

# Öğretmen Adaylarının Yazmaya İlişkin Algıları ve Yazma Sürecinde Karşılaştıkları Güçlükler: RTEÜ Örneği\*

Neslihan KARAKUŞ<sup>1</sup>, Yasemin BAKİ<sup>2</sup>

*Geliş Tarihi: 15.07.2016*

*Kabul Ediliş Tarihi: 05.02.2017*

## ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı; Türkçe öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının yazma kavramına ilişkin algıları ve yazma sürecinde yaşadıkları sorunların tespit edilmesidir. Olgu bilim deseniyle tasarlanan araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden homojen örnekleme kullanılmıştır. Katılımcılar, 2014 akademik yılı güz döneminde Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü birinci sınıfta öğrenim gören 132 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmadaki verilerin elde edilmesinde Metafor Belirleme Formu (MBF) ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF) kullanılmıştır. Verilerin analizinde; metafor analizi ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar; Terapi, Birikim, Düzen, Yansıtma, Rehber, Sonsuzluk, Karmaşa adı verilen yedi kavramsal kategori altında toplanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının daha çok yazımın planlanması ve cümlelerin bağlanmasında, Türkçe öğretmeni adaylarının yazım kuralları ve noktalama işaretlerinde sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Yazma, metafor, Türkçe ve sınıf öğretmeni adayları.

## Perceptions of Prospective Teachers Related to Writing And Challenges They Experience During Writing Process: The RTEU Case

### ABSTRACT

The main objective of this study is to identify the perceptions of prospective Turkish and classroom teachers towards writing and the problems they experience on writing. Conducted within the framework of qualitative research approach using a phenomenologic design, this research used homogenous sampling method, which is one of the main types of purposeful sampling method identified with qualitative researches, in order to determine the participants. This study consists of a total of 136 prospective teachers who were studying in their first years at the department of Turkish and classroom teaching at RTE University, Faculty of Education in the academic year of 2013-2014. With the aim of determining the perceptions of prospective teachers towards writing, the Metaphor Identification Form (MIF) was used and in order to determine the opinions of them, the Semi-Structured Interview Form (SSIF) was used. When the problems that teacher candidates have about writing have been examined, it has been determined that most of the classroom teacher candidates have problems in planning the writing and connecting the cues. Turkish teacher candidates were found to have problems in writing rules and punctuation marks.

**Keywords:** Writing, metaphor, Turkish and classroom teachers

\* Bu araştırma 19-21 Haziran 2014 tarihinde Muğla'da düzenlenen 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayında sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş şeklidir.

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, nkarakus@ytu.edu.tr

<sup>2</sup> Yrd. Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, yasemin.baki@erdogan.edu.tr

## GİRİŞ

Yazma becerisi; duygu ve düşüncelerin kurallara uygun bir şekilde sembol ve işaretlerle ifade edilmesini sağlayan üst düzey zihinsel bir beceridir (Akyol, 2000). Bu beceri; bireyin kendi duygu, düşünce, dünya görüşü ve deneyimlerini harmanlayarak ifade etmesindeki en önemli araçlardan biridir (Güleryüz, 2006; Gündüz, 2013). Bu beceri; sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez, değerlendirme gibi işlemler sonucunda bireyin, zihinsel şemalarında var olanları tanıması, düzenlemesi ve yapılandırmasından oluşan bir süreçtir (Güneş, 2007; Karadağ ve Kayabaşı, 2011).

Türkçe öğretiminin temel öğrenme alanlarından biri olan yazma öğrenme alanı, Türkçe Öğretim Programında hem kendi içinde hem de diğer becerilerle ilişkili ve diğer becerileri de kapsayan sarmal, iç içe bir edimdir (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2008). Okuma, dinleme ve konuşma becerilerine göre daha zor kazanılan yazma becerisine ilişkin mevcut sorunlar, bu becerinin kazanılması ve geliştirilmesindeki eksikliklere işaret etmektedir (Temizkan ve Yalçınkaya, 2013; Uygun, 2012). Bu becerinin etkin bir şekilde geliştirilmesi için yazma sürecinin temel işleyişinin ve bu süreçteki adımların iyice bilinmesi ve uygulanması gerekmektedir (Tompkins, 2004; Reimer, 2001; Kapka ve Oberman, 2001). Maltepe (2006a, 2006b) yazma becerisiyle Türkçe dersindeki başarının birbirlerini etkileyen faktörler olduğunu ve bu yeterliliğe sahip olan öğrencilerin metin üretmede daha yetkin olduklarını belirtmektedir. Bu beceriye ilişkin gerekli yeterliliklere ve bilgiye sahip olmayan öğrenciler ise akademik başarılarının yanı sıra duyuşsal olarak da çeşitli sorunlar yaşamakta ve bu durumda yazma başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (Corbett-Whittier, 2004; Daly ve Miller, 1975; Hettich, 1994; Matthews, 2001; Reeves, 1997). Bu bağlamda yazma becerisinin gelişiminde duyuşsal özelliklerinde incelenmesi bu konudaki mevcut sorunların çözümüne katkı sağlayacaktır. Çünkü yazma becerisinin bilişsel ve üst bilişsel süreçlerin yanı sıra duyuşsal süreçleri de kapsayan çok boyutlu, gelişimsel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal bir davranış olduğu birçok kuram tarafından savunulan bir gerçekliktir (Demir, 2011; Pritchard ve Honeycutt, 2007'den aktaran Cavkaytar, 2010).

Bireylerin duyuş ve düşünüşlerini kapsayan yaşamsal gerçekliklerini tanımlayıp soyut gerçekliğin somutlaştırılmasını sağlayan araçlardan biri de metaforlardır (Lakoff ve Johnson, 2003; Levin, 1993). Zihinsel imgeleme, mecaz gibi çeşitli kavramlarla karşılanan metaforlar, bir kavramı benzetme yoluyla başka bir anlamda kullanmak olarak tanımlanmaktadır (Al-Hasnawi, 2007; Lakoff ve Johnson, 2003; TDK, 2005). Soyut kavramları somutlaştırma ve görsel olarak betimlemedeki işlevsel üstünlüğü sebebiyle öğretim sürecinin her aşamasında bir öğretim ve araştırma aracı olarak kullanılan metaforlar ilgili alan yazında da çeşitli araştırmalara konu olmuştur (Aktekin, 2013; Aladağ ve Kuzgun, 2015; Altun ve Apaydın, 2013; Aydın ve Pehlivan, 2010; Aykaç ve Çelik, 2014; Bektaş, Okur ve Karadağ, 2014; Bozpolat, 2015; Cerit, 2008; Camadan ve Kahveci, 2013; Geçit ve Gençler, 2011; Göçer ve Tabak, 2013; Güven ve Güven, 2009; Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011; Kalyoncu, 2013; Kansızoğlu, 2016; Küçük ve Yalçın, 2014; Küçüktepe ve Gürültü, 2014; Lüle Mert, 2013; Özdemir, 2012; Pilav ve Elkatmış, 2013; Sevim, Veyis ve Kınay, 2012; Tiryaki ve Demir, 2016; Tok ve Yılmaz, 2014; Ulusoy, 2013; Ünal ve Tekin, 2013; Yaşar ve Girmen, 2012).

Tompkins ve Lawley'e (2002) göre bireyler dört dakikada bir metafor kullanmakta olup metaforlar konuşma ve yazma sürecinde sıklıkla kullanılan dilsel araçlardır. Metaforlara; bireyin duyuş, düşünüş ve tecrübesinin dilsel karşılığı olarak yazma sürecinde aktif olarak

başvurulmaktadır. (Kemal, 2003; Miller,1987). Bu bağlamda özellikle yazma sürecinde metaforların kullanımının önemi daha da ön plana çıkmaktadır. Çünkü yazma süreci bireyin zihinsel kodlarını oluşturan duyuş ve düşünüşünü kapsayan tüm yaşamsal gerçekliğinin harfler vasıtasıyla sembolleştirilerek şekillendirilmesidir. Yaşar ve Girmen'e (2012) göre de yazma sürecinde dil becerileri gelişmiş öğrenciler metaforları daha çok kullanmaktadırlar. Yazılı bir metinde bir nevi kalite ve estetik dilin kullanımının göstergesi olan metaforların yazma becerisinin yanı sıra diğer dil becerileri boyutunda kullanımına ilişkin ilgili alan yazında çeşitli çalışmalar mevcuttur (Bozpolat, 2015; Ceran, 2015; Erdoğan ve Erdoğan, 2012; Göçer ve Tabak, 2013; Lüle Mert, 2013; Susar Kırmızı ve Çelik, 2015; Tiryaki ve Demir, 2016; Tok ve Yılmaz, 2014; Ulusoy, 2013; Yaşar ve Girmen, 2012).

Bu araştırmayla “Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının “yazma” kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar ve kendilerini yazılı olarak ifade ederken karşılaştıkları güçlükler nelerdir?” sorusuna cevap aranmaktadır. Araştırmada bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının;

1)yazma kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?

