

**İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA VE YAZMA SÜRECİNDE
METAFORLARDAN YARARLANMA DURUMLARI**

Pınar GİRMEN

DOKTORA TEZİ

İlköğretim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı

Danışman: Prof. Dr. Şefik YAŞAR

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ekim 2007

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
DOKTORA TEZ ÖZÜ.....	v
ABSTRACT.....	vii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ix
ÖNSÖZ.....	x
ÖZGEÇMİŞ.....	xii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xiv
GRAFİK LİSTESİ.....	xv
ŞEKİL LİSTESİ.....	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Dil.....	1
1.1.1. Dil Göstergesi.....	2
1.1.1.1. Dil Göstergesinin Özellikleri	3
1.1.2. Anlambilim.....	6
1.1.2.1. Metafor.....	9
1.1.2.1.1. Beynin İşleyişi ve Metaforların Yeri.....	12
1.1.2.1.2. Yapı Metaforları.....	14
1.1.2.1.3. Yönelim Metaforları.....	16
1.1.2.1.4. Ontolojik Metaforlar.....	18
1.1.2.1.4.1. Kişileştirme.....	19
1.1.2.1.4.2. Metonomi.....	20
1.1.2.1.5. Özel Metaforlar.....	21
1.1.2.1.6. Deyimler ve Metafor.....	23
1.1.2.1.7. Atasözleri ve Metafor.....	25
1.1.2.1.8. Edebi Üretim Metaforları.....	26

1.1.3. İlköğretim Programlarında Türkçe Dersinin Yeri.....	32
1.1.3.1. Dinleme.....	33
1.1.3.2. Konuşma.....	33
1.1.3.3. Okuma.....	35
1.1.3.4. Yazma.....	36
1.1.3.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu.....	37
1.1.4. İlgili Araştırmalar.....	39
1.2. Araştırmanın Amacı.....	44
1.3. Araştırmanın Önemi.....	45
1.4. Araştırmanın Sayıtlıları.....	46
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	47
1.6. Tanımlar.....	47
2.YÖNTEM	49
2.1. Araştırmanın Modeli.....	49
2.2. Pilot Uygulama.....	51
2.3. Araştırma Ortamı.....	52
2.4. Araştırmanın Katılımcıları.....	54
2.5. Verilerin Toplanması.....	57
2.5.1. Gözlem.....	57
2.5.2. Doküman İncelemesi.....	58
2.5.3. Görüşme.....	59
2.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	60
2.6.1. Gözlem ve Doküman İncelemesi Yoluyla Toplanan Verilerin Çözümlemesi.....	61
2.6.2. Görüşme Yoluyla Elde Edilen Verilerin Çözümlemesi.....	62
3.BULGULAR VE YORUM	65

3.1. İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Sürecinde Metafor Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular.....	65
3.2. İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Sürecinde Metafor Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular.....	76
3.3. İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Sürecinde Kullandıkları Metaforların Türlerine İlişkin Bulgular.....	87
3.4. İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Konuşma ve Yazma Sürecinde Metafor Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular.....	96
3.5. İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Yaşantı ve Durumlarına Göre Konuşma ve Yazma Sürecinde Metafor Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular.....	104
3.5.1. Öğrencilerin Okul ve Ödevler Dışındaki Zamanlarında Neler Yaptıklarına İlişkin Bulgular.....	105
3.5.2. Öğrencilerin Okudukları Kitap Türüne İlişkin Bulgular.....	110
3.5.3. Öğrencilerin Kitap Okurken Yaşadıkları Zihinsel Sürece İlişkin Bulgular.....	111
3.5.4. Öğrencilerin Gazete Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular	113
3.5.4.1. Öğrencilerin Gazete Algılarına İlişkin Bulgular.....	114
3.5.4.2. Öğrencilerin Gazete Okuma Yaşantılarına İlişkin Bulgular	115
3.5.4.3. Öğrencilerin Gazetede Okumayı Tercih Ettikleri Konulara İlişkin Bulgular.....	116
3.5.5. Öğrencilerin Dergi Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular...	118
3.5.5.1. Öğrencilerin Dergi Okuma Yaşantılarına İlişkin Bulgular...	118
3.5.5.2. Öğrencilerin Tercih Ettikleri Dergilere İlişkin Bulgular.....	119
3.5.5.3. Öğrencilerin Dergide Okumayı Tercih Ettikleri Konulara İlişkin Bulgular.....	122

4.SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	127
4.1. SONUÇLAR.....	127
4.2. TARTIŞMA.....	129
4.3. ÖNERİLER.....	131
4.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	131
4.3.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	132
 EKLER.....	 133
 KAYNAKÇA.....	 151

DOKTORA TEZ ÖZÜ

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA ve YAZMA SÜRECİNDE METAFORLARDAN YARARLANMA DURUMLARI

Pınar GİRMEN

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Danışman: Prof. Dr. Şefik YAŞAR

Türkçe dersinde yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin ilköğretimden başlanarak geliştirilmesi, öğrenme etkililiğinin artırılmasının bir gereği olarak görülmektedir. Bireyin, duygu ve düşüncelerini zengin bir biçimde ifade edebilmesi büyük ölçüde, o dilin özelliklerinin bilincinde olmasıyla ilişkilidir. Anlatım becerilerini zengin kılmak ve sembolik dili işe koşmak bu anlamda oldukça önemlidir. Sembolik dil; metaforları kapsamaktadır. Metafor, en genel tanımıyla, bir sözcüğün gerçek anlamının dışında kullanılmasıdır. Başka bir deyişle, bir kavramı kendi anlamının dışında, türlü yönlerden benzediği başka bir kavramın anlamı ile betimlemedir.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metafor kullanma durumlarını belirlemektir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi, yapılandırılmış gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Araştırma, 2006–2007 öğretim yılı güz döneminde Eskişehir ilinde bulunan bir ilköğretim okulunun 5/A sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 15’i kız, 13’ü erkek olmak üzere toplam 28 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri; “Katılımcı Gözlem”, “Video Kayıtları”, “Yarı-yapılandırılmış Görüşme”, “Öğrenci Kompozisyonları”, “Öğrencilerin Türkçe Defterleri” ve “Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitapları” olmak üzere farklı veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Araştırma verileri betimsel analiz yoluyla çözümlenmiş, daha sonra araştırma soruları temel alınarak bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

- İlköğretim 5. sınıf öğrencileri, Türkçe dersi konuşma sürecinde metaforlara yer vermektedirler. Öğrencilere daha çok konuşma olanağı sunulduğunda kullandıkları metafor sayıları da artmaktadır. Konuşma sürecinde, dil becerileri daha gelişmiş öğrencilerin daha çok metafor kullandıkları anlaşılmıştır.
- İlköğretim 5. sınıf öğrencileri Türkçe dersi yazma sürecinde metaforlara yer vermektedirler. Öğrencilerin, yazılı anlatım sürecinde yönlendirildiklerinde daha çok metafor kullandıkları görülmüştür. Konuşma sürecinde olduğu gibi yazma sürecinde de dil becerileri daha çok gelişmiş öğrencilerin metaforları daha çok kullandıkları görülmüştür.
- İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde en çok yapı metaforları kullandıkları ortaya çıkmıştır. Deyim, atasözü, kişileştirme, benzetme, metonomi öğrencilerin kullandıkları diğer metafor türleridir. Öğrencilerin konuşma sürecinde en az kullandıkları metafor türü atasözüdür.
- İlköğretim 5. sınıf kız ve erkek öğrencilerinin metafor kullanma durumları farklılık göstermektedir. Erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre, konuşma ve yazma sürecinde daha çok metafor kullanmaktadırlar.
- Öğrencilerin okuma yaşantı ve durumları, onların metafor kullanım durumlarını etkilemektedir. Okul dışı zamanlarını dil becerileri açısından daha zengin uyarıcılarla geçiren öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha çok metafor kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

THE CAPACITY OF THE PRIMARY STUDENTS' USAGE OF METAPHORS IN THE SPEAKING AND WRITING EXPRESSION

Pınar GİRME

Doctoral Program in Primary School Education

Anadolu University, Graduate School of Education Sciences

Advisor: Prof. Dr. Şefik YAŞAR

Improving the writing and speaking expression abilities in Turkish lesson from the primary school is seen essential for increasing the learning effectiveness. In order to express his feelings and thoughts in a productive way is relevant to person's being conscious of the features of the language. For this reason making the speaking expression productive and using the figurative language is very important. The figurative language comprises the metaphors. In general, the metaphor is using the word out of its real meaning. In another word, describing the concept out of its meaning with the meaning of another concept that resembles in a various ways.

The main purpose of this study is to determine primary school 5th grade students' capacity of using metaphors in speaking and writing expression. The document analysis, structured observation technique and semi-structured interview technique of the qualitative research approach were used in this research.

The implementation of the research was done in a primary school 5th grade Turkish Lesson in 2006-2007 academic years in fall term in Eskişehir. Totally 28 students, whose of them were 15 girls and 13 boys, involved in the study. The data of the research were collected by different data collecting instruments such as "Participant Observation", "Video Recording", "Semi-structured Observation", "Students' Composition", "Students' Turkish Notebooks" and "Turkish Lesson Student



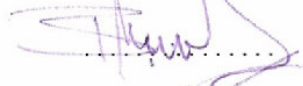
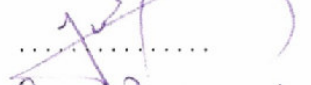
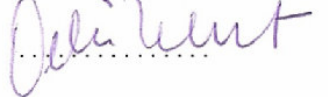
Workbooks". The data of the research were analyzed by descriptive analyze, then the findings were described and deciphered by taking the research questions as a base.

These conclusions were come out on the strength of findings that were achieved from the research:

- Primary school 5th grade students use metaphors in Turkish lesson speaking process. The students' usage of metaphor numbers increases when the opportunity of speaking much is given in Turkish lesson. The students whose language skills are more developed use more metaphors in the speaking process.
- Primary school 5th grade students use metaphors in Turkish lesson writing process. It is seen that when the students are guided in the writing process they use more metaphors. The students whose language skills are more developed use more metaphors in the writing process as it is in the speaking process.
- Primary school students use mostly structure metaphor in speaking and writing process. Idiom, proverb, personification, simile, metonymy are the other metaphor types that the students use. The metaphor type that the students use less in speaking process is proverb.
- The capacity of primary 5th grade girl and boy students' usage of the metaphor shows differences. Boy students use more metaphors in the speaking and writing process according to the girls.
- The students' reading experience and capacity affects their usage of metaphor. It is seen that the students who spend their time apart from the school in more productive way in terms of language competence use more metaphor than other students.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Pınar GİRMEN'in "İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları" başlıklı tezi 16/10/2007 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	:Prof.Dr.Şefik YAŞAR	
Üye	:Prof.Dr.Mustafa SAĞLAM	
Üye	:DOÇ.Dr.Bahattin ACAT	
Üye	:Yard.Doç.Dr.Mehmet GÜLTEKİN	
Üye	:Yard.Doç.Dr.Ş.Dilek BELET	


Prof.Dr. İlknur KEÇİK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Bireylerin çevreleriyle iletişim kurabilmeleri ve her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri, anadilini doğru ve düzgün kullanmalarına bağlıdır. Bu nedenle, bireyin bilgi ve yaşantı birikimini zenginleştirebilmesi, her şeyden önce, anlama ve anlatma becerilerini çok iyi geliştirmiş olmasını gerektirmektedir. Çünkü bilgi ve yaşantı zenginliği, öğrenmeye koştur bir süreci içermektedir. Öğrenmeyi kolaylaştırmanın en temel yolu ise, bireylere anlama ve anlatma aracı olan anadiliyle ilgili davranış örüntülerini kazandırmaktır.

Türkçe dersinde yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin ilköğretimden başlanarak geliştirilmesi, öğrenme etkililiğinin artırılmasının bir gereği olarak görülmektedir. Dilin bir ögesi olan metaforlar, dilin en zengin anlatım biçimini oluşturmaktadır. Anadili eğitiminin başlangıcından itibaren metaforlara yer vermek, öğrencileri bilişsel ve duyuşsal anlamda dilin derinlerine taşımayı ifade etmektedir.

Bu araştırmada, öğrencilerin hangi durumlarda, nasıl ve ne tür metaforları kullandıklarının ortaya konması ve öğrencilerin okuma yaşantı ve durumlarına, cinsiyetlerine göre metafor kullanma durumlarının incelenmesi sonucunda, Türkçe dersi etkinliklerinin öğrencilerin metafor kullanma durumlarını destekleyecek biçime dönüşeceği umulmaktadır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin katkıları olmuştur. Özellikle, doktora öğrenciliğim boyunca ve bu araştırmanın her aşamasında bana göstermiş olduğu destek ve katkılarından dolayı değerli hocam Sayın Prof. Dr. Şefik Yaşar'a teşekkürüm sonsuzdur.

Tez izleme komitemde bulunan ve değerli görüşleriyle bana önemli katkılar sağlayan hocalarım Sayın Doç. Dr. Bahaddin ACAT'a ve Sayın Yard. Doç. Dr. Mehmet GÜLTEKİN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma sürecinde her zaman desteklerini ve katkılarını sunan Öğr. Gör. Burçin TÜRKKAN'a ve Araş. Gör. Nil DUBAN'a teşekkürlerim sonsuzdur.

Araştırmanın gerçekleştiği ilköğretim okulu sınıf öğretmenine ve 5/A sınıfı öğrencilerine ve okul yönetimine ne kadar teşekkür etsem azdır.

Araştırma boyunca her zaman maddi ve manevi desteğini gördüğüm sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ekim, 2007

Pınar GİRME

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
1. Öğrencilerin Türkçe Dersi Karne Notları ve I. Dönem Sonunda Okudukları Kitap Sayısı.....	56
2. Türkçe Dersi Öğrenme Alanları Dağılımı.....	58
3. Öğrencilerin Konuşma Sürecinde Metafor Kullanma Durumları.....	66
4. Öğrencilerin Yazma Sürecinde Metafor Kullanma Durumları.....	77
5. Öğrencilerin Konuşma Sürecinde Kullandıkları Metafor Türleri.....	88
6. Öğrencilerin Yazma Sürecinde Kullandıkları Metafor Türleri.....	92
7. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Konuşma ve Yazma Sürecinde Metafor Kullanma Durumları.....	97
8. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Konuşma Sürecinde Kullandıkları Metafor Türleri.....	100
9. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yazma Sürecinde Kullandıkları Metafor Türleri.....	102
10. Öğrencilerin Okul ve Ödevler Dışındaki Zamanlarında Yaptıkları Etkinlikler.....	105
11. Öğrencilerin Okudukları Kitap Türleri.....	111
12. Öğrencilerin Kitap Okurken Yaşadıkları Zihinsel Süreç.....	112
13. Öğrencilerin Gazete Algıları.....	114
14. Öğrencilerin Gazete Okuma Yaşantıları.....	115
15. Öğrencilerin Gazetede Okumayı Tercih Ettikleri Konular.....	117
16. Öğrencilerin Dergi Okuma Yaşantıları.....	118
17. Öğrencilerin Tercih Ettikleri Dergiler.....	120
18. Öğrencilerin Dergide Okumayı Tercih Ettikleri Konular.....	123

GRAFİK LİSTESİ

Grafik	Sayfa
1. Öğrencilerin Konuşma Sürecinde Metafor Kullanma Durumları.....	67
2. Öğrencilerin Yazma Sürecinde Metafor Kullanma Durumları.....	78
3. Öğrencilerin Konuşma Sürecinde Kullandıkları Metafor Türleri.....	89
4. Öğrencilerin Yazma Sürecinde Kullandıkları Metafor Türleri.....	93
5. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Konuşma ve Yazma Sürecinde Metafor Kullanma Durumları.....	98
6. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Konuşma Sürecinde Kullandıkları Metafor Türleri.....	101
7. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yazma Sürecinde Kullandıkları Metafor Türleri.....	103

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil	Sayfa
1. Göstergenin İki Yüzü.....	3
2. Görüntüsel Göstergeler.....	6
3. Sözcük ve Yan Anlam İlişkisi.....	8
4. Metafor Türleri.....	22
5. 5/A Dersliğinin Birinci Oturma Planı.....	53
6. 5/A Dersliğinin İkinci Oturma Planı.....	53
7. Tema ve Alt Temalar Oluşumu.....	63

1. GİRİŞ

İnsanlar, birbirleriyle ve dış dünyayla olan iletişimlerini, sözcüklerle ve bu sözcüklerin şekillendirdiği dinleme, konuşma, okuma, yazma etkinliklerinden oluşan temel dil becerileriyle gerçekleştirmektedirler. Bireyler, yaşamlarının tüm evrelerinde dil becerilerini etkin bir biçimde kullanmaya gereksinim duymaktadırlar. Anlama ve anlatım becerilerinin ilköğretimden başlanarak geliştirilmesi, öğrenme etkililiğinin artırılmasının bir gereği olarak görülmektedir. Bireyin, duygu ve düşüncelerini zengin bir biçimde ifade edebilmesi büyük ölçüde, o dilde yer alan deyim, atasözü, benzetme, kişileştirme, metonomi gibi sembolik dil öğelerini anlama ve anlatım sürecinde işe koşmalarını gerekli kılar. Bu bağlamda, anlama ve anlatım becerilerini zengin kılan tüm bu sembolik dil öğeleri bir arada düşünüldüğünde “metafor” kavramı karşımıza çıkmaktadır.

Metafor, en genel anlamıyla bir kavramı çeşitli yönlerden benzediği başka bir kavramla betimlemektir. Ana dili eğitiminin başlangıcından itibaren metaforlara yer vermek, öğrencileri bilişsel ve duyuşsal anlamda dilin derinlerine taşımayı ifade etmektedir. Bu araştırma, ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi, konuşma ve yazma sürecinde metaforlara ne oranda ve nasıl yer verdiklerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde dil, dil göstergesi, dilbilim, anlambilim, metaforlar ve Türkçe öğretimi konularına, ilgili araştırmalara, araştırmanın amacına, önemine, sayıtlılarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Dil

Dil; bir toplumda düşünce, duygu ve isteklerin ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 1998, s. 55). Bu bağlamda dil, düşünme ve iletişim aracıdır. Bireyin iletişim yeteneğini, iletişim aracı olan dili kullanabilme becerisi belirlemektedir; çünkü, dil bir öğrenme ve öğretme aracıdır. Başka bir deyişle, dil, insanın var olduğu dünyayı anlama ve anlatma aracıdır. Bu anlamda dil, insanın duygu

ve düşünce yapısını oluşturan ve biçimlendiren bir araçtır. Dilin gelişip zenginleşmesi, bireyin duygu ve düşünce yönünden de gelişip zenginleşmesidir (Sever, 1997, s. 1).

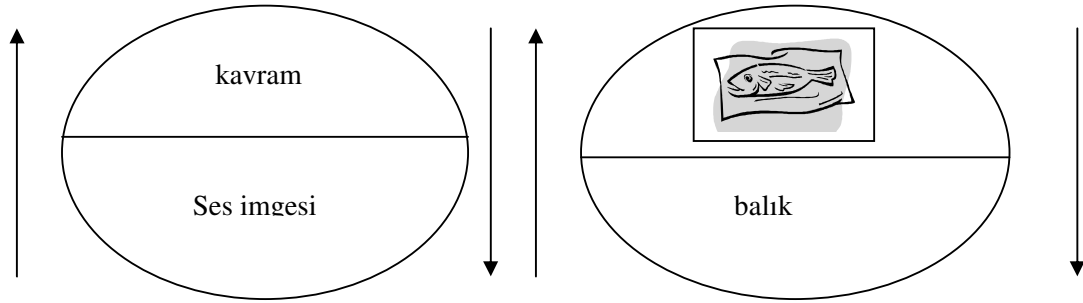
İnsan topluluklarında bireyler konuşurlar, dinlerler, konuşma aracıyla üretilen ses dizileri aracılığıyla duygu ve düşüncelerini birbirlerine aktarırlar. Duruma göre, her birey hem konuşucu, hem de dinleyici olabilir. Birey, kendisine gönderilen ses dizilerini algılar, yorumlar ve yeniden üretir. Bu dilsel araçlar ya da davranışlar, genellikle dil yetisi denilen, insana özgü ve insanın bir parçası olan bir yetinin gerçekleşmesi ya da anlatımı olarak kabul edilebilir. Dil yetisi, insanın konuşan bir varlık olduğunu açıklamak amacıyla başvurulan bir kavramdır. İnsan toplulukları dil yetisinin farklılaşmasından ortaya çıkan Türkçe, İngilizce, Fransızca, Çince gibi özel ve doğal diller geliştirmişlerdir (Kıran, 1996, ss. 25–26). Başka bir deyişle, dil yetisi, bir bildirişim aracı yardımıyla, insanlar arasındaki bildirişimi sağlayan insana özgü bir yetidir; dil, aynı dilsel topluluk üyelerinde ortak olan sesli göstergeler sistemidir. Dil yetisi, insanın değişmeyen ve evrensel bir özelliğidir (Saussure, 1998, s. 40).

Doğal diller göstergelerden oluşan özel sistemlerdir. Bu bağlamda dil, göstergeler dizgesidir (Kıran, 1996, s. 46). Her dil, bir sisteme sahiptir. Başka bir deyişle, her dilin kendine özgü bir yapısı vardır. Dildeki çeşitli öğeler birbiriyle karşılıklı ilişki içindedir. Örneğin, göstergelerin kullanımı dillere göre farklılaşmaktadır. Gösterge, sözcük kavramının ötesinde, bireyin zihnindeki imgeleri de kapsamaktadır.

1.1.1. Dil Göstergesi

Dilin, mesaj iletmek için başvurduğu araçlara, gösterge denilmektedir. Dil göstergesi, Saussure'nin dilbilime getirdiği en önemli kavramlardan biridir. Dil göstergesi bir kavramla bir işitme imgesini birleştirir. İşitme imgesi, salt fiziksel nitelikli ses değildir; sesin anlaksal izidir, duyuların tanıklığı yoluyla bireyde oluşan tasarımdır. Kavramla işitme imgesinin birleşimine gösterge denilmektedir. Saussure'ye göre, her dil göstergesi iki yüzü olan bir gerçekliktir: Biri somut, yani duyduğumuz şey, öteki soyut, yani zihnimizde tasarladığımız imgedir. Dil göstergesi bir gösteren ile bir gösterilenin birleşmesinden oluşur ve bu iki parça tıpkı bir kâğıdın iki yüzü gibi birbirinden

ayrılmayan bütünlerden oluşmaktadır (Kıran, 1996, s. 60). Örneğin, balık sözcüğü somut olarak /b/ /a/ /l/ /ı/ /k/ ses dizisi biçiminde gerçekleşir. Bu sözcüğün anlamı; yüzebilen, solungaçları, kuyruğu olan bir hayvan kavramına göndermede bulunur. Ses dizisi *göstereni (signifiant)*, anlam ise *gösterileni (signifie)* oluşturur (Saussure, 1998, s. 108). Bu gösterge, şekil 1’de görüldüğü gibi iki yönlü, iki yüzü olan bir ögedir; bu iki yön sürekli olarak birbirini anımsatır, birbirini çağırır.



Şekil 1: Göstergenin İki Yüzü

Kaynak: Saussure, F. (1998). *Genel dilbilim dersleri*. (Çev.) Vardar, B. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Göstergenin birinci yönünü *gösterilen* (kavram) oluşturur. Belli biçimiyle suda yaşayan yaratık kavramı, onun, aynı dili konuşanlarda ortak olan, bilişsel nitelikteki *gösterilen*’idir. Türkçede /b/ /a/ /l/ /ı/ /k/ seslerinden oluşan, bütünüyle sessel nitelikteki gösteren, sessiz okuma sırasında bile bilişsel imgeyi canlandırmaktadır (Aksan, 1998, ss. 153–154).

1.1.1.1. Dil Göstergesinin Özellikleri

Gösterileni (anlamı) gösterene (ses dizgesi) bağlayan bağ hiçbir iç ilişkiye dayanmamaktadır. Başka bir deyişle, dil göstergesinin gerçeklik kazandığı ses dizgesiyle, ilettiği kavram arasında hiçbir neden ilişkisi yoktur. /Peynir/ ses dizgesini işiten birinin aklına “peynir” kavramı gelmektedir. Dilsel ya da dil dışı her gösterge bir

uzlaşma ürünüdür. Gösterge, bir dilsel topluluğun üyeleri arasında genellikle örtük bir biçimde var olan anlaşmaya göre işlemektedir. “Evet” ve “Hayır” anlamına gelen basit jestler uygarlıklara göre değişiklik göstermektedir. Trafik işaretleri uluslararası bir anlaşmadan kaynaklanır, haritalar tarih boyunca evrim gösteren uzlaşma kurallarına göre düzenlenmiştir (Kıran, 1996, s. 69).

Dil göstergesinin çizgisellik özelliği bulunur. Saussure’e göre “gösteren, ses özelliği taşır ve özelliklerini zamandan alır. Ses bir yayılım gösterir ve bu yayılım bir çizgide gerçekleşir.” Bir resmin ya da bir kutunun; eni, boyu ve yüksekliğiyle, resmin ya da kutunun maddesi ve rengi aynı anda görülebilir. Oysa, kulağa gelen göstergeler /ateşiniz var mı?/ örneğinde olduğu gibi bir dizi halinde birbiri ardına sıralanmıştır. Eğer, bir anda birkaç gösterge birden söyleneydi, ses dalgaları birbirine karışacağından, insanların anlaşması olanaksızlaşacaktı. Dil göstergesi çizgiseldir. Göstergeler zorunlu olarak, zaman içinde peş peşe sıralanır (Kıran, 1996, s. 70).

Dil göstergesinin hem değişmez hem de değişebilir özelliği bulunmaktadır. Örneğin, “kedi” kavramı ile /k/e/d/i/ ses dizgesi arasındaki bağ nedensizdir. Hiç kimsenin kasıtlı olarak bu bileşenlerden birini ya da ikisi arasındaki birleşimi değiştirmeye gücü yetmez. /k/e/d/i/ göstereni yerine /e/d/i/k/ gösterenini kullanmak olanaklı değildir. Bu da dil göstergesinin değişmezliğini vurgular. Dil göstergesinin değişilebilirliği ise dilin nesilden nesile aktarımı ile ilişkilidir. Kavramlar ve ses dizgileri zaman içinde değişme özelliği gösterirler (Kıran, 1996, ss. 70–71).

Dil göstergesi ayırıcıdır. Dilde her şey ayırıcı birimlerin birleşmesiyle işlemektedir. Bir dilin ses birimleri, her ses birimi bir anlam değişikliğine neden olduğu için, ayrıktır. Buz ile tuz arasındaki fark /b/ ile /t/ arasında, banka ile başka arasındaki fark ise /n/ ile /ş/ arasındadır. Sesbirimleri birleşerek, anlam birimlerini oluştururlar. Anlam birimleri de ayrıktır; çünkü, bir tümcedeki anlam birimi bir başka anlam birimiyle değiştirilirse, tümcenin anlamı değiştirilmiş olmaktadır. Avcı tavşanı vurdu / Tavşan avcıyı vurdu örneğinde olduğu gibi belirtilebilir (Kıran, 1996, s. 71).

Göstergeler doğal ve yapay olmak üzere iki türe ayrılabilir:

- **Doğal Göstergeler:** Doğal göstergeler, doğada var olan bağlantılara, olgular arasındaki neden-sonuç ilişkilerine dayanır ve bireyler tarafından dolaysız biçimde algılanır. Örneğin, duman, ateşin varlığını; bulut, yağmurun yağacağını doğal bir ilişkiyle belirtir. Vucut sıcaklığının belli bir sınırı aşması da yine doğal bir neden-sonuç bağıntısı aracılığıyla hastalığın göstergesi sayılır (Vardar, 1998, s. 74).
- **Yapay Göstergeler:** Belli bir anlamı aktarma, bildirişimi gerçekleştirme amacına yönelik olan bu göstergeler toplumsal niteliklidir ve iki alt tre ayrılmaktadırlar.
- **Görüntüsel Göstergeler:** Bu tür göstergelerle gönderimde buldukları nesne ya da durum arasında belirgin bir benzerlik vardır. Fotoğraflar, resimler, insanların yoğun olarak buldukları havaalanı, istasyon gibi yerlerde sıkça görülen piktogram adı verilen basit resimler, örneğin kahve, çay gibi içeceklerin iilebileceği yerleri gösteren, üstünden dumanlar tüten bir kahve fincanı resmi ya da yemek yenebilecek yeri gösteren, atal bıçak resmi, müzik notaları, insanların yüz ifadeleri sıklıkla karşılaşılan göstergelerdir. Ayrıca, metaforlar, yansıma sözcükleri görüntüsel göstergelerdir. Metafor ve yansıma sözcüklerinin bu tip göstergeler bağlamında düşünülmesinin nedeni, bireylerin bilişsel yapılarında, sözcüklerle bir tür resim yapılıyor olmasıdır (Toklu, 2003, s. 16). Örneğin, bir benzetmeyle oluşturulmuş *tereyağından kıl eker gibi* deyimini sözcüklerle bilişsel bir resim oluşturmaktadır. Başka bir deyişle, bilişsel imgeler oluşturmaktadır. Kavunii, vişneçürüğü, yavruağzı gibi metafor niteliğindeki bu renk göstergeleri bireylerin bilişsel yapılarında imgeler oluşturmaktadır. Görüntüsel göstergelere ilişkin rnekler Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Görüntüsel Göstergelere İlişkin Örnekler

Kaynak: Vardar, B. (1998). *Dilbilim temel kavram ve ilkeleri*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

- **Uzlaşımsal Göstergeler:** Toplumsal anlaşmaya dayanan bu göstergeler, gösterilen anlamla, gösteren biçim arasında doğal bir bağ olmakla birlikte, belirli bir toplumsal çevrede geçerlik kazanır. Bu nedenle de görece bir özelliğe sahiptir (Vardar, 1998, s. 75). Örneğin; Almanya, İsviçre gibi ülkelerde ayı gücün simgesidir. Bu nedenle Berlin ve Bern kentlerinin simgesi ayıdır. Buna karşın, ayı sözcüğünün Türklerdeki çağrışımı farklı olduğu için ayı bir kentin simgesi olarak düşünülemez (Toklu, 2003, s. 18).

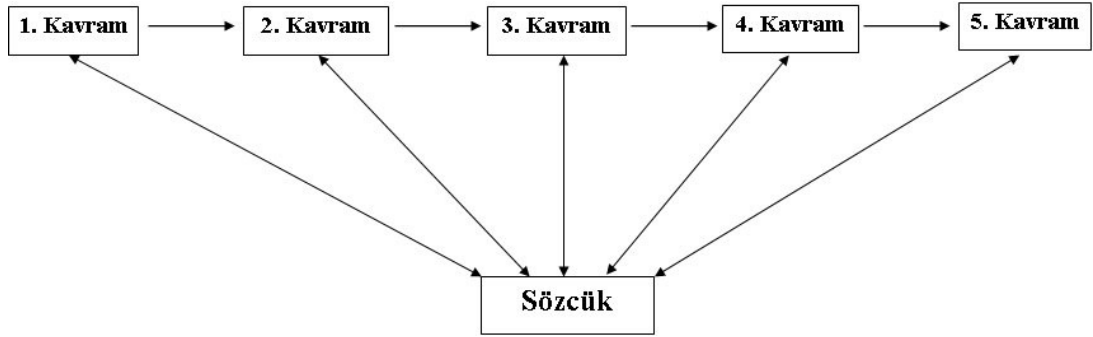
1.1.2. Anlambilim

Dili anlam yönünden ele alan, göstergenin gösterilen bölümünü ya da içeriğini inceleyen dilbilim dalına anlambilim denilmektedir. Kuramsal olarak, bir dilde anlamla ilgili her şey anlambiliminin alanına girmektedir. Anlam, dilin temel ögesidir. İnsanlar, bir anlam iletmek, bir anlam aktarmak için konuşurlar. Anlam, dil yetisindeki hem en dolaysız hem de kavranılması en güç değerdir (Kıran, 1996, s. 270). Dilbilimsel anlambilim, göstergenin gösterilen yanını ele alır; gösterenle gösterilen arasındaki bağlantıları, anlam düzleminde görülen değişimleri ve dilsel yapıları içerik açısından ortaya çıkardıkları çeşitli sorunları inceler. XIX. yüzyıl başlarında dil araştırmaları bağımsız bir kimlik kazanarak dilbilime katılmaya başladıktan sonra dilin evrimsel boyutu başlıca inceleme alanı olmuş, kuruluş aşamasındaki anlambilim de aynı yöntemsel eksene oturtulmuştur (Vardar, 1998, s. 20). Sözcüğün anlam çerçevesi ya da

sözcüğün anlam açılımı ise, “bir gösterge olarak sözcüğün dile yerleşmiş, başka bir deyişle kavramsal anlamları ile kullanım sırasında başka sözcüklerin yerine geçerek üstlendiği geçici anlamlar bütünüdür” (Uğur, 2003, s. 11). Gösteren (sözcük), o dili konuşanların kavrayışında yaygınlaşarak yerleşmiş, kesinleşmiş ilişkilere bağlandığı gösterilenlere (kavramlara) sahiptir. Genel anlamda kavram, dünyadaki nesnelere, biçimlerin, olgu, durum ve eylemlerin dilde anlatım bulmasıdır. Bu anlatım; tuz, ip, su, yüreklilik, çöpçatan, açlık, hasıraltı, tepeden inme, açık göz gibi değişik ses ve biçimlerle, değişik yollardan gerçekleşir; somut ve soyut denilen kavramları oluşturur. Kavram dünyadaki nesnelere ortak niteliklerine dayanan dile özgü bir genelleme, bir soyutlamadır. Kavram için ağaç, bitki, hayvan, çiçek, memeli gibi örnekler verilebilir. Kavramların niteliği (değeri), aynı dil birliğinden olan (aynı dili konuşan) bireylerde, genelde aynı imgeyi ifade etmesidir. Türkiye Türkçesi konuşan bireylere kar, çekiç, düğün ya da ekmek sözcüğü söylendiğinde, onların zihinlerinde canlanan tasarımlar, yetişme çevrelerine, kültürlerine, bireysel niteliklerine, deneyimlerine göre ufak tefek ayrımlar gösterse de hemen hemen aynıdır (Aksan, 1998, s. 151). Sözcükler, tek başlarına ele alındığında, bireylerin kavrayışlarında doğurduğu izlenimsel anlamları temsil eder. Anlam açısından sözcükler, gerçek anlam ve mecaz anlam olarak iki biçimde incelenebilirler. Gerçek anlam, temel ve yan olmak üzere farklı izlenimsel anlamları içermektedir.

Sözcüğün, dilde kullanımının süreklilik kazanarak belli bir zaman dilimi içinde sabitleşmesine, gerçek anlam denilmektedir. Temel anlam ögesi; bir ses bileşeniyle, bir gösterenle dile getirilen ilk ve temel tasarım, en başta yansıtılan kavram olarak açıklanabilir. Türkçedeki *baş* sözcüğünde temel anlam ögesi “kafa”, başka bir anlatımla, insan ve hayvanlarda vücudun bir bölümüdür. Dilde, bir genellemeyle *baş kavramı* oluşturulmuştur. Baş kavramıyla ilk yansıtılan insan ve hayvanlarda bulunan vücut bölümüdür. Türkçede *diş* sözcüğünün temel anlamı “ağızda yer alan sert ve ısırıp koparmaya yarayan organlardan her biri”; *göz* sözcüğünün temel anlamı “görme organı”; kızmak eyleminin temel anlamı “ısı verecek kadar sıcaklığın artması”dır. Taş göstergesiyle de “doğadaki sert nesne” anlatılmaktadır. Sözcükler kullanıldıkça, yansıttıkları kavramların başka nesnelere benzerlik, yakınlık ya da ilişkilerine dayanarak yan anlamlar kazanmaktadır.

Yan anlam, belli bir ses bileşiminin, sözcüğün, temel anlamının yanı sıra edindiği bir başka anlam, yansıttığı yeni bir kavramdır. Yeni kavramları adlandırma yöntemi, özellikle, konuşma dilinde yeni göstergeler arayıp bulmaktan çok, kullanım alanındakilerin birinden yararlanma biçiminde gerçekleşmektedir. Her dilde, birçok sözcüğün, birden çok anlam yansıttığı, çok anlamlı olduğu düşünülürse, dil düzeni içinde gösterenlerin tek bir görev yüklenmedikleri söylenebilir. Okumak eylemi, temel anlamı dışında “öğrenim görmek”, “şarkı ya da ezgiyi yorumlamak” gibi yan anlamlar kazanmıştır. Kapalı sözcüğünün karşıtı olan açık sözcüğü, temel anlamının yanı sıra “denizin kıyıda uzak yeri”, “para ya da mal eksikliği” gibi anlamları da içermektedir. Bu yeni anlamlara yan anlam denilmektedir. Temel anlamla, yan anlamlar arasında ve bunların her biri arasında ilişki bulunmaktadır. Sözcükte temel anlam ve yan anlam ilişkisi şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3: Sözcük ve Yan Anlam İlişkisi

Kaynak: Aksan, D.(1998). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Sözcük tek başına ele alındığında, düşündürdüğü anlamlara gerçek anlam; gerçek anlamlarından sıyrılarak başka sözcüklerin yerine geçmesiyle kazandığı anlamlara mecaz anlam denilmektedir (Uğur, 2003, s. 14). Mecaz anlamlı sözcükler, kavramsal metafor olarak adlandırılabilirler. Doğrudan anlatımlı metinlerde, sözcüğü bilimsel içerikli metinlerde sözcükler, gerçek kavramsal anlamlarıyla kullanılırlar. Gerçek kavramsal anlamlarının yanı sıra sözcüklerin, kullanım sırasında başka sözcüklerin anlamlarını üstlenmesi söz konusudur. Bu gösteren-gösterilen ilişkisi, birer kavramsal metafor ürünüdür.

1.1.2.1. Metafor

Sözcüğün, dilde kullanımı süreklilik kazanarak belli bir zaman dilimi içinde sabitlenmiş anlamlarına, başka bir deyişle, bireylerin kavrayışlarında uyandırdığı sözcüklere girmiş anlamlarına gerçek anlam; kullanım içinde bir başka sözcüğün anlamını bir yönüyle üstlenmesiyle edindiği anlamlara metafor denilmektedir (Guiraud, 1994, s. 14). Metaforların özellikleri şöyle sıralanabilir (Tompkins ve Lawley, 2002, s. 2).

- Bir kavramı farklı bir kavramla tanımlama,
- Bir kavramı, farklı bir kavramın benzetme yönüyle betimleme,
- Bir kavramı farklı bir boyutta görme,
- Bir kavramı farklı bir kalıpla yorumlama.

Metafor genellikle söylemi süslemeye yönelik bir söz sanatından ibaret sayılır; ancak, önemi bundan çok daha büyüktür. Metafor kullanımı, bireyin genel olarak dünyayı kavrayışına sinen bir düşünme biçimi ve bir görme biçimi anlamına gelir. Metaforlar, okuyucuda ya da dinleyicide bilişsel bir sürecin başlamasını sağlar. Gelişen bilişsel süreç bireyde duyuşsal etkiler yaratır. Bilişsel ve duyuşsal süreçler karşılıklı olarak birbirini etkiler ve besler. Bu da metaforların birey üzerindeki etkisinin gücüne işaret etmektedir.

Metaforlar, söylenmek isteneni daha az sözcükle, daha vurgulu bir biçimde ifade etmeye yararlar. Başka bir deyişle, güçlü bir anlatımı daha az sözcükle ifade etme şansını, metaforlarla yakalamak olanaklıdır. Örneğin, “yatakhane benim için hapishaneydi” tümcesinden yiyeceklerin sınırlı olduğu, ışığın az olduğu, zor günler geçirildiği, ortamın çok temiz olmadığı, kısıtlı yaşam alanlarının bulunduğu anlamları çıkartılabileceği gibi değişik daha birçok anlam çıkarılabilir. Bu nedenle metaforlar; bireyi yaratıcı düşünmeye, hayal etmeye, kendi yaşantısı içinde anlamlandırmaya yönlendirmektedir. Aynı zamanda, metaforlar, bireylerin sınırlanmasını engelleyerek onları yaratıcılığa yönlendirirken, dilin derinliklerinde kendilerini bulmalarını sağlamaktadır. Bu bakımdan, bireylerin düşüncelerini, duygularını, yaşantılarını tanımlamalarında metaforlardan yararlanmaları kaçınılmazdır.

Metaforun özü bir şeyi, başka bir şeye göre anlamak ve anlamlandırmaktır. Günlük yaşamda çok sık kullanılan metaforlar, yalnızca günlük konuşmalarda değil, aynı zamanda, düşünce ve eylemlerde de yer almaktadır. Bireyin; kavram sistemi, düşündüğü ve eylemde bulunduğu terimlerin doğası gereği metaforiktir. Bireylerin nesnelere algılamalarını, dünyada yollarını bulma ve diğer insanlarla ilişki kurma biçimlerini, sahip oldukları kavramlar yapıya kavuşturmaktadır. Bu nedenle, bireylerin kavram sistemi, onların gündelik gerçekliklerini tanımlamakta önemli rol oynar. Kavram sistemi normalde bireyin farkında olduğu bir şey değildir. Gündelik yaşamda bireyler, belirli hatlar boyunca neredeyse otomatik olarak düşünür ve hareket ederler. Bu hatların açılımı henüz tam olarak belli değildir. Bu hatları açıklamanın tek yolu ise dildir; çünkü iletişim, düşünürken ve eylemde bulunurken kullanılan kavram sistemiyle aynı sisteme dayanmaktadır ve dil bu sistemin nasıl işlediğinin önemli kaynaklarından biridir (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 2; Zoltan, 2000, s. 4). Bu nedenle, metaforlar, en önemli anlama araçları arasındadırlar. Kavramsal metaforlar gündelik yaşantıda temellenmektedirler. Soyut düşünce tümüyle olmasa da büyük ölçüde metaforiktir. Bu nedenle, metaforik düşünce sürekli varlığını sürdürmektedir.

