



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü  
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı  
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KAVRAMSAL  
METAFOR KURAMINA DAYALI METAFOR ÖĞRETİMİ**

Mesout KALIN SALI

Doktora Tezi

Ankara, 2023



YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KAVRAMSAL METAFOR  
KURAMINA DAYALI METAFOR ÖĞRETİMİ

Mesout KALIN SALI

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü  
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı  
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

Doktora Tezi

Ankara, 2023

## YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan “**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**” kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

20/01/2023

Mesout KALIN SALI

<sup>1</sup>Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir \*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan iş birliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

\*Tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** tarafından karar verilir.

## ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında zgn olduğunu, Prof. Dr. Nurettin DEMİR danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

20/01/2023

Mesout KALIN SALI

## ÖZET

KALIN SALI, Mesout. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kavramsal Metafor Kuramına Dayalı Metafor Öğretimi*, Doktora Tezi, Ankara, 2023.

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında yer alan metafor öğretimi / öğrenimi problemine yönelik kavramsal metafor kuramına dayalı bir öğretimin geliştirilmesini ve uygulanmasını amaçlamaktadır. Burada araştırma probleminin çözümüne yönelik bir süreç izlenmesinden dolayı çalışma, nitel yöntemlerden eylem araştırması desenine sahiptir. Bu çalışmada öncelikli olarak problem durumu ortaya konmuş, sonrasında kavramsal metafor öğretimi için araştırmacı tarafından planlanan öğretim uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri toplama aşaması uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşturularak gözlem, görüşme ve doküman analizi şeklinde çoklu veri toplama yoluna gidilmiştir. Bu veriler ise yabancı dil olarak Türkçe ders materyali, B2 seviyesindeki 25 öğrenci ve 7 öğretim elemanından hareketle elde edilmiştir. Uygulama öncesi aşamada problemin tespiti için ilgili ders materyali incelenmiş, çalışma grubuna metafor sınavı uygulanmış ve öğretim elemanlarıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bunun ardından uygulama sırasında araştırmacının geliştirdiği öğretim etkinlikleri uygulanarak araştırmacı ve öğrenciler tarafından araştırma günlükleri tutulmuştur. Ayrıca bu aşamada gözlem yapmak üzere dersler kayıt altına alınmıştır. Son olarak sürecin değerlendirilmesi adına, uygulama sonrasında metafor sınavı tekrar uygulanarak öncesi metafor sınavıyla karşılaştırılmış ve öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda elde edilen tüm veriler içerik analizi ile detaylı şekilde incelenmiş ve araştırma bulgularına ulaşılmıştır. Sonuç olarak kavramsal metafor kuramına dayalı metafor öğretiminin, kavramsallaştırmadaki sistematik yapıyı içermesinden dolayı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metaforları anlama, yorumlama ve üretme kazanımları açısından oldukça etkili olduğu ve öğrencilerin metaforik yeterliliklerine katkı sağladığı görülmüştür.

### **Anahtar Sözcükler**

Bilişsel dilbilim, kavramsal metafor kuramı, metafor öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

## ABSTRACT

KALIN SALI, Mesout. *Teaching Metaphors Based on Conceptual Metaphor Theory in Teaching Turkish as a foreign language*, PhD Thesis, Ankara, 2023.

This study aims to develop and implement a teaching based on conceptual metaphor theory for the problem of metaphor teaching- learning within the scope of teaching Turkish as a foreign language. Since a process is followed for the solution of the research problem, the study has an action research pattern, one of the qualitative methods. In this study, first of all, the problem situation was revealed, and then the teaching application, planned by the researcher for the teaching of conceptual metaphor, was carried out. The data collection phase of the research was composed by taking three stages into consideration in terms of before the application, during the application and after the application, and multiple data collection was made in the form of observation, interview and document analysis. These data were obtained from the course material of Turkish as a foreign language, 25 students at B2 level and 7 instructors. In the pre-implementation phase, the related course material was examined to determine the problem, a metaphor exam was applied to the study group, and interviews were held with the instructors. Afterwards, research diaries were kept by the researcher and students by applying the teaching activities developed by the researcher during the application. In addition, at this stage, the lessons were recorded to make an observation. Lastly, in order to evaluate the process, the metaphor exam was re-applied after the application, compared with the previous metaphor exam, and interviews were conducted with the students. All the data obtained in this context were examined in detail with content analysis, and research findings were reached. As a result, it has been seen that due to the fact that metaphor teaching, based on conceptual metaphor theory, includes the systematic structure in conceptualization, it is very effective on objectives in teaching Turkish as a foreign language such as understanding, interpreting and producing metaphors and contributes to students' metaphorical competences, as well.