2)oluşturdukları metaforlar, ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

3)yazma sürecinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, yazma becerisine ilişkin değişik bakış açılarının değerlendirilmesi için veri çeşitliliği sağlanması amaçlanmış ve araştırmada olgu bilim deseni ve durum çalışması deseni birlikte kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının yazma becerisine ilişkin algılarının tespit edilmesi amacıyla araştırılan olgulara ilişkin oluşturulan problem cümlelerine cevap bulmak için olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninde, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız, günlük yaşam içerisinde deneyim, algı ve yönelim gibi çeşitli boyutlarla karşımıza çıkan olguların daha net bir şekilde ortaya konulması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada öğretmen adaylarının yazma sürecinde yaşadıkları sorunların tespit edilmesi amacıyla bir durum hakkında çoklu bilgi kaynaklarıyla, detaylı ve derinlemesine bilgi toplamasını ve durumun en ince ayrıntılarıyla tanımlamasını sağlayan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu desende, değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkileri, genelleme yapılmadan mevcut durumdan bir kesit olarak durum ayrıntılı bir şekilde yansıtılır (Creswell, 2012).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2014 akademik yılı güz döneminde RTEÜ Sınıf Öğretmenliği Bölümünde ( $n=76$ ) ve Türkçe Öğretmenliği Bölümünde ( $n=56$ ) birinci sınıfta öğrenim gören 132 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Branş ve Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Branş	Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde %
Türkçe	Kadın	30	22.72

	Erkek	26	19.69
<b>Sınıf</b>	Kadın	42	31.81
	Erkek	34	25.75
<b>Toplam</b>		132	100

Tablo 1'e göre araştırmaya, 30'u (%22.72) kadın ve 26'sı (%19.69) erkek olmak üzere 56 Türkçe öğretmeni; 42'si (%31.81) kadın ve 34'ü (%25.75) erkek olmak üzere 76 sınıf öğretmeni katılmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu araştırmada öğretmen adaylarının yazma kavramına ilişkin algılarını tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Metafor Belirleme Formu (MBF) kullanılmıştır. MBF'nin hazırlanmasında öncelikle alan yazında metaforların bir araç olarak kullanıldığı araştırmalar (Cerit, 2006, 2008; Girmen, 2007; Güneyli ve Aslan, 2008; Güven ve Güven, 2009; Inbar, 1996; Saban, 2004, 2008, 2009; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Sevim, Şahin ve Baturay, 2012; Tamimi, 2005; Veyis ve Kınay, 2012) incelenmiştir. Bu araştırmalardan hareketle oluşturulan formun giriş bölümünde "metafor" kavramına ilişkin kısa bir açıklamaya, metafor örneklerine ve araştırmanın amacına yer verilmiştir. Formun ikinci bölümünde ise katılımcıların "yazma" kavramına ilişkin algılarını tespit etmek için "Yazma ..... gibidir. Çünkü ..." ifadesine yer verilmiştir. Bu kavramlara ilişkin bir sorudan oluşan formda katılımcılardan, her bir kavrama ait beş adet metafor ve bu metaforlara ilişkin benzetme yönlerini ifade etmeleri istenmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının yazma sürecinde yaşadıkları sorunları belirlemek için ise "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF)" formu kullanılmıştır. Bu form aracılığıyla katılımcıların fikirlerini daha derinlemesine açıklamaları, bireyselliğin korunması ve durumun katılımcıların bakış açısıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2011; Patton, 2002). Bu formun hazırlanmasında ilgili alan yazın taramasının ardından üç açık uçlu sorudan oluşan görüşme soruları hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcılara şu sorular yöneltilmiştir:

1. Kendinizi yazılı olarak ifade ederken yaşadığımız sorunlar nelerdir?
2. Yazmayı seviyor musunuz? Niçin?
3. Yazılı bir metin oluştururken en çok hangi aşamalarda zorlanıyorsunuz? Niçin?

Araştırmada kullanılan bu formların, kapsam geçerliliği sağlamak için formlar öncelikle ölçme ve değerlendirme alanından bir uzmanın ve Türkçe eğitimi alanından üç uzmanının görüşüne sunulmuş, uzmanların önerileri doğrultusunda formlar şekillendirilmiştir. Ardından hazırlanan formlardaki sorular, anlaşılabilirlik ve uygulanabilirlik açısından kontrol edilmiştir. Bu amaçla, çalışma grubu dışında ve aynı düzeyde 5 kişiden oluşan gönüllü bir gruba her iki form içinde pilot uygulama yapılmıştır (Glesne, 2011/2013). Bu aşamalardan sonra formlara son şekli verilmiş, formlar katılımcılara sunulmuştur.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada elde edilen veriler, 2014 akademik yılı bahar döneminde Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Araştırmada verilerin toplanması sürecinde her iki form içinde tüm katılımcılara 30 dakika süre verilmiştir.

### **Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

Bu araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde metafor analizi ve içerik analizi kullanılmıştır (Özdemir, 2010; Punch, 2005). Araştırmada elde edilen metaforların analizinde, alan yazında yaygın olarak kullanılan Saban'ın (2008) belirlediği şu aşamalar takip edilmiştir:

1. Adlandırma (kodlama) aşaması, 2. Eleme ve arıtma aşaması, 3. Derleme ve kategori geliştirme aşaması, 4. Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması. 5. Verilerin bilgisayar ortamına aktarılması, düzenlenmesi ve analizi.

**1. Adlandırma (kodlama) aşaması:** Bu aşamada katılımcılara verilen formlarda yazma kavramına ilişkin üretilen metaforlar değerlendirilmiş ve metaforların belirgin bir şekilde ifade edilip edilmediği incelenmiştir. Araştırma etiği gereği katılımcıların isimleri kullanılmamış; cinsiyet, bölüm ve formlardaki sıra numaralarına ilişkin tanıtıcı kodlamalar yapılmıştır. Bu kısaltmalarda, erkek öğretmen adayı (E), kadın öğretmen adayı (K), sıra numarası (1, 2, 3...), bölüm bilgisi ise Türkçe öğretmenliği (T), sınıf öğretmenliği ise (S) olarak kodlanmış ve her bir form sınıflandırılmıştır. Ardından formlarda yer alan metaforlar alfabetik sıraya konulduktan sonra geçici olarak listelenmiştir.

**2. Eleme ve arıtma aşaması:** Bu aşamada metaforlar geçerli olmaları açısından incelendikten sonra benzer ve ortak nitelikleri bakımından tasnif edilmiştir. Araştırmada her bir öğretmen adayı beş metafor oluşturacak şekilde düzenlemekle birlikte bazı öğretmen adayları daha fazla metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar içerisinde kaynak ve hedef arasında ilişki olmayan, açıklaması olmayan, yazma kavramını tam karşılamayan ya da birden fazla kavramı karşılayan metaforlar elenmiştir. Kapsam dışında bırakılan metaforların belirlenmesinin ardından geriye kalan veriler tekrar alfabetik sıraya göre sınıflandırılmıştır.

**3. Derleme ve kategori geliştirme aşaması:** Bu aşamada yazma kavramına ilişkin 132 öğretmen adayının ürettiği 660 metafordan geçerli olarak kabul edilen 630 metafor; (1) metaforun konusu, (2) metaforun kaynağı, (3) metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki açısından analiz edilmiş ve bu metaforlar ortak özelliklerine göre kategoriler belli kategoriler altında toplanmıştır (Saban, 2008a). Bu işlem sonucunda *Terapi, Birikim, Düzen, Yansıtma, Rehber, Sonsuzluk, Karmaşa* adı verilen yedi kavramsal kategori altında toplanmıştır.

**4. Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması:** Araştırmada geçerliliği sağlamak amacıyla veri analizi süreci detaylı olarak anlatılmış ve bulguların sunulmasında katılımcıların ifadeleri temel veriler olarak kabul edilmiştir. Ayrıca veri toplama süreci, araştırmacının süreç içerisindeki rolü, veri toplama başlığı altında detaylıca anlatılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan veri analizinin güvenilirliği sağlamak için elde edilen veriler, iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Her iki uzmana, kavramsal kategoriler ve bu kategorilerin eşleştirileceği metafor listeleri verilerek verileri eşleştirmeleri istenmiştir. Bu eşleştirmeler, araştırmacının yaptığı eşleştirmelerle karşılaştırılmış, araştırmacı ve uzman incelemesi sonucunda görüş birliği ve görüş ayrılığı olan değerlendirmeler belirlenerek görüş ayrılığına düşülen durumlarda diğer uzman ile ortak görüş alınarak yeniden değerlendirme yapılmıştır. Analizler sonucunda Miles ve Huberman (1994) formülünden (Güvenirlilik=Görüş birliği/[Görüş birliği+Görüş ayrılığı]x100) yararlanılarak araştırmacı ve uzmanlar arasındaki görüş birliği ve ayrılıklarının, araştırmacının güvenilirliği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda araştırmacı ve uzmanların görüşleri arasındaki uzlaşma (güvenirlilik) %90 ve %94 olarak bulunmuştur.