Dilin genelde metafor kökenli olduğu vurgulanmaktadır. Tarih öncesi dönemlerden bugünlere, dilin doğuşu ve gelişimi düşünülürse, bu kuramsal yaklaşım mantıklı görünmektedir. Ses, aslında kavrayışa yansıyan nesnelere duyusal yolla betimlenişi, o nesnenin sese aktarımıdır. İlk yazı örneklerinde, nesnelere basit düzeyde benzerinin resim-yazıyı, bunların daha yalınlaştırılması ve soyutlaştırılmasıyla da giderek harfleri ortaya çıkardığı bilinmektedir. İlk Çin yazılarında, “erkek” sözcüğünün yazımı, yansıtımsal gösterge olarak “ayakta duran bir erkek” biçimindedir. Yazı, bir anlamda resim olduğuna göre, o resimle nesne ya da kavram arasındaki benzerlik, özdeşlik kurmaktadır. O nesnenin anlamı yazıya aktarılmaktadır. Süreç içerisinde bu aktarım, nesnel bir kullanım düzeyine ulaşmaktadır (Uğur, 2003, s. 88). Bu durum, dilin doğuşunun metaforlara dayandırıldığını göstermektedir.

Metaforların dilin ötesinde, kültürel, sosyal ve felsefi boyutları bulunmaktadır. Hiçbir metafor keyfi değildir. Metaforların tümü, fiziksel ve kültürel yaşantıdan

kaynaklanmaktadır. Fotoğraflar, resimler birer metafordur. Bu bakışla; sinema ve çeşitli sanatsal ürünler de aslının yerine oluşturulmuş birer anlam aktarımıdır; bu nedenle, bu ürünler metafor kökenlidir. Örneğin; Züğürt Ağa filminde, aktör Şener Şen bir ağaya öykünmüştür; onun “anlamını” bir filmlik ödünçlemiş, kendini ona benzetmiştir. “Benzeyen: Şener Şen; kendisine benzetilen: “Züğürt Ağa” dır. Fallar baştan sona anlam aktarımı içerir ve birer metafordur. Kahve falına bakan biri, oradaki çizgileri artık yol, çiçek, sevgili, para vb. olarak saymakta, bu saymacada, benzeyen (çizgi, kahve kalıntıları...), artık kendini değil, ödünçlenen kavramları dile getirmektedir. Gazete kâğıdından yapılan bir şapka da metafordur. Gazete kavram olarak zihindeki yerini şapkaya bırakmıştır. İskambil kâğıdı artık papaz, kız, oğlandır. Halı desenleri, rüyalar, harita, kroki türünden nesnelere de işlevselliklerini metafor yoluyla kazanmıştır. Oyuncaklar da metafor yoluyla yeni rollerini üstlenirler: Kimi bıçaktır, kimi at, kimi araba, kimi baba. Burada imgeleme işlemi, bir varlığın yerine başkasını koyma, aktarma sonucu gerçekleşmektedir (Uğur, 2003, s. 88–89).

İnsanın, kavram sistemi metaforlarla temellenmektedir. Çoğu kavram kısmen öteki kavrama göre anlaşılmalıdır. Özellikle, daha az somut ve daha belirsiz kavramları, yaşantıda daha açık biçimde ortaya çıkan, daha somut kavramlara göre yapıya kavuşturma eğilimi bulunmaktadır (Sezer, 2003, s. 89).

Metaforik düşünce, hem bilinçli hem de bilinçsizdir ve insanın bilişsel yapısında sürekli işlevsel olarak yaşam bulmaktadır. Örneğin; bilgisayar arayüzlerinin (interfaces) inşasının temelinde, masaüstü metaforu gibi kavramsal metaforlar bulunmaktadır. Metaforlar; İnternetin yapısını “bilgi otoyollarına” (information highways), “büyük mağazalara” (department stores), “sohbet odalarına” (chat rooms) dönüştürürler. Metaforik düşünce sistematığı, bu tür uygulamalara olanak vermektedir. Bu nedenle, metaforun kalbi çıkarımdır.

Metaforların işlevleri şöyle sıralanabilir (Booth, 2003, s. 14):

- Metaforların, söylediği ya da kastettiği anlam bir dereceye kadar bağlamı değiştirebilir.

- Metaforların anlam değeri, her zaman için gerçek anlam değerinden daha yoğundur.
- Metaforlar, göreceli anlam değerleri taşırlar.
- Metaforlar, toplumsal anlam değeri taşırlar.
- Bireylerin kullandıkları metaforlar, bireyin kişiliğine ilişkin ipuçları taşırlar.
- Metaforlar, bireyde düşünme derinliği yaratırlar.
- Metaforlar, karakteri ve kültürü tanımada araç olarak kullanılabilirler.
- Metaforlar, farklı bilim dallarında veri toplama aracı olarak kullanılabilir bir özelliğe sahiptirler.

Metafor doğal bir fenomendir. Kavramsal metafor düşüncenin doğal bir parçası, dilbilimsel metafor ise dilin doğal bir parçasıdır. Ayrıca, bireyin hangi metaforlara sahip olduğu ve onların ne anlama geldiği, bireyin fiziksel çevreyle etkileşimine, sosyal ve kültürel etkinliklerinin doğasına bağlı olarak değişmektedir.

Metaforlar, düşünme ve konuşma sürecinde yapıya kavuşmaktadırlar. Metaforların, anlama kattığı zenginlik şu örneklerle desteklenebilir; “benim kızgınlığım kaplanla dansa benzer”, “yolun sonuna geldik, ışık göründü”, “omuzlarımda dünyayı taşıyorum.” Metaforlar, okuyanın ya da dinleyenin zihninde zengin imgeler oluşturmakta, birden çok düşünce ve yaşantı sunmaktadır. Günlük konuşma dilinde metaforlar olmadan konuşmanın olanaksız olduğu söylenebilir. Bireylerin her dört dakikada bir metafor kullandığı vurgulanmaktadır (Tompkins ve Lawley, 2002, s. 4). Bireyler, gerek kendi duygu ve düşüncelerini tanımlarken gerek, karşılarındakilerin duygu ve düşüncelerini tanımlarken metaforlardan yararlanmaktadırlar. Bu da bireylerin yaşam algılarını ortaya koymada önemli bir öge olarak görülmektedir. Bu bağlamda metaforlar, bireylerin dünyayı ve kendilerini algılama biçimlerini göstermektedir.

1.1.2.1.1. Beynin İşleyişi ve Metaforların Yeri

Beyinde birçok fiziksel bağ bulunmaktadır. Bu fiziksel bağlar, sinir kümelerini oluşturmaktadır. Sinir kümelerini bağlayan sinir devrelerine düğüm (node)

denilmektedir. Sinir kümelerinde uzun sürede oluşan kapasite artışı nedeniyle birey öğrenebilir duruma gelmektedir.

Sevgi sıcaklıktır metaforu (“o, sıcak bir kişidir” ya da “o, kadın bir buz kütesidir” tümcesinde olduğu gibi) ebeveynlerince sevgiyle kucaklanan bir çocuğun genel yaşantısından doğmaktadır. Sevgiyle kucaklanan çocuk, fiziksel olarak sıcaklığı duyumsamaktadır. Bu oluşumda sevgi ve sıcaklık beraberdır. Beynin iki ayrı parçasında aynı anda gerçekleşen nöron etkinlikleri bulunmaktadır. Duygulara ayrılmış nöronlar ve ısıya ayrılmış nöronlar birbirlerinden bağımsızdırlar. Ancak, bu nöronlar, birlikte ateşlendiğinde birbirlerine bağlanmaktadır. Beyin bölgeleri arasındaki uygun nöron bağlantıları kapasiteye ilave edilmektedir. Bu bağlantılar fiziksel olarak “sevgi sıcaklıktır” metaforunu oluşturmaktadır (Lakoff ve Johnson, 2003, s. 288). Metaforik düşünmeye ilişkin bireylerin seçme şansı bulunmamaktadır. Metaforik eşleştirmeler beynin bir parçası olduğu için bireyler, metaforik olarak düşünmekte ve konuşmaktadırlar. “Sevgi sıcaklıktır” metaforuna ulaşma, bireylerin eylemde bulunma biçimlerinden kaynaklanmaktadır. Birey kendi yaşantısı sonucunda bu metafora ulaşmaktadır. Bu nedenle, “sevgi sıcaklıktır” metaforu birincil metafor olma özelliğine sahiptir. Birincil metaforlar da bu nedenle, evrensel özelliğe sahiptirler; çünkü beynin işleyiş biçimi birbirine benzemektedir (Zoltan, 2000, s. 1).

Beynin işleyişi sürecinde metaforlara ilişkin diğer bir görüş ise, beynin sağ ve sol yarı küresinin etkinlikleriyle ilgilidir. Bunlar, insanın anlam bilgisini edinme sürecinde beynin sağ ve sol yarı kürelerinde meydana gelen değişimleri ele almaktadır. Dile ilişkin anlam bilgisi edinme sürecinde sol yarı kürede ve sağ yarı kürede oluşan değişimler farklılık göstermektedir. Bireyin anlam bilgisi edinme sürecinde, metaforlar kullanıldığında sağ yarı küre sürece dâhil olmaktadır. Gerçek anlam edinme sürecinde ise, yalnızca beynin sol yarı küresi etkin rol oynamaktadır (Schmidt ve DeBuse, 2005, ss. 2–21).

Gibbs’e (1989) göre, uzun süreli bellek daha çok metaforik (metaforlarla ifade etme) ve metonomik (bir nesneyi belirli bir özelliği ile isimlendirme) yapıya sahiptir. Bu yapılandırılmaya kavramsal metafor ya da kavramsal haritalama adı verilmektedir.

Kavramsal metafor, beyinde duyuşsal ve duyusal motor alanında haritalar oluşturmaktadır. McGlone (1990) araştırmasında, metaforik ifadelerin uzun süreli belleğe geçmeden önce, işleyen bellekte kısa süreli kategoriler oluşturduğunu savunmaktadır. Gibbs (1990) her metaforik ifadenin işleyen bellekte eşsiz ve tek bir harita oluşturduğunu vurgulamaktadır.

Metaforlar, dilde iki biçimde görülmektedir: Bunlardan biri dilin doğal, günlük işleyişidir; diğeri ise edebi retimlerdir. Edebi üretimlerde kullanılan metaforların çıkış noktası günlük işleyiş içerisinde kullanılan metaforlardır. Gündelik düşünce ve dilde kullanılan kavramsal metaforların genişlemeleri ve özel durumları edebi üretimlerde kullanılan metaforları oluşturmaktadır (Lakoff ve Turner, 1989, s. 7).

Günlük yaşamda kullanılan metaforlar; yapı, yönelim ve ontolojik metaforlar olarak sınıflandırılabilirler. Metaforları, birbirlerinden kesin çizgilerle ayırmak olanaklı değildir; ancak, bu sınıflandırma metaforların doğuşunu, çıkış noktasını ve özelliklerini vurgulamaya katkıda bulunmaktadır.

1.1.2.1.2. Yapı Metaforları

Bir kavramın farklı yapıya kavuşmasını sağlayan metaforlara yapı metaforları denilmektedir. Yapı metaforları, metaforların nasıl kavramsal olarak yapılandığını göstermektedir. Yapı metaforlarının kültürel özellikleri olabildiği gibi evrensel özellikleri de bulunmaktadır. Yapı metaforlarını tanımlamak için ‘‘tartışma savaştır’’ metaforu incelenebilir.

Tartışma Savaştır

Argmanımdaki her zayıf fikre saldırdı.

Onunla girdiğim hiçbir tartışmadan galip çıkamadım.

Argümanını yerle bir ettim.

Eleştirileri doğrudan hedefi buldu.

Kabul etmiyor musun? O zaman, ateş!

Tartışmalarda bireyler, ya kazanır ya da kaybederler. Tartışılan kişi, bir düşman gibi görülebilir. Hücum hatları oluşturulabilir. Bunların tümü, tartışma kavramının, savaş kavramıyla yapıya kavuştuğunu göstermektedir. Yapı metaforları, aynı zamanda, birincil metaforlardır. “Tartışma savaştır” metaforu, çocukluk çağında “tartışma mücadeledir” birincil metaforundan doğmaktadır. Tüm çocuklar, ebeveynlerinin fiziksel yönlendirmelerine karşı mücadele eder; dili öğrendikleri ölçüde fiziksel mücadeleye sözcüklerle eşlik ederler. Örneğin, yemek yemek istemeyen çocuk ebeveyni ile mücadeleye girer. Yüzünü çevirir, kaşığa vurur ya da ağzını açmaz. Dili öğrendikçe, bedeniyle gösterdiği mücadele yerini sözcüklere bırakır. Bu mücadelenin sonunda çocuk ya yemek yer ya da ebeveyn yemek yedirme amacından vazgeçer. Mücadelenin tarafları vardır ve bu taraflardan biri mücadeleyi kazanır. Çocuğun geçirdiği bu yaşantılar, çocukta “tartışma mücadeledir” metaforunu oluşturur. Tüm çocukların gelişiminde fiziksel mücadelenin ilişkili sözcüklerle birleşmesi “tartışma mücadeledir” birincil metaforunun temelini oluşturmaktadır. Çocuk büyüdükçe, çarpışma ve savaş gibi daha kapsamlı ve şiddet içeren mücadeleleri öğrenir. Metafor da bu bilgiler doğrultusunda genişler (Lakoff ve Johnson, 2003, s. 298). Zaman ve para kavramlarına ilişkin örnekler bu bağlamda incelenebilir.

Zaman Paradır

Zamanımı harcıyorsun.

Bu alet saatlerini *kurtaracak.*

Sana *harcayacak* vaktim yok.

Bu patlak lastik bir saatime *mal oldu.*

Zamanımın çoğunu ona *harcadım.*

Zamanımı *tüketiyorsun.*

Hastalandığımda çok zaman *yitirdim.*

Seninle zaman *harcamaya* değer mi?

Zaman *ayırduğunuz* için teşekkür ederim.

Çoğu kültürlerde zaman değerli bir metadır. İnsanların amaçlarını gerçekleştirmek için kullandıkları sınırlı bir kaynaktır. Çalışma kavramı, çalışmanın tipik biçimde aldığı zamanla özdeşleştirildiği ve zamanın kesin sayılara döküldüğü kültürlerde, insanlara

saat başı, haftalık ya da yıllık ücret ödemek geleneksel hale gelmiştir. Batı kültüründe “zaman” birçok açıdan “paradır”. Bu söylemler insan soyunun tarihinde görecelidir ve her kültürde bulunmamaktadır (Lakoff ve Johnson, 2003, ss. 30–31). Zaman paradır metaforu, modern endüstrileşmiş toplumlarda doğmuştur ve bireylerin gündelik yaşantılarındaki etkinliklerini yapıya kavuşturmuştur. Toplumda zamanın bu biçimde algılanması, zamanın değerli bir metaymış (para sınırlı bir kaynaktır) gibi algılanmasından kaynaklanmaktadır. Bu metaforik kavramdan, zamanın harcanabileceği, çarçur edilebileceği, tasarruf edilebileceğini anlamak olanaklıdır. Ancak, zamanı bu biçimde tanımlamayan kültürler de bulunmaktadır. Metaforik yapıya kavuşan zaman gerçekte para değildir. Eğer zaman, bir şey yapmaya uğraşarak harcanırsa ve sonuç vermezse zamanı geri getirmek olanaklı değildir. Zaman bankaları yoktur. Bu nedenle, metaforik kavramlar diğer kavramlarla kısmen örtüşmektedirler.

Metaforik kavramlar, diğer kavramları yapıya kavuştururken, onun bir yönünü ortaya çıkarmakta ve vurgulamaktadır. Metaforik olarak yapıya kavuşan boyutun dışındaki boyutlar gizlenmektedir. Başka bir deyişle, kavramın tek bir yönü ya da tek bir boyutu metaforik olarak yapıya kavuşmaktadır.

1.1.2.1.3. Yönelim Metaforları

Bu metaforların, yönelim olarak adlandırılmasının nedeni, uzay ve mekân doğrultusuyla ilişkili olmalarındandır. Yönelim metaforları, taşıdıkları özellikleri insanın fiziksel yapısından almaktadırlar. Yönelim metaforlarının fiziksel temeli bulunmaktadır. Eğilme davranışı, genellikle keder ve depresyonu anlatırken; dik duruş ise, pozitif duygusal bir durumu anlatmaktadır. Ciddi hastalıklar, insanları yatıp uzanmaya zorlar. İnsanlar öldüklerinde fiziksel olarak toprağın altına girerler. Örneğin:

Mutlu olan yukarıda, kederli olan aşağıdadır.

Bu, moralimi *yükseltti*.

Ne zaman onu düşünsem ayaklarım *yerden kesilir*.

Dozer altında *kalmış gibiyim*.

Ruhen *dibe vurdum*.

Sağlık ve hayat yukarıda, hastalık ve ölüm aşağıdadır.

Sağlığının *zirvesindeydi*.

Sağlığının *doruğundaydı*.

Ölümün *pençesine düştü*.

Yönelim metaforlarının fiziksel temeli olduğu gibi sosyal temeli de bulunmaktadır.

Örneğin:

Yüksek statü yukarıda, düşük statü aşağıdadır.

Yüksek bir konuma sahip.

Zirveye *yükselecek*.

Mesleğinin *doruğunda*.

Basamakları *tırmanıyor*.

Statüsü *düştü*.

Sosyal hiyerarşinin *dibinde*.

İyi olan yukarıda, kötü olan aşağıdadır.

Geçen sene *zirveye* ulaşmıştı; ancak, o zamandan beri her şey *baş aşağı* gidiyor.

Yüksek kalitede iş yapar.

İşler *en alt düzeyde* gidiyor.

Erdemli olan yukarıda, erdemsiz olan aşağıdadır.

Yüce gönüllüdür.

Yüksek standartları var.

Aşağılık bir oyundu.

Kendimi öyle *alçaltamam*.

Bu örnekler doğrultusunda yönelim metaforlarına ilişkin şu sonuçlara ulaşılabilir (Lakoff ve Johnson, 2003, ss. 40–42):

- Bireyin sahip olduğu temel kavramların çoğu, bir ya da daha fazla uzay-mekân yönelimli metaforlara göre düzenlenmektedir.
- Uzay-mekân metaforlarının kökleri fiziksel ve kültürel yaşantılardan oluşmaktadır.
- Metaforların birçok fiziksel ve sosyal temeli bulunmaktadır.
- Bazı durumlarda uzay ve mekân metaforları, kavramın yaşamsal bir parçası durumuna gelmiştir. Kavramı, metaforsuz biçimde yapıya kavuşturmak olanaksız görünmektedir. “Yüksek statü” bu tarz metaforik kavrama örnek oluşturmaktadır.
- Bilimsel terminolojideki kavramlar genellikle, fiziksel ya da kültürel temele sahip metaforlara dayanmaktadır. “Yüksek enerji parçacıkları” buna örnek olarak gösterilebilir.
- Fiziksel ve kültürel yaşantılar, uzay-mekân metaforları için birçok temel sağlamaktadır. Hangilerinin temel metaforlar olduğu kültürden kültüre farklılık gösterebilir.
- Bir metaforun fiziksel temelini kültürel temelinden ayırmak oldukça zordur.

1.1.2.1.4. Ontolojik Metaforlar

Ontolojik metaforlar, bireyin yaşantılarındaki soyut kavramları, daha belirgin ve daha somut biçime dönüştürmede kullanılırlar. Birey; soyut kavramları, fiziksel nesnelere dönüştürerek onlar hakkında konuşabilir, sınıflandırabilir ve bütün bunların sonucunda, onlar hakkında düşünebilir duruma gelir.

Bu tür amaçlar için kullanılan ontolojik metaforlara şu örnekler verilebilir:

Boyutları Belirlemek

Kişiliğin çirkin tarafı baskı altında ortaya çıkar.

Savaşın acımasızlığı bizi insanlığımızdan çıkardı.

Modern yaşamın hızına ayak uyduramıyorum.

Nedenleri Belirlemek

Sorumluluklarının ağırlığı, onun bunalıma girmesine neden oldu.

İç uyumsuzluk evliliklerini bitirdi.

Onu, öfkesinin keskinliğinden yaptı.

Oranları Belirtmek

Sende haddinden fazla düşmanlık var.

Bu kitabı bitirmek epey bir sabır gerektirecek.

Amaçları Belirlemek

Yaşam tarzımı gerçek mutluluğu bulabilecek biçimde değiştiriyorum.

Yapmanız gereken şey burada mali güvenliği güvence altına almaktır.

Ontolojik metaforlar, farklı nesne türlerini belirler. Soyut bir kavram olan zihnin, ne olduğuna dair farklı metaforik modeller oluşturur. Somutlama aracı olarak kullanılan “zihin makinedir” metaforu, zihinsel yaşantının farklı boyutları üzerinde odaklanılmasını sağlar. Makine metaforu, açık-kapalı olabilen bir üretim kapasitesine ve iç mekanizmaya sahip, bir enerji kaynağı ve işleyen durum olarak zihin anlayışını oluşturur. Ontolojik metaforlar, yaşamda ve düşünce biçiminde sürekli bulunmaktadır. Bu da onları alışılmış kılar ve metafor olarak algılanmasını engeller (Lakoff ve Johnson, 2003, s. 53). Ontolojik metaforlar, olayları, eylemleri, durumları kavramak için kullanılmaktadır. Soyut kavramlar metaforsuz eksiktir. Örneğin; büyü, cazibe, delilik, birleşme vb. metaforlar olmaksızın “aşk”, aşk değildir. Bu nedenle, ontolojik metaforların, yaşam içinde yaşam bulduğu ve kullanılmasının kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Kişileştirme ve metonomi, ontolojik metaforlar kapsamı içinde yerini almaktadır.

1.1.2.1.4.1. Kişileştirme

Ontolojik metaforların insan dışı varlıklara ve olgulara imgesel yolla insan özellikleri kazandıran türüne kişileştirme adı verilmektedir. Kişileştirme metaforlarına şu örnekler verilebilir:

*Yaşam beni aldattı.
Enflasyon gelirlerimizi yiyip bitiriyor.
Kanser sonunda onu da yakaladı.*

Bu durumların her birinde, insan dışı bir varlığın ya da olgunun insani özellikler kazandığı görülmektedir. Her kişileştirme, seçilen insanların niteliklerine göre değişmektedir. Örneğin:

*Enflasyon ekonomimizin temellerini dinamitledi.
Enflasyon bizi duvara çiviledi.
Enflasyon birikimlerimi çaldı.
Lira enflasyon tarafından yok edildi.*

Burada enflasyon kişileştirilmiştir; fakat, metafor yalnızca “enflasyonun bir kişi olması” değildir. Bu ontolojik metafor çok daha derin özelliğe sahiptir. Başka bir deyişle, bu kişileştirmelerde, “enflasyon bir düşmandır” çıkarımı bulunmaktadır. Bu yaklaşım insanlara yalnızca enflasyon hakkında özellikli düşünme biçimi değil, aynı zamanda ona direnme tarzı da sağlamaktadır (Lakoff ve Johnson, 2003, ss. 58–59).

1.1.2.1.4.2. Metonomi

Metonomi esas olarak bir referans işlevine sahiptir. Başka bir deyişle, bir şeyin, diğerinin yerine geçecek biçimde kullanılmasına olanak sağlamaktadır. Referans aracı olma özelliğinin yanı sıra, metonominin, aynı zamanda anlamı sağlama amacı da bulunmaktadır. Bu nedenle, metonomi, metaforunkiyle aynı amaçların kimilerine hemen hemen aynı biçimde hizmet etmektedir; ancak, atıfta bulunan şeyin kimi niteliklerine özellikle odaklanılmasını sağlamaktadır. Metonomi de metafor gibi yalnızca dil boyutundan oluşmamaktadır. Metonomik kavramlar, gündelik konuşmalar kadar, gündelik düşünme ve eylemde bulunma biçiminin de birer parçasıdır. Kavram sisteminde “bütün yerine parça metonomisi” özel bir konuma sahiptir (Lodge, 2003, ss. 23–24; Lakoff ve Johnson, 2003, ss. 40–42). Örneğin:

İzleyiciler arasında *korkunç yüzler* vardı.

Bu işte *yeni yüzlere* gereksinimimiz var.

Gerek resimde gerek fotoğrafta portreler geleneği “bütün yerine parça metonomisi” üzerinde temellenmiştir. Herhangi birinin yalnızca vesikalık fotoğrafına bakıldığında, o birey fiziksel olarak görülmüş sayılır; ancak, bireyin yüzünün olmadığı bir fotoğrafa bakıldığında, o birey fiziksel olarak görülmüş sayılmaz. Birçok kültürde bireyin nasıl biri olduğu konusunda temel bilgilere ulaşmak için tutumlarından çok yüzüne bakılmaktadır. Bu bağlamda, bir birey görüş açısındaki yüzüne göre algılandığında, metonomiye göre algılanmış olmaktadır (Lodge, 2003, ss. 23–24). Metonomi için şu örnekler verilebilir:

Ford aldı. (araba yerine)

Selpak var mı? (kâğıt mendil yerine)

Çalışma odasında bir *Picasso* var. (resim yerine)

Otobüsler grevde. (Şoförler yerine)

Jack London okumayı severim. (kitapları yerine)

Bir *Mercedes* bana arkadan vurdu. (araba yerine)

Hükümetin eylemlerini onaylamıyorum. (hükümeti yönetenler yerine)

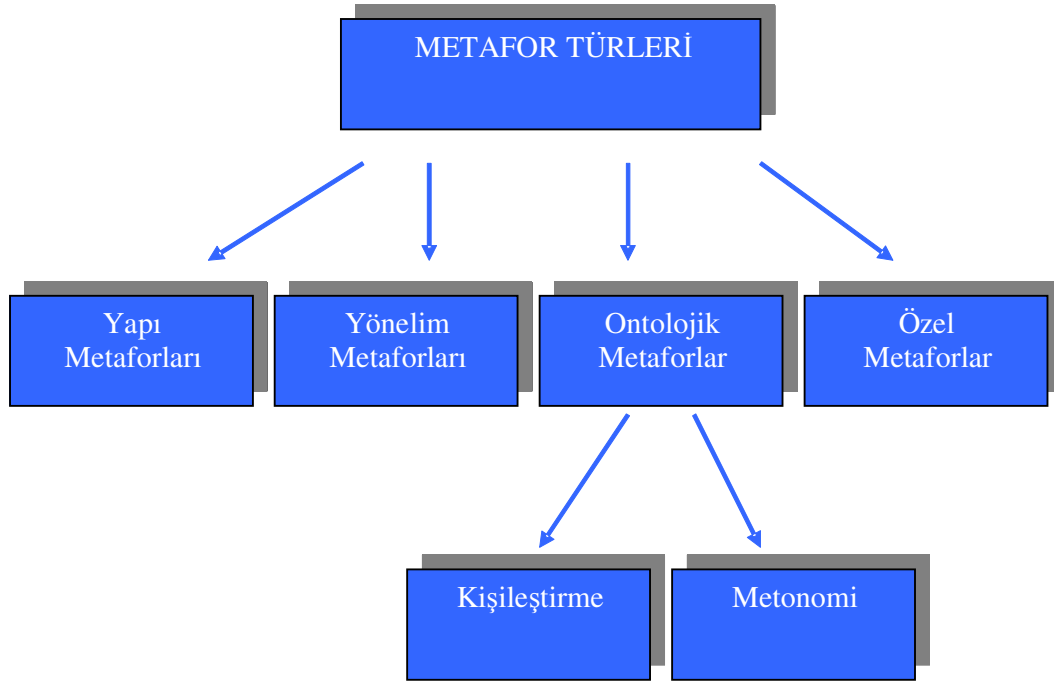
Ordu tasarımı tekrar uygulamaya koymak istiyor. (orduyu yönetenler)

Bu tümceler, yaşamın her anında kullanılabilen tümcelerdir. Bireyin düşüncelerini ve eylemlerini düzenlediği kimi genel kavramlardır. Metanomik kavramlar da metaforlar gibi yalnızca dili değil, aynı zamanda, düşünceleri, davranışları ve eylemleri de yapıya kavuşturmaktadır.

1.1.2.1.5. Özel (İdiosenkratik) Metaforlar

Dilde ve düşüncede tek başlarına duran ve sistematik olarak kullanılmayan özel (ideosenkratik) metaforik ifadeler bulunmaktadır. Bunlar; dağın eteği, lahananın göbeği, masanın ayağı gibi herkes tarafından çok iyi bilinen ifadelerdir. Bu ifadeler,

soyutlanmış metaforik kavram örnekleridir. Bu tür durumlarda genelde bir ya da iki öge örneği bulunmaktadır. Bu nedenle, dağın eteği “dağ bir kişidir” metaforunun sadece tek ögesini betimlemektedir. Özel durumlarda, bu kullanılmayan ögelere dayalı yeni metaforik ifadelerin yapılanması olanaklı ise de, normal söylemlerde bir dağın omuzları ya da gövdesinden söz edilmez. Aslında, “dağ bir kişidir” metaforunun, dağcılarının dağ tarafından öldürülmekten, dağla mücadele etmekten, dağı fethetmekten söz edebileceği boyutları da bulunmaktadır. Ayrıca, dağların canlı ve zirvelerinin kafalar olduğu çizgi filmler bulunmaktadır. “Dağ bir kişidir” metaforu, diğer metaforik kavramlarla etkileşimde bulunmamaktadır; ancak, bu onların metafor olarak kabul edilmesini engellemez. Bu soyutlanmış, özel örnek oluşturan metaforlar, bireylerin kavram sisteminde ilgi çekici rol oynamazlar; bu nedenle, bu türdeki metaforlara ölü metaforlar denilmektedir (Lakoff ve Johnson, 2003, ss. 178). Sözü edilen metafor türleri şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil. 4 Metafor Türleri

Kaynak: Lakoff, G. Johnson, M. (2005). *Metaforlar / hayat, anlam ve dil*. (Çev.) Yavuz, G. İstanbul: Paradigma Yayıncılık. s.s. 36-44’dan uyarlanmıştır.

1.1.2.1.6. Deyimler ve Metaforlar

Bir kavramı, bir durumu, ya çekici bir anlatımla ya da özel bir yapı içinde belirten ve çoğunun gerçek anlamlarından ayrı bir anlamı bulunan kalıplaşmış sözcük topluluğu ya da tümceye deyim denilmektedir (Aksoy, 1988a, s. 52). Deyimler, mecâzi anlatım biçimleridir ve sabit anlatım formlarından oluşmaktadırlar. Birçok durumda tekil sözcüklermiş gibi görev yapan deyimler, genellikle öz anlamından az çok ayrı bir anlam içeren kalıplaşmış sözlerdir. Başka bir deyişle, deyimler, kalıplaşmış sözcük gruplarıdır; ancak, anlam açısından derinlik ifade etmektedirler. Deyimler, metaforik kavramla tutarlı bir biçimde yapılaşmışlardır. Her dilde deyimler, somutlaştırmaya büyük ölçüde başvuru alan anlatım biçimleridir. Deyimler, kimi zaman ayrıntı sayılabilecek kavramları, anlatımı zor durumları ve duyguları dile getirmektedir. Türkçenin tüm evrelerinde, lehçe ve ağızlarında bu anlatım biçimi geniş yer tutar; dilin gücünü ortaya koyar (Aksan, 1998a, s. 185). *Kabına sığmamak, deveye hendek atlatmak, karda yürüyüp izini belli etmemek, hop oturup hop kalkmak, diken üstünde oturmak* gibi deyimler bunun güzel örneklerindedir. Deyimlerin biçim ve kavram özellikleri bulunmaktadır (Bilgin, 2006, s. 58). Deyimlerin biçim özellikleri şöyle sıralanabilir:

- *Deyimler kalıplaşmış sözlerdir.* Bir deyim sözcükleri değiştirilip yerlerine başka sözcükler konamaz ve deyim sözdizimi bozulamaz. Örneğin; “Ayıkla pirincin taşını” deyimini “Ayıkla bulgurun taşını” biçiminde söylenemeyeceği gibi, “Tut kelin perçeminden” deyimini de “Kelin perçeminden tut” biçiminde kullanılamaz.
- *Deyimler kısa ve özlü anlatım araçlarıdır.* Örneğin; “Dil dökmek”, “Kel başa şimşir tarak”, “Atı alan Üsküdar’ı geçti” gibi.
- *Deyimler en az iki sözcükle kurulurlar ve biçim bakımından sözcük öbeği durumundaki deyimler ve tümce durumundaki deyimler biçiminde incelenebilirler.* Örneğin; “Ağır başlı”, “Püf noktası”, “İçli dışlı”, “Gel zaman git zaman”, “Kaşla göz arasında”, “Suya sabuna dokunmadan” gibi deyimler sözcük öbeği durumundadırlar. “Dostlar alışverişte görsün.” “İncir çekirdeğini dolduramaz.” “Delik büyük, yama küçük.” gibi deyimler de tümce durumundadırlar.

Deyimlerin kavram özellikleri ise şöyle sıralanabilir:

- *Deyim, bir kavramı belirtmek için bulunmuş özel bir anlatım kalıbıdır; genel kural niteliğinde bir söz ya da tümce değildir.* Deyimi atasözünden ayıran en önemli özellik budur. Örneğin; “İşleyen demir ışıldar.” “Bugünkü işini yarına bırakma.” tümceleri atasözleridir; çünkü, her biri bir genel kuralı belirtmektedir. Denenmiştir ve bu deneyimlerin içinde alınacak dersler bulunmaktadır. Oysa, “Atı alan Üsküdar’ı geçti.” “Armut piş ağzıma düş.” “Bu ne perhiz, bu ne lahana turşusu?” sözleri deyimdir ve genel kurallar içermemektedir.
- *Deyimlerin amacı, bir kavramı özel kalıp içinde, çekici, derin bir anlatımla dile getirmektir.* Örneğin; “Ocağı kör kalmak”, “Ocağına incir ağacı dikmek”, “Gönlünü serin tutmak” gibi.
- *Deyimlerin çoğunda kalıplaşmış sözden çıkan anlam, sözcüklerin gerçek anlamları dışındadır.* Örneğin; “Devede kulak”, “Ömür törpüsü”, “Püsküllü bela”, “Dişe dokunur.”, “Danışıklı dövüş”, “Abayı yakmak”, “Hapı yutmak”, “Fol yok yumurta yok.”, “Ne şiş yansın ne kebab.”, “Tencere yuvarlandı kapağını buldu.”, “Karda gezip izini belli etmemek.” gibi.
- *Bazı deyimlerde kalıplaşmış sözden çıkan anlam, sözcüklerin gerçek anlamlarında kullanılmaktadır.* Örneğin; “İsmi var cismi yok.”, “Kimi kimsesi yok.”, “Özrü kabahatinden büyük.”, “Âdet yerini bulsun.”, “Yeri yurdu belirsiz.”, “İyi gün dostu” gibi.

Deyimler metaforlarla yapıya kavuşmaktadır. Metaforsuz deyimler bulunmakla birlikte sayıca azdır. Deyimlerin büyük bir çoğunluğunda kavramsal metafor bulunmaktadır. Deyime anlatım özgünlüğü katan metaforlar, aynı zamanda, deyimdeki derin anlatımı da sağlamaktadır.

1.1.2.1.7. Atasözleri ve Metaforlar

Atasözü, uzun denemelere dayanan yargıların, genel kural ve öğüt olarak vurgulandığı, herkes tarafından benimsenen kalıplaşmış biçimleri bulunan özlü sözlerdir. Atasözlerinin biçimsel ve kavramsal özellikleri bulunmaktadır (Aksoy, 1988b, s. 55).

Atasözlerinin biçimsel özellikleri şöyle sıralanabilir:

- *Atasözleri kalıplaşmış sözlerdir.* Atasözündeki sözdiziminin biçimi bozulmadığı gibi sözcüklerde değişiklik de yapılamaz. Örneğin; “Derdini söylemeyen derman bulamaz.” sözündeki derman yerine ilaç denilemez.
- *Atasözleri kısa ve özlüdür.* Az sözcükle çok şey anlatılır. Örneğin; “Dikensiz gül olmaz.”, “Taşıma su ile değirmen dönmez.” gibi.
- *Atasözlerinin çoğu bir, iki cümledir.* Daha uzun olanı azdır. Örneğin; “Vakit nakittir.”, “Balık baştan kokar.”, “Yerin kulağı var.”, “Ak akçe kara gün içindir.” gibi.

Atasözlerinin kavramsal özellikleri ise şöyle sıralanabilir:

- *Sosyal olayların nasıl olageldiğini bildiren atasözleri vardır.* Örneğin; “Komşunun tavuğu komşuya kaz görünür.”, “Minareyi çalan kılıfını hazırlar.”, “Sütten ağzı yanan yoğurdu üfleyerek yer.” gibi.
- *Doğa olayların nasıl olageldiğini bildiren atasözleri vardır.* Örneğin; “Mart kapıdan baktırır, kazma kürek yaktırır.”, “Mart yağar nisan övünür, nisan yağar insan övünür.” gibi.
- *Töre ve gelenekleri bildiren atasözleri bulunmaktadır.* Örneğin; “Dost başa bakar, düşman ayağa.”, “Kızını dövmeyen dizini döver.”, “Kız beşikte çeyiz sandıkta.” gibi.

- *Bazı inanışları bildiren atasözleri bulunmaktadır. Örneğin; “Ananın bahtı kızına”, “Akacak kan damarda durmaz.”, “Baykuşun kısmeti ayağına gelir.” gibi.*
- *Atasözlerinin büyük birçoğunda kalıplaşmış sözden çıkan anlam, sözcüklerin gerçek anlamları dışındadır. Örneğin; “Sirkesini sarımsağını sayan paçayı yiyemez.” , “Mum dibine ışık vermez.”, “Damlaya damlaya göl olur.” gibi.*

Atasözleri de deyimler gibi metaforlarla yapıya kavuşmaktadırlar. Zengin anlatım biçimi, az sözcükle çok şey anlatma, metaforlar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Metafor içeren atasözlerinin anlamında derinliğin arttığı görülmektedir. Metafor içeren ve içermeyen atasözlerine ilişkin örnekler şöyle örneklendirilebilir:

- Ağaç yaşken eğilir. (metafor)
- Koça boynuzu yük değil. (metafor)
- Et tırnaktan ayrılmaz. (metafor)
- Çaydan geçerken at değiştirilmez. (metafor)
- Bugünkü işini yarına bırakma. (metaforsuz)
- Akıllı düşman akılsız dosttan hayırlıdır. (metaforsuz)

1.1.2.1.8. Edebi Üretim Metaforları

Edebi üretim metaforları, günlük yaşamda yapıya kavuşmuş kavramsal metaforların özel ve genişletilmiş biçimleri olarak tanımlanabilir. Edebi metaforların daha özgün biçimde yapıya kavuştukları söylenebilir. Bu söyleme ilişkin Gabriel Garcia Marquez’in “Kolera Zamanında Aşk” romanından şu örnek verilebilir: “*Bir keresinde, papatya çayından bir yudum almış ve sadece “bu nanenin tadı pencere gibi” diyerek geri göndermişti. Eşi ile hizmetçileri daha önce demlenmiş pencere içen birini duymamış olduklarından çok şaşırmışlardı, ama olan biteni anlayabilmek için çaydan bir yudum aldıklarında, gerçekten de anlamışlardı; çayın tadı pencere gibiydi.*” Tadı pencere gibi olan çayın yazar tarafından yaratılan sıra dışı bir metafor olduğu açıktır. Edebi dil içinde, yapısal bir önem taşıyan, özgün ve yaratıcı özelliğe sahip olan edebi metaforlar,

gündelik hayatta kullanılan metaforlara göre daha az kullanılmaktadır (Zoltan, 2003, s. 25). Bunun gibi özgün ve yaratıcı edebi metaforlar daha fazla anlam içermektedirler. Daha fazla anlam içeren edebi üretim metaforları şöyle örneklendirilebilir:

Cahit Külebi'nin,

Sessizlik orada çın çın öter,
Tarlalar yavaşça dalgalanır,
dizelerindeki “öter” ve “tarlalar”;

Edip Cansever'in,

Sanki yüzümüzün bir kenarı dünya,
dizesindeki, “dünya”

Ahmet Erhan'ın

Gökyüzü maviliğinden soyunuyor,
dizesindeki “soyunuyor”

Kaan İnce'nin,

Gece: Zifiri bir uçurum,

dizelerindeki metaforlar, yalnızca bu kullanımlarında üstlendikleri geçici anlamları iletmektedir ve derin anlamlar üstlenirken yaratıcılık taşımaktadırlar.

Benzetmede dayandırıldığı temel öğelere göre metaforlar açık metaforlar ve kapalı metaforlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadırlar.

- **Açık Metaforlar:** Benzeyenin düşürülüp kendisine benzetilenin adı yerine aktarma yapılarak oluşturulan metaforlardır. Anlatılmak istenen, kendi adıyla değil, herhangi bir yönden benzetildiği bir başka varlığın adıyla anılır. “Saksıyı çalıştır biraz” tümcesindeki saksı sözcüğü kafa yerine kullanılmıştır. Kafanın makineye benzetilmesi metaforunu da içermektedir. “Aslanlarımız İngilizleri dize getirdi”

tümcesinde de yine, aslanlar, gerçek anlamının dışında futbolcular sözcüğünün yerine kullanılmıştır. Dize getirmek kavramında da metafor bulunmaktadır.

- **Kapalı Metaforlar:** Kendisine benzetilenin kaldırılıp benzeyenin temel alınmasıyla ve kendisine benzetilenin ne olduğunu sezdirenen ipucunun ya da benzetme yönünün kullanılmasıyla oluşturulan metaforlardır. Açık metaforlarda, benzeyenin adının düşürülüp, kendisine benzetilenin kullanılması yeterli oluyordu; ancak, kapalı metaforlarda yalnızca benzeyenin varlığı yeterli olmaz. Bu nedenle, kendisine benzetilenin benzeyenle ortak yanı olan özelliğin bulunması zorunluluğu doğar.

“Askerlerimiz düşmana siperlerinden kükreyerek atıldılar.” tümcesinde,

Benzeyen : Askerler
Benzetilen : Aslanlar
Benzetme yönü : Kükremek

öğeleri açıkça kullanılmıştır. İpucu olan “kükremek”, ancak aktarma anlamıyla askerler için olanaklılık kazanmıştır. Kendisine benzetilenin adı (aslanlar) düşürüldüğü için, bir kapalılık, gizlilik söz konusudur.

“Gece, pencereden içeri sızıyordu.” dizesinde,

Benzeyen : Gece
Benzetilen : Sis, duman vb.
Benzetme yönü : Sızmak

öğeleri söz konusudur ve buradan anlaşılana, “sızma” özelliğinin “gece” ye aktarılmış olmasıdır. Asıl anlamlarıyla düşünüldüğünde bu tür özelliklerin “gece” de bulunmadığı, bulunmasının da olanaklı olamayacağı bellidir.

“Bahçedeki ağaçlar da gecenin bu saatlerinde derin düşüncelere dalmışlardı.”

tümcesinde ise, “bahçedeki ağaçların” insana benzetildiğini düşündüren, onlara aktarılmış olan “derin düşüncelere dalmaktır.” Kapalı metaforlarda kendisine benzetilenin kavranmasını sağlayan, benzetmenin anlamının kavranışını şekillendiren ipucu içeren metaforlara, imgeleyici metafor da denilmektedir.

