duygulara sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni	gökkuşağı (1), şiir (1).	2	2	0,51

Tablo 23 incelendiğinde “Duygulara sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde 2 farklı metafor üretildiği görülmektedir. “Duygulara sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi tüm kategorilerin %0,51’ini oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *gökkuşağı (1)*, *şiir (1)* olarak belirlenmiştir. Kategorideki kavramlara bakıldığında tekrarlanan metaforun olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Türkçe öğretmeni” kavramını farklı metaforlarla ifade ettiği görülmüştür.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe öğretmenin çeşitli duygulara sahip olduğunu ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin KÖ199 “*Türkçe öğretmeni gökkuşağı gibidir çünkü çok renklidir, çeşitlidir ve farklılıklara saygılıdır.*” diyerek Türkçe öğretmeninde bulunan hoşgörü, saygı, sevgi gibi duyguları vurgulamıştır. EÖ264 “*Türkçe öğretmeni şiir gibidir çünkü içinde her türlü duyguyu barındırır.*” diyerek şiirlerin içerisinde barındırdığı duygular ile Türkçe öğretmenin içinde birçok duyguyu barındırmasını ilişkilendirmiştir.

#### 4.2. Olumsuz özelliklere sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni kategorisi

“Olumsuz özelliklere sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 24’te verilmiştir.

**Tablo 24.** “Olumsuz özelliklere sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
20. Olumsuz özelliklere sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni	manav (1), plastik kap (1).	2	2	0,51

Tablo 24 incelendiğinde “Olumsuz özelliklere sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde 2 farklı metafor üretildiği görülmektedir. “Olumsuz özelliklere sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi tüm kategorilerin %0,51’ini oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *manav (1)*, *plastik kap (1)* olarak belirlenmiştir. Kategorideki kavramlara bakıldığında tekrarlanan metaforun olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Türkçe öğretmeni” kavramını farklı metaforlarla ifade ettiği görülmüştür.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe öğretmenin bazı olumsuz özelliklere sahip olduğunu ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin KÖ271 “*Türkçe öğretmeni manav gibidir çünkü en iyi ürünleri ön tarafa koyar.*” diyerek iyi niyet beslemeyen, ürünlerini satarken aldatmaya başvuran bir manav ile başarılı öğrencilerini ön plana çıkarmada başarılı bir Türkçe öğretmeni arasında bir ilişki kurmuştur. KÖ431 “*Türkçe öğretmeni plastik kap gibidir çünkü dışarıdan nasıl bir hareket varsa oyle hareket ederler.*” diyerek Türkçe öğretmenini plastik bir kaba benzetmiştir.

#### 4.2.1. Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenine yönelik metaforik algılarının cinsiyete göre dağılımı

Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenine yönelik metaforik algılarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 25’te verilmiştir.

**Tablo 25.** Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenine yönelik metaforik algılarının cinsiyete göre dağılımı

Kategori	Kadın		Erkek	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. Bilgi veren-aydınlatan birisi olarak Türkçe öğretmeni	36	14,75	28	19,31
2. Eğiten-geliştiren-yetiştiren birisi olarak Türkçe öğretmeni	35	14,34	21	14,48
3. Ana dilimize hâkim-dilin koruyucusu-kurallarının denetleyicisi olarak Türkçe öğretmeni	24	9,84	18	12,41
4. Kelimelere hâkim birisi olarak Türkçe öğretmeni	17	6,97	18	12,41
5. Temel bir unsur olarak Türkçe öğretmeni	17	6,97	11	7,59
6. Konuşmayı-anlatmayı seven-iyi bir konuşmacı olarak Türkçe öğretmeni	15	6,15	9	6,21

7. Yol gösteren-yönlendiren birisi olarak Türkçe öğretmeni	16	6,56	6	4,14
8. Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe öğretmeni	18	7,38	2	1,38
9. Kitap okumayı seven-sevdiren birisi olarak Türkçe öğretmeni	11	4,51	4	2,76
10. Faydalı-çalışkan birisi olarak Türkçe öğretmeni	7	2,87	7	4,83
11. Kültürel mirası koruyan-aktaran birisi olarak Türkçe öğretmeni	8	3,28	4	2,76
12. Örnek-lider birisi olarak Türkçe öğretmeni	10	4,10	1	0,69
13. Yakınlık kuran birisi olarak Türkçe öğretmeni	7	2,87	4	2,76
14. Önemli-değerli birisi olarak Türkçe öğretmeni	5	2,05	4	2,76
15. Çare bulan birisi olarak Türkçe öğretmeni	3	1,23	4	2,76
16. Değişken birisi olarak Türkçe öğretmeni	6	2,46	1	0,69
17. Edebiyatla iç içe birisi olarak Türkçe öğretmeni	3	1,23	2	1,38
18. Sıradan birisi olarak Türkçe öğretmeni	3	1,23	-	-
19. Duyulara sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni	1	0,41	1	0,69
20. Olumsuz özelliklere sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni	2	0,82	-	-
Toplam	244	100	145	100

Tablo 25 incelendiğinde 244 kadın öğretmenin %14,75'inin (f=36) "Bilgi veren-aydınlatan birisi olarak Türkçe öğretmeni", %14,34'ünün (f=35) "Eğiten-geliştiren-yetiştiren birisi olarak Türkçe öğretmeni", %9,84'ünün (f=24) "Ana dilimize hâkim-dilin koruyucusu-kurallarının denetleyicisi olarak Türkçe öğretmeni", %6,97'sinin (f=17) "Kelimelere hâkim birisi olarak Türkçe öğretmeni", %6,97'sinin (f=17) "Temel bir unsur olarak Türkçe öğretmeni", %6,15'inin (f=15) "Konuşmayı-anlatmayı seven-iyi bir konuşmacı olarak Türkçe öğretmeni", %6,56'sının (f=16) "Yol gösteren-yönlendiren birisi olarak Türkçe öğretmeni", %7,38'inin (f=18) "Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe öğretmeni", %4,51'inin (f=11) "Kitap okumayı seven-sevdiren birisi olarak Türkçe öğretmeni", %2,87'sinin (f=7) "Faydalı-çalışkan birisi olarak Türkçe öğretmeni", %3,28'inin (f=8) "Kültürel mirası koruyan-aktaran birisi olarak Türkçe öğretmeni", %4,10'unun (f=10) "Örnek-lider birisi olarak Türkçe

öğretmeni”, %2,87’sinin (f=7) “Yakınlık kuran birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %2,05’inin (f=5) “Önemli-değerli birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %1,23’ünün (f=3) “Çare bulan birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %2,46’sının (f=6) “Değişken birisi olarak Türkçe öğretmeni” %1,23’ünün (f=3) Edebiyatla iç içe bir unsur olarak Türkçe öğretmeni”, %1,23’ünün (f=3) “Sıradan birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %0,41’inin (f=1) “Duygulara sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %0,82’sinin (f=2) ise “Olumsuz özelliklere sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde metafor ürettiği görülmüştür.

145 erkek öğretmenin %19,31’inin (f=28) “Bilgi veren-aydınlatan birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %14,48’inin (f=21) “Eğiten-geliştiren-yetiştiren birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %12,41’inin (f=18) “Ana dilimize hâkim-dilin koruyucusu-kurallarının denetleyicisi olarak Türkçe öğretmeni”, %12,41’inin (f=18) “Kelimelere hâkim birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %7,59’unun (f=11) “Temel bir unsur olarak Türkçe öğretmeni”, %6,21’inin (f=9) “Konuşmayı-anlatmayı seven-iyi bir konuşmacı olarak Türkçe öğretmeni”, %4,14’ünün (f=6) “Yol gösteren-yönlendiren birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %1,38’inin (f=2) “Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe öğretmeni”, %2,76’sının (f=4) “Kitap okumayı seven-sevdiren birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %4,83’ünün (f=7) “Faydalı-çalışkan birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %2,76’sının (f=4) “Kültürel mirası koruyan-aktaran birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %0,69’unun (f=1) “Örnek-lider birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %2,76’sının (f=4) “Yakınlık kuran birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %2,76’sının (f=4) “Önemli-değerli birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %2,76’sının (f=4) “Çare bulan birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %0,69’unun (f=1) “Değişken birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %1,38’inin (f=2) “Edebiyatla iç içe birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %0,69’unun (f=1) ise “Duygulara sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde metafor ürettiği görülmüştür.

#### 4.2.2. Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenine yönelik metaforik algılarının mesleki kıdeme göre dağılımı

Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenine yönelik metaforik algılarının mesleki kıdeme göre dağılımı Tablo 26’da verilmiştir.

**Tablo 26.** Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenine yönelik metaforik algılarının mesleki kıdeme göre dağılımı

Kategori	1-5		6-10		11-15		16+	
	f	%	f	%	f	%	f	%

1. Bilgi veren-aydınlatan bir unsur olarak Türkçe öğretmeni	28	18,30	12	16,00	12	15,58	12	14,29
2. Eğiten-geliştiren-yetiştiren birisi olarak Türkçe öğretmeni	21	13,73	9	12,00	11	14,29	15	17,86
3. Ana dilimize hâkim-dilin koruyucusu-kurallarının denetleyicisi olarak Türkçe öğretmeni	17	11,11	9	12,00	10	12,99	6	7,14
4. Kelimelere hâkim birisi olarak Türkçe öğretmeni	16	10,46	7	9,33	5	6,49	7	8,33
5. Temel bir unsur olarak Türkçe öğretmeni	12	7,84	4	5,33	5	6,49	7	8,33
6. Konuşmayı-anlatmayı seven-iyi bir konuşmacı olarak Türkçe öğretmeni	8	5,23	3	4,00	6	7,79	7	8,33
7. Yol gösteren-yönlendiren birisi olarak Türkçe öğretmeni	10	6,54	2	2,67	2	2,60	8	9,52
8. Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe öğretmeni	8	5,23	4	5,33	2	2,60	6	7,14
9. Kitap okumayı seven-sevdiren birisi olarak Türkçe öğretmeni	5	3,27	4	5,33	3	3,90	3	3,57
10. Faydalı-çalışkan birisi olarak Türkçe öğretmeni	4	2,61	5	6,67	3	3,90	2	2,38
11. Kültürel mirası koruyan-aktaran birisi olarak Türkçe öğretmeni	3	1,96	3	4,00	4	5,19	2	2,38
12. Örnek-lider birisi olarak Türkçe öğretmeni	3	1,96	4	5,33	1	1,30	3	3,57
13. Yakınlık kuran birisi olarak Türkçe öğretmeni	2	1,31	4	5,33	4	5,19	1	1,19
14. Önemli-değerli bir unsur olarak Türkçe dersi	4	2,61	1	1,33	2	2,60	2	2,38
15. Çare bulan birisi olarak Türkçe öğretmeni	3	1,96	1	1,33	3	3,90	-	-
16. Değişken birisi olarak Türkçe öğretmeni	4	2,61	1	1,33	2	2,60	-	-
17. Edebiyatla iç içe birisi olarak Türkçe öğretmeni	2	1,31	1	1,33	1	1,30	1	1,19
18. Sıradan birisi olarak Türkçe öğretmeni	2	1,31	-	-	1	1,30	-	-
19. Duygulara sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni	-	-	1	1,33	-	-	1	1,19
20. Olumsuz özelliklere sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni	1	0,65	-	-	-	-	1	1,19
Toplam	153	100	75	100	77	100	84	100

Tablo 26 incelendiğinde 1-5 yıllık mesleki kıdem kategorisinde olan 153 öğretmenin %18,30'unun (f=28) "Bilgi veren-aydınlatan bir unsur olarak Türkçe öğretmeni", %13,73'ünün (f=21) "Eğiten-geliştiren-yetiştiren birisi olarak Türkçe öğretmeni", %11,11'inin (f=17) "Ana dilimize hâkim-dilin koruyucusu-kurallarının denetleyicisi olarak Türkçe öğretmeni", %10,46'sının (f=16) "Kelimelere hâkim birisi olarak Türkçe öğretmeni", %7,84'ünün (f=12) "Temel bir unsur olarak Türkçe öğretmeni", %5,23'ünün (f=8) "Konuşmayı-anlatmayı seven-iyi bir konuşmacı olarak Türkçe öğretmeni", %6,54'ünün (f=10) "Yol gösteren-yönlendiren birisi olarak Türkçe öğretmeni", %5,23'ünün (f=8) "Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe öğretmeni", %3,27'sinin (f=5) "Kitap okumayı seven-sevdiren birisi olarak Türkçe öğretmeni", %2,61'inin (f=4) "Faydalı-çalışkan birisi olarak Türkçe öğretmeni", %1,96'sının (f=3) "Kültürel mirası koruyan-aktaran birisi olarak Türkçe öğretmeni", %1,96'sının (f=3) "Örnek-lider birisi olarak Türkçe öğretmeni", %1,31'inin (f=2) "Yakınlık kuran birisi olarak Türkçe öğretmeni", %2,61'inin (f=4) "Önemli-değerli bir unsur olarak Türkçe dersi", %1,96'sının (f=3) "Çare bulan birisi olarak Türkçe öğretmeni", %2,61'inin (f=4) "Değişken birisi olarak Türkçe öğretmeni", %1,31'inin (f=2) "Edebiyatla iç içe birisi olarak Türkçe öğretmeni", %1,31'inin (f=2) ise "Sıradan birisi olarak Türkçe öğretmeni" kategorisinde metafor ürettiği görülmüştür.

6-10 yıllık mesleki kıdem kategorisinde olan 75 öğretmenin %16'sının (f=12) "Bilgi veren-aydınlatan bir unsur olarak Türkçe öğretmeni", %12'sinin (f=9) "Eğiten-geliştiren-yetiştiren birisi olarak Türkçe öğretmeni", %12'sinin (f=9) "Ana dilimize hâkim-dilin koruyucusu-kurallarının denetleyicisi olarak Türkçe öğretmeni", %9,33'ünün (f=7) "Kelimelere hâkim birisi olarak Türkçe öğretmeni", %5,33'ünün (f=4) "Temel bir unsur olarak Türkçe öğretmeni", %4'ünün (f=3) "Konuşmayı-anlatmayı seven-iyi bir konuşmacı olarak Türkçe öğretmeni", %2,67'sinin (f=2) "Yol gösteren-yönlendiren birisi olarak Türkçe öğretmeni", %5,33'ünün (f=4) "Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe öğretmeni", %5,33'ünün (f=4) "Kitap okumayı seven-sevdiren birisi olarak Türkçe öğretmeni", %6,67'sinin (f=5) "Faydalı-çalışkan birisi olarak Türkçe öğretmeni", %4'ünün (f=3) "Kültürel mirası koruyan-aktaran birisi olarak Türkçe öğretmeni", %5,33'ünün (f=4) "Örnek-lider birisi olarak Türkçe öğretmeni", %5,33'ünün (f=4) "Yakınlık kuran birisi olarak Türkçe öğretmeni", %1,33'ünün (f=1) "Önemli-değerli bir unsur olarak Türkçe dersi", %1,33'ünün (f=1) "Çare bulan birisi olarak Türkçe öğretmeni", %1,33'ünün (f=1) "Değişken birisi olarak Türkçe öğretmeni", %1,33'ünün (f=1) "Edebiyatla iç içe birisi olarak Türkçe öğretmeni", %1,33'ünün

(f=1) ise “Duygulara sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde metafor ürettiği görülmüştür.

11-15 yıllık mesleki kıdem kategorisinde olan 77 öğretmenin %15,58’inin (f=12) “Bilgi veren-aydınlatan bir unsur olarak Türkçe öğretmeni”, %14,29’unun (f=11) “Eğiten-geliştiren-yetiştiren birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %12,99’unun (f=10) “Ana dilimize hâkim-dilin koruyucusu-kurallarının denetleyicisi olarak Türkçe öğretmeni”, %6,49’unun (f=5) “Kelimelere hâkim birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %6,49’unun (f=5) “Temel bir unsur olarak Türkçe öğretmeni”, %7,79’unun (f=6) “Konuşmayı-anlatmayı seven-iyi bir konuşmacı olarak Türkçe öğretmeni”, %2,60’ının (f=2) “Yol gösteren-yönlendiren birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %2,60’ının (f=2) “Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe öğretmeni”, %3,90’ının (f=3) “Kitap okumayı seven-sevdiren birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %3,90’ının (f=3) “Faydalı-çalışkan birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %5,19’unun (f=4) “Kültürel mirası koruyan-aktaran birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %1,30’unun (f=1) “Örnek-lider birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %5,19’unun (f=4) “Yakınlık kuran birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %2,60’ının (f=2) “Önemli-değerli bir unsur olarak Türkçe dersi”, %3,90’ının (f=3) “Çare bulan birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %2,60’ının (f=2) “Değişken birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %1,30’unun (f=1) “Edebiyatla iç içe birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %1,30’unun (f=1) ise “Sıradan birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde metafor ürettiği görülmüştür.

16+ yıllık mesleki kıdem kategorisinde olan 84 öğretmenin %14,29’unun (f=12) “Bilgi veren-aydınlatan bir unsur olarak Türkçe öğretmeni”, %17,86’sinin (f=15) “Eğiten-geliştiren-yetiştiren birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %7,14’ünün (f=6) “Ana dilimize hâkim-dilin koruyucusu-kurallarının denetleyicisi olarak Türkçe öğretmeni”, %8,33’ünün (f=7) “Kelimelere hâkim birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %8,33’ünün (f=7) “Temel bir unsur olarak Türkçe öğretmeni”, %8,33’ünün (f=7) “Konuşmayı-anlatmayı seven-iyi bir konuşmacı olarak Türkçe öğretmeni”, %9,52’sinin (f=8) “Yol gösteren-yönlendiren birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %7,14’ünün (f=6) “Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe öğretmeni”, %3,57’sinin (f=3) “Kitap okumayı seven-sevdiren birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %2,38’inin (f=2) “Faydalı-çalışkan birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %2,38’inin (f=2) “Kültürel mirası koruyan-aktaran birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %3,57’sinin (f=3) “Örnek-lider birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %1,19’unun (f=1) “Yakınlık kuran birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %2,38’inin (f=2) “Önemli-değerli bir unsur olarak Türkçe dersi”, %1,19’unun (f=1) “Edebiyatla

“iç içe birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %1,19’unun (f=1) ise “Duygulara sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde metafor ürettiği görülmüştür.

#### 4.2.3. Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenine yönelik metaforik algılarının okul türüne göre dağılımı

Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenine yönelik metaforik algılarının okul türüne göre dağılımı Tablo 27’de verilmiştir.

**Tablo 27.** Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenine yönelik metaforik algılarının okul türüne göre dağılımı

Kategori	Ortaokul		İmam hatip ortaokulu		Kolej/özel okul	
	f	%	f	%	f	%
1. Bilgi veren-aydınlatan birisi olarak Türkçe öğretmeni	49	18,22	7	9,09	8	18,60
2. Eğiten-geliştiren-yetiştiren birisi olarak Türkçe öğretmeni	43	15,99	5	6,49	8	18,60
3. Ana dilimize hâkim-dilin koruyucusu-kurallarının denetleyicisi olarak Türkçe öğretmeni	29	10,78	9	11,69	4	9,30
4. Kelimelere hâkim birisi olarak Türkçe öğretmeni	20	7,43	11	14,29	4	9,30
5. Temel bir unsur olarak Türkçe öğretmeni	18	6,69	6	7,79	4	9,30
6. Konuşmayı-anlatmayı seven-iyi bir konuşmacı olarak Türkçe öğretmeni	17	6,32	5	6,49	2	4,65
7. Yol gösteren-yönlendiren birisi olarak Türkçe öğretmeni	16	5,95	5	6,49	1	2,33
8. Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe öğretmeni	14	5,20	6	7,79	-	-
9. Kitap okumayı seven-sevdiren birisi olarak Türkçe öğretmeni	8	2,97	6	7,79	1	2,33
10. Faydalı-çalışkan birisi olarak Türkçe öğretmeni	13	4,83	1	1,30	-	-
11. Kültürel mirası koruyan-aktaran birisi	7	2,60	4	5,19	1	2,33

olarak Türkçe öğretmeni						
12. Örnek-lider birisi olarak Türkçe öğretmeni	6	2,23	2	2,60	3	6,98
13. Yakınlık kuran birisi olarak Türkçe öğretmeni	8	2,97	2	2,60	1	2,33
14. Önemli-değerli birisi olarak Türkçe öğretmeni	5	1,86	2	2,60	2	4,65
15. Çare bulan birisi olarak Türkçe öğretmeni	5	1,86	1	1,30	1	2,33
16. Değişken birisi olarak Türkçe öğretmeni	2	0,74	3	3,90	2	4,65
17. Edebiyatla iç içe birisi olarak Türkçe öğretmeni	2	0,74	2	2,60	1	2,33
18. Sıradan birisi olarak Türkçe öğretmeni	3	1,12	-	-	-	-
19. Duygulara sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni	2	0,74	-	-	-	-
20. Olumsuz özelliklere sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni	2	0,74	-	-	-	-
Toplam	269	100	77	100	43	100

Tablo 27 incelendiğinde “Ortaokul” kategorisinde olan 269 öğretmenin %18,22’sinin (f=49) “Bilgi veren-aydınlatan birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %15,99’unun (f=43) “Eğitengeliştiren-yetiştiren birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %10,78’inin (f=29) “Ana dilimize hâkim-dilin koruyucusu-kurallarının denetleyicisi olarak Türkçe öğretmeni”, %7,43’ünün (f=20) “Kelimelere hâkim birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %6,69’unun (f=18) “Temel bir unsur olarak Türkçe öğretmeni”, %6,32’sinin (f=17) “Konuşmayı-anlatmayı seven-iyi bir konuşmacı olarak Türkçe öğretmeni”, %5,95’inin (f=16) “Yol gösteren-yönlendiren birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %5,20’sinin (f=14) “Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe öğretmeni”, %2,97’sinin (f=8) “Kitap okumayı seven-sevdiren birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %4,83’ünün (f=13) “Faydalı-çalışkan birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %2,60’ının (f=7) “Kültürel mirası koruyan-aktaran birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %2,23’ünün (f=6) “Örnek-lider birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %2,97’sinin (f=8) “Yakınlık kuran birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %1,86’sının (f=5) Önemli-değerli birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %1,86’sının (f=5) “Çare bulan birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %0,74’ünün (f=2) “Değişken birisi olarak

Türkçe öğretmeni”, %0,74’ünün (f=2) “Edebiyatla iç içe birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %1,12’sinin (f=3) “Sıradan birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %0,74’ünün (f=2) “Duygulara sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %0,74’ünün ise “Olumsuz özelliklere sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde metafor ürettiği görülmektedir.

“İmam hatip ortaokulu” kategorisinde olan 77 öğretmenin %9,09’unun (f=7) “Bilgi veren-aydınlatan birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %6,49’unun (f=5) “Eğiten-geliştiren-yetiştiren birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %11,69’unun (f=9) “Ana dilimize hâkim-dilin koruyucusu-kurallarının denetleyicisi olarak Türkçe öğretmeni”, %14,29’unun (f=11) “Kelimelere hâkim birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %7,79’unun (f=6) “Temel bir unsur olarak Türkçe öğretmeni”, %6,49’unun (f=5) “Konuşmayı-anlatmayı seven-iyi bir konuşmacı olarak Türkçe öğretmeni”, %6,49’unun (f=5) “Yol gösteren-yönlendiren birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %7,79’unun (f=6) “Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe öğretmeni”, %7,79’unun (f=6) “Kitap okumayı seven-sevdiren birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %1,30’unun (f=1) “Faydalı-çalışkan birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %5,19’unun (f=4) “Kültürel mirası koruyan-aktaran birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %2,60’ının (f=2) “Örnek lider birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %2,60’ının (f=2) “Yakınlık kuran birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %2,60’ının (f=2) “Önemli-değerli birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %1,30’unun (f=1) “Çare bulan birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %3,90’ının (f=3) “Değişken birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %2,60’ının (f=2) “Edebiyatla iç içe birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde metafor ürettiği görülmüştür.

“Kolej/özel okul” kategorisinde olan 43 öğretmenin %18,60’ının (f=8) “Bilgi veren-aydınlatan birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %18,60’ının (f=8) “Eğiten-geliştiren-yetiştiren bir unsur olarak Türkçe öğretmeni”, %9,30’unun (f=4) “Ana dilimize hâkim-dilin koruyucusu-kurallarının denetleyicisi olarak Türkçe öğretmeni”, %9,30’unun (f=4) “Kelimelere hâkim birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %9,30’unun (f=4) “Temel bir unsur olarak Türkçe öğretmeni”, %4,65’inin (f=2) “Konuşmayı-anlatmayı seven-iyi bir konuşmacı olarak Türkçe öğretmeni”, %2,33’ünün (f=1) “Yol gösteren-yönlendiren birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %2,33’ünün (f=1) “Kitap okumayı seven-sevdiren birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %2,33’ünün (f=1) “Kültürel mirası koruyan-aktaran birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %6,98’inin (f=3) “Örnek lider birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %2,33’ünün (f=1) “Yakınlık kuran birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %4,65’inin (f=2) “Önemli-değerli birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %2,33’ünün (f=1) “Çare bulan birisi olarak Türkçe öğretmeni”, %4,65’inin (f=2) “Değişken birisi olarak

Türkçe öğretmeni”, %2,33’ünün (f=1) “Edebiyatla iç içe birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde metafor ürettiği görülmüştür.