**5. Verilerin bilgisayar ortamına aktarılması, düzenlenmesi ve analizi:** Bu analizler sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktararak her bir kategoriye temsil eden katılımcıların frekans (*f*) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış ve elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının her bir kategoriye ilişkin görüşleriyle zenginleştirilerek sunulmuştur. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi tekniklerinden kategorik analiz kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Büyüköztürk, 2009). Dilsel materyalin belli kavram ve temalar çerçevesinde kodlanarak anlaşılabilir bir sistemle sunulduğu bu çözümleme yönteminde, verilerin analizi; 1)verilerin kodlanması, 2)temaların bulunması, 3)kod ve temaların düzenlenmesi, 3)bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört

aşamada gerçekleştirilmiştir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002; Tavşancıl ve Aslan, 2001).

**Verilerin Kodlanması:** Yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilen veriler sınıflandırılmıştır. Araştırma etiği gereği katılımcıların isimleri kullanılmamış, cinsiyetleri, bölümleri ve formlardaki sıra numaralarına ilişkin tanıtıcı kodlamalar yapılmıştır. Bu kısaltmalarda, erkek öğretmen adayı (E), kadın öğretmen adayı (K), sıra numarası (1, 2, 3...), bölüm bilgisi ise Türkçe öğretmenliği (T), sınıf öğretmenliği ise (S) olarak kodlama yapılarak formlar sınıflandırılmıştır. Kodlama sürecinde verilerin bölümlere ayrılması, incelenmesi, kavramsallaştırılması ve ilişkilendirilmesinde kodlama tekniklerinden açık kodlama kullanılmıştır. Bu teknikte veriler, cümlenin kodlanması ve cümlede öne çıkan fikrin derinlemesine analiz edilmesi yoluyla kavramların bir araya getirilmesi amaçlanır (Güler vd., 2013; Punch, 2005). Öncelikle ham veriler birkaç kez okunarak öğretmen adaylarının yazma sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin cevapları incelenmiş ve verilerin ortak noktalarını oluşturan kodlar oluşturulmuştur.

**Temaların Bulunması:** Kodların belirlendikten sonra kodların birbirleriyle olan ilişkilerini ortaya çıkarmak için kodların tekrarlanma durumu ve ortak noktalarından hareketle veriler, bölümlere göre sınıflandırılmış ve ardından temalar belirlenmiştir. Kod ve temaların oluşturulması işlemi tekrarlı olarak yapılmış gerekli eklemeler ve çıkarımlarla, kodlama işlemi yeniden gözden geçirilmiştir. Bu işlemin ardından veriler, öğretmen adaylarının yazma sürecinde yaşadıkları sorunlar ve yazmayı sevme durumları olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır.

**Kod ve Temaların Düzenlenmesi:** Tema ve kodların belirlenmesinin ardından, temalar üzerinde ilgili kavramları kapsayıp ilgisiz kavramları dışarıda bırakacak bir eleme ve arıtma işlemi gerçekleştirilerek kod ve temalar arasında bütünlük sağlanmıştır.

**Bulguların Tanımlanması ve Yorumlanması:** Bu aşamada araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için elde edilen veriler birbirinden bağımsız iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların ve araştırmacının, kod ve tema listelerine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerde görüş ayrılığına düşülen durumlarda diğer uzmanla yeniden kodlama yapılmış, görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kodlamalar tespit edilmiştir. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda görüş birliği ve ayrılığı olan kodlamalar tespit edilmiştir. Araştırmacılar ve uzmanlar arasındaki görüş birliği ve ayrılıklarının, araştırmanın güvenilirliği üzerindeki etkisi ise Miles ve Huberman'ın (1994) formülünden  $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$  yararlanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, araştırmacılar ve iki uzmanın görüşleri arasındaki uzlaşma (güvenirlik) sırasıyla %93 ve %90 olarak bulunmuştur.

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, Türkçe öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının yazma kavramına ilişkin ürettikleri metaforlara ve yazma sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen metaforlar; “*Terapi, Birikim, Düzen, Yansıtma, Rehber, Sonsuzluk, Karmaşa*” olarak adlandırılan yedi kavramsal kategori altında sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. Öğretmen adaylarının kendilerini yazılı olarak ifade ederken yaşadıkları sorunlar ve yazmayı sevip sevmeme durumları da ayrı kategoriler altında değerlendirilmiştir. Araştırmada 132 öğretmen adayının ürettiği, 630 metafora ilişkin oluşturulan kavramsal kategorilerin bölümlere göre frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Yazmaya Yönelik Geliştirilen Metaforlardan Oluşturulan Kategorilerin Bölüme Göre Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

Kategori	Türkçe Öğretmenliği		Sınıf Öğretmenliği		Toplam	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%
<b>Terapi</b>	52	33.33	208	41.26	260	39.39
<b>Birikim</b>	27	17.30	79	15.67	106	16.06
<b>Düzen</b>	5	3.20	17	3.37	22	3.33
<b>Yansıtma</b>	8	5.12	37	7.34	45	6.81
<b>Rehber</b>	14	8.97	42	8.33	56	8.48
<b>Sonsuzluk</b>	32	20.51	72	14.28	104	15.75
<b>Karmaşa</b>	18	11.53	49	9.72	67	10.15
<b>Toplam</b>	156	100	504	100	660	100

Tablo 2'ye göre "Terapi" kategorisinin Türkçe öğretmeni (f=52, %33.33) ve sınıf öğretmeni (f=208; %41.26) adayları tarafından en çok ifade edilen kategori olduğu tespit edilmiştir. Bu kategoriyi, Türkçe öğretmeni adaylarında "Sonsuzluk" (f=32, %20.51), "Birikim" (f=27, %17.30), "Karmaşa" (f=18, %11.53), "Rehber" (f=14, %8.97), "Yansıtma" (f=8, %5.12) ve "Düzen" (f=5, 3.20) kategorileri izlemektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının ürettikleri metaforların oluşturduğu kategoriler ise sırasıyla "Birikim" (f=79, %15.67), "Sonsuzluk" (f=72, %14.28), "Karmaşa" (f=49, %9.72), "Rehber" (f=42, %8.33), "Yansıtma" (f=37, %7.34) ve "Düzen" (f=17, %3.37) kategorisidir. Oluşturulan bu kategorilere ait metaforların bölümlere göre değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

### **Kategori 1: Terapi Olarak Yazma**

Bu kategoride öğretmen adaylarının yazma kavramını, terapi yani rahatlama olarak algılayıp bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Türkçe öğretmen adayları yazma kavramını en çok "arkadaş" (f=6, %11.53), sınıf öğretmeni adaylarıysa "terapi" (f=17, %8.17) metaforuyla ifade etmişlerdir. Bu kategoride yazma becerisi, tüm katılımcılar tarafından ise en çok "terapi" (f=19, %7.30) metaforuyla temsil edilmiş olup bu metaforu, "dost" (f=14, %5.38), "arkadaş" (f=14, %5.38), "deniz" (f=14, %5.38) ve "nefes almak" (f=14, %5.38) metaforları takip etmiştir. Bu metaforlara ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şunlardır:

*Yazmak nefes almak gibidir. Çünkü yazdığınız sürece nefes alırsınız (S, 17, E).*

*Yazmak feryat gibidir. Çünkü söz vardır, hançer gibi duyar imdada gelir, yazı vardır kâğıda düşer her dem feryada gelir (S, 5, K).*

*Yazmak dertleşmek gibidir. Çünkü yazınca içindeki dertleri bir dostuna döker gibi olursun (S, 6, E).*

*Yazmak doktor gibidir. Çünkü insanı tedavi eder (S, 23, E).*

*Yazmak psikolog gibidir. Çünkü kâğıtla konuştukça, içimizi döker rahatlarız (S, 7, E).*

### **Kategori 2: Birikim Olarak Yazma**

Bu kategoride öğretmen adaylarının yazma kavramını, birikim olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Türkçe öğretmen adayları yazma kavramını en çok "çınar ağacı" (f=13, %13.68), sınıf öğretmeni adaylarıysa "zaman" (f=11, %13.92) metaforuyla ifade etmişlerdir. Bu kategoride yazma kavramı tüm katılımcılar tarafından en çok "zaman" (f=13, 12.26) metaforuyla temsil edilmiş olup bu metaforu "çocuk"

( $f=10$ , %13.10), “*kumbara*” ( $f=8$ , %4.71) ve “*üniversite*” ( $f=8$ , %4.71) metaforları takip etmiştir. Bu metaforlarla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri şunlardır:

*Yazma tırtıl gibidir. Çünkü tırtıl nasıl kozasından çıkıp belli bir süre sonra olgunluğa erişerek kelebeğe dönüşürse, yazmak da ancak belli bir olgunluğa eriştikten sonra gerçekleşir (T, 11, K).*