### Key Words

Cognitive linguistics, conceptual metaphor theory, metaphor teaching, teaching Turkish as a foreign language.

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI .....	ii
ETİK BEYAN .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLOLAR DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xviii
GRAFİKLER DİZİNİ.....	xix
FORMÜLLER DİZİNİ.....	xx
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xxi
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	3
Araştırmanın Amacı.....	4
Araştırmanın Önemi.....	6
Varsayımlar .....	6
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar .....	8
1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE .....	10
1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi .....	10
1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Söz Varlığı.....	12
1.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metafor .....	14
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL METAFOR KURAMI AÇISINDAN METAFOR.....	19
2.1. Metafor .....	19
2.2. Metafora Yönelik Yaklaşımlar .....	22
2.2.1. Klasik Yaklaşım .....	22
2.2.2. Romantik Yaklaşım .....	25
2.2.3. Çağdaş Yaklaşım .....	27
2.3. Kavramsal Metafor Kuramı.....	28
2.3.1. Kavramsal Metafor Türleri .....	31



2.4. Kavramsal Metaforun Yapısı.....	36
2.4.1. Temellenmesi .....	36
2.4.2. Yapılanması .....	38
2.4.3. İlişkilerin ve Benzerliğin Yaratılması.....	40
2.4.4. Tanımlama .....	41
2.4.5. Anlam .....	42
2.5. Kavramsal Metaforun Bilişsel Dilbilim Temeli .....	44
2.6. Kavramsal Metaforun Kültür Temeli .....	48
2.7. Metafor ve Metonimi.....	49
3. BÖLÜM: DUYGULAR.....	52
3.1. Bilişsel Dilbilim Açısından Duygular .....	52
3.2. Temel Duyguların Kavramsallaşması .....	54
4. BÖLÜM: YÖNTEM .....	57
4.1. Araştırma Yöntemi.....	57
4.2. Eylem Araştırması Türleri .....	58
4.2.1. Teknik / Bilimsel / İş Birliği .....	59
4.2.2. Pratik / Karşılıklı İşbirlikçi / Kasıtlı .....	59
4.2.3. Özgürleştirici / Geliştirici / Eleştirel.....	59
4.3. Eylem Araştırması Süreci .....	60
4.3.1. Çalışmanın Eylem Araştırması Modeli .....	69
4.3.1.1. Odak Alanı.....	70
4.3.1.2. Keşif .....	71
4.3.1.3. Kuramsal Bağlamda Problemi Betimlemek .....	75
4.3.1.4. Verilerin Toplanması için Eylem Planı Geliştirmek.....	79
4.3.1.4.1. Uygulama Öncesi Veri Toplama.....	80
4.3.1.4.1.1. Veri Toplama Araçları .....	80
4.3.1.4.1.1.1. Metafor Tespit Prosedürleri .....	81
4.3.1.4.1.1.2. Metafor Sınavı (Uygulama Öncesi).....	85
4.3.1.4.1.1.3. Görüşme .....	88
4.3.1.4.2. Uygulama Sırası Veri Toplama .....	89
4.3.1.4.2.1. Uygulama Sırası Veri Toplama Araçları .....	89
4.3.1.4.2.1.1. Gözlem .....	89

4.3.1.4.2.1.2. Araştırma Günlükleri .....	89
4.3.1.4.2.1.3. Öğretim Etkinlikleri .....	90
4.3.1.4.3. Uygulama Sonrası Veri Toplama .....	93
4.3.1.4.3.1. Uygulama Sonrası Veri Toplama Araçları .....	93
4.3.1.4.3.1.1. Metafor Sınavı (Uygulama Sonrası) .....	93
4.3.1.4.3.1.2. Görüşme Formu .....	94
4.3.1.5. Verilerin Analizi .....	94
4.3.1.5.1. Veri Analizinin Bileşenleri .....	97
4.3.1.5.1.1. Doğruluk ve İnanılabilirlik .....	97
4.3.1.5.1.2. Geçerlik, Güvenirlik ve Çeşitleme .....	97
4.3.1.5.1.3. Tümevarım Analizi .....	100
4.3.2. Ortam, Katılımcılar ve Uygulama Sürecindeki Eylemler .....	100
4.3.2.1. Katılımcılar .....	101
4.3.2.1.1. Araştırmacı .....	101
4.3.2.1.2. Çalışma Grubu .....	102
4.3.2.1.3. Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi .....	105
4.3.2.1.4. Uzmanlar .....	106
4.3.2.2. Uygulama Sürecindeki Eylemler .....	106
4.3.2.2.1. Uygulama Derslerinin İçerikleri .....	108
5. BÖLÜM: BULGULAR .....	127
5.1. Uygulama Öncesindeki Bulgular .....	127
5.1.1. Ders Materyallerindeki Durum .....	127
5.1.2. Öğrenciler ve Metaforlar .....	132
5.1.3. Öğretim Elemanları ve Metaforlar .....	159
5.1.3.1. Metafor Öğretimi .....	160
5.1.3.2. Metafor Öğretiminin Durumu .....	161
5.1.3.3. Ders Materyali Kapsamındaki Metafor Öğretimi .....	163
5.1.3.4. Metafor Öğretimi Uygulamaları .....	164
5.1.3.5. Öğrencilerin Metaforları Öğrenmeleri .....	165
5.1.3.6. Metaforların Öğretilmesi / Öğrenilmesi .....	166
5.2. Uygulama Sırasındaki Bulgular .....	169
5.2.1. Sınıf İçi Uygulanma .....	169