#### 4.2.4. Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenine yönelik metaforik algılarının olumluluk-olumsuzluk durumuna göre dağılımı

Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenine yönelik metaforik algılarının olumluluk-olumsuzluk durumuna göre dağılımı Tablo 28 verilmiştir.

**Tablo 28.** Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenine yönelik metaforik algılarının olumluluk-olumsuzluk durumuna göre dağılımı

Metaforun Konusu	Metaforun Yönü	f	%
Türkçe öğretmeni	Olumlu	387	99,49
	Olumsuz	2	0,51

Tablo 28 incelendiğinde ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenine yönelik ürettikleri olumlu metafor algıları (f=387, %99,49) iken olumsuz metafor algıları (f=2, %0,51) olarak tespit edilmiştir.

#### 4.3. Ortaokul Branş Öğretmenlerinin Türkçe Dersine Yönelik Metaforik Algılarına Ait Bulgular

Ortaokul branş öğretmenlerinin “Türkçe dersi” kavramına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla 504 katılımcının ürettiği metaforlar analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda 346 metafor çalışmaya dâhil edilmiştir. 346 metaforun 128’i erkek, 218’i kadın öğretmenler tarafından oluşturulmuştur. 158 çalışma kâğıdı ise geçerli metafor üretmedikleri ya da üretilen metaforlar için tutarlı bir gerekçe sunamadıkları için çalışmaya dâhil edilmemiştir. Ortaokul branş öğretmenlerinin “Türkçe dersi” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar Tablo 29’da gösterilmiştir:

**Tablo 29.** Ortaokul branş öğretmenlerinin “Türkçe dersi” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar

Metaforun Sırası	Metaforun Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	hayat	32	9,25
2	su	22	6,36
3	ana	9	2,60
4	binanın temeli	9	2,60
5	kitap	6	1,73
6	şiiir	6	1,73
7	derslerin temeli	5	1,45
8	roman	5	1,45

Metaforun Sırası	Metaforun Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
9	yol	5	1,45
10	anahtar	4	1,16
11	anne sütü	4	1,16
12	gemi	4	1,16
13	güneş	4	1,16
14	kimlik	4	1,16
15	ışık	4	1,16
16	okyanus	4	1,16
17	rehber	4	1,16
18	vatan	4	1,16
19	ağaç kökü	3	0,87
20	ağaç	3	0,87
21	ana ders	3	0,87
22	benlik	3	0,87
23	deniz	3	0,87
24	ekmek	3	0,87
25	ekmek-su	3	0,87
26	hazine	3	0,87
27	kalp	3	0,87
28	kök	3	0,87
29	kullanma kılavuzu	3	0,87
30	mihenk taşı	3	0,87
31	nar	3	0,87
32	ağacın gövdesi	2	0,58
33	binanın ana kolonları	2	0,58
34	eğitimin temeli	2	0,58
35	evin temeli	2	0,58
36	iletişim aracı	2	0,58
37	insan	2	0,58
38	inşaatın temeli	2	0,58
39	kan	2	0,58
40	kültür	2	0,58
41	nefes	2	0,58
42	oyun	2	0,58
43	özümüz	2	0,58
44	sohbet	2	0,58
45	temel taş	2	0,58
46	temel	2	0,58
47	toprak	2	0,58
48	tuz	2	0,58
49	yapı taşı	2	0,58
50	yemek	2	0,58

Metaforun Sırası	Metaforun Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
51	yemek-su	2	0,58
52	zaman	2	0,58
53	açıklama	1	0,29
54	ağacın yaprakları	1	0,29
55	Anadolu kilimi	1	0,29
56	ananas	1	0,29
57	anayasa	1	0,29
58	anı	1	0,29
59	ansiklopedi serisi	1	0,29
60	araba	1	0,29
61	aracın direksiyonu	1	0,29
62	arkadaş	1	0,29
63	aslan	1	0,29
64	atletizm branşı	1	0,29
65	aydınlatici	1	0,29
66	aydınlık bir gün	1	0,29
67	baba	1	0,29
68	bardak	1	0,29
69	başkent Ankara	1	0,29
70	bebeğin ilk adımları	1	0,29
71	benliğin yapı taşı	1	0,29
72	benlik ve dil birliği kodlayıcısı	1	0,29
73	beyin	1	0,29
74	bilgi dünyası	1	0,29
75	bilgi kutusu	1	0,29
76	binanın direkleri	1	0,29
77	bulmaca	1	0,29
78	cevher	1	0,29
79	cumhuriyet	1	0,29
80	çatı	1	0,29
81	çınar	1	0,29
82	çocuk	1	0,29
83	defter	1	0,29
84	derslerin babası	1	0,29
85	derya deniz	1	0,29
86	diğer dilin öğrenilmesindeki belirleyici etken	1	0,29
87	dil gelişimi	1	0,29
88	dil kütüphanesi	1	0,29
89	dil öğrenmek	1	0,29
90	dilimizin sigortası	1	0,29
91	dinlemek, yazmak, konuşmak	1	0,29
92	duygu ve düşüncelerini söze ve yazıya dökme dersi	1	0,29

Metaforun Sırası	Metaforun Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
93	dümen	1	0,29
94	düşünce	1	0,29
95	eğitim nehrinin aktığı yatak	1	0,29
96	ekin ekme zamanı	1	0,29
97	en keyifli zaman	1	0,29
98	en önemli ders	1	0,29
99	eski kitap kokusu	1	0,29
100	ezber bir ders	1	0,29
101	gıda	1	0,29
102	Google	1	0,29
103	göğü tutan dağ	1	0,29
104	gökkuşağı	1	0,29
105	harç	1	0,29
106	hava	1	0,29
107	hayat pınarı	1	0,29
108	hayatı öğrenmek	1	0,29
109	hayatımızın demirbaşı	1	0,29
110	hayatımızın pratiği	1	0,29
111	hayatın bir parçası	1	0,29
112	her şeyin başı olan sağlık	1	0,29
113	icat yapmak	1	0,29
114	ihtiyaç	1	0,29
115	ilaç	1	0,29
116	iletişim dersi	1	0,29
117	ilkbahar	1	0,29
118	insanın özü	1	0,29
119	inşaatın yapı taşı	1	0,29
120	kâinat	1	0,29
121	kalkan	1	0,29
122	kandil	1	0,29
123	kapı	1	0,29
124	kas yapmak	1	0,29
125	kaynak	1	0,29
126	kelime	1	0,29
127	kılavuz	1	0,29
128	kişilik	1	0,29
129	kumbara	1	0,29
130	kuş	1	0,29
131	kültür aktarımı	1	0,29
132	kütüphane	1	0,29
133	liman	1	0,29
134	masal	1	0,29

Metaforun Sırası	Metaforun Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
135	memleket	1	0,29
136	merdivenin ilk basamağı	1	0,29
137	midye	1	0,29
138	millî benlik	1	0,29
139	millî değerlerimiz	1	0,29
140	mum	1	0,29
141	mürekkepsiz kalem	1	0,29
142	müzik	1	0,29
143	okulun lokomotifi	1	0,29
144	okuma-yazma öğrenmek	1	0,29
145	omurga	1	0,29
146	ortak değerimiz	1	0,29
147	pandora kutusu	1	0,29
148	pencereler	1	0,29
149	pınar	1	0,29
150	pizza	1	0,29
151	pusula	1	0,29
152	puzzle çerçevesi	1	0,29
153	renk	1	0,29
154	roman-şiiir	1	0,29
155	röportaj	1	0,29
156	sahneye çıkmak	1	0,29
157	sergi	1	0,29
158	sevgi	1	0,29
159	su kabı	1	0,29
160	süt	1	0,29
161	tanışma toplantısı	1	0,29
162	tarih	1	0,29
163	tarihî cevher	1	0,29
164	temel ihtiyaçlar	1	0,29
165	tencere	1	0,29
166	terapi	1	0,29
167	terbiye dersi	1	0,29
168	toplum düzenini belirleyen ölçüt	1	0,29
169	trafik lambası	1	0,29
170	tüm dersleri öğretmek	1	0,29
171	Türk Dil Kurumu	1	0,29
172	Türkiye	1	0,29
173	Türklüğün sembolü	1	0,29
174	uzay	1	0,29
175	ülke	1	0,29
176	vitamin	1	0,29

Metaforun Sırası	Metaforun Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
177	yapbozun son kalan parçası	1	0,29
178	yaşamak	1	0,29
179	yol gösterici	1	0,29
180	yuva	1	0,29
181	z kuşağı	1	0,29
182	zenginlik	1	0,29
<b>Toplam</b>		<b>346</b>	<b>100</b>

Tablo 29 incelendiğinde ortaokul branş öğretmenlerinin “Türkçe dersi” kavramına yönelik olarak 182 farklı metafor olmak üzere toplamda 346 metafor ürettikleri görülmektedir. Metaforlar *hayat (32), su (22), ana (9), binanın temeli (9), kitap (6), şiir (6), derslerin temeli (5), roman (5), yol (5), anahtar (4), anne sütü (4), gemi (4), güneş (4), kimlik (4), ışık (4), okyanus (4), rehber (4), vatan (4), ağaç kökü (3), ağaç (3), ana ders (3), benlik (3), deniz (3), ekmek (3), ekmek-su (3), hazine (3), kalp (3), kök (3), kullanma kılavuzu (3), mihenk taşı (3), nar (3)* üzerinde yoğunlaşmıştır. *Ağacın gövdesi, binanın ana kolonları, eğitimin temeli, evin temeli, iletişim aracı, insan, inşaatın temeli, kan, kültür, nefes, oyun, özümüz, sohbet, temel taş, temel, toprak, tuz, yapı taşı, yemek, yemek-su, zaman* metaforlarının ise ikişer kere tekrar edildiği belirlenmiştir. Üretilen metaforların 130’u sadece bir kişi tarafından oluşturulurken geriye kalan 215 metaforu oluşturan kişi sayısı 2 ile 32 arasında değişmektedir.

Ortaokul branş öğretmenlerinin “Türkçe dersi” kavramını *hayat, su, ana, binanın temeli, derslerin temeli, kimlik* gibi hayati öneme sahip metaforlarla özdeşleştirmeleri “Türkçe dersi”nin önemine vurgu yapıldığıyla ilişkilendirilebilir. *Kitap, şiir, roman* metaforları ise “Türkçe dersi”nin edebî ve eğitsel yönüne vurgu yapmaktadır.

Araştırmaya katılan ortaokul branş öğretmenlerinin “Türkçe dersi” kavramına yönelik olarak geliştirdikleri metaforlar, 19 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bazı öğretmenler aynı metaforları üretmiştir, metaforlar aynı olmasına rağmen mantıksal gerekçeleri farklıdır. Mantıksal gerekçeleri farklı olduğu için metaforlar, ayrı kategoriler altında değerlendirilmiştir. “*Hayat*” metaforu 8 kategori altında yer almıştır ve en çok kategori altında yer alan metafor olmuştur. Bu metafor; “Hayata yakın-hayat için faydalı beceriler kazandıran bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisi altında 22, “Anlaşılabilir-zamanla anlaşılabilir bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisi altında 2, “Değişken bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisi altında 2, “Temel bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisi altında 2, “Kendine özgü kuralları-özellikleri olan bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisi altında 1, “Kendini ifade etmeyi sağlayan bir

unsur olarak Türkçe dersi” kategorisi altında 1, “Özü yansıtan bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisi altında 1, “Zamanın hızlı geçtiği-merak uyandıran-eğlenceli bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisi altında 1 kere tekrarlanarak toplam 8 kategori altında yer almıştır.

Birden fazla kategori altında yer alan metaforlar ve yer aldıkları kategori sayıları şu şekilde belirlenmiştir: *ana* (7); *su* (6); *yol* (5); *anahtar* (4), *gemi* (4), *şiiir* (4), *vatan* (4); *ağaç* (3), *anne sütü* (3), *benlik* (3), *güneş* (3), *ışık* (3), *kalp* (3), *kitap* (3), *okyanus* (3), *rehber* (3), *roman* (3); *binanın temeli* (2), *derslerin temeli* (2), *kimlik* (2), *ağaç kökü* (2), *ana ders* (2), *deniz* (2), *ekmek* (2), *hazine* (2), *kök, kullanma kılavuzu* (2), *mihenik taşı* (2), *nar* (2), *eğitimin temeli* (2), *iletişim aracı* (2), *insan* (2), *inşaatın temeli* (2), *kültür* (2), *oyun* (2), *özümüz* (2), *sohbet* (2), *temel* (2), *toprak* (2), *yapı taşı* (2), *yemek* (2), *zaman* (2).

Ortaokul branş öğretmenlerinin “Türkçe dersi” kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların kavramsal kategorileri Tablo 30’da gösterilmiştir.

**Tablo 30.** Ortaokul branş öğretmenlerinin “Türkçe dersi” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların kavramsal kategorilere göre dağılımı

Kavramsal Kategoriler	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Farklı disiplinlerin yardımcı olarak Türkçe dersi	44	59	17,05
2. Temel bir unsur olarak Türkçe dersi	30	57	16,47
3. Hayata yakın-hayat için faydalı beceriler kazandıran bir unsur olarak Türkçe dersi	19	40	11,56
4. Bilgi veren-aydınlatan bir unsur olarak Türkçe dersi	26	29	8,38
5. Zengin içeriğe sahip bir unsur olarak Türkçe dersi	21	27	7,80
6. Kültürel ve milli unsurun yansıtıcısı-koruyucusu olarak Türkçe dersi	22	24	6,94
7. Kendini ifade etmeyi sağlayan bir unsur olarak Türkçe dersi	13	14	4,05
8. Değerli bir unsur olarak Türkçe dersi	8	11	3,18
9. Değişken bir unsur olarak Türkçe dersi	10	11	3,18
10. İhtiyaç duyulan bir unsur olarak Türkçe dersi	10	11	3,18
11. Özü yansıtan bir unsur olarak Türkçe dersi	11	11	3,18

12. Hayal gücünü artıran-ufku genişleten bir unsur olarak Türkçe dersi	10	10	2,89
13. Zamanın hızlı geçtiği-merak uyandıran-eğlenceli bir unsur olarak Türkçe dersi	8	10	2,89
14. Duygulara hitap eden-huzur veren bir unsur olarak Türkçe dersi	7	9	2,60
15. Yol gösteren-yönlendiren bir unsur olarak Türkçe dersi	5	7	2,02
16. Kendine özgü kuralları-özellikleri olan bir unsur olarak Türkçe dersi	5	5	1,45
17. Sıkıcı-ezber-zor bir unsur olarak Türkçe dersi	5	5	1,45
18. Anlaşılabilir-zamanla anlaşılabilir bir unsur olarak Türkçe dersi	3	4	1,16
19. Okumayı sevdiren bir unsur olarak Türkçe dersi	2	2	0,58
<b>Toplam</b>	<b>259</b>	<b>346</b>	<b>100</b>

Tablo 30 incelendiğinde ortaokul branş öğretmenlerinin “Türkçe dersi” kavramına yönelik olarak oluşturdukları metaforların 19 kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler; “*Farklı disiplinlerin yardımcıları olarak Türkçe dersi* (f=59, %17,05), “*Temel bir unsur olarak Türkçe dersi*” (f=57, %16,47), “*Hayata yakın-hayat için faydalı beceriler kazandıran bir unsur olarak Türkçe dersi*” (f=40, %11,56), “*Bilgi veren-aydınlatan bir unsur olarak Türkçe dersi*” (f=29, %8,38), “*Zengin içeriğe sahip bir unsur olarak Türkçe dersi*” (f=27, %7,80), “*Kültürel ve millî unsurun yansıtıcısı-koruyucusu olarak Türkçe dersi*” (f=24, %6,94), “*Kendini ifade etmeyi sağlayan bir unsur olarak Türkçe dersi*” (f=14, %4,05), “*Değerli bir unsur olarak Türkçe dersi*” (f=11, %3,18), “*Değişken bir unsur olarak Türkçe dersi*” (f=11, %3,18), “*İhtiyaç duyulan bir unsur olarak Türkçe dersi*” (f=11, %3,18), “*Özü yansıtan bir unsur olarak Türkçe dersi*” (f=11, %3,18), “*Hayal gücünü artıran-ufku genişleten bir unsur olarak Türkçe dersi*” (f=10, %2,89), “*Zamanın hızlı geçtiği-merak uyandıran-eğlenceli bir unsur olarak Türkçe dersi*” (f=10, %2,89), “*Duygulara hitap eden-huzur veren bir unsur olarak Türkçe dersi*” (f=9, %2,60), “*Yol gösteren-yönlendiren bir unsur olarak Türkçe dersi*” (f=7, %2,02), “*Kendine özgü kuralları-özellikleri olan bir unsur olarak Türkçe dersi*” (f=5, %1,45), “*Sıkıcı-ezber-zor bir unsur olarak Türkçe dersi*” (f=5, %1,45),

“Anlaşılabilir-zamanla anlaşılabilir bir unsur olarak Türkçe dersi” (f=4, %1,16), “Okumayı sevdiiren bir unsur olarak Türkçe dersi” (f=2, %0,58) şeklindedir.

#### 4.3.1. Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe dersi kategorisi

“Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 31’de verilmiştir.

**Tablo 31.** “Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe dersi	derslerin temeli (4), su (4), anahtar (3), ağacın gövdesi (2), ana (2), binanın ana kolonları (2), binanın temeli (2), inşaatın temeli (2), kan (2), ağaç kökü (1), ana ders (1), aslan (1), atletizm branşı (1), aydınlık bir gün (1), baba (1), bardak (1), başkent Ankara (1), beyin (1), binanın direkleri (1), çatı (1), derslerin babası (1), eğitimin temeli (1), ekmek (1), güneş (1), hava (1), hayatımızın demirbaşı (1), ışık (1), ilaç (1), inşaatın yapı taşı (1), kapı (1), mihenk taşı (1), mürekkepsiz kalem (1), okulun lokomotif (1), okyanus (1), omurga (1), pusula (1), puzzle çerçevesi (1), su kabı (1), temel (1), tencere (1), toprak (1), tüm dersleri öğretmek (1), vitamin (1), yapı taşı (1) yemek (1).	44	59	17,05

Tablo 31 incelendiğinde en çok metafora sahip kategorinin “Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe dersi” olduğu görülmektedir. Bu kategoride 44 farklı metafor ve toplamda 59 metafor üretilmiştir. “Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe dersi” kategorisi tüm kategorilerin %17,05’ini oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *derslerin temeli (4), su (4), anahtar (3), ağacın gövdesi (2), ana (2), binanın ana kolonları (2), binanın temeli (2), inşaatın temeli (2), kan (2), ağaç kökü (1), ana ders (1), aslan (1), atletizm branşı (1), aydınlık bir gün (1), baba (1), bardak (1), başkent Ankara (1), beyin (1), binanın direkleri (1), çatı (1), derslerin babası (1), eğitimin temeli (1), ekmek (1), güneş (1), hava (1), hayatımızın demirbaşı (1), ışık (1), ilaç (1), inşaatın yapı taşı (1), kapı (1), mihenk taşı (1), mürekkepsiz kalem (1), okulun lokomotif (1), okyanus (1), omurga (1), pusula (1), puzzle çerçevesi (1), su kabı (1), temel (1), tencere (1), toprak (1), tüm dersleri öğretmek (1), vitamin (1), yapı taşı (1) yemek (1)* olarak belirlenmiştir. *Derslerin temeli, su ve anahtar* kavramları bu kategoride en çok tekrar eden metaforlar olmuştur. Kategorideki kavramlara bakıldığında tekrarlanan

metaforların az olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Türkçe dersi” kavramını genellikle farklı metaforlarla ifade ettiği görülmüştür.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe dersinin okuldaki diğer branşlara yadsınamaz bir katkısının olduğunu ve o branşların altyapısının hazırlanmasında Türkçe dersinin temel bir rolü olduğunu ifade ettiği görülmüştür. Örneğin KÖ184 “*Türkçe dersi tüm **derslerin temeli** gibidir çünkü ana dilini bilmeyen bir öğrencinin anlama, kavrama, karar alma ve yürütmede sorun yaşayacağını düşünüyorum.*” diyerek Türkçe dersini tüm derslerin temeline benzetmiştir. KÖ37 “*Türkçe dersi **su** gibidir çünkü su hayatımızın temel maddelerindedir. Türkçe dersi de temel derslerdendir. Susuz bir hayat nasıl düşünülemezse Türkçe dersi olmadan diğer dersler düşünülemez.*” diyerek Türkçe dersini hayatımızın temel maddelerinden suya benzetmiştir. KÖ69 “*Türkçe dersi **anahtar** gibidir çünkü her dersin kapısını açan, her olguyu anlamamızı sağlayan dil Türkçe olduğu için Türkçe öğrenmek bütün kapıların kilidini açar.*” diyerek Türkçe dersini anahtara benzetmiştir. KÖ43 “*Türkçe dersi bir **ağacın gövdesi** gibidir çünkü o ders olmadan diğer derslerin de olması pek mümkün değildir.*” diyerek Türkçe dersini ağacın gövdesine benzetmiştir. EÖ441 “*Türkçe öğretmeni bir **binanın ana kolonları** gibidir çünkü tüm derslere destek sağlar.*” diyerek Türkçe dersini binanın ana kolonlarına benzetmiştir. EÖ28 “*Türkçe dersi **kan** gibidir çünkü kan bütün vücudumuza nüfuz edip onu koruyorsa Türkçe dersi de bütün derslere nüfuz edip, onların varlıklarını koruyup geliştirmelerini sağlamaktadır.*” diyerek Türkçe dersini kana benzetmiştir. EÖ218 “*Türkçe dersi sporun **atletizm branşı** gibidir çünkü onu bilmeden diğer branşları öğrenemezsin, her branşın temelinde atletizm vardır.*” diyerek Türkçe dersini her branşın temelini oluşturan atletizm branşına benzetmiştir. KÖ15 “*Türkçe dersi **bardak** gibidir çünkü elinizde ne kadar sıvı (diğer derslere ait bilgi) olursa olsun, bu sıvıları bardağınız olmadan elinizle tüketmeye çalışırsanız hem zorlanırsınız hem de dışarıdan bakanlar için kötü bir görüntü oluşturursunuz.*” diyerek Türkçe dersini bardağa benzetmiştir. KÖ243 “*Türkçe dersi **başkent Ankara** gibidir çünkü bir ülkenin başkenti güvenli ve gelişmiş ise bu, diğer illeri de ülkenin tamamını da birçok yönden olumlu etkilerse öğrencilerin Türkçe yeterliliği de diğer derslerdeki başarısını etkileyen başat faktörlerdendir.*” diyerek Türkçe dersini başkent Ankara’ya benzetmiştir. KÖ417 “*Türkçe dersi **kapı** gibidir çünkü her eve giriş kapılardan oluşur. Türkçe dersinin de her dersin içinde olduğunu düşünürsek (anlama-yorumlama) diğer ders için giriş kapısıdır diyebiliriz.*” diyerek Türkçe dersini kapıya benzetmiştir. EÖ29 “*Türkçe dersi **puzzle çerçevesi** gibidir çünkü diğer derslerin sağlıklı görünmesini sağlar.*” diyerek Türkçe dersini diğer dersleri bir bütün hâlinde ve anlamlı tutan bir ders olarak tanımlamıştır.

KÖ120 “Türkçe dersi **vitamin** gibidir çünkü diğer tüm disiplinlere destek takviye eder.” diyerek Türkçe dersini destek takviyesinde bulunan vitamene benzetmiştir.

#### 4.3.2. Temel bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi

“Temel bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 32’de verilmiştir.