*Yazmak zaman gibidir. Çünkü yazabilmek için süreç gereklidir (T, 8, E).*

### **Kategori 3: Düzen Olarak Yazma**

Bu kategoride öğretmen adaylarının yazma kavramını, düzenleme işlemi olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Türkçe öğretmeni adayları yazma kavramını en çok “*evren*” ( $f=2$ , %40.00), sınıf öğretmeni adaylarıysa “*lunapark*” ( $f=6$ , %35.29) metaforuyla ifade etmişlerdir. Bu kategoride yazma kavramı, tüm katılımcılar tarafından en çok “*lunapark*” ( $f=6$ , %27.27) metaforuyla temsil edilmiş olup bu metaforu “*evren*” ( $f=3$ , %13.63) metaforu takip etmektedir. Bu metaforlarla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri şunlardır:

*Yazma notalar gibidir. Çünkü kelimelerin yan yana gelişi ile ancak anlam kazanır (S, 19, K).*

*Yazma resim yapmak gibidir. Çünkü yazmakta resim gibi bir düzen oluşturma işidir (S, 5, K).*

*Yazma gökkuşağı gibidir. Çünkü gökkuşağındaki renkler nasıl uyum içerisinde ise yazımızdaki kelimeler nasıl birbiri ile öyle uyum içerisinde (T, 6, K).*

### **Kategori 4: Yansıtma Olarak Yazma**

Bu kategoride öğretmen adaylarının yazma kavramını, yansıtma olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Türkçe öğretmeni adayları yazma kavramını en çok “*ayna*” ( $f=7$ , %87.5) metaforuyla ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmeni adayları da benzer şekilde yazmayı bu kategoride en çok “*ayna*” ( $f=18$ , %48.64) ve “*sanat*” ( $f=9$ , %24.32) metaforu ile ifade etmişlerdir. Tüm öğretmen adayları açısından yapılan değerlendirmede ise yazma en çok “*ayna*” ( $f=25$ , %55.55) metaforuyla ifade edilmiştir. Bu metaforlarla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri şunlardır:

*Yazma ayna gibidir. Çünkü kendimizi görebiliriz (T, 14, E).*

*Yazmak şarkı söylemek gibidir. Çünkü yazarken kelimelerin oluşturduğu şarkıyı dinleriz (S, 11, K).*

### **Kategori 5: Rehber Olarak Yazma**

Bu kategoride öğretmen adaylarının yazma kavramını, rehber olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Türkçe öğretmeni adayları yazma kavramını en çok “*güneş*” ( $f=5$ , %35.71) metaforuyla ifade ederken bu metaforu “*pusula*” ( $f=3$ , %21.41) metaforu takip etmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarıysa yazma kavramını en çok “*güneş*” ( $f=17$ , %40.47) metaforuyla ifade ederken bu metaforu “*ışık*” ( $f=5$ , %11.90), “*fener*” ( $f=5$ , %11.90) ve “*pusula*” ( $f=5$ , %11.90) metaforları takip etmektedir. Tüm öğretmen adayları açısından yapılan değerlendirmede ise yazma kavramı en çok “*güneş*” ( $f=22$ , %39.28) metaforuyla ifade edilmiştir. Bu metaforlarla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri şunlardır:

*Yazmak yıldız gibidir. Çünkü pusulamız olmadığında yönümüzü yıldızlar gösterir (T, 9, E).*

*Yazmak ay gibidir. Çünkü yazı nasıl hayatımızı aydınlatırsa ay da geceyi aydınlatır (S, 14, E).*

### **Kategori 6: Sonsuzluk Olarak Yazma**

Bu kategoride öğretmen adaylarının yazma kavramını, sonsuzluğa bir iz bırakma olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Türkçe öğretmeni adayları yazma kavramını en çok “*gökkuşağı*” ( $f=9$ , %28.12) metaforuyla ifade ederken bu metaforu “*su*” ( $f=5$ , %15.62) metaforu takip etmektedir. Sınıf öğretmeni

adaylarıysa yazma kavramını en çok “su” ( $f=20$ , %27.77) metaforuyla ifade ederken bu metaforu “gökkuşağı” ( $f=9$ , %12.5) metaforu takip etmektedir. Tüm öğretmen adayları açısından yapılan değerlendirmede yazma kavramının en çok “gökkuşağı” ( $f=25$ , %24.03) metaforuyla ifade edildiği görülmektedir. Bu metaforlarla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri şunlardır:

*Yazma su gibidir. Çünkü bir başladın mı su gibi akar gider (T, 4, K).*

*Yazma gönül mürekkebi gibidir. Çünkü ölümsüzdür ve kaynağı hiç kurumayacaktır (S, 20, E).*

*Yazı yazmak şelale gibidir. Çünkü akıp durur, kalemden kâğıda (S, 11, E).*

*Yazma sonsuzluk gibidir. Ucu bucağı olmayan ve tam bitirdim dediğin anda bile henüz bitirdiğini düşünmediğindir (T, 29, K).*

### **Kategori 7: Karmaşa Olarak Yazma**

Bu kategori öğretmen adaylarının yazma kavramını olumsuz olarak algıladıkları tek kategoridir. Bu kategoride öğretmen adaylarının yazma kavramını karmaşık bir süreç olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri görülmektedir. Türkçe öğretmeni adayları ( $f=3$ , % 16.6) ve sınıf öğretmeni adayları yazma kavramını en çok “okyanus” metaforuyla ifade etmişlerdir. Tüm öğretmen adayları açısından yapılan değerlendirme ise yazma kavramı en çok “okyanus” ( $f=18$ , % 26.86) metaforuyla ifade edilmiştir. Bu metaforlarla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri şunlardır:

*Yazma eş seçmek gibi karmaşık bir süreçtir. Çünkü binlerce kelimenin arasından seçtiğin kelimeleri ayıklayıp yeni bir seçim ortaya koymak gibidir (T, 6, K).*

*Yazma canavar gibidir. Çünkü bazen bizi korkutur (T, 9, E).*

*Yazmak kuyu gibidir. Çünkü yazdıkça daha derine dalar ve sonunu göremezsin (T, 10, K).*

Öğretmen adaylarının yazma sürecinde karşılaşılan sorunları belirlenmesi aşamasında en önemli unsurlardan biri de yazmayı sevip sevmemeleridir. Bu bağlamda Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin yazmayı sevip sevmeme durumlarına ilişkin bulgulara ait frekans ( $f$ ) ve yüzde (%) değerleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 3. Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazmayı Sevme Durumları

Yazmayı sevme	Türkçe Öğretmenliği				Sınıf Öğretmenliği				Toplam	
	Kadın <sub>(30)</sub>		Erkek <sub>(26)</sub>		Kadın <sub>(42)</sub>		Erkek <sub>(34)</sub>		f	%
	f	%	F	%	f	%	f	%		
<b>Sevenler</b>	23	76.66	18	69.23	25	59.52	22	64.70	88	64.70
<b>Sevmeyenler</b>	7	23.33	8	30.76	17	40.47	12	35.29	44	32.35
<b>Toplam</b>	30	100	26	100	42	100	34	100	136	100

Tablo 3’e göre Türkçe öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarına ilişkin yapılan değerlendirmede kadın ve erkek öğretmen adaylarından yazmayı sevenlerin oranı daha yüksektir. Tüm öğretmen adayları açısından yapılan değerlendirmede öğretmen adaylarının %64.70( $f=88$ )’inin yazmayı sevdiği %32.35( $f=44$ )’inin ise yazmayı sevmeyen olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının yazmayı sevme durumlarına ilişkin görüşleri şunlardır:

*Güzel yazmadığımı düşündüğüm için yazmayı sevmiyorum (S, 25, K).*

*Yazmayı sevmiyorum çünkü bu süreç bence ilköğretim çağında öğrenciye aşılmalı. Açıkçası öğrenci belli bir yaşa geldiğinde yazmayı sevmiyorsa yani bu süreç küçük yaşlarda başlamamışsa öğrenci yazmayı sevmez. Yazı yazmayı sevmenin ilköğretim çağında başladığını düşünüyorum (S, 19, K).*

*Yazılarım takdir edilince yazmak benim için daha zevkli bir hale geliyor (S, 14, K).*

Sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgulara ait frekans ( $f$ ) ve yüzde (%) değerleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar

Temalar	Sınıf Öğretmenliği				Toplam <sub>(76)</sub>	
	Kadın <sub>(42)</sub>		Erkek <sub>(34)</sub>		f	%
	f	%	f	%		
Kelime seçimi	25	59.52	10	29.41	35	46.05
Cümle kurma	26	61.90	17	50.00	43	56.57
Cümleleri bağlama	30	71.42	14	41.17	44	57.89
Paragraf oluşturma	3	7.14	-	-	3	3.94
Paragraf bütünlüğü	2	4.76	1	2.94	3	3.94
Paragraflar arası geçiş	1	2.38	1	2.94	2	2.63
Yazının planlaması	28	66.66	22	64.70	50	65.78
Giriş bölümü oluşturma	26	61.90	4	11.76	30	39.47
Gelişme bölümü oluşturma	1	2.38	1	2.94	2	2.63
Sonuç bölümü oluşturma	3	7.14	2	5.88	5	6.57
Duygu ve düşünceleri yansıtmaya	16	38.09	4	11.76	20	26.31
Metinsel birliktelik	25	59.52	16	47.05	41	53.94
Anlatım bozukluğu	5	11.90	9	26.47	14	18.42
Yazım kuralları	28	66.66	12	35.29	40	52.63
Noktalama işaretleri	25	59.52	15	44.11	40	52.63
Yanlış yazma kaygısı	-	-	6	17.64	6	7.89
Yazı güzelliği	4	9.52	4	11.76	8	10.52
Yöresel söyleyiş	-	-	1	2.94	1	1.31