5.2.1.1. Gözlem .....	169
5.2.1.2. Öğretim Elemanı Araştırma Günlüğü .....	172
5.2.1.3. Öğrenci Araştırma Günlüğü .....	173
5.2.2. Kazanımların Gerçekleşme Durumu .....	184
5.2.2.1. Mutluluk Metaforlarının Öğretimine İlişkin Bulgular: Birinci Döngünün Birinci Aşaması.....	185
5.2.2.2. Mutluluk Metaforlarının Öğretimine İlişkin Bulgular: Birinci Döngünün İkinci Aşaması .....	198
5.2.2.3. Üzüntü Metaforlarının Öğretimine İlişkin Bulgular: İkinci Döngünün Birinci Aşaması.....	209
5.2.2.4. Üzüntü Metaforlarının Öğretimine İlişkin Bulgular: İkinci Döngünün İkinci Aşaması.....	221
5.2.2.5. Öfke Metaforlarının Öğretimine İlişkin Bulgular: Üçüncü Döngünün Birinci Aşaması.....	227
5.2.2.6. Öfke Metaforlarının Öğretimine İlişkin Bulgular: Üçüncü Döngünün İkinci Aşaması.....	238
5.2.2.7. Korku Metaforlarının Öğretimine İlişkin Bulgular: Dördüncü Döngünün Birinci Aşaması.....	246
5.2.2.8. Korku Metaforlarının Öğretimine İlişkin Bulgular: Dördüncü Döngünün İkinci Aşaması .....	258
5.2.2.9. Metafor Öğretimi Uygulamalarındaki Değerlendirme Çalışmalarının Süreci.....	264
5.3. Uygulama Sonrasındaki Bulgular .....	265
5.3.1. Uygulama Öncesi ve Sonrası Metafor Sınavları Arasındaki Durum .....	265
5.3.2. Metafor Öğretimi Hakkındaki Öğrenci Görüşleri.....	304
5.3.2.1. Metafor Öğrenmenin Önemi .....	305
5.3.2.2. Kavramsal Metafor Öğretimi Uygulamasından Önceki Metafor Öğretimi.....	306
5.3.2.3. Ders Materyali Kapsamındaki Metafor Öğretimi .....	309
5.3.2.4. Kavramsal Metafor Kuramına Dayalı Metafor Öğretimi.....	310
5.3.2.5. Kavramsal Metafor Kuramına Dayalı Metaforları Öğrenmeleri.....	312
5.3.2.6. Metaforların Öğretilmesi / Öğrenilmesi.....	314

6. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	317
6.1. Sonuç ve Tartışma.....	317
6.2. Öneriler.....	327
KAYNAKÇA .....	329
EKLER.....	348
EK 1. TÜRKİYE TÜRKÇESİNDE MUTLULUK VE ÜZÜNTÜ GÖSTERGELERİ (ÇETİNKAYA, 2006) ADLI ÇALIŞMANIN İZİNİ.....	348
EK 2. TÜRKÇE ÖFKE METAFORLARI (ARICA AKKÖK, 2017) ADLI ÇALIŞMANIN İZİNİ.....	349
EK 3. KORKU: DİLİ, KAVRAMLAŞMASI, KÜLTÜREL BOYUTU (DİNÇER, 2017) ADLI ÇALIŞMANIN İZİNİ.....	350
EK 4. METAFOR SINAVI .....	351
EK 5. ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞME FORMU .....	353
EK 6. ARAŞTIRMACI / ÖĞRETMEN ARAŞTIRMA GÜNLÜĞÜ .....	355
EK 7. ÖĞRENCİ ARAŞTIRMA GÜNLÜĞÜ.....	356
EK 8. ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ VE DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI....	357
EK 9. ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU .....	404
EK 10. ETİK KURUL İZİNİ.....	406
EK 11. ORJİNALLİK RAPORU .....	407
EK 12. TURNİTİN BENZERLİK İNDEKSİ.....	407