**Tablo 32.** “Temel bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
2. Temel bir unsur olarak Türkçe dersi	su (11), binanın temeli (7), ekmek-su (3), ağaç kökü (2), ana (2), ekmek (2), evin temeli (2), hayat (2), kök (2), mihenk taşı (2), nefes (2), yemek-su (2), bebeğin ilk adımları (1), dümen (1), eğitimin temeli (1), eğitim nehrinin aktığı yatak (1), en önemli ders (1), gemi (1), gıda (1), göğü tutan dağ (1), harç (1), her şeyin başı olan sağlık (1), kalp (1), kimlik (1), merdivenin ilk basamağı (1), temel (1), temel ihtiyaçlar (1), temel taş (1), toplum düzenini belirleyen ölçüt (1), yemek (1).	30	57	16,47

Tablo 32 incelendiğinde “Temel bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde 30 farklı metafor ve toplamda 57 metafor üretildiği görülmektedir. “Temel bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisi tüm kategorilerin %16,47’sini oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *su (11)*, *binanın temeli (7)*, *ekmek-su (3)*, *ağaç kökü (2)*, *ana (2)*, *ekmek (2)*, *evin temeli (2)*, *hayat (2)*, *kök (2)*, *mihenk taşı (2)*, *nefes (2)*, *yemek-su (2)*, *bebeğin ilk adımları (1)*, *dümen (1)*, *eğitimin temeli (1)*, *eğitim nehrinin aktığı yatak (1)*, *en önemli ders (1)*, *gemi (1)*, *gıda (1)*, *göğü tutan dağ (1)*, *harç (1)*, *her şeyin başı olan sağlık (1)*, *kalp (1)*, *kimlik (1)*, *merdivenin ilk basamağı (1)*, *temel (1)*, *temel ihtiyaçlar (1)*, *temel taş (1)*, *toplum düzenini belirleyen ölçüt (1)*, *yemek (1)* olarak belirlenmiştir. *Su*, *binanın temeli* ve *ekmek-su* kavramları bu kategorinin en çok üretilen metaforları olmuştur. Bahsedilen üç kavram da hayatta temel unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe dersinin bütünden koparılamayan bir parça ve vazgeçilemez bir unsur olduğunu ifade ettiği görülmüştür. Örneğin KÖ235 “Türkçe dersi *su* gibidir çünkü nasıl *su* olmadan yaşayamazsak bir millet olarak dilimize sahip çıkmazsak da yaşayamayız.” diyerek Türkçe dersini suya

benzetmiştir. KÖ156 “*Türkçe dersi **binanın temeli** gibidir çünkü okuma-anlama ve anlatmanın temelidir. Sağlam olan bina dayanıklıdır.*” diyerek Türkçe dersini binanın temeline benzetmiştir. EÖ21 “*Türkçe dersi **ekmek-su** gibidir çünkü o olmadan hayati öneme sahip iletişim eksik kalır.*” diyerek Türkçe dersini ekmek-suya benzetmiştir. KÖ94 “*Türkçe dersi **ağaç kökü** gibidir çünkü hayat bir ağaçsa ona güç veren, insanlık için yegâne şey olan sözcüklere benzeyen ağaç köküdür.*” diyerek Türkçe dersini ağaç köküne benzetmiştir. KÖ281 “*Türkçe dersi **mihenk taşı** gibidir çünkü yerine düzgün yerleştirilmezse hiçbir taş yerine oturmaz.*” diyerek Türkçe dersini mihenk taşına benzetmiştir. KÖ7 “*Türkçe dersi **bebeğin ilk adımları** gibidir çünkü ilk adımlar atılmadan ne yürümek ne de koşmak mümkün değildir.*” diyerek Türkçe dersini yürümenin ve koşmanın temel şartı olan bebeğin ilk adımlarına benzetmiştir. EÖ395 “*Türkçe dersi **eğitim nehrinin aktığı yatak** gibidir çünkü akarsu yatağı ne kadar sağlam malzemedен oluşur ise taşıdığı materyal o kadar çok olur.*” diyerek Türkçe dersini eğitim nehrinin aktığı yatağa benzetmiştir. EÖ328 “*Türkçe dersi **merdivenin ilk basamağı** gibidir çünkü ilk basamak olmadan yukarı çıkılmaz.*” diyerek Türkçe dersini temel konumda gösterilen merdivenin ilk basamağına benzetmiştir.

#### 4.3.3. Hayata yakın-hayat için faydalı beceriler kazandıran bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi

“Hayata yakın-hayat için faydalı beceriler kazandıran bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 33’te verilmiştir.

**Tablo 33.** “Hayata yakın-hayat için faydalı beceriler kazandıran bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
3. Hayata yakın-hayat için faydalı beceriler kazandıran bir unsur olarak Türkçe dersi	hayat (22), iletişim aracı (2), anı (1), bulmaca (1), dinlemek, konuşmak, yazmak (1), gemi (1), hayat pınarı (1), hayati öğrenmek (1), hayatımızın pratiği (1), iletişim dersi (1), kalp (1), kumbara (1), ortak değerimiz (1), rehber (1), şiir (1), Türkiye (1), yapı taşı (1), yol gösterici (1).	19	40	11,56

Tablo 33 incelendiğinde “Hayata yakın-hayat için faydalı beceriler kazandıran bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde 19 farklı metafor ve toplamda 40 metafor üretildiği görülmektedir. “Hayata yakın-hayat için faydalı beceriler kazandıran bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisi tüm kategorilerin %11,56’sını oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar;

*hayat* (22), *iletişim aracı* (2), *anı* (1), *bulmaca* (1), *dinlemek, konuşmak, yazmak* (1), *gemi* (1), *hayat pınarı* (1), *hayatı öğrenmek* (1), *hayatımızın pratiği* (1), *iletişim dersi* (1), *kalp* (1), *kumbara* (1), *ortak değerimiz* (1), *rehber* (1), *şiir* (1), *Türkiye* (1), *yapı taşı* (1), *yol gösterici* (1) olarak belirlenmiştir. Bu kategori altında yer alan kavramların yarısından fazlasını “*hayat*” metaforu oluşturmuştur. Bunun dışında “*hayat pınarı*”, “*hayatı öğrenmek*”, “*hayatımızın pratiği*” kavramları da “*hayat*” metaforuyla ilgilidir. Kategorideki diğer kavramlara bakıldığında tekrarlanan metaforların çok az olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “*Türkçe dersi*” kavramını genellikle farklı metaforlarla ifade ettiği görülmüştür.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe dersinin hayata eş değer olduğunu, hayatta belirli karşılıklarının bulunduğunu, hayat için farklı tecrübeler ve beceriler kazandırdığını ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin EÖ17 “*Türkçe dersi hayat gibidir çünkü insanlarla iletişim kurmayı öğretir.*” diyerek Türkçe dersini hayata benzetmiştir. KÖ230 “*Türkçe öğretmeni hayat gibidir çünkü bir dili en doğru şekilde kullanmayı öğrenmek hayatın ta kendisidir.*” diyerek dili doğru şekilde kullanmanın hayata eş değer olduğunu ifade etmiştir. KÖ256 “*Türkçe dersi günlük hayat gibidir çünkü Türkçe dersinde öğrenirken yaşadığımızdan örnekler buluruz.*” diyerek Türkçe dersinin günlük hayattan öğeleri içerisinde barındırdığını söylemiştir. KÖ73 “*Türkçe dersi iletişim aracı gibidir çünkü kişilerin sözlü ve yazılı iletişim yeteneğini geliştirir.*” diyerek Türkçe dersini iletişim aracına benzetmiştir. KÖ176 “*Türkçe dersi bulmaca gibidir çünkü hayatı sorgulamak için bulmacaya ihtiyaç vardır.*” diyerek bulmacanın insandaki düşünme ve sorgulama becerilerini ortaya çıkarması ile Türkçe dersinin içeriğinin hayatla bağlantılı olmasını ve hayatı anlamak için Türkçe dersine ihtiyaç olmasını ilişkilendirmiştir. EÖ130 “*Türkçe öğretmeni kılavuz gemi gibidir çünkü insana güzel konuşma ve yazma, okuduğunu anlama, anladığını ifade etme, sorgulama, dil bilgisi, ifade gücü, özgür düşünme, kitap sevgisi gibi kavramlara ulaşmamızı sağlayarak aydın insan olmamıza yardım eder.*” diyerek Türkçe dersini kılavuz gemiye benzetmiştir. KÖ316 “*Türkçe dersi kumbara gibidir çünkü hayat boyunca kumbaraya attığı bilgileri kullanır.*” diyerek kumbarada biriktirilen paraların günü gelince kullanılabilmesi ile Türkçe dersinde öğrenilen bilgilerin ve becerilerin günü gelince hayatta kullanılabilmesi ilişkilendirilmiştir. EÖ92 “*Türkçe dersi insan rehberi gibidir çünkü insanı anlamak için önce onu dinlememiz ve dediklerini kavrayabilmemiz gerekir.*” diyerek Türkçe dersini insan rehberine benzetmiştir. KÖ344 “*Türkçe dersi Türkiye gibidir çünkü yaşadığımız her şeyi içinde barındırır.*” diyerek Türkçe dersinin içerisinde Türkiye’ye ve hayata dair şeyleri bulundurmasını ifade etmiştir.

#### 4.3.4. Bilgi veren-aydınlatan bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi

“Bilgi veren-aydınlatan bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 34’te verilmiştir.

**Tablo 34.** “Bilgi veren-aydınlatan bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
4. Bilgi veren-aydınlatan bir unsur olarak Türkçe dersi	güneş (2), ışık (2), kitap (2), açıklama (1), ağacın yaprakları (1), ağaç (1), ana (1), aydınlatıcı (1), bilgi kutusu (1), ekin ekme zamanı (1), gemi (1), Google (1), insanın özü (1), kandil (1), kılavuz (1), kullanma kılavuzu (1), kütüphane (1), mum (1), okyanus (1), pandora kutusu (1), rehber (1), sevgi (1), Türk Dil Kurumu (1), vatan (1), yol (1), zenginlik (1).	26	29	8,38

Tablo 34 incelendiğinde “Bilgi veren-aydınlatan bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde 26 farklı metafor ve toplamda 29 metafor üretildiği görülmektedir. “Bilgi veren-aydınlatan bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisi tüm kategorilerin %8,38’ini oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *güneş (2), ışık (2), kitap (2), açıklama (1), ağacın yaprakları (1), ağaç (1), ana (1), aydınlatıcı (1), bilgi kutusu (1), ekin ekme zamanı (1), gemi (1), Google (1), insanın özü (1), kandil (1), kılavuz (1), kullanma kılavuzu (1), kütüphane (1), mum (1), okyanus (1), pandora kutusu (1), rehber (1), sevgi (1), Türk Dil Kurumu (1), vatan (1), yol (1), zenginlik (1)* olarak belirlenmiştir. Üretilen metaforlardan “*güneş*”, “*ışık*”, “*mum*”, “*kandil*”, “*aydınlatıcı*” kavramları aydınlatıcı özelliğe sahiptir; “*kitap*”, “*açıklama*”, “*Google*”, “*kullanma kılavuzu*”, “*kütüphane*”, “*Türk Dil Kurumu*” kavramları ise içinde bilgi barındırması ile öne çıkmaktadır. “*Güneş*”, “*ışık*” ve “*kitap*” metaforları bu kategorinin en çok tekrar eden -ikişer kez- metaforları olmuştur. Kategorideki diğer kavramlara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin “Türkçe dersi” kavramını farklı metaforlarla ifade ettiği görülmüştür.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe dersinin insanlara bilgi verdiğini ve bu bilgilerin ışığıyla insanları aydınlattığını ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin EÖ303 “*Türkçe dersi güneş gibidir çünkü öğrencilerin yolunu aydınlatır.*” diyerek Türkçe dersini güneşe benzetmiştir. KÖ89 “*Türkçe dersi ışık gibidir çünkü etrafını aydınlatır.*” diyerek Türkçe dersini ışığa benzetmiştir. KÖ216 “*Türkçe dersi kitap gibidir çünkü hep öğrenecek bir şeyler vardır.*” diyerek Türkçe dersini kitaba

benzetmiştir. KÖ377 “*Türkçe dersi **açıklama** gibidir çünkü amaç bir konu hakkında bilgi vermektir.*” diyerek Türkçe dersini açıklamaya benzetmiştir. KÖ35 “*Türkçe dersi **ağacın yaprakları** gibidir çünkü yapraksız ağaç donanımsız öğrenci gibidir.*” diyerek yaprağı olmayan bir ağacın durumu ile donanımsız öğrencinin hâlini bir tutmuştur. Öğrencinin donanımlı olmasında ise Türkçe dersinin payı olduğunu söylemektedir. KÖ64 “*Türkçe dersi **bilgi kutusu** gibidir çünkü Türk dili ve yapısı ile ilgili bir sürü bilgi içermektedir.*” diyerek Türkçe dersini Türk dili ve yapısı ile ilgili bilgiler içeren bir bilgi kutusuna benzetmiştir. KÖ259 “*Türkçe dersi yeni ufuklara yelken açan **gemi** gibidir çünkü okudukça, öğrendikçe insana çok şey kazandırır.*” diyerek Türkçe dersini gemiye benzetmiştir. EÖ62 “*Türkçe dersi **kandil** gibidir çünkü çevreni aydınlatmana vesile olur.*” diyerek Türkçe dersini kandile benzetmiştir. EÖ403 “*Türkçe dersi **kılavuz** gibidir çünkü dilimizi doğru kullanmayı öğretir.*” diyerek Türkçe dersini kılavuza benzetmiştir. EÖ276 “*Türkçe dersi **kütüphane** gibidir her zaman yeni kelimeler öğrenirsin.*” diyerek Türkçe dersini kütüphaneye benzetmiştir. EÖ237 “*Türkçe dersi **rehber** gibidir çünkü dilimizin ayrıntılarını öğretir.*” diyerek Türkçe dersini rehber benzetmiştir.

#### 4.3.5. Zengin içeriğe sahip bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi

“Zengin içeriğe sahip bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 35’te verilmiştir.

**Tablo 35.** “Zengin içeriğe sahip bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
5. Zengin içeriğe sahip bir unsur olarak Türkçe dersi	kitap (3), deniz (2), nar (2), okyanus (2), roman (2), ansiklopedi serisi (1), bilgi dünyası (1), derslerin temeli (1), derya deniz (1), düşünce (1), gökkuşağı (1), ilkbahar (1), kâinat (1), kültür (1), okuma-yazma öğrenmek (1), pınar (1), renk (1), roman-şiir (1), sergi (1), yol (1), z kuşağı (1).	21	27	7,80

Tablo 35 incelendiğinde “Zengin içeriğe sahip bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde 21 farklı metafor ve toplamda 27 metafor üretildiği görülmektedir. “Zengin içeriğe sahip bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisi tüm kategorilerin %7,80’ini oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *kitap (3), deniz (2), nar (2), okyanus (2), roman (2), ansiklopedi serisi (1), bilgi dünyası (1), derslerin temeli (1), derya deniz (1), düşünce (1), gökkuşağı (1), ilkbahar (1), kâinat (1), kültür (1), okuma-yazma öğrenmek (1), pınar (1), renk (1), roman-şiir (1), sergi (1), yol (1), z kuşağı (1)* olarak belirlenmiştir. Üretilen metaforlardan

deniz, nar, okyanus, roman, ansiklopedi serisi, derya deniz çokluğu ya da çeşitliliği ifade eden kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. “*Kitap*” bu kategorinin en çok tekrar eden metaforu olmuştur. “*Deniz*”, “*nar*”, “*okyanus*”, “*roman*” metaforları ise ikişer kez tekrar edilmiştir. Kategorideki diğer kavramlara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin “Türkçe dersi” kavramını farklı metaforlarla ifade ettiği görülmüştür.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe dersinin çeşitli metin türlerine yer vermesi, Türk dilinin derinliklerinden beslenmesi ve edebiyattaki çeşitliliği kullanma gibi yönlerinden dolayı zengin bir içeriğe sahip olduğunu ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin KÖ451 “*Türkçe dersi kitap gibidir çünkü her ders başka bir hikâye öğrenilir.*” diyerek Türkçe dersini kitaba benzetmiştir. KÖ38 “*Türkçe dersi bir deniz gibidir çünkü dilin derinliklerine daldıkça ne kadar zengin olduğunu görürsünüz.*” diyerek zaman ilerledikçe Türkçe dersinin zenginliklerinin daha iyi anlaşıldığından bahsetmiştir. KÖ270 “*Türkçe dersi nar meyvesi gibidir çünkü içeriği nar taneleri gibi zengindir.*” diyerek Türkçe dersini denize benzetmiştir. EÖ118 “*Türkçe dersi okyanus gibidir çünkü çok kapsamlıdır.*” diyerek Türkçe dersini okyanusa benzetmiştir. KÖ297 “*Türkçe dersi roman gibidir çünkü içeriği çok fazladır.*” diyerek Türkçe dersini unsurları diğer türlere göre daha kapsamlı olan romana benzetmiştir. EÖ263 “*Türkçe dersi ansiklopedi serisi gibidir çünkü sonu gelmez.*” diyerek Türkçe dersini sonu gelmeyen bir ansiklopedi serisine benzetmiştir. EÖ465 “*Türkçe dersi bilgi dünyası gibidir çünkü içinde her şeyi bulabilirsiniz.*” diyerek Türkçe dersini bilgi dünyasına benzetmiştir. KÖ250 “*Türkçe dersi tüm dersler gibidir çünkü içinde her şey vardır.*” diyerek Türkçe dersini tüm derslere benzetmiştir. KÖ359 “*Türkçe dersi gökkuşağı gibidir çünkü edebiyatın derinliklerinde gökkuşağını yaşarsın.*” diyerek gökkuşağının birçok renkten oluşmasıyla Türkçe dersinin edebiyatın çeşitliliğinden beslenmesini ilişkilendirmiştir. KÖ272 “*Türkçe dersi ilkbahar gibidir çünkü rengârenk çeşitliliğe sahiptir.*” diyerek Türkçe dersini ilkbahara benzetmiştir. EÖ234 “*Türkçe dersi kültür gibidir çünkü çok kapsayıcıdır.*” diyerek Türkçe dersini kültüre benzetmiştir. KÖ504 “*Türkçe dersi okuma-yazma öğrenmek gibidir çünkü Türkçenin derinlikleri fazladır, bir ömür boyu öğrenmekle bitmez.*” diyerek Türkçe dersini okuma-yazma öğrenmeye benzetmiştir. KÖ33 “*Türkçe dersi renk gibidir çünkü her rengi (şiir, makale, öykü vb.) içinde barındırır.*” diyerek Türkçe dersini renge benzetmiştir. KÖ138 “*Türkçe dersi sergi gibidir çünkü hep yeni bir şey keşfedersin.*” diyerek Türkçe dersini sergiye benzetmiştir.

#### 4.3.6. Kültürel ve millî unsurun yansıtıcısı-koruyucusu olarak Türkçe dersi kategorisi

“Kültürel ve millî unsurun yansıtıcısı-koruyucusu olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 36’da verilmiştir.

**Tablo 36.** “Kültürel ve millî unsurun yansıtıcısı-koruyucusu olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
6. Kültürel ve millî unsurun yansıtıcısı-koruyucusu olarak Türkçe dersi	kimlik (2), su (2), Anadolu kilimi (1), anne sütü (1), aracın direksiyonu (1), benlik (1), benlik ve dil birliği kodlayıcısı (1), dil kütüphanesi (1), dilimizin sigortası (1), hazine (1), kalp (1), kaynak (1), kültür (1), kültür aktarımı (1), memleket (1), millî değerlerimiz (1), özümüz (1), tarih (1), tarihî cevher (1), temel taş (1), toprak (1), Türklüğün sembolü (1).	22	24	6,94

Tablo 36 incelendiğinde “Kültürel ve millî unsurun yansıtıcısı-koruyucusu olarak Türkçe dersi” kategorisinde 22 farklı metafor ve toplamda 24 metafor üretildiği görülmektedir. “Kültürel ve millî unsurun yansıtıcısı-koruyucusu olarak Türkçe dersi” kategorisi tüm kategorilerin %6,94’ünü oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *kimlik (2)*, *su (2)*, *Anadolu kilimi (1)*, *anne sütü (1)*, *aracın direksiyonu (1)*, *benlik (1)*, *benlik ve dil birliği kodlayıcısı (1)*, *dil kütüphanesi (1)*, *dilimizin sigortası (1)*, *hazine (1)*, *kalp (1)*, *kaynak (1)*, *kültür (1)*, *kültür aktarımı (1)*, *memleket (1)*, *millî değerlerimiz (1)*, *özümüz (1)*, *tarih (1)*, *tarihî cevher (1)*, *temel taş (1)*, *toprak (1)*, *Türklüğün sembolü (1)* olarak belirlenmiştir. “*Anadolu kilimi*”, “*dil kütüphanesi*”, “*dilimizin sigortası*”, “*kültür*”, “*kültür aktarımı*”, “*memleket*”, “*millî değerlerimiz*”, “*tarih*”, “*tarihî cevher*”, “*Türklüğün sembolü*” metaforları kültür ile bağı olan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. “*Kimlik*” ve “*su*” bu kategorinin en çok tekrar eden -ikişer kez- metaforları olmuştur. Kategorideki diğer kavramlara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin “Türkçe dersi” kavramını farklı metaforlarla ifade ettiği görülmüştür.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların kültürün ve millî unsurların gelişmesinde, nesillere aktarılmasında Türkçe dersinin etkin rol oynadığını ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin EÖ455 “*Türkçe dersi kimlik gibidir çünkü kültürümüzün aktarılmasında, millî kimlik ve kültür oluşturulmasında kilit derslerden biridir.*” diyerek kültürün nesilden nesile aktarılmasında Türkçe dersinin önemini

vurgulamıştır. EÖ68 “*Türkçe dersi su gibidir çünkü nasıl insan su olmadan yaşayamazsa milletimiz de Türkçe olmadan kültürünü devam ettiremez.*” diyerek Türkçe dersini suya benzetmiştir. KÖ203 “*Türkçe dersi Anadolu kilimi gibidir çünkü içinde bu toprakların tüm renklerini ve zenginliklerini öğrenciye aktarması en temel amacdır.*” diyerek Türkçe dersini Anadolu kilimine benzetmiştir. EÖ101 “*Türkçe dersi bir aracın direksiyonu gibidir çünkü dilini kaybeden, geliştiremeyen bir millet kültürünü, geçmişini, benliğini ve bağımsızlığını uçuruma sürükler.*” diyerek bir aracın olası tehlikelerden kurtulması için gerekli olan araç direksiyonu ile kültürün devam etmesi ve bağımsızlığın sürdürülmesi için gerekli olan Türkçe dersi arasında ilişki kurmuştur. EÖ213 “*Türkçe dersi benlik gibidir çünkü biz Türk’üz ve dilini kaybeden bir millet her şeyini kaybetmeye mahkûmdur.*” diyerek Türkçe dersini benliğe benzetmiştir. EÖ447 “*Türkçe dersi dil kütüphanesi gibidir çünkü geçmişimiz dilimiz ile bize ulaşır.*” diyerek Türkçe dersini dil kütüphanesine benzetmiştir. EÖ444 “*Türkçe dersi dilimizin sigortası gibidir çünkü milletimizi millet yapan, varlığımızı yaşatan en temel değerlerden biri de dilimizdir.*” diyerek Türkçe dersini dilimizin sigortasına benzetmiştir. EÖ449 “*Türkçe dersi kalp gibidir çünkü kalbin vücudumuza kan pompaladığı gibi millî kültürümüzü yaşatabilmek için kan pompalar.*” diyerek Türkçe dersini kan pompalayan bir kalbe benzetmiştir. EÖ436 “*Türkçe dersi kültür aktarımı gibidir çünkü olmaması durumunda dil ve kültürün taşınması sekteye uğrar.*” diyerek Türkçe dersini kültür aktarımına benzetmiştir. EÖ254 “*Türkçe dersi tarihî cevher gibidir çünkü millî kültürün zenginliğini kazandırır.*” diyerek Türkçe dersini tarihî cevhere benzetmiştir.

#### 4.3.7. Kendini ifade etmeyi sağlayan bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi

“Kendini ifade etmeyi sağlayan bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 37’de verilmiştir.