Sözcüklerin yeni anlamlar üstlenerek anlam genişlemesine uğramasında, başka deyişle, çok anlamlılık özelliği kazanmalarında kapalı metaforlar (imgeleyici metaforlar) oldukça işlevsel bir role sahiptir. Kırılmak (insan için), acı (söz için), yumuşak (ses için), cıvık (insan için) gibi örnekler göz önüne alındığında bu olgunun ne denli yaygın olduğu görülmektedir (Uğur, 2003, s. 180–191).

“Güneş saçlarımı okşuyor”, “Rüzgâr adımı fısıldıyor”, “Ölümün elinden kurtulmayı becerdi yine” gibi tümcelerde kişileştirme örnekleri yer almaktadır. Kişileştirmede; benzeyen, cansız varlık, bitki ve hayvan, soyut ya da imgesel yaratık, kendisine benzetilen ise “insan”dır. Kişileştirilen varlığa söz söylettirildiğinde de konuşurma (intak) denilen kapalı metafor oluşmaktadır. “Ağaca bir balta vurmuşlar, ‘Sapı bedenimden’ demiş.” “Telefon, Koşun ! Koşun !” diye bağırıyor. Kapalı metaforlarda “ağaç” ve “telefona” insanın konuşabilme özelliği kazandırılmış, aktarılmıştır. Kişileştirme ve konuşurma metaforlarına şu örnekler verilebilir:

İncecikten bir kar yağar
Tozar Elif Elif diye
(Karacaoğlan)

Telli sazdır bunun adı
Ne ayet dinler ne de kadı
(Dertli)

Sisler bulvar bir gece haykırmıştı
Ağaçlar yatıyordu yoksuldu
(...)
Sisler bulvarından geçmediğim gün
Sisler bulvarı öksüz ben öksüzüm

(A. İlhan, Sisler Bulvarı)

Haliç'te bir vapuru vurdular dört kişi
Demirlemişti eli kolu bağlıydı ağılıyordu

(A. İlhan, Cinayet Saati)

Çayın daha aşağı kıyısında dost kayalarını
gördü: Deve'yi, Kurt'u, Tank'ı hepsini. Onları
ilk defa buradan, Karavul dağının başından,
dürbünle seyretmiş ve bu adları da o zaman
vermişti...

(C. Aytmatov, Beyaz Gemi)

Bazı kapalı metaforlarda benzetme yönü oldukça güçlü kılınmıştır. “Acı söz”, “Ateş püskürmek”, “Kalbi kırılmak” gibi deyimler bu türdendir. Böyle kapalı metaforlara “Belirgin kapalı metaforlar” denilmektedir.

Kapalı metaforların bazıları ise, benzetme yönleri oldukça zayıfladığı için asıl anlatılmak istenenin kime benzetildiğinde belirsizlik söz konusudur. Örneğin; “Etekleri zil çalmak” (aşırı derecede sevinmek), “Bir tahtası eksik” (dengesiz, budala), “Fıtıl atmak” (birdenbire öfkelenmek) gibi deyimlerde, asıl anlatılmak istenenin (benzeyenin), neye kime benzetildiğinde belirsizlik söz konusudur. Bu tür metaforlara “Belirsiz (yummaca) metaforlar” denilmektedir (Uğur, 2003, s. 99; Dilçin, 1983, s. 414).

Gerçek anlamlı sözcüğün, aktarmaya eksen oluşturmasıyla oluşan söz öbeklerinde gerçekleşen kapalı metaforlardaki anlam olgusuna, ilişirme adı verilmektedir (Uğur, 2003, s. 99). Örneğin; “El göstergesi”; tutmak, almak, vermek, eylemlerini gerçekleştiren organ olmasından dolayı, “Eli sıkı” (cimri), “Eli uzun” (hırsız), “Eli açık” (cömert) gibi benzeri birçok deyim var edilmesinin dayanağını oluşturmaktadır.

Metaforlar gerek günlük yaşamda, gerekse edebi ürünlerde yerlerini almaktadırlar. Edebi ürünlerdeki metaforların kaynağını günlük yaşamda kullanılan metaforlar oluşturmaktadır. Ancak, edebi ürünlerdeki metaforlar daha çok yaratıcılık içermekte ve daha öznel bir yapıya sahiptirler.

Metaforlar, bireylerin düşüncelerinde, eylemlerinde, anlatımlarında doğal bir biçimde yerlerini almaktadırlar. Evrensel, bireysel, sosyal ve kültürel özellikleri bulunan metaforların aynı zamanda çocukların bilişsel gelişim sürecini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu nedenle, çocukların dil gelişim sürecinde metaforlara yer verilmesi, onların dil gelişimlerine olumlu etkiler sağlayacaktır. Özellikle, öğrencilerin görsel imge oluşturma, yaratıcı düşünme, sözlü ve yazılı anlatım becerilerine katkı sağlayacağı düşünülen metaforların, dil etkinlikleri kapsamında yerini alması gerekliliği kaçınılmazdır.

Öğrencilerin metaforları, en geniş anlamıyla öğrenip kullanabilecekleri ders, ana dilini kazandırmayı hedefleyen Türkçe dersidir. Bireyin kendini gerçekleştirmesini, toplumsallaşmasını ve kültürlenmesini amaçlayan ilköğretim basamağında, iletişim kurma, toplumsallaşma ve kültürlenmenin temel gereği olan ana dili öğretiminin gerçekleştirilmesinde Türkçe dersi oldukça önemli bir yere sahiptir. Bireylerin anlama ve anlatma gücünü geliştirmeyi ve iletişim kurma gereksinimini en etkili biçimde karşılamayı amaçlayan Türkçe dersinin genel özellikleri şöyle sıralanabilir (Özdemir, 1987, ss. 12–13).

- Türkçe dersi okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere birbirine bağlı dört temel beceri alanına dayanır.
- Bu dört temel beceri her birinin gerektirdiği özel yöntemlerden yararlanılarak bir bütün olarak yürütülür.
- Türkçe dersi bir alışkanlık dersidir, bilgiden çok uygulamaya dayalıdır.
- Türkçe dersi tüm derslerin temelidir. Çünkü, bu derste edinilen okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri tüm derslerin ortak etkinlik alanıdır.

Türkçe dersinin en temel hedefi bireylere ana dilini kazandırmaktır. Bu hedefe ulaşmada izlenen yol, “İlköğretim Türkçe Dersi Programı”nda belirlenmiştir.

1.1.3. İlköğretim Programında Türkçe Dersinin Yeri

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116 ve 118 sayılı kararları ile kabul edilen 2005–2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı, öğrencilerin yaşam boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır. Türkçe (1–5) Öğretim Programı'nın yapısı; genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler, açıklamalar ve ölçme değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır.

Türkçe Öğretim Programının Genel Amaçları

Türkçe öğretiminin amacı, Türk Milli Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin (MEB, 2005, s. 3) ;

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirmek,
2. Türkçeyi sevmelerini, doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
3. Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
4. Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
5. Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek,
10. Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak,
11. Millî, manevî, ahlakî, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal

değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,

12. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,

13. Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamaktır.

Bu temel amaçları güden Türkçe Öğretim Programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır.

1.1.3.1. Dinleme

Dinleme seslerin ve konuşmaların bilişsel süreçlerle anlamlandırıldığı karmaşık bir süreçtir. Bu süreç; işitme, dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma aşamalarından oluşmaktadır. İşitme, dinleme sürecinin ilk aşamasıdır. Dinleme süreci ses ve sözel uyarıcıların işitilmesiyle başlamaktadır. İkinci aşamada uyarıcılara dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulan ve gerekli olanlar seçilmektedir. Seçilen bilgi ve düşünceler anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi çeşitli bilişsel işlemlerden geçirilmektedir. Ardından bunlar bireyin bilişsel yapısına göre anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada önceki bilgilerle yeni bilgiler ilişkilendirilmekte, birleştirilmekte, sorgulanmakta ve yorumlanmaktadır (MEB, 2005, s. 17–18).

Çocuklar dil edinme sürecine dinleme ile başlarlar. Dinleme; konuşma, okuma ve yazma gibi diğer alanlara da temel oluşturur. Çocuklar, hem öğrenmek hem de bilişsel yapılarını geliştirmek amacıyla dinleme becerilerini kullanırlar.

Öğrencilerin dinlediklerini iyi anlamaları ve zihinlerinde yapılandırmaları için onlara çeşitli bilişsel becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Bu amaçla, öğrencilere dinlediklerini imgeleştirme, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, çıkarımlar yapma, sonucu tahmin etme, özetleme, değerlendirme ve arkadaşlarıyla paylaşma gibi çalışmalar yaptırılır.

1.1.3.2. Konuşma

Konuşma; duygu, düşünce, istek, bilgi ve tasarımların sözle aktarılmasıdır (Sever, 1997, s. 61). İnsanlar arasında en önemli iletişim yolu olan konuşma, sözel paylaşım gereksinimini gidermesi açısından yaşamsal değer taşımaktadır. Bu beceriyle duygu ve

düşünceler aktarılmakta, bilgi ve deneyimler paylaşılmaktadır. Konuşma eğitiminin amaçları çeşitli beceriler yönünden şöyle belirlenmiştir (Yıldız, 2003, ss. 63–64):

Bildirme yönünden:

- İsteğini, düşündüğünü, duyduğunu, öğrendiğini başkasına sözle anlatabilmek.
- Sorulara açık, kısa, doğru karşılık verebilmek.
- Sözle doğru bilgi verebilmek.
- Konu üzerindeki bilgilerini sıraya koyarak anlatabilmek.
- Sözlerinde amaç ve neden-sonuç ilgisi gözetebilmek.
- Konuşurken konudan ayrılmamaya çalışmak.

Kişilik kazanma yönünden:

- Düşünce ve duygularını anlatırken inandırıcı, canlandırıcı, ayrıntılardan, örneklerden ve kendi yaşantılarından yararlanabilmek.
- Günlük yaşam ile ilgili konuşmalarında kendine güven duymak, arkadaşı, büyükleri ve küçükleriyle zevkli bir söyleşi yapmaya alışmak.
- İşindeki becerisi ve yeterliği üzerinde konuşurken başkalarına güven vermek.

Topluluk içinde konuşabilme yönünden:

- Grupça konuşmaya katılabilmek ve konuşmasıyla arkadaşlarına zevk verebilmek.
- Bir tartışmaya katılıp, konunun aydınlanmasına yardımcı olabilmek.
- Duygu ve düşüncelerini bir dinleyici topluluğuna anlatabilmek.
- Toplantılarda bireyler için kullanılacak nezaket sözlerini öğrenmek.
- Toplu konuşma yöntemlerini öğrenip, bunlara uymaya çalışmak.
- Duyuru, tanıtma, haber verme, açış ve ayrılış konuşmalarını bilip, bu konuşmaları yapabilmek.

Söyleyiş yönünden:

- Sözcükleri doğru, açık söyleyebilmek, vurguları yerinde kullanabilmek, kültür ağzıyla konuşma alışkanlığı kazanabilmek.
- Konuya göre (duygulu, doğal, ağırbaşlı) konuşma yeteneği kazanabilmek.

Bu beceriler, bireyin yaşam niteliğini yükseltmede yaşamsal önem taşımaktadır. İlköğretim öğrencilerinin, Türkçe konuşma becerisine sahip olmalarına karşın, bu konuda kimi eksiklikleri ve yetersizlikleri bulunmaktadır. Bunlar; çekingenlik, yerel ağızla konuşma, sesini ayarlayamama, kısa ve yetersiz konuşma, gereksiz sözcük kullanma, dağınık konuşma, sözcük dağarcığının fakirliği, konuşurken gereksiz el kol hareketleri yapma olarak sıralanabilir (Acat, 2000, s. 31).

Konuşma, dinleme ile doğrudan bağlantılıdır. Çocuklar önce yakın çevrelerindeki kişilerin konuşmalarını taklit ederler. Bu nedenle, öğretmenlerin etkili konuşma modelleri oluşturmaları oldukça önemlidir. Daha sonra, gerek bireysel gerek toplumsal deneyimleriyle konuşma becerilerini geliştirirler. Öğrencilerin konuşma yaşantılarını zenginleştirmek amacıyla; öğrencilere sıcak bir sınıf iklimi sunulmalıdır. Böylece, öğrenciler, duygu ve düşüncelerini rahat bir biçimde ifade etme olanağını yakalayıp, bu konudaki yaşantılarını zenginleştirebilirler. Öğrencilerin, ilköğretim düzeyinde konulara ve durumlara uygun açık, etkili ve güzel konuşma becerilerini edinmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin; kendilerini ifade etmek, iletişim kurmak, öğrenmek ve bilişsel yapılarını geliştirmek amacıyla, konuşma becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (MEB, 2005, ss.18–19; Ağca, 2001, s. 125).

1.1.1.3.3. Okuma

Okuma, bilişsel gelişime en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde yazılanlar bilişsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve zihnin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu sürece çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlanmaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak sözcük ve tümceler anlaşılmakta, ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler; sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi bilişsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler, ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır (MEB, 2005, s. 20; Demirel, 2003, s. 77).

Okumada sözcüklerin biçimleri anlamları ile birlikte kavranır. Göz bir yazıyı okurken satır üzerinde sıçrama ve her sıçramanın arkasından da bir duraklama yapar. Okuma sıçramalardan sonraki duraklama anlarında gerçekleşir. Okunan sözcükler ne kadar tanıdık ise, bu sıçramada kavranan alan da o kadar geniştir. Göz, okuduğu sözcük öbeklerine ve bunların anlamlarına alışık olmadığı zaman, satır üzerinde ritmi bozan birtakım gerileme hareketleri yapar. Bu hareketler çabuk okumayı ve okunanı çabuk anlamayı zorlaştırır. Bu nedenle, okuma sürecinde öğrencinin sözcükleri doğru tanınması oldukça önemlidir. Sözcük tanıma, öğrencinin bilişsel sözlüğünü kullanarak sözcüğün anlamını belirlemesi sonucu gerçekleşmektedir. Sözcüğün anlamı belirlenirken ön bilgiler kullanılmaktadır. Sözcüklerin doğru tanınmaması; tümcelerin, paragrafların ve giderek bütün metnin yanlış anlaşılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle, öğrencinin söz varlığının geliştirilmesi önemlidir (Ünalın, 2006, s. 62).

1.1.3.4. Yazma

Yazma; duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların yazılı olarak ifade edilmesidir. Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilgidan çok becerileri gerektirmektedir. Bu beceriler ise uygulama ile kazanılır. Yazma, zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve zihinlerinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma sürecine, zihinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli bilişsel işlemlerden geçirilerek yazılmaktadır. Bilgilerin doğru olarak yazılması, düşünme ve bilişsel becerilerin gelişimiyle de ilişkilidir (MEB, 2005, s. 21).

Duygularını, düşüncelerini ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma, çeşitli bilişsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi öğrenirler. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır.

Yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Bunlar şöyle belirlenmiştir (Köksal, 2001, s. 7):

- *Bilişsel boyut:* Edinilen bilgilerin, duyuların, görülenlerin ve okunanların sıraya konarak bilişsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanmasıdır.
- *Duyuşsal boyut:* Anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği ve yazının okunaklılığıdır.
- *Devinişsel boyut:* Yazma araçlarını kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümüdür.

1.1.3.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu

2005 Türkçe Öğretim Programı'nda, görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ilk kez ele alınmıştır. Bu öğrenme alanı şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarması da bu alan içinde ele alınmıştır.

Türkçe öğretiminin beceri alanlarına ilişkin yapılan açıklamalardan anlaşılacağı gibi, Türkçe öğretimi tek boyutlu bir bilgi ve beceri alanı olmayıp, çok yönlü ve girişik etkinlikleri içeren bir özelliğe sahiptir (Sever, 1997, s. 22). Türkçe öğretiminde, dilsel becerilerin tümünün bir denge içinde geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Bu çok yönlü ve girişik etkinliklerde metaforlara yer vermek, öğrencilerin dil gelişimlerine katkı getirebilir. Türkçe öğretiminde metafor kullanımı; ana dili eğitimini zenginleştirilmesi açısından anlamlıdır. Türkçe öğretiminde dilin önemli bir ögesi olan metaforlardan yararlanılması, öğrencilerin zihinsel imge oluşturmaya, yaratıcı düşünmesine, soyut kavramları somutlaştırmasına, söz varlığını geliştirmesine ve anlatım sürecini zenginleştirmesine katkı getireceği düşünülmektedir. Türkçe öğretimi daha verimli bir biçime dönüştürecek bu katkıların eğitim sürecinde çocuğa kazandırılmasındaki en etkili dönem, öğrencinin ana dilini sistematik bir biçimde öğrenmeye başladığı ilköğretim basamağıdır.

Örgün eğitimin ilk basamağı olan ilköğretim, bireylere karşılaştıkları sorunları çözmeye, toplumun değerlerine uyum sağlamada, toplumun kurallarına uymak için temel yeterlikleri kazandırmada önemli bir yere sahiptir (Gürkan ve Gökçe, 1999, s. 3). Aynı zamanda, ilköğretim, çocuğun yetişkin yaşamında alacağı görevler için

hazırlanmasında temel oluşturan bir eğitim basamağıdır. Bu basamakta kazanılan bilgi ve beceriler, öğrencilerin daha sonraki öğrenim yaşantılarındaki başarılarını büyük ölçüde etkilemektedir (Yaşar, Sözer ve Gültekin, 2000, s. 453). İlköğretim, bir yandan toplumun kültürel birikimi ve değerlerini gelecek kuşaklara aktararak toplumun sürekliliğini sağlarken, diğer yandan bireylere temel bilgi, beceri ve davranışlar kazandırarak toplumun sosyal ve kültürel düzeyini yükseltme, eğitimi kitlelere yayarak bireylerin ve toplumun yaşam kalitesini artırmaktadır (Gültekin, 2007, s. 65). Ayrıca, Türkiye gibi oldukça genç bir nüfusa sahip olup ilköğretim sonrasında üst öğrenime devam etmeyen/edemeyen birey sayısının fazla olduğu bir ülkede, ilköğretim sürecinin önemi ve gerekliliği daha da artmaktadır.

Öğrenmenin birikimli bir süreç olduğu ve ilköğretim birinci basamaktaki öğrenmelerin gerek bilişsel, gerek duyuşsal, gerekse devinişsel açıdan sonraki öğrenmelere temel oluşturduğu düşünüldüğünde, ilköğretim birinci basamak düzeyinde metaforlara bilinçli bir biçimde yer verilmesinin gerekliliği de ortaya çıkmaktadır. Dilin metaforlu kullanımı, gerçek anlamlı kullanımından farklılık göstermektedir. Metaforlu bir anlatım belirsizlikleri kapsamaz, tam aksine daha belirsiz olan bir kavramın, bilinenden yola çıkarak belirli biçime dönüşmesini sağlamakta ve kavramlar düzeninin, farklı bir biçime dönüşmesini içermektedir. Başka bir deyişle, metaforlar soyut kavramların anlaşılmasında yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, metaforlar, bir yazın lüksü ya da dekoratif bir araç değil, bunun çok daha ötesinde değerler taşımaktadırlar. Metaforlar, her tür söylemde yerini alırken, bireyin sözcük dağarcığına önemli katkılar sağlamaktadır (Goodman, 2003, s. 11–16).

Öğrencilerin Türkçe dersi, anlama süreçlerinde metafor içeren metinlerden yararlanmaları, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine katkı getirirken, dili daha etkin kullanmalarına yardımcı olacaktır. Öğrencinin zihinsel imge oluşturmaya, kendi öznel dünyasına göre yorumlar yapmasına yardımcı olan metaforlar, aynı zamanda çeşitli düşünme süreçlerinin başlamasına da katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin, ana dili öğretimi görevini üstlenen Türkçe dersinde, metafor içeren metinleri okumaları ve dinlemeleri önemli görülmektedir.

Metaforlar daha çok sanatsal değer taşıyan, anlatım zenginliğine sahip yazınsal türlerin içinde yer almaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin zengin dil örnekleriyle karşılaşabilecekleri metinleri okumaları, dinlemeleri oldukça önemlidir. Öğrencilerin düzeylerine uygun; masal, öykü, şiir, roman gibi çeşitli edebi ürünlerin bu bağlamda etkili olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu tür metinler, öğrencilerin okuma zevki kazanmasında da etkilidir. Yapılan araştırmalarda, anlama ve anlatım sürecinde, öğrencilerin metafor kullanmasını destekleyici yönlendirmelerin etkili olduğu görülmektedir (Castillo, 1999, s. 5).

1.1.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, alanyazın taraması sonucunda ulaşılan araştırmalara yer verilmiştir. Bu kapsamda önce yurt dışındaki sonra yurt içindeki araştırmalara değinilmiştir.

Matthew (2005) tarafından gerçekleştirilen “Göreve Yeni Başlayan ve Kıdemli Öğretmenlerin Sembolik Dile İlişkin Tutumları ve Kullanım Durumlarının Karşılaştırılması” adlı araştırmada, göreve yeni başlayan ve kıdemli öğretmenlerin sembolik dile ilişkin tutumları ve kullanım durumları karşılaştırılmıştır. Sembolik dil, öğretmenlerin yeni kavramları öğrencilere ifade ederken sergiledikleri yaratıcılık olarak ifade edilmektedir. Araştırmada göreve yeni başlayan 8 ve kıdemli 8 olmak üzere toplam 16 öğretmenle çalışılmıştır. Araştırmada yöntem çeşitlemesi yoluna gidilip, yapılandırılmış gözlem ve yapılandırılmış görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmacı, araştırma kapsamındaki 16 öğretmeni 45’ er dakika gözlemlemiştir. Gözlem sürecinin sonunda katılımcı öğretmenlerle yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin sembolik dile ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları; ancak, her iki öğretmen grubu arasında, sembolik dil kullanımı ve sembolik dile ilişkin tutumları açısından farklılık bulunmamıştır.

Matthews (2005) tarafından gerçekleştirilen “Çok Yönlü Örneğe Dayalı Öğretimin İlköğretim Öğrencilerinin Metaforik Yanıtlarına İlişkin İşlevi” adlı araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin çok yönlü örneğe dayalı öğretim sürecinde metaforik yanıtları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, çok

yönlü örneğe dayalı öğretim öncesi süreç; ikinci bölüm, çok yönlü örneğe dayalı öğretim süreci; üçüncü bölüm ise, çok yönlü örneğe dayalı öğretim sonrası süreçten oluşmaktadır. Araştırmanın birinci ve üçüncü bölümünde katılımcılardan verilen sözcük setlerinden oluşan yaratıcı tümceler yazmaları istenmiştir. İkinci bölümde; çok yönlü örneğe dayalı öğretim sürecinde, öğrencilere metaforlar içeren paragraflar dinletilmiş ve okutulmuştur. Öğrencilerin, dinledikleri metindeki metaforları belirtmeleri ve metin içinde bulmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerden verilen sözcük setlerinden seçilen sözcüklerle, gerçek anlamlı ve metaforik anlamlı tümceler yazmaları istenmiştir. Araştırma sonucuna göre üçüncü bölümde yani çok yönlü örneğe dayalı öğretim sonucunda öğrencilerin yazılı anlatımlarında metaforlara daha çok yer verdikleri görülmüştür.

Rohrer (2001) süregelen bilişsel anlambilim araştırmaları doğrultusunda “İşlevsel manyetik yankılanma imgelemi” adlı deneyi gerçekleştirmiştir. Bu deneyin amacı; Lakoff ve Johnson’ın 1980–1999 yıllarında ortaya koydukları bilişsel anlambilim hipotezini araştırmaktır. Bu hipotez; dilbilimsel anlamla, bedeninin birbiriyle etkileşim halinde olması üzerinde temellenmektedir. Araştırmanın dilbilimsel, kültürel ve iletişimsel boyutları, hipoteze ilişkin birçok kanıt barındırmaktadır. Araştırmacı tarafından konuya ilişkin birçok deney yürütülmüştür. Yürütülen deneylerin sonucunda, metaforik anlamlar taşıyan tümcelerin beyinde farklı bölgelerde yapılanmalarının olduğunu ortaya konmuştur. Katılımcıların beyinlerinde oluşan yapılanmalar, fotoğraflarla gösterilmiştir.

Castillo (1999) tarafından gerçekleştirilen “Küçük Çocukların Metaforu Anlamada Benzetme Öğretiminin Etkisi” adlı araştırmada, 5–6 yaş çocuklarının metaforu anlamada benzetme öğretiminin etkisi incelenmiştir. Araştırma deneysel olarak desenlenmiştir. Araştırmada, bir kukla aracılığıyla çocuklara benzetmeleri içeren resimlerin çözümleri uygun açıklamalarla sunulmuş; aynı biçimde, çocuklardan da kukla yöntemiyle benzetme içeren resimleri açıklamaları istenmiştir. Ardından çocuklardan anlamı gizli olan metaforları açıklamaları beklenmiştir. Deney grubu, kontrol grubuna göre metaforları çözümlemede daha başarılı olmuştur. Araştırma sonucuna göre bu yaş grubundaki çocuklara destek sağlandığında metaforları

yorumlama becerilerinin artığı görülmektedir. Araştırmada, öneri olarak çocukların metaforları daha iyi anlama ve yorumlama becerilerinin artması için sınıf içi çeşitli etkinliklere yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Horton (1999) tarafından gerçekleştirilen “Benzetimleri Anlamada Algısal Süreç” adlı araştırmanın amacı, sembolik dilin anlaşılmasında, bilişsel imgelemin rolünü ortaya koymaktır. Araştırmanın genel stratejisini benzetimlerin kategorize edilerek öğrencilere sunulması oluşturmaktadır. Araştırma deneysel olarak desenlenmiştir. Araştırmada, basit benzetimler ve karışık benzetimler işe koşulmuştur. Birinci deneyde, basit ve karışık benzetimler, benzetimlerle uygun olan ve olmayan resimler eşliğinde katılımcılara gösterilmiştir. Deney sonucunda, basit ve karmaşık benzetimlerin katılımcılar tarafından algılanması sürecinde farklılık görülmemiştir. İkinci deneyde, katılımcılardan duydukları basit ve karmaşık benzetim içeren tümcelerle, resimleri hızlı bir biçimde eşleştirmeleri istenmiştir. Katılımcılar, deneyin başlangıcında karışık benzetimleri resimlerle eşleştirmede zorlanmalarına rağmen kısa bir süre sonra bu durum düzelmiştir. Üçüncü deneyde, katılımcılardan, hatırlanması kuvvetli olan resimlerle ilgili olan kavramlarla tanımlamalar yapmaları istenmiştir. Dördüncü deneyde, deneyin başından beri verilen benzetimlerin katılımcıların bilişsel imgelemlerin oluşup, oluşmadığı araştırılmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucuna göre, algısal bilginin, sembolik dilde etkin rol oynadığı görülmüştür. Sembolik dil bireylerin bilişsel imgeleme sürecini harekete geçirmekte ve etkilemektedir.

Traylor (1997) tarafından gerçekleştirilen “Sembolik Dilin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Edebiyatına Dayalı Yazma Becerilerine Etkisi” adlı araştırmada, çocuk edebiyatından yararlanılarak sembolik dilin 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine niceliksel ve niteliksel olarak etkisine bakılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları dört setten oluşan hikâye edici ve tanımlayıcı çalışmalar sembolik dil öğretim programı öncesi ve sonrası olarak iki biçimde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere ait 64 yazı çalışması araştırma kapsamında ele alınmıştır. Deney grubu, 10 tane 45'er dakikalık çocuk edebiyatı ve sembolik dil içeren dersler almıştır. Kontrol grubu ise okul programına devam etmiştir. Dersler tamamlandıktan sonra, öğrencilerin yazma

çalışmalarından elde edilen veriler, sembolik dil öğeleri açısından analiz edilip, öğrencilerin sembolik dil kullanım yüzdeleri alınmıştır. Sembolik dilin niteliksel ölçümü için Wilcoxon Sign-Ranked Test kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; sembolik dilin öğrenciler tarafından niceliksel olarak kullanılmasında kontrol ve deney grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubu öğrencileri, yazılı anlatım çalışmalarında sembolik dili daha fazla kullanmışlardır. Niteliksel olarak deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri arasında şu sonuçlara ulaşılmıştır: Deney grubu öğrencileri yazılı anlatımlarında, benzetmeleri kontrol grubu öğrencilerine göre daha nitelikli biçimde kullanmışlardır. Deney grubu öğrencileri yazılı anlatımlarında, kişileştirmeleri, kontrol grubu öğrencilerine göre daha nitelikli biçimde kullanmışlardır. Deney grubu öğrencileri yazılı anlatımlarında, yansımali sözcükleri kontrol grubu öğrencilerine göre daha nitelikli biçimde kullanmışlardır.

Çetinkaya (2006) tarafından gerçekleştirilen “Türkiye Türkçesinde Mutluluk ve Üzüntü Göstergeleri” adlı araştırmada, Türkiye Türkçesindeki mutluluk ve üzüntü göstergelerinin anlam yapısı incelenmiştir. Bu amaçla Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanan “Türkçe Sözlük” ve Aksoy tarafından hazırlanan “Deyimler Sözlüğü” taranarak mutluluk ve üzüntü göstergeleri tespit edilmiştir. Tespit edilen bu göstergelerin karşıladığı kavramları belirlemek için duygu varlığının yapısı göz önünde bulundurularak belirli bir olay örgüsüne dayanan 35 roman içerisinde bağlama dayalı bir anlam incelemesi yapılmıştır. Bunun yanı sıra mutluluk ve üzüntü göstergeleri metaforik ve metonomik yönden incelenerek toplumun soyut nitelikteki duygu kavramlarını karşılamada izlediği yollar belirlenmiştir. Söz varlığındaki üzüntü göstergelerinin, mutluluk göstergelerine göre sayıca fazlalığı, taranan eserlerdeki kullanım sıklıklarında da kendini göstermiştir. Duygu kavramlarının karşılanması ile ilgili olarak Türkler, dünyadaki diğer toplumlara benzer yaklaşımlar sergilemektedir. Bu durum, söz varlığımızda metaforik ve metonomik yapıdaki mutluluk ve üzüntü göstergelerinde de kendini gösterdiği anlaşılmıştır.

Bayat (2006) tarafından gerçekleştirilen “Şiire Yönelik Tutumların ve Ön Örgütleyicilerin Şiirsel İmgelerin Anlamlandırılması Üstündeki Etkililiği” adlı araştırmanın amacı, şiire yönelik tutumların ve ön örgütleyicilerin şiirsel imgelerin anlamlandırılması üstündeki etkililiğini saptamaktır. Araştırma kontrol gruplu öntest-

sontest deney deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ikinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma 74 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna ön örgütleyici verilmiş, kontrol grubuna verilmemiştir. Araştırmanın verileri Şiire Yönelik Tutum Ölçeği ve şiirsel imgelerin anlamlandırılıp anlamlandırılmadıklarını ölçen Başarı Testi ile toplanmıştır. Araştırmadan şu sonuçlar elde edilmiştir: Ön örgütleyici alan ve almayan öğrencilerin şiirsel imgeleri anlamlandırmaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Denel işlemler sonrasında, deney ve kontrol gruplarının şiire yönelik tutumları arasında, deney grubununki olumluya yönelik olmasına rağmen anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak, deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası tutum puanları karşılaştırıldığında olumluya yönelik anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Baş (2005) tarafından yapılan “2005 Yılında Yayımlanmış Bazı Çocuk Dergilerindeki Söz Varlığı Üzerine Bir Değerlendirme” adlı çalışmada, 2005 yılında yayımlanmış bazı çocuk dergilerinden seçilmiş metinlerin temel sözcük hazinesi, tümce uzunlukları, atasözü ve deyim kullanımları tespit edilmiş ve sözcük hazinesine ilişkin bulgular ilköğretim çağındaki çocukların sözcük hazineleri ile karşılaştırılmıştır. Araştırmada, Türkiye’de 2005 yılı içerisinde yayımlanmış çocuk dergilerinden, satış sayısı en yüksek olan Barbie, Disney Prenses, Gonca ve Türkiye Çocuk dergilerinin eylül sayıları değerlendirmeye alınmıştır. Dergilerin ilk sayfalarında başlanarak 1250’şer sözcükten oluşan metinler seçilmiştir. Dergilerde kullanılan 1317 sözcük, ilköğretim seviyesinde kullanılan 1021 sözcük ile karşılaştırılmıştır. Dergilerde yer alan sözcüklerin sadece 578’i, ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin kullandıkları sözcüklerle ortaklık göstermektedir. Dergilerde kullanılan 739 sözcük ise ilköğretim öğrencilerinin yaygın sözcük listesinde yer almaktadır. Barbie dergisinde 3, Türkiye Çocuk dergisinde 4, Disney Prenses dergisinde 7, Gonca dergisinde 8, deyim kullanılmıştır. Barbie, Disney Prenses, Türkiye Çocuk dergilerinde atasözü kullanılmazken, Gonca dergisinde 2 atasözü kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, Türkiye’de hazırlanan çocuk dergilerinin, ilköğretim çağındaki çocukların sözcük hazinelerini dikkate almadan hazırlanmalarını göstermektedir. Türkçe atasözü ve deyim açısından çok zengin bir dil olmasına rağmen, çocuk dergilerinde yer alan metinlerde 2 atasözü ve 22 deyim kullanıldığı sonucuna

ulaşmıştır. Araştırmada öneri olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın çocuk dergilerinin hazırlanmasında söz varlığı ile ilgili ölçütler geliştirmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Kara, Kayabaşı ve Aklayış (2005) tarafından “İlköğretimde Kullanılan Deyimlere İlişkin Bir Araştırma” adlı çalışmanın amacı, ilköğretimde öğrenim gören öğrencilerin düzeylerine uygun deyimleri anlama becerilerini belirlemektir. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2004–2005 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Adıyaman il merkezinde bulunan ilköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, adı geçen çalışma evreninden random yöntemiyle seçilmiş 5 ilköğretim okulu ve bu okullarda öğrenim gören toplam 682 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, ilköğretim ikinci kademedeki altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerine deyimler içeren, toplam 24 soru sorulmuştur. Araştırmada, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve okul değişkeni olarak alınmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Deyimleri Algılama Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; kız öğrencilerin deyimleri algılamada daha başarılı oldukları; sekizinci sınıf öğrencilerinin de deyimleri anlamakta, altıncı sınıf öğrencilerine göre daha başarılı oldukları saptanmıştır. Deyimleri anlamakta daha başarılı olan öğrenciler, akademik olarak daha başarılı olan okulların öğrencileridir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sözlü ve yazılı anlatımlarında metafor kullanma durumlarını belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin konuşma sürecinde metafor kullanma durumları nedir?
- İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazma sürecinde metafor kullanma durumları nedir?
- İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde kullandıkları metaforların türleri nelerdir?

- İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre konuşma ve yazma sürecinde metafor kullanma durumları ve türleri nelerdir?
- İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma yaşantı ve durumlarına göre konuşma ve yazma sürecinde metafor kullanma durumları nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bireylerin çevreleriyle iletişim kurabilmeleri, eğitimleri sırasında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri, ana dili doğru ve düzgün kullanmalarına bağlıdır (Kavcar, 1999, s. 291). Bu nedenle, bireyin bilgi ve yaşantı birikimini zenginleştirebilmesi, her şeyden önce, anlama ve anlatma becerilerini çok iyi geliştirmiş olmasını gerektirmektedir. Çünkü, bilgi ve yaşantı zenginliği, öğrenmeye koşut bir süreci içermektedir. Öğrenmeyi kolaylaştırmanın en temel yolu ise, bireylere anlama ve anlatma aracı olan ana diliyle ilgili davranış örüntülerini kazandırmaktır (Sever, 2004, s. 299).

Eğitim kurumları, uyguladıkları eğitim programlarıyla, temelde bireylerin işlevsel değeri yüksek bir dil kullanımını kazanmaları yönünde çaba göstermektedirler. Bu amaçla öğrencilere, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır (Yaşar, 1993, s. 3). Türk eğitim sisteminde, sözü edilen dilsel becerilerin bireylere kazandırılması görevi, öncelikle ana dilinin öğretimini temel alan Türkçe öğretiminin sorumluluğundadır.

Ana dili öğretiminin temel etkinlik alanları olan, “dinleme” ve “okuma” anlama; “konuşma” ve “yazma” da anlatma eylemidir. Başka bir deyişle, Türkçe öğretimiyle öğrencilerde; dinlediğini ya da okuduğunu anlayabilme, anladığını ya da anlatmak istediğini ise, sözle ya da yazıyla anlatabilme becerileri kazandırma amaçlanmaktadır.

Bireyin anlaması ve öğrenmesi kadar, duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarması da önemlidir. Duygu, düşünce, tasarım ve yaşantıların uyumlu bir bütün oluşturacak biçimde sözlü ve yazılı olarak ifade edilmesi bir beceri ve alışkanlık işidir (Sever, 2004, s. 301). Bu nedenle, bireylerin yaşamları boyunca kullandıkları sözlü ve yazılı ifade becerileri, okullardaki öğretme-öğrenme süreçlerinin temel etkinlikleri durumundadır.

Türkçe dersinde yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin ilköğretimden başlanarak geliştirilmesi, öğrenme etkililiğinin artırılmasının bir gereği olarak görülmektedir. Bireyin, duygu ve düşüncelerini zengin bir biçimde ifade edebilmesi büyük ölçüde, o dilin özelliklerinin bilincinde olmasıyla ilişkilidir. Anlatım becerilerini zengin kılmak ve sembolik dili işe koşturmak bu anlamda oldukça önemlidir. Sembolik dil; benzetmeleri, kişileştirmeleri, abartmaları başka bir anlatımla metaforları kapsamaktadır. Metafor, en genel tanımıyla, bir sözcüğün gerçek anlamının dışında kullanılmasıdır. Başka bir deyişle, bir kavramı kendi anlamının dışında, türlü yönlerden benzediği, başka bir kavramın anlamı ile betimlemedir.

Dilin bir ögesi olan metaforlar, dilin en zengin anlatım biçimini oluşturmaktadır. Ana dili eğitiminin başlangıcından itibaren metaforlara yer vermek, öğrencileri bilişsel ve duyuşsal anlamda dilin derinlerine taşınmayı ifade etmektedir. Bu bağlamda, ilköğretim öğrencilerinin dilin bu en derin ifade biçimine sözlü ve yazılı anlatımlarında ne kadar yer verdiklerini belirlemek önemli görülmektedir.

Bu araştırmada, öğrencilerin hangi durumlarda, nasıl ve ne tür metaforları kullandıklarının ortaya konması ve öğrencilerin okuma yaşantı ve durumlarına, cinsiyetlerine göre metafor kullanma durumlarının incelenmesi sonucunda Türkçe dersi etkinliklerinin öğrencilerin metafor kullanma durumlarını destekleyeceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, araştırmada elde edilecek bulguların, ilgili araştırmacılara yol göstereceği de beklenmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın dayandığı temel sayıtlar şunlardır:

- Ölçme araçlarının kapsam geçerliliği belirlenirken uzman görüşleri yeterli bulunmuştur.

- Öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatımlarında kullandıkları metaforların belirlenmesinde ve sınıflandırılmasında Lakoff, G. ve Johnson, M. (2003)'ın Metafor Kuramı yeterli bulunmuştur.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şöyle belirlenmiştir:

- Araştırma, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi konuşma ve yazma sürecinde metafor kullanım durumları ile sınırlıdır.
- Araştırmada geçen okuma durum ve yaşantıları, kitap, gazete ve dergi ile sınırlıdır.
- Araştırmadan elde edilen veriler, 2006–2007 öğretim yılı güz döneminde Eskişehir'deki ilköğretim okullarından birinin, 5-A sınıfına devam eden öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırmada öğrencilerin okul dışı yaşantıları; kitap, dergi, gazete okuma durum ve yaşantıları; sinema ve tiyatro izleme yaşantıları ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Ana dili: Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil (Aksan, 1998, s. 51).

Dil: Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge (Aksan, 1998, s. 55).

Metafor: Bir kavramı kendi anlamının dışında, türlü yönlerden benzediği, başka bir kavramın anlamı ile betimleme.

Metaforik: Metaforlarla ifade etme biçimi.

Metonomi: Bir nesneyi belirli bir özelliği ile adlandırma.

Ontolojik metaforlar: Soyut kavramları, daha belirgin ve daha somut biçime dönüştürme işlevine sahip metaforlar (Lakoff ve Johnson, 2003, s. 53).

Sembolik dil: Sembolik dil; metaforlar içeren sözlü ve yazılı anlatım biçimi.

Yalın dil: Sembolik dil ifadelerinin bulunmadığı anlatım biçimini kapsayan sözlü ve yazılı anlatım.

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, pilot uygulama, araştırmanın ortamı, araştırmanın katılımcıları, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde, metafor kullanımını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelinde desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın genel amacına ulaşabilmek için yöntem çeşitlemesinden yararlanılmıştır. Yöntem çeşitlemesi, araştırma sorularının yanıtlanmasında birden çok yöntem ve tekniğin kullanılmasıdır. Yöntem çeşitlemeleri; yöntemler içi ve yöntemler arası olmak üzere çeşitlilik gösterebilmektedir (Marshall ve Rossman, 1989, s.146). Yöntemler arası çeşitleme, nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanılmasıdır. Yöntem içi çeşitleme ise, hangi araştırma yaklaşımı kullanılacaksa o yaklaşım içindeki yöntemlerin bir arada kullanılmasıdır.

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi, yapılandırılmış gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin konuşma sürecinde metaforlardan yararlanma durumlarının belirlenmesinde yapılandırılmış gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmacı, yapılandırılmış gözlem formu ile doğrudan gözlem yapmıştır.

Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir tekniktir. Gözlem, araştırmacının uygun bulunduğu her tür sosyal ve kurumsal ortamda bir veri toplama aracı olarak kullanılabilir. Gözlem, olayları izleme ve/veya dinlemeyi, bu oluşumların kaydedilmesini kapsayan bir tekniktir (Thomas, 2003, s. 60). Gözlem sürecinde araştırmacı, davranışlar ve bu davranışlarla ilgili anlamlara ilişkin bilgi edinme şansına sahiptir (Marshall ve Rossman, 1989, s. 78). Gözlem, doğrudan ya da dolaylı olmak üzere iki biçimde

gerçekleştirilebilir. Doğrudan gözlemde araştırmacı, gözlemini olayın gerçekleştiği anda yapar. Doğrudan gözlem, bir futbol maçıının gerçek zamanı içerisinde izlenmesini ya da okul bahçesinin öğrenciler oyun oynarken araştırmacı tarafından gözlenmesi gibi örnekleri kapsarken, dolaylı gözlemde ise araştırmacı ses kayıtlarından ya da görüntü kayıtlarından yararlanarak geçmiş olay ya da olayları gözlemler (Thomas, 2003, s. 60). Gözlem türlerinden yapılandırılmış gözlem, hazırlanan gözlem formu aracılığıyla gözlenen ortamın işe vuruk hale getirilerek verilerin toplanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, ss. 169–170).