## TABLOLAR DİZİNİ

<b>Tablo 1.</b> Betimsel Analize Tabi Tutulan Ders Materyali .....	81
<b>Tablo 2.</b> Lawshe'nin KGO ve KGİ kritik değerleri .....	87
<b>Tablo 3.</b> Metafor Sınavının KGO Değerleri ve Geçerlik Durumları .....	87
<b>Tablo 4.</b> Öğretim Etkinliklerinin KGO Değerleri ve Geçerlik Durumları .....	92
<b>Tablo 5.</b> Geçerliği ve Güvenirliği Artırma Stratejileri (Hendricks, 2016, s. 67-68).....	99
<b>Tablo 6.</b> Öğrencilerin Demografik Özellikleri .....	103
<b>Tablo 7.</b> Öğretim Elemanlarının Demografik Özellikleri .....	104
<b>Tablo 8.</b> Eylem Araştırmasındaki Uygulama Sürecinin Temel Akışı.....	106
<b>Tablo 9.</b> Birinci Uygulamada Yer Alan Birinci Etkinlik Planı .....	108
<b>Tablo 10.</b> Birinci Uygulamada Yer Alan İkinci Etkinlik Planı .....	109
<b>Tablo 11.</b> Birinci Uygulamada Yer Alan Üçüncü Etkinlik Planı .....	109
<b>Tablo 12.</b> Birinci Uygulamada Yer Alan Dördüncü Etkinlik Planı.....	109
<b>Tablo 13.</b> Birinci Uygulamada Yer Alan Beşinci Etkinlik Planı.....	110
<b>Tablo 14.</b> Birinci Uygulamada Yer Alan Altıncı Etkinlik Planı.....	110
<b>Tablo 15.</b> İkinci Uygulamada Yer Alan Birinci Etkinlik Planı .....	111
<b>Tablo 16.</b> İkinci Uygulamada Yer Alan İkinci Etkinlik Planı .....	111
<b>Tablo 17.</b> İkinci Uygulamada Yer Alan Üçüncü Etkinlik Planı .....	112
<b>Tablo 18.</b> İkinci Uygulamada Yer Alan Dördüncü Etkinlik Planı.....	112
<b>Tablo 19.</b> İkinci Uygulamada Yer Alan Beşinci Etkinlik Planı .....	113
<b>Tablo 20.</b> İkinci Uygulamada Yer Alan Altıncı Etkinlik Planı .....	113
<b>Tablo 21.</b> Üçüncü Uygulamada Yer Alan Birinci Etkinlik Planı .....	113
<b>Tablo 22.</b> Üçüncü Uygulamada Yer Alan İkinci Etkinlik Planı.....	114
<b>Tablo 23.</b> Üçüncü Uygulamada Yer Alan Üçüncü Etkinlik Planı .....	115
<b>Tablo 24.</b> Üçüncü Uygulamada Yer Alan Dördüncü Etkinlik Planı.....	115
<b>Tablo 25.</b> Üçüncü Uygulamada Yer Alan Beşinci Etkinlik Planı .....	115
<b>Tablo 26.</b> Dördüncü Uygulamada Yer Alan Birinci Etkinlik Planı.....	116
<b>Tablo 27.</b> Dördüncü Uygulamada Yer Alan İkinci Etkinlik Planı.....	116
<b>Tablo 28.</b> Dördüncü Uygulamada Yer Alan Üçüncü Etkinlik Planı.....	117
<b>Tablo 29.</b> Dördüncü Uygulamada Yer Alan Dördüncü Etkinlik Planı .....	117
<b>Tablo 30.</b> Beşinci Uygulamada Yer Alan Birinci Etkinlik Planı.....	118