**Tablo 37.** “Kendini ifade etmeyi sağlayan bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
7. Kendini ifade etmeyi sağlayan bir unsur olarak Türkçe dersi	anne sütü (2), ana (1), ana ders (1), defter (1), duygu ve düşüncelerini söze ve yazıya dökme dersi (1), hayat (1), hayatın bir parçası (1), insan (1), röportaj (1), sahneye çıkmak (1), tanışma toplantısı (1), terapi (1), vatan (1).	13	14	4,05

Tablo 37 incelendiğinde “Kendini ifade etmeyi sağlayan bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde 13 farklı metafor ve toplamda 14 metafor üretildiği görülmektedir. “Kendini ifade etmeyi sağlayan bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisi tüm kategorilerin %4,05’ini oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *anne sütü (2)*, *ana (1)*, *ana ders (1)*, *defter (1)*, *duygu ve düşüncelerini söze ve yazıya dökme dersi (1)*, *hayat (1)*, *hayatın bir parçası (1)*, *insan (1)*, *röportaj (1)*, *sahneye çıkmak (1)*, *tanışma toplantısı (1)*, *terapi (1)*, *vatan (1)* olarak belirlenmiştir. “*Duygu ve düşüncelerini söze ve yazıya dökme dersi*”, “*röportaj*”, “*sahneye çıkmak*”, “*tanışma toplantısı*”, “*terapi*” metaforları insanın kendini ifade etmesini içinde barındıran unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. “*Anne sütü*” bu kategorinin en çok tekrar eden -iki kez- metaforu olmuştur. Kategorideki diğer kavramlara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin “Türkçe dersi” kavramını farklı metaforlarla ifade ettiği görülmüştür.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe dersinin insanlara kendini ifade etme, fikirlerini özgürce savunabilme becerilerini öğrettiğini ve bu becerileri geliştirmelerine yardımcı olduğunu ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin EÖ23 “*Türkçe dersi **anne sütü** gibidir çünkü öğrenciyi sürekli geliştirir. Kendini ifade etme ve savunma becerilerini kazandırır.*” diyerek anne sütünün gelişime faydası ile Türkçe dersinin öğrenciyi kendini ifade etme becerisi arasında bir ilişki kurmuştur. KÖ146 “*Türkçe dersi tüm derslerin başlangıç noktası yani **ana ders** gibidir çünkü hayatımızın her alanında düşüncelerini ve kendilerini doğru ifade edebilenler her zaman başarılı olanlardır. Bu da Türkçeyi iyi kullanmakla mümkündür.*” diyerek Türkçe dersini ana derse benzetmiştir. EÖ396 “*Türkçe dersi **defter** gibidir çünkü duygularımızı yansıtacağımız imkânlar sunar.*” diyerek Türkçe dersini deftere benzetmiştir. KÖ290 “*Türkçe dersi **duygu ve düşünceleri söze ve yazıya dökme dersi** gibidir çünkü öğrenciyi söz hakkının bolca düştüğü bir ders.*” diyerek Türkçe dersini duygu ve düşünceleri söze ve yazıya dökme dersine benzetmiştir. KÖ501 “*Türkçe dersi **hayatın bir parçası** gibidir çünkü insan kendini ifade edebilmek ister.*” diyerek insanın hayatın her alanında kendini ifade etmeye ihtiyaç duyması ile Türkçe dersinin bu ihtiyaca karşılık vermesi arasında bir ilişki kurmuştur. KÖ221 “*Türkçe dersi **insan** gibidir çünkü öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmesinin yolunu gösterir.*” diyerek Türkçe dersini insana benzetmiştir. EÖ364 “*Türkçe dersi röportaj gibidir çünkü öğrenci fikirlerini açıkça söyler.*” diyerek Türkçe dersini röportaja benzetmiştir. KÖ265 “*Türkçe dersi **sahneye çıkmak** gibidir çünkü fikirlerini özgürce savunursun.*” diyerek Türkçe dersini sahneye çıkmaya benzetmiştir. KÖ144 “*Türkçe dersi **tanışma toplantısı** gibidir çünkü bu derste kendimizi, duygularımızı, kültürümüzü, geleneklerimizi ve daha birçok şeyi yeni kelimeler öğrenerek dile getirir, yazı*

*dökeriz.*” diyerek Türkçe dersini tanışma toplantısına benzetmiştir. KÖ229 “*Türkçe dersi terapi gibidir çünkü çocukların en çok konuşup kendilerini ifade edebildikleri derstir.*” diyerek Türkçe dersini terapiye benzetmiştir. KÖ322 “*Türkçe dersi vatan gibidir çünkü kendini ifade edersin ve özgürsündür.*” diyerek Türkçe dersini vatana benzetmiştir.

#### 4.3.8. Değerli bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi

“Değerli bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 38’de verilmiştir.

**Tablo 38.** “Değerli bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
8. Değerli bir unsur olarak Türkçe dersi	hazine (2), su (2), tuz (2), ağaç (1), ana (1), cumhuriyet (1), midye (1), zaman (1).	8	11	3,18

Tablo 38 incelendiğinde “Değerli bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde 8 farklı metafor ve toplamda 11 metafor üretildiği görülmektedir. “Değerli bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisi tüm kategorilerin %3,18’ini oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *hazine (2), su (2), tuz (2), ağaç (1), ana (1), cumhuriyet (1), midye (1), zaman (1)* olarak belirlenmiştir. “*Hazine*”, “*su*”, “*tuz*”, “*ağaç*”, “*ana*”, “*cumhuriyet*”, ve “*zaman*” kavramları farklı durumlarda değeri hissedilen metaforlar olarak karşımıza çıkmaktadır. “*Hazine*”, “*su*” ve “*tuz*” bu kategorinin en çok tekrar eden -ikişer kez- metaforları olmuştur. Kategorideki diğer kavramlara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin “Türkçe dersi” kavramını farklı metaforlarla ifade ettiği görülmüştür.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe dersinin içinde değerli bir unsur bulundurduğunu ya da kendisinin değerli olduğunu ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin KÖ32 “*Türkçe dersi Atatürk’ün dediği gibi çok kıymetli bir hazine gibidir çünkü geleceğimizi, var olmamızı korur.*” diyerek geleceği güvence altına almak ve milletçe var olmak için Türkçe dersinin önemine vurgu yapmıştır. KÖ485 “*Türkçe dersi hazine gibidir çünkü inceledikçe daha değerli şeyler kazanılır.*” diyerek Türkçe dersini hazineye benzetmiştir. KÖ177 “*Türkçe dersi su gibidir çünkü çok önemli bir derstir.*” diyerek Türkçe dersini suya benzetmiştir. EÖ430 “*Türkçe dersi tuz gibidir çünkü en güzel duygular bile doğru bir dil ve anlatımla ifade edilmezse eksik kalır.*” diyerek tuzun yemekler için tamamlayıcı bir lezzet olması ile Türkçe dersinde geliştirilmesi beklenen dilin doğru

kullanımı arasında ilişki kurmuştur. KÖ362 “*Türkçe dersi **ağaç** gibidir çünkü dallarında gücünü köklerinden alan nesiller yetişir.*” diyerek Türkçe dersini ağaca benzetmiştir. KÖ104 “*Türkçe dersi **cumhuriyet** gibidir çünkü ebediyen ilelebet kalmalıdır.*” diyerek Türkçe dersini cumhuriyete benzetmiştir. KÖ298 “*Türkçe dersi **midye** gibidir çünkü içinde inci bulunur.*” diyerek Türkçe dersini içinde değerli bir unsur bulunduran midyeye benzetmiştir. KÖ375 “*Türkçe dersi **zaman** gibidir çünkü yokluğunda kelimeler anlamsız kalır.*” diyerek Türkçe dersini zamana benzetmiştir.

#### 4.3.9. Değişken bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi

“Değişken bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 39’da verilmiştir.

**Tablo 39.** “Değişken bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
9. Değişken bir unsur olarak Türkçe dersi	hayat (2), ananas (1), anne sütü (1), araba (1), çocuk (1), diğer dilin öğrenilmesindeki belirleyici etken (1), insan (1), kişilik (1), kök (1), süt (1).	10	11	3,18

Tablo 39 incelendiğinde “Değişken bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde 10 farklı metafor ve toplamda 11 metafor olduğu görülmektedir. “Değişken bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisi tüm kategorilerin %3,18’ini oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *hayat (2), ananas (1), anne sütü (1), araba (1), çocuk (1), diğer dilin öğrenilmesindeki belirleyici etken (1), insan (1), kişilik (1), kök (1), süt (1)* olarak belirlenmiştir. “Hayat” bu kategorinin en çok tekrar eden -iki kez- metaforu olmuştur. Kategorideki diğer kavramlara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin “Türkçe dersi” kavramını farklı metaforlarla ifade ettiği görülmüştür.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe dersinin özelliklerinin, niteliğinin ve etkisinin farklı durumlara göre değişken bir yapıda olduğunu ifade ettiği görülmüştür. Örneğin KÖ2 “*Türkçe dersi **hayat** gibidir çünkü inişleri, çıkışları vardır.*” diyerek Türkçe dersini değişken yapıda olan hayata benzetmiştir. KÖ59 “*Türkçe dersi **ananas** gibidir çünkü tadını herkes farklı alır.*” diyerek Türkçe dersini ananasa benzetmiştir. KÖ217 “*Türkçe dersi **anne sütü** gibidir çünkü dilin ve kişiliğin gelişimi iyi bir Türkçe öğrenimine bağlıdır.*” diyerek Türkçe dersini anne sütüne benzetmiştir. KÖ268 “*Türkçe*

dersi **araba** gibidir çünkü öğrencilerin yol alması bu derse bağlıdır.” diyerek Türkçe dersini arabaya benzetmiştir. KÖ460 “Türkçe dersi **çocuk** gibidir çünkü gün geçtikçe büyür ve güçlenir.” diyerek Türkçe dersini çocuğa benzetmiştir. KÖ409 “Türkçe dersi **diğer dilin öğrenilmesindeki belirleyici etken** gibidir çünkü bir kişi bu dersi, yani dilini, ne kadar iyi bilirse başka bir dili aynı oranda iyi öğrenebilir.” diyerek Türkçe dersini diğer dilin öğrenilmesindeki belirleyici etkene benzetmiştir. EÖ165 “Türkçe dersi **insan** gibidir çünkü doğar, gelişir, bozulur, ölür.” diyerek Türkçe dersini insana benzetmiştir. EÖ299 “Türkçe dersi **kişilik** gibidir çünkü Türkçe dersinde başarılı olan çocukların kişilikleri diğer çocuklara göre daha nettir.” diyerek Türkçe dersini kişiliğe benzetmiştir. EÖ490 “Türkçe dersi **kök** gibidir çünkü ne kadar derine inerse o kadar güçlenir.” diyerek Türkçe dersini köke benzetmiştir. EÖ472 “Türkçe dersi **süt** gibidir çünkü ne kadar iyi öğrenirsek o kadar büyürüz.” diyerek bebeklerin ve çocukların fiziksel gelişimine destek olan süt ile kendini ifade etmeye, dil becerilerini etkili kullanmaya ve kişilik gelişimine destek olan Türkçe dersi arasında ilişki kurmuştur.

#### 4.3.10. İhtiyaç duyulan bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi

“İhtiyaç duyulan bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 40’te verilmiştir.

**Tablo 40.** “İhtiyaç duyulan bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
10. İhtiyaç duyulan bir unsur olarak Türkçe dersi	su (2), ağaç (1), anahtar (1), benlik (1), dil gelişimi (1), ışık (1), kalkan (1), kelime (1), vatan (1), yapbozun son kalan parçası (1).	10	11	3,18

Tablo 40 incelendiğinde “İhtiyaç duyulan bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde 10 farklı metafor ve toplamda 11 metafor üretildiği görülmektedir. “İhtiyaç duyulan bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisi tüm kategorilerin %3,18’ini oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *su (2), ağaç (1), anahtar (1), benlik (1), dil gelişimi (1), ışık (1), kalkan (1), kelime (1), vatan (1), yapbozun son kalan parçası (1)* olarak belirlenmiştir. “Su” bu kategorinin en çok tekrar eden -iki kez- metaforu olmuştur. Kategorideki diğer kavramlara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin “Türkçe dersi” kavramını farklı metaforlarla ifade ettiği görülmüştür.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların herhangi bir konuda bilgilenmek, öğrenme ihtiyacını karşılamak, iletişimi güçlendirmek ve millet olarak varlığımızı koruyup geliştirmek gibi konularda Türkçe dersine ihtiyaç duyulduğunu ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin KÖ71 “*Türkçe dersi su gibidir çünkü ihtiyaç karşılar.*” diyerek Türkçe dersini suya benzetmiştir. KÖ462 “*Türkçe dersi ağaç gibidir çünkü gölgesi sığınak olur.*” diyerek Türkçe dersini ağaca benzetmiştir. KÖ143 “*Türkçe dersi anahtar gibidir çünkü aydınlık yarınlara açılacak kapı için olmazsa olmazdır.*” diyerek Türkçe dersini anahtara benzetmiştir. EÖ245 “*Türkçe dersi benlik gibidir çünkü Türk’ün benliğini kaybetmemesi için gereklidir.*” diyerek Türkçe dersini benliğe benzetmiştir. EÖ113 “*Türkçe dersi dil gelişimi gibidir çünkü nasıl konuşacağını öğrenirsin.*” diyerek Türkçe dersini dil gelişimine benzetmiştir. KÖ368 “*Türkçe dersi ışık gibidir çünkü ihtiyaçtır.*” diyerek Türkçe dersini ışığa benzetmiştir. KÖ326 “*Türkçe dersi kalkan gibidir çünkü o dersi öğrendikçe dili yabancı kelimelerden korur.*” diyerek dili yabancı kelimelerden korumak ve yozlaşmasını önlemek için Türkçe dersine ihtiyaç duyulduğundan bahsetmiştir. KÖ135 “*Türkçe dersi yapbozun son kalan parçası gibidir çünkü onu tamamlamadan yaptığınız iş asla tam olmaz.*” diyerek Türkçe dersini yapbozun son kalan parçasına benzetmiştir.

#### 4.3.11. Özü yansıtan bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi

“Özü yansıtan bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 41’de verilmiştir.

**Tablo 41.** “Özü yansıtan bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
11. Özü yansıtan bir unsur olarak Türkçe dersi	ana (1), ana ders (1), benliğin yapı taşı (1), benlik (1), cevher (1), hayat (1), kimlik (1), millî benlik (1), özümüz (1), su (1), vatan (1).	11	11	3,18

Tablo 41 incelendiğinde “Özü yansıtan bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde 11 farklı metafor üretildiği görülmektedir. “Özü yansıtan bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisi tüm kategorilerin %3,18’ini oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *ana (1)*, *ana ders (1)*, *benliğin yapı taşı (1)*, *benlik (1)*, *cevher (1)*, *hayat (1)*, *kimlik (1)*, *millî benlik (1)*, *özümüz (1)*, *su (1)*, *vatan (1)* olarak belirlenmiştir. Kategorideki kavramlara bakıldığında araştırmaya

katılan öğretmenlerin “Türkçe dersi” kavramını tamamen farklı metaforlarla ifade ettiği görülmüştür.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe dersinin insanın özünü yansıttığını ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin EÖ99 “*Türkçe dersi **ana** gibidir çünkü bize benliğimizi, bize bizi öğretir.*” diyerek Türkçe dersini çocuğun kendisine dair ilk tecrübelerini öğreten anaya benzetmiştir. KÖ289 “*Türkçe dersi **ana ders** gibidir çünkü kendini bulduğun, içindekini dışarı vurabildiğin bir derstir.*” diyerek Türkçe dersini ana derse benzetmiştir. KÖ307 “*Türkçe dersi **benliğin yapı taşı** gibidir çünkü bize kendimizi anlamlandırma ve ifade etme imkânı sağlar.*” diyerek Türkçe dersini benliğin yapı taşına benzetmiştir. KÖ239 “*Türkçe dersi **benlik** gibidir çünkü insana özünü öğretir.*” diyerek Türkçe dersini benliğe benzetmiştir. KÖ78 “*Türkçe dersi **cevher** gibidir çünkü insana özünü hatırlatır.*” diyerek Türkçe dersini cevhere benzetmiştir. KÖ240 “*Türkçe dersi **hayat** gibidir çünkü okuduklarımızda kendimizi buluruz.*” diyerek Türkçe dersini hayata benzetmiştir. EÖ313 “*Türkçe dersi **özümüz** gibidir çünkü bazen onunla özümüzü hatırlarız, özümüzü görür, bazen gurur duyar, bazen hüüzleniriz.*” diyerek Türkçe dersini özümüze benzetmiştir.

#### 4.3.12. Hayal gücünü artıran-ufku genişleten bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi

“Hayal gücünü artıran-ufku genişleten bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 42’de verilmiştir.

**Tablo 42.** “Hayal gücünü artıran-ufku genişleten bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
12. Hayal gücünü artıran-ufku genişleten bir unsur olarak Türkçe dersi	deniz (1), güneş (1), icat yapmak (1), kitap (1), kuş (1), liman (1), nar (1), pencereler (1), uzay (1), yol (1).	10	10	2,89

Tablo 42 incelendiğinde “Hayal gücünü artıran-ufku genişleten bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde 10 farklı metafor üretildiği görülmektedir. “Hayal gücünü artıran-ufku genişleten bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisi tüm kategorilerin %2,89’unu oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *deniz (1), güneş (1), icat yapmak (1), kitap (1), kuş (1), liman (1), nar (1), pencereler (1), uzay (1), yol (1)* olarak belirlenmiştir. Kategorideki kavramlara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin “Türkçe dersi” kavramını tamamen farklı metaforlarla ifade ettiği görülmüştür.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe dersinin hayal gücünü artırdığını, fikirlerle özgürlüğe açılan bir kapı olduğunu, keşfetmeye zemin hazırladığını ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin KÖ174 “*Türkçe dersi deniz gibidir çünkü ufku genişletir.*” diyerek Türkçe dersini denize benzetmiştir. KÖ292 “*Türkçe dersi güneş gibidir çünkü ufkumuzu aydınlatır.*” diyerek Türkçe dersini güneşe benzetmiştir. KÖ357 “*Türkçe dersi icat yapmak gibidir çünkü sürekli ufkunuzu açıp yeni ürünler elde edersiniz.*” diyerek Türkçe dersini icat yapmaya benzetmiştir. KÖ179 “*Türkçe dersi kitap gibidir çünkü her öğrenilen yeni kelime ile hayal gücü artar.*” diyerek Türkçe dersini kitaba benzetmiştir. EÖ207 “*Türkçe dersi kuş gibidir çünkü sizi özgür kılar.*” diyerek Türkçe dersini kuşa benzetmiştir. KÖ464 “*Türkçe dersi liman gibidir çünkü limandan istediğin gemiye binip istediğin rotaya sürebilirsin gemiyi. İnsanın ufkunu açar. Herkes aynı kelimeleri bilir ama duygularını farklı şekilde ifade eder.*” diyerek Türkçe dersini limana benzetmiştir. EÖ87 “*Türkçe dersi nar gibidir çünkü biri bin olur.*” diyerek Türkçe dersini nara benzetmiştir. KÖ185 “*Türkçe dersi pencereler gibidir çünkü birçok bakış açısına yer verir.*” diyerek Türkçe dersini pencerelere benzetmiştir. EÖ188 “*Türkçe dersi uzay gibidir çünkü keşfetmenin sınırı yoktur.*” diyerek Türkçe dersini uzaya benzetmiştir. KÖ340 “*Türkçe dersi adım atılacak yeni bir yol gibidir çünkü öğrenci anlamlandırmaya çalışırsa yeni bakış açıları geliştirebilir.*” diyerek Türkçe dersini adım atılacak yeni bir yola benzetmiştir.

#### 4.3.13. Zamanın hızlı geçtiği-merak uyandıran-eğlenceli bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi

“Zamanın hızlı geçtiği-merak uyandıran-eğlenceli bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 43’te verilmiştir.

**Tablo 43.** “Zamanın hızlı geçtiği-merak uyandıran-eğlenceli bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
13. Zamanın hızlı geçtiği-merak uyandıran-eğlenceli bir unsur olarak Türkçe dersi	oyun (2), roman (2), çınar (1), en keyifli zaman (1), hayat (1), masal (1), sohbet (1), şiir (1).	8	10	2,89

Tablo 43 incelendiğinde “Zamanın hızlı geçtiği-merak uyandıran-eğlenceli bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde 8 farklı metafor ve toplamda 10 metafor üretildiği görülmektedir. “Zamanın hızlı geçtiği-merak uyandıran-eğlenceli bir unsur olarak Türkçe

dersi” kategorisi tüm kategorilerin %2,89’unu oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *oyun (2), roman (2), çınar (1), en keyifli zaman (1), hayat (1), masal (1), sohbet (1), şiir (1)* olarak belirlenmiştir. Üretilen “*Oyun*”, “*roman*”, “*masal*”, “*sohbet*” metaforları günlük hayatta karşımıza içerisinde merak ve eğlence unsurunu barındıran kavramlar olarak çıkmaktadır. “*Oyun*” ve “*roman*” bu kategorinin en çok tekrar eden -ikişer kez- metaforları olarak karşımıza çıkmaktadır. Kategorideki diğer kavramlara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin “Türkçe dersi” kavramını farklı metaforlarla ifade ettiği görülmüştür.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe dersinde zamanın hızlı geçtiğini, dersin merak uyandırıcı ve eğlendirici yanının olduğunu ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin KÖ173 “*Türkçe dersi oyun gibidir çünkü anlayarak oynandıkça heyecan verir.*” diyerek Türkçe dersini oyuna benzetmiştir. KÖ366 “*Türkçe dersi roman gibidir çünkü devamı sürekli beklenir.*” diyerek Türkçe dersini romana benzetmiştir. EÖ365 “*Türkçe dersi çınar gibidir çünkü çocukları sürekli etrafına toplar.*” diyerek Türkçe dersini çınara benzetmiştir. EÖ406 “*Türkçe dersi en keyifli zaman gibidir çünkü derslerden en keyif verendir.*” diyerek Türkçe dersini en keyifli zamana benzetmiştir. EÖ386 “*Türkçe dersi hayat gibidir çünkü hızlı aktığı için.*” diyerek Türkçe dersini hayata benzetmiştir. EÖ129 “*Türkçe dersi masal gibidir çünkü sizi uzak diyarlara götürür.*” diyerek Türkçe dersini masala benzetmiştir. KÖ378 “*Türkçe dersi sohbet gibidir çünkü sıkılmadan, kafa yormadan dinlenilebilir.*” diyerek Türkçe dersini sohbeta benzetmiştir. KÖ479 “*Türkçe dersi şiir gibidir çünkü akıcı bir şekilde akıp gider.*” diyerek Türkçe dersini şiire benzetmiştir.

#### 4.3.14. Duygulara hitap eden-huzur veren bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi

“Duygulara hitap eden-huzur veren bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 44’te verilmiştir.

**Tablo 44.** “Duygulara hitap eden-huzur veren bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
14. Duygulara hitap eden-huzur veren bir unsur olarak Türkçe dersi	şiir (3), ana (1), eski kitap kokusu (1), müzik (1), pizza (1), yaşamak (1), yuva (1).	7	9	2,60

Tablo 44 incelendiğinde “Duygulara hitap eden-huzur veren bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde 7 farklı metafor ve toplamda 9 metafor üretildiği görülmektedir.

“Duygulara hitap eden-huzur veren bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisi tüm kategorilerin %2,60’ını oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *şiiir* (3), *ana* (1), *eski kitap kokusu* (1), *müzik* (1), *pizza* (1), *yaşamak* (1), *yuva* (1) olarak belirlenmiştir. “*Şiiir*” bu kategorinin en çok tekrar eden -üç kez- metaforu olmuştur. Kategorideki diğer kavramlara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin “Türkçe dersi” kavramını farklı metaforlarla ifade ettiği görülmüştür.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe dersinin insanda farklı duygular uyandırdığını, huzur ve mutluluk verdiğini ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin KÖ46 “*Türkçe dersi şiiir gibidir çünkü okudukça başka hayallere dalarsın.*” diyerek Türkçe dersini şiiire benzetmiştir. KÖ351 “*Türkçe dersi ana gibidir çünkü çocukları sevgi ile kucaklar.*” diyerek Türkçe dersini anaya benzetmiştir. KÖ132 “*Türkçe dersi eski kitap kokusu gibidir çünkü kokladığında huzur verir.*” diyerek Türkçe dersini eski kitap kokusuna benzetmiştir. KÖ206 “*Türkçe dersi müzik gibidir çünkü insan zihninde sürekli tekrarlanan nefis sesler bırakır.*” diyerek Türkçe dersini müziğe benzetmiştir. EÖ432 “*Türkçe dersi pizza gibidir çünkü herkesi mutlu edebilir.*” diyerek Türkçe dersini pizzaya benzetmiştir. EÖ126 “*Türkçe dersi yaşamak gibidir çünkü sevgi dilini öğretir.*” diyerek Türkçe dersini yaşamaya benzetmiştir. KÖ193 “*Türkçe dersi yuva gibidir çünkü içinde olunca güvende ve sıcak hissedersin.*” diyerek insanın kendi yuvasında huzurlu hissetmesi ile Türkçe dersi arasında bir ilişki kurulmuştur.

#### 4.3.15. Yol gösteren-yönlendiren bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi

“Yol gösteren-yönlendiren bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 45’te verilmiştir.