Öğrencilerin yazma sürecinde metafor kullanma durumlarının belirlenmesinde ise doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 187).

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, okuma yaşantı ve durumlarına göre konuşma ve yazma sürecinde metafor kullanma durumlarını belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme genel tanımıyla, araştırmacının sözlü sorularının, araştırmaya katılanlar tarafından sözlü olarak yanıtlanmasını kapsamaktadır. Geleneksel olarak görüşmeler, yüz yüze ve bire bir tek zamanlı olarak gerçekleşmektedir (Thomas, 2003, s. 63). Görüşmeyi önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlanma tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir (Stewart ve Cash 1985, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 119). Görüşme yoluyla; deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, bilişsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyenler anlamlandırılmaya çalışılır. Alanyazında genellikle; yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme ve yarı yapılandırılmış olmak üzere üç tür görüşmeden söz edilmektedir. Yapılandırılmış görüşmede amaç, görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmaktır. Yapılandırılmamış görüşmede ise, önceden belirlenmiş herhangi bir soru ve doğal olarak yanıtlanma ilişkin bir beklenti yoktur. Bu durumda araştırmacı, görüşülen kişilerle belirli konuları keşfetmeye çalışır. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşme sırasında irdelenecek sorular veya konular listesini kapsar. Bu yaklaşımda, görüşmeci önceden hazırladığı konulara sadık kalarak, gerek önceden

hazırlanmış soruları sorma, gerek bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 120).

2.2. Pilot Uygulama

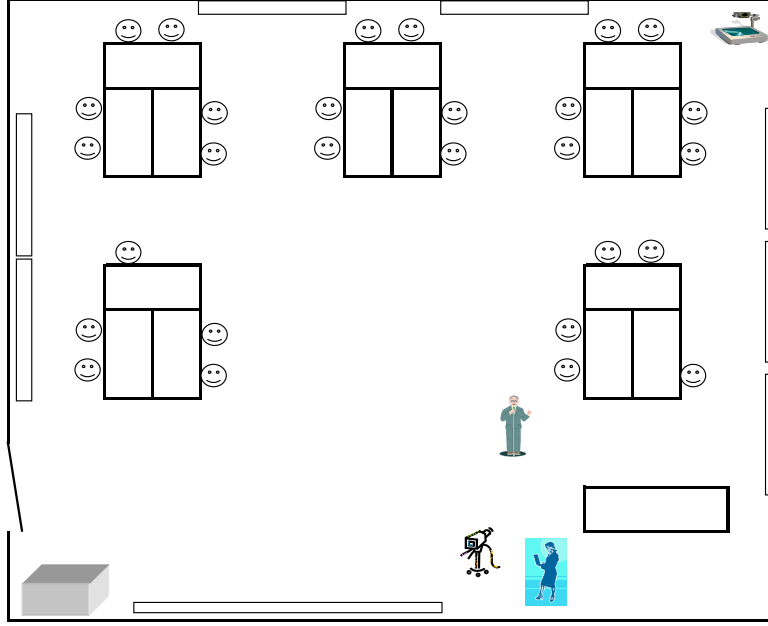
Araştırma öncesinde, araştırma sürecinde karşılaşılabilecek problemleri görmek amacıyla pilot uygulama desenlenmiş ve uygulanmıştır. Pilot uygulama için amaçlı örnekleme yöntemlerinden kritik durum örneklemesine uygun olduğu düşünülen bir ilköğretim okulunun 5/B sınıfı kritik durum örnekleme olarak seçilmiştir. Kritik durum örnekleme, kritik bir durum ya da durumların varlığına işaret etmektedir. En önemli gösterge “bu, burada oluyorsa, başka benzer durumlarda kesinlikle olur” ya da tam tersine “bu burada olmuyorsa, başka benzer durumlarda kesinlikle olmaz” biçiminde bir ifadeyi içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 110). Araştırmacı tarafından, ilköğretim öğrencilerinin sözlü anlatımlarında metaforlara ne kadar ve nasıl yer verdiklerini görmek amacıyla sosyo-ekonomik açıdan ortanın altında bir ilköğretim okulu kritik örneklem olarak seçilmiş ve öğretmenle yapılan görüşme sonrasında, okulun 5/B sınıfında gözlem yapılmıştır. Yapılan gözlemlerde veri kaybını önlemek amacıyla derslerde video kaydı yapılmıştır. Öğrencilerin, yazılı anlatımlarında metaforlara ne kadar ve nasıl yer verdiklerini ortaya koymak amacıyla da Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabı, öğrenci kompozisyonları ve Türkçe defterleri incelenmiştir. Araştırmacı, 2005–2006 öğretim yılı bahar döneminde, Mart-Nisan 2006 tarihleri kapsamında 50 ders saati boyunca Türkçe, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Matematik derslerinde gözlem yapmıştır (EK-2). Araştırmanın güvenilirliğinin gerçekleştirilmesi amacıyla, yapılan gözlemin kayıtları ve doküman incelemesiyle oluşturulan veri setleri alan uzmanı 2 farklı kişi tarafından incelenmiştir. “Görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Gözlem ve doküman incelemesi yoluyla elde edilen veriler sonucunda; öğrencilerin gerek sözlü anlatımlarında, gerek yazılı anlatımlarında metaforlardan yararlandıkları görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin yazılı anlatımlarında metaforlara daha çok yer verdikleri elde edilen bulgular arasındadır. Öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatımlarında metaforlara en

çok yer verdikleri dersin Türkçe olduğu, matematik dersinde ise metafor kullanmadıkları belirlenmiştir. Pilot uygulama sonucunda sözlü ve yazılı anlatımlarda, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla metafor kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (EK-3).

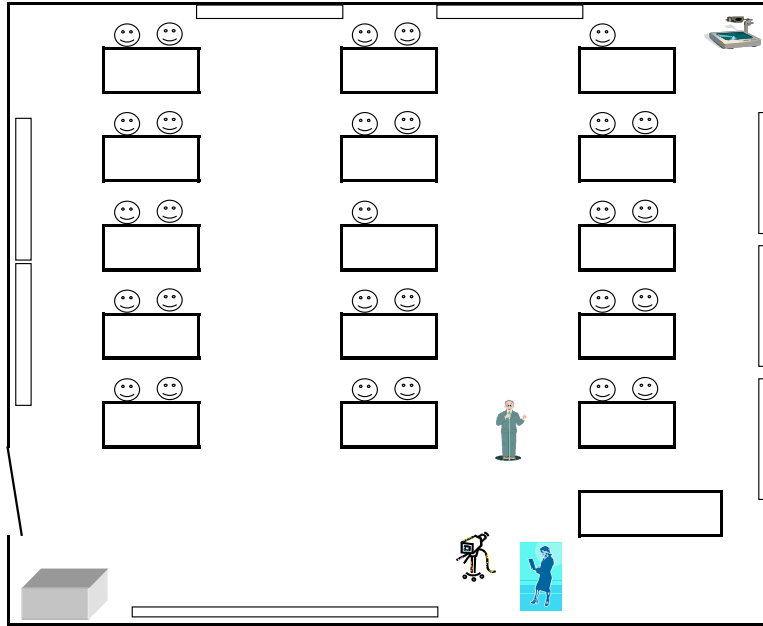
2.3. Araştırma Ortamı

Nitel araştırmalarda araştırmacılar, üzerinde araştırma yapılan bireylerin içinde buldukları ortamlar, olay ve olguların geçtiği yerlerin betimlemesini yaparlar. Böylece, verilerin hangi ortamlardan elde edildiği ya da benzeri ortamlar için hangi anlamları ifade ettiği belirlenmiş olur (Ekiz, 2004, s. 429).

Araştırmanın uygulanması, 2006–2007 öğretim yılı güz döneminde Eskişehir ilinde bir ilköğretim okulu 5. sınıf Türkçe derslerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin, sürekli kullandıkları 5/A dersliğinde 15 sıra yer almaktadır. Derslikte, ayrıca, öğretmenin kullandığı bir masa ve sandalye, içine üzeri örtülü bir biçimde tepegöz yerleştirilmiş tepegöz sehpa ve kitaplık bulunmaktadır. Araştırma süresince, araştırmacı, öğretmen masası ve yazı tahtası arasında yer alan ayaklı video kamera cihazını kontrol edebilecek biçimde, ayakta durarak veri toplamıştır. Araştırma sürecinde 5/A dersliğinin yerleşim düzeni iki biçimde oluşturulmuştur. Ancak, öğrencilerin oturma yerleri her hafta değişmiştir. Araştırma süresince, 5/A dersliğinin birinci oturma düzeni şekil 5’de ve ikinci oturma düzeni şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 5. 5/A Dersliğinin Araştırma Sürecindeki Birinci Oturma Düzeni



Şekil 6. 5/A Dersliğinin Araştırma Sürecindeki İkinci Oturma Düzeni

2.4. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını, Eskişehir ilinde bulunan bir ilköğretim okulunun 5/A sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 5. sınıf öğrencilerinin 15'i kız, 13'ü erkek olmak üzere toplam 28 öğrencidir.

Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Tipik durum örneklemeinde amaç, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında düşünce geliştirebilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 110). Araştırmada tipik örneklem seçilmesinin nedeni, öğrencilerin dil gelişim süreçlerini destekleyici yaşantılarının ortalama düzeyde olmasının beklenmesidir. Tipik örnekleme ulaşabilmek için, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ilgili bölüm şube müdürü ve okul yöneticileriyle yapılan görüşme sonucunda sosyo-ekonomik açıdan orta düzeyde bir okul, tipik durum örnekleme olarak seçilmiştir. Seçilen ilköğretim okulunda bulunan üç şubeden, öğretmenlerle yapılan görüşmeler doğrultusunda, kız ve erkek öğrenci sayısının dengede olduğu ve araştırmaya destek vermeye istekli öğretmenin sınıfı araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma için gerekli olan resmi izin Milli Eğitim Bakanlığı, Araştırma Geliştirme Daire Başkanlığı'ndan alınmıştır (EK-1).

Araştırma öncesi, Türkçe, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Matematik derslerinde 50 ders saati boyunca gözlem yapılarak bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda, konuşma ve yazma sürecinin dersin temelini oluşturması, ana dili öğretimi görevini üstlenmesi ve öğrencilerin metafor kullanımının en çok gözlemlendiği ders olması nedeniyle, araştırmanın Türkçe dersinde uygulanmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın 5. sınıf düzeyinde yapılmasının nedeni, bu yaş grubundaki öğrencilerin soyut işlemler dönemine girmesi ve Türkçe öğretiminde metafor kullanımının daha etkin bir biçimde ortaya çıkacağını düşünülmesidir. Tipik örneklem olarak seçilen ilköğretim okulunun 5. sınıf öğrencilerinin tümü, araştırmanın boyutlarından olan, gözlem ve doküman incelemesi aşamalarına dâhil edilirken, görüşme tekniğinin boyutuna, bir kız öğrencinin ailesi izin vermediği için 27 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmanın gerek gözlem ve doküman incelemesi gerek görüşme boyutuna ilişkin

olarak ailelerin ve öğrencilerin yazılı izinleri alınmıştır. Araştırmada, katılımcı öğrencilerin adları değiştirilerek verilmiştir.

Araştırma kapsamındaki öğrenciler 1. sınıftan beri birlikte öğrenim yaşantılarına devam etmektedirler. 1. sınıftan 5. sınıfa kadar bir bayan öğretmenle çalışmışlardır. Bayan öğretmenin geçen yıl emekli olması nedeniyle, 5. sınıfta yeni bir öğretmenle çalışmaya başlamışlardır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin 2006–2007 öğretim yılı I. Dönem Türkçe dersi karne notları ve kitap okuma sayıları Çizelge 1’de gösterilmiştir. Okudukları kitap sayısı, karnelerinde yer aldığı için verilmiştir. Sınıf öğretmeni, öğrencilerin kitap okuma sayılarını belirlerken, öğrencilerin sınıf kütüphanesinden aldıkları ve evde okuduklarını belirttikleri kitap sayılarını göz önünde bulundurmuştur. Sınıf kitaplığında bulunan kitapların çok büyük bir çoğunluğunu öğrencilerin düzeylerinin altındaki masal kitaplarının oluşturduğu araştırma sürecinde gözlenmiştir.

Çizelge 1. Öğrencilerin Türkçe Dersi Karne Notları ve I. Dönemin Sonunda Okudukları Kitap Sayısı

Öğrenci Ad ve Soyadları	Türkçe Dersi Karne Notları	Kitap Okuma Sayıları
Rümeysa Fatma	2	7
Mert Dereli	2	6
Numan Topçu	2	3
Kartal Yıldız	4	2
Beril Erçin	4	11
Bayram Kalınoğlu	3	4
Özgür Yetiş	4	2
Ali Koyun	3	4
Gülce Kıray	5	8
Gülin Ceren	4	9
Seçkin Kızılok	4	2
Taylan Ulukır	3	0
Alkan Köken	5	4
Salih Tuncer	4	2
Eren Özen	5	5
Merve Güneş	3	6
Yahya Tuncer	4	3
Seviye Ülker	2	7
Yersu Doğan	4	8
Yaprak Selin	5	6
Sena Nur	5	5
Elif Gürcan	5	4
Benay Çolak	5	5
Zeynep Demir	5	3
Cansu Özkara	3	6
Maviş Yılmaz	5	4
Berk Nefesoğlu	5	3
Kübra Kaya	4	4

2.5. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden “gözlem”, “doküman incelemesi” ve “görüşme” teknikleri kullanılarak toplanmıştır.

2.5.1. Gözlem

Öğrencilerin, konuşma sürecinde metafor kullanma durumlarına ilişkin veriler yapılandırılmış gözlem aracılığı ile toplanmıştır. Gözlem tekniğinden elde edilen verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen metafor gözlem formundan yararlanılmıştır (EK-4). Gözlem formunun hazırlanmasında alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır. Metafor gözlem formunda; gözlem tarihi, gözlem yeri, gözlem ders saati, sınıf mevcudu, öğrenme alanı, etkinlik türü, ilgili okuma parçası, öğrenci adı soyadı, metafor kullanım durumu, kullanılan metafor tümcesi, gözlemci notu yer almaktadır. Ayrıca, gözlem ile elde edilen verilerin daha sistematik tutulabilmesi ve veri kaybının önlenmesi amacıyla video kayıtlarından yararlanılmıştır. Video kayıtları aracılığıyla, sınıf içi durumun nesnel bir biçimde ortaya konulması söz konusudur. Video kayıtlarıyla araştırmacı, incelenen veriyi tekrar tekrar görebilmiş ve inceleyebilmiştir. Bu durum araştırmacıya, araştırma sürecinde güven vermiştir. Video kayıtları, gözlemci etkisini kontrol etmek ve araştırma güvenilirliğini artırmak amacıyla destek bir araç olarak kullanılmıştır. Araştırma verilerinin video kayıtları, bir adet video kamera ve kamera ayaklığı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Video kayıtları, kamera sabitlenerek gerçekleştirilmiştir. Kamera aracılığıyla DVD'ye kaydedilen veriler, tarih sırasına konularak araştırmacı tarafından arşivlenmiştir. Araştırmacı, ders başlamadan kamerayı kurmuş ve ders süresince katılımcı gözlem yaparak alan notları tutmuştur. Yapılan gözlemler, veriler kendini tekrar edene kadar devam etmiştir. Başka bir anlatımla, veri derinliğine ulaşılan kadar gözleme devam edilmiştir. 27.10.2006 ve 26.01.2007 tarihleri arasında toplam 62 ders saati Türkçe dersi gözlemlenmiştir. Araştırma sürecinde, törenlerde, rehberlik için ayrılan ders saatlerinde seviye tespit sınavında ve öğretmenin izinli olduğu günlere rastlayan Türkçe derslerinde gözlem yapılmamıştır. Araştırma kapsamındaki sınıfın gözlem süresince Türkçe dersinde, öğrenme alanlarına ilişkin etkinlik düzenleme sıklıkları Çizelge 2’de gösterilmiştir.

Çizelge 2. Türkçe Dersi Öğrenme Alanları Dağılımı

Öğrenme Alanları	Derste Etkinlik Düzenlenme Sıklıkları
Dinleme	12
Konuşma	26
Okuma	42
Yazma	8
Görsel Okuma	3
Görsel Sunu	-

Araştırmanın gözlem sürecinde, Türkçe derslerinde, her hafta bir ders saati sessiz okuma çalışması, bir ders saati de güzel yazı çalışması yapılmıştır. Dilbilgisi çalışmasına iki kez yer verildiği gözlenmiştir. Sesli okuma yarışmaları, her yeni metine geçişte tekrar edilmiştir. Bu etkinlik kapsamında hangi öğrencinin birinci olduğuna sınıf oylama yaparak karar vermiştir. Türkçe dersi, öğretmen kılavuz kitabının yönergeleri doğrultusunda işlenmiştir. Bu nedenle, Türkçe dersi etkinlikleri; Türkçe ders kitabı, Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabı ve Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabı üçgeninin yörüngesine yerleştirilmiş bir biçimde gerçekleşmiştir.

2.5.2. Doküman İncelemesi

Öğrencilerin yazma sürecinde metafor kullanma durumlarına ilişkin verilerin toplanmasında doküman incelemesi yoluna gidilmiştir. 18.09.2006 – 19.01.2007 tarihleri arasında Türkçe dersi kapsamında kullanılan “ Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı”, “Öğrenci Kompozisyonları” ve “Öğrencilerin Türkçe Defterleri” yazılı anlatım etkinlikleri olarak ele alınmış ve incelenmiştir. Öğrencilere ait bu dokümanların fotoğrafları çekilerek elektronik ortama aktarılmıştır. Her bir öğrenciye ait veri setleri ayrı ayrı dosyalanarak bilgisayar ortamında arşivlenmiştir. Toplanan veriler, araştırmacı tarafından oluşturulan “metafor doküman inceleme formu” (EK-5) aracılığıyla incelenmiştir. Doküman inceleme formunun hazırlanmasında, alan uzmanlarının

görüşlerinden yararlanılmıştır. Metafor doküman inceleme formunda, doküman türü, ünite, etkinlik türü, ilgili okuma parçası, öğrenci adı soyadı, metafor kullanım durumu, kullanılan metafor tümcesi, araştırmacı notu yer almaktadır. Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabından elde edilen veriler, öğrenci kompozisyonlarından elde edilen veriler ve öğrenci Türkçe defterlerinden elde edilen veriler, her bir öğrenci için ayrı ayrı setler oluşturularak sınıflandırılmıştır. Öğrenciler, yazılı anlatım etkinliklerinde ağırlıklı olarak “Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı”nı kullanmışlardır. Öğrencilerin, çalışma kitabındaki etkinlikler dışında oldukça sınırlı yazılı anlatım çalışması yaptıkları görülmüştür.

2.5.3. Görüşme

Öğrencilerin okuma durum ve yaşantılarını belirlemek amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu amaca ulaşmak için araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (EK-6). Görüşme formunda yer alan sorular önce uzman görüşüne sunulmuş ve bu doğrultuda yapılan düzenlemelerden sonra sorulara son biçimi verilmiştir. Daha sonra görüşme sorularının öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığının kontrolü amacıyla, farklı okullardan beşinci sınıfa devam eden iki kız, bir erkek öğrenciyle pilot görüşme yapılmıştır. Görüşme sorularının amaca hizmet ettiği anlaşıldıktan sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, her bir katılımcı ile birebir yapılmıştır. Katılımcıların ailelerine, görüşmenin amacını ve uygulama biçimini içeren bilgilerin yer aldığı görüşme onay formu öğrenciler aracılığıyla gönderilmiştir (EK-7). Gönderilen formları, bir öğrencinin ailesi dışındaki ailelerin tümü imzalayıp, araştırmacıya göndermiştir. Görüşme onay formu ailesi tarafından onaylanmayan öğrenci, araştırmacının görüşme boyutuna alınmamıştır. Araştırmacı, görüşmeye geçmeden önce her bir katılımcıya, görüşmenin nasıl yapılacağını içeren bir bilgilendirme formu vermiş, katılımcının formu okumasını sağlamış ve daha sonra yazılı izin belgesini katılımcının imzalamasını istemiştir (EK-8). Araştırmacı, görüşme için yazılı izinle birlikte, sözlü izin de almış ve bunu ses kayıt cihazı ile kayıt etmiştir. Daha sonra katılımcılara görüşme formundaki sorular sırasıyla yöneltilmiştir. Görüşmeler sırasında, öğrencilerin yöneltilen görüşme sorularını istedikleri genişlikte yanıtlamasına izin verilmiş ve katılımcıları

yönlendirmekten özellikle kaçınılmıştır. Katılımcı kendisine yöneltilen soruda daha sonraki soru ya da soruların yanıtlarını vermişse, araştırmacı “Yukarıdaki soruda bunları söylediniz. Ekleme istediğiniz başka bir şey var mı” diye ek soru yönelmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde her katılımcı için bir ses kayıt kaseti kullanılmıştır. Kasetlerin üzerine tarih ve görüşülen öğrencinin adı yazılmıştır. Görüşmeler, araştırma kapsamındaki okulun kütüphanesinde öğrenciler derse girdikten sonra, öğrenciler tek tek çağrılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme ortamı, okul yönetimi tarafından belirlenmiştir. Teneffüslerde, kütüphanenin öğrencilerin hizmetine sunulması, görüşmelerin ders saatinde yapılmasını zorunlu kılmıştır. Görüşmede katılımcılara isimleriyle hitap edilmiş, araştırmanın analiz ve raporlaştırma sürecinde ise kod isimler verilmiştir.

Araştırmada belirlenen biçimlerde toplanan verilere ilişkin veri toplama takvimi EK-9’da verilmiştir.

2.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada, veri toplama sürecinde ve veriler toplandıktan sonra olmak üzere iki aşamalı bir analiz stratejisi benimsenmiş ve araştırmada toplanan veriler “betimsel analiz yöntemi” kullanılarak çözümlenmiştir.

Betimsel analiz, araştırma konusuna ilişkin alanyazında, kuramsal olarak yeterli açıklamanın olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Bu analizde veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla, sık sık doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.224).

Bu araştırmada betimsel analiz yönteminin seçilme nedeni, araştırma konusuna ilişkin alanyazında yeterli kuramsal bilginin olması ve araştırmacının ilköğretim beşinci sınıf

öğrencilerinin sözlü ve yazılı anlatımlarında metaforlardan yararlanma durumlarını betimlemek amacıyla desenlenmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırma sürecinde verilerin çözümlenmesinde şu işlemler gerçekleştirilmiştir:

2.6.1. Gözlem ve Doküman İncelemesi Yoluyla Toplanan Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin, gözlem ve doküman inceleme formuna yazımı: Bu aşamada, gözlem formu ve doküman inceleme ile elde edilen veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan ilgili formlara hiçbir değişiklik yapılmadan olduğu gibi aktarılmıştır. Katılımcı gözlem notları, her dersten sonra ilgili DVD kayıtları izlenerek, analiz birimi olarak belirlenen metafor doğrultusunda düzenlenmiştir. Katılımcı gözlem notları DVD kayıtları ile karşılaştırıldıktan sonra gözlem formlarına yazılmıştır. İlgili formlarda; katılımcı kişi/durum, yer ve saat gibi bağlamsal veriler, betimsel indeks, betimsel veri, araştırmacı yorumu ve sayfa yorumu gibi başlıklar bulunmaktadır. Veriler ilgili formlara aktarıldıktan sonra, değerlendirilmek üzere Türk Dili ve edebiyatı öğretiminde doktora eğitimine devam eden bir uzmana verilmiştir. Uzman, kendisine verilen kayıtlar ile yazılı dökümler arasında farklılık olup olmadığını kontrol etmiştir.

Gözlem ve doküman inceleme verilerinin sayısallaştırılması: Öğrencilerin, Türkçe dersi konuşma ve yazma sürecinde metafor kullanma durumlarını ortaya koymak için kullanılan gözlem formu ve doküman inceleme formu aracılığıyla elde edilen veri setleri incelenerek sayısallaştırılmış ve her bir öğrencinin araştırma süresince metafor kullanım sıklıkları hesaplanmıştır. İkinci aşama olarak öğrencilerin kullandıkları metaforları sınıflandırmak ve analiz etmek amacıyla, konuşma ve yazma sürecinde kullandıkları metaforlar “metafor türü belirleme formu” (EK-10) aracılığıyla incelenmiştir. Metafor türü belirleme formunda, öğrencilerin kullandıkları metaforlar sekiz başlık altında toplanmıştır. Bunlar; yapı, kişileştirme, benzetme, deyim, atasözü, yönelim, metonomi ve argo sınıflaması olarak tür belirleme formunda yerini almıştır. Bu bağlamda, her bir öğrencinin kullandığı metaforlar analiz edilmiştir. Öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatımlarında kullandıkları metaforlar sayısallaştırıldıktan sonra, kız ve erkek öğrencilerin metafor kullanım sıklıkları karşılaştırılmıştır. Böylece, öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatımlarında metafor kullanım durumları cinsiyet açısından

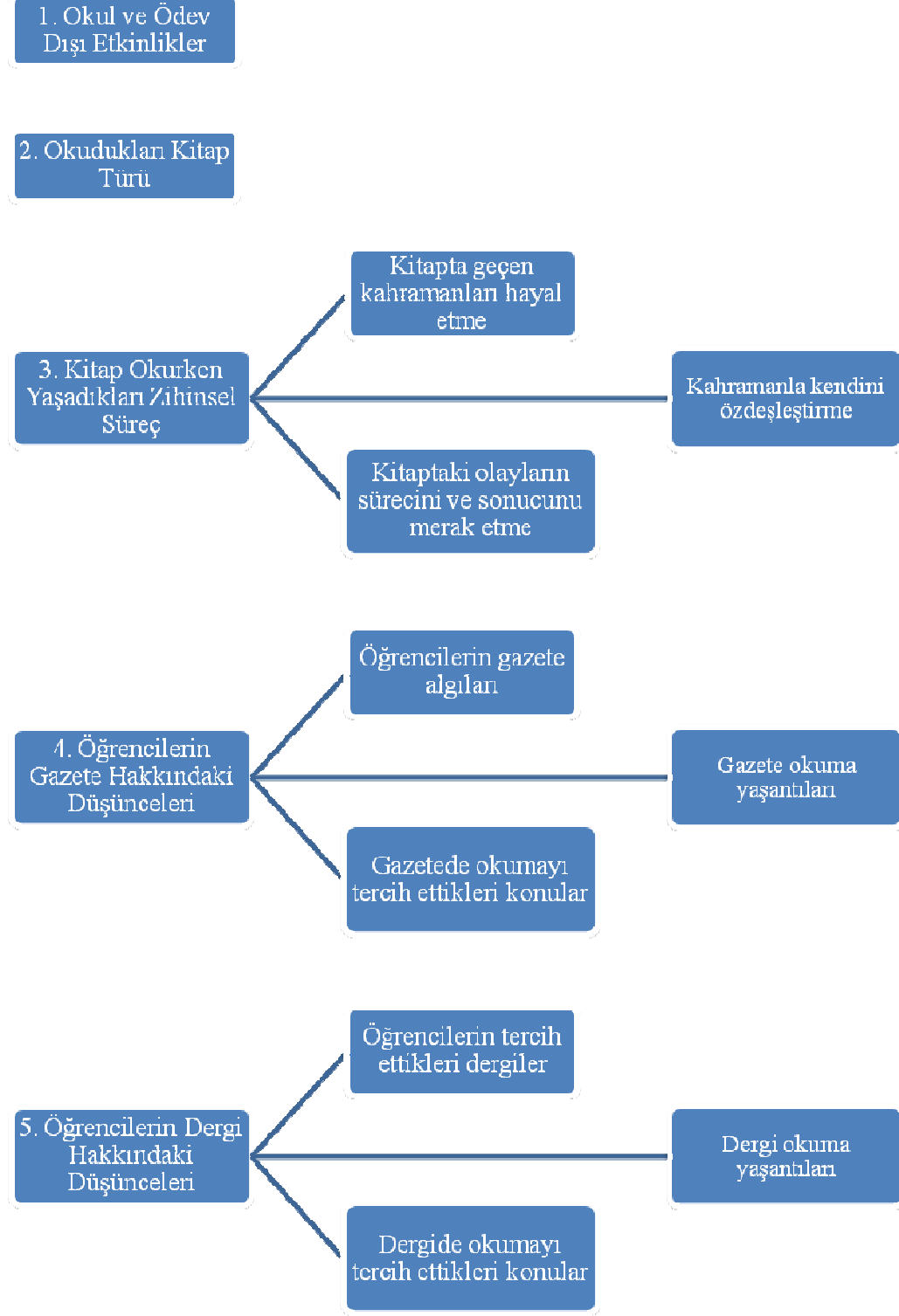
incelenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin kullandıkları metafor türleri; konuşma ve yazma sürecine göre karşılaştırılmıştır.

2.6.2. Görüşme Yoluyla Elde Edilen Verilerin Çözümlemesi

Verilerin; görüşme formuna yazımı: Bu aşamada, her bir görüşme kaydıyla ilgili veriler hiçbir değişiklik yapılmadan olduğu gibi görüşme formuna yazılmıştır. Görüşme formunda; katılımcı kişi/durum, yer ve saat gibi bağlamsal veriler, betimsel indeks, betimsel veri, araştırmacı yorumu ve sayfa yorumu gibi başlıklar bulunmaktadır. Veriler ilgili formlara aktarıldıktan sonra, değerlendirilmek üzere bir başka uzmana orijinal biçimiyle verilmiştir. Uzman, kendisine verilen kayıtlar ile yazılı dökümler arasında farklılık olup olmadığını kontrol etmiştir.

Görüşme kodlama anahtarının oluşturulması: Bu aşamada; araştırma verilerinin hangi temalar altında toplanacağı ve sunulacağına karar vermek temel amaçtır. İki uzman ve araştırmacı, görüşme kodlama anahtarlarını birbirlerinden bağımsız olarak doldurmuşlardır. Daha sonra uzmanlar ve araştırmacı bir araya gelerek, her sorunun yanıtını tek tek incelemişlerdir. Uzmanlar ve araştırmacı arasındaki görüş birliği doğrultusunda kodlama anahtarına son şekli verilmiştir (EK-11).

Görüşme verilerinin temalaştırılması: İki uzman ve araştırmacı, birbirlerinden bağımsız olarak, tema ve alt temaları oluşturmuşlardır. Ortak görüşler doğrultusunda birlik sağlanarak, tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Uzmanlar ve araştırmacının oluşturdukları tema ve alt temalar bir araya getirilerek karşılaştırılmıştır. Görüşme verileri, oluşturulan tema ve alt temalara göre düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Tema ve alt temaların oluşumu Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil.7 Tema ve Alt Temaların Oluşumu

Verilerin analizinde, temalar arası ilişkiler saptanmış ve temalar, araştırma soruları altında düzenlenmiştir. Veriler, temalara göre betimlenirken, alıntılara yer verilmiştir. Verilere ilişkin yorumlamalar örneklendirilerek görselleştirilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliği: Araştırmanın gözlem boyutunda çekilen video kayıtlarının % 20'si temsili olarak alan uzmanı bir kişi tarafından izlenmiştir. Uygulama sonrasında, yapılan gözlemin kayıtları ve doküman incelemesiyle oluşturulan veri setleri alan uzmanı 2 farklı kişi tarafından incelenmiş “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) önerdiği aşağıdaki uyuşum yüzdesi kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

Öğrencilerin Türkçe dersi konuşma sürecinde metafor kullanma durumlarını ortaya koymak için yapılan gözlemlerde, araştırmacı tarafından toplam 543 metafor bulgusu ortaya konmuştur. Alan uzmanlarıyla, araştırmacı bulguları arasında 18 metaforda görüş ayrılığı doğmuştur. Miles ve Huberman'ın uyuşum yüzdesi formülü doğrultusunda yapılan hesaplamada gözlem sonuçlarının güvenilirliği .94 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin yazma sürecinde metafor kullanım durumlarını ortaya koymak için yapılan doküman incelemeleri doğrultusunda araştırmacı tarafından 579 metafor bulgusu ortaya konmuştur. Alan uzmanlarıyla, araştırmacı bulguları arasında 9 metaforda görüş ayrılığı doğmuştur. Uyuşum yüzdesi formülü doğrultusunda yapılan hesaplamada güvenilirlik .98 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin okuma durum ve yaşantılarını belirlemek amacıyla yapılan görüşmeler doğrultusunda oluşturulan temaların hepsinde görüş birliğine varılmıştır. Alt temaların oluşturulmasında araştırmacı ve alan uzmanı iki kişi arasında iki alt temada farklılık oluşmuştur. Bu doğrultuda yapılan görüşme bulgularının güvenilirliği, .98 olarak bulunmuştur.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın temel amacına uygun olarak araştırma kapsamındaki öğrencilerden gözlem, doküman incelemesi ve görüşme teknikleri aracılığıyla toplanan verilerin çözümlenmeleri doğrultusunda ortaya çıkan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumların sunulmasında, “iç uygunluk” ilkesi göz önünde bulundurularak amaçlardaki sıra izlenmiştir.

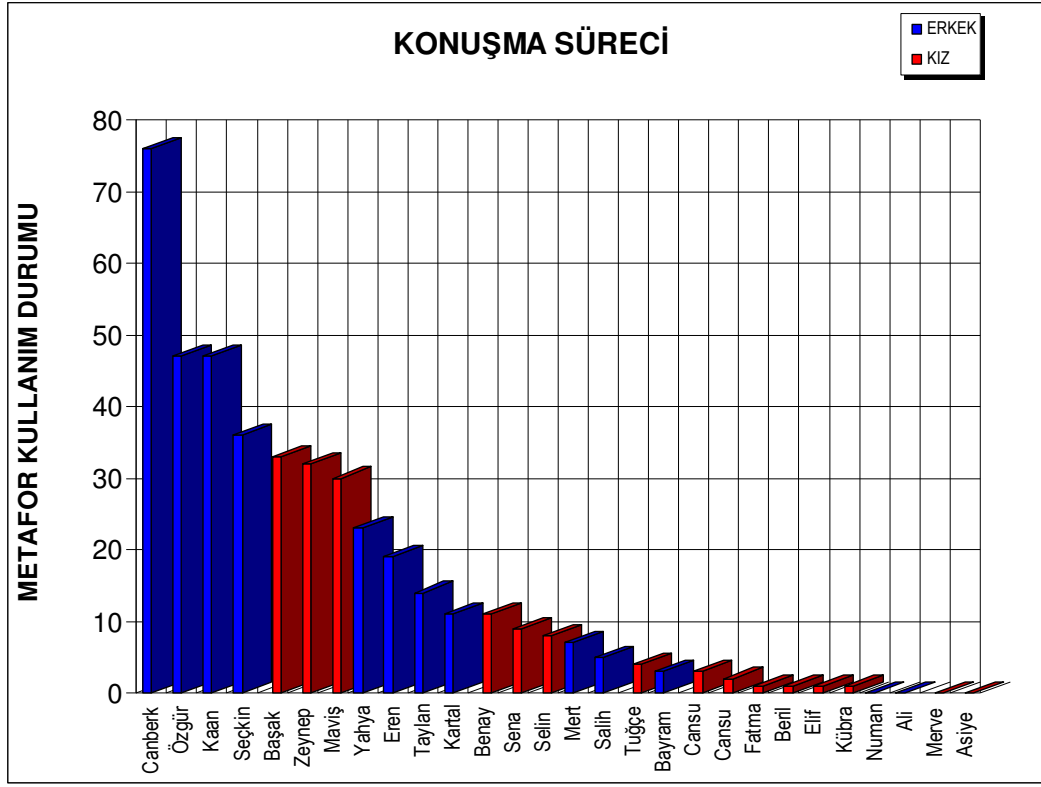
3.1. İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Sürecinde Metafor Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada ilk olarak “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin konuşma sürecinde metafor kullanma durumları nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla, Türkçe dersi gözlem sürecinde elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin metafor kullanım sıklıkları hesaplanmıştır. Öğrencilerin konuşma sürecinde metafor kullanım sıklıklarına ilişkin bulgular Çizelge 3 ve Grafik 1’de gösterilmiştir.

Çizelge 3. Öğrencilerin Konuşma Sürecinde Metafor Kullanma Durumları

Öğrencilerin konuşma sürecinde metafor kullanma sıklıkları	f
Berk	76
Özgür	47
Alkan	47
Seçkin	36
Yaprak	33
Zeynep	32
Maviş	30
Yahya	23
Eren	19
Taylan	15
Kartal	11
Benay	11
Sena	9
Gülin	8
Mert	7
Salih	5
Gülce	4
Bayram	3
Cansu	3
Yersu	2
Fatma	1
Beril	1
Elif	1
Kübra	1
Numan	1
Ali	0
Merve	0
Seviye	0

Grafik 1. Öğrencilerin Konuşma Sürecinde Metafor Kullanma Durumları



Çizelge 3 incelendiğinde, öğrencilerin Türkçe dersi konuşma süreci etkinliklerinde metaforlara ne sıklıkta yer verdikleri görülmektedir. Türkçe dersi konuşma sürecinde metaforlara en çok yer veren öğrenci 76 kullanım sıklığıyla, Berk'tir. Berk'le diğer öğrenciler arasında metafor kullanım sıklığı açısından çok büyük fark görülmektedir. Berk sürekli parmak kaldıran, derse katılımı çok olan bir öğrencidir. Kurduğu tümceler anlamlı, dilbilgisi kurallarına uygun ve uzundur. Aynı zamanda, sözcük hazinesinin oldukça geniş olduğu kurduğu tümcelerden anlaşılmaktadır. Berk, diğer öğrenciler arasında sözlü anlatım becerisi en güçlü olan öğrencidir. Özgüveninin çok gelişmiş olmasının da buna katkısı çoktur; çünkü, duygu ve düşüncelerini rahat bir biçimde ifade edebilmektedir. Berk'in sözlü anlatımlarında kurduğu tümcelerin ve yaptığı benzetmelerin sınıf düzeyinin üzerinde olduğu söylenebilir. Berk'in kullandığı metaforların; 28'ini yapı metaforları, 19'unu deyimler, 15'ini kişileştirmeler, 8'ini benzetmeler, 3'ünü atasözleri, 2'sini metonomiler, 1'ini de argo kavramlar oluşturmaktadır. Bu bulgu, Berk'in Türkçe dersi sözlü anlatım sürecinde deyimlere en çok yer veren öğrenci olduğunu da göstermektedir. Berk, sınıfta dikkat çekmeyi

sevmektedir. Özellikle, öğretmeninin dikkatini sürekli üzerinde tutmak istemektedir. Bu durum, Berk'in özgün tümceler kurmasına neden olmaktadır. Berk'in Türkçe dersi karne notu 5'tir. İl düzeyinde yapılan seviye tespit sınavında Türkçe sorularının tümünü doğru yanıtlamıştır. Türkçe dersinde yapılan gözlemler sonucunda Berk'in kullandığı metaforlara ilişkin bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

“Arabayı çekiyor altına ve sokaklarda havasını basıyor.”

“Dilimde tüy bitti biraz da siz konuşun.”

“Uluorta binalar yapılması yeşille mavinin uyumunu yok etmiş.”

“Uyuşturucu kullanıp karabatağa düşmek, hayattan keyif almamak, tazi gibi koşturup yorulmak kalbimize zarar verir.”

“Arkadaşlarımızla tatlı dille konuşmalıyız, kırıcı sözler söylememeliyiz”

“Atatürk herkese barış aşılamıştır.”

“Atatürk'ün bize ışık olduğunu öğrendim”

“Askerin ümidinin kırıldığı anda, Atatürk tekrar askere gücünü toplatmıştı.”

“Çocuklar dünyayı titreten birer aslandır.”

Metaforları en çok kullanan öğrencilerden biri de Özgür'dür. Özgür'ün sınıf arkadaşlarını güldürmek için sık sık benzetmelerden yararlandığı gözlenmiştir. Özgür'ün konuşma sürecinde metafor kullanım sıklığı 47'dir. Arkadaşlarının ona gülmesi, Özgür'ün sınıfta ilgi odağı olmasını sağlamakta ve onun bu tür sözcük ve kavramları kullanmasını güdülemektedir. Özgür'ün bazen bu durumu abartarak sözlü anlatımlarında argoya yer verdiği de gözlenmiştir. Özgür, Türkçe dersi sözlü anlatım etkinliklerinde söz alan ve yaratıcılığını ve hayal gücünü ortaya koyan tümceler kuran bir öğrencidir. Özgür duygu ve düşüncelerini sınırsızca ortaya koyan bir öğrenci özelliği taşımaktadır. Sınıftaki arkadaşları da Özgür'ün duygu ve düşüncelerini dinlemekten keyif almaktadırlar. Özgür'ün kullandığı metaforların; 21'ini yapı metaforları, 11'ini deyimler, 7'sini kişileştirme, 7'sini argolar, 1'ini de benzetme oluşturmaktadır. Özgür, konuşma sürecinde en çok argo metafor kullanan öğrencidir. Özgür'ün Türkçe dersi karne notu 4'tür. Türkçe dersinde yapılan gözlemler sonucunda Özgür'ün kullandığı metaforlara ilişkin kimi örnekler aşağıda verilmiştir:

“Ver ordan ağır bir kitap”

“Plak takıldı öğretmenim”

“Ben bir aslan ve çiçeğim, bazen de fil olurum”

“Bebek kitabı okuyor”

“Öğretmenim futbol kralı oldum”

“Kelebek dedikodu yapmak için çiçeğe geliyor”

Konuşma sürecinde metaforlara sık yer veren öğrencilerden biri de Alkan’dır. Alkan’la Özgür’ün konuşma sürecinde metaforlara yer verme sıklıkları 47’dir. Alkan derse katılan, sözlü anlatım etkinliklerinde parmak kaldıran ve her konuda akıl yürüten bir öğrencidir. Yanıtını bildiği, ancak, daha çok sınıfın ve öğretmenin dikkatini çekecek sorular sorarken metaforlardan yararlanmaktadır. Özgür gibi onun da sınıfı güldürmek gibi bir amacının olması benzetmeleri çok kullanmasına neden olmaktadır. Alkan, istediği zamanlarda; anlamlı ve uzun tümceler kurabilmektedir. Alkan’ın dil becerilerinin Özgür’e göre daha gelişmiş olduğu kurduğu tümcelerden anlaşılmaktadır. Alkan’ın kullandığı metaforların; 26’sını yapı metaforları, 10’unu deyimler, 2’sini kişileştirme, 6’sını argolar, 3’ünü de benzetmeler oluşturmaktadır. Alkan’ın Türkçe dersi karne notu 5’tir ve il düzeyinde yapılan seviye tespit sınavında Türkçe sorularını yanlışsız yanıtlamıştır. Türkçe dersinde yapılan gözlemler sonucunda Alkan’ın kullandığı metaforlara ilişkin kimi örnekler aşağıda verilmiştir:

“Ormanların kuraklığın ilacı olduğunu düşünüyorum.”