<b>Tablo 31.</b> Beşinci Uygulamada Yer Alan İkinci Etkinlik Planı .....	118
<b>Tablo 32.</b> Beşinci Uygulamada Yer Alan Üçüncü Etkinlik Planı .....	119
<b>Tablo 33.</b> Beşinci Uygulamada Yer Alan Dördüncü Etkinlik Planı .....	119
<b>Tablo 34.</b> Beşinci Uygulamada Yer Alan Beşinci Etkinlik Planı .....	119
<b>Tablo 35.</b> Altıncı Uygulamada Yer Alan Birinci Etkinlik Planı.....	120
<b>Tablo 36.</b> Altıncı Uygulamada Yer Alan İkinci Etkinlik Planı .....	120
<b>Tablo 37.</b> Altıncı Uygulamada Yer Alan Üçüncü Etkinlik Planı .....	121
<b>Tablo 38.</b> Altıncı Uygulamada Yer Alan Dördüncü Etkinlik Planı.....	121
<b>Tablo 39.</b> Altıncı Uygulamada Yer Alan Beşinci Etkinlik Planı.....	122
<b>Tablo 40.</b> Yedinci Uygulamada Yer Alan Birinci Etkinlik Planı .....	122
<b>Tablo 41.</b> Yedinci Uygulamada Yer Alan İkinci Etkinlik Planı.....	123
<b>Tablo 42.</b> Yedinci Uygulamada Yer Alan Üçüncü Etkinlik Planı.....	123
<b>Tablo 43.</b> Yedinci Uygulamada Yer Alan Dördüncü Etkinlik Planı .....	124
<b>Tablo 44.</b> Sekizinci Uygulamada Yer Alan Birinci Etkinlik Planı .....	124
<b>Tablo 45.</b> Sekizinci Uygulamada Yer Alan İkinci Etkinlik Planı.....	125
<b>Tablo 46.</b> Sekizinci Uygulamasında Yer Alan Üçüncü Etkinliğin Planı .....	125
<b>Tablo 47.</b> Sekizinci Uygulamada Yer Alan Dördüncü Etkinlik Planı .....	125
<b>Tablo 48.</b> Ders Materyalindeki Metaforların Ünitelere Göre Dağılımı .....	128
<b>Tablo 49.</b> Ders Materyalindeki Duygu Metaforlarının Dağılımı .....	128
<b>Tablo 50.</b> Ders Materyalindeki Deyim ve Atasözü Etkinliklerinin Dağılımı.....	130
<b>Tablo 51.</b> Mutluluk Metaforlarını Anlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları.....	132
<b>Tablo 52.</b> Üzüntü Metaforlarını Anlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları.....	135
<b>Tablo 53.</b> Öfke Metaforlarını Anlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları .....	137
<b>Tablo 54.</b> Korku Metaforlarını Anlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları .....	139
<b>Tablo 55.</b> Mutluluk Metaforlarını Yorumlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları.....	140
<b>Tablo 56.</b> Üzüntü Metaforlarını Yorumlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları.....	143
<b>Tablo 57.</b> Öfke Metaforlarını Yorumlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları .....	146
<b>Tablo 58.</b> Korku Metaforlarını Yorumlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları .....	148
<b>Tablo 59.</b> Mutluluk Metaforlarını Üretmeye Yönelik Maddelerin Bulguları .....	151
<b>Tablo 60.</b> Üzüntü Metaforlarını Üretmeye Yönelik Maddelerin Bulguları .....	153
<b>Tablo 61.</b> Öfke Metaforlarını Üretmeye Yönelik Maddelerin Bulguları .....	155
<b>Tablo 62.</b> Korku Metaforlarını Üretmeye Yönelik Maddelerin Bulguları .....	158

<b>Tablo 63.</b> Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimindeki Metafor Öğretiminin Öneme Yönelik Görüşleri.....	160
<b>Tablo 64.</b> Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimindeki Metafor Öğretiminin Durumuna Yönelik Görüşleri .....	161
<b>Tablo 65.</b> Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Materyalindeki Metafor Öğretime Yönelik Görüşleri.....	163
<b>Tablo 66.</b> Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kapsamındaki Metafor Öğretime Yönelik Uygulamaları.....	164
<b>Tablo 67.</b> Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kapsamında Öğrencilerin Metaforları Öğrenmelerine Yönelik Görüşleri .....	165
<b>Tablo 68.</b> Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kapsamındaki Metafor Öğretime Yönelik Genel Görüşleri .....	167
<b>Tablo 69.</b> Birinci Metafor Öğretimindeki Öğrenci Günlüklerine Ait Bulgular.....	174
<b>Tablo 70.</b> İkinci Metafor Öğretimindeki Öğrenci Günlüklerine Ait Bulgular .....	175
<b>Tablo 71.</b> Üçüncü Metafor Öğretimindeki Öğrenci Günlüklerine Ait Bulgular .....	177
<b>Tablo 72.</b> Dördüncü Metafor Öğretimindeki Öğrenci Günlüklerine Ait Bulgular .....	178
<b>Tablo 73.</b> Beşinci Metafor Öğretimindeki Öğrenci Günlüklerine Ait Bulgular.....	179
<b>Tablo 74.</b> Altıncı Metafor Öğretimindeki Öğrenci Günlüklerine Ait Bulgular.....	181
<b>Tablo 75.</b> Yedinci Metafor Öğretimindeki Öğrenci Günlüklerine Ait Bulgular .....	182
<b>Tablo 76.</b> Sekizinci Metafor Öğretimindeki Öğrenci Günlüklerine Ait Bulgular .....	183
<b>Tablo 77.</b> Mutluluk Metaforlarını Anlama ve Üretmeye Yönelik Bulgular (1. Uygulama / 1. Etkinlik).....	185
<b>Tablo 78.</b> Mutluluk Metaforlarını Yorumlamaya Yönelik Bulgular (1. Uygulama / 2. Etkinlik).....	187
<b>Tablo 79.</b> Mutluluk Metaforlarını Anlama ve Yorumlamaya Yönelik Bulgular (1. Uygulama / 3. Etkinlik).....	187
<b>Tablo 80.</b> Mutluluk Metaforlarını Üretme ve Yorumlamaya Yönelik Bulgular (1. Uygulama / 4. Etkinlik).....	189
<b>Tablo 81.</b> Mutluluk Metaforlarını Anlama ve Yorumlamaya Yönelik Bulgular (1. Uygulama / 5. Etkinlik).....	191
<b>Tablo 82.</b> Mutluluk Metaforlarını Anlama ve Yorumlamaya Yönelik Bulgular (1. Uygulama / 6. Etkinlik).....	192