**Tablo 45.** “Yol gösteren-yönlendiren bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
15. Yol gösteren-yönlendiren bir unsur olarak Türkçe dersi	kullanma kılavuzu (2), rehber (2), gemi (1), ihtiyaç (1), trafik lambası (1).	5	7	2,02

Tablo 45 incelendiğinde “Yol gösteren-yönlendiren bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde 5 farklı metafor ve toplamda 7 metafor üretildiği görülmektedir. “Yol gösteren-yönlendiren bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisi tüm kategorilerin %2,02’sini

oluşturmaktadır. Bu kategorideki metaforlar; *kullanma kılavuzu* (2), *rehber* (2), *gemi* (1), *ihtiyaç* (1), *trafik lambası* (1) olarak belirlenmiştir. “*Kullanma kılavuzu*”, “*rehber*”, “*trafik lambası*” metaforları günlük hayatta rehberlik eden ve yönlendiren unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. “*Kullanma kılavuzu*” ve “*rehber*” bu kategorinin en çok tekrar eden -ikişer kez- metaforları olmuştur. Kategorideki diğer kavramlara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin “Türkçe dersi” kavramını farklı metaforlarla ifade ettiği görülmüştür.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe dersinin dilin sözlü ve yazılı kullanımına rehberlik ettiğini, yol gösterdiğini ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin EÖ25 “*Türkçe dersi **kullanma kılavuzu** gibidir çünkü hâlihazırda konuştuğun dili doğru şekilde kullanmaya olanak sağlar.*” diyerek Türkçe dersini kullanma kılavuzuna benzetmiştir. KÖ75 “*Türkçe dersi **rehber** gibidir çünkü yol gösterir.*” diyerek Türkçe dersini rehberine benzetmiştir. KÖ425 “*Türkçe dersi **gemi** gibidir çünkü her türlü maceraya, yol arkadaşına kılavuzluk yapar.*” diyerek Türkçe dersini gemiye benzetmiştir. KÖ189 “*Türkçe dersi **ihtiyaç** gibidir çünkü yol gösterici ve yönlendiricidir.*” diyerek insanın yol gösteren ve yönlendiren unsurlara ihtiyaç duyması ile Türkçe dersinin bu ihtiyacı karşılama arasında bir ilişki kurmuştur. KÖ39 “*Türkçe dersi **trafik lambası** gibidir çünkü hangi noktalama işaretinde durulup hangi noktalama işaretinde vurgulama yapılacağını veya tonlamalarda hızla geçileceği manasında yol gösterir.*” diyerek Türkçe dersini trafik lambasına benzetmiştir.

#### 4.3.16. Kendine özgü kuralları-özellikleri olan bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi

“Kendine özgü kuralları-özellikleri olan bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 46’da verilmiştir.

**Tablo 46.** “Kendine özgü kuralları-özellikleri olan bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
16. Kendine özgü kuralları-özellikleri olan bir unsur olarak Türkçe dersi	anayasa (1), hayat (1), kas yapmak (1), terbiye dersi (1), ülke (1).	5	5	1,45

Tablo 46 incelendiğinde “Kendine özgü kuralları-özellikleri olan bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde 5 farklı metafor üretildiği görülmektedir. “Kendine özgü kuralları-

özellikleri olan bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisi tüm kategorilerin %1,45’ini oluşturmaktadır. Kategorideki kavramlara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin “Türkçe dersi” kavramını tamamen farklı metaforlarla ifade ettiği görülmüştür.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe dersinin kendine özgü kurallara ve özelliklere sahip olduğunu ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin EÖ323 “*Türkçe dersi **anayasa** gibidir çünkü kuralları vardır.*” diyerek Türkçe dersini anayasaya benzetmiştir. KÖ50 “*Türkçe dersi **hayat** gibidir çünkü kendine has kuralları vardır.*” diyerek Türkçe dersini hayata benzetmiştir. KÖ420 “*Türkçe dersi **kas yapmak** gibidir çünkü bir süre uğraşmayınca, ilgiyi bırakınca gelişim duruyor.*” diyerek sürekli çaba sarf edilmesi gereken kas yapma eylemi ile Türkçe dersine gösterilmesi gereken ilgi ve çaba arasında bir ilişki kurmuştur. “*Türkçe dersi **terbiye dersi** gibidir çünkü terbiyede en önemli görev onundur.*” diyerek Türkçe dersinin karakter gelişimine katkı sağlayan en önemli derslerden biri olduğu vurgulanmıştır. KÖ241 “*Türkçe dersi **ülke** gibidir çünkü özellikleri kendine özgüdür.*” diyerek Türkçe dersini ülkeye benzetmiştir.

#### 4.3.17. Sıkıcı-ezber-zor bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi

“Sıkıcı-ezber-zor bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 47’de verilmiştir.

**Tablo 47.** “Sıkıcı-ezber-zor bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
17. Sıkıcı-ezber-zor bir unsur olarak Türkçe dersi	dil öğrenmek (1), ezber bir ders (1), şiir (1), yol (1), zaman (1).	5	5	1,45

Tablo 47 incelendiğinde “Sıkıcı-ezber-zor bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde 5 farklı metafor üretildiği görülmektedir. “Sıkıcı-ezber-zor bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisi tüm kategorilerin %1,45’ini oluşturmaktadır. Kategorideki kavramlara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin “Türkçe dersi” kavramını tamamen farklı metaforlarla ifade ettiği görülmüştür.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde Türkçe dersinin sıkıcı, ezber ve anlatılması karışık bir ders olduğunu ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin EÖ137 “*Türkçe dersi **dil öğrenmek** gibidir çünkü zordur.*” diyerek Türkçe dersini dil öğrenmeye

benzetmiştir. KÖ341 “*Türkçe dersi ezber bir ders gibidir çünkü öğretmenler bu şekilde lanse etmektedir.*” diyerek Türkçe dersini ezber bir derse benzetmiştir. KÖ446 “*Türkçe dersi şiir gibidir çünkü anlatılması karışıktır.*” diyerek Türkçe dersini şiire benzetmiştir. EÖ392 “*Türkçe dersi yol gibidir çünkü bilinmeyen kelimeler hiç bitmez.*” diyerek Türkçe dersini yola benzetmiştir. EÖ40 “*Türkçe dersi zaman gibidir çünkü sıkıldığında geçmek bilmez.*” diyerek Türkçe dersini zamana benzetmiştir.

#### 4.3.18. Anlaşılabilir-zamanla anlaşılabilir bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi

“Anlaşılabilir-zamanla anlaşılabilir bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 48’de verilmiştir.

**Tablo 48.** “Anlaşılabilir-zamanla anlaşılabilir bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
18. Anlaşılabilir-zamanla anlaşılabilir bir unsur olarak Türkçe dersi	hayat (2), arkadaş (1), sohbet (1).	3	4	1,16

Tablo 48 incelendiğinde “Anlaşılabilir-zamanla anlaşılabilir bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde 3 farklı metafor ve toplamda 4 metafor olduğu görülmektedir. “Anlaşılabilir-zamanla anlaşılabilir bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisi tüm kategorilerin %1,16’sını oluşturmaktadır. Bu kategorinin en çok tekrar eden -iki kez- metaforu “*hayat*” olmuştur. Kategorideki diğer iki metaforun ise birer kez üretildiği görülmüştür.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde üretilen metaforların Türkçe dersinin her yönüyle anlaşılabilir ya da zamanla anlaşılabilir bir unsur olduğunu ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin EÖ4 “*Türkçe dersi hayat gibidir çünkü yaşadıkça anlaşılır.*” diyerek Türkçe dersini yaşadıkça anlaşılabilir hayata benzetmiştir. EÖ349 “*Türkçe dersi arkadaş gibidir. Arkadaşlık yaptığın kişiyi tanıdığını sanırsın ya da her özelliğini bildiğini düşünüürsün fakat zamanla olayların içine girince farklı farklı özellikler ya da kendine has sanatlar daha birçok nitelik nicelik sıfat zamir fil... daha neler neler çıkar, Türkçe dersi de böyledir. Ana dilimiz bize benliğimiz kadar yakın olan bir kavram ama onu Türkçe dersinde yol arkadaşlığında tanırız.*” diyerek Türkçe dersini arkadaşına benzetmiştir. KÖ380 “*Türkçe dersi sohbet gibidir çünkü anlaşılırdır.*” diyerek Türkçe dersini sohbete benzetmiştir.

#### 4.3.19. Okumayı sevdiren bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisi

“Okumayı sevdiren bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar Tablo 49’da verilmiştir.

**Tablo 49.** “Okumayı sevdiren bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yer alan metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
19. Okumayı sevdiren bir unsur olarak Türkçe dersi	roman (1), yol (1).	2	2	0,58

Tablo 49 incelendiğinde “Okumayı sevdiren bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde 2 farklı metafor üretildiği görülmektedir. “Okumayı sevdiren bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisi tüm kategorilerin %0,58’sini oluşturmaktadır. Kategorideki iki metaforun birer kez üretildiği görülmüştür.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde Türkçe dersinin okumayı sevdirdiğini ve okuma alışkanlığı kazandırmada bilinç oluşturduğunu ifade eden bir yapıda olduğu görülmüştür. Örneğin KÖ390 “*Türkçe dersi roman gibidir çünkü okumayı sevdiren.*” diyerek Türkçe dersini romana benzetmiştir. EÖ445 “*Türkçe dersi farkındalığa giden yol gibidir çünkü çocuklara okumanın değerini gösterir.*” diyerek Türkçe dersini farkındalığa giden bir yola benzetmiştir.

#### 4.4. Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik metaforik algılarının cinsiyete göre dağılımı

Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik metaforik algılarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 50’de verilmiştir.

**Tablo 50.** Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik metaforik algılarının cinsiyete göre dağılımı

Kategori	Kadın		Erkek	
	f	%	f	%
1. Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe dersi	43	19,72	16	12,50
2. Temel bir unsur olarak Türkçe dersi	29	13,30	28	21,88

3. Hayata yakın-hayat için faydalı beceriler kazandıran bir unsur olarak Türkçe dersi	25	11,47	15	11,72
4. Bilgi veren-aydınlatan bir unsur olarak Türkçe dersi	20	9,17	9	7,03
5. Zengin içeriğe sahip bir unsur olarak Türkçe dersi	18	8,26	9	7,03
6. Kültürel ve millî unsurun yansıtıcısı-koruyucusu olarak Türkçe dersi	7	3,21	17	13,28
7. Kendini ifade etmeyi sağlayan bir unsur olarak Türkçe dersi	11	5,05	3	2,34
8. Değerli bir unsur olarak Türkçe dersi	9	4,13	2	1,56
9. Değişken bir unsur olarak Türkçe dersi	7	3,21	4	3,13
10. İhtiyaç duyulan bir unsur olarak Türkçe dersi	8	3,67	3	2,34
11. Özü yansıtan bir unsur olarak Türkçe dersi	8	3,67	3	2,34
12. Hayal gücünü artıran-ufku genişleten bir unsur olarak Türkçe dersi	7	3,21	3	2,34
13. Zamanın hızlı geçtiği-merak uyandıran-eğlenceli bir unsur olarak Türkçe dersi	6	2,75	4	3,13
14. Duyulara hitap eden-huzur veren bir unsur olarak Türkçe dersi	6	2,75	3	2,34
15. Yol gösteren-yönlendiren bir unsur olarak Türkçe dersi	6	2,75	1	0,78
16. Kendine özgü kuralları-özellikleri olan bir unsur olarak Türkçe dersi	3	1,38	2	1,56
17. Sıkıcı-ezber-zor bir unsur olarak Türkçe dersi	2	0,92	3	2,34
18. Anlaşılabilir-zamanla anlaşılabilir bir unsur olarak Türkçe dersi	2	0,92	2	1,56
19. Okumayı sevdiren bir unsur olarak Türkçe dersi	1	0,46	1	0,78
Toplam	218	100	128	100

Tablo 50 incelendiğinde 218 kadın öğretmenin %19,72’sinin (f=43) “Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe dersi”, %13,30’unun (f=29) “Temel bir unsur olarak Türkçe dersi”, %11,47’sinin (f=25) “Hayata yakın-hayat için faydalı beceriler kazandıran bir unsur olarak Türkçe dersi”, %9,17’sinin (f=20) “Bilgi veren-aydınlatan bir unsur olarak Türkçe dersi”,

%8,26'sının (f=18) "Zengin içeriğe sahip bir unsur olarak Türkçe dersi", %3,21'inin (f=7) "Kültürel ve millî unsurun yansıtıcısı-koruyucusu olarak Türkçe dersi", %5,05'inin (f=11) "Kendini ifade etmeyi sağlayan bir unsur olarak Türkçe dersi", %4,13'ünün (f=9), "Değerli bir unsur olarak Türkçe dersi", %3,21'inin (f=7) "Değişken bir unsur olarak Türkçe dersi", %3,67'sinin (f=8) "İhtiyaç duyulan bir unsur olarak Türkçe dersi", %3,67'sinin (f=8) "Özü yansıtan bir unsur olarak Türkçe dersi", %3,21'inin (f=7) "Hayal gücünü artıran-ufku genişleten bir unsur olarak Türkçe dersi", %2,75'inin (f=6) "Zamanın hızlı geçtiği-merak uyandıran-eğlenceli bir unsur olarak Türkçe dersi", %2,75'inin (f=6) "Duyulara hitap eden-huzur veren bir unsur olarak Türkçe dersi", %2,75'inin (f=6) "Yol gösteren-yönlendiren bir unsur olarak Türkçe dersi", %1,38'inin (f=3) "Kendine özgü kuralları-özellikleri olan bir unsur olarak Türkçe dersi", %0,92'sinin (f=2), "Sıkıcı-ezber-zor bir unsur olarak Türkçe dersi", %0,92'sinin (f=2) "Anlaşılabilir-zamanla anlaşılabilir bir unsur olarak Türkçe dersi", %0,46'sının (f=1) "Okumayı sevdiren bir unsur olarak Türkçe dersi" kategorisinde metafor ürettiği görülmüştür.

128 erkek öğretmenin %12,50'si (f=16) "Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe dersi", %21,88'inin (f=28) "Temel bir unsur olarak Türkçe dersi", %11,72'sinin (f=15) "Hayata yakın-hayat için faydalı beceriler kazandıran bir unsur olarak Türkçe dersi", %7,03'ünün (f=9) "Bilgi veren-aydınlatan bir unsur olarak Türkçe dersi", %7,03'ünün (f=9) "Zengin içeriğe sahip bir unsur olarak Türkçe dersi", %13,28'inin (f=17) "Kültürel ve millî unsurun yansıtıcısı-koruyucusu olarak Türkçe dersi", %2,34'ünün (f=3) "Kendini ifade etmeyi sağlayan bir unsur olarak Türkçe dersi", %1,56'sının (f=2) "Değerli bir unsur olarak Türkçe dersi", %3,13'ünün (f=4) "Değişken bir unsur olarak Türkçe dersi", %2,34'ünün (f=3) "İhtiyaç duyulan bir unsur olarak Türkçe dersi", %2,34'ünün (f=3) "Özü yansıtan bir unsur olarak Türkçe dersi", %2,34'ünün (f=3) "Hayal gücünü artıran-ufku genişleten bir unsur olarak Türkçe dersi", %3,13'ünün (f=4) "Zamanın hızlı geçtiği-merak uyandıran-eğlenceli bir unsur olarak Türkçe dersi", %2,34'ünün (f=3) "Duyulara hitap eden-huzur veren bir unsur olarak Türkçe dersi", %0,78'inin (f=1) "Yol gösteren-yönlendiren bir unsur olarak Türkçe dersi", %1,56'sının (f=2) "Kendine özgü kuralları-özellikleri olan bir unsur olarak Türkçe dersi", %2,34'ünün (f=3) "Sıkıcı-ezber-zor bir unsur olarak Türkçe dersi", %1,56'sının (f=2) "Anlaşılabilir-zamanla anlaşılabilir bir unsur olarak Türkçe dersi", %0,78'inin (f=1) "Okumayı sevdiren bir unsur olarak Türkçe dersi" kategorisinde metafor ürettiği görülmüştür.

#### 4.4.1. Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik metaforik algılarının mesleki kıdeme göre dağılımı

Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik metaforik algılarının mesleki kıdeme göre dağılımı Tablo 51’de verilmiştir.

**Tablo 51.** Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik metaforik algılarının mesleki kıdeme göre dağılımı

Kategori	1-5		6-10		11-15		16+	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. Farklı disiplinlerin yardımcıları olarak Türkçe dersi	27	19,29	13	19,12	7	10,94	12	16,22
2. Temel bir unsur olarak Türkçe dersi	26	18,57	14	20,59	10	15,63	7	9,46
3. Hayata yakın-hayat için faydalı beceriler kazandıran bir unsur olarak Türkçe dersi	21	15,00	5	7,35	6	9,38	8	10,81
4. Bilgi veren-aydınlatan bir unsur olarak Türkçe dersi	9	6,43	5	7,35	10	15,63	6	8,11
5. Zengin içeriğe sahip bir unsur olarak Türkçe dersi	9	6,43	3	4,41	8	12,50	6	8,11
6. Kültürel ve milli unsurun yansıtıcısı-koruyucusu olarak Türkçe dersi	9	6,43	5	7,35	5	7,81	5	6,76
7. Kendini ifade etmeyi sağlayan bir unsur olarak Türkçe dersi	1	0,71	4	5,88	3	4,69	6	8,11
8. Değerli bir unsur olarak Türkçe dersi	5	3,57	1	1,47	3	4,69	2	2,70
9. Değişken bir unsur olarak Türkçe dersi	4	2,86	1	1,47	2	3,13	4	5,41
10. İhtiyaç duyulan bir unsur olarak Türkçe dersi	4	2,86	2	2,94	3	4,69	2	2,70
11. Özü yansıtan bir unsur olarak Türkçe dersi	3	2,14	3	4,41	3	4,69	2	2,70
12. Hayal gücünü artıran-ufku genişleten bir unsur olarak Türkçe dersi	3	2,14	5	7,35	1	1,56	1	1,35

13. Zamanın hızlı geçtiği-merak uyandıran-eğlenceli bir unsur olarak Türkçe dersi	3	2,14	4	5,88	-	-	3	4,05
14. Duygulara hitap eden-huzur veren bir unsur olarak Türkçe dersi	4	2,86	2	2,94	1	1,56	2	2,70
15. Yol gösteren-yönlendiren bir unsur olarak Türkçe dersi	4	2,86	-	-	1	1,56	2	2,70
16. Kendine özgü kuralları-özellikleri olan bir unsur olarak Türkçe dersi	3	2,14	1	1,47	-	-	1	1,35
17. Sıkıcı-ezber-zor bir unsur olarak Türkçe dersi	2	1,43	-	-	-	-	3	4,05
18. Anlaşılabilir-zamanla anlaşılabilir bir unsur olarak Türkçe dersi	1	0,71	-	-	1	1,56	2	2,70
19. Okumayı sevdiren bir unsur olarak Türkçe dersi	2	1,43	-	-	-	-	-	-
Toplam	140	100	68	100	64	100	74	100

Tablo 51 incelendiğinde 1-5 yıllık mesleki kıdem kategorisinde olan 140 öğretmenin %19,29'unun (f=27) "Farklı disiplinlerin yardımcıları olarak Türkçe dersi", %18,57'sinin (f=26) "Temel bir unsur olarak Türkçe dersi", %15'inin (f=21) "Hayata yakın-hayat için faydalı beceriler kazandıran bir unsur olarak Türkçe dersi", %6,43'ünün (f=9) "Bilgi veren-aydınlatan bir unsur olarak Türkçe dersi", %6,43'ünün (f=9) "Zengin içeriğe sahip bir unsur olarak Türkçe dersi", %6,43'ünün (f=9) Kültürel ve millî unsurun yansıtıcısı-koruyucusu olarak Türkçe dersi", %0,71'inin (f=1) "Kendini ifade etmeyi sağlayan bir unsur olarak Türkçe dersi", %3,57'sinin (f=5) "Değerli bir unsur olarak Türkçe dersi", %2,86'sının (f=4) "Değişken bir unsur olarak Türkçe dersi", %2,86'sının (f=4) İhtiyaç duyulan bir unsur olarak Türkçe dersi, %2,14'ünün (f=3) "Özü yansıtan bir unsur olarak Türkçe dersi", %2,14'ünün (f=3) "Hayal gücünü artıran-ufku genişleten bir unsur olarak Türkçe dersi", %2,14'ünün (f=3) "Zamanın hızlı geçtiği-merak uyandıran-eğlenceli bir unsur olarak Türkçe dersi", %2,86'sının (f=4) "Duygulara hitap eden-huzur veren bir unsur olarak Türkçe dersi", %2,86'sının "Yol gösteren-yönlendiren bir unsur olarak Türkçe dersi", %2,14'ünün (f=3) "Kendine özgü kuralları-özellikleri olan bir unsur olarak Türkçe dersi", %1,43'ünün (f=2) "Sıkıcı-ezber-zor bir unsur

olarak Türkçe dersi”, %0,71’inin (f=1) “Anlaşılabilir-zamanla anlaşılabilir bir unsur olarak Türkçe dersi”, %1,43’ünün (f=2) “Okumayı sevdiren bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde metafor ürettiği görülmektedir.

6-10 yıllık mesleki kıdem kategorisinde olan 68 öğretmenin %19,12’sinin (f=13) “Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe dersi”, %20,59’unun (f=14) “Temel bir unsur olarak Türkçe dersi”, %7,35’inin (f=5) “Hayata yakın-hayat için faydalı beceriler kazandıran bir unsur olarak Türkçe dersi”, %7,35’inin (f=5) “Bilgi veren-aydınlatan bir unsur olarak Türkçe dersi”, %4,41’inin (f=3) “Zengin içeriğe sahip bir unsur olarak Türkçe dersi”, %7,35’inin (f=5) Kültürel ve millî unsurun yansıtıcısı-koruyucusu olarak Türkçe dersi”, %5,88’inin (f=4) “Kendini ifade etmeyi sağlayan bir unsur olarak Türkçe dersi”, %1,47’sinin (f=1) “Değerli bir unsur olarak Türkçe dersi”, %1,47’sinin (f=1) “Değişken bir unsur olarak Türkçe dersi”, %2,94’ünün (f=2) İhtiyaç duyulan bir unsur olarak Türkçe dersi, %4,41’inin (f=3) “Özü yansıtan bir unsur olarak Türkçe dersi”, %7,35’inin (f=5) “Hayal gücünü artıran-ufku genişleten bir unsur olarak Türkçe dersi”, %5,88’inin (f=4) “Zamanın hızlı geçtiği-merak uyandıran-eğlenceli bir unsur olarak Türkçe dersi”, %2,94’ünün (f=2) “Duygulara hitap eden-huzur veren bir unsur olarak Türkçe dersi”, %1,47’sinin (f=1) “Kendine özgü kuralları-özellikleri olan bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde metafor ürettiği görülmüştür.

11-15 yıllık mesleki kıdem kategorisinde olan 64 öğretmenin %10,94’ünün (f=7) “Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe dersi”, %15,63’ünün (f=10) “Temel bir unsur olarak Türkçe dersi”, %9,38’inin (f=6) “Hayata yakın-hayat için faydalı beceriler kazandıran bir unsur olarak Türkçe dersi”, %15,63’ünün (f=10) “Bilgi veren-aydınlatan bir unsur olarak Türkçe dersi”, %12,50’sinin (f=8) “Zengin içeriğe sahip bir unsur olarak Türkçe dersi”, %7,81’inin (f=5) Kültürel ve millî unsurun yansıtıcısı-koruyucusu olarak Türkçe dersi”, %4,69’unun (f=3) “Kendini ifade etmeyi sağlayan bir unsur olarak Türkçe dersi”, %4,69’unun (f=3) “Değerli bir unsur olarak Türkçe dersi”, %3,13’ünün (f=2) “Değişken bir unsur olarak Türkçe dersi”, %4,69’unun (f=3) İhtiyaç duyulan bir unsur olarak Türkçe dersi, %4,69’unun (f=3) “Özü yansıtan bir unsur olarak Türkçe dersi”, %1,56’sinin (f=1) “Hayal gücünü artıran-ufku genişleten bir unsur olarak Türkçe dersi”, %1,56’sinin (f=1) “Duygulara hitap eden-huzur veren bir unsur olarak Türkçe dersi”, %1,56’sinin (f=1) “Anlaşılabilir-zamanla anlaşılabilir bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde metafor ürettiği görülmüştür.

16+ yıllık mesleki kıdem kategorisinde olan 74 öğretmenin %16,22’sinin (f=12) “Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe dersi”, %9,46’sinin (f=7) “Temel bir unsur olarak Türkçe

dersi”, %10,81’inin (f=8) “Hayata yakın-hayat için faydalı beceriler kazandıran bir unsur olarak Türkçe dersi”, %8,11’inin (f=6) “Bilgi veren-aydınlatan bir unsur olarak Türkçe dersi”, %8,11’inin (f=6) “Zengin içeriğe sahip bir unsur olarak Türkçe dersi”, %6,76’sının (f=5) Kültürel ve millî unsurun yansıtıcısı-koruyucusu olarak Türkçe dersi”, %8,11’inin (f=6) “Kendini ifade etmeyi sağlayan bir unsur olarak Türkçe dersi”, %2,70’inin (f=2) “Değerli bir unsur olarak Türkçe dersi”, %5,41’inin (f=4) “Değişken bir unsur olarak Türkçe dersi”, %2,70’inin (f=2) İhtiyaç duyulan bir unsur olarak Türkçe dersi, %2,70’inin (f=2) “Özü yansıtan bir unsur olarak Türkçe dersi”, %1,35’inin (f=1) “Hayal gücünü artıran-ufku genişleten bir unsur olarak Türkçe dersi”, %4,05’inin (f=3) “Zamanın hızlı geçtiği-merak uyandıran-eğlenceli bir unsur olarak Türkçe dersi”, %2,70’inin (f=2) “Duyulara hitap eden-huzur veren bir unsur olarak Türkçe dersi”, %2,70’inin (f=2) “Yol gösteren-yönlendiren bir unsur olarak Türkçe dersi”, %1,35’inin (f=1) “Kendine özgü kuralları-özellikleri olan bir unsur olarak Türkçe dersi”, %4,05’inin (f=3) “Sıkıcı-ezber-zor bir unsur olarak Türkçe dersi”, %2,70’inin (f=2) “Anlaşılabilir-zamanla anlaşılabilir bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde metafor ürettiği görülmüştür.