“Kuşları yurtsuz koymamak için ne yapmalıyız?”

“Yetişkin meyvelerin; tadı, büyüklüğü, rengi farklı olur.”

“Kafayı yemiş öğretmenim.”

“Komiklik patlatsanız öğretmenim”

“Gelecek bizi yiyor mu öğretmenim?”

“Bana sarışın kuş diyorlar.”

“Atatürk bilim de aşılamıştır.”

“Karanlık günleri arkada bırakmak için”

“Anneler için çocuklar bir çiçektir.”

Çizelge 3 incelendiğinde, metafor kullanma sıklığı açısından, 36 kullanım sıklığıyla dördüncü sırada yer alan erkek öğrencinin Seçkin olduğu görülmektedir. Seçkin yerinde duramayan, sırada sık sık ayağa kalkan ya da arkasına dönen, çok konuşan, heyecanlı ve aklına ilk geleni söyleyen bir öğrencidir. Türkçe derslerinde verilen ödevleri çoğu zaman yapmadığı ya da defterini evde unuttuğunu söylediği, araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Ancak, Türkçe dersinde oldukça etkindir. Ders sürecinde sürekli konuşmak, duygu ve düşüncelerini dile getirmek istemektedir. Zaman zaman söz almayı unutarak heyecanına kapılıp konuşmaya başladığı gözlenmiştir. Sınıftaki çoğu erkek öğrenci gibi onun da amaçlarından biri arkadaşlarını ve öğretmeni güldürmektir. Öğretmen, ders sırasında susması için Seçkin'e sürekli müdahale etmek zorunda kalmaktadır. Seçkin'in de zaman zaman argo sözcükler kullandığı görülmektedir. Seçkin'in kullandığı metaforların 13'ünü yapı metaforları, 11'ini deyimler, 5'ini kişileştirme, 5'ini argolar, 1'ini atasözü, 1'ini benzetim oluşturmaktadır. Seçkin'in Türkçe dersi karne notu 4'tür. Türkçe konuşma sürecine ilişkin yapılan gözlemler sonucunda Seçkin'in kullandığı metaforlara ilişkin kimi örnekler aşağıda verilmiştir:

“Birlikten güç doğar öğretmenim.”

“O, bize ışık oldu yol gösterdi.”

“Öğretmenim yalan atıyor.”

“Çocuklar aslan gibi güçlü.”

“Burnumun direği kırıldı.”

“Yağmurlar kuraklığın ilacıdır.”

“Aklımın fermuarı var.”

“Cümle çorba oldu.”

“Teleskop almak için parayı bulana kadar canım çıktı.”

Türkçe dersi konuşma sürecinde metafor kullanma sıklıkları açısından öğrenciler sıralandığında beşinci sırada Yaprak yer almaktadır. Yaprak'ın sözlü anlatımlarında metafor kullanım sıklığı 33'tür. Yaprak aynı zamanda kız öğrenciler arasında Türkçe dersi konuşma sürecinde en çok metafor kullanan öğrencidir. Yaprak; ilgili, derse katılan ve parmak kaldıran bir öğrencidir. Yaprak, sınıftaki erkek arkadaşlarının tersine parmak kaldırmadan önce kuracağı tümceleri önceden düşünen ve kurgulayan bir

öğrencidir. Yaprak, sınıfın en çalışkan öğrencisidir. Anlamli ve dilbilgisi kurallarına uygun tümceler kurmaktadır. Yaprak'ın kullandığı metaforların 19'unu yapı metaforları, 8'ini deyimler, 5'ini kişileştirme, 1'ini benzetim oluşturmaktadır. Yaprak, il düzeyinde yapılan seviye tespit sınavında il ikincisi olmuştur ve Türkçe sorularının tümünü doğru yanıtlamıştır. Yaprak'ın Türkçe dersi karne notu 5'tir. Türkçe dersinde yapılan gözlemler sonucunda Yaprak'ın kullandığı metaforlara ilişkin bazı örnekler şöyledir:

“Yeşilin öldüğünü bildiriyor.”

“Bu metin kalbimi yeniden keşfetmemi sağladı.”

“Sosyal soruları çok kazıktı.”

“Öğretmenim bir an önce derse dönebilir miyiz?”

“Kelebek çiçeği dinler ve ona saygısızlık etmez.”

“Ağaç göğe uzanan elimizdir.”

“Barış insanların maddi ve manevi zenginliğini sağlar.”

“Öğretmeni zorluğa sokmayalım arkadaşlar.”

“Vatana hizmet vermek gerekir.”

“O toprak fidan tutmazmış.”

“Hayatta gerçek yol gösterici bilimdir.”

“Gelecek günlere güvenle bakmak.”

“Daha çok kelime hazinemizde kelime olur.”

“Atatürk'ün az da olsa sert olduğunu anladım.”

“Atatürk gerekli zemini hazırladı.”

“Tüm ülke karanlığa boğulmuştu.”

“Atatürk ışık gibi doğdu.”

“Öğretmene göre öğrenciler birer fidandır.”

“Baloncunun söz verip sözünü tutmamasına çok üzülüyor.”

Tüm öğrenciler içinde altıncı olan, kız öğrenciler arasında metafor kullanma sıklığı açısından ikinci sırada yer alan öğrenci Zeynep'tir. Zeynep'in metafor kullanım sıklığı 32'dir. Zeynep, derse katılan, sözlü anlatım etkinliklerinde görev almak isteyen, duygu ve düşüncelerini rahat bir biçimde ifade eden, düzgün tümceler kuran bir öğrencidir.

Zeynep'in kullandığı metaforların; 10'unu deyimler, 10'unu yapı metaforları 8'ini kişileştirme, 1'ini atasözü, 1'ini metonomi, 1'ini benzetim, 1'ini argo kavramlar oluşturmaktadır. Zeynep, il düzeyinde yapılan seviye tespit sınavında tüm Türkçe sorularını yanlışsız yanıtlamıştır. Türkçe karne notu 5'tir. Türkçe dersi konuşma sürecine ilişkin yapılan gözlemler sonucunda Zeynep'in kullandığı metaforlara ilişkin kimi örnekler aşağıda verilmiştir:

“Zorluk karşısında karamsarlığa düşmemeyi öğrendim.”

“Kelime hazinemiz genişler.”

“Askerleri yüreklendirdi.”

“Milletin geleceğini yoğuran kültür ordusudur.”

“Asker gücünü toplamıştı.”

“Biz bir fidanız çünkü öğretmenler bizi yetiştirirler.”

“Ormanlar yağmurla beslenir.”

“Bazen arkadaşımız konuşurken hemen lafa dalarız.”

“Babamı soru yağmuruna tuttum.”

Konuşma sürecinde metaforlardan yararlanma sıklıkları açısından öğrenciler sıralandığında, yedinci sırada yer alan öğrenci Maviş'tir. Maviş'in konuşma sürecine ilişkin metafor kullanım sıklığı 30'dur. Maviş sınıf içinde sorumluluk alan ve yerine getiren, özgüveni gelişmiş bir öğrencidir. Maviş aynı zamanda sınıfta, öğretmenin sağ kolu sıfatını taşımaktadır. Etkin bir öğrenci olan Maviş, dilbilgisi kurallarına uygun tümceler kurmaktadır. Öğretmenin yönelttiği her soruya yanıt vermeye çalışan, sürekli parmağını kaldıran, dersten hiç kopmayan bir öğrencidir. Maviş'in kullandığı metaforların; 20'sini yapı metaforları, 6'sını deyimler, 2'sini atasözleri, 2'sini kişileştirmeler oluşturmaktadır. Maviş'in Türkçe dersi karne notu 5'tir. İl düzeyinde yapılan seviye sınavında Türkçe sorularının tümünü doğru yanıtlamıştır. Türkçe dersi sözlü anlatım sürecine ilişkin yapılan gözlemler sonucunda Maviş'in kullandığı metaforlara ilişkin kimi örnekler şöyledir:

“Kalbimiz bütün yapılarımızı çalıştıran makinedir.”

“Damarlar kanın dolaştığı yollardır.”

“Kalbimi seve seve sana veririm.”

“Ormanlar sevgi kaynağıdır.”

“Okul başında bir program yapar onu uygularım.”

“Bu öğrendiklerim ışığında büyüyünce ne olacağımı merak etmeye başladım.”

“Öğretmenim biz, kim söyledi derdine düştük.”

“Atatürk tüm insanlığı kucaklamıştır.”

“Çocuklar; aslan, çiçek ve fidandır.”

Türkçe dersi konuşma süreci etkinliklerinde metaforlara hiç yer vermeyen öğrenciler; Numan, Ali, Merve ve Seviye’dir. Numan, bütün gözlem sürecinde Türkçe dersinde hiç parmak kaldırmamıştır. Çoğu zaman Numan’ın sınıfta olduğu bile fark edilmemektedir. Öğretmen, okuma etkinliklerinde, Numan’dan sesli okuma yapmasını bir-iki kez istemiştir; ancak, Numan sesli okuma sırasında sözcükleri yanlış okumuştur. Türkçe derslerinde başka şeylerle ilgilenmemekte, sessiz bir biçimde oturmaktadır. Numan’ın içe kapanık bir kişilik özelliği sergilediği gözlenmiştir. Numan için duygu ve düşüncelerini sözlü olarak çok rahat ifade edemediği söylenebilir. Numan’ın Türkçe dersi karne notu 2’dir.

Ali, Türkçe dersi sözlü anlatım etkinliklerine katılmayan öğrencilerdendir. Ev ödevlerini çoğu zaman yapmadan geldiği gözlenmiştir. Ders sürecinde sessiz bir biçimde başka şeylerle ilgilendiği söylenebilir. Ali, duygu ve düşüncelerini sınıf ortamında dile getirme konusunda zayıftır. Sıra arkadaşıyla çok iyi anlaşmakta, okuma derslerinde onunla birlikte küçük arabalarla oynamaktadır. Ali’nin Türkçe dersi karne notu 3’tür.

Merve, Numan’a göre sosyal ilişkilerinde daha rahat bir öğrencidir. Derste o da son derece sessizdir. Türkçe derslerine katılmak için parmak kaldırdığı; ancak, bunun çok fazla gerçekleşmediği gözlenmiştir. Merve’nin Türkçe dersi karne notu 3’tür.

Seviye, ders sürecinde arkadaşlarıyla konuşmakta, derslere çok fazla katılmamaktadır. Sadece sesli okuma etkinliklerinde parmak kaldırmaktadır. Sınıf öğretmenin, Türkçe

dersi sürecinde Seviye'yi sınıf kurallarına uyması konusunda sık sık uyarmak zorunda kaldığı gözlenmiştir. Seviye'nin Türkçe dersi karne notu 2'dir.

Türkçe dersi konuşma sürecinde metafor kullanım sıklığı 10'dan az olan 11 öğrenci bulunmaktadır. Gözlem sürecinde sözlü anlatımlarında metafor kullanım sıklığı 9 olan öğrenci Sena'dır. Sena'nın kullandığı metaforların; 5'ini deyim, 2'sini kişileştirme, 2'sini yapı metaforları oluşturmaktadır. Gülin'in sözlü anlatımlarında metafor kullanım sıklığı 8'dir. Gülin'in kullandığı metaforların tümü yapı metaforlarıdır. Mert, gözlem sürecinde 7 metafor kullanmıştır. Mert'in metaforlarının; 3'ünü yapı, 2'sini kişileştirme, 1'ini argo, 1'ini de benzetim oluşturmaktadır. Salih'in sözlü anlatımlarında metafor kullanım sıklığı 5'tir. Salih'in metaforlarının; 4'ünü yapı, 1'ini kişileştirme oluşturmaktadır. Gözlem sürecinde, sözlü anlatımlarında metaforlara 4 kez yer veren öğrenci Gülce'dir. Gülce'nin kullandığı metaforların tümü yapı metaforlarıdır. Metafor kullanım sıklıkları 3 olan öğrenciler, Bayram ve Yersuoğan'dır. Bayram'ın kullandığı metaforların 2'sini benzetme, 1'ini de yapı metaforları oluşturmaktadır. Yersu'nun kullandığı metaforların 2'si deyim, 1'i de kişileştirmez. Sözlü anlatımlarında metafor kullanım sıklığı 2 olan öğrenci, Cansu'dur. Cansu'nun kullandığı metaforların 2'si de kişileştirmez. Sözlü anlatımlarında metafor kullanım sıklığı 1 olan öğrenciler; Fatma, Beril, Kübra Elif'tir. Bu üç öğrencinin kullandıkları metaforlar yapı metaforlarıdır. Bu öğrencilerin, kullandıkları metaforlara ilişkin bazı örnekler şöyledir:

Fatma;

“Kalbimiz bize sürekli hayat pompalar”.

Mert;

“Gitti kafa”

“Çilli sen sus” (arkadaşı için)

Beril;

“Aman ne halin varsa gör.”

Gülce;

“Canım sıkılıyor.”

“Kalbimi oyuncak mı sanıyorsun?”

Gülin;

“Bütün bu öğrendiklerim ışığında Atatürk’ün çalışmalarını öğrendim.”

“Atatürk bize yol ve ışık oldu.”

“Yeni bir dünya doğar.”

“Damarlar ince yola benzer”

Salih;

“Kalemim intihar etmiş.”

“Karanlıktan milleti uyandırdı.”

“Siniri dağıtmak için müzik dinliyorum.”

Yersu;

“Kim sözünü tutmamış?”

“Çocuğun hakkını yedi.”

Sena;

“Kalbimi kırıyor öğretmenim.”

“Kelebek: İkimizin de seveceği oyun oynayalım.”

“Kalbimizi yeniden keşfettik.”

Elif;

“Gelecekteki düşündür ormanlar.”

Cansu;

“Kelebek, ortada sıçan oynayalım mı?”

Kübra;

“Bilsek bile yarın dünyanın yıkılacağını ağaç dikmeliyiz.”

Bu gruba giren öğrenciler, derse fazla katılmayan öğrencilerdir. Gözlem sürecinde fazla metafor kullanmayan öğrencilerin fazla parmak kaldırmadıkları, yalnız öğretmen onlara soru yönelttiğinde konuştukları gözlenmiştir. Ancak, Gülin ve Salih bu gruptaki diğer öğrencilere göre Türkçe dersi konuşma süreci etkinliklerinde daha etkin rol almaktadırlar. Diğer öğrencilerin konuşmak için duygu ve düşüncelerini ifade ederek sınıfla paylaşmak için adeta yarıştığı bir ortamda, bu öğrencilere fazla söz düşmemektedir. Bu öğrencilerin konuşma süreci etkinliklerinde metaforlara çok yer vermemelerinin nedeni olarak, sözlü anlatım etkinliklerine katılmamaları gösterilebilir.

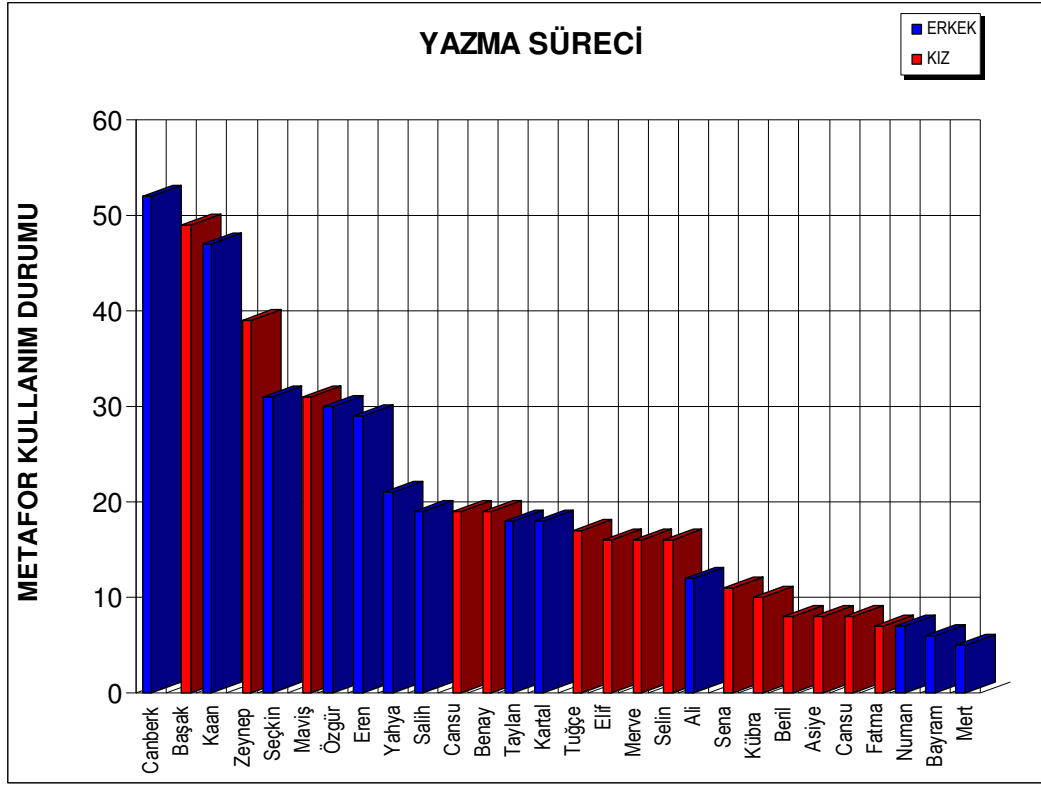
3.2. İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Sürecinde Metafor Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular

“İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazma sürecinde metafor kullanma durumları nedir?” sorusunu yanıtlamak amacıyla Türkçe dersi yazılı anlatım sürecinde elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin metafor kullanım sıklıkları hesaplanmıştır. Öğrencilerin yazma sürecinde metafor kullanım sıklıklarına ilişkin bulgular, Çizelge 4 ve Grafik 2 'de gösterilmiştir.

Çizelge 4. Öğrencilerin Yazma Sürecinde Metafor Kullanma Durumları

Öğrencilerin yazma sürecinde metafor kullanma sıklıkları	f
Berk	52
Yaprak	49
Alkan	47
Zeynep	39
Seçkin	31
Maviş	31
Özgür	30
Eren	30
Yahya	21
Salih	20
Yersu	19
Benay	19
Taylan	18
Kartal	18
Gülce	17
Elif	16
Merve	16
Gülin	16
Ali	11
Sena	11
Kübra	10
Beril	8
Seviye	8
Cansu	8
Fatma	7
Numan	7
Bayram	6
Mert	5

Grafik 2. Öğrencilerin Yazma Sürecinde Metafor Kullanma Durumları



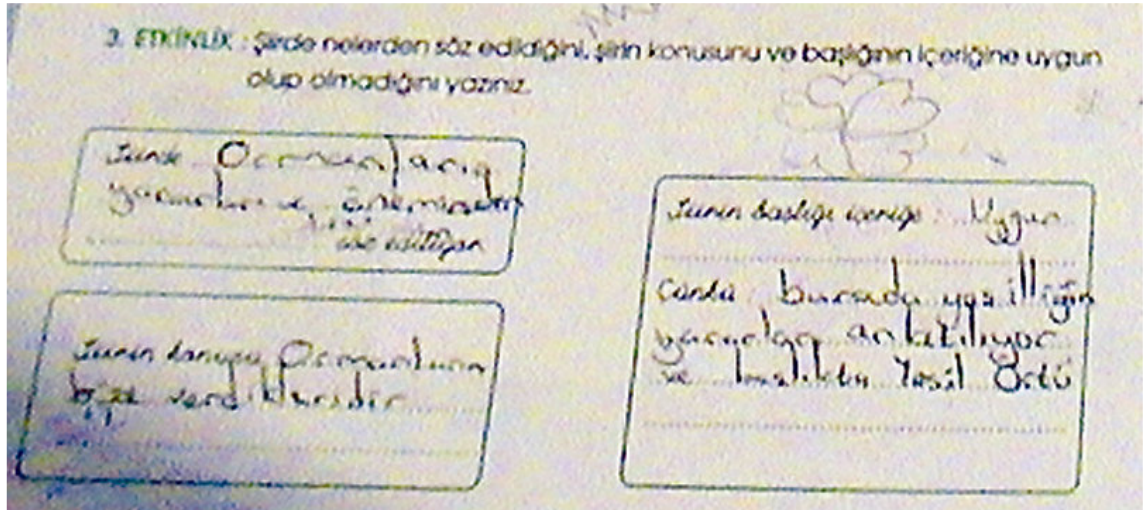
Öğrencilerin yazma sürecinde metaforları kullanma sıklıkları incelendiğinde; öğrenci sıralamalarının değiştiği görülmektedir. Bunun en önemli nedeni, Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin öğrenciler tarafından tamamlanıp tamamlanmamasıdır. Kimi öğrenciler, çalışma kitaplarındaki etkinlikleri eksiksiz tamamlarlarken, kimilerinin çalışma kitapları tamamlanmamıştır. Bu durum, öğrencilerin yazma sürecinde metafor kullanım sıklık sayılarını değiştirmektedir. Gözlenen sınıfta; Türkçe dersi öğretme öğrenme süreci öğretmen kılavuz kitabının yönergeleri doğrultusunda işlenmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin yazılı anlatım etkinlikleri büyük oranda öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerle sınırlıdır. Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabında yer alan bazı etkinlikler öğrencilerin metafor kullanmaları için zemin hazırlamıştır. Örneğin, verilen deyimlerle öğrencilerin tümceler kurmaları istenmiştir. Bir başka örnek ise; metafor içeren soruların yanıtlarının yine metaforlarla yanıtlanmasıdır.

Tüm yazma etkinlikleri sürecinde metaforlara en çok yer veren öğrenci 52 kullanım sıklığı ile Berk'tir. Berk'in yazma sürecinde kullandığı metaforların; 16'sını yapı, 14'ünü deyim, 8'ini kişileştirme, 6'sını metonomi, 5'ini atasözleri, 2'sini benzetmeler ve 1'ini yönelim metaforları oluşturmaktadır. Berk, aynı zamanda, Türkçe dersi konuşma sürecinde metaforları en çok kullanan öğrencidir. Türkçe dersi yazma sürecinde en çok metafor kullanan ikinci öğrenci 49 kullanım sıklığı ile Yaprak'tır. Yaprak'ın kullandığı metaforların; 24'ünü deyimler, 16'sını yapı, 5'ini atasözleri, 2'sini kişileştirme ve 2'sini benzetmeler oluşturmaktadır. Yaprak aynı zamanda, Türkçe dersi konuşma sürecinde 33 kullanım sıklığıyla en çok metafor kullanan kız öğrencidir. Üçüncü sırada yer alan öğrenci 47 kullanım sıklığı ile Alkan'dır. Alkan'ın konuşma sürecinde metafor kullanım sıklığı yine 47'dir. Alkan'ın kullandığı metaforların; 20'sini yapı metaforları, 4'ünü atasözleri, 11'ini deyimler, 5'ini metonomiler, 4'ünü kişileştirmeler ve 3'ünü benzetmeler oluşturmaktadır. Türkçe dersi yazma sürecinde metaforlara diğer öğrencilere göre daha çok yer veren öğrencilerden biri de 39 kullanım sıklığıyla Zeynep'tir. Zeynep'in kullandığı metaforların; 18'ini yapı metaforları, 9'unu deyimler, 6'sını atasözleri, 5'ini kişileştirmeler, 1'ini benzetme oluşturmaktadır. Zeynep, konuşma sürecinde metaforlara yer vermektedir. Maviş'in yazma sürecinde metafor kullanım sıklığı 31'dir. Maviş'in kullandığı metaforların; 10'unu yapı metaforları, 6'sını deyimler, 4'ünü metonomi, 4'ünü kişileştirme, 3'ünü atasözleri, 3'ünü benzetmeler, 1'ini yönelim metaforları oluşturmaktadır. Özgür de yine 30 kullanım sıklığı ile yazma sürecinde metaforlara yer veren öğrenciler arasındadır. Özgür'ün kullandığı metaforların; 14'ünü yapı metaforları, 8'ini kişileştirme, 4'ünü argo sözcükler, 2'sini metonomi, 2'sini atasözleri oluşturmaktadır. Türkçe dersi yazma sürecinde metaforlara az yer veren öğrenciler, konuşma sürecinde metaforlara az yer veren öğrencilerle yaklaşık olarak aynıdır. Türkçe dersi yazma sürecinde metafor kullanım sıklığı 10 ve 10'dan az olan 8 öğrenci bulunmaktadır. Bu süreçte, konuşma sürecine göre sayının 11'den 8'e düştüğü ve öğrenci isimlerinde az da olsa değişiklik olduğu görülmektedir. Bunun en önemli nedeni olarak Türkçe dersi çalışma kitabındaki yönergeler gösterilebilir. Yazma sürecinde, metaforları az kullanan öğrencileri; 10 kullanım sıklığıyla Kübra, 8 kullanım sıklığıyla Beril, Cansu ve Seviye, 7 kullanım sıklığıyla Fatma ve Numan,

6 kullanım sıklığıyla Bayram, 5 kullanım sıklığıyla Mert oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri tamamlamadıkları ya da tamamlasalar bile kısa yanıtlar verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrenciler, bağımsız yazdıkları kompozisyonlarında metafor kullanmamışlardır.

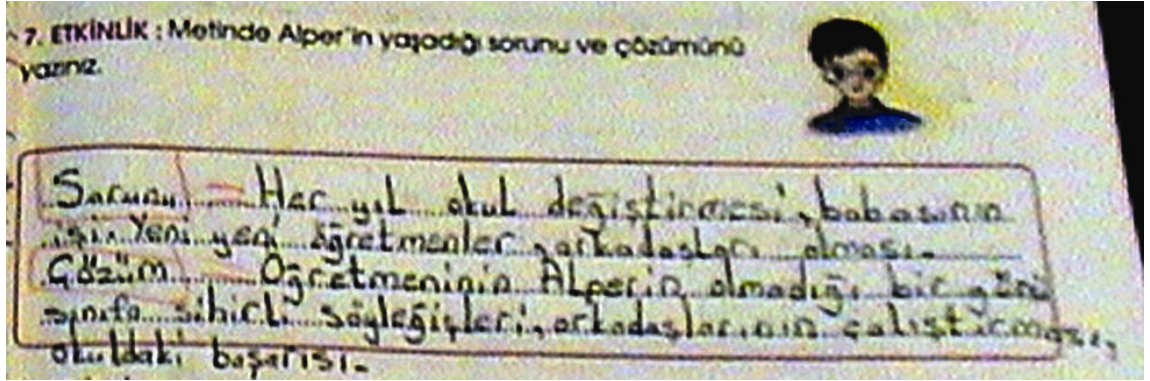
Öğrencilerin yazılı anlatım sürecinde çalışma kitabında kullandıkları metafor örneklerinden bazıları şunlardır (Alıntılarda yer alan metafor örnekleri, öğrencilere ait özgün yazıların altında verilmiştir):

Yaprak



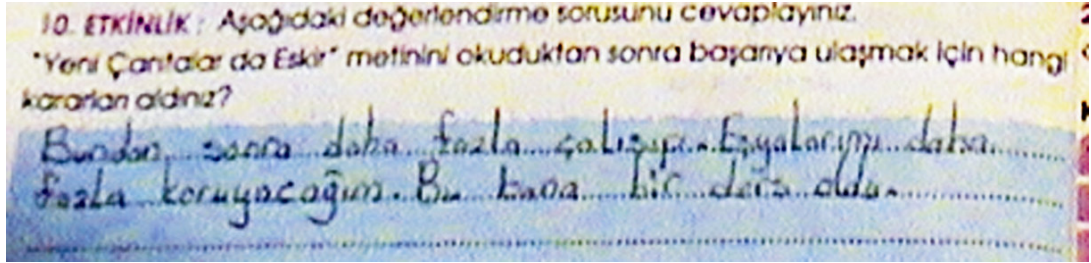
Şiirin başlığı içeriği: Uygun çünkü burada **yeşilliğin** yararları anlatılıyor ve başlık da Yeşil Örtü

Ceren



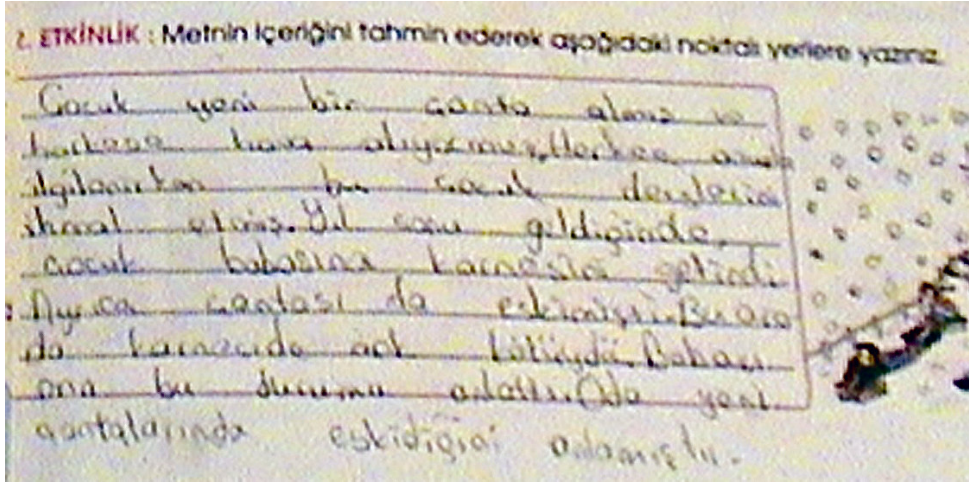
Sorunu = Her yıl okul değiştirmesi, babasının işi. Yeni yeni öğretmenler, arkadaşları olması.

Çözüm = Öğretmeninin Alper'in olmadığı bir günü sınıfa sihirli söyleyişleri, arkadaşlarının çalıştırması, okuldaki başarısı.



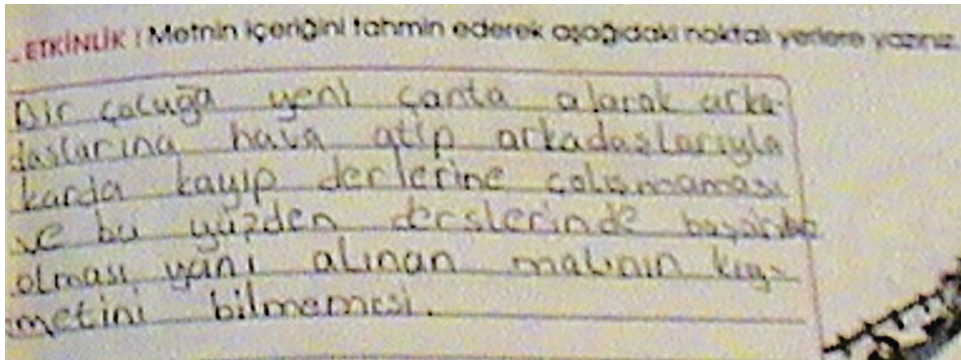
Bundan sonra daha fazla çalışıp, eşyalarımı daha fazla koruyacağım. Bu bana bir ders oldu.

Maviş



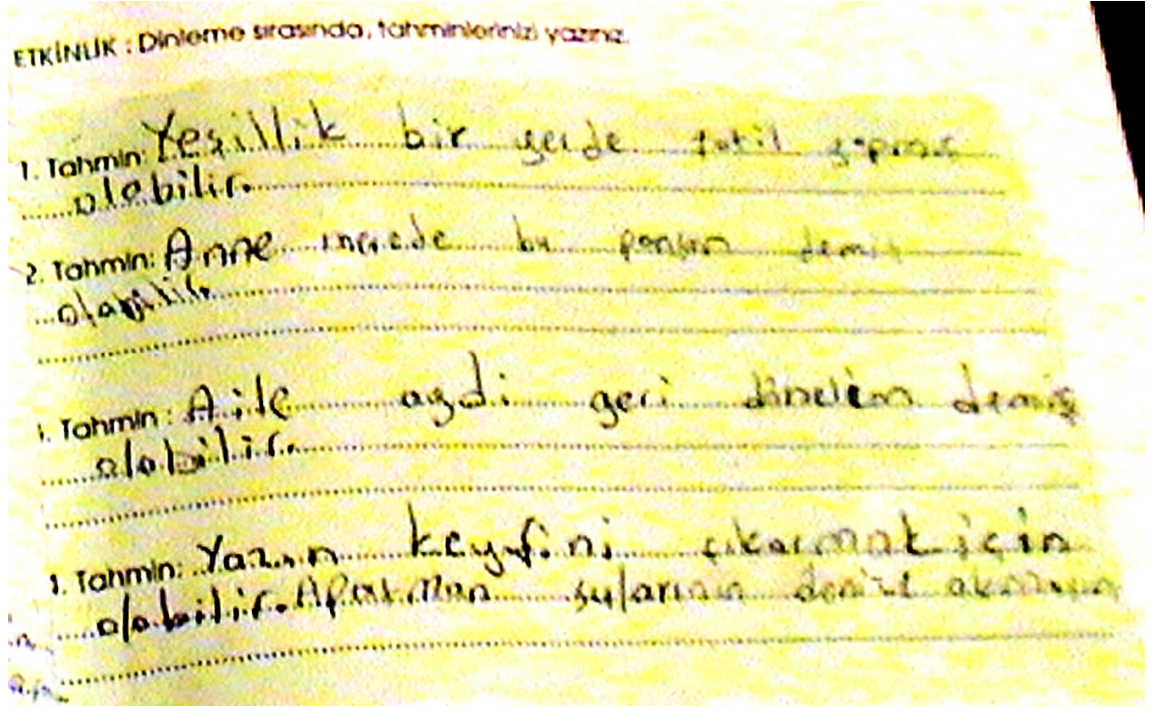
Çocuk yeni bir çanta almış ve herkese **hava atıyormuş**. Herkes onunla ilgilenirken bu çocuk derslerini ihmal etmiş. Yıl sonu geldiğinde, çocuk babasına karnesini getirdi. Ayrıca çantası da eskimişti. Bu arada karnesi de çok kötüydü. Babası ona bu durumu anlattı. O da yeni çantaların da eskidiğini anlamıştı.

Eren

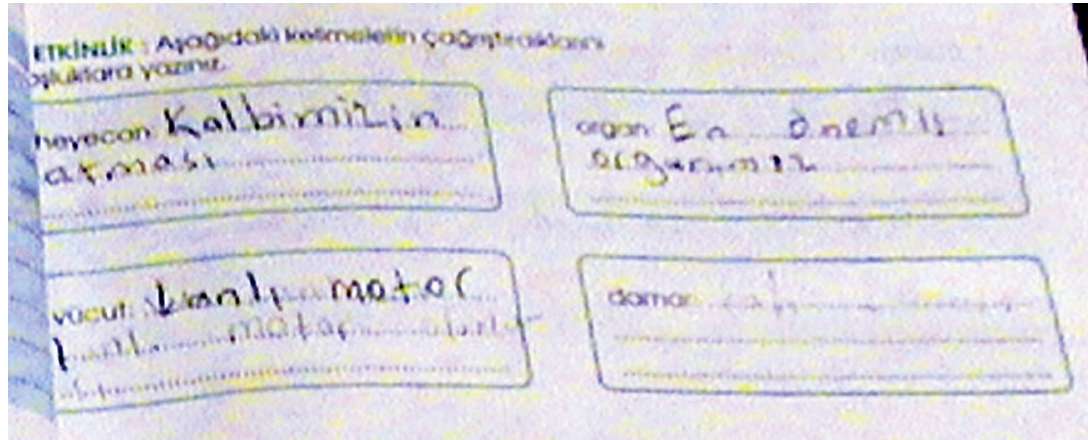


Bir çocuğun yeni çanta alarak arkadaşlarına **hava atıp** arkadaşlarıyla karda kayıp derslerine çalışmaması ve bu yüzden derslerinde başarısız olması yani alınan malın kıymetini bilmemesi.

Yahya

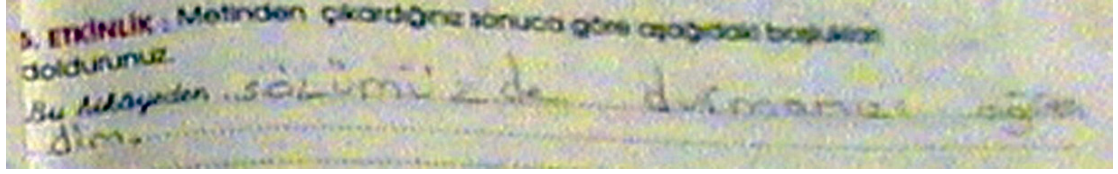


Yazın *keyfini çıkarmak* için olabilir. Apartman sularının denize akması.

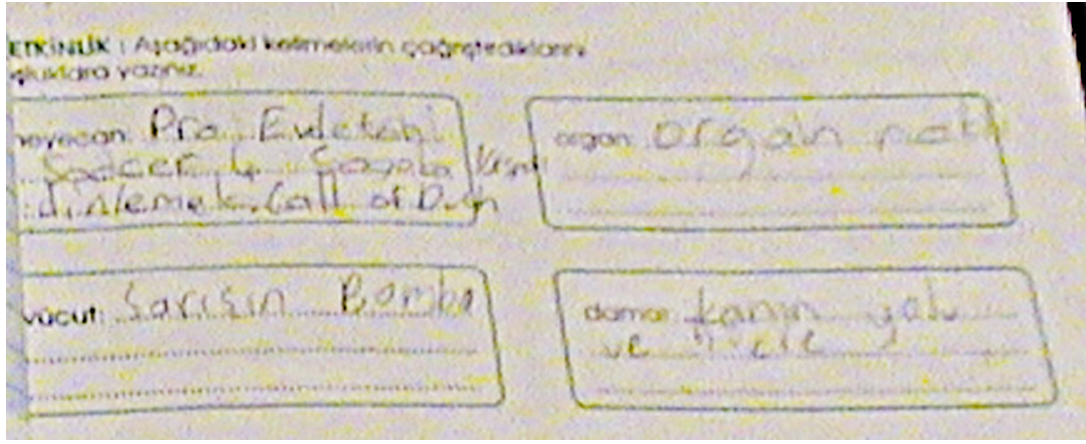


Vücut: *kanlı motor*

Seçkin



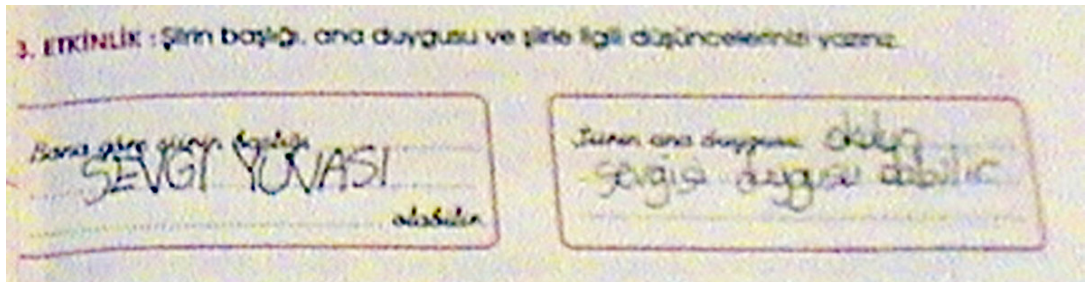
Sözümlerde durmamızı öğrendim.



vücut: *Sarışın Bomba*

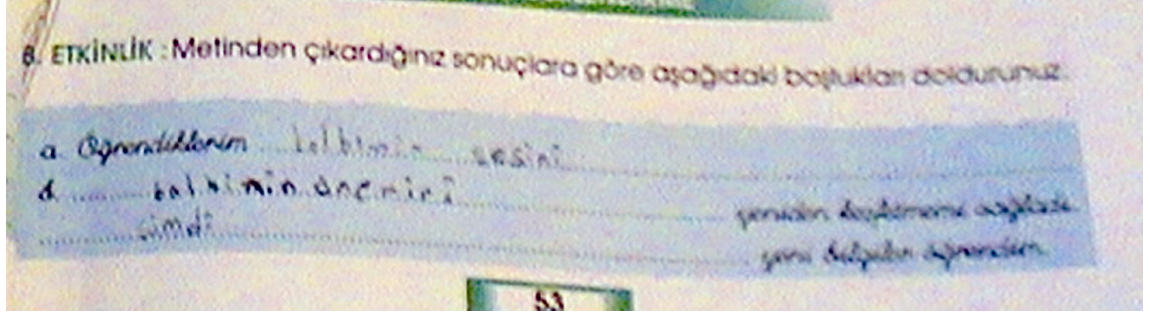
damar: *Kanın yolu*

Beril



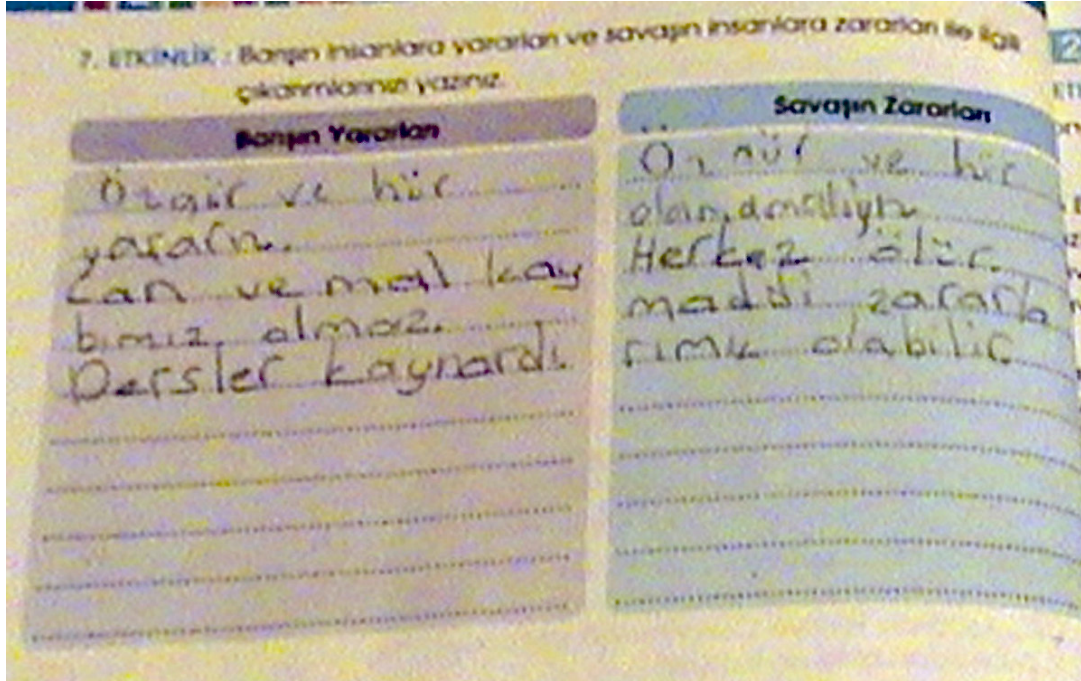
Bana gör şiirin başlığı *SEVGİ YUVASI*

Salih

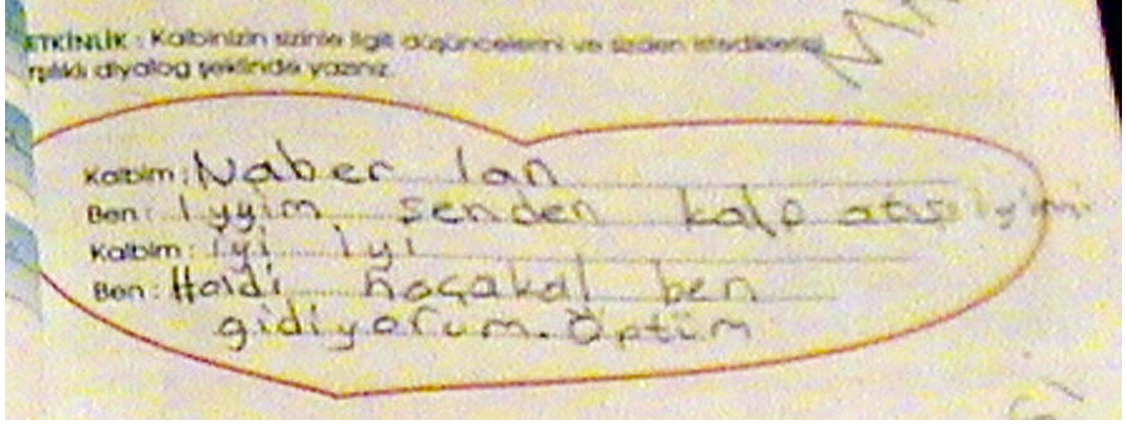


a. Öğrendiklerim *kalbimin sesini*

Seçkin



Dersler kaynardı.