Tablo 4'e göre kadın öğretmen adayları, yazma sürecinde en çok cümleleri bağlamada ( $f=30$ , %71.42) sorun yaşarken bunu yazının planlanması ( $f=28$ , %66.66) ve yazım kuralları ( $f=28$ , %66.66) takip etmektedir. Erkek öğretmen adaylarıysa en çok yazının planlanmasında ( $f=22$ , %64.70) sorun yaşarlarken bunu cümle kurma ( $f=17$ , %50.00) ve metinsel birliktelik ( $f=16$ , %44.11) takip etmektedir. Tüm katılımcılar açısından yapılan değerlendirmede sınıf öğretmeni adayları yazının planlanması ( $f=50$ , %65.78) ve cümleleri bağlamada ( $f=44$ , %57.89) daha çok sorun yaşadıkları görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri şunlardır:

*Düşüncelerimi bütün olarak aktaramıyorum ve uygun kelimeleri bulup cümleye yerleştiremiyorum (S, 7, K).*

*Yazacağım şeyi kafamda kurguluyorum ama yazıya aktarırken düzgün cümle kuramıyorum. Bu durumu yeterince kitap okumadığıma dayandırıyorum (S, 11, K).*

*Yazarken ne anlatacağımı kafamda kurguluyorum ama bir türlü yazmaya başlayamıyorum (S, 20, K).*

*Yazmaya başladığımda aklıma çok şey geliyor hangisini yazacağımı şaşırıyorum (S, 27, K).*

*Yazarken cümleleri birleştirme, paragraflar arasında bağ kurma noktasında sorun yaşıyorum. Çünkü bu konuda pratiğim yok (S, 12, E).*

*Cümle kurmakta zorlanıyorum iki kelimeyi bir araya getirmiyorum (S, 20, E).*

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular ait frekans ( $f$ ) ve yüzde (%) değerleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar

Temalar	Türkçe Öğretmenliği				Toplam <sub>(56)</sub>	
	Kadın <sub>(30)</sub>		Erkek <sub>(26)</sub>		f	%
	f	%	f	%		
Kelime seçimi	11	36.66	3	11.53	14	25.00
Cümle kurma	12	33.33	9	34.61	21	37.5
Cümleleri bağlama	6	20.00	6	23.07	12	21.42
Paragraf oluşturma	2	6.66	-	-	2	3.57
Paragraf bütünlüğü	2	6.66	-	-	2	3.57
Paragraflar arası geçiş	4	13.33	2	7.69	6	10.71
Yazının planlaması	7	23.33	11	42.30	18	32.14
Giriş bölümü oluşturma	7	23.33	11	42.30	18	32.14
Gelişme bölümü oluşturma	3	10.00	4	15.38	7	12.5
Sonuç bölümü oluşturma	11	36.66	1	3.84	12	21.42
Duygu ve düşünceleri yansıtm	9	30.00	2	7.69	11	19.64
Metinsel birliktelik	20	66.66	5	19.23	25	44.64
Anlatım bozukluğu	13	43.33	3	11.53	16	28.57
Yazım kuralları	22	73.33	14	53.84	36	64.28
Noktalama işaretleri	21	70.00	10	38.46	31	55.35

Tablo 5'e göre kadın öğretmen adayları yazma sürecinde en çok yazım kurallarıyla ( $f=22, \%73.33$ ) ilgili sorun yaşarken bunu noktalama işaretleri ( $f=21, \%70.00$ ) ve metinsel birliktelik ( $f=20, \%66.66$ ) takip etmektedir. Erkek öğretmen adaylarıysa en çok yazım kurallarında ( $f=14, \%53.84$ ) sorun yaşarken bunu yazının planlanması ( $f=11, \%42.30$ ) ve giriş bölümü oluşturma ( $f=11, \%42.30$ ) takip etmektedir. Tüm öğretmen adayları açısından yapılan değerlendirmede, adayların en çok yazım kuralları ( $f=36, \%64.28$ ) ve noktalama işaretlerinin ( $f=31, \%55.35$ ) kullanımında sorun yaşadıkları görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri şunlardır:

*Kendimi yazılı olarak ifade ederken kelime bulmada sıkıntı yaşıyorum. Bildiğim kelimeler sınırlı olduğu için yazı sıkıcı bir şekle dönüşüyor (T, 21, K).*

*Kendimi yazılı olarak ifade edemiyorum çünkü düşüncelerimi kâğıda dökemiyorum. Kurduğum cümleler düşüncelerimi anlatmakta yetersiz kalıyor (T, 13, K).*

*Sanki ilk cümleyi yazdığımda devamı çorap söküğü gibi gelecek ama nasıl başlayacağıma karar veremediğim için devamını getiremiyorum (T, 25, K).*

*Yazı yazarken kelime bulmakta zorluk çekiyorum. Konuyu aynı kelimelerle ifade ediyorum (T, 2, K).*

*Yazma işi okumak demektir. Yeterince okumadığım için kendimi iyi ifade edemiyorum (T, 13, K).*

*Yazarken uygun kelimeleri bulamıyorum kafam karışıyor ve yazmaktan vazgeçiyorum (T, 12, E).*

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazma kavramına ilişkin algıları ve yazma sürecinde yaşadıkları sorunların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda öğretmen adaylarının yazma kavramına ilişkin ürettikleri 630 metafor “*Terapi, Birikim, Düzen, Yansıtma, Rehber, Sonsuzluk, Karmaşa*” olmak üzere toplam yedi kavramsal kategori altında toplanmıştır.

Araştırma sonucunda “*Terapi*” kategorisinin Türkçe ve sınıf öğretmeni adayları tarafından en çok ifade edilen kategori olduğu görülmektedir. Bu kategoride Türkçe öğretmeni adaylarının ürettikleri metaforlar (*arkadaş, psikolog, dost, sırdaş, deniz, sevgi*) ve sınıf öğretmeni

adaylarının ürettikleri metaforlar (*terapi, nefes almak, aşk, psikolog, dost, anne, deniz, arkadaş*) yazma kavramını bireyi rahatlatıcı bir eylem olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Ulusoy'un (2013) sınıf öğretmeni adaylarının yazma becerisine ilişkin oluşturdukları metaforları incelediği araştırmasında "*Psikoloji*" ve "*Dışavurum*" kategorilerinde yer alan metaforlar (*terapi, dertleşmek, psikolog, antidepresan, dertlerden kurtulmak, içindekileri dökmek, masaj*) bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Bozpolat'ın (2015) Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yaptığı çalışmada "*Rahatlama Aracı Olarak Yazma*" kategorisinde yer alan metaforlar (*antidepresan, beyaz kâğıt, divit, dostla sohbet, hazine, huzur, sevgili*) ve "*Duygularına Şekil Verme Aracı Olarak Yazma*" kategorisindeki metaforlar (*beyaz kâğıt, yağmur*) bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Lüle Mert'in (2013) Türkçe öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada ise yazma becerisine ilişkin metaforlar %38 oranında "*İletişim Ögesi*" ve %23 oranında "*Değerli Bir Eylem*" ve %20 oranında ise "*İhtiyaç*" kategorisi altında toplanmış ve bu kategorilerdeki metaforlarda (*arınma, içini dökmek, meditasyon, boşalma, anlatma aracı, sır paylaşma*) yazma becerisinin, iletişimde değerli bir ihtiyaç olarak değerlendirildiği söylenebilir. İlgili alan yazında da Karatay'a (2013) ve Calp'a (2010) göre yazma eylemi, bir iletişim aracı olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma sonucunda oluşturulan kategorilerden biri olan "*Birikim*" kategorisinde Türkçe öğretmeni adayları yazmayı en çok "*çınar ağacı*", sınıf öğretmeni adaylarıysa "*zaman*" metaforuyla ifade etmişlerdir. Bozpolat'ın (2015) Türkçe öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada "*Birikim Sonucu Oluşan Bir Eylem Olarak Yazma*" kategorisi, bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Susar Kırmızı ve Çelik'in (2015) yaptığı çalışmada "*Bitkinin Gelişimi*" ve "*Gelişim*" kategorileri; benzer şekilde Erdoğan ve Erdoğan'ın (2012) çalışmasında "*Gelişim*", "*Birikim*", "*Bilgi*" kategorileri de öğrencilerin yazmaya ilişkin algılarının bu araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Bu sonuçlara göre öğretmen adayları ve öğrencilerin yazma kavramına ilişkin benzer algılara sahip oldukları ve yazmanın birikim ve zaman gerektiren çok değişkenli bir beceri olarak algılandığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının yazma kavramına ilişkin algılarının toplandığı kategorilerden biri de "*Düzen*" kategorisidir. Bu kategoride Türkçe öğretmeni adayları yazmayı, en çok "*evren*", sınıf öğretmeni adaylarıysa "*lunapark*" metaforuyla ifade etmişlerdir. Bu kategorideki metaforlar incelendiğinde, yazma eyleminin öğretmen adayları tarafından düzen gerektiren renkli ve eğlenceli bir eylem olarak algılandığı söylenebilir. Benzer şekilde Bozpolat'ın (2015) çalışmasındaki "*Kurallı Bir Eylem Olarak Yazma*" ve "*Duygularına Şekil Verme Aracı Olarak Yazma*" kategorisindeki metaforlar (*beyaz kâğıt, yağmur*) bu çalışmadaki "*Düzen*" kategorisiyle örtüşmektedir. Erdoğan ve Erdoğan'ın (2012) yaptığı çalışmadaki "*Ardışık*" kategorisi de yazma becerisinin öğrenciler tarafından da benzer şekilde algılandığını göstermektedir. Bu bağlamda araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yazma kavramına ilişkin algıları, yazma eyleminin kendi içerisinde belli bir plana bağlı olan ve akademik bilgi gerektiren bir eylem olduğu fikriyle örtüşmektedir. Benzer şekilde Sever'e (2004) ve Özbay'a (2007) göre de yazma duygu ve düşüncelerimize ilişkin sembollerin bir düzen içerisinde sunulmasıdır. Akyol'a (2005) göre ise yazı, duygu ve düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallarına uygun bir şekilde ve okunaklı olarak üretebilmektir. Bu bilgiler ışığında yazma becerisinin kendi içerisinde belli kuralları olan kendine özgü kuralları, biçimleri ve belirli bir geleneği olduğu gerçekliğiyle de örtüşmektedir (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2005).