#### 4.4.2. Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik metaforik algılarının okul türüne göre dağılımı

Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik metaforik algılarının okul türüne göre dağılımı Tablo 52’de verilmiştir.

**Tablo 52.** Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik metaforik algılarının okul türüne göre dağılımı

Kategori	Ortaokul		İmam hatip ortaokulu		Kolej/özel okul	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. Farklı disiplinlerin yardımcıları olarak Türkçe dersi	48	20,00	7	10,61	4	10,00
2. Temel bir unsur olarak Türkçe dersi	40	16,67	13	19,70	4	10,00
3. Hayata yakın-hayat için faydalı beceriler kazandıran bir unsur olarak Türkçe dersi	27	11,25	4	6,06	9	22,50
4. Bilgi veren-aydınlatan bir unsur olarak Türkçe dersi	19	7,92	4	6,06	6	15,00
5. Zengin içeriğe sahip bir unsur olarak Türkçe dersi	19	7,92	5	7,58	3	7,50

6. Kültürel ve millî unsurun yansıtıcısı-koruyucusu olarak Türkçe dersi	12	5,00	9	13,64	3	7,50
7. Kendini ifade etmeyi sağlayan bir unsur olarak Türkçe dersi	9	3,75	4	6,06	1	2,50
8. Değerli bir unsur olarak Türkçe dersi	8	3,33	2	3,03	1	2,50
9. Değişken bir unsur olarak Türkçe dersi	6	2,50	3	4,55	2	5,00
10. İhtiyaç duyulan bir unsur olarak Türkçe dersi	7	2,92	1	1,52	3	7,50
11. Özü yansıtan bir unsur olarak Türkçe dersi	7	2,92	4	6,06	-	-
12. Hayal gücünü artıran-ufku genişleten bir unsur olarak Türkçe dersi	5	2,08	3	4,55	2	5,00
13. Zamanın hızlı geçtiği-merak uyandıran-eğlenceli bir unsur olarak Türkçe dersi	7	2,92	2	3,03	1	2,50
14. Duygulara hitap eden-huzur veren bir unsur olarak Türkçe dersi	8	3,33	-	-	1	2,50
15. Yol gösteren-yönlendiren bir unsur olarak Türkçe dersi	5	2,08	2	3,03	-	-
16. Kendine özgü kuralları-özellikleri olan bir unsur olarak Türkçe dersi	3	1,25	2	3,03	-	-
17. Sıkıcı-ezber-zor bir unsur olarak Türkçe dersi	5	2,08	-	-	-	-
18. Anlaşılabilir-zamanla anlaşılabilir bir unsur olarak Türkçe dersi	4	1,67	-	-	-	-
19. Okumayı sevdiren bir unsur olarak Türkçe dersi	1	0,42	1	1,52	-	-
Toplam	240	100	66	100	40	100

Tablo 52 incelendiğinde “Ortaokul” kategorisinde olan 240 öğretmenin %20’sinin (f=48) “Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe dersi”, %16,67’sinin (f=40) “Temel bir unsur olarak Türkçe dersi”, %11,25’inin (f=27) “Hayata yakın-hayat için faydalı beceriler kazandıran bir unsur olarak Türkçe dersi”, %7,92’sinin (f=19) “Bilgi veren-aydınlatan bir unsur

olarak Türkçe dersi”, %7,92’sinin (f=19) “Zengin içeriğe sahip bir unsur olarak Türkçe dersi”, %5’inin (f=12) “Kültürel ve millî unsurun yansıtıcısı-koruyucusu olarak Türkçe dersi”, %3,75’inin (f=9) “Kendini ifade etmeyi sağlayan bir unsur olarak Türkçe dersi”, %3,33’ünün (f=8) “Değerli bir unsur olarak Türkçe dersi”, %2,50’sinin (f=6) “Değişken bir unsur olarak Türkçe dersi”, %2,92’sinin (f=7) “İhtiyaç duyulan bir unsur olarak Türkçe dersi”, %2,92’sinin (f=7) “Özü yansıtan bir unsur olarak Türkçe dersi”, %2,08’inin (f=5) “Hayal gücünü artıran-ufku genişleten bir unsur olarak Türkçe dersi”, %2,92’sinin (f=7) “Zamanın hızlı geçtiği-merak uyandıran-eğlenceli bir unsur olarak Türkçe dersi”, %3,33’ünün (f=8) “Duyulara hitap eden-huzur veren bir unsur olarak Türkçe dersi”, %2,08’inin (f=5) “Yol gösteren-yönlendiren bir unsur olarak Türkçe dersi”, %1,25’inin (f=3) “Kendine özgü kuralları-özellikleri olan bir unsur olarak Türkçe dersi”, %2,08’inin (f=5) “Sıkıcı-ezber-zor bir unsur olarak Türkçe dersi”, %1,67’sinin (f=4) “Anlaşılabilir-zamanla anlaşılabilir bir unsur olarak Türkçe dersi”, %0,42’sinin (f=1) ise “Okumayı sevdiren bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde metafor ürettiği görülmüştür.

“İmam hatip ortaokulu” kategorisinde olan 66 öğretmenin %10,61’inin (f=7) “Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe dersi”, %19,70’inin (f=13) “Temel bir unsur olarak Türkçe dersi”, %6,06’sinin (f=4) “Hayata yakın-hayat için faydalı beceriler kazandıran bir unsur olarak Türkçe dersi”, %6,06’sinin (f=4) “Bilgi veren-aydınlatan bir unsur olarak Türkçe dersi”, %7,58’inin (f=5) “Zengin içeriğe sahip bir unsur olarak Türkçe dersi”, %13,64’ünün (f=9) “Kültürel ve millî unsurun yansıtıcısı-koruyucusu olarak Türkçe dersi”, %6,06’sinin (f=4) “Kendini ifade etmeyi sağlayan bir unsur olarak Türkçe dersi”, %3,03’ünün (f=2) “Değerli bir unsur olarak Türkçe dersi”, %4,55’inin (f=3) “Değişken bir unsur olarak Türkçe dersi”, %1,52’sinin (f=1) “İhtiyaç duyulan bir unsur olarak Türkçe dersi”, %6,06’sinin (f=4) “Özü yansıtan bir unsur olarak Türkçe dersi”, %4,55’inin (f=3) “Hayal gücünü artıran-ufku genişleten bir unsur olarak Türkçe dersi”, %3,03’ünün (f=7) “Zamanın hızlı geçtiği-merak uyandıran-eğlenceli bir unsur olarak Türkçe dersi”, %3,03’ünün (f=2) “Yol gösteren-yönlendiren bir unsur olarak Türkçe dersi”, %3,03’ünün (f=2) “Kendine özgü kuralları-özellikleri olan bir unsur olarak Türkçe dersi”, %1,52’sinin (f=1) ise “Okumayı sevdiren bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde metafor ürettiği görülmüştür.

“Kolej/özel okul” kategorisinde olan 40 öğretmenin %10’unun (f=4) “Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe dersi”, %10’unun (f=4) “Temel bir unsur olarak Türkçe dersi”, %22,50’sinin (f=9) “Hayata yakın-hayat için faydalı beceriler kazandıran bir unsur

olarak Türkçe dersi”, %15’inin (f=6) “Bilgi veren-aydınlatan bir unsur olarak Türkçe dersi”, %7,50’sinin (f=3) “Zengin içeriğe sahip bir unsur olarak Türkçe dersi”, %7,50’sinin (f=3) “Kültürel ve millî unsurun yansıtıcısı-koruyucusu olarak Türkçe dersi”, %2,50’sinin (f=1) “Kendini ifade etmeyi sağlayan bir unsur olarak Türkçe dersi”, %2,50’sinin (f=1) “Değerli bir unsur olarak Türkçe dersi”, %5’inin (f=2) “Değişken bir unsur olarak Türkçe dersi”, %7,50’sinin (f=3) “İhtiyaç duyulan bir unsur olarak Türkçe dersi”, %5’inin (f=2) “Hayal gücünü artıran-ufku genişleten bir unsur olarak Türkçe dersi”, %2,50’sinin (f=1) “Zamanın hızlı geçtiği-merak uyandıran-eğlenceli bir unsur olarak Türkçe dersi”, %2,50’sinin (f=1) ise Duygulara hitap eden-huzur veren bir unsur olarak Türkçe dersi kategorisinde metafor ürettiği görülmüştür.

#### 4.4.3. Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik metaforik algılarının olumluluk-olumsuzluk durumuna göre dağılımı

Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik metaforik algılarının olumluluk-olumsuzluk durumuna göre dağılımı Tablo 53’te verilmiştir.

**Tablo 53.** Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik metaforik algılarının olumluluk-olumsuzluk durumuna göre dağılımı

Metaforun Konusu	Metaforun Yönü	f	%
Türkçe dersi	Olumlu	341	98,55
	Olumsuz	5	1,45

Tablo 53 incelendiğinde ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik ürettikleri olumlu metafor algıları (f=341, %98,55) iken olumsuz metafor algıları (f=5, %1,45) olarak tespit edilmiştir.

## BÖLÜM 5

### 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara yer verilmiş ve ulaşılan sonuçlar ile literatürdeki diğer çalışmaların sonuçları karşılaştırılmıştır.

#### 5.1. Tartışma

##### 5.1.1. Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenine yönelik metaforlarından elde edilen sonuçlar

Yapılan literatür taramasında Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersi hakkında Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe öğretmeni adaylarının ve öğrencilerin metaforik algılarının belirlendiği birçok çalışmaya rastlanılmıştır. Ancak ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerinin metaforik algılarının ortaya çıkarıldığı herhangi bir çalışma bulunamamıştır. Araştırma sonucunda ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmeni kavramına yönelik 389, Türkçe dersi kavramına yönelik ise 346 metafor ürettiği görülmüştür.

Türkçe öğretmeni kavramına yönelik en çok üretilen metaforlar sırasıyla *sözlük* (33), *kitap* (29), *ışık* (15), *anne* (13), *güneş* (13), *kütüphane* (12), *su* (9), *kılavuz* (8), *şiir* (7), *hayat* (5), *TDK* (5) olmuştur. Yapılan farklı çalışmalarda araştırmacılar da (Gedikli, 2014; Keray Dinçel ve Yılmaz, 2018; Oğuz, 2020; Taşgın, İleritürk ve Köse, 2018; Varışoğlu ve Koç Ardıç, 2019; Yiğit, 2020) sözlük, kitap, hayat, güneş, ışık, anne-baba, anne, rehber kavramlarını en çok tekrar eden metaforlar olarak bulmuştur ve bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Türkçe öğretmenin sözlük, kitap, kütüphane, kılavuz, TDK; ışık, güneş kavramları ile özdeşleştirilmesinin sebebi Türkçe öğretmenin birçok konuda bilgi sahibi olduğunun, çevresindeki insanlara bilgiyi aktarabildiğinin ve onları bilgilerinin ışığıyla aydınlattığının düşünülmesi olabilir. Diğer yandan Türkçe öğretmenin su ve hayat gibi kavramlarla özdeşleştirilmesinin sebebi ise eğitimde temel bir rolü üstlenmesi olarak düşünülebilir.

Araştırmanın sonucunda Türkçe öğretmeni kavramına yönelik üretilen metaforlar 20 kavramsal kategori altında toplanmıştır. İçerisinde en çok metafor bulunduran kategori “Bilgi veren-aydınlatan birisi olarak Türkçe öğretmeni” olmuştur ve 64 metafor ile bütün kategorilerin %16,45’ini oluşturmaktadır. Bu kategorinin en çok tekrar eden metaforu ise “kitap” olmuştur.

Gedikli (2014) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların en üretici oldukları tema %37,9 oran ve 150 metafor ile “Bilgi kaynağı-aktarıcısı olarak Türkçe öğretmeni” olmuştur. Bu tema dâhilinde 43 öğrenci “kitap” metaforunu üretmiştir. Keray Dinçel ve Yılmaz’ın (2018) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencileri “Bilgi/öğrenme kaynağı” kategorisinde 96 metafor, Türkçe öğretmeni adayları ise 58 metafor üretmiştir. Oğuz (2020) tarafından üstün yetenekli öğrencilerle yapılan çalışmada “Bilgi veren-aydınlatan biri olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi altında 22 metafor üretilerek tüm kategorilerin %33,84’ü oluşturulmuştur. Yiğit (2020) tarafından yapılan çalışmada da Suriyeli öğrenciler “Bilgilendirici ve öğretici Türkçe öğretmeni” kategorisinde 24 metafor üreterek tüm kategorilerin %27’lik kısmını oluşturmuştur.

Yapılan farklı araştırmalarda da (Aslan, 2013; Dönmez, 2017; Dönmez Demir, 2022; Ertürk, 2017; Guerrero ve Villamil, 2002; Saban, 2004) “öğretmen” kavramı hakkında üretilen metaforlar, bilgi sağlayan-aktaran özelliği ile kategorileştirilmiştir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin ve öğretmen adaylarının “öğretmen” hakkındaki düşüncelerinde en çok bahsedilen durum, öğretmenin bilgi aktaran konumda olmasıdır. Bu çalışmaya bakıldığında da ortaokulda görev yapan öğretmenler, en çok metaforu “Bilgi veren-aydınlatan birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde üretmiştir. 2005 yılından itibaren çağa uygun insan yetiştiremediği için geleneksel öğretim yöntemleri rafa kaldırılarak öğrenci odaklı bir öğretimi merkeze alan yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir. Bu yaklaşıma göre öğretmen, bilgiyi doğrudan aktaran konumda olmaktan ziyade öğrencilerin bilgiye ulaşmasında rehber görevini üstlenir. Öğrenci; bilgiye ulaşmak için soru soran, araştıran, problem çözen ve öğrenme sürecine aktif katılan bir durumdadır. Tüm bu çalışmaların sonucunda katılımcıların yaş ve eğitim seviyesi ne olursa olsun öğretmenin çoğunlukla bilgi aktaran özelliğiyle karşımıza çıkması, 2005 yılında hayata geçirilen uygulamanın istenilen düzeye henüz ulaşmadığını göstermektedir.

“Eğiten-geliştiren-yetiştiren birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi ise en çok metafor üretilen ikinci kategori olmuştur ve 56 metafor ile bütün kategorilerin %14,40’ını oluşturmuştur. Bu kategorinin en çok tekrar eden metaforu ise “anne” olmuştur. Öğretmenler; Türkçe öğretmenini çocukların gelişimlerinde aktif rol oynayan, onları hayata hazırlayan ve çocuğun hayatında önemli bir yere sahip olan “anne” ile bağdaştırmışlardır. Farrell (2006) ve Gulati (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmen ve anne arasında benzer ilişkiler kurulmuştur.

Keray Dinçel ve Yılmaz'ın (2018) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencileri, Türkçe öğretmeni için “Biçimlendiren” kategorisi altında 7 (%2,77) metafor üretirken Türkçe öğretmeni adayları 23 (%9,13) metafor üretmiştir. Taşgın, İleritürk ve Köse (2018) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencileri Türkçe öğretmeni için “Karakter gelişimcisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi altında 4 (%3,7) metafor üretirken “Biçimlendirici ve şekillendirici bir unsur olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi altında 3 (%2,9) metafor üretmiştir. Araştırmalardan hareketle ortaokul öğrencilerinin bu kategoride çok fazla metafor üretmediği görülmüştür. Öğretmen adayları ve öğretmenler ise bu kategoride daha fazla metafor üretmiştir. Bunun sebebi olarak ortaokul öğrencilerinin yaşı itibarıyla öğretmenin eğitimdeki yetiştirme, geliştirme ve hayata hazırlama rollerini tam olarak kavrayamamaları düşünülebilir. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin ise zihinsel yeterliliklerinden ve tecrübelerinden dolayı bu kategoride birçok metafor ürettiği görülmüştür.

Ortaokul branş öğretmenleri “Ana dilimize hâkim-dilin koruyucusu-kurallarının denetleyicisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde 42 (%10,80) ve “Kelimelere hâkim birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde ise 35 (%9) metafor üretmişlerdir. Bu iki kategori en çok metafor üretilen 3 ve 4. kategori olarak tüm kategorilerin %19,80'ini oluşturmaktadır. Ortaokul branş öğretmenleri; Türkçe öğretmenlerini ana dilinin genel özelliklerini iyi bilen, dilin yozlaşmasına karşın dili koruyan, kelime bilgisi açısından donanımlı ve çevresindeki insanların dili doğru kullanması için çaba sarf eden özelliklerle tanımlamaktadır. Bu tanımlamalar, Türkçe öğretmenleri açısından olumlu izlenimler taşımaktadır. Gedikli (2014) tarafından yapılan çalışmada da Türkçe öğretmeni için “Türkçemize-ana dilimize hâkim / dil öğreticisi olarak” ve “Kelimelere hâkim olarak” kategorileri oluşturulmuştur.

Ortaokul branş öğretmenleri “Temel bir unsur olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde 28 (%7,20) ve “Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde ise 20 (%5,14) metafor üretmişlerdir. Bu iki kategori tüm kategorilerin %12,34'ünü oluşturmaktadır. Ortaokul branş öğretmenleri birinci kategoride Türkçe dersini vazgeçilemez bir unsur olarak tanımladıkları için buna bağlı olarak Türkçe öğretmenini de temel bir unsur olarak nitelendirmiştir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler, Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersinin temel olma özelliğini diğer branş dersleri ile bağdaştırarak açıklamıştır. Bu fark, iki kategorinin oluşmasına neden olmuştur. Sonuçta iki kategoride de Türkçe öğretmeni temel ve vazgeçilemez bir unsur olarak görülmektedir. Literatüre bakıldığında Türkçe öğretmenin temel ve diğer branşlara yardımcı olarak nitelendirildiği bir çalışmaya rastlanılmaması dikkat çekicidir.

Ortaokul branş öğretmenleri “Kitap okumayı seven-sevdiren birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde 15 (%3,86) metafor üretmiştir. “Ana dilimize hâkim-dilin koruyucusu-kurallarının denetleyicisi olarak Türkçe öğretmeni” ve “Kelimelere hâkim birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorileri daha çok, Türkçe dersinin dil bilgisi öğrenme alanını kapsamaktadır ve yüzdeler olarak büyük bir paydaya sahiptir. Türkçe dersinin okuma alanını kapsayan bu kategoride ise metaforların çok az olması dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra Türkçe öğretmeni için en çok üretilen ve 29 frekansa sahip “kitap” metaforu, bu kategori altında sadece 5 frekansa sahiptir. Buradan hareketle kitap okumayı sevmenin ve sevdirmenin Türkçe öğretmenleri ile bu denli az bağdaştırılması olumsuz bir durum olarak düşünülebilir. Kitap okumayı sevdirmeye ve okuma alışkanlığı kazandırmada Türkçe öğretmenleri temel bir rol oynamaktadır. Kitap okumayı sevmeyen bir Türkçe öğretmenin ise bu alışkanlığı öğrencilere kazandırmada başarılı olması mümkün gözükmemektedir.

Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenine yönelik metaforik algılarının cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde kadın öğretmenler “Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde 18 (%7,38) metafor üretirken erkek öğretmenlerin 2 (%1,38) metafor üretmesi dikkat çekmektedir.

Ortaokul branş öğretmenleri “Olumsuz özelliklere sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisinde yalnızca 2 (%0,51) metafor üretmiştir. Bu kategorideki metaforların frekansının az olması, Türkçe öğretmenlerinin aynı çalışma ortamını paylaştığı diğer branş öğretmenleri ile uyum içinde çalışmasının ve öğrenci ile güçlü bir iletişime sahip olmasının bir sonucu olarak düşünülebilir.

### **5.1.2. Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik metaforlarından elde edilen sonuçlar**

Türkçe dersi kavramına yönelik en çok üretilen metaforlar sırasıyla “*hayat (32), su (22), ana (9), binanın temeli (9), kitap (6), şiir (6), derslerin temeli (5), roman (5), yol (5)* olmuştur. Yapılan farklı çalışmalarda da araştırmacılar (Aktaş, 2021; Aydın, 2011; Boylu ve Işık, 2017; Dumanlı Kadızade, 2014; Güler, 2019; Kaya, 2021; Keray Dinçel ve Yılmaz, 2018; Oğuz, 2020; Pilav ve Elkatmış, 2013; Taşgın, İleritürk ve Köse, 2018; Ulusoy, 2013; Yemenici, 2021) hayat, anne, güneş, şiir, kitap, su ve temel kavramlarını en çok tekrar eden metaforlar olarak bulmuştur ve bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Türkçe dersinin su, ana, binanın temeli gibi hayatın farklı alanlarında büyük öneme sahip kavramlarla özdeşleştirilmeleri, bu

dersin temel ve vazgeçilemez bir unsur olmasından kaynaklanmaktadır. Katılımcılar Türkçe dersini en çok “hayat” kavramı ile özdeşleştirmiştir. Bunun sebebi olarak Türkçe dersinin hayat kadar önemli olması, hayatla yakından ilgili olması, hayata dair tecrübeleri içinde barındırması ve hayata dair tecrübeler kazandırması olarak düşünülebilir. Dil, insan hayatının devamı konusunda ve hayatın her alanında büyük bir öneme sahiptir. Bu yüzden dil ve hayat birbirinden bağımsız olarak düşünülmemeyecek iki kavramdır. Türkçe dersi de içeriğinde hayata dair pek çok unsuru bulundurduğu için hayati öneme sahip bir unsur olarak önümüze çıkmaktadır. Kitap, şiir ve roman kavramları ile özdeşleştirilmesinin sebebi ise Türkçe dersinin içeriğinin şiir, roman türleriyle ve kitapla yakından ilişkisinin olmasıdır.

Araştırmanın sonucunda Türkçe dersi kavramına yönelik üretilen metaforlar 19 kavramsal kategori altında toplanmıştır. İçerisinde çok metafor barındıran kategori “Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe dersi” olmuştur ve 59 metafor ile bütün kategorilerin %17,05’ini oluşturmaktadır. Bu kategorinin en çok tekrar eden metaforu ise “derslerin temeli” ve “su” olmuştur.

Ortaokul branş öğretmenleri “Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe dersi” kategorisinde 59 (%17,05) ve “Temel bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde ise 57 (16,47) metafor üretmişlerdir. Bu iki kategori en çok metafor üretilen iki kategoridir ve tüm kategorilerin % 33,52’sini oluşturmaktadır. Ortaokul branş öğretmenleri, birinci kategoride Türkçe dersini akademik öğrenmelerin temelini koyduğunu ifade eden metaforlar üretmiştir. Üretilen metaforlara göre Türkçe dersinde kazandırılan farklı beceriler, diğer disiplinlerin başarısını arttırmada temel bir rol oynamaktadır. Marshall’ın (1994) “Ana dili öğretimi bir dört yol kavşağıdır. Bu kavşağa uğramadan geçen hiçbir ders yoktur.” sözü de bu durumu destekler niteliktedir. Diğer disiplinlerde başarıya ulaşmanın ön şartı ana dili dersinde başarılı olmaktır. Ana dili dersinde başarılı olamayan bir öğrenci, hâliyle diğer derslerde sorun yaşamaktadır çünkü ana dili dersinde kazanılan temel beceriler, diğer disiplinlerin anlaşılmasında ve çalışılmasında temel bir rol oynamaktadır. Ana dili dersi temel ve diğer disiplinlerin başarıya ulaşmasında aracı bir derstir (Durmuşçelebi 2007; Yıldız, 2003b).

İkinci kategoride ise katılımcılar Türkçe dersinin temel bir unsur olmasını herhangi bir disiplinle ilişkilendirmeden ifade etmiştir. Üretilen metaforlara göre Türkçe dersi, hayatın devamı ve bireylerin aralarındaki iletişimi sağlıklı bir şekilde devam ettirmesi için temel bir konumdadır.