Kalbim: *Ne haber?*
Ben: *İyiyim senden kalp atışı iyi mi?*
Kalbim: *İyi iyi*
Ben: *Hadi hoşça kal ben gidiyorum. Öptüm*

Öğrencilerin yazılı anlatım sürecinde Türkçe defterlerine, yazdıkları şiirlerinde kullandıkları metafor örneklerinden bazıları şunlardır:

Yaprak

Okul bilgi tarlası
Arkadaşlık yuvası
Her şey sevgi kaynağı
Yaşasın okulumuz.

Maviş

Giydim mavi elbisemi
Düştiüm yollara
Haydi bakalım okula
Sevinçli bir gün daha

Elif

Bir ulusu yükselten yönelim
Öğretimle eğitim
Okumayı bilmeyen
Ömür boyunca cahil

Eren

Seviorum okulu, okul güzeldir

Bilgi yuvası okul, seviyorum okulu

Can, neşe var okulda seviyorum okulu

Canım okulum güzel okulum.

Kübra

Bilgi dolu yuvam

Okulumdur benim

İkinci evim

Okulumdur benim.

Ceren

Arkadaşlığın, mutluluğun simgesidir.

Zamanını boş geçirmez

Çocuklara bol bol bilgi hediye eder.

Beril

Her çocuk cahil kalmak istemez

Okula gitmek için

Bütün çocuklar can atar.

Öğrencilerin yazma sürecinde, metaforlara yer verdikleri görülmektedir. Araştırmaya ilişkin uygulamanın yapıldığı sınıfta, yazma öğrenme alanı etkinliklerinin çoğunlukla Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabı aracılığıyla gerçekleştirildiği görülmüştür. Öğrencilerin, Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabında kullandıkları metaforlar benzerlik gösterirken, bağımsız gerçekleştirdikleri yazma etkinliklerinde, daha özgün metaforlar kullandıkları söylenebilir.

3.3. İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Sürecinde Kullandıkları Metaforların Türlerine İlişkin Bulgular

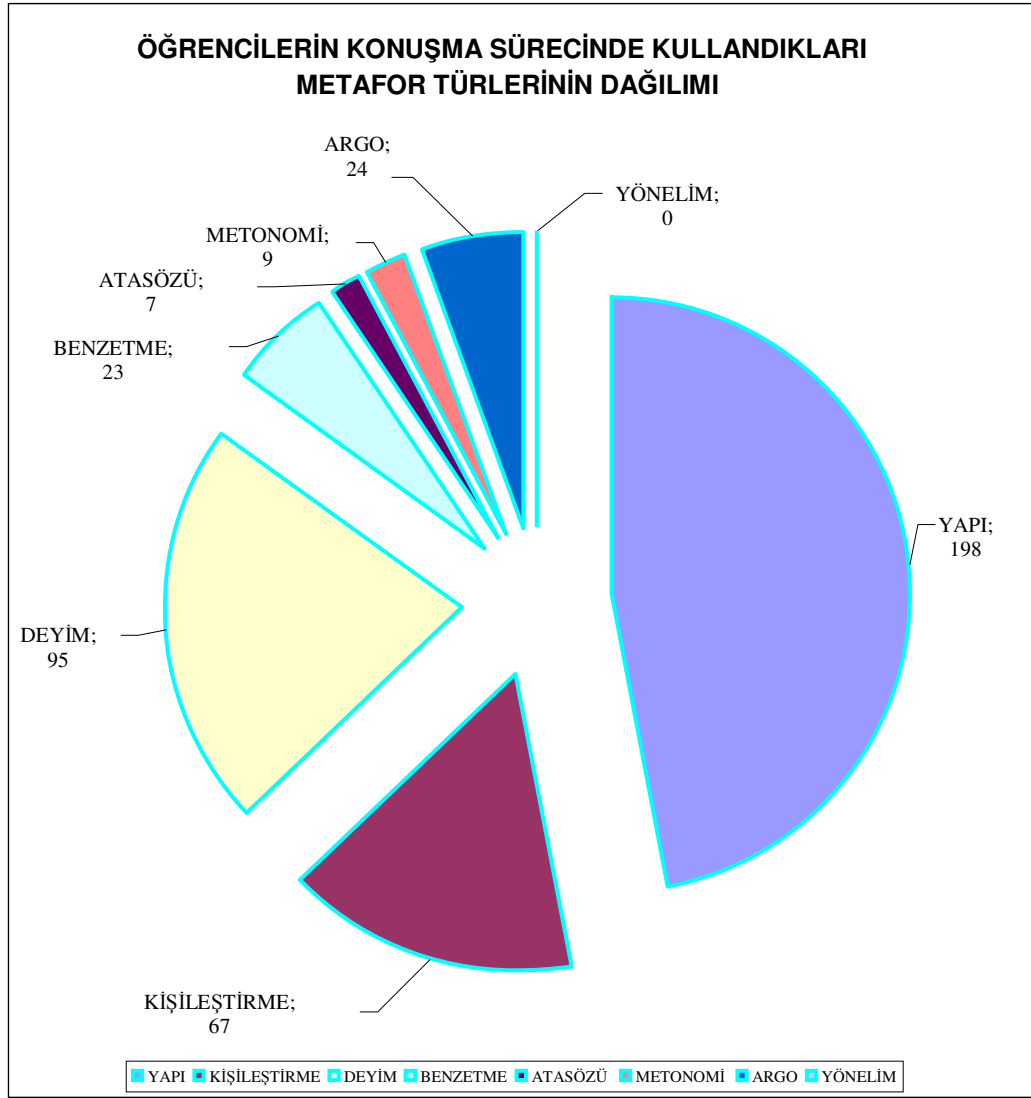
“İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde kullandıkları metaforların türleri nelerdir?” sorusunu yanıtlamak amacıyla, Türkçe dersi konuşma ve yazma sürecinde elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatımlarında

kullandıkları metaforlar incelenmiştir. Sınıflanan metaforların kullanım sıklıkları hesaplanmıştır. Öğrencilerin; konuşma sürecinde kullandıkları metafor türleri Çizelge 5 ve Grafik 3'te, yazma sürecinde kullandıkları metafor türleri Çizelge 6 ve Grafik 4'te gösterilmiştir.

Çizelge 5. Öğrencilerin Konuşma Sürecinde Kullandıkları Metafor Türleri

	YAPI	KİŞİLEŞTİRME	DEYİM	BENZETME	ATASÖZÜ	METONOMİ	ARGO	YÖNELİM	Toplam
Berk	28	15	19	8	3	2	1		76
Alkan	26	2	10	3			6		47
Özgür	21	7	11	1			7		47
Seçkin	13	5	11	1	1		5		36
Yaprak	19	5	8	1					33
Zeynep	10	8	10	1	1	1	1		32
Maviş	20	2	4		2	2			30
Yahya	13	7	2			1			23
Eren	7	4	5	2			1		19
Taylan	6	2	4	1			2		15
Benay	6		1	1		3			11
Kartal	5	2	3	1					11
Sena	2	2	5						9
Gülin	8								8
Mert	3	2		1			1		7
Salih	4	1							5
Gülce	4								4
Yersu		1	2						3
Bayram	1			2					3
Cansu		2							2
Elif	1								1
Kübra	1								1
Beril	1								1
Fatma	1								1
Ali									0
Merve									0
Seviye									0
Numan									0

Grafik 3. Öğrencilerin Konuşma Sürecinde Kullandıkları Metafor Türleri



Çizelge 5 ve Grafik 3 incelendiğinde, öğrencilerin konuşma sürecinde 198 kullanım sıklığıyla en çok yapı metaforlarını kullandıkları görülmektedir. İkinci sırada 95 kullanım sıklığıyla deyim, üçüncü sırada 67 kullanım sıklığıyla kişileştirme, dördüncü sırada 24 kullanım sıklığıyla argo, beşinci sırada 23 kullanım sıklığıyla benzetme, altıncı sırada 9 kullanım sıklığıyla metonomi, yedinci sırada 7 kullanım sıklığıyla atasözü yer almaktadır. Öğrencilerin konuşma sürecinde yönelim metaforlarını hiç kullanmadıkları görülmektedir. Öğrencilerin konuşma sürecinde kullandıkları metafor türlerine ilişkin kimi örnekler şöyledir:

Öğrencilerin konuşma sürecinde kullandıkları yapı metaforu örnekleri:

Bütün bu öğrendiklerim ışığında Atatürk'ü daha çok merak etmeye başladım.

Kafam çalışıyor.

Atatürk bize yol ve ışık oldu.

Atatürk tüm insanlığı kucaklamıştır.

Karanlık günleri arkada bırakmıştık.

Anneler için çocukları birer çiçektir.

Öğretmene göre öğrenciler birer fidandır.

Kanın dolaştığı borudur damarlar.

Arkadaşlarımıza kırıncı sözler söylememeliyiz.

Ağaç göğe uzanan elimizdir.

Çocuklar fidandır, ağaçlar da adam.

Sanki çantası altın.

Atatürk bize ümit yolu oluşturmuştur.

Öğrencilerin konuşma sürecinde kullandıkları deyim örnekleri:

Benim gözüm sinirlenince hiçbir şey görmez.

Ağaç kesen adam, kafayı yemiştir.

Dilimde tüy bitti biraz da siz konuşun.

Arabayı çekiyor altına sokaklarda hava basıyor.

Baloncunun söz verip, sözünü tutmamasına çok üzülüyor.

Babamı soru yağmuruna tuttum.

Dalga geçiyor öğretmenim.

Bu olaya canım çok sıkıldı.

Arkadaşlarımızın kalbini kırmamalıyız.

Askerin ümidinin kırıldığı anda Atatürk onları yüreklendirmiştir.

Benim hakkımı yediniz öğretmenim.

Ders kaynıyor öğretmenim.

Öğretmenin gözüne girmek için yapıyor.

Konuşurken arkadaşımızın sözünü kesmemeliyiz.

Ödüm patladı.

Öğrencilerin konuşma sürecinde kullandıkları kişileştirme örnekleri:

*Kalemim intihar etmiş.
Kalem elimi ısıtıyor öğretmenim.
Kelebek çiçeği dinler ve ona saygısızlık etmez.
Kırmızı yanaklı bir elma.
Kısa boylu ve şişman bir elma.
Benim elmamın çilleri var.
Top sesleri, cumhuriyeti selamlıyordu.*

Öğrencilerin konuşma sürecinde kullandıkları benzetme örnekleri:

*Çocuklar aslan gibi güçlüdür.
Anneler çocuklarını çiçek gibi koklarlar.
Tazı gibi koşturup yorulmak, kalbimize zarar verir.
Arkadaşımızın yanakları gül gibi kırmızı.
Çantasını değerli bir şey gibi koruyor.
Ormanları gözümüz gibi korumalıyız.
Kavgaya davet eder gibi konuşuyor.
Annemi canım gibi severim.*

Öğrencilerin konuşma sürecinde kullandıkları metonimi örnekleri:

*Selpağı olan var mı?
Altına Mercedes çekmiş.
Yeşille maviyi korumalıyız.
Apartmanların çoğalması yeşille maviyi öldürüyor.
BMW'yle Honda Civic çarpışmış.*

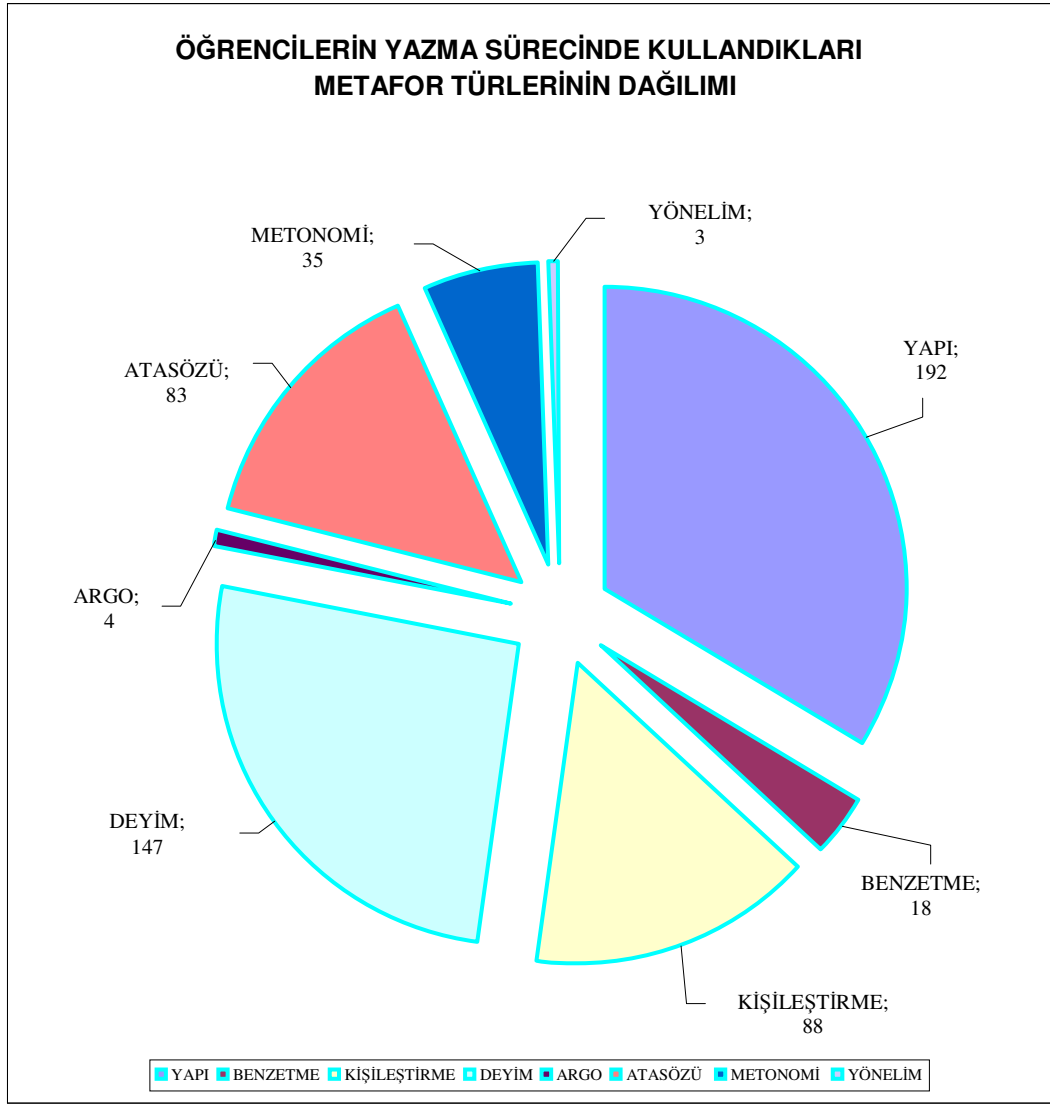
Öğrencilerin konuşma sürecinde kullandıkları atasözü örnekleri:

*Dostun attığı taş baş yarmaz.
Laf lafı açtı ders bitti.
Parayı veren düdüğü çalar, bu yüzden çocuğun balonu olamıyor.*

Çizelge 6. Öğrencilerin Yazma Sürecinde Kullandıkları Metafor Türleri

	YAPI	KİŞİLEŞTİRME	DEYİM	BENZETME	ATASÖZÜ	METONOMİ	ARGO	YÖNELİM	Toplam
Berk	16	8	14	2	5	6		1	52
Yaprak	16	2	24	2	5				49
Alkan	20	4	11	3	4	5			47
Zeynep	18	5	9	1	6				39
Seçkin	10	6	8	3	4				31
Maviş	10	4	6	3	3	4		1	31
Eren	12	4	9		3	2			30
Özgür	14	8			2	2	4		30
Yahya	6	5	4		4	2			21
Benay	3	2	8		4	2			19
Kartal	8	2	4		5				19
Salih	7	5	4		3				19
Yersu	6	1	9		3				19
Taylan	7	4	4	1	2				18
Gülce	6	2	3		4	2			17
Gülin	5	2	5	1	3				16
Elif	4	2	4	1	4			1	16
Merve	7	1	4		4				16
Ali	5	2	3	1	1				12
Sena	1	1	2	1	3	3			11
Kübra	3	1	1		3	2			10
Cansu	2	4	1			1			8
Beril	2	2	3			1			8
Seviye	3	3	1		1				8
Fatma	1	1	2		2	1			7
Numan		2	1		2	2			7
Bayram	1	2	2		1				6
Mert		2	1			2			5

Grafik 4. Öğrencilerin Yazma Sürecinde Kullandıkları Metafor Türleri



Öğrencilerin, yazma sürecinde 191 kullanım sıklığıyla en çok yapı metaforlarını kullandıkları görülmektedir. İkinci sırada 147 kullanım sıklığıyla deyim, üçüncü sırada 87 kullanım sıklığıyla kişileştirme, dördüncü sırada 81 kullanım sıklığıyla atasözü, beşinci sırada 37 kullanım sıklığıyla metonomi, altıncı sırada 20 kullanım sıklığıyla benzetme, yedinci sırada 4 kullanım sıklığıyla argo, sekizinci sırada 3 kullanım sıklığıyla yönelim metaforları yer almaktadır. Öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları metafor türlerine ilişkin kimi örnekler şöyledir:

Öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları yapı metaforu örnekleri:

Atatürk bize ışık oldu.

Bilgi gücümüzle engelleri aşacağız.

Okulum bilgi yuvamdır.

Okul bilgi tarlasıdır.

Bodrum'un denizi tam bir fıstık.

Kalbimiz bizim hayat kaynağımızdır.

Bazı insanlar hayatımızın kaynağı fidanları yakıyorlar.

Yarım adam, kötü ve bilgisiz adamdır.

Sevgi dolu meyveleri olan bir adam varmış.

Sihirli söyleyişle mutluluğu yakalamış.

Damar ince bir yoldur.

Bizim hayatımızla oynuyor.

Öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları deyim örnekleri:

Baloncu sözünde durmadı.

Bütün cesaretini toplayarak adam doğru baktı.

Yapılan teklif çocuğun aklını başından almıştı.

Annemle babam konuşurken kulak kabarttım.

Çocuğun neşesi kaçmıştı.

Ben kitabın resmine dalıp gitmişim.

Ders çalışırken, zihnimizin dağılmasını önlemeliyiz.

Şu çocuk kafadan üşütük.

Yardımlaşmak, başkalarının kalbini kırmamak gerektiğini öğrendim.

Hayatım boyunca insanlarla dalga geçmemem gerektiğini öğrendim.

Elimdekilerin değerini bilmeyi öğrendim.

Seçimlere katılmamak moralimi bozuyor.

Onun gönlünü almak için çabalarım.

Öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları kişileştirme örnekleri:

Ormanlar umutluydu.

*Bitkileri dinleyelim.
Zalim sonbahar, güneşi çalmıştı.
Kalbim konuşmaya başladı.
Kalbim benden sağlıklı beslenmemi istedi.
Mavi ve yeşil çok iyi arkadaşlardır.
Mavi ile yeşilin ölümü.*

Öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları atasözü örnekleri:

*Dost kara günde belli olur.
Dostun attığı taş baş yarmaz.
Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır.
İnsanlar ayaklarını yorganlarına göre uzatmalılar.
Ağlamayan çocuğa meme vermezler.*

Öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları metonimi örnekleri:

*Şiirde yeşil örtüden bahsediliyor.
Ey arkadaş, ne maviye ne de yeşile zarar verme.
Yeşili koru, maviyi kirletme.*

Öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları yönelim metaforu örnekleri:

*Barış, ekonominin yükselmesini sağlar.
Bir ulusu yükselten yönelim, öğretimle eğitimidir.
O gün dibe vurmuştum.*

Öğrencilerin konuşma ve yazma sürecinde kullandıkları metaforların büyük çoğunluğunun yapı metaforları oldukları görülmektedir. Elde edilen verilerden, öğrencilerin, yazma sürecinde yapı metaforlarını daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin, deyim, atasözü, kişileştirme ve metonimi kullanma sıklıkları da yazma sürecinde daha fazladır. Öğrenciler, konuşma sürecinde yönelim metaforlarına yer vermezken, yazma sürecinde 3 yönelim metaforu kullanmışlardır. Öğrencilerin argo söylemlerinin, yazma sürecinde azaldığı görülmektedir. Öğrencilerin konuşma sürecinde toplam metafor kullanım sayısı 425, yazma sürecinde toplam

metafor kullanım sayıları ise 570'dir. Bu durum, öğrencilerin yönlendirildiklerinde ve gerek konuşma gerek yazma sürecine katıldıklarında daha çok metafor kullandıklarını göstermektedir. Gözlenen sınıfta, yazma sürecinde öğrencilerin yoğun olarak Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabının etkinliklerini yaptıklarından Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabının yönergelerinin, öğrencilerin yazma etkinliklerini yönlendirdiği söylenebilir. Bu doğrultuda, gerek öğrencilerin kullandıkları metafor sayısının, gerek metafor türünün yönlendirmeye bağlı olarak değişebileceği bulgusuna ulaşılabilir. Konuşma süreci zaman zaman ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı dışına taşmaktadır; ancak, yine de öğrencilerin kullandıkları metaforlarda yönlendirme söz konusudur. Bu nedenle, yazma ve konuşma sürecinde öğrencilerin kullandıkları metaforlar kısmen örtüşmektedir.

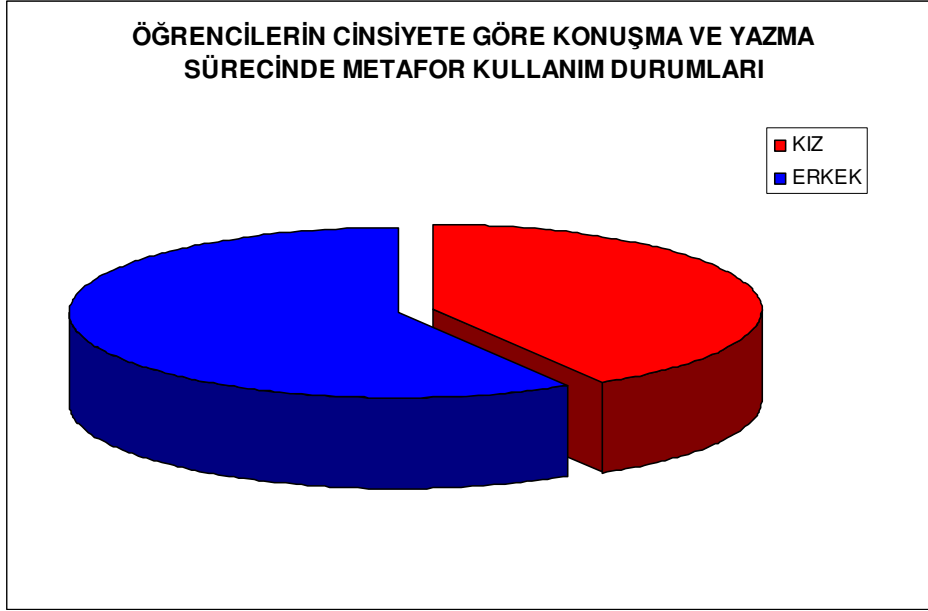
3.4. İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Konuşma ve Yazma Sürecinde Metafor Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular

“İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre konuşma ve yazma sürecinde metafor kullanma durumları nedir?” sorusunu yanıtlamak amacıyla Türkçe konuşma ve yazma sürecinde elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin metafor kullanım sıklıkları hesaplanmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin metafor kullanım sıklıklarına ilişkin bulgular, Çizelge 7 ve Grafik 5'te gösterilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin, konuşma sürecinde kullandıkları metafor türlerine ilişkin bulgular, Çizelge 8 ve Grafik 6'da, yazma sürecinde kullandıkları metafor türlerine ilişkin bulgular, Çizelge 9 ve Grafik 7'de gösterilmiştir.

Çizelge 7. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Konuşma ve Yazma Sürecinde Metafor Kullanma Durumları

Erkek Öğrenciler	f	Kız Öğrenciler	f
Berk	128	Yaprak	82
Alkan	94	Zeynep	71
Özgür	77	Maviş	61
Seçkin	67	Benay	30
Eren	49	Gülin	24
Yahya	44	Yersu	22
Taylan	33	Gülce	21
Kartal	29	Sena	20
Salih	25	Elif	17
Mert	12	Merve	16
Ali	11	Kübra	11
Bayram	9	Cansu	10
Numan	7	Beril	9
		Seviye	8
		Fatma	8

Grafik 5. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Konuşma ve Yazma Sürecinde Metafor Kullanma Durumları



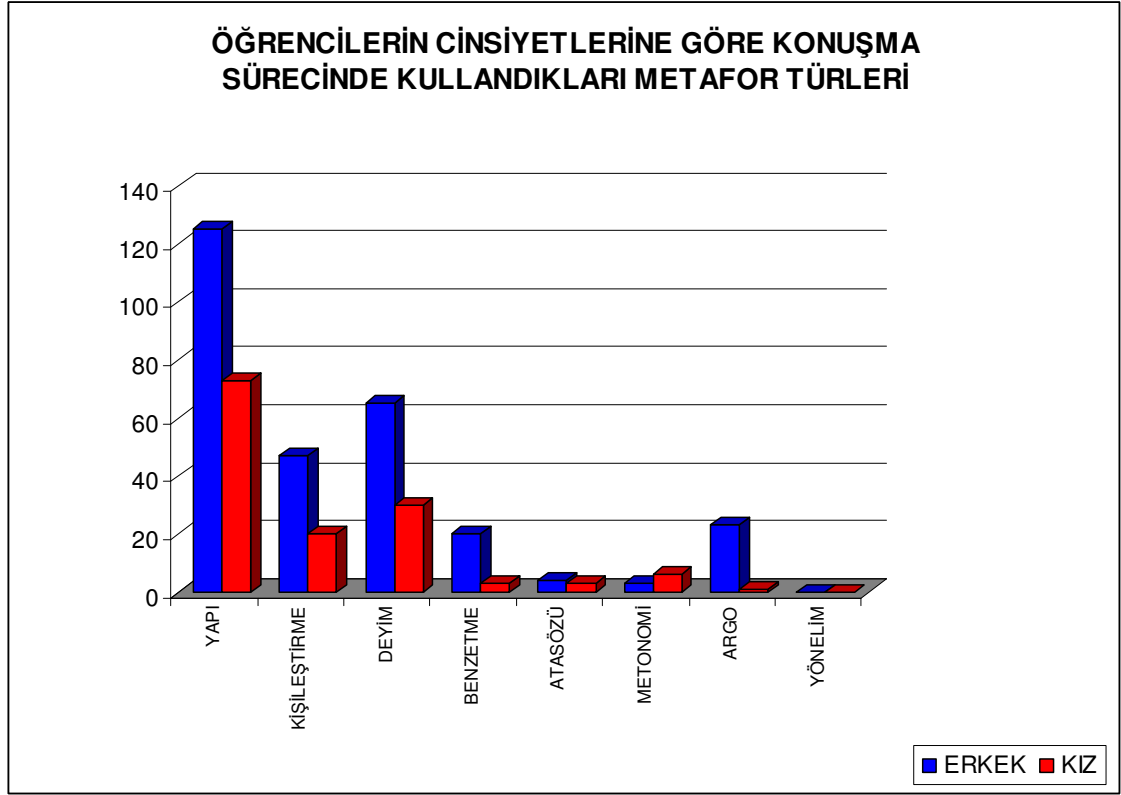
Çizelge 7 incelendiğinde, Türkçe dersi konuşma ve yazma sürecinde metaforlara en çok yer veren öğrencinin 128 kullanım sıklığıyla Berk olduğu görülmektedir. İkinci sırada yer alan öğrenci 94 kullanım sıklığıyla Alkan'dır. Alkan'ı 82 kullanım sıklığıyla Yaprak ve 77 kullanım sıklığıyla Özgür izlemektedir. Metaforlara daha çok yer veren öğrenciler sırasıyla şöyledir: 71 kullanım sıklığıyla Zeynep, 61 kullanım sıklığıyla Maviş, 67 kullanım sıklığıyla Seçkin, 48 kullanım sıklığıyla Eren, 44 kullanım sıklığıyla Yahya'dır. Bu öğrenciler aynı zamanda Türkçe dersinin başarılı öğrencileridir. Sürekli parmak kaldıran, her türlü sınıf içi konuşma süreci etkinliklerine katılan öğrencileridir. Bu öğrencilerin dil becerilerinin, sınıftaki diğer arkadaşlarına göre daha gelişmiş oldukları söylenebilir. Türkçe dersi anlatım sürecinde metaforları az kullanan öğrenciler; 7 kullanım sıklığıyla Numan, 8 kullanım sıklığıyla Fatma ve Seviye, 9 kullanım sıklığıyla Bayram ve Beril, 10 kullanım sıklığıyla Cansu, 11 kullanım sıklığıyla Kübra, 12 kullanım sıklığıyla Mert, 12 kullanım sıklığıyla Ali, 16 kullanım sıklığıyla Merve ve 17 kullanım sıklığıyla Elif'tir. Bu öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları, anlatımlarında metaforlara daha çok yer veren öğrencilere göre daha düşüktür.

Elde edilen bulgulardan, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre, konuşma sürecinde metaforlara daha çok yer verdikleri görülmektedir. Yazma sürecinde ise kız öğrencilerin, konuşma sürecine göre, daha çok metafor kullandıkları gözlenmiştir. Bunun en önemli nedeni Türkçe dersi öğretme öğrenme sürecinin çok büyük oranda öğretmen kılavuz kitabının yönergeleri doğrultusunda işlenmiş olmasından kaynaklanabilir. Bunun sonucunda, öğrencilerin yazılı anlatım etkinlikleri de öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerle sınırlı kalmaktadır. Bu etkinlikleri tam olarak tamamlayan öğrenciler, daha çok kız öğrencilerdir. Bu durum, metafor kullanım sayısını doğrudan etkilemektedir. Aynı zamanda, erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre Türkçe dersi çalışma kitabındaki etkinliklere daha kısa yanıtlar vermektedirler. Öğrencilerin, Türkçe dersi çalışma kitabındaki etkinlikler dışında yazdıkları kompozisyonlarda, erkek öğrencilerin daha çok metaforlara yer verdikleri belirlenmiştir. Gerek konuşma gerek yazma sürecinde erkek öğrencilerin akıllarına ilk gelen tümceleri kurdukları, kız öğrencilerin anlatımdan önce tümceleri düşünüp ondan sonra konuştukları ve yazdıkları gözlenmiştir. Kız öğrenciler, sınıf ortamında daha formal bir dil kullanırken erkek öğrencilerin daha doğal bir dille konuşup yazdıkları gözlenmiştir. Erkek öğrencilerin sınıf içinde dil etkinliklerine daha doğal biçimde katıldıkları söylenebilir. Bu durum, onların metafor kullanım sayılarını artırmaktadır.

Çizelge 8. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Konuşma Sürecinde Kullandıkları Metafor Türleri

	YAPI	KİŞİLEŞTİRME	DEYİM	BENZETME	ATASÖZÜ	METONOMİ	ARGO	YÖNELİM	Toplam
Erkek Öğrenciler									
Berk	28	15	19	8	3	2	1		76
Alkan	26	2	10	3			6		47
Özgür	21	7	11	1			7		47
Seçkin	13	5	11	1	1		5		36
Yahya	13	7	2			1			23
Eren	7	4	5	2			1		19
Taylan	6	2	4	1			2		15
Kartal	5	2	3	1					11
Mert	3	2		1			1		7
Salih	4	1							5
Bayram	1			2					3
Ali									0
Numan									0
	127	47	65	20	4	3	23		289
Kız Öğrenciler									
Yaprak	19	5	8	1					33
Zeynep	10	8	10	1	1	1	1		32
Maviş	20	2	4		2	2			30
Benay	6		1	1		3			11
Sena	2	2	5						9
Gülin	8								8
Gülce	4								4
Yersu		1	2						3
Cansu		2							2
Elif	1								1
Kübra	1								1
Beril	1								1
Fatma	1								1
Merve									0
Seviye									0
	73	20	30	3	3	6	1		136

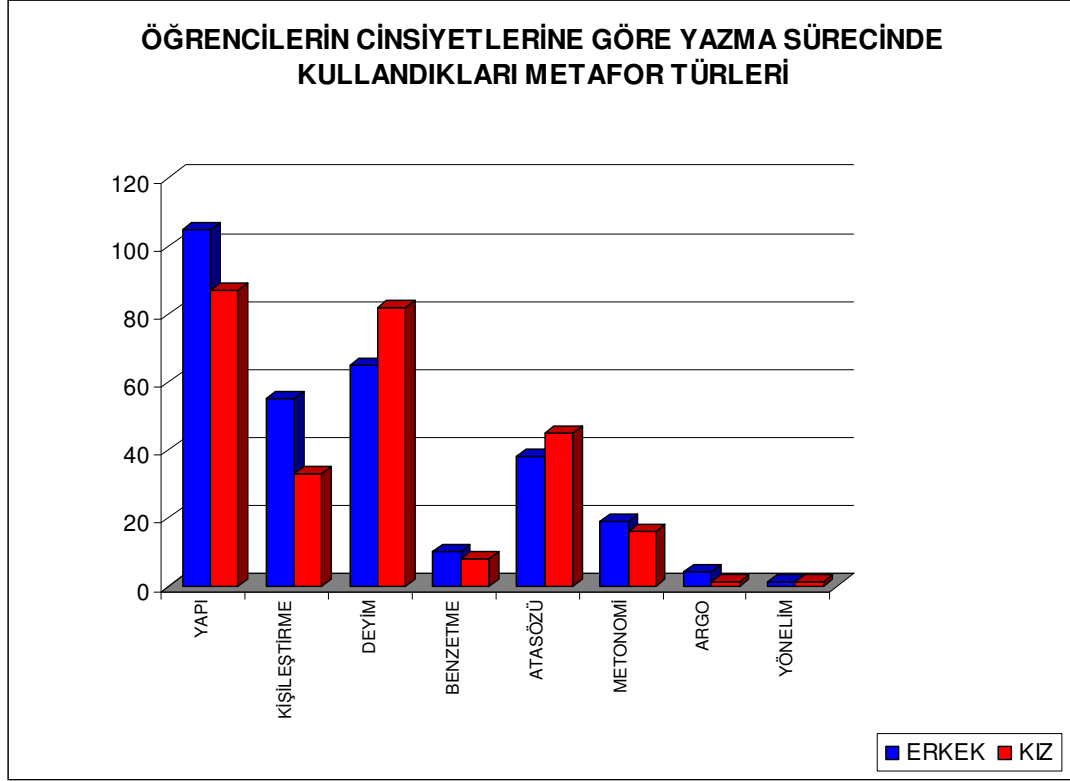
Grafik.6 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Konuşma Sürecinde Kullandıkları Metafor Türleri



Çizelge 9. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yazma Sürecinde Kullandıkları Metafor Türleri

	YAPI	KİŞİLEŞTİRME	DEYİM	BENZETME	ATASÖZÜ	METONOMİ	ARGO	YÖNELİM	Toplam
Erkek Öğrenciler									
Berk	16	8	14	2	5	6		1	52
Alkan	20	4	11	3	4	5			47
Özgür	14	8			2	2	4		30
Seçkin	10	6	8	3	4				31
Yahya	6	5	4		4	2			21
Eren	12	4	9		3	2			30
Taylan	7	4	4	1	2				18
Kartal	8	2	4		5				19
Mert		2	1		2				5
Salih	7	6	4		3				20
Bayram	1	2	2		1				6
Ali	4	2	3	1	1				11
Numan		2	1		2	2			7
	105	55	65	10	38	19	4	1	297
Kız Öğrenciler									
Yaprak	16	2	24	2	5				49
Zeynep	18	5	9	1	6				39
Maviş	10	4	6	3	3	4		1	31
Benay	3	2	8		4	2			19
Sena	1	1	2	1	3	3			11
Gülin	5	2	5		3				15
Gülce	6	2	3		4	2			17
Yersu	6	1	9		3				19
Cansu	2	4	1			1			8
Elif	4	2	4	1	4			1	16
Kübra	3	1	1		3	2			10
Beril	2	2	3			1			8
Fatma	1	1	2		2	1			7
Merve	7	1	4		4				16
Seviye	3	3	1		1				8
	87	33	82	8	45	16	0	1	273

Grafik.7 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yazma Sürecinde Kullandıkları Metafor Türleri



Öğrencilerin konuşma ve yazma sürecinde kullandıkları metaforlar cinsiyete göre incelendiğinde; konuşma sürecinde metonomi hariç diğer metafor türlerinin erkek öğrenciler tarafından daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Yazma sürecinde, kız öğrencilerin deyim ve atasözünü erkek öğrencilere göre daha fazla kullandığı görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin metafor tümceleri, kavramlar arası kurdukları benzetmeler yönünden farklılık göstermektedir. Öğrencilerin kurdukları tümceler, onların düşünme biçimlerine de ışık tutmaktadır. Öğrencilerin, toplum içinde üstlendikleri roller, kurdukları tümcelere yansımaktadır ve yaptıkları benzetmeleri etkilemektedir. Bu durum, seçip, kullandıkları metaforları da belirlemektedir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, kullandıkları metaforları içeren tümcelerden bazı örnekler şöyledir:

Kız Öğrencilerin Metafor İçeren Tümcelerinden Örnekler

Atatürk'ün bize ışık olduğunu öğrendim.
Çocuklar anneleri için birer çiçektir.
Çocuk yeni bir çanta almış ve herkese hava atıyormuş.
Yazın keyfini çıkarmak için olabilir.
Yapılan teklif çocuğun aklını başından almıştı.
Annemle babam konuşurken kulak kabarttım.
Ders çalışırken, zihnimizin dağılmasını önlemeliyiz.

Erkek Öğrencilerin Metafor İçeren Tümcelerinden Örnekler

Arabayı çekiyor altına ve sokaklarda havasını basıyor.
Uluorta binalar yapılması yeşille mavinin uyumunu yok etmiş.
Çocuklar dünyayı titreten birer aslandır.
Dersler kaynardı.
Hayatım boyunca insanlarla dalga geçmemem gerektiğini öğrendim.
Bodrum'un denizi tam bir fıstık.
Şu çocuk kafadan üşütük.
Ben kitabın resmine dalıp gitmişim.

3.5. İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Yaşantı ve Durumlarına Göre Konuşma ve Yazma Sürecinde Metafor Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular

“İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma yaşantı ve durumlarına göre sözlü ve yazılı anlatım sürecinde metafor kullanma durumları nedir?” sorusunu yanıtlamak amacıyla öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerden temalar ve alt temalar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

3.5.1. Öğrencilerin Okul ve Ödevler Dışındaki Zamanlarında Neler Yaptıklarına İlişkin Bulgular

Öğrencilere ilk soru olarak okul ve ödevler dışındaki zamanlarında neler yaptıkları sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 10'da gösterilmiştir.