Araştırma sonucunda üretilen “Yansıtma” kategorisindeyse Türkçe ve sınıf öğretmeni adayları yazmayı en çok “ayna” metaforuyla ifade etmişlerdir. Bu kategorideki metaforların (ayna, şiir, sanat, şarkı söylemek) Ulusoy’un (2013) yaptığı çalışmayla benzer olduğu görülmektedir. Ulusoy’un (2013) çalışmasında “Sanat-Zanaat” kategorisindeki metaforlarla (resim yapmak, şiir, zanaat) yazmanın sanatsal bir eylem olduğu yönündeki algılarının, bu araştırma ile örtüştüğü görülmektedir. Nitekim araştırma sonucunda bu kategoride üretilen “ayna, şiir, resim, şarkı” metaforlardan hareketle, öğretmen adaylarının yazmayı duygu ve düşüncelerini kişiselleştirerek yansıtma aracı olarak algıladıkları söylenebilir. Erdoğan ve Erdoğan’ın (2012) araştırmasında “Resim Yapma”; Susar Kırmızı ve Çelik’in (2015) araştırmasında “Kişileştirme” kategorisi de bu konuda ilkökul öğrencilerinin de benzer algılara sahip olduğunu göstermektedir. Sanatın bir yansıtma aracı ve edebiyatın da güzel sanatların bir dalı olması fikrinden hareketle, ana malzemesi harfler olan edebi bir yazı da hakikatinde insan duygularının harf denilen simgesel mana kaplarıyla yansıtılmasıdır. Bu bağlamda “Yansıtma” kategorisinde üretilen metaforlara ilişkin öğretmen adaylarının algılarından hareketle, yazma sürecinin istendik bir eyleme dönüştürülmesi için öğretmen adaylarının yazma becerisinin zevkli ve sanatsal bir eylem olduğuna ilişkin algıları desteklenmeli ve yazma becerisi özellikle bu yönde geliştirilmelidir. Bozpolat’ın (2015) araştırmasında da yazma becerisi, “Yaratıcı Bir Eylem Olarak Yazma” kategorisinde üretilen metaforlar (üretim, hazine, sergi) mevcut araştırmanın sonuçlarla örtüşmektedir. Benzer şekilde Tiryaki ve Demir (2016) tarafından Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada “Aktarım” kategorisindeki metaforlar (dost/dostluk, su, yaprak dökümü, yolculuk) ve “Yaşam Sanatı” kategorisindeki metaforlar (yapboz, el sanatları (örgü ve dikiş), resim, tual) yazma eyleminin sanatsal bir faaliyet olduğu yönündeki bulguyla örtüşmektedir. Nitekim Baltacıoğlu’na (1954) göre de yazı; insan jestleri içerisinde kişiye en özgü, en orijinal olan tavidir. Karaalioğlu (1963) da duygu ve düşüncelerin güzel ve etkileyici bir şekilde ortaya konulmasını amaçlayan yazma faaliyetini sanatsal bir eylem olarak değerlendirmektedir. Bu bağlamda yazma sanatı da bireye ait duyuş ve düşünüş terkihiyle harflere yeni elbiseler giydirmek ve her yazıda harflere yeniden hayat verme işlemidir. Bireyin yaratıcılığıyla yeniden bezenen harfler ve onların terkihi olan yazı her oluşturulmuşta aslında yeniden bir yaratımdır. Bu bağlamda bireyin yaratıcılığı ve özgünlüğünü ortaya koyan yazma faaliyeti, Ugan’a (2007) göre de yaşamın her anında o süreç içerisinde işlevsel amaçla doğru orantılı olarak kullanılan yansıtıcı bir eylemdir. İlgili alan yazındaki yazma kavramına ilişkin yazının yaşamın bir aynası olduğu yönündeki bu görüşler öğretmen adaylarının “Rehber” kategorisinde ürettikleri metaforlarla (güneş, pusula, yıldız, ışık, fener, yol) örtüşmektedir. Bu kategoride öğretmen adayları yazma eylemini yaşam içerisinde yol gösterici bir rehber olarak algılamaktadır. Bozpolat’ın (2015) araştırmasında da “Hedefe Ulaştırma Aracı Olarak Yazma” kategorisi bu araştırmadaki sonuçlarla örtüşmektedir. Bu sonuçlardan hareketle her iki araştırmada da öğretmen adaylarının yazmayı yol gösterici işleviyle algıladıkları görülmektedir.

“Sonsuzluk” kategorisindeyse Türkçe ve sınıf öğretmeni adayları yazmayı en çok “gökkuşağı” ve “su” metaforuyla ifade ederken bu kategorideki metaforlar (ölümsüzlük, ruh, su, zaman) öğretmen adaylarının yazma eylemini, insanı ölümsüz kılacak sonsuzluğa açılan bir kapı olarak algıladıklarını göstermektedir. Tiryaki ve Demir’in (2016) çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kavramına ilişkin ürettikleri metaforlardan oluşan “Sonsuzluk” kategorisi (derya, ölümsüzlük, yıldızlar, ayna) de öğretmen adaylarının benzer algılara sahip olduğunu göstermektedir. Ulusoy’un (2013) çalışmasında “Kalıcılık” kategorisinde üretilen metaforlar (ölümsüzlük, miras) aracılığıyla yazma eyleminin öğretmen adayları tarafından, düşünceleri gelecek nesillere bırakma ve ölümsüzleştirme olarak algılandığı tespit edilmiştir. Lüle Mert’in (2013) araştırmasındaki “Bilinmezlik”, “Yaşam Alanı Olarak Yazma” ve “Canlı Türü Olarak Yazma” kategorileri de bu araştırmalardaki sonuçları destekler niteliktedir. Erdoğan ve

Erdoğan (2012), 5. sınıf öğrencilerinin yazma hakkındaki metaforik algılarını incelediği araştırmasında “Sonsuzluk” kategorisi ilkökul öğrencilerinin de yazma becerisiyle ilgili algılarının birebir örtüştüğünü göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmen adayları ve öğrencilerin yazma eylemini, hayata bir iz bırakmak isteyen insanın sonsuzluğa açılan kapılarından biri olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Karatay’a (2013) ve Calp’a (2010) göre kültürün kalıcı bir şekle dönüştürülerek gelecek nesillere aktarımı yazı ile mümkün olmaktadır. Gündüz ve Şimşek’e (2011) göre de bir milletin ortak yazın ürünleri olan metinler, yazma becerisinin gelişiminde öğrencilerin estetik zevklerini ortak bir kültür çerçevesinde geliştirmenin en etkin yollarından biridir. Bu sonuçlara göre yazma eyleminin bireyin sonsuzluğa açılmasını sağlayan bir eylem olduğuna ilişkin algı çeşitli faaliyetlerle desteklenmelidir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin genel olarak olumlu algılara sahip olduğu görülmektedir. Buna rağmen “*Karmaşa*” kategorisi, öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin olumsuz bir bakış açısına da sahip olduklarını göstermektedir. Bu kategoride öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlardan (*okyanus, savaş, dipsiz kuyu, diken, ölüm, canavar, yangın*) hareketle yazma eyleminin karmaşık ve ürkütücü olduğuna ilişkin bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Lüle Mert’in (2013) araştırmasındaki “*Zor ve Sıkıcı Bir Eylem Olarak Yazma*”, “*Yaşam Kaynağı Olarak Yazma*”, “*Karmaşık Bir Eylem Olarak Yazma*”, “*Zorunlu Bir Eylem Olarak Yazma*” kategorileri de mevcut araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Erdoğan ve Erdoğan’ın (2012) araştırmasında ise “*Sıkıcı, Korkunç, Yorucu*” kategorileri öğrencilerin yazmaya ilişkin olumsuz algılarının olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte bu araştırmada “*Karmaşa*” kategorisinin üretilen tüm metaforlar içerisinde %10.15’lik orana sahip olduğundan hareketle, öğretmen adaylarının yazmaya olumsuz bir algıya sahip olmaları yanında genel olarak yazmaya karşı algılarının olumlu olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Tiryaki ve Demir’in (2016), Bozpolat’ın (2015) ve Ulusoy’un (2013) öğretmen adaylarıyla ilgili yaptıkları çalışmalarda da öğretmen adaylarının yazma eylemine ilişkin algılarının olumlu olduğu görülmektedir. Bu sonuç öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlarla da örtüşmektedir. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin yazmayı sevenlerin oranının ( $f=88$ , %64.70) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda; yazmanın ilköğretimden başlayan bir süreç olduğunu bu nedenle bu işin çözümünün temelden başlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Ayyıldız ve Bozkurt’un (2006) araştırmasında da yazma becerisinin geliştirilmesinin sistematik olarak ilköğretimden başlaması gerektiği belirtilmektedir.