Türkçe dersinde kazandırılan en temel ve önemli becerilerden biri okuma ve okuduğunu anlama becerisidir. Kazandırılan okuma eyleminin nihai amacı okuduğunu anlamaktır. Yıldız vd. (2022) “okuma ve okuduğunu anlamlandırma sürecinde önemli düşünceleri saptama, sorgulama, ilişkilendirme, karşılaştırma, akıl süzgecinden geçirme, hayal etme, problem çözme, değerlendirme gibi bilişsel beceriler harekete geçer.” demiştir. Bu becerilerin kazanılması bütün disiplinleri içine alan ve etkileyen bir yapı oluşturmaktadır. İlkokulla beraber kazandırılan ve özellikle Türkçe dersiyle geliştirilen okuma ve okuduğunu anlama becerisi, öğrencilerin diğer disiplinlerde başarılı olması için temel bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Son yıllarda yapılan LGS’de MEB, öğrencilere beceri temelli sorular sormaktadır. Beceri temelli sorularla tüm disiplinlerde öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama, sonuç çıkarma, problem çözme, analiz yapma, eleştirel düşünme, bilimsel süreç becerileri gibi üst düzey becerilerinin ölçülmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018b). Sonuç olarak okuduğunu anlama, yorumlama, sonuç çıkarma gibi Türkçe dersinin içeriğiyle alakalı becerilerin diğer disiplinlerde başarıya ulaşmak için vazgeçilemez unsurlar olduğu görülmektedir. Ortaokul branş öğretmenlerinin bu durumun farkında olması önemli bir kazanım olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ulusoy’un (2013) çalışmasındaki “yapı” ve “yiyecek” kategorileri, Yıldırım’ın (2021) “Türkçe öğretiminin temel ve zorunlu bir ihtiyaç olması” ve “Türkçe öğretiminin diğer öğrenmelere temel oluşturması” kategorileri, Taşgın, İleritürk ve Köse’nin (2018) “Temel bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisi, Yemenici’nin (2013) “Yaşamın sürdürebilmesi için temel ihtiyaçlardan birisi olan Türkçe” kategorisi, Yemenici’nin (2021) “Hayati gereklilik/önemli” kategorisi, Dumanlı Kadızade’nin (2014) “Vazgeçilmez unsur olarak Türkçe dersi” kategorisi, Aydın’ın (2011) “Yaşamsal bir gereksinim olarak Türkçe” kategorisi, Boylu ve Işık’ın (2017) “İhtiyaç” kategorisi bu araştırmanın “Farklı disiplinlerin yardımcıları olarak Türkçe dersi” ve “Temel bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorilerini destekler niteliktedir.

Güneyli, Özder, Konedrali ve Arsan’ın (2010) yaptığı çalışmada öğrencilerin Türkçe dersindeki başarılarının diğer derslere etkisi incelenmiştir. Türkçe başarısı ile diğer tüm dersler arasındaki bir ilişki olduğu tespit edilmekle beraber en yüksek düzeyde ilişkinin matematik dersi ile olduğu görülmüştür. Tatar ve Soylu (2006) tarafından yapılan çalışmada ise fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarılarının matematik dersindeki başarılarına olumlu yönde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kocadağ'ın (2019) yaptığı çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama becerileri ile matematik becerileri dersindeki problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda okuduğunu anlayabilen öğrencilerin problem çözme aşamasını rahat bir şekilde geçirerek başarıya ulaştığı tespit edilmiştir. Ateş (2017) tarafından yapılan çalışmada ise ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmaya göre okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan öğrencilerin genel akademik başarı puan ortalamaları, okuduğunu anlama düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan farklı çalışmalarda araştırmacılar da (Boz, 2018; Durgun ve Önder, 2019; Erdem, 2016; Göktaş, 2010; Gürsoy, 2022; Karadayı Atalar, 2019; Kıvrak, 2014; Sertsöz, 2003; Yılmaz, 2011) okuduğunu anlama ile diğer disiplinler ve genel akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Bu araştırmaların sonucunda okuduğunu anlama becerisinin diğer disiplinlerdeki başarıya ve genel akademik başarıya etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Ortaokul branş öğretmenleri “Okumayı sevdiren bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yalnızca 2 (%0,58) metafor üretmiştir. Okuma becerisinin hayatın bütün aşamalarına yayılan bir alışkanlık hâline getirilmesi gerekmektedir. Böylece öğrenciler, kelime hazinelerini geliştirerek günlük hayatta kendilerini daha iyi ifade edebilecek; düşünme, sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerini kazanacaktır. Bunun yanı sıra genel akademik başarının artmasında da kitap okumanın büyük bir etkisi bulunmaktadır. Oral ve McGivney (2013) tarafından yapılan TIMSS 2011'in analizinde 4 ve 8. sınıf öğrencilerinin başarıları ile öğrencinin evindeki kitap sayısı arasında doğrudan bir bağın bulunduğu tespit edilmiştir. Evinde kitap bulunmayan ya da az bulunan öğrencilerin matematik ve fen bilimleri derslerinde en düşük başarıyı gösterdiği belirlenmiştir. Chiu'nun (2007) yaptığı çalışmada da 15 yaşındaki çocukların fen başarılarında evdeki kitap sayısının etkili olduğu görülmüştür. Erdinç Akan (2016) da yaptığı çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin fen başarıları ve evdeki kitap sayıları arasında anlamlı bir fark bulmuştur.

Ortaokul branş öğretmenlerinin bu kategori altında 2 metafor üretmeleri Türkçe dersi açısından olumsuz bir durum olarak düşünülmektedir çünkü okuma ve okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında Türkçe dersi temel bir rol oynamaktadır. Okumanın ve okuduğunu anlamının diğer disiplinlere ve genel akademik başarıya etkisini araştırmanın temel verisi olarak ortaya koyan ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe dersi ve okuma arasındaki ilişki için çok az metafor üretmeleri dikkat çekici bir durum olarak düşünülmektedir.

Literatürdeki çalışmalara bakıldığında da Türkçe dersinin okumayı sevdirmesinden ve okuma alışkanlığı kazandırmasından söz edilen kategorilerin olmadığı görülmüştür.

Ortaokul branş öğretmenleri “Hayata yakın-hayat için faydalı beceriler kazandıran bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde 40 (%11,56) ve “Kendini ifade etmeyi sağlayan bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde ise 14 (%4,05) metafor üretmiştir. Bu iki kategoride Türkçe dersinin hayata eş değer olduğu, Türkçe dersinde hayat için farklı tecrübeler ve farklı becerilerin kazandırıldığı, kazandırılan bu becerilerin ise hayatta aktif bir şekilde kullanıldığı vurgulanmıştır. Bununla beraber Türkçe dersi, hayata dair konuları içinde barındırmasıyla da bilinmektedir. Dil, insan hayatının devamı konusunda ve hayatın her alanında büyük bir öneme sahiptir; insanların birbirleriyle sağlıklı bir iletişim kurması da dilin en doğru şekilde öğrenilmesine ve kullanılmasına bağlıdır. Türkçe dersinde öğrenciler; doğru iletişim kurmayı, kendini düzgün bir şekilde ifade etmeyi, okuma ve anlamayı, anladığını ifade etmeyi öğrenmektedir. Bu beceriler, öğrencilerin hayatını verimli bir şekilde devam ettirmesinde oldukça önemlidir. Bahsedilen becerilerin kazandırılmasında büyük fayda sağlayan Türkçe dersi ve “hayat” kavramı arasında koparılamayacak bir bağ mevcuttur. Sonuç olarak ortaokul branş öğretmenlerinin bu yöndeki algılarının bir sonucu olarak “hayat” metaforu iki kategoride toplam 23 kere üretilmiştir.

Aydın’ın (2011) “İletişim aracı olarak Türkçe” kategorisi, Pilav ve Elkatmış’ın (2013) “İletişim aracı olarak Türkçe” kategorisi, Yemenici’nin (2013) “Hayat veren, canlılık katan Türkçe” kategorisi, Keray Dinçel ve Yılmaz’ın (2018) “Hayata özdeş olma”, “İletişim” ve “Özgürlük kategorileri, Yemenici’nin (2021) “Zengin içerik/hayata dair her şey” kategorisi bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Ortaokul branş öğretmenleri “Zengin içeriğe sahip bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde 27 (%7,80) ve “Kültürel ve millî unsurun yansıtıcısı-koruyucusu olarak Türkçe dersi” kategorisinde ise 24 (%6,94) metafor üretmiştir. Türkçe dersinin içeriğinde birçok edebî türün kaliteli örneklerine yer verilmesi, Türk dilinin zenginliklerinden beslenilmesi ve edebiyattaki çeşitliliğin kullanılması bununla beraber kültürel ve millî unsurların gelişmesinde, korunmasında ve öğrencilere aktarılmasında Türkçe dersinin rolü, ortaokul branş öğretmenlerinin dikkatle üzerinde durduğu konulardan biri olmuştur. MEB (2018a) Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın özel amaçlarında Türkçe dersinin bu özelliklerinden şöyle bahsetmektedir: “Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.”

Buradan hareketle ortaokul branş öğretmenlerinin algılarındaki Türkçe dersi, Türkçe Öğretim Programı'nın özel amaçları ile paralellik göstermektedir. Bu durum Türkçe dersi için olumlu bir izlenim taşımaktadır.

Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik metaforik algılarının cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde erkek öğretmenler “Kültürel ve millî unsurun yansıtıcısı-koruyucusu olarak Türkçe dersi” kategorisinde 17 (%13,28) metafor üretirken kadın öğretmenlerin 7 (%3,21) metafor üretmesi dikkat çekmektedir.

Oluşturulan 19 metafor kategorisinden yalnızca “Sıkıcı-ezber-zor bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisi olumsuz özellikler taşımaktadır. Bunun dışındaki kategorilerin hepsi Türkçe dersinin olumlu taraflarından bahsetmektedir. Bu kategoride metafor üreten ortaokul branş öğretmenleri; Türkçe dersinin öğretmenler tarafından ezber bir ders olarak yansıtıldığından, anlatılmasının karışık olduğundan, bilinmeyen kelimelerin hiç bitmediğinden bahsetmektedir. Türkçe dersinde bilinmeyen kelimelerin olması olumsuz bir durum olarak yansıtılsa da öğrencilerin kelime dağarcıklarının gelişmesi, bu kelimelerle karşılaşmalarına bağlıdır. Türkçe dersinin anlatılmasının karışık olması ise ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretimi ile ilgili bir yetkinliğe sahip olmamasından kaynaklanan bir olumsuzluk olarak düşünülebilir. Son olarak ortaokul branş öğretmenlerinin öğrencilik ya da meslek hayatında ezberci sistemle ders anlatan öğretmenlerle karşılaşmaları, olumsuz yorumların üretilmesinde etkili bir unsur olarak düşünülmektedir.

## 5.2. Sonuç

Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersine yönelik metaforik algılarının tespit edildiği bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Ortaokul branş öğretmenlerinin ürettikleri metaforlar değerlendirildiğinde Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersine karşı olumlu bir izlenimin ortaya çıktığı söylenebilir. Bu sonucun ortaya çıkmasında ortaokul branş öğretmenleriyle aynı ortamda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin meslekî yetkinliklerinin ve kişisel özelliklerinin etkisi olduğu söylenebilir.

2. Öğretmenlerin ürettiği ortak metaforlar, farklı kategorilerde olup Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersinin farklı boyutlarını ele almaktadır. Türkçe öğretmene yönelik en az 2, en çok 7 kategoriye dâhil olan toplam 115 metafor vardır. Türkçe dersine yönelik ise en az 2, en çok 8 kategoriye dâhil olan toplam 120 metafor vardır. Bu sonuç, metaforların algıları ortaya çıkarmada güçlü bir araç olduğunu göstermektedir.

3. “Bilgi veren-aydınlatan birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorisi, 2005 yılında geçilen ve öğrenci odaklı bir öğretimi merkeze alan yapılandırmacı yaklaşımın öğretmenler tarafından tam olarak benimsenemediğinin, öğretmenlerin çoğunlukla bilgiyi aktaran konumunda olduğunu göstergesidir.

4. Ortaokul branş öğretmenlerinin ürettiği metaforlar için oluşturulan bazı kategoriler, branş fark etmeksizin öğretmenlerde ortak olan özellikler olarak göze çarpmaktadır. “Bilgi veren-aydınlatan birisi olarak Türkçe öğretmeni”, “Eğiten-geliştiren-yetiştiren birisi olarak Türkçe öğretmeni”, “Yol gösteren-yönlendiren birisi olarak Türkçe öğretmeni”, “Faydalı-çalışkan birisi olarak Türkçe öğretmeni”, “Örnek-lider birisi olarak Türkçe öğretmeni”, “Yakınlık kuran birisi olarak Türkçe öğretmeni”, “Önemli-değerli birisi olarak Türkçe öğretmeni”, “Çare bulan birisi olarak Türkçe öğretmeni”, “Değişken birisi olarak Türkçe öğretmeni”, “Sıradan birisi olarak Türkçe öğretmeni”, “Duygulara sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni” ve “Olumsuz özelliklere sahip birisi olarak Türkçe öğretmeni” bu kategorilerdir. Bu kategorilerde bahsedilen özellikler, genel anlamda öğretmenin branşından bağımsız olarak kişilik özelliklerini yansıtmaktadır. Geriye kalan kategorilerdeki özellikler ise Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersine özgü özelliklerden bahsedilen ve araştırmanın amacına daha çok hizmet eden kategorilerdir.

5. “Ana dilimize hâkim-dilin koruyucusu-kurallarının denetleyicisi olarak Türkçe öğretmeni”, “Kelimelere hâkim birisi olarak Türkçe öğretmeni”, “Konuşmayı-anlatmayı seven-iyi bir konuşmacı olarak Türkçe öğretmeni”, “Kitap okumayı seven-sevdiren birisi olarak Türkçe öğretmeni”, “Kültürel mirası koruyan-aktaran birisi olarak Türkçe öğretmeni” kategorileri Türkçe öğretmenin alanına hâkim olduğunu ve öğrencilerine rol model olabilecek özelliklere sahip olduğunu gösteren kategoriler olarak dikkat çekmektedir.

6. Ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmeni hakkında ürettikleri metaforlara bakıldığında Türkçe öğretmeni ve dil bilgisi arasında kurulan ilişkinin Türkçe öğretmeni ve temel beceriler -konuşma ve okuma- arasında kurulan ilişkiden çok daha güçlü olduğu

görülmektedir. Bu sonuç, Türkçe öğretmeni üzerinden, dil bilgisi odaklı bir yaklaşımın beceri odaklı yaklaşımdan daha önemli olduğu düşüncesini doğrular. Oysaki Türkçe dersinin içeriğinde günlük hayatın her alanında kullandığımız temel becerilerin geliştirilmesi dil bilgisinden daha önemli bir konumdur. Bahsedilen olaylar birbiri ile çelişmektedir ve Türkçe dersi için olumsuz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

7. Ortaokul branş öğretmenlerinin ürettikleri metaforlar için oluşturulan “Farklı disiplinlerin yardımcısı olarak Türkçe dersi” ve “Temel bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorileri, öğretmenlerin Türkçe dersinin ne kadar önemli ve temel bir ders olduğunu bildiklerini göstermektedir. Bu durumun diğer branş öğretmenleri ile Türkçe öğretmenleri arasında disiplinler arası iş birliği sağlamak adına bir farkındalık oluşturduğu düşünülmektedir. Okuma, okuduğunu anlama, yorumlama gibi becerilerin geliştirilmesi, genel akademik başarının artırılmasının anahtarıdır. Branş öğretmenlerinin bu farkındalık düzeyine sahip olmaları, bahsedilen becerilerin geliştirilmesinde yapılacak iş birliğini artıracaktır. Öğretmenler kendi derslerinde de öğrencilerle okuma, okuduğunu anlama, yorumlama becerilerini geliştirecek etkinlikler yapacaktır.

8. “Hayata yakın-hayat için faydalı beceriler kazandıran bir unsur olarak Türkçe dersi” ve “Kendini ifade etmeyi sağlayan bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorileri, Türkçe dersinde öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesinin, kendilerini rahatça ifade edebilmelerinin önemi üzerinde durmaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesi, öğrencilerin günlük hayatta kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacak ve hayatını verimli bir şekilde devam ettirmesine fırsat oluşturacaktır.

9. Ortaokul branş öğretmenlerinin “Okumayı sevdiren bir unsur olarak Türkçe dersi” kategorisinde yalnızca 2 metafor üretmeleri Türkçe dersi açısından oldukça olumsuz bir durum olarak gözükmektedir. Okumayı sevmeyen, okuma becerisini içselleştirememiş öğrencilerin farklı fikirlere açık, düşünme, sorgulama ve eleştiri becerileri gelişmiş bireyler olmayacağı aşikârdır. Bunun yanı sıra okuma alışkanlığı kazanmamış bireylerin genel akademik başarı düzeylerinin de belirli bir seviyenin üzerine çıkamayacağı düşünülmektedir. Tüm bunlar düşünülünce Türkçe dersinin okumayı sevdirememesi ve okuma alışkanlığı kazandıramaması olumsuz bir durumdur.

### **5.3. Öneriler**

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıda bazı önerilere yer verilmiştir:

1. İlgili literatüre bakıldığında ortaokul branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersine yönelik algılarının incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ortaokul branş öğretmenlerinin bu iki kavram hakkındaki görüşleri açık uçlu soruların olduğu farklı çalışmalarla da detaylıca araştırılabilir.

2. Araştırmanın sonucunda metaforların bireylerin duygu ve düşüncelerini açığa çıkarmada etkili olduğu görülmüştür. Benzer bir çalışma okul yöneticileriyle ve “Türkçe Eğitimi” alanı akademisyenleri ile yapılabilir.

3. Türkçe dersinin ve Türkçe öğretmenliği branşının ortaöğretimde devamı olan Türk dili ve edebiyatı dersi ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine yönelik algılar tespit edilerek karşılaştırma yapılabilir.

4. Yapılan çalışma sonucunda Türkçe dersinin diğer derslere temel oluşturduğu görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin hem bu durumun ne kadar farkında olduğunu tespit etmek hem de öğrencilerin Türkçe dersinin önemine dair farkındalıklarını geliştirmek amacıyla nitel çalışmalar yapılabilir.

5. Türkçe dersinde kazandırılması hedeflenen okuduğunu anlama, yorumlama gibi diğer disiplinleri etkileyen beceriler üzerinde fen ve matematik disiplinlerinin de içinde bulunduğu karşılaştırmalı deneysel çalışmalar yapılabilir.

6. Yapılan çalışmada az da olsa Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersine karşı olumsuz algıların olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmenleri ile aynı çalışma ortamını paylaşan diğer branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersine karşı olumsuz algılarının detaylıca irdelendiği çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Açıkgöz, N. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin müzik dersine ilişkin metafor örneklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Açık Önkaş, N. (2010). Ana dili öğretimine yeni yaklaşımlar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, 24, 121-128. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/217260>
- Ada, S. (2013). *Öğrencilerin matematik dersine ve matematik öğretmenine yönelik algılarının metaforlar yardımıyla belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Ağca, H. (2001). *Yazılı anlatım* (1. baskı). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akın, E. ve Epçapan, C. (2019). Dil bilgisi öğretimi. Epçapan, C. ve Akın, E. (Ed.), *Dil bilgisi öğretiminde temel hususlar içinde* (1. Baskı, s. 1-10). Anı Yayıncılık.
- Akkaya, A. (2013). Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları. *EKEV Akademi Dergisi*, 17 (56), 179-190. Erişim adresi: <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423877804.pdf>
- Aksan, D. (2015). *Türkiye Türkçesinin dünü, bugünü, yarını* (8. baskı). Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2016). *Anlambilim* (1. baskı). Bilgi Yayınevi.
- Aktaş, E. (2021). Belçika’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ana dillerine ve Türkçeye ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 37, 131-148. Erişim adresi: <https://ijla.net/?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=7be45677-17ba-451a-abff-38e6939839c5.pdf&key=51216>
- Akyol, C. (2019). Metaforların kullanım alanları ve faydaları. Kılcan, B. (Ed.), *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi içinde* (2. baskı, s. 49-85). Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (18. baskı). Pegem Akademi.
- Altunkaya, H. ve Sülükçü, Y. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7 (4), 2502-2517. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/623542>
- Argawati, N. O. (2014). Improving students’ speaking skill using group discussion (experimental study on the first grade students of senior high school). *ELTIN JOURNAL, Journal of English Language Teaching in Indonesia*, 2 (2), 74-81. Erişim adresi: <http://e-journal.stkipsiliwangi.ac.id/index.php/eltin/article/view/46>
- Arnold, H. ve Modell, M. D. (2009). Metaphor: The bridge between feelings and knowledge. *Psychoanalytic Inquiry*, 29, 6-11. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/0735169080224689>

- Arung, F. (2016). Improving the students' speaking skill through debate technique. *Journal of Enligsh Education*, 1 (1), 70-76. Erişim adresi: <https://media.neliti.com/media/publications/268533-improving-the-students-speaking-skill-th-74a02221.pdf>
- Aslan, S. (2013). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin “öğretmen” kavramı ile ilgili algılarının metaforik incelenmesi. *Turkish Studies*, 8 (6), 43-59. Erişim adresi: [https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=692441426\\_04AslanSerkan-sos-43-59.pdf&key=16267](https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=692441426_04AslanSerkan-sos-43-59.pdf&key=16267)
- Aslan, C. (2017). *Türkçe - Türk dili ve edebiyatı öğretimi* (1. baskı). Anı Yayıncılık.
- Ateş, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 306-317. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/563927>
- Aydeş, S. S. (2015). *Okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik metaforik algıları* [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi].
- Aydın, İ. S. (2011). Türkçe kavramının metaforik algılanma biçimleri. *Folklor/Edebiyat*, 17 (66), 173-187. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/255340>
- Aytan, T. (2011). Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 23-43. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/273568>
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 461-470. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256384>
- Aytaş, G. ve Çeçen M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 77-89. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/156982>
- Bağçeci, B. ve Korkmaz, F. (2013). Lise öğrencilerinin “üniversite” kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 187-204. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/43565>
- Banarlı, N. S. (2014). *Türkçenin sırları* (45. baskı). Kubbealtı.
- Baş, G. ve Kıvılcım, Z. S. (2019). Türkiye’de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: bir metafor analizi çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7 (2), 639-667. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/708148>
- Batstone, R. ve Ellis, R. (2009). Principled grammar teaching. *System*, 37, 194-204. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2008.09.006>
- Bayram, B. (2018). Öğretmen adaylarının ana dili eğitimi sürecinde okuma becerisine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi. *Turkish Studies*, 13 (4), 99-116. Erişim adresi: <https://turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=13102>

- Boylu, E. ve Işık, Ö. F. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeye yönelik algılarının metaforlar aracılığı ile belirlenmesi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 5 (3), 450-471. Erişim adresi: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/329143>
- Boz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 40-53. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/587406>
- Bozpolat, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies*, 10 (11), 313-340. Erişim adresi: <https://turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=8552>
- Buzan, T. (2014). *Aklını en iyi şekilde kullan*. Olimpos Yayınları.
- Büyükkaya, C. E. (2019). *Farklı okul düzeyindeki öğrencilerin öğretmen kavramına yönelik metaforik algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ceran, D. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarına ilişkin metaforları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (3), 121-140. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/202534>
- Chiu, M. M. (2007). Families, economies, cultures, and science achievement in 41 countries: country-, school-, and student-level analyses. *Journal of Family Psychology*, 21, 510-519. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1037/0893-3200.21.3.510>
- Clarke, R. H. (1997). Five metaphors for educators. *Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association*, Chicago, 24-28 March, 1-11. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407408.pdf>
- Covey, S. R. (2011). *Etkili insanların yedi alışkanlığı* (41. baskı, çev. Osman Deniztekin ve Filiz Nayır Deniztekin). Varlık Yayınları.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (21), 285-307. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/219375>
- Çer, E. (2017). Türkçe öğretmenlerinin “Türkçe öğretimine” yönelik yeterlilikleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 68-90. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/411925>
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2), 567-576. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/817463>
- Çırak Kurt, S. ve Yıldırım İ. (2019). İlköğretim matematik öğretmenleri ile öğretmen adaylarının çeşitli kavramlara ilişkin metaforik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 174-198. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/755026>

- Çilingir, F. (2014). *Türk ve İsveç ortaokul öğrencilerinin “fen” ve “fen bilimleri öğretmeni” kavramlarına yönelik metafor durumlarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Çavuşoğlu, A. (2006). Ana dili, edini mi, önemi ve geliştirilmesi. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 37-46. Erişim adresi: [https://www.eskieserler.net/files/mpdf%20\(146\).pdf](https://www.eskieserler.net/files/mpdf%20(146).pdf)
- Çetinsoy, Ç. (2019). *Öğretmen adaylarının matematik kavramına ilişkin metaforik algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Darıcı, Z. (2014). *Feridüddin-i Attar’ın Mantıku’t-Tayr isimli eserinde metaforik üslub* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Demir, G. Y. (2015). Çevirenin önsözü. G. Lakoff ve M. Johnson (Yazarlar) *Metaforlar hayat, anlam ve dil* (2. Baskı). İthaki Yayınları.
- Demirci, N. (2020). *Fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının bazı temel fen konu ve kavramlarına yönelik metaforik algılarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2018). *Türkçe öğretimi* (7. baskı). Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 185-204. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256509>
- Dönmez Demir, D. (2022). *Özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ve öğrencileriyle ilgili metaforları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Dönmez, G. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine, bilime, fen bilimleri öğretmenine ve bilim insanına yönelik metaforik algıları ve imajları* [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi].
- Dumanlı Kadızade, E. (2014). Aktif öğrenmede bir teknik; metafor uygulaması “Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe dersi algıları üzerine”. *International Journal of Language Academy*, 5, 68-85. Erişim adresi: <https://ijla.net/DergiTamDetay.aspx?ID=173>
- Durgun, E. ve Önder, İ. (2019). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri başarıları ile okuduğunu anlama, grafik okuma ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Journal of Individual Differences in Education*, 1 (1), 1-13. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/724818>
- Durmuşçelebi, M. (2007). *Türkiye ve Almanya’da ilköğretimde anadili öğretimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Dursun, F. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin kendi branşlarına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 3 (1), 66-77. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17673>