Çizelge 10. Öğrencilerin Okul ve Ödevler Dışındaki Zamanlarında Yaptıkları Etkinlikler

Öğrencilerin okul ve ödevler dışındaki zamanlarında yaptıkları etkinlikler	f
Televizyon izleme	27
Kitap okuma	26
Sinemaya gitme	21
Oyun oynama	10
Test soruları çözme	9
Bilgisayar kullanma	9
Dergi okuma	5
Aileye yardım etme	4
Spor etkinlikleri yapma	3
Tiyatroya gitme	3
Diğer	7

(N=27)

Çizelge 10'da görüldüğü gibi, öğrencilerin tümü okul ve ödevler dışındaki zamanlarında televizyon izlediklerini belirtmişlerdir. 26 öğrenci, okul ve ödevler dışındaki zamanlarında kitap okuduklarını söylemişlerdir. Bu iki etkinliği 21 öğrenci tercihiyle sinemaya gitme izlemektedir. 10 öğrenci oyun oynadığını okul dışı zaman etkinlikleri olarak vurgularken, 9 öğrenci test soruları çözdüğünü, 9 öğrenci bilgisayarla ilgilendiğini belirtmişlerdir. Okul ve ödevler dışındaki zamanlarda 5 öğrenci dergi okuduğunu, yine 4 öğrenci ailelerine yardım ettiğini, 3 öğrenci spor etkinlikleri yaptığını, 3 öğrenci tiyatroya gittiğini belirtmiştir. Çizelge 10'da görüldüğü gibi, öğrencilerin, okul ve ödevleri dışındaki zamanlarında, büyük oranda kitap okudukları,

televizyon izledikleri ve sinemaya gittikleri görülmektedir. Öğrencilerin televizyon izlemeyi, oyun oynamaya tercih ettikleri de çizelgede görülmektedir. Ailelerine yardım eden 4 öğrenciyi kız öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin okul ve ödevleri dışındaki zamanlarında yaptıkları diğer etkinlikleri ise, müzik dinleme, klasik müzik konserine gitme, odasını ve kitaplarını düzeltme, kardeşiyle ilgilenme, komşu ve akrabalara gitme gibi etkinlikler oluşturmaktadır.

Konuşma ve yazma sürecinde 128 kullanım sıklığıyla, metaforlara en çok yer veren Berk, okul ve ödevler dışındaki zamanlarında kitap ve dergi okuduğunu, tiyatroya ve sinemaya gittiğini şu şekilde vurgulamıştır: “*Kitap okurum. Dergi okurum. Macera, bilim türü kitapları tercih ediyorum. Mesela en çok sevdiğim kitap benim Jules Verne’ in Dünyanın Merkezine Yolculuk’tur. KONSERE giderim. En son Bethoven’in 9. Senfonisini izlemiştim. Operaya, benim en çok sevdiğim klasik müzik olan parçaya 9. senfonisine gitmiştim. Tiyatroya giderim, severim tiyatroyu. En son gittiğim tiyatro oyununu hatırlıyorum. Figaro’nun Düğünü’ydü. Güzel bir oyundu. Çok güzeldi. Fırsat buldukça annem, babam ve ben sinemaya gidiyoruz. Hatta geçenlerde gittim. Eylül ayında en son Arabalar diye bir filme gittim. Çok da beğendim filmi. Çok emek harcanmış o filme.*” (St.8.19–8.54). Berk’in dil gelişim sürecinin okul dışı etkinliklerle desteklendiği görülmektedir. Berk’in arkadaşlarından farklı olarak tiyatroya düzenli gittiği, sinema filmlerinde ve okuduğu kitaplarda daha seçici olduğu söylenebilir.

Türkçe dersi konuşma ve yazma sürecinde 94 kullanım sıklığıyla metaforları arkadaşlarına göre daha fazla kullanan öğrencilerden olan Alkan’ın okul ve ödevler dışındaki zamanlarına ilişkin söylemleri şöyledir: “*Bilgisayar oynarım, televizyon izlerim, müzik dinlerim, kitap okurum, dergi aldysam dergi okurum, tiyatroya giderim, sinemaya giderim. En son okuduğum kitap dört beş gün önce bitirmiştım Robinson Cruise, romanıydı. Çok güzeldi, beğendim çok güzeldi. Bir gemiyle açılıyorlar denize, denize açıldıktan sonra fırtına falan çıkıyor, bir süre sonra gemi birden batıyor, ama cankurtaran sandalları ile kurtulmaları, orası çok hoşuma gitti. Film izlemeyi seviyorum. En son, iki hafta önce Maskeli Beşler Irak’ta filmini izledim.*” (St.20.17–20.80). Alkan’ın da okul dışı yaşantılarının dil gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Alkan'ı sınıftaki öğrencilerden ayıran önemli değişkenin okuduğu kitaplar ve tiyatroya gitmesi gösterilebilir.

Konuşma ve yazma sürecinde 82 kullanım sıklığıyla metaforlara en çok yer veren kız öğrenci Yaprak, okul ve ödevler dışındaki zamanlarında kitap okuduğunu, tiyatroya ve sinemaya gittiğini, spor etkinlikleri yaptığını şöyle vurgulamıştır; “*Kitap okuyorum, sonra fazladan test çözüyorum, başka tiyatroya, sinemaya gidiyorum, çeşitli spor etkinliklerim var. Sinemayı ve tiyatroyu çok seviyorum. Fare Şehri’ne gittim ondan sonra Dondurmam Gaymak’a gittim. Tiyatroya bu aralar pek fazla gidemiyoruz hava soğuk olduğu için, sanıyorum üç dört hafta önce gitmiştik. Macera içeren kitapları veya birinin hayatını anlatan kitapları seviyorum. En son okuduğum kitap Aya Seyahat’di. Şu an Sait Faik Abasıyanık Hikâyeleri’nden Seçmeler diye bir kitap var onu okuyorum.*” (St.18.17–18.25). Yaprak’ın okuduğu kitaplar ve izlediği filmler genel anlamda sınıftaki arkadaşlarıyla farklılık göstermektedir. Bu konuda daha seçici davrandığı söylenebilir. Yaprak’ın da okul dışı yaşantılarının dil gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Türkçe dersi konuşma ve yazma sürecinde 77 kullanım sıklığıyla dördüncü sırada yer alan öğrenci Özgür’dür. Özgür’ün okul ve ödevler dışındaki zamanlarında etkinlikleri şöyledir; “*Bilgisayar oynarım, top oynarım, basket oynarım, kitap okumam, televizyon seyredirim, yemek yerim. Param olduğunda, canım sıkıldığında arkadaşlarımla sinemaya giderim. En son Hınzır Haftıye Tokies’i izledim.*” (St.11.17–11.26). Özgür’ü diğer metafor kullanan öğrencilerden ayıran en önemli özelliği, kullandığı metafor türüyle ilgilidir. Özgür metafor türü olarak sınıfta en çok argo kullanan öğrenci sıfatını taşımaktadır. Özgür’ün kurmuş olduğu tümce yapıları, diğer metafor kullanım sayısı çok olan öğrencilere göre zayıftır. Özgür’ün gerek yazma, gerekse konuşma sürecinde kullandığı metaforlar daha çok argo içermektedir. Okul dışı yaşantıları açısından Özgür’ün yaptığı etkinlikler incelendiğinde, dil gelişimini destekleyecek etkinliklere az rastlanmıştır.

Konuşma ve yazma sürecinde 71 kullanım sıklığıyla, metaforlara çok yer veren ikinci kız öğrenci Zeynep’tir. Zeynep okul ve ödevler dışındaki zamanlarında yaptığı etkinliklerini şöyle dile getirmiştir: “*Kitap okurum sonra derslerim, zaten ödevlerim*

olur onları yaparım. Bir de mesela bazen benim evimde İnternette bulunduğu için böyle derslerimde bir şey takılır veya normalde bir şey takılır İnternetten onu araştırırım. Öyle şeyler yaparım. Dergi okurum, kitap okurum, oyun oynarım. Sinemaya giderim. En son Arabalar filmine gitmiştim o da hoşuma gitmişti. Kardeşimle beraber kardeşim erkek olduğu için onun istediğini yaptık, ama güzeldi benim de hoşuma gitti. Tiyatroya giderim de pek sık değil öyle. Kitap okumayı, seviyorum. Çünkü okudukça sanki yaşıyormuş gibi oluyorum. Çok hoşumu gidiyor okumak da o yüzden de benim. Hikâye kitabı okurum, masal okurum. Roman pek fazla okumam. Romanı çok şey yapmıyorum da hikâye, masal gibi kitapları okuyorum.” (St. 9.17–9.43). Bu açıklamalardan, Zeynep’in, dil gelişim sürecine destek olabilecek okul dışı etkinlikler yaptığı söylenebilir. Bu tür etkinliklerin, öğrencilerin dil gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Zeynep’in, gerek yazılı, gerekse sözlü anlatımında kurduğu tümcelerın yapı ve anlam yönünden güzel olduğu da vurgulanabilir.

Türkçe dersi anlatım sürecinde 67 kullanım sıklığıyla metaforlara çok yer veren öğrencilerden: Seçkin, okul ve ödevler dışındaki zamanlarında kitap okuduğunu, bilgisayarla zaman harcadığını, televizyon izlediğini, sinemaya gittiğini şöyle vurgulamıştır: *“Kitap okurum, bilgisayar oynarım, fazladan test çözerim. Televizyon izlerim. Dergilerim var. Kardeşimle ilgilenirim. Sinemaya giderim. En son Maskeli Beşler Irak’ta filmi izledim. Kitap okumayı severim. Böyle kalın kitapları severim ben, bayağı kalın kitaplar okurum. Biraz bitirmek çok zor olur. En son Atatürk Tarihi’ni okudum. Çok etkilendim çünkü yazar çok içten okutuyordu. Gerçekten etkilenmemek mümkün değil.” (St.7.17–7.28). Seçkin’in sınıftaki diğer arkadaşlarına göre okul dışı etkinliklerinde dil gelişim sürecine katkı sağlayıcı etkinliklere katıldığı, özellikle okuduğu kitaplarda seçici davrandığı söylenebilir. Ancak metaforları ondan daha çok kullanan öğrencilere göre dil becerilerini geliştirici etkinliklere daha az katıldığı belirtilebilir.*

Türkçe dersi konuşma ve yazma sürecinde 61 kullanım sıklığıyla, metafor kullanan üçüncü sıradaki kız öğrenci Maviş’tir. Maviş’in okul ve ödevler dışındaki zamanlarında yaptığı etkinlikler şöyledir: *“Kitap okuyarak geçiririm, arkadaşlarımla ve ağabeyimle sinemaya giderim en son Fare Şehri’ne gitmiştim. Daha çok kitap okuyarak geçiririm.*

Kitap okumayı çok seviyorum. En son Şeker Portakalı'nu okudum. Çocuğun hayvanat bahçesine gittiği bölümü çok beğendim.” (St. 16.17–16.33). Maviş, okul ve ödevleri dışındaki zamanlarında kitap okuduğunu ve sinemaya gittiğini vurgulamıştır. Bu iki etkinliğin öğrencinin dil gelişim sürecine destek sağladığı düşünülebilir.

Türkçe dersi yazılı ve sözlü anlatımında metafor kullanmayan öğrencilerden Numan, okul ve ödevler dışındaki zamanlarında yaptığı etkinlikleri şöyle dile getirmiştir: *“Bazen kitap okurum, bazen test çözerim.”* (St. 2.17–2.21).Yapılan görüşmede Numan’ın tiyatroya ve sinemaya daha önce hiç gitmediği sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme süresince Numan daha çok kısa yanıtlar vermiştir. Gözlem sürecinde de Numan’ın duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade edemediği görülmüştür. Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilen kitap okuma saatinde de Numan’ın önündeki kitaba baktığı; ancak, okumadığı gözlenmiştir. Numan’ın sosyal yaşantılarının sığ olmasının, arkadaşlarıyla iletişimini etkilediği söylenebilir. Aynı biçimde, sınıf içi etkinliklere katılmama nedeni bu yaşantıların azlığından kaynaklanabilir.

Türkçe dersi anlatım sürecinde metaforlara çok az yer veren öğrencilerden Fatma, okul ve ödevler dışındaki zamanlarında yaptığı etkinlikleri şöyle dile getirmiştir: *“Kitap okurum, sonra dersime çalışırım, biraz televizyon izlerim, başka anneme evde yardım ederim. Hafta sonu bir yerlere falan gideriz teyzemlere gideriz. Öyle geçiyor. Bir keresinde sinemaya gitmiştim, eniştemler gelmişti, onlarla gitmiştik Hababam Sınıfı Askerde filmine gitmiştik. Çok güzeldi. Çok gülmüştüm.”* (St.25.17–25.53). Fatma, okul dışı yaşantıları çok zayıf olan bir öğrencidir. Sadece dil gelişim sürecini değil, aynı zamanda, onun sosyal yaşamını destekleyecek etkinlikler açısından da yaşantısı bulunmamaktadır. Bu da Fatma’nın sınıf içindeki yaşantılarını doğrudan etkilemektedir. Fatma’nın Türkçe dersi etkinliklerinde çok fazla parmak kaldırmaması, onun arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle paylaşacak yaşantısının olmamasından kaynaklanabilir. Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilen kitap okuma saatinde Fatma’nın okuduğu kitapları, sınıf düzeyinin altındaki masalların oluşturduğu gözlenmiştir.

Türkçe dersi konuşma ve yazma sürecinde metaforlara çok az yer veren öğrencilerden Seviye, okul ve ödevler dışındaki zamanlarında yaptığı etkinlikleri şöyle dile

getirmiştir: “*Ödev ve tekrarlarımı bitirdikten sonra, biraz televizyon izlerim, oyun oynarım, kitap okurum ondan sonra uyurum. Hafta sonu bir yere gidilecekse giderim, başka kitap okurum.*” (St. 4.21–4.26). Seviye, metaforları az kullanan öğrencilerle benzer özellikler göstermektedir. O da, okul dışı etkinlikleri açısından zayıf bir öğrencidir. Dil gelişim sürecine katkı sağlayıcı etkiliklerden yararlanmamaktadır. Seviye de Fatma gibi Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilen kitap okuma saatinde düzeyinin altındaki masal kitaplarını okumaktadır.

Türkçe dersi konuşma ve yazma sürecinde metaforlara çok az yer veren öğrencilerden Mert, okul ve ödevler dışındaki zamanlarında yaptığı etkinlikleri şöyle dile getirmiştir: “*Oyun oynarım, televizyona bakarım, sonra dışarı çıkarım o kadar. Arka Sokaklar’ı izliyorum.*” (St.12–21–12.22). Mert’in de metaforları az kullanan diğer öğrenciler gibi dil gelişim etkinliklerinin okulla sınırlı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca, Mert heyecanlandığında kekeleyen bir öğrencidir. Özellikle, okuma parçalarını okurken bu durumun sık sık ortaya çıktığı araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Mert, sesli okuma yaparken arkadaşları sabırsızlanmakta ve okuma sırası ona geldiği zaman söylenmektedirler. Bu durum Mert’in daha çok kekelemesine neden olmaktadır. Öğrenciyle yapılan görüşmede ise Mert hiç kekelememiştir.

3.5.2. Öğrencilerin Okudukları Kitap Türüne İlişkin Bulgular

Öğrencilere ikinci soru olarak hangi tür kitapları okudukları sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 11’de gösterilmiştir.

Çizelge 11. Öğrencilerin Okudukları Kitap Türü

Öğrencilerin okudukları kitap türü	f
Macera	26
Biyografi	2
Korku	2
Polisiye	1
Aşk	1
Bilim	1

(N=27)

Çizelge 11 'de görüldüğü gibi, öğrencilerin tercih ettikleri kitaplar yoğun olarak macera türünde toplanmıştır. Bir öğrenci hariç, diğer tüm öğrenciler macera kitaplarını sevdiklerini ve tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Macera türünün yanında; 2 öğrenci biyografi türünü, 2 öğrenci korku türünü, 1 öğrenci polisiye türünü, 1 öğrenci bilim türünü sevip tercih ettiğini belirtmiştir. Konusu aşk olan kitapları ise 1 öğrencinin tercih edip sevdiği görülmektedir.

Bu konuda Berk, “*Macera, bilim türü kitapları tercih ediyorum. Mesela en çok sevdiğim kitap benim Julle Verne’ in Dünyanın Merkezine Yolculuk’tur.*” (St. 8.77–8.78) derken; Yaprak, “*Macera içeren kitapları veya birinin hayatını anlatan kitapları seviyorum.*” (18.71–18.72) biçiminde tercihlerini ifade etmiştir. Özgür tercihini şöyle ifade etmiştir, “*Macera gibi güzel olsun. Böyle uyduruk olmasın, yani 20 sayfalık 10 sayfalık falan olmasın, şöyle 80 sayfalık falan olacak. Ondan sonra gerilimli olacak, merak edilir olacak.*” (St.11.27–11.28) demiştir. Ali, “*Kovalamacayı seviyorum.*” (St.10.71) biçiminde tercihini ifade etmiştir.

3.5.3. Öğrencilerin Kitap Okurken Yaşadıkları Zihinsel Sürece İlişkin Bulgular

Öğrencilere üçüncü soru olarak kitap okurken zihinlerinden neler geçtiği sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 10’da gösterilmiştir. Öğrencilerin kitap okurken zihinlerinden neler geçtiğine ilişkin görüşleri;

“Kitapta geçen mekânları hayal etme”, “Kahramanla kendini özdeşleştirme” ve “Kitaptaki olayların sürecini ve sonucunu merak etme” olarak üç alt tema etrafında toplanmıştır.

Çizelge 12. Öğrencilerin Kitap Okurken Yaşadıkları Zihinsel Süreç

Öğrencilerin kitap okurken yaşadıkları zihinsel süreç	f
Kitapta geçen mekânları hayal etme	22
Kahramanla kendini özdeşleştirme	19
Kitaptaki olayların sürecini ve sonucunu merak etme	18

(N=27)

Çizelge 12 incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun okudukları kitapta geçen mekânları hayal ettiklerini belirtmişlerdir. Aynı şekilde, öğrencilerin birçoğu kitaptaki kahramanla kendilerini özdeşleştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin yarıdan fazlasının kitaptaki olayların sürecini ve sonucunu merak ettiği görülmektedir. Bu okudukları kitaba göre de değişmektedir. Öğrencilere bu soru yöneltildiğinde, kendilerinde iz bırakan kitapları hatırlamışlar ve bu kitaplardan örnekler vermişlerdir.

Kitaptaki mekânları hayal etmeye ilişkin Berk, “*Roman okurken benim içimde bir böyle o şeyi gözümde canlandırırım ve o olayın içindeymiş gibi hissederim*” (8.98–8.99) derken; Zeynep, “*Düşünürüm böyle aklımda, zihnimden bir an okurum bazen de böyle durur düşünürüm, o yerlerin nasıl olacağını, neler yapıldığını onlardan yola çıkarak yaparım*” (St. 9.102–9.103) derken; Bayram, “*Okurken bazen dalarım... Onu kendi kafamda da şey yaparım. Yani içindeymişim gibi ata biniyor orda ben de ata biniyormuşum gibi olur*” (St.10.100–10.101). Yaprak “*Mesela çok güzel yerler oluyor, oraları gördüğüm yerlere göre nasıl yer olabilir onları gözümde canlandırırım.*” (St.18.132–18.133) biçiminde öğrenci ifadeleri yer almaktadır.

Kahramanla kendini özdeşleştirmeye ilişkin olarak Seçkin, “*Evet, ben ağlarım bazen kitap okurken*” (St. 7.67) derken; Berk, “*Kendimi kahramanla özdeşleştiririm, onun yerine koyarım kendimi, onun acılarını anlıyorum. Acıklı bir romansa, sevinçliyse diyelim mesela üniversite sınavına girdiğini, onu kazanırsa işte ben de sevinirim ben*

kazanmış gibi olurum. O yönden kitap okumayı ben çok severim.” (St. 8.107–8.110) biçiminde ifade ederken; Maviş, “*Ben kahramanın yerine kendimi koyarım, sonra ben olsaydım şöyle yapardım, böyle yapardım diye düşünürüm.”* (St. 1.48); Salih: “*O adamın yerinde ben olmak isterdim diyorum. Sonra kapatıyorum gözlerimi hayal ediyorum.”* (St. 27.107–27.108); Yaprak: “*Kendimi bazen kahramanın yerine koyuyorum. Arada oluyor. Değişik oluyor veya direkt o kişiyi canlandırmadan kendimi onun yerinde düşünüyorum.”* (St. 18.110–18.11) demişlerdir.

Kitaptaki olayların sürecini ve sonucunu merak ettiğini belirtenlerden Zeynep, “*Kitabın sonuna bakmam. Okumaya yani İlk başta mesela merak ettiğim yerde şöyle mi olacak diye sonu ne olacak diye düşünürüm. Kendimce bir fikir edinirim ona göre işte okur, okurum sonunda bakarım. Fikirlerimle karşılaştırırım. Öyle.”* (9.77–9.79) biçiminde kendini ifade etmiştir. Yaprak “*Sonunu çok merak ederim. Baştan okurum direkt devam ederim. Bir an önce bitirmeyi ve sonunu okuyabilmeyi çok isterim. Onun için çok okurum.”* (St. 18.126–18.128) derken; Alkan “*Kitabın sonunu çok merak ederim, zaman zaman sonuna bakarım.”* (St.20.81); Gülin “*Çok merak ederim sonunu, bir ikisinde sonuna baktım. Okudum sonunu”* (St. 3.41); Bayram “*Kitabın sonunu merak ederim. Bir kere babam bana çarşıdan bir kitap almıştı. Neydi ya, İnciler Tarihi kitapta bir adam var, çok ilginçti, arkadaşlarını tehlikeden kurtarıyordu, hiç gözümü ayırmadan okumuştum.”* (St. 5.75–5.77) biçiminde kendilerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin kitap okurken yaşadıkları zihinsel süreç temasına ilişkin görüşler incelendiğinde, öğrencilerin temanın geneli düşünüldüğünde farklı zihinsel süreçler yaşadıkları söylenebilir. Öğrencilerin, bu zihinsel süreçleri destekleme gücüne sahip kitapları okumaları önemli görülebilir.

3.5.4. Öğrencilerin Gazete Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Öğrencilere dördüncü soru olarak gazete hakkında neler düşündükleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin gazete hakkındaki görüşleri, “gazete algıları” “gazete okuma yaşantıları” ve “gazetede okumayı tercih ettikleri konular” olmak üzere üç alt temada toplanmıştır.

3.5.4.1. Öğrencilerin Gazete Algılarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin gazete algıları alt temasına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Çizelge 13'te gösterilmiştir.

Çizelge 13. Öğrencilerin Gazete Algıları

Öğrencilerin gazete algıları	f
Haber kaynağı	18
Yalan haber	5
Fikrim yok	4

(N=27)

Çizelge 13 incelendiğinde, öğrencilerin çoğu gazeteleri bilgi kaynağı olarak algılamakta, 5 öğrencinin gazetelerdeki haberlerin doğruluğuna ilişkin şüpheleri olduğu görülmektedir. Sınıftaki 4 öğrencinin ise gazeteye ilişkin herhangi bir görüşü bulunmadığı görülmektedir.

Gazeteye ilişkin algılarını belirtirken Berk: *“Gazete iyi bir şey, güzel, bize haber veriyor, bilgilendiriyor, dünyada neler olup bittiğini sadece Türkiye’de veya evimizde değil bütün dünyadan. Ama gazetelerin bir sevmediğim yönü var o da mesela sırf okuyucu bulmak için bazı haberleri uyduruyorlar ve ben biliyorum bu haberlerin bazıları, bildiklerime rastlıyorum onları yalan söylemelerinden pek hoşlanmıyorum”* (St.8. 128–8.182) biçiminde görüş bildirirken; Alkan, *“Gazete haberleri hakkında pek fazla bir şey düşünmüyorum, genellikle spor sayfasına bakıyorum, ama haberleri yalan yanlış haberler oluyor, yani gerçek de olabiliyor ama hangisinin gerçek olduğu belli değil.”* (20.133–20.136) biçiminde görüşünü belirtmiştir. Taylan: *“Gazete hakkında bazı şeyler yalan olsa da, oradaki yani yalan haberler olsa da, yine de doğru şeyler de oluyor. Bilgilendiriyor işte bizi.”* (St.23.127–23.128); Özgür, *“Gazete okuyorum bazen. Gazete iyi bir haber yolu yani iyi kaynaklar.”* (St. 11.169–11.170) demişlerdir. Maviş ise görüşlerini şöyle dile getirmiştir: *“Gazeteler bize bilgi veren bize haberleri gösteren, bize bilgiyi hatırlatan şeylerdir.”* (St. 16.134–16.135).

3.5.4.2. Öğrencilerin Gazete Okuma Yaşantılarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin gazete okuma yaşantıları alt temasına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Çizelge 14’te gösterilmiştir.

Çizelge 14. Öğrencilerin Gazete Okuma Yaşantıları

Öğrencilerin gazete okuma yaşantıları	f
Ara sıra gazete okuyanlar	16
Her gün gazete okuyanlar	4
Gazete okumayan öğrenciler	3
Hafta sonu gazete okuyanlar	2

(N=27)

Çizelge 14 incelendiğinde, öğrencilerin yarıdan fazlasının ara sıra gazete okudukları söylenebilir. Her gün gazete okuyan öğrencilerin sayısı 4, gazete okumadığını belirten öğrencilerin sayısı 3’tür. Sadece hafta sonlarında gazete okuduklarını belirten öğrenci sayısı 2’dir. Öğrencilerin bazıları gazeteyi elektronik ortamdan okuduklarını belirtmişlerdir. Buradaki en önemli değişkenlerden birisi, öğrencilerin evlerine gazete alınıp alınmadığı ile ilişkilidir. Ancak, bazı öğrencilerin evlerine gazete alınmasına karşın gazete okumadıkları; bazılarının ise, evlerine gazetenin çok seyrek alındığı görüşme sürecinde elde edilen bulgular arasındadır.

Öğrencilerin gazete okuma yaşantılarına ilişkin söylemleri incelendiğinde, en çok metafor kullanan öğrenci olan Berk’in her gün gazete okuduğunu, metafor kullanım açısından ikinci sırada yer alan Alkan’ın hemen hemen her gün gazete okuduğunu, en çok metafor kullanan kız öğrenci sıfatını taşıyan Yaprak’ın elektronik ortamdan her gün gazete okuduğu anlaşılmaktadır. Metafor kullanım açısından ikinci sırada yer alan kız öğrenci Zeynep’in evine her gün gazete alındığı ve sık sık gazete okuduğu görülmektedir. Konuşma ve yazma sürecinde metaforlara çok yer veren öğrenci Özgür’ün söylemlerinden sık sık gazete okuduğu anlaşılmaktadır. Anlatımlarında metafora çok yer vermeyen öğrencilerden Mert ve Numan’ın gazete okumadıkları

söylemlerinde görülmektedir. Aynı şekilde, Fatma'nın da gazete okuyucusu olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin gazete okuma yaşantılarına ilişkin söylemleri şöyledir: Berk, “*Gazete mutlaka her gün evimize alınır. Ben gazete okuyorum evet*” (St. 8.229- 8.234); Alkan, “*Evimize her gün iki gazete alınıyor, ben okuldan eve gidince gazete okurum.*” (St. 20.128- 20.129); Yaprak, “*Gazete okurum, genellikle İnternette falan bakıyoruz. Bazı haberleri severim. Kültür ve sanatla ilgili haberleri okuyorum. Evimize her gün gazete alınıyor, alınmadığı zamanlarda zaten İnternette buluyorum. Bilgisayarım var. Her gün gazetelere göz atarım.*” (St.18.132- 18.141); Zeynep, “*Gazeteleri okuyorum bazen. Genelde babam getiriyor gazeteleri eve ama İnternette de okuduğum oluyor gazeteleri. İnternette bakıyorum gazetelere öyle okuyorum.*” (St. 9.141–9.142); Özgür, “*Gazete okuyorum bazen. Gazete iyi bir haber yolu, yani iyi kaynaklar.*” (St.11.169) derken; Mert, “*Gazete almam ki.*” (St.12.135); Numan, “*Gazete fazla okumam.*” (St. 22.144). Fatma, “*Okumadığım için, bazen gazeteyi elime alır karıştırırım.*” (St. 25.167) şeklinde gazete okuma yaşantılarını ifade etmişlerdir.

3.5.4.3. Öğrencilerin Gazetede Okumayı Tercih Ettikleri Konulara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin gazetede okumayı tercih ettikleri konular alt temasına ilişkin bulgular Çizelge 15’te gösterilmiştir.

Çizelge 15. Öğrencilerin Gazetede Okumayı Tercih Ettikleri Konular

Öğrencilerin gazetede okumayı tercih ettikleri konular	f
Spor	8
Manşet haber	4
Çocuk	2
Televizyon	2
Sağlık	2
Cinayet	1
Kaza	1
Bilim Kurgu	1
Cinsel	1
Magazin	1
Kültür-sanat	1
Burçlar	1
Reklâm	1
Bulmaca	1

(N=27)

Çizelge 15’te görüldüğü gibi, 8 öğrenci gazetelerin spor sayfasını okumaktadır. Bu 8 öğrenciyi erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Gazetenin ön sayfasındaki manşet haberleri, haber başlıklarını okuyan öğrencilerin sayısı 4’tür. Sonraki sıralamaya göre; çocuk, sağlık ve televizyon sayfalarını 2’şer öğrenci okumakta ve tercih etmektedir.

Öğrencilerin bu konuya ilişkin söylemleri şöyledir: Berk, “*Araba reklâmları oluyor. Böyle uzayla ilgili bilinmeyen bir gelişmeler varsa onları okuyorum. Mesela hayat haberi varsa kansere yenik düşmedi. Kanseri yendi diye bir haber oluyor onlar ilgimi çekiyor. Sağlık haberleri mesela*” (St. 8.208- 8.210); Alkan, “*Spor sayfasını okuyorum.*” (St. 20.134); Yaprak, “*En sevdiğim çocuk bölümleri oluyor ya da şey oluyor sanatla ilgili verilen konserlerle ilgili eleştiriler oluyor. Oraları seviyorum.*” (St. 18.154–18.155); Zeynep, “*Mesela ilgi çeken olaylar oluyor hayatta, bölümleri çok severim. Zaten onlar 2–3. sayfalara aktarılıyor.*” (9.137- 9.138); Seçkin, “*Mesela böyle*

trafik kazaları falan var, ağır cinayetler falan var, ondan sonra spor sayfaları. En çok ilgiyle o trafik kazalarını okuyorum” (St. 7.122–7.127); Özgür, *“Spor sayfasını ondan sonra o sayfaları, spordan başka bir sayfa daha var”* (St. 11.185–11.186) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

3.5.5. Öğrencilerin Dergi Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Öğrencilere beşinci soru olarak dergi hakkında neler düşündükleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin dergi hakkındaki görüşleri, “dergi okuma yaşantıları”, “okudukları dergi” ve “dergide okumayı tercih ettikleri konular” olmak üzere üç alt temada toplanmıştır.

3.5.5.1. Öğrencilerin Dergi Okuma Yaşantılarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin dergi okuma yaşantıları alt temasına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular çizelge 16’da gösterilmiştir.

Çizelge 16. Öğrencilerin Dergi Okuma Yaşantıları

Öğrencilerin dergi okuma yaşantıları	f
Ara sıra dergi alıp okuyanlar	9
Sürekli dergi alıp okuyanlar	6
Dergiye abone olup okuyanlar	6
Hiç dergi alıp okumayanlar	6

(N=27)

Çizelge 16 incelendiğinde, 9 öğrencinin ara sıra dergi alıp okuduğu görülürken, sürekli dergi alıp okuyanların sayısı 6’dır. Yine 6 öğrencinin bir dergiye abone olduğu, 6 öğrencinin ise hiç dergi alıp okumadığı görülmektedir.

Öğrencilerin dergi okuma yaşantılarına ilişkin söylemleri incelendiğinde, en çok metafor kullanan öğrenci olan Berk’in dergi aboneliği olduğu, ayrıca, bu derginin dışında farklı dergiler okuduğu görülmektedir. Metafor kullanım açısından ikinci sırada

yer alan Alkan'ın bir dergi aboneliği olduğu görülmektedir. En çok metafor kullanan kız öğrenci özelliğini taşıyan Yaprak bir dergiyi düzenli alırken, ara sıra aldığı başka dergiler bulunmaktadır. Metafor kullanımını açısından ikinci sırada yer alan kız öğrenci olan Zeynep'in düzenli aldığı üç dergi bulunmaktadır. Sözlü ve yazılı anlatımlarında metaforlara çok yer veren öğrenci Özgür'ün dergi alıp okuduğu anlaşılmaktadır. Anlatımlarında metafora çok yer vermeyen öğrencilerden olan Bayram ve Numan'ın dergi okumadıkları söylemlerinde görülmektedir. Aynı şekilde, Cansu ve Fatma'nın da dergi okuyucusu olmadığı söylenebilir. Yine anlatımlarında metaforlara az yer veren öğrencilerden Mert, dergi ve gazete arasındaki ayrımı yapamamaktadır. Dergi olarak F.maç okuduğunu söylemiştir. Oysa, F.maç, günlük yayınlanan bir spor gazetesidir.

Öğrencilerin dergi okuma yaşantılarına ilişkin söylemleri şöyledir: Berk, “*N. G. K. diye bir dergi geliyor aklıma çok bilime yönelik. Aboneyim o dergiye ben. Evde yapabilecek deneyler var içinde, mesela roket modeli yapılabilir bir deney vardı. İşte o gibi, sonra benim araba dergim geliyor evde olan Araba dergisi T. T. T.*” (St.8.214–8.221); Alkan, “*Benim abone olduğum bir dergi var S. o da basketbol dergisi*” (St. 20.145–20.147); Yaprak, “*Sürekli dergi almaya çalışıyoruz. B. Ç. dergisi var. T.'nin dergisi var ve T.'nin var. Bir de W. ve W. diye dergiler var onlara bazen alıp bakıyorum*” (St. 18.175–18.180); Zeynep, “*Benim sevdiğim bir dergi var. B. Ç. alırım ben. Genelde zaten biz kızlar W. alırsız, W. alırsız*” (St.9.152–9.153); Özgür “*En çok araba dergileri, ondan sonra poster, spor dergilerini severim ve alırım*” (St. 11.209–11.211); Cansu, “*Fazla okumam da ama çok severim. Param varsa alırım*” (St.13.141–13.142); Mert, “*Dergi okurum F.maç dergisi okurum*” (12.169–12.170); Fatma, “*Evimize B. dergisi alınıyor ama ben fazla okumam*” (St. 25.179); Bayram, “*Ben fazla dergi okumuyorum*” (St. 5.129) şeklinde görüş bildirmişlerdir.

3.5.5.2. Öğrencilerin Tercih Ettikleri Dergilere İlişkin Bulgular

Öğrencilerin dergi okuma tercihleri alt temasına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Çizelge 17'de gösterilmiştir.

Çizelge 17. Öğrencilerin Tercih Ettikleri Dergiler

Öğrencilerin tercih ettikleri dergiler	f
B. Ç.	6
K.	5
W.	5
W.	5
M.	4
N. G. K.	2
S.	2
B.	1
M.	1
A. Ç.	1
M.	1
F. F. T.	1
T.T. T.	1
B.	1
L.	1
H. W.	1
T.	1
A.	1

(N=27)

Çizelge 17’de görüldüğü gibi, öğrencilerin dergi tercihlerinde birinci sırayı 6 öğrenciyle “B. Ç.” dergisi almaktadır. B. Ç. dergisi T. yayınıdır (EK-12). Dergi, her ayın 15’inde yayımlanmaktadır. Dergi, 7 – 15 yaş grubu ilköğretim öğrencilerini okuyucu kitlesi olarak hedeflemektedir. B. Ç. dergisinin amacı; bilimi küçük yaşlardan başlayarak çocuklara sevdirmek, çocuklara bilim dünyasına katkıda bulunabileceklerini fark ettirmek, çocuklarda araştırma yapma, soru sorma, merak etme ve okuma isteği uyandırmaktır. Bu dergiyi sürekli okuyan öğrenciler; Yaprak ve Zeynep’tir. Yaprak ve Zeynep anlatımlarında metaforları en fazla kullanan kız öğrencilerdir. Elif, Sena, Gülce

ve Salih B. Ç. dergisini sürekli olmamakla beraber ara sıra okuyan öğrencilerdir. Bu öğrencilerin metafor kullanım sıklıkları şöyledir: Elif 17, Sena 20, Gülce 21, Salih 25'tir.

K., haftalık çocuk dergisidir. Dergi ilköğretim öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmaktadır. Dergi bol bol resimler içerirken, bulmacalara da yer vermektedir. Çizgi roman ve hayvanlar âlemine ilişkin bilgiler içermektedir. Bu dergiyi 5 öğrenci okumakta ve takip etmektedir. K. dergisini okuyan öğrenciler; Gülce, Seviye, Yahya, Ali ve Sena'dır. Gülce ve Ali dergiyi sürekli okurken, diğer üç öğrenci dergiyi ara sıra okumaktadır. Bu dergiyi okuyan öğrenciler metafor kullanım durumları açısından incelendiğinde, Gülce, Yahya ve Sena konuşma ve yazma sürecinde metaforlara çok az yer verirken, Ali ve Seviye'nin anlatımlarında metaforlara neredeyse yer vermedikleri söylenebilir.

W., W., M. ve B. dergileri içerik açısından birbirlerine benzerlik göstermektedirler. Daha çok kız öğrencilerin tercih ettikleri dergilerdir. Ağırlıklı olarak çizgi romandan oluşan bu dergiler, kız öğrencileri okuyucu kitlesi olarak hedeflemektedir. Dergilerin içeriğinde, yemek tarifleri, kumaş boyama, güzellik gibi sayfalar bulunmaktadır. W.ve W. dergilerini okuduklarını belirten öğrenciler; Yaprak, Zeynep, Maviş, Benay ve Kübra'dır. M. dergisini okuduklarını belirten öğrenciler; Gülce, Seviye, Gülin ve Merve'dir. B. dergisini okuduğunu belirten öğrenci Maviş'tir. Yaprak, Zeynep ve Maviş metaforları hem konuşma hem de yazma sürecinde, sınıftaki diğer öğrencilere göre daha çok kullanırken, Gülce ve Gülin'in anlatımlarında metaforlara yer verdikleri; ancak Seviye ve Merve'nin bu konuda çok düşük kullanım sıklığına sahip oldukları söylenebilir.

N. G. K. dergisi içerik açısından doğa ve bilim konularını içermektedir. Bu dergide de eğlence köşesi bulunmakta ancak, W., W. ve M. dergilerindeki eğlence köşelerinden farklılık göstermektedir. Bu dergiye abone olan öğrenci Berk'tir. Sınıfta en çok metafor kullanan öğrenci olan Berk, yapılan görüşmede, bu dergiyi çok sevdiğini ve ilgiyle okuduğunu vurgulamıştır. Taylan, N. G. K. dergisine abone olmamakla birlikte dergiyi

ara sıra okuduğunu ve sevdiğini dile getirmiştir. Taylan'ın metafor kullanım sıklığı 33'tür.

S., basketbol dergisidir. Bu dergiyi iki öğrenci izlemektedir. Alkan, S. dergisine abonedir. Anlatımlarında metafora en çok yer veren ikinci öğrencidir. Alkan'ın anlatımlarında metafor kullanım sıklığı 94'tür. Eren, dergiyi abone olmamakla birlikte okuduğunu vurgulamıştır. Eren'in metafor kullanım sıklığı 49'dur.

Öğrencilerin okuduklarını belirttikleri diğer dergiler; M., A. Ç., L. çocuk dergileridir. Bu dergiler, içerik açısından birbirleriyle benzerlik göstermektedirler. Bu dergileri okuyan öğrenciler; Salih, Ali ve Yahya'dır. Anlatımlarında metafor kullanım durumları açısından Yahya 44 kullanım sıklığına sahipken, Salih'in metafor kullanım sıklığı 25 ve Ali'nin metafor kullanım sıklığı 12'dir.

Çizelge 17'de yer alan; öğrencilerin okuduklarını belirttikleri, M., F. F. T., T. T. T., H. W., T. dergileri araba ve spor dergileridir. Bu dergileri sınıftaki erkek öğrenciler okumakta ve takip etmektedirler; ancak, öğrenciler, bu dergileri sürekli olarak okumadıklarını vurgulamışlardır. B. dergisi, öğrencinin ailesinin aldığı bir dergidir. Bu derginin eve alındığını söyleyen öğrenci Fatma'dır. Fatma, bu derginin ismini eve alınan dergi olarak vermiştir. Severek, ilgiyle ve sürekli okumadığı öğrencinin söylemlerinden anlaşılmaktadır. Bayram'ın okuduğunu vurguladığı dergi ise eve alınan A. dergisidir. Fatma'nın metafor kullanım sıklığı 8; Bayram'ın metafor kullanım sıklığı 9'dur.

3.5.5.3. Öğrencilerin Dergide Okumayı Tercih Ettikleri Konulara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin dergi okumayı tercih ettikleri konular alt temasına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Çizelge 18'de gösterilmiştir.

Çizelge 18. Öğrencilerin Dergide Okumayı Tercih Ettikleri Konular

Öğrencilerin dergide okumayı tercih ettikleri konular	f
Hikâyeler	6
Çizgi Roman	4
Yemek Tarifleri	3
Bilmeceler	3
Burçlar	2
Zekâ Oyunları	2
Uzay	2
Spor	2
Hayvanlar Âlemi	2
Dini Bilgiler	2
İngilizce	1
Testler	1
Fıkra	1
Aile Konuları	1

(N=27)

Çizelge 18’de görüldüğü gibi, 6 öğrenci dergilerin, hikâye sayfasını tercih edip okuduklarını belirtmişlerdir. Dergide hikâye sayfasını okumayı sevdiğini belirten 6 öğrenci ve okudukları dergiler şöyledir; Yersu, Gülce, Gülin ve Seviye M. dergisi; Benay, Maviş W. dergisi. Bu dergilerdeki hikâyeler, çizgi roman biçimindedir. Dergiler, araştırmacı tarafından incelenmiş ve bu dergilerde hikâye bölümünün bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin hikâye olarak nitelendirdikleri tür, çizgi romandır. Televizyonda izledikleri kahramanların çizgi romanları, neredeyse derginin tümünü oluşturmaktadır. Merve, Kübra, Zeynep ve Yaprak çizgi roman okuduklarını ifade eden 4 öğrenciyi oluşturmaktadır. Çizgi romanı okudukları dergi olarak M., W. ve W. dergilerinin isimlerini vermişlerdir. Bu durumda sınıftaki 10 kız öğrencinin adı geçen üç dergideki çizgi romanları okudukları söylenebilir.

Sınıftaki 3 kız öğrenci (Gülce, Gülin ve Merve) dergide en çok beğendikleri ve okumayı tercih ettikleri bölüm olarak yemek tarifleri bölümü olduğunu belirtmişlerdir. 3 öğrencinin yemek tarifleri bölümünü okudukları dergi M.'dir.

Okudukları dergide bilmece ve bulmaca bölümlerini tercih eden 3 öğrenci ve okudukları dergilerin dağılımları şöyledir: Yahya ve Ali Köpük, Salih ise A. Ç. dergisini okumaktadır. Öğrenciler, son sayfadaki bulmaca köşelerini okuduklarını ve dergiyi ilk ellerine aldıklarında hemen bu sayfayı açtıklarını belirtmişlerdir.