Öğretmen adaylarının yazma sürecinde; kelime seçimi, cümle kurma, cümleleri bağlama, paragraf oluşturma, paragraflar arası geçiş, paragraf bütünlüğü, giriş, gelişme ve sonuç bölümü oluşturma, yazının planlaması, metinsel birliktelik, duygu ve düşünceleri yansıtmaya, anlatım bozukluğu, yazım kuralları, noktalama işaretleri, yanlış yazma kaygısına ilişkin sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının en çok yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanımında; sınıf öğretmeni adaylarının ise yazının planlanması ve cümleleri bağlamada sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri içerisinde yapılan değerlendirmede kadın öğretmen adayları daha çok cümle bağlama, yazının planlanması; erkek öğretmen adayları ise yazının planlanması, cümle kurma ve metinsel birliktelik açısından sorun yaşamaktadırlar. Türkçe öğretmeni adaylarına ilişkin değerlendirmede ise kadın öğretmen adayları yazım kuralları, noktalama işaretleri ve metinsel birliktelik; erkek öğretmen adaylarıysa yazım kuralları, yazının planlanması ve giriş bölümü oluşturmada sorun yaşamaktadırlar. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmeni adaylarının yazı içeriğini oluşturmada; Türkçe öğretmeni adaylarının ise yazının biçimsel özelliklerini oluşturmada sorun yaşadıkları

söylenbilir. Yazma becerisiyle ilgili ilköğretimden yükseköğretimin son kademesine kadar öğrenim sürecinin her aşamasında çeşitli sorunlar mevcuttur (Bağcı, 2007; Coşkun, 2005; Çeçen, 2011; Çelik, 2012; Demirel ve Şahinel, 2006; Erkınay, 2011; Göçer, 2011; İlaslan, 2007; Karatay, 2011; Maltepe, 2006a, 2006b; Özdemir, 2008; Temizkan, 2003; Tepeli ve Baydar, 2013; Yalçın, 2002). Bu durumun nedenleri arasında yazma çalışmalarında şekle ait düzenlemenin (dilbilgisi kuralları, noktalama işaretleri, yazım kuralları, yazının okunurluğu, kâğıt düzeni) içerikteki düzenlemenin önüne geçmesi, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini sıralayamamaları, öğretmenlerin yazma çalışmalarına dönük düzeltme ve değerlendirme noktasındaki eksiklikler sayılabilir (Karatay, 2011). Bu sorunlar yazma sürecinin, öğretmenin amaçladığı öğretim süreçleri ve öğrencilerin becerileri elde ediş süreçlerinin birbirinden kopuk olarak sürdürüldüğünü göstermektedir (Maltepe, 2006b).

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yazma becerisini rahatlatıcı bir araç olarak algıladıkları ve yazmaya ilişkin genel olarak olumlu algılara sahip oldukları görülmektedir ki bu sonuçlar öğretmen adaylarının çoğunluğunun yazmayı sevdiği yönündeki görüşleriyle örtüşmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının en az metafor ürettikleri kategori olan “Düzen” ve “Yansıtma” kategorisidir. Öğretmen adaylarının bu algıları, yazma sürecinde yaşadıkları sorunların da ağırlıklı olarak metin oluşturma sürecinde gerek içeriğe dair gerekse dış özelliklere dair mevcut sorunlarla örtüşmektedir. Bununla birlikte “Karmaşa” kategorisindeki algıları da bütün olarak değerlendirildiğinde yazma becerisine ilişkin algıların ağırlıklı olarak olumlu olmasına karşın olumsuz bir algının ve yazma sürecinde çeşitli problemler olduğu söylenebilir.

## KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2005). *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Milli Eğitim*, 146, 37-48.
- Al-Hasnawı, A. R. (2007). A cognitive approach to translating metaphors. *Translation Journal*, 11(3). [Online]: <http://translationjournal.net/journal/41metaphor.htm> adresinden 10.07. 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Altun, S. A., & Apaydın, Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının “eğitim” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(3), 329-354.
- Aktekin, N. Ç. (2013). İngilizce öğretmenlerinin ve yabancı dil öğrenen öğrencilerin tutum ve inançlarının metafor yoluyla ortaya çıkarılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 405-422.
- Aydın, İ. S., & Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5(3), 818-842.
- Aykaç, N., & Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173).
- Ayyıldız, M., & Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat ve kompozisyon eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 45-52.
- Aladağ, S., & Kuzgun, M. P. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının ‘değer’ kavramına ilişkin metaforik algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 163-194.
- Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 21(21), 29-61.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1954). Grafoloji konusu metodu prensipleri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 2(12), 133-138.
- Bektaş, M., Okur, A., & Karadağ, B. (2014). İlkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinde metaforik algı olarak kitap. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(2), 154-168.
- Beyreli, L.; Çetindağ, Z. & Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Pegem A Yayınları, Ankara.
- Bozpolat, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies*, 10(11), 313-340.

- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Calp, M. (2010). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Camadan, F., & Kahveci, G. (2013). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin rehber öğretmene (psikolojik danışman) ilişkin algılarının incelenmesi. *Educational Sciences: Theory Pract*, 13(3), 1371-1392.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Journal of International Social Research*, 3(10), 133-139.
- Ceran, D. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarına ilişkin metaforları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (23), 121-140.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Cerit, Y. (2006). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 669-699.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research method in Education*. London: Routledge.
- Corbett-Whittier, C. (2004). *Writing apprehension in adult college undergraduates: Six case studies*. Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas. [Online]: ProQuest Digital Dissertations 01.02. 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research*. Boston: Pearson Education.
- Çeçen, M. A. (2011). Yazma eğitimi açısından metin bilgisi. Murat Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi içinde* (s. 127-146). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 727-743.
- Demirel, Ö., & Şahinel, Ö. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9(3), 242-249.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, T., & Erdoğan, Ö. (2013). A metaphor analysis of the fifth grade students' perceptions about writing. *Asia-Pacific Edu Res*, 22(4), 347-355.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkınay, H. K. (2011). Türkçe öğretmenlerinin yazım kılavuzu kullanma konusundaki tutum ve görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(1), 1-24.
- Geçit, Y., & Gençer, G. (2011). Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin coğrafya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi (Rize Üniversitesi örneği). *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 1-19.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları*. Yayımlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2011'de yayımlandı).
- Göçer, A., & Tabak, G. (2013). Öğretmen adaylarının 'görsel okuryazarlık' ile ilgili algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013(11), 517-541.
- Göçer, A. (2011). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 71-97.
- Güler, A., Halicioğlu, M. B., & Taşkın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Güneyli, A., & Aslan C. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının 'anadili' kavramına ilişkin olarak kullandıkları mecazlar. *Proceedings International Conference on Educational Science ICES 08*, 23 June 2008, Famagusta, 890-901.
- Gündüz, S. (2013). *Öykü ve roman yazma sanatı*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Güven, B., & Güven, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde metafor oluşturma becerilerine ilişkin nicel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 503-512.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., & Dalgıç, G. (2011). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin algıları: metafor analizi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of Educational Sciences Research*, 1(1), 154-168.
- Hettich, R. L. (1994). *Writing apprehension: a critique*. Purdue University. Unpublished doctoral dissertation. [Online]: ProQuest Digital Dissertations 01.02. 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Inbar, D. (1996). The free educational prison: metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77-92.
- İlaslan, B. (2007). *Ortaöğretim ikinci sınıf öğrencilerinde görülen yazılı anlatım bozuklukları ve bu bozuklukların giderilmesi için çeşitli öneriler-Kalecik/Pursaklar örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kalyoncu, R. (2013). Classroom teacher candidates' metaphors about art education lesson. *Education Sciences*, 8(1), 90-102.
- Kansızoğlu, H. B. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersine yönelik görüşleri. *Elementary Education Online*, 15(2), 469-486.
- Kapka, D., & Oberman, D. A. (2001). *Improving student writing skills through the modeling of the writing process*. Research Project, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Masters Program. ERIC ED 453 536.
- Karaalioğlu, S. K. (1963). *Sözlü-yazılı kompozisyon konuşmak ve yazmak sanatı*. İnkılâp ve Aka Kitabevleri, İstanbul.
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. (Ed: M. Özbay). *Yazma Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.
- Karadağ, R., & Kayabaşı, B. (2011). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde okuma metinleri olarak gazete köşe yazılarının kullanılması. *International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 989-1010.
- Kemal, M. (2003). *Buddhist Türk çevresi eserlerinde metafor*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Küçük, M., & Yalçın, Y. (2014). Turkish elementary school teacher candidates' technology metaphors. *Turkish Journal of Teacher Education*, 3(1), 53-63.
- Küçüktepe, S. E., & Gürültü, E. (2014). Öğretmenlerin "yapılandırmacı öğretmen" kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 282-305.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2005). *Metaforlar/hayat, anlam ve dil* (Çev. Yavuz, G.). İstanbul: Paradigma. Yayıncılık.
- Lakoff, G., & Mark, J. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press. [Online]: <http://shu.bg/tadmin/upload/storage/161.pdf> 10.07. 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Lewin, S. R. (1993). Language, concepts, and worlds: Three domains of metaphor, in A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought*, (pp. 113-134), Cambridge: Cambridge University Press.
- Lüle Mert, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin Algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 357-372.
- Maltepe, S. (2006a). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: yaratıcı yazma yaklaşımı, *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 132, 58-59.
- Maltepe, S. (2006b). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Matthews, D. A. H. (2001). *In our voices: a pedagogical approach to reducing writing apprehension*. Georgia State University. Unpublished doctoral dissertation. [Online]: ProQuest Digital Dissertations 01.02. 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Miller, S. (1987). Some comments on the utility of metaphors for educational theory and practice. *Educational Theory*, 37, 219-227.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd. Ed.). USA: SAGE Publication.