<b>Tablo 83.</b> Mutluluk Metaforlarının Değerlendirme Çalışmasına Yönelik Bulgular (1. Uygulama).....	195
<b>Tablo 84.</b> Mutluluk Metaforlarını Üretmeye Yönelik Bulgular (2. Uygulama / 1. Etkinlik).....	198
<b>Tablo 85.</b> Mutluluk Metaforlarını Yorumlama ve Üretmeye Yönelik Bulgular (2. Uygulama / 2. Etkinlik).....	200
<b>Tablo 86.</b> Mutluluk Metaforlarını Üretmeye Yönelik Bulgular (2. Uygulama / 3. Etkinlik).....	201
<b>Tablo 87.</b> Mutluluk Metaforlarını Anlamaya Yönelik Bulgular (2. Uygulama / 4. Etkinlik).....	203
<b>Tablo 88.</b> Mutluluk Metaforlarını Yorumlama ve Üretmeye Yönelik Bulgular (2. Uygulama / 5. Etkinlik).....	204
<b>Tablo 89.</b> Mutluluk Metaforlarını Üretmeye Yönelik Bulgular (2. Uygulama / 6. Etkinlik).....	205
<b>Tablo 90.</b> Mutluluk Metaforlarının Değerlendirme Çalışmasına Yönelik Bulgular (2. Uygulama).....	206
<b>Tablo 91.</b> Üzüntü Metaforlarını Anlama, Üretme ve Yorumlamaya Yönelik Bulgular (3. Uygulama / 1. Etkinlik).....	209
<b>Tablo 92.</b> Üzüntü Metaforlarını Yorumlama ve Üretmeye Yönelik Bulgular (3. Uygulama / 2. Etkinlik).....	211
<b>Tablo 93.</b> Üzüntü Metaforlarını Yorumlamaya Yönelik Bulgular (3. Uygulama / 3. Etkinlik).....	212
<b>Tablo 94.</b> Üzüntü Metaforlarını Üretmeye Yönelik Bulgular (3. Uygulama / 4. Etkinlik).....	213
<b>Tablo 95.</b> Üzüntü Metaforlarını Anlama, Yorumlama ve Üretmeye Yönelik Bulgular (3. Uygulama / 5. Etkinlik).....	216
<b>Tablo 96.</b> Üzüntü Metaforlarının Değerlendirme Çalışmasına Yönelik Bulgular (3. Uygulama).....	217
<b>Tablo 97.</b> Üzüntü Metaforlarını Anlama ve Üretmeye Yönelik Bulgular (4. Uygulama / 1. Etkinlik).....	221
<b>Tablo 98.</b> Üzüntü Metaforlarını Yorumlama ve Üretmeye Yönelik Bulgular (4. Uygulama / 2. Etkinlik).....	222