Dergide okumayı tercih ettikleri konular alt temasına ilişkin olarak burçlar köşesini okuduğunu belirten 2 öğrenci Maviş ve Seviye'dir. Burçlar bölümünü okudukları dergi ise M.'dir.

Okudukları dergide zekâ oyunları bölümlerini tercih eden 2 öğrencinin (Yahya ve Ali) okudukları dergi K. dergisidir. K. dergisinde bulmaca köşesine iki sayfa ayrılmıştır; bu sayfada, zekâ geliştirici etkinliklerin bulunduğu söylenebilir. Örneğin örüntülere ilişkin sorular yer almaktadır. Öğrenciler bu sayfaları zekâ oyunlarının ve bulmacaların bulunduğu sayfa olarak betimlemektedirler.

Okudukları dergide uzayla ilgili bölümleri tercih eden öğrenciler, Berk ve Taylan'dır. Her iki öğrenci de N. G. K. dergisini okumaktadırlar.

Okudukları dergide sporla ilgili bölümleri tercih eden öğrenciler; Seçkin, Özgür, Eren ve Alkan'dır. Sporla ilgilenen öğrencilerin erkek oldukları görülmektedir. Öğrenciler, futbol ve basketbol spor dallarına ilişkin dergileri sevdiklerini ve okuduklarını belirtmişlerdir. Üç öğrenci de bu dergilerin sayfalarında ayırım yapmadıklarını tümünü baştan sona okuduklarını vurgulamışlardır.

Okudukları dergide hayvanlar âlemine ilişkin konuları tercih eden öğrenciler; Yaprak ve Elif'tir. Her iki öğrenci de B. Ç. dergisini okumaktadır. Okudukları dergide dini bilgiler bölümünü okuyan ve tercih eden öğrenciler; Fatma ve Bayram'dır. Fatma, B. dergisinde, Bayram da A. dergisinde bu bölümleri okumaktadırlar. Ayrıca, Fatma B.

dergisindeki fıkraları okuduğunu, Bayram da A. dergisindeki aile ile ilgili bilgileri okuduğunu belirtmişlerdir.

Dergide okumayı tercih ettikleri konular alt temasına ilişkin olarak; Benay, testler bölümünü tercih ettiğini belirtmiştir. Testler bölümünü tercih ettiği dergi W.'dir. Berk, İngilizce bölümünü tercih ettiğini belirtmiştir. İngilizce bölümünü okuduğu dergi N. G. K.'dir.

Bazı öğrencilerin bu alt temaya ilişkin söylemleri şöyledir; Berk, “*İlk tabii hiç bilmiyordum ne çıkacağını ama hemen böyle uzaya NASA’ya yönelik, NASA araştırması var mı diye bakıyorum. İngilizce bölümüne bakıyorum. Bu hafta neler veriyor. Katılıyorum acaba bana da çıkar mı? Diye bakıyorum. Mesela işte dünya çocuklarıyla bir sayıda öyle vardı ona baktım. Reklâmlarını görmüştüm nasıl bir şey diye. Bir sayısında da hatırlıyorum uzay istasyonu vardı, yapılışı hemen onu bulmaya çalıştım. Genelde bilim ve yabancı dile yönelik ilgim*” (St.8.240–8.245); Alkan, “*S. dergisinin en başından sonuna kadar bakıyorum*” (St. 20.153–20.154); Yaprak “*B. Ç. dergisinde en çok okuduğum bölüm, mesela hayvanlarla ilgili anlatılan öyküler oluyor veya çizgi romanlar oluyor oralara bakıyorum*” (St. 18.203–18.205); Zeynep “*Zaten şeyler oluyor orda hani içindekiler bölümü oluyor, ordan böyle bakarım hepsini okurum*” (St.9.171–9.172); Gülce, “*Hikâyeler oluyor onları okuyorum, bazı tarifler oluyor onları bakıyorum. Yemek tarifleri, hatta muzlu bisküvili pasta vardı, çok hoşuma gitmişti, cumartesi yaptım*” (St.2.135–2.139); Seviye, “*M.’de ya hikâyeler oluyor onlar ilgimi çekiyor, sözler oluyor, mesela; cep telefonuma yazıyorum onları. Resimleri melodileri oluyor onlar ilgimi çekiyor, burçlar oluyor burçları okuyorum, hediyeleri oluyor*” (St. 4.119–4.121).

Öğrencilerin okuma durum ve yaşantılarının, onların anlatımlarında metafor kullanım durumlarını etkilediği söylenebilir. Öğrencilerin neyi, nasıl okudukları bu konudaki işlevselliği artırdığı görülmektedir. Konuşma ve yazma sürecinde metaforlara daha fazla yer veren öğrencilerin, okuma yaşantılarının zengin ve nitelikli olduğu söylenebilir. Özellikle, kız öğrencilerin okumayı tercih ettikleri çizgi film kahramanlarının maceralarını içeren dergilerin, öğrencilerin dil gelişimleri açısından katkı sağlamadığı

söylenbilir. Bu dergilerin fiyatlarının diğler dergilere göre daha ucuz olması, onları daha ulaşılabilir kılmaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metafor kullanımını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın genel amacına ulaşabilmek için yöntem çeşitlenmesinden yararlanılmıştır. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi, yapılandırılmış gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin konuşma sürecinde metaforlardan yararlanma durumlarının belirlenmesinde yapılandırılmış gözlem formu ile doğrudan gözlem yapılmıştır. Öğrencilerin yazma sürecinde metafor kullanma durumlarına ilişkin verilerin toplanmasında doküman incelemesi yoluna gidilmiştir. Bu amaçla, Türkçe dersi kapsamında kullanılan “Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı”, “Öğrenci Kompozisyonları” ve “Öğrencilerin Türkçe Defterleri” yazılı anlatım etkinlikleri olarak ele alınmış ve incelenmiştir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, okuma yaşantı ve durumlarına göre konuşma ve yazma sürecinde metafor kullanma durumlarını belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmaya, 2006–2007 öğretim yılı güz döneminde, Eskişehir ilinde yer alan bir ilköğretim okulunun 5. sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırma 15 kız, 13 erkek öğrenci ile yürütülmüştür.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, aşağıdaki sonuçlar ortaya konulmuş ve bu sonuçlara dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

4.1. Sonuçlar

- İlköğretim 5. sınıf öğrencileri, Türkçe dersi konuşma sürecinde metaforlara yer vermektedirler. Öğrencilere daha çok konuşma fırsatı sunulduğunda kullandıkları metafor sayıları da artmaktadır. Bu nedenle, Türkçe dersi konuşma öğrenme alanına ayrılan zamanın ve öğrencilere konuşma konusu olarak verilen içeriğin önemli değişkenler olduğu söylenebilir. Konuşma sürecinde, dil becerileri daha gelişmiş öğrencilerin daha çok metafor kullandıkları anlaşılmıştır. Bu bağlamda, sözcük

hazinesi daha çok gelişmiş olan öğrencilerin kullandıkları metafor türleri de zenginleşmektedir.

- İlköğretim 5. sınıf öğrencileri Türkçe dersi yazma sürecinde metaforlara yer vermektedirler. Öğrencilerin, yazılı anlatım sürecinde yönlendirildiklerinde daha çok metafor kullandıkları görülmüştür. Konuşma sürecinde olduğu gibi, yazma sürecinde de dil becerileri daha çok gelişmiş öğrencilerin metaforları daha çok kullandıkları görülmüştür. Yazma öğrenme alanında, yazma konusu ve yazılı anlatım çalışmalarına ayrılan zaman öğrencilerin metafor kullanım durumlarını değiştirmektedir. Öğrencilerin, ilgilerini çeken konularda daha istekli ve yaratıcı yazılar yazdıkları görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin metafor kullanım durumlarını etkilemektedir.
- Öğrencilerin konuşma ve yazma sürecinde kullandıkları metafor türleri incelendiğinde, ilköğretim öğrencilerinin en çok yapı metaforlarını kullandıkları görülmüştür. Deyim, atasözü, kişileştirme, benzetme, metonomi öğrencilerin kullandıkları diğer metafor türleridir. Erkek öğrenciler, konuşma sürecinde, yazma sürecine göre daha çok argo sözcük kullanmaktadırlar. Kız öğrenciler, Türkçe dersi konuşma ve yazma sürecinde argo sözcüklere yer vermemektedirler. Öğrencilerin konuşma sürecinde en az kullandıkları metafor türü, atasözüdür. Bu süreçte hiç kullanmadıkları metafor türü ise, yönelim metaforudur. Öğrencilerin, yazma sürecinde en az kullandıkları metafor türleri, argo ve yönelim metaforlarıdır. Öğrenciler, yönlendirildiklerinde daha çok metafor kullanmaktadırlar. Bu yönlendirme, metafor türünü de doğrudan etkilemektedir.
- İlköğretim 5. sınıf kız ve erkek öğrencilerinin metafor kullanma durumları farklılık göstermektedir. Erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre konuşma ve yazma sürecinde daha çok metafor kullanmaktadırlar. Bunun en önemli nedeni olarak; erkek öğrencilerin, sınıf ortamında kullandıkları konuşma ve yazma dilinde daha informal davrandıkları ve akıllarına gelen tümceleri söyledikleri ve yazdıkları araştırma sürecinde gözlenen bir durumdur. Bu yaş dönemindeki kız öğrencilerin, konuşma ve yazma sürecinde, söyleyecekleri sözcükleri, bilişsel yapılarında planlayıp seçtikten sonra konuştukları ve yazdıkları görülmüştür. Kız ve erkek öğrencilerin benzetmelerinde de farklılıklar bulunmaktadır. Öğrenciler, toplum içerisinde aldıkları cinsiyet rolleri doğrultusunda benzetmeler yapmaktadırlar.

- Öğrencilerin okuma yaşantı ve durumları, onların metafor kullanım durumlarını etkilemektedir. Okul dışı zamanlarını dil becerileri açısından daha zengin uyarıcılarla geçiren öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha çok metafor kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Tiyatro ve sinema gibi görsellerin öğrencilerin dil becerilerine katkı sağladığı, bu öğrencilerin metafor kullanım durumlarının diğer öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okudukları kitap, dergi ve gazetelerin niteliklerinin de önemli bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Dergi ve gazete gibi okuma araçlarının gerek niteliği, gerek dergi içinde okumayı tercih ettikleri konular, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi açısından önemli olduğu anlaşılmıştır.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, araştırma kapsamındaki ilköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metafor kullandıkları; ancak, öğrencilerin metafor kullanım durumları arasında farklılıkların bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun öğrencilerin okudukları okuma materyalinin niteliğinden, zengin okuma yaşantıları geçirmelerinden ve dil becerilerini destekleyici nitelikli filmler izlemelerinden, tiyatro eserlerini izlemelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre anlatımlarında daha çok metafor kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bunun nedenleri arasında, erkeklerin sınıf ortamında daha doğal ve informal bir konuşma dili kullandıkları, kız öğrencilerin sınıf ortamında kullandıkları dilin daha formal bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın gerçekleştiği sınıftaki öğrenciler; birinci sınıftan beri birlikte olmalarına ve aynı öğretmenle okul yaşantılarına devam etmelerine rağmen, metafor kullanımları dolayısıyla dil becerileri açısından önemli farklılıklar göstermektedirler. Bu durum, dil becerilerinin gelişiminde okuldan çok, okul dışı yaşantıların daha işlevsel olduğunu göstermektedir.

4.2. Tartışma

Öğrencilerin konuşma sürecinde toplam metafor kullanım sayısı 425, yazma sürecinde toplam metafor kullanım sayıları ise 570'dir. Bu durum, öğrencilerin yönlendirildiklerinde ve yazma sürecine katıldıklarında daha çok metafor kullandıklarını göstermektedir. Gözlenen sınıfta, yazma sürecinde öğrencilerin yoğun

olarak Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabının etkinliklerini yaptıklarından Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabının yönergelerinin, öğrencilerin yazma etkinliklerini yönlendirdiği söylenebilir. Bu doğrultuda, gerek öğrencilerin kullandıkları metafor sayısının, gerek metafor türünün yönlendirmeye bağlı olarak değişebileceği bulgusuna ulaşılabilir. Bu bulgu, Mathews (2005), Castillo (1999) ve Traylor'ın (1997) yaptıkları araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Mathews (2005), Castillo (1999) ve Traylor (1997) yaptıkları araştırmaları sonucunda, yazılı anlatım çalışmalarında, öğrencilerin yönlendirildiklerinde metafor kullanma durumları ve yaratıcı tümce yazma durumlarının arttığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Öğrenciler metafor kullanım durumlarına göre incelendiğinde, Türkçe dersinde dil becerileri gelişmiş öğrencilerin, konuşma ve yazma sürecinde daha fazla metafor kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, Kara ve diğerleri (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Kara ve diğerlerinin (2005) araştırmasında, akademik olarak daha başarılı olan okulların öğrencilerinin, deyimleri anlamakta daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada, konuşma ve yazma sürecinde metaforlara daha fazla yer veren öğrencilerin, okuma yaşantılarının zengin ve nitelikli olduğu söylenebilir. Nitelikli ve zengin okuma yaşantıları geçirmeyen öğrencilerin, konuşma ve yazma sürecinde metaforları az kullanan öğrenciler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuma yaşantılarında niteliğin önemli bir konuma sahip olduğu bu araştırmanın sonuçları arasındadır. Özellikle popüler kültürün etkileriyle seçilen dergilerin fiyatlarının da daha ucuz olması, öğrencilerin nitelikten yoksun okuma yaşantıları geçirmelerine neden olmaktadır. Örneğin, araştırmada yer alan kız öğrencilerin okumayı tercih ettikleri çizgi film kahramanlarının maceralarını içeren dergilerin, öğrencilerin dil gelişimleri açısından katkı sağlamadığı söylenebilir. Bu bulgu, Baş (2005) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Baş'ın araştırma sonuçlarına göre, Türkiye'deki çocuk dergilerinin, ilköğretim çağındaki çocukların sözcük hazinelerini dikkate almadan hazırlandığını göstermektedir. Türkçe, atasözü ve deyim açısından çok zengin bir dil olmasına karşın, çocuk dergilerinde yer alan metinlerde 2 atasözü ve 22 deyim

kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Baş'ın yaptığı araştırma kapsamında ele alınan dergiler, Barbie, Disney Prenses, Gonca ve Türkiye Çocuk dergileridir.

Metaforlar ve dil öğretimi konusunda yapılan araştırmalar sınırlıdır. Bunun yanında, araştırmacının ulaştığı araştırmaların sonuçlarıyla, bu araştırmanın sonuçları örtüşmektedir. Bu araştırma ve diğer araştırmaların sonuçlarına göre öğrencilerin konuşma ve yazma sürecinde metafor kullanım durumlarını belirleyici temel bir durum saptanabilir. İlköğretim öğrencileri, yönlendirildiklerinde konuşma ve yazma sürecinde daha çok metafor kullanmaktadırlar.

4.3.Öneriler

Araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında şu öneriler geliştirilmiştir:

4.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Araştırmada, Türkçe derslerinin, Türkçe ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı ile yürütüldüğü gözlenmiştir. Bir başka deyişle, öğrencilerin konuşma ve yazma etkinlikleri, öğrenci çalışma kitabı ve ders kitabı ile sınırlıdır. Bu durum, konuşma ve özellikle yazma sürecindeki öğrencilere düşünme ve ifade sınırlılığı getirmektedir. Öğrencilerin daha özgün ve yaratıcı olmaları için daha çok metafor içeren konuşma ve yazma süreçlerine olanak sağlayan yaklaşımlar sergilenmelidir.
- Araştırmada, dil becerilerini geliştirici tiyatro ve film izleme etkinliklerinin, öğrencilerin metafor kullanım durumlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, Türkçe dersi öğrenme ortamında, öğrencilerin; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirici farklı uyarıcılar kullanılmalıdır. Bu bağlamda, öğrencilerin zengin yaşantılar geçirebilecekleri doğal öğrenme ortamlarının, dil gelişim sürecini destekleyeceği göz önünde bulundurulmalıdır.
- Türkçe derslerinde, daha çok metafor içeren metinlerden yararlanılması öğrencilerin, metafor kullanım durumlarını etkilemektedir. Bu nedenle, Türkçe derslerinde metin seçiminde, metaforların daha çok yer aldığı sanatsal özelliği olan metinler tercih edilmeli; anlama ve anlatım etkinlikleri bu metinler aracılığıyla gerçekleştirilmelidir.

- Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin metafor kullanım durumlarını etkileyen öğelerden biri, nitelikli ve zengin okuma yaşantılarına sahip olmalarıdır. Bu bağlamda, öğrencilerin okudukları kitap sayısından çok, hangi kitapları, nasıl okudukları daha önemlidir. Bu nedenle, sınıf kitaplığının öğrencilerin daha zengin ve nitelikli okuma yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak biçimde düzenlenmesine özen gösterilmelidir.

4.3.2.Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Türkçe ders kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarında yer alan metaforları belirlemeye yönelik araştırmalar desenlenebilir.
- Öğrencilere metafor içeren, sanatsal yönü baskın olan metinler sunulduktan sonra metafor kullanım durumlarını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin metafor kullanma durumlarını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

EKLER

EK	Sayfa
1. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Belgesi.....	134
2. Ders Gözlem Grafiği-Pilot Uygulama.....	135
3. Öğrencilerin Yazılı ve Sözlü Anlatımlarında Metafor Kullanım Durumlarının Karşılaştırılması-Pilot Uygulama.....	136
4. Metafor Gözlem Formu.....	137
5. Metafor Doküman İnceleme Formu.....	138
6. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları.....	139
7. Veli Görüşme Bilgilendirme ve Yazılı İzin Formu.....	140
8. Öğrenci Görüşme Bilgilendirme ve Yazılı İzin Formu.....	142
9. Araştırma Verilerinin Toplanma Takvimi.....	144
10. Metafor Türü Belirleme Formu.....	147
11. Öğrencilerin Okuma Durum ve Yaşantılarını Belirleme Görüşme Formu Kodlama Anahtarı.....	148

EK - 1

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.01.GD.0.33.05.311-1142/ 6294
Konu : Araştırma İzin

İl.../00/2006

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 31.07.2006 tarih ve B.30.2.ANA.0.70.00.01-400-694/8030 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği doktora öğrencisi Pinar GIRMEN'in "İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları" konulu araştırmanın, Eskişehir İli Ahmet Sezer İlköğretim Okulu, Porsuk İlköğretim Okulu ve Orhangazi İlköğretim Okulunda uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (3 sayfa - 13 sorudan oluşan) anketin belirtilen ilköğretim okullarında uygulanması Bakanlığımızca uygun görülmüştür.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Sn. g. gönderiler

Cevdet CENGİZ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EKLER :
EK-1: Anket Örneği (1 Adet--3 Sayfa)

Eğt. Bil. Ens.
- Yazı İst. Md. S.

17.10.2006
1584

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü	
Evrak Kayıt Servisi	
K. TARİHİ	13 Ekim 2006
K. NOSU	12885

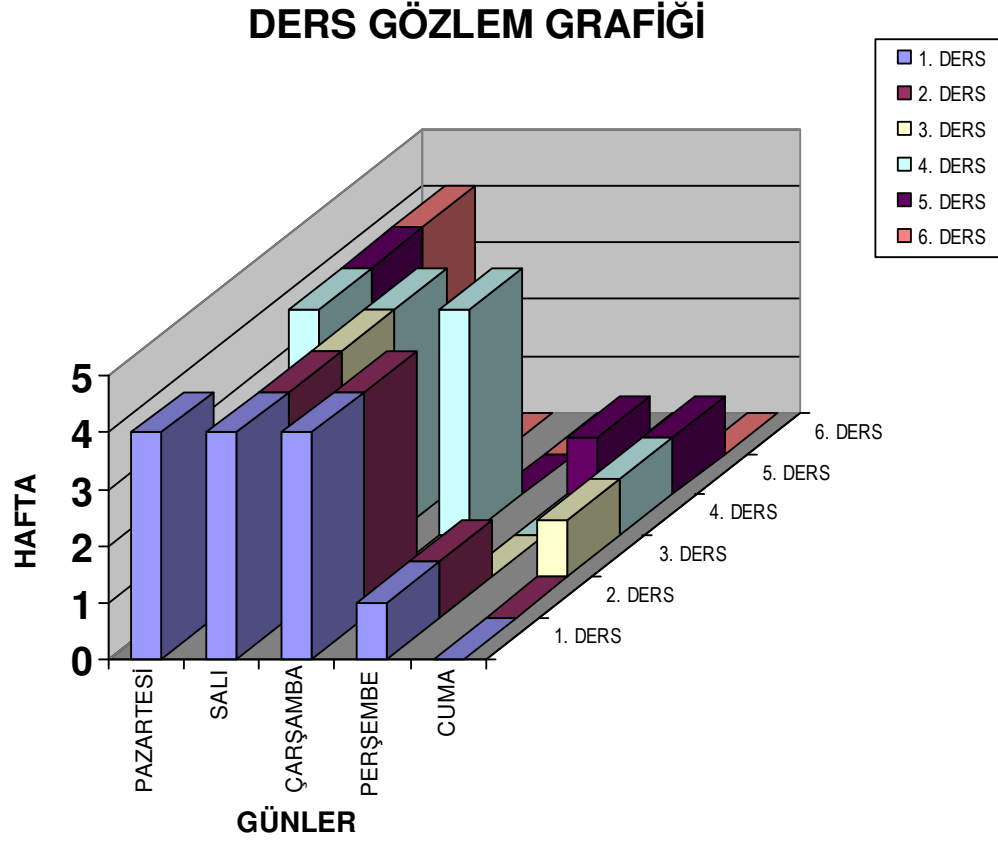


DANISMA
444 0 632

G.M.K. Bulvarı No: 109
06570 Maltepe / ANKARA

Tel : (0312) 230 36 44
Faks : (0312) 231 62 05
e-posta: caged@meb.gov.tr

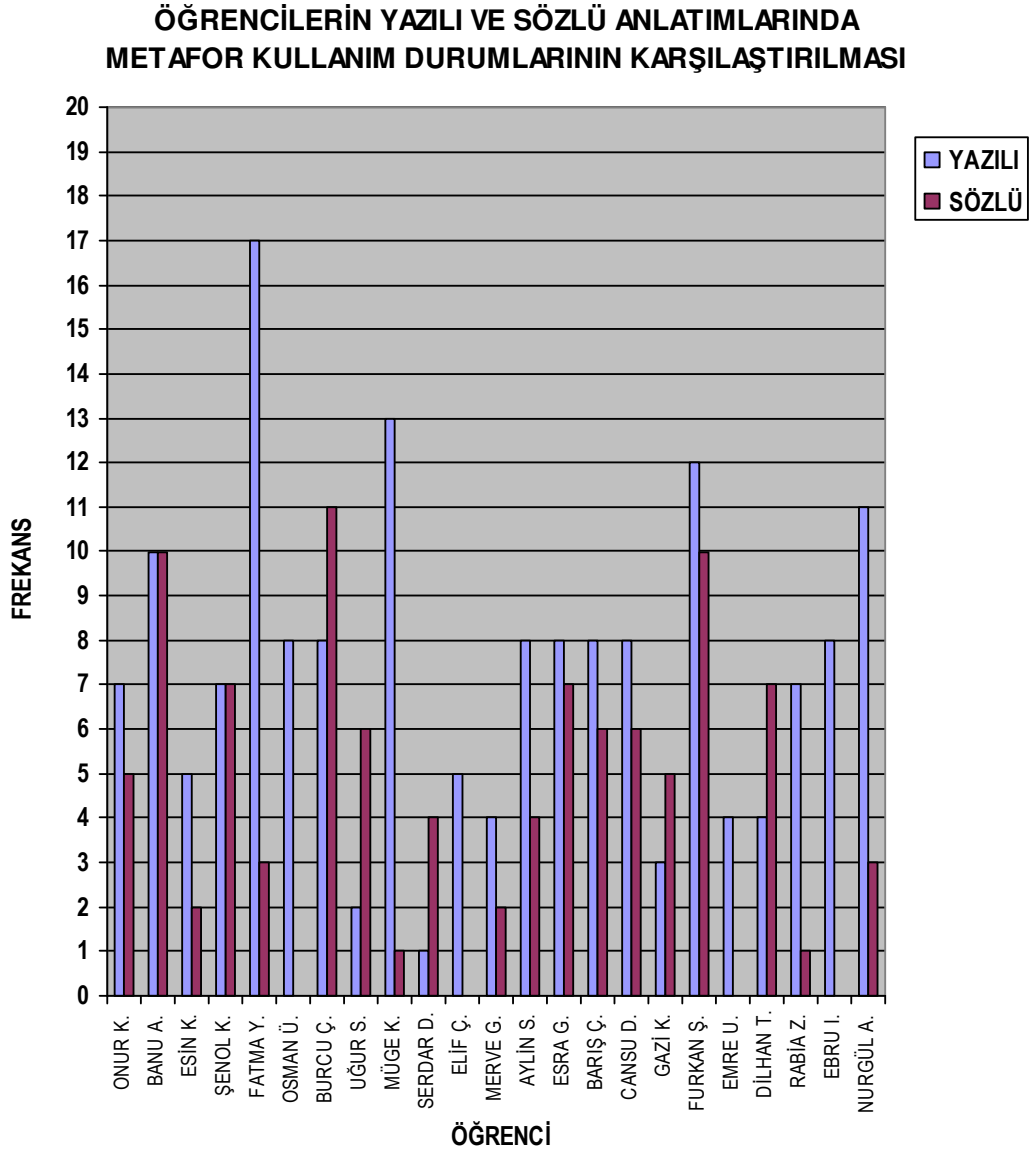
EK - 2
DERS GÖZLEM GRAFİĞİ-PİLOT UYGULAMA



PAZARTESİ	16 DERS SAATİ
SALI	16 DERS SAATİ
ÇARŞAMBA	12 DERS SAATİ
PERŞEMBE	3 DERS SAATİ
CUMA	3 DERS SAATİ
TOPLAM	50 DERS SAATİ

EK - 3

ÖĞRENCİLERİN YAZILI ve SÖZLÜ ANLATIMLARINDA METAFOR KULLANIM DURUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI-PİLOT UYGULAMA



EK-6

ÖĞRENCİLERLE YAPILAN YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Okul ve ödevler dışındaki zamanlarında neler yaparsın?
2. Hangi tür kitapları seviyorsun?
3. Kitap okurken zihninden neler geçer?
4. Gazete hakkında ne düşünüyorsun?
5. Dergi deyince aklına neler geliyor?

EK-7

GÖRÜŞME ONAY FORMU

19.01.2007

Sayın Veli,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı, “İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları” adlı doktora tez çalışması için belirlenen hedef öğrencilerin okuma yaşantı ve durumlarına yönelik görüşlerini almaktır.

Velisi bulunduğunuz öğrencinin araştırmama gönüllü olarak katılımının ve dile getireceği görüşlerin, bu çalışmaya ışık tutacağına inanıyorum. Araştırmamın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, ayrıca görüşme sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmenin ses kaydını almak istiyorum. Kayda alınacak bu görüşme, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Öğrencinizin ya da sizin isteğiniz doğrultusunda ses kayıtları, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilecektir.

İziniz olmadığı takdirde, öğrencinizin ismi bu araştırmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılacaktır. Öğrenci istediği zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilir. Bu durumda yaptığımız kayıtları ve yazılan raporları size teslim edeceğim.

EK- 7 Devam

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum.

Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Görüşülen Öğrencinin Velisi

Görüşmeci: Öğr.Gör. Pınar GİRMEN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

EK-8

GÖRÜŞME ONAY FORMU

19.01.2007

Merhaba,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğin ilgi ve bana ayırdığın zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve senin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı, “İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları” adlı doktora tez çalışması için belirlenen hedef öğrencilerin okuma yaşantı ve durumlarına yönelik görüşlerini almaktır.

Araştırmama gönüllü olarak katılımının ve dile getireceğin görüşlerinin, bu çalışmaya ışık tutacağına inanıyorum. Araştırmamın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, ayrıca görüşme sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmemizin ses kaydını almak istiyorum. Kayda alınacak bu görüşme, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Senin isteğin doğrultusunda ses kayıtları, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da sana teslim edilecektir.

İzin olmadığı takdirde, ismin bu araştırmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılabilir. İstedığın zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilirsin. Bu durumda yaptığımız kayıtları ve yazılan raporları sana teslim edeceğim.

EK-8 Devam

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında benim sana verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanı rica ediyorum.

Araştırmama katıldığın ve bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığın için teşekkür ederim.

Görüşülen Öğrenci

Görüşmeci: Öğr. Gör. Pınar GİRMEN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

EK-9**ARAŞTIRMA VERİLERİNİN TOPLANMA TAKVİMİ**

Tarih	Saat	Süre	Etkinlik
20.10.2006	10.50-12.20	80'	Öğretmenle tanışma.
26.10.2006	14.20-15.00	40'	Öğrencilerle tanışma.
27.10.2006	9.55-10.35	40'	Derslere gözlemci olarak katılma.
27.10.2006	11.45-12.25	40'	Derslere gözlemci olarak katılma.
31.10.2006	10.50-11.30	40'	Derslere gözlemci olarak katılma.
01.11.2006	9.55-10.35	40'	Derslere gözlemci olarak katılma.
02.11.2006	9.55-10.35	40'	Derslere gözlemci olarak katılma.
02.11.2006	14.20-15.00	40'	Derslere gözlemci olarak katılma.
03.11.2006	9.55-10.35	40'	Derslere gözlemci olarak katılma.
03.11.2006	11.45-12.25	40'	Derslere gözlemci olarak katılma.
07.11.2006	10.50-11.30	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
08.11.2006	11.45-12.25	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
09.11.2006	9.55-10.35	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
09.11.2006	14.20-15.00	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
14.11.2006	10.50-11.30	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
15.11.2006	11.45-12.25	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
16.11.2006	9.55-10.35	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
16.11.2006	14.20-15.00	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
17.11.2006	9.55-10.35	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
17.11.2006	11.45-12.25	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
21.11.2006	10.50-11.30	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
22.11.2006	11.45-12.25	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.

EK- 9 Devam

23.11.2006	9.55-10.35	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
23.11.2006	14.20-15.00	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
28.11.2006	10.50.-11.30	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
29.11.2006	11.45-12.25	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
30.11.2006	9.55-10.35	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
30.11.2006	14.20-15.00	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
01.12.2006	9.55-10.35	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
01.12.2006	11.45-12.25	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
05.12.2006	10.50.-11.30	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
06.12.2006	11.45-12.25	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
07.12.2006	9.55-10.35	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
15.12.2006	9.55.-10.35	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
15.12.2006	11.45-12.25	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
19.12.2006	10.50.-11.30	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
20.12.2006	11.45-12.25	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
21.12.2006	14.20-15.00	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
26.12.2006	10.50.-11.30	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
27.12.2006	11.45-12.25	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
28.12.2006	9.55-10.35	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
28.12.2006	14.20-15.00	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
29.12.2006	9.55-10.35	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
29.12.2006	11.45-12.25	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
04.01.2007	9.55-10.35	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
04.01.2007	14.20-15.00	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
05.01.2007	9.55-10.35	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
05.01.2007	11.45-12.25	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
09.01.2007	10.50.-11.30	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.

EK-9 Devam

10.01.2007	11.45-12.25	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
11.01.2007	9.55-10.35	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
11.01.2007	14.20-15.00	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
12.01.2007	9.55-10.35	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
12.01.2007	10.35-10.50	15'	Öğrencilerin yazılı dokümanlarının toplanması.
16.01.2007	10.50-11.30	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
17.01.2007	11.45-12.25	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
18.01.2007	9.55-10.35	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
18.01.2007	14.20-15.00	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
19.01.2007	9.55-10.35	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
19.01.2007	11.45-12.25	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
22.01.2007	09.00-15.00	240'	Öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapılması.
23.01.2007	09.00-09.40	40'	Öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapılması.
23.01.2007	10.50-11.30	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
24.01.2007	11.45-12.25	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
25.01.2007	9.55-10.35	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
25.01.2007	14.20-15.00	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.
26.01.007	9.55-10.35	40'	Derslere gözlemci olarak katılma ve video çekimi yapma.

**ÖĞRENCİLERİN OKUMA DURUM VE YAŞANTILARINI BELİRLEME
GÖRÜŞME FORMU KODLAMA ANAHTARI**

1. Okul ve ödevler dışındaki zamanlarında neler yaparsın?

- Kitap okuma
- Televizyon izleme
- Sinemaya gitme
- Oyun oynama
- Test soruları çözme
- Bilgisayar kullanma
- Dergi okuma
- Aileye yardım etme
- Spor etkinlikleri yapma
- Tiyatroya gitme

2. Hangi tür kitapları seviyorsun?

- Macera
- Biyografi
- Korku
- Polisiye
- Aşk
- Bilim

3. Kitap okurken zihninden neler geçer?

- Kitapta geçen mekânları hayal etme.
- Kahramanla kendini özdeşleştirme.
- Kitaptaki olayların sürecini ve devamını merak etme.

4. Gazete hakkında ne düşünüyorsun?

Öğrencilerin gazete algıları

- Haber kaynağı
- Yalan haber

EK-11 Devam

- Fikrim yok

Öğrencilerin gazete okuma yaşantıları

- Ara sıra gazete okuyanlar
- Her gün gazete okuyanlar
- Gazete okumayan öğrenciler
- Hafta sonu gazete okuyanlar

Öğrencilerin gazetede okumayı tercih ettikleri konular

- Spor
- Manşet haber
- Çocuk
- Televizyon
- Sağlık
- Cinayet
- Kaza
- Bilim Kurgu
- Cinsel
- Magazin
- Kültür-sanat

5. Dergi deyince aklına neler geliyor?

Öğrencilerin dergi okuma yaşantıları

- Ara sıra dergi alıp okuyanlar
- Sürekli dergi alıp okuyanlar
- Dergiye abone olup okuyanlar
- Hiç dergi alıp okumayanlar

Öğrencilerin tercih ettikleri dergiler

- B.Ç.
- K.
- W.
- W.
- S.

EK-11 Devam

- B.
- M.
- A. Ç.
- M.
- F. F. T.
- T. T. T.
- B.
- L.
- H. W.
- A.

Öğrencilerin dergide okumayı tercih ettikleri konular

- Hikâyeler
- Çizgi Roman
- Yemek Tarifleri
- Bilmeceler
- Burçlar
- Zekâ Oyunları
- Uzay
- Spor
- Hayvanlar Âlemi
- Dini Bilgiler
- İngilizce
- Testler
- Fıkra
- Aile Konuları

KAYNAKÇA

- Acat, B. (2000). *Dilin işlevselliği yaklaşımına göre hazırlanmış Türkçe öğretimi programının temel dil becerilerinin kazanılmasına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ağca, H.(2001). *Sözlü ve yazılı anlatımda Türkçenin kullanımı*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Aksan, D. (1999). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D.(1998). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, Ö.(1998a). *Deyimler sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Aksoy, Ö. (1998b). *Atasözleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Alemdar, Y. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri ve yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Arslan M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*,35, 171–176.
- Atalay, A. (1998). *Âşık dertli baba*. İstanbul: Can Yayınları.
- Aytmatov, C. (2005). *Beyaz gemi*. Ankara: Ötüken Yayınları.
- Baş, B. (2005). 2005 yılında yayımlanmış bazı çocuk dergilerindeki söz varlığı üzerine bir değerlendirme. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28–30 Eylül, Denizli*,319–325.

- Bilgin, M. (2006). *Anlamdan anlatıma Türkçemiz*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Booth, W. (2003). Gerçeğe uygun tez. Doğan M. (Çev.). *Kitaplık*, 65, 70–72.
- Byrd, C. (1997). *The interactive power of metaphor: implications for the classroom*. Doctoral Dissertation. Kansas State University. <http://proquest.umi.com/dissertations/preview> adresinden 05. 09. 2005 tarihinde alınmıştır.
- Camp, E. (2003). *Saying and seeing-as: the linguistic uses and cognitive effects of metaphor*. Doctoral Dissertation, University of California, Berkley, 2003. <http://proquest.umi.com/dissertations/preview> adresinden 05. 09. 2005 tarihinde alınmıştır.
- Cansever, E. (1982). *Şairin seyir defteri*. İstanbul: Adam Yayıncılık.
- Castillo, L. (1994). *The effect of analogy instruction on young children's metaphor comprehension*. Doctoral Dissertation City University, New York, 1994. <http://proquest.umi.com/dissertations/preview> adresinden 05. 09. 2005 tarihinde alınmıştır.
- Cumbur, M. (1985). *Karacaoğlan*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Çetinkaya, B. (2006). *Türkiye Türkçesinde mutluluk ve üzüntü göstergeleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dilçin, C. (1983). *Türk şiir bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Ekiz, D.(2004). Eğitim dünyasının nitel araştırma paradigmasıyla incelenmesi: Doğal ya da yapay. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 415–439.
- Erhan, A. (2006). *Buz üstünde yürür gibi*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Gibbs, R.(1989).Understanding and literal meaning. *Cognitive Science* 13, (2): 243–251.
- Gibbs, R. (1990). *Psycholinguistic studies on the conceptual basis of idiomaticity* *Cognitive Linguistics* 1;4, 417–451.
- Goodman, N. (2003). Ay aydınlığı olarak eğretilme. Doğan M. (Çev.). *Kitaplık*, 65, 71–74.
- Guiraud, P. (1994). *Göstergebilim*. Mehmet Y. (Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gültekin, M. (2007). İlköğretim I: 1923–1972. *Türk eğitim tarihi* (63–85). Sağlam, M. (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Gündoğan, A. (2000). Dil ve dil-anlam ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 47–58.
- Gürkan, T. ve Gökçe, E. (1999). *Türkiye’de ve çeşitli ülkelerde ilköğretim: Program-öğrenci-öğretmen*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Horton, W. (1999). *Perceptual processing in simile comprehension*. Doctoral Dissertation University of Chicago, Illinois, United States. <http://proquest.umi.com/dissertations/preview> adresinden 05. 09. 2006 tarihinde alınmıştır.
- İlhan, A. (2005). *Sisler bulvarı*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Kara, A., Kayabaşı, B. ve Aklayış, F. İlköğretimde Kullanılan Deyimlere İlişkin Bir Araştırma. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28–30 Eylül, Denizli, 268–274.

Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, B. (2005). *Türkçenin temel becerileri ve ses temelli cümle yöntemi ile ilkökuma yazma öğretimi*. Ankara: Asil Yayınları.

Kıran, Z. (1996). *Dilbilim akımları*. Ankara: Şahin Matbaası.

Köksal, K.(2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Külebi, C. (1998). *Seçme şiirler*. İstanbul: Adam Yayınları.

Lakoff, G. Johnson, M. (2005). *Metaforlar / hayat, anlam ve dil*. Yavuz, G. (Çev.). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

Lakoff, G. Johnson, M. (2003). Eğretileme Kuramında Gelişmeler. Doğan, M. (Çev.). *Kitaplık*, 65, 59–64.

Lakoff, G. ve Turner, M. (1989). *More than cool reason*. Chicago: The University of Chicago Pres.

Lodge, D. (2003). Eğretileme ve düzdeğişmece. Doğan, M. (Çev.). *Kitaplık*, 65, 65–69.

Marshall, C. ve Rossman G. (1989). *Designing qualitative research*. London: Sage Publications.

Matthew, H. (2005). *A comparison study between instrumental master and novice teachers in the use of and attitudes towards figurative language*. Doctoral Dissertation University of Northern Colorado, United States. <http://proquest.umi.com/dissertations/preview> adresinden 05. 09. 2006 tarihinde alınmıştır.

- Matthews, K. (2005). *Induction of metaphorical responses in middle school students as a function of multiple exemplar instruction*. Doctoral Dissertation Columbia University, United States. <http://proquest.umi.com/dissertations/preview> adresinden 05. 09. 2006 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2005). Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1–5 sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- McGlane, M. (2007). What is the explanatory value of a conceptual metaphor? *Language and Communication*. 27, 109–121.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. (Second Edition). California: Sage Publications, Inc.
- Özdemir, E. (1983). Anadili öğretimi. *Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi*. 379–380, 18–30.
- Rohrer, T. (2001). The cognitive science of metaphor from philosophy to neuropsychology. *Theoria et Historia Scientiarum*, 6, 27–42.
- Salman, Y. (2003). Dilin düş evreni: eğretileme. *Kitaplık*, 65, 53–54.
- Saussure, F. (1998). *Genel dilbilim dersleri*. Vardar, B. (Çev.). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Schmidt, G, DeBuse, C. (2005). Right hemisphere metaphor processing characterizing the laterlization of semantic processes” *Science Direct*, March
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezer, E. (2003). Dilde ve edebiyatta “yol” metaforu. *Kitaplık*, 65, 88–91.

- Taneri, M. (2000). Türkçede toplumsal gösterici işleviyle “baş”. *Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 135–152.
- Toklu, O. (2003). *Dilbilime giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tompkins, P. ve Lawley, J. (2002). The magic of metaphor. *The Caroline Newsletter*, March.
- Tompkins, P. ve Lawley, J.(2001). Conversing with metaphor. *New Learning*, İssue 9, Spring.
- Tompkins, P. ve Lawley, J. (2000). Learning metaphors. *Seal Journal*, December.
- Traylor, E. (2004). *Language instruction using children's literature on the writing of forth-grade students*. Doctoral Dissertation University of Houston, 2004. <http://proquest.umi.com/dissertations/preview> adresinden 05. 09. 2005 tarihinde alınmıştır.
- Uğur, N. (2003). *Anlambilim*. İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Vardar, B.(1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: ABC Kitabevi.
- Vardar, B. (1998). *Dilbilim temel kavram ve ilkeleri*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Wilson, B. (1995). Metaphors for instruction: why we talk about learning environments. *Educational Technology*, 35,
- Yangın, B. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: MEB Yayınları.

Yaşar, Ş., Sözer, E. ve Gültekin, M. (2000). İlköğretimde öğretme-öğrenme süreci ve öğretmenin rolü. *VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmalar I* (ss. 452-461). (01-03 Eylül 1999). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Basımevi.

Yaşar, Ş. (1993). Yabancı dilde okuma becerilerinin geliştirilmesinde küçük gruplarla öğretim yönteminin etkililiği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek H.(2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldız, C. (2003). *Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Zoltan, K. (2005). *Metaphor in culture*. Cambridge University Press.<http://assets.cambridge.org/97805218/44475/frontmatter> adresinden 07.09.2006 tarihinde alınmıştır.

Zoltan, K. (2003). Edebiyatta metafor. Kaftan, A. (Çev.). *Kitaplık*, 65, 79-84.