- Ocak, G., & Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 293-310.
- Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Özbay, M. (2007). *Özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, S. M. (2012). Metaphoric perceptions of prospective teachers regarding the concept of curriculum. *Journal of Theoretical Educational Sciences*, 5(3), 369-393.
- Özdemir, S. (2008). *Orta öğretim seçme sınavında başarılı olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). USA: SAGE Publication.
- Pilav, S., & Elkatmış, M. (2013). Öğretmen adaylarının Türkçe kavramına ilişkin metaforları. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 1207-1220.
- Punch, K. F. (2011). *Introduction to research methods in education*. London: SAGE Publication.
- Reeves, L. L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *English Journal*, 86(6), 38-45.
- Reimer, C. N. (2001). *Strategies for teaching to primary students using the writing process*. Unpublished master thesis. Biola University, California. ED459471. ERIC veri tabanından 14. 10. 2015 tarihinde erişilmiştir.
- Saban, A. (2008b). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Saban, A. (2008a). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 281-326.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevim, O., Veyis, F., & Kınay, N. (2012). Öğretmen adaylarının Türkçeye ilgili algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi: Atatürk üniversitesi örneği. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 1(1), 38-47.
- Susar Kırmızı F., & Çelik, D. (2015). İlkokul öğrencilerinin ilk okuma yazma öğrenme sürecine ilişkin metafor algıları. *Turkish Studies*, 10(10), 793-816.
- Şahin, Ş., & Baturay, M. H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin internet kavramına ilişkin algılarının değerlendirilmesi: bir metafor analiz çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21( 1), 177-192.
- Şahin, H. (2011). Okulda kişilerarası ilişkiler ve iletişim. A. Kaya (Ed.). *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* (Birinci Baskı) içinde (s. 274-293). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tamimi, Y. (2005). *Örgüt kültürünün metaforlarla analizi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları: İstanbul.
- Temizkan, M., & Yalçinkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 70-91.
- Temizkan, M., & Yalçinkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 70-91.
- Tepeli, Y., & Baydar, A. S. E. (2013). Yazılı anlatım becerisi kazandırma çalışmalarında anlatım türlerinin önemi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 50, 319-326.
- TDK (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tiryaki, E. N., & Demir, A. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine yönelik metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 18-27.

- Tok, M., & Yılmaz, E. (2014). Türkçe öğretmen adaylarının metin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 245-263.
- Tompkins, G. E. (2004). *Teaching Writing. Balancing Process and Product*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Tompkins, G. E. (2002). *Language arts: Content and teaching strategies*. (5. bs.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe ve öğrenme alanları ile ilgili metaforları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 1-18.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (2),461-472.
- Uygun M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaşar, Ş., & Girmen, P. (2012). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 13-23.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (2008). Ana dili öğretimi. C. Yıldız (Ed.). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi içinde* (Birinci Baskı) içinde (s. 45-76). Ankara: PegemA Yayıncılık.

## SUMMARY

Substituted by various concepts such as mental imagery, simile, etc., metaphors have been defined as using a concept in different meaning by the way of simile (Al-Hasnawi, 2007; Lakoff and Johnson, 2003; TDK (Turkish Language Association, 2005). According to Tompkins and Lawley (2002), individuals use metaphors every four minutes and metaphors are one of the linguistic tools used actively in the process of writing and speaking. Although they describe the reality of life of individuals, for most people, metaphors are one of the main tools grounding their conceptual systems and one of the tools embodying the abstract reality (Lakoff and Johnson, 2003; Levin, 1993).

In the study carried out by qualitative research methodology, phenomenology pattern and semi-structured interview technique were used together in order to determine the views of the participants and to find an answer to the problems generated for the analyzed cases. Semi-structured interview technique consists of open-ended questions that are commonly used in qualitative researches and it was used to define the perceptions of Turkish and classroom teachers towards writing with the help of metaphors, as well as to find the answers to the problems created for the analyzed cases. The study group consisted of 132 prospective teachers who were studying in their first years at the departments of classroom teaching (n = 76) and Turkish teaching (n = 56) of RTEU in the fall semestr of 2014 academic year. In order to determine the study group, the easily accessible case sampling, one of the purposeful sampling methods, was used (Yildirim and Şimsek, 2013).

At this section of the research, the findings about metaphors that prospective Turkish and classroom teachers generated and problems they experienced during writing process were presented. The metaphors obtained in the study were grouped under the seven conceptual categories and they are: "Therapy, Accumulation, Regularity, Reflection, Guide, Eternity, Chaos". According to these categories, metaphor statements were classified and interpreted. The problems that prospective teachers experienced about writing were analyzed under the headings of "whether the prospective teachers like writing or not" and "the problems when they experienced while expressing themselves". The findings obtained from the research were presented in tables and supported by students' opinions. In the study, the views of 132 people were received and as a result, 30 metaphors developed by prospective teachers were adopted.

Both prospective teacher groups gave priority to the very close concepts, that all participants primarily expressed writing as a "therapy" indicated that the teacher candidates who would be teaching a language course considered writing as a relaxation tool. One of the metaphors prospective teachers produced is the "accumulation" category. In this category, the metaphors produced by prospective Turkish teachers (sycamore tree, time, university) and the metaphors created by prospective classroom teachers (time, money box, children, university) are the close concepts. Prospective Turkish teachers, in this category, expressed writing with the metaphor of "sycamore tree" and prospective classroom teachers expressed it with the metaphor of "time". In another category created in the scope of the study, writing skill was perceived as a "regularity". In this category, prospective Turkish teachers expressed writing as "universe" and prospective classroom teachers stated it as an "amusement park", and the most frequently expressed metaphor by all participants was the metaphor of "amusement park". The other category obtained from the study was the category of "reflection" and Turkish and classroom teacher candidates mostly expressed writing as a "mirror". Indeed, classroom teacher candidates perceived writing as an "art-craft" and explained it with the metaphors in this category. In the category of "guide", prospective teachers are seen to have perceived

writing skill as a “guiding light”, when the metaphors they produced (sun, compass, star, light, lighthouse, road) were analyzed. Turkish and classroom teacher candidates stated writing with the metaphors of “rainbow” and “water” in the “eternity” category and their perceptions in this category seemed to be very similar to each other. When these metaphors (immortality, soul, water, time) were examined, it is seen that prospective teachers perceived writing as a gateway to eternity that would make people immortal. After the interviews done for the problems that the prospective teachers experienced during the writing process, it has been confirmed that they had difficulties regarding the themes of choosing words, forming sentences, linking sentences, forming paragraphs, transitions between paragraphs, paragraph unity, forming introduction, body and conclusion parts, planning to write, textual cohesion, reflection of the thoughts and feelings, incoherency, spelling, punctuation, and misspelling anxiety. Turkish teacher candidates had problems in spelling and punctuation, while classroom teacher candidates had problems in planning to write and linking sentences.