<b>Tablo 99.</b> Üzüntü Metaforlarını Yorumlamaya Yönelik Bulgular (4. Uygulama / 3. Etkinlik).....	222
<b>Tablo 100.</b> Üzüntü Metaforlarını Anlama, Yorumlama ve Üretmeye Yönelik Bulgular (4. Uygulama / 4. Etkinlik).....	225
<b>Tablo 101.</b> Üzüntü Metaforlarının Değerlendirme Çalışmasına Yönelik Bulgular (4. Uygulama).....	226
<b>Tablo 102.</b> Öfke Metaforlarını Anlama ve Üretmeye Yönelik Bulgular (5. Uygulama / 1. Etkinlik).....	227
<b>Tablo 103.</b> Öfke Metaforlarını Yorumlamaya Yönelik Bulgular (5. Uygulama / 2. Etkinlik).....	228
<b>Tablo 104.</b> Öfke Metaforlarını Üretmeye Yönelik Bulgular (5. Uygulama / 3. Etkinlik).....	229
<b>Tablo 105.</b> Öfke Metaforlarını Yorumlama ve Üretmeye Yönelik Bulgular (5. Uygulama / 4. Etkinlik).....	231
<b>Tablo 106.</b> Öfke Metaforlarını Anlama ve Üretmeye Yönelik Bulgular (5. Uygulama / 5. Etkinlik).....	233
<b>Tablo 107.</b> Öfke Metaforlarının Değerlendirme Çalışmasına Yönelik Bulgular (5. Uygulama).....	234
<b>Tablo 108.</b> Öfke Metaforlarını Üretmeye Yönelik Bulgular (6. Uygulama / 1. Etkinlik).....	239
<b>Tablo 109.</b> Öfke Metaforlarını Üretmeye Yönelik Bulgular (6. Uygulama / 2. Etkinlik).....	240
<b>Tablo 110.</b> Öfke Metaforlarını Yorumlama ve Üretmeye Yönelik Bulgular (6. Uygulama / 3. Etkinlik).....	241
<b>Tablo 111.</b> Öfke Metaforlarını Yorumlamaya Yönelik Bulgular (6. Uygulama / 4. Etkinlik).....	243
<b>Tablo 112.</b> Öfke Metaforlarını Üretme ve Anlamaya Yönelik Bulgular (6. Uygulama / 5. Etkinlik).....	244
<b>Tablo 113.</b> Öfke Metaforlarının Değerlendirme Çalışmasına Yönelik Bulgular (6. Uygulama).....	245
<b>Tablo 114.</b> Korku Metaforlarını Anlama ve Üretmeye Yönelik Bulgular (7. Uygulama / 1. Etkinlik).....	246

<b>Tablo 115.</b> Korku Metaforlarını Anlama ve Üretmeye Yönelik Yönelik Bulgular (7. Uygulama / 2. Etkinlik).....	248
<b>Tablo 116.</b> Korku Metaforlarını Yorumlama ve Üretmeye Yönelik Bulgular (7. Uygulama / 3. Etkinlik).....	248
<b>Tablo 117.</b> Korku Metaforlarını Yorumlama ve Üretmeye Yönelik Bulgular (7. Uygulama / 4. Etkinlik).....	251
<b>Tablo 118.</b> Korku Metaforlarının Değerlendirme Çalışmasına Yönelik Bulgular (7. Uygulama).....	253
<b>Tablo 119.</b> Korku Metaforlarını Üretmeye Yönelik Bulgular (8. Uygulama / 1. Etkinlik).....	258
<b>Tablo 120.</b> Korku Metaforlarını Üretmeye Yönelik Bulgular (8. Uygulama / 2. Etkinlik).....	260
<b>Tablo 121.</b> Korku Metaforlarını Anlama ve Yorumlamaya Yönelik Bulgular (8. Uygulama / 3. Etkinlik).....	260
<b>Tablo 122.</b> Korku Metaforlarını Anlama ve Yorumlamaya Yönelik Bulgular (8. Uygulama / 4. Etkinlik).....	262
<b>Tablo 123.</b> Korku Metaforlarının Değerlendirme Çalışmasına Yönelik Bulgular (8. Uygulama).....	263
<b>Tablo 124.</b> Mutluluk Metaforlarını Anlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları.....	265
<b>Tablo 125.</b> Üzüntü Metaforlarını Anlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları.....	268
<b>Tablo 126.</b> Öfke Metaforlarını Anlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları.....	270
<b>Tablo 127.</b> Korku Metaforlarını Anlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları.....	271
<b>Tablo 128.</b> Mutluluk Metaforlarını Yorumlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları.....	273
<b>Tablo 129.</b> Üzüntü Metaforlarını Yorumlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları.....	276
<b>Tablo 130.</b> Öfke Metaforlarını Yorumlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları.....	282
<b>Tablo 131.</b> Korku Metaforlarını Yorumlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları.....	286
<b>Tablo 132.</b> Mutluluk Metaforlarını Üretmeye Yönelik Maddelerin Bulguları.....	290
<b>Tablo 133.</b> Üzüntü Metaforlarını Üretmeye Yönelik Maddelerin Bulguları.....	292
<b>Tablo 134.</b> Öfke Metaforlarını Üretmeye Yönelik Maddelerin Bulguları.....	295
<b>Tablo 135.</b> Korku Metaforlarını Üretmeye Yönelik Maddelerin Bulguları.....	299
<b>Tablo 136.</b> Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Metaforları Öğrenmeye Yönelik Görüşleri.....	305