- Efiliti, E., Demirci, B. ve Karaduman, M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitime ve özel eğitim öğrencilerine yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17 (33), 221-251. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1156282>
- Ekici, G. ve Akdeniz H. (2018). Lise öğrencilerinin “ödev” kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (25), 135-162. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/498688>
- Erdağı Toksun, E. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kavramına ilişkin metaforik algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 144-157. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/795566>
- Erdem, E. (2016). Matematiksel muhakeme ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki: 8. sınıf örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 10 (1), 393-414. Erişim adresi: <https://doi.org/10.17522/nefmed.31802>
- Erdoğan Akan, O. (2016). *Timss 2011 8. sınıf öğrencilerinin fen başarıları ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen niteliklerinin bilişsel alanlara göre incelenmesi: iki düzeyli hiyerarşik lineer model analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (3), 1-15. Erişim adresi: <http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/391427>
- Ersoy, A. F. (2019). Fenomenoloji. Saban, A. ve Ersoy, A. (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (3. baskı, s. 81-138). Anı Yayıncılık.
- Farrell, T. S. C. (2006). The teacher is an octopus. *SAGE Publications*, 37 (2), 236-248. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1177/0033688206067430>
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1–14. Erişim adresi: [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(01\)00007-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(01)00007-8)
- Gedikli, Ö. (2014). *Ortaokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretmenini algılayışının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Guerrero, M. C. M. ve Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6 (2), 95-120. Erişim adresi: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.826.8735&rep=rep1&type=pdf>
- Gulati, N. (2013). Becoming a teacher: voices from graduates of a Professional teacher education programme. *Voices of Teachers and Teacher Educators*, 2 (2), 23-35. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/publication/333866283\\_Becoming\\_a\\_Teacher\\_Voices\\_of\\_teachers\\_from\\_a\\_Professional\\_Teacher\\_Education\\_Programme](https://www.researchgate.net/publication/333866283_Becoming_a_Teacher_Voices_of_teachers_from_a_Professional_Teacher_Education_Programme)

- Güçüyeter, B. (2009). Türk dili ve edebiyatı derslerinde dinleme eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 161-170. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/32180>
- Güler, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin Türkçeye yönelik kavramsal yapıları, duygusal semantik tutumları ve metaforik algılarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Güner, N. (2013). Öğretmen adaylarının matematik hakkında oluşturdukları metaforlar. *E-Journal of New Sciences Academy*, 8 (4), 428-440. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185385>
- Güneş, F. (2017). Okuma ve sınırsız öğrenme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2 (1), 1-20. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/269117>
- Güneyli, A., Özder, H., Konedrali, G. ve Arsan, N. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe ile diğer ders başarıları arasındaki ilişki. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 7, 60-72. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/publication/341119647\\_Ilkogretim\\_Ogrencilerinin\\_Turkce\\_ile\\_Diger\\_Ders\\_Basarilari\\_Arasindaki\\_Iliski\\_Relation\\_Between\\_Success\\_Levels\\_of\\_Elementary\\_School\\_Students\\_in\\_Turkish\\_and\\_Other\\_Courses](https://www.researchgate.net/publication/341119647_Ilkogretim_Ogrencilerinin_Turkce_ile_Diger_Ders_Basarilari_Arasindaki_Iliski_Relation_Between_Success_Levels_of_Elementary_School_Students_in_Turkish_and_Other_Courses)
- Gürel, E. (2018). *İlköğretim öğrencilerinin İngilizce dersine ve İngilizce öğretmenine yönelik metaforik algılarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Gürsoy, S. E. (2022). *İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama becerilerinin matematik dersindeki problem çözme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi].
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi].
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü. ve Öner, Ü. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir değer olarak demokrasi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10 (24), 79-100. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302433>
- Harrison, C. (2004). *Understanding reading development*. SAGE Publications.
- Hasırcı, S. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (51), 717-728. Erişim adresi: <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/an-analysis-of-preservice-turkish-teachers-perceptions-related-to-childrensliterature-by-means-of-metaphors.pdf>
- Hengirmen, M. (2006). *Türkçe temel dilbilgisi* (5. baskı). Engin Yayınevi.
- Işık, A. D. (2015). Eğitim bilimine giriş. Güneş, F. (Ed.) *Öğretmenlik mesleği içinde* (3. baskı, s. 266-290). Pegem Akademi Yayıncılık.

- İşcan, A. (2007). Dil ve ana dil olarak Türkçe üzerine. *Erciyes Dergisi*, 30, 5-6. Erişim adresi: [https://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/adem\\_iscan\\_dil\\_ve\\_ana\\_dil\\_olarak\\_turkce.pdf](https://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/adem_iscan_dil_ve_ana_dil_olarak_turkce.pdf)
- Jensen, D. F. N. (2006). Metaphors as a bridge to Understanding Educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (1), 1-17. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1177/160940690600500104>
- Karadayı Atalar, Ü. B. (2019). *Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile akademik başarısı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Karakuş, N. ve Kozçetin, K. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (40), 387-404. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/264200>
- Karapınar, M. (2016). *8. sınıf öğrencilerinin ana dili kavramına ve dört temel dil becerilerine yönelik metaforik algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Karashinoğlu, T. (2015). *Ortaokullarda beden eğitimi öğretmenine ilişkin metaforik algılar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2019). Moğol öğrencilerin Türkiye ve Türkçe algıları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 1016-1028. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/829234>
- Karip, F. (2019). Görsel sanatlar öğretmenlerinin sanat kavramına ilişkin metaforik algıları. *Sanat Eğitimi Dergisi - SED*, 7 (2), 179-196. Erişim adresi: <https://sanategitimidergisi.com/makale/pdf/1567681390.pdf>
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 1-14. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/509256>
- Kavcar, C. (2017). *Edebiyat ve eğitim* (4. baskı). Anı Yayıncılık.
- Kaya, İ. (2021). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik metaforik algıları. *The Journal of Academic Social Science*, 116, 312-328. Erişim adresi: <https://asosjournal.com/?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=17929509-193a-4ce4-81a8-446da0d1456a.pdf&key=50093>
- Kaygana, M., Güney, N. ve Yapıcı, M. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının romana ilişkin metaforları. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 56-70. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/59560>
- Keklik, S. (2013). Yeni eğitim sistemi (4+4+4) değişikliği kapsamında Türkçe öğretmenliği lisans programının incelenmesi ve öneriler. *Turkish Studies*, 8 (1), 1911-1930. Erişim adresi: [https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/79199/makaleler/8/1/arastirmx\\_79199\\_8\\_pp\\_1911-1930.pdf](https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/79199/makaleler/8/1/arastirmx_79199_8_pp_1911-1930.pdf)

- Kemiksiz, Ö. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının “hızlı okuma” becerisine yönelik metafor algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 71-84. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/482262>
- Kenç, S. (2019). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersine ve matematik öğretmenine karşı metaforik algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Keray Dinçel, B. ve Yılmaz, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının “Türkçe dersi” ve “Türkçe öğretmeni” kavramlarına ilişkin metaforları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22 (1), 243-276. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/453725>
- Kıvrak, Y. (2014). *Okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Kittay, E. (1987). *Metaphor: Its cognitive force and linguistic structure*. Oxford University Press.
- Kocadağ, N. G. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama becerileri ile matematik dersindeki problem çözme becerileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü* (1. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kuvaç, M. ve Nerimanoğlu, K. V. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçeye yönelik metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 655-667. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/771156>
- Küçükkaragöz, H. (2020). Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim. Yeşilyaprak, B. (Ed.), *Bilişsel gelişim ve dil gelişimi* içinde (23. baskı, s. 83-121). Pegem Akademi.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2015). *Metaforlar hayat, anlam ve dil* (2. baskı). İthaki Yayınları.
- Lüle Mert, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (27), 357-372. Erişim adresi: <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/analysis-of-perception-of-prospective-turkish-teacher-about-four-basic-language-skills-through-metaphors.pdf>
- Lüle Mert, E. (2021). Okul öncesi öğretmenler ve öğretmen adaylarının “çocuk” kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14 (85), 1-14. Erişim adresi: <https://jasstudies.com/?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=008b54f3-0885-428a-b323-4ad2728666a9.pdf&key=41702>
- Maden, S. ve Maden, A. (2018). “II. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi”. İkiz, F. E. ve Kara, Ö. T. (Ed.) *Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenlerinin alanlararası farkındalıkları* içinde (s. 25-49). Akademisyen Kitabevi.
- Marshall, J. (1994). *Anadili ve yazın öğretimi* (1. baskı, çev. Cahit Külebi). Başak Yayınevi.

- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, S. (1987). "Some comments on the utility of metaphors for educational theory and practice". *Educational Theory*, 37, 219-227. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1987.00219.x>
- MEB, (1973). *Millî eğitim temel kanunu*. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf> adresinden 03.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*.
- MEB, (2016). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu*. [https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015\\_Ulusal\\_Rapor.pdf](https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf) adresinden 16.09.2022 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2018a). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> adresinden 03.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2018b). *Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretime geçiş yönergesi*. [https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_03/26191912\\_yonerge.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/26191912_yonerge.pdf) adresinden 13.09.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches* (7th edition). Pearson New International Edition.
- Neslitürk, S., Çamlıbel Çakmak, Ö. ve Asar, H. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "veli" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (18), 679-712. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/15366>
- Oğuz, B. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersine yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 3 (2), 80-91. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1231078>
- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Oral, I. ve McGivney, E. (2013). *Türkiye’de matematik ve fen bilimleri alanlarında öğrenci performansı ve başarının belirleyicileri*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG-TIMSS-2011-Analiz-Raporu.pdf> Erişim tarihi: 15.09.2022.
- Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi* (4. baskı). Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2005). Sesle ilgili kavramlar ve konuşma eğitimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 168, 116-125. [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/168/index3-ozbay.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/168/index3-ozbay.htm) adresinden 10.07.2022 tarihinde erişilmiştir.

- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 323-343. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/113287>
- Özden, M. (2018). Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma hakkında geliştirdikleri metaforlar. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8 (2), 347-357. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/515036>
- Parmawati, A. (2018). Using analytic teams technique to improve students' speaking skill. *Journal of Edulitics (Education, Literature and Linguistics)*, 3 (2), 21-25. Erişim adresi: <http://e-jurnal.unisda.ac.id/index.php/edulitic/article/view/1257/797>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (2. baskı, M. Bütün, S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Pilav, S. (2012). *Üniversiteler için Türk dili ve kompozisyon bilgileri* (2. baskı). Atılgan Yayıncılık.
- Pilav, S. ve Elkatmış, M. (2013). Öğretmen adaylarının Türkçe kavramına ilişkin metaforları. *Turkish Studies*, 8 (4), 1207-1220. Erişim adresi: [https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=104706680\\_68PilavSalim-vd-edb-1207-1220.pdf&key=16289](https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=104706680_68PilavSalim-vd-edb-1207-1220.pdf&key=16289)
- Pehlivan, H., Şen Akçay, Z. ve Neyişçi, N. (2020). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin “İngilizce” ve “İngilizce öğrenmeye” yönelik metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD*, 8 (2), 665-685. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1088658>
- Polatcan, F. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi ve kitap kavramlarına ilişkin metaforları. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 113-126. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/604763>
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford American English.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 131-155. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256419>
- Saban, A. (2008a). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55 (55), 459-496. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108283>
- Saban, A. (2008b). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7 (2), 421-455. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90959>
- Saraç, C. (2002). *Türk dili ve edebiyatı/Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlilikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Saraç, C. (2005). Türk dili ve edebiyatı / Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 211-222. Erişim adresi:

<https://557d05d8c8342fdb772471fef8be36bee9c54690.vetisonline.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=f9fb340f-58b5-49d4-8a36-f50e2711c587%40redis>

- Sarıkaya, B. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3 (2), 1-16. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/604919>
- Sayın, A. (2017). *Velilerin görüşleri doğrultusunda öğretmen kavramı (metaforik bir çalışma)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Semerci, Ç. (2007). “Program geliştirme” kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (2), 125-140. Erişim adresi: <https://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php?pdf=0001108&lng=1>
- Sertsöz, T. (2003). *İlköğretim okullarının 6. sınıflarında okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (6. baskı). Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2017). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* (4. baskı). Tudem Yayıncılık.
- Soyupak Yalçınkaya, A. (2020). *Ortaokul (6.7. ve 8. sınıf) öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik sahip oldukları metaforların çizdikleri resimler yoluyla incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Şahbaz, N. K. ve Çekici Y. E. (2012). Disiplinler arası bir disiplin olarak Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 7 (3), 2367-2382. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3522>
- Şahin, B. (2013). Öğretmen adaylarının “matematik öğretmeni”, “matematik” ve “matematik dersi” kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algılar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 313-321. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160903>
- Şengül, K. (2022). Dinleme eğitiminin temel kavramları. Şen, Ü. (Ed.) *Dinleme eğitiminin temel kavramları içinde* (4. baskı, s. 25-44). Pegem Akademi.
- Tan, H. (1989). Türk eğitiminde kalite sorunu. *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 129-139. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1626>
- Taşgın, A., İleritürk, D. ve Köse E. (2018). Ortaokul öğrencilerinin “Türkçe dersi” ve “Türkçe öğretmeni”ne ilişkin metaforları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7 (1), 397-410. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/443377>
- Tatar, E. ve Soylu, Y. (2006). Okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 503-508. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/819129>

- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2017). *Konuşma eğitimi* (7. baskı). Pegem Akademi.
- Temur, T. (2001). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Tez, İ. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin müzik-müzik dersi ve müzik öğretmeni kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi].
- Tezcan, M. (2021). *Eğitimde etik ve öğretmenlik meslekî değerleri* (1. baskı). Anı Yayıncılık.
- Tompkins, P. ve Lawley, J. (2002). The magic of metaphor. *The Caroline Myss Newsletter*.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü* (1. baskı). Ötüken Neşriyat.
- Topkaya, R. (2016). Dilin aynasında kültür: Humboldt felsefesinde dil - kültür ilişkisi. *ViraVerita E-Dergi*, 4, 59-71. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/481592>
- Türk Dil Kurumu [TDK]. Güncel Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/>. adresinden 12.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Tiryaki, E. N. ve Demir, A. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine yönelik metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (33), 18-27. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183493>
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Tekin, M. T. (2013). Eleştirel yazmaya ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının metaforik algıları. *Turkish Studies*, 8 (13), 1595-1606. Erişim adresi: [https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=1016366391\\_98TOP%C3%87UO%C4%9ELU%C3%9CnalFulya-arm-1595-1606.pdf&key=17125](https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=1016366391_98TOP%C3%87UO%C4%9ELU%C3%9CnalFulya-arm-1595-1606.pdf&key=17125)
- Toplu, H. (2015). *8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik metaforik algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Uçgun, D. (2010). “Özel öğretim yöntemleri” dersinin Türkçe öğretmeni yetiştirme sürecine katkısı. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 707-719. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/157015>
- Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe ve öğrenme alanları ile ilgili metaforları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7 (14), 1-18. Erişim adresi: [https://mjer.penpublishing.net/makale\\_indir/331](https://mjer.penpublishing.net/makale_indir/331)
- Ungan, S. (2014). İlköğretimde Türkçe öğretimi. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.), *Dinleme eğitimi* içinde (4. baskı, s. 135-160). Pegem Akademi.
- Ülper, H. (2021). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması* (4. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Uyan Dur, B. İ. (2016). Metafor ve ekslibris. *Uluslararası Ekslibris Dergisi*, 3 (5), 122-128. Erişim adresi: <http://www.aed.org.tr/wp-content/uploads/2017/02/27.pdf>

- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü* (1. baskı). Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Varışoğlu, B. ve Koç Ardıç, İ. (2019). Türkçe öğretmenliğine ilişkin algıları belirlemeye yönelik metaforik bir çalışma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14 (1), 299-314. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/751163>
- Yalman, M., Özkan, E. ve Kutluca, T. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları üzerine betimsel bir araştırma: Dicle Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 14 (2), 291-305. Erişim adresi: <https://doi.org/10.15612/BD.2013.122>
- Yaşar, Ş. ve Girmen, P. (2012). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3), 13-23. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160803>
- Yavaş, M. (2019). *Farklı kademelerdeki öğrencilerin “sınıf öğretmeni” kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Yazıcı, N. ve Kaygısız, Ç. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe eğitimi. Aslan, C. ve Çalışkan G. (Ed.), *Türkçe eğitimi ortamlarında kullanılan teknolojik araç-gereçler ve uygulamalar* içinde (1. baskı, s. 89-246). Pegem Akademi.
- Yemenici, A. İ. (2013) *Türkçe öğretmeni adaylarının ve Türkçe öğretmenlerinin “Türkçeye” ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi ve karşılaştırılması*. H. Şirin ve İ. Karahancı (Ed.), VI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu bildiriler kitabı içinde (s. 171-181). Uludağ Üniversitesi. Erişim adresi: [https://silo.tips/queue/vi-uluslararasi-dnya-dl-trke-sempozyumu-bldrler-uluda-nverstes-4-7-aralik-2013-i?&queue\\_id=-1&v=1664110026&u=NzguMTcxLjI1NS4yMjc=](https://silo.tips/queue/vi-uluslararasi-dnya-dl-trke-sempozyumu-bldrler-uluda-nverstes-4-7-aralik-2013-i?&queue_id=-1&v=1664110026&u=NzguMTcxLjI1NS4yMjc=)
- Yemenici, A. İ. (2021) Ortaokul öğrencilerinin “Türkçe dersi” kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi. *Uluslararası Disiplinler Arası Dil Araştırmaları (DADA) Dergisi*, 2, 147-160. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2347886>
- Yeniçeri, S. (2019). *Farklı branş öğretmenlerinin beden eğitimi öğretmenlerine ve beden eğitimi ve spor dersine yönelik algılarının metaforik analizi* [Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi].
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. Ç. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik metaforik algıları. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (30), 625-643. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2199126>
- Yıldırım, M. (2019). *4-12. sınıf öğrencilerinin matematiğe ilişkin algıları: metaforik bir yaklaşım (Giresun ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi].

- Yıldız, C. (2003a). *Anadili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi* (1. baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2003b). Ana dili öğretiminin temel ilkelerine karşılaştırmalı bir bakış (Türkçe ve Almanca ana dili öğretimi programları örneğinde). *Dil Dergisi*, 120, 5-21. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpjNU16TT0=/ana-dili-ogretiminin-temel-ilkelerine-karsilastirmali-bir-bakis-turkce-ve-almanca-ana-dili-ogretimi-programlari-orneginde->
- Yıldız, C., Arslan, K. ve Thomas, R. (2021). *İki dillilik ve dil edinimi (Almanya'da Türkçe-Almanca iki dilli büyüyen çocuklar üzerine bir inceleme)* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Yıldız, C. ve Okur, A. (2013). Ana dili öğretimi. Yıldız, C. (Ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (4. baskı s. 45-77). Pegem Akademi.
- Yıldız, D., Divrik, D., Özçelik, B. ve Aktaş, A. T. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinin üst düzey okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10 (3), 575-597. Erişim adresi: <https://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/2378010>
- Yıldız, N. ve Ateş, M. (2021). Bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin Türkçe derslerine ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies – Education*, 16 (4), 2083-2098. Erişim adresi: <https://doi.org/10.47423/TurkishStudies.51193>
- Yılmaz, F., Göçen, S. ve Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 151-164. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160870>
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 1-4. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/55668>
- Yiğit, A. (2020). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmenlerine ilişkin metaforik algıları. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 6, 77-87. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1019274>
- Yunusoğlu, M. K. (2006). Türkiye Türkçesi bilgisayar metaforları. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 51-60. Erişim adresi: [https://www.academia.edu/7552417/T%C3%BCrkiye\\_T%C3%BCrk%C3%A7esi\\_Bilgisayar\\_Metaforlar%C4%B1](https://www.academia.edu/7552417/T%C3%BCrkiye_T%C3%BCrk%C3%A7esi_Bilgisayar_Metaforlar%C4%B1)

## **EKLER**

### **EK 1: Ortaokul Branş Öğretmenlerinin Türkçe Öğretmeni ve Türkçe Dersine Yönelik Metaforik Algıları Veri Toplama Aracı**

Değerli Öğretmenim,

Bu form Doç. Dr. Şerife Akpınar danışmanlığında Burak Özçelik tarafından yürütülen "Ortaokul Branş Öğretmenlerinin Türkçe Öğretmeni ve Türkçe Dersine Yönelik Metaforik Algıları" adlı yüksek lisans tezi için veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. İki bölümden oluşan formun birinci bölümünde bazı kişisel bilgileriniz istenmektedir, ikinci bölümünde ise araştırma soruları yer almaktadır. Sorularda size uygun yerleri işaretlemeniz ve boşlukları doldurmanız istenmektedir. Çalışmaya ayıracağınız zaman 3-5 dakika arasını kapsamaktadır.

Araştırmanın amacına ulaşması, sorulan sorulara içtenlikle cevap vermenize bağlıdır. Bu form ile elde edilen veriler, çalışmanın amacı dışında kullanılmayacaktır. Sorulan sorulara içtenlikle cevap vermenizi rica eder, çalışmaya zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

#### **Kişisel bilgiler**

Cinsiyetiniz?

- Erkek
- Kadın

Branşınız?

- Beden eğitimi
- Bilişim teknolojileri
- Din kültürü ve ahlak bilgisi
- Fen ve teknoloji
- Görsel sanatlar
- İngilizce
- Matematik
- Müzik
- Özel eğitim
- Rehberlik

- Sosyal bilgiler
- Teknoloji ve tasarım

Mezun olduğunuz okul türü?

- Eğitim fakültesi
- Diğer (formasyon alınan bölümler)

Mesleki kıdeminiz?

- 1-5 yıl
- 6-10 yıl
- 11-15 yıl
- 16+ yıl

Görev yaptığınız şehir?

Yanıtınız: .....

Görev yaptığınız okul türü?

- Ortaokul
- İmam hatip ortaokulu
- Kolej/özel okul

### **Araştırma soruları**

Günlük hayatta herhangi bir olay yahut durum değerlendirilirken insanların olaylara bakış açısı birbirinden farklı olmaktadır. Sonuçta aynı şey ifade edilse de konuyla ilgili düşüncelerin etkililiği açısından farklı benzetmelerden faydalanılır. Buradan hareketle bir kavram ya da durumun kişiler tarafından farklı benzerlikler kurularak aktarılmasına genel olarak metafor denilmektedir. Örnek: Okul meyve veren bir ağaç gibidir çünkü ağaç belirli bir süre sonra meyve vererek nasıl fayda sağlıyorsa okul da öğrenci yetiştirerek fayda sağlar. Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersini neye benzettiğinizi "gibidir" kısmından önceki yere, yapılan benzetmenin sebebini ise çünkü kısmından sonraki yere yazınız.

Türkçe öğretmeni ..... gibidir çünkü .....

Yanıtınız: .....

Türkçe dersi ..... gibidir çünkü .....

Yanıtınız: .....



## EK 2: Ortaokul Branş Öğretmenlerinin Türkçe Öğretmeni ve Türkçe Dersine Yönelik Metaforik Algıları Veri Toplama Aracı Örnek Cevap Formu

### Araştırma soruları

Günlük hayatta herhangi bir olay yahut durum değerlendirilirken insanların olaylara bakış açısı birbirinden farklı olmaktadır. Sonuçta aynı şey ifade edilse de konuyla ilgili düşüncelerin etkililiği açısından farklı benzetmelerden faydalanılır. Buradan hareketle bir kavram ya da durumun kişiler tarafından farklı benzerlikler kurularak aktarılmasına genel olarak metafor denilmektedir.

Örnek: Okul meyve veren bir ağaç gibidir çünkü ağaç belirli bir süre sonra meyve vererek nasıl fayda sağlıyorsa okul da öğrenci yetiştirerek fayda sağlar.

Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersini neye benzettiğinizi "gibidir" kısmından önceki yere, yapılan benzetmenin sebebini ise çünkü kısmından sonraki yere yazınız.

Türkçe öğretmeni ..... gibidir çünkü ..... \*

Kitap gibidir. Her derste bize yeni bilgiler öğretir.

Türkçe dersi ..... gibidir çünkü ..... \*

Su gibidir çünkü hayatımız boyunca yaşamamız için gerekli olan temel derstir.