<b>Tablo 137.</b> Öğrencilerin Kavramsal Metafor Öğretimi Uygulamasından Önceki Metafor Öğretimine Yönelik Görüşleri.....	306
<b>Tablo 138.</b> Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Materyalindeki Metafor Öğretimine Yönelik Görüşleri .....	309
<b>Tablo 139.</b> Öğrencilerin Kavramsal Metafor Kuramına Dayalı Metafor Öğretimine Yönelik Görüşleri .....	310
<b>Tablo 140.</b> Öğrencilerin Kavramsal Metafor Kuramına Dayalı Metafor Öğrenmelerine Yönelik Görüşleri .....	312
<b>Tablo 141.</b> Öğrencilerin Kavramsal Metafor Öğretimine Yönelik Genel Görüşleri ...	314

## ŞEKİLLER DİZİNİ

<b>Şekil 1.</b> Metafor ve Metoniminin Etki Alanlarının Temel İşleyişi (Brdar-Szabó ve Brdar, 2011, s. 221) .....	51
<b>Şekil 2.</b> Kurt Lewin'in Eylem Araştırması Modeli (Lewin, 1947, s. 200) .....	61
<b>Şekil 3.</b> Kemmis'in Eylem Araştırması Modeli (Kemmis, 1988, s. 5).....	62
<b>Şekil 4.</b> Elliott'ın Eylem Araştırması Modeli (Elliott, 1991, s. 71) .....	63
<b>Şekil 5.</b> Calhoun'un Eylem Araştırması Modeli (Calhoun, 1994, s. 2).....	64
<b>Şekil 6.</b> Ebbutt'un Eylem Araştırması Modeli (Ebbutt, 1985, s. 66) .....	65
<b>Şekil 7.</b> Mills'in Eylem Araştırması Modeli (Mills, 2003, s. 20) .....	66
<b>Şekil 8.</b> Ferrance'ın Eylem Araştırması Modeli (Ferrance, 2000, s. 9).....	67
<b>Şekil 9.</b> Johnson'un Eylem Araştırması Modeli (Johnson, 2015, s. 24).....	68
<b>Şekil 10.</b> Çalışmanın Eylem Araştırması Modeli .....	69
<b>Şekil 11.</b> Saldaña'nın Nitel Araştırmada Kod-Sav / Teori Modeli (Saldaña, 2022, s. 14) .....	96
<b>Şekil 12.</b> Öğretim Ortamının Yerleşim Planı .....	101

## GRAFİKLER DİZİNİ

<b>Grafik 1.</b> Kavramsal Metafor Öğretiminde Yer Alan Değerlendirme Çalışmalarının İstatistiği.....	264
<b>Grafik 2.</b> Uygulama Öncesi ve Sonrası Metafor Sınavlarının Anlama Kazanımına Yönelik İstatistiği.....	302
<b>Grafik 3.</b> Uygulama Öncesi ve Sonrası Metafor Sınavlarının Yorumlama Kazanımına Yönelik İstatistiği.....	303
<b>Grafik 4.</b> Uygulama Öncesi ve Sonrası Metafor Sınavlarının Üretme Kazanımına Yönelik İstatistiği.....	304

## FORMÜLLER DİZİNİ

**Formül 1:** Lawshe'nin Kapsam Geçerlik Oranı Formülü (Lawshe, 1975, s. 567)..... 86

## KISALTMALAR DİZİNİ

AÜT-YDTÖP: Ankara üniversitesi TÖMER yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı.

bk.: Bakınız

CERF: Common European Framework of Reference for Languages

Çev.: Çeviren

ÇOMÜ: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

D-AOBM: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme

f: Frekans

K: Katılımcı

KGİ: Kapsam Geçerlik İndeksi

KGO: Kapsam Geçerlik Oranı

MAXQDA: Software for qualitative and mixed methods data analysis

MEB-TYDÖP: Milli eğitim bakanlığı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı.

MIP: Metaphor identification procedure

MIPVU: Metaphor Identification Procedure Vrije University Amsterdam

Ö: Öğrenci

ör.: Örnek

TDK: Türk Dil Kurumu

TİKA: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı

TMV-YDTÖP: Türkiye Maarif Vakfı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı

TÖMER: Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

TÜTEM: Türkiye Türkçesi Eğitim Merkezleri

vb.: Ve benzeri

vd.: Ve diğerleri

vs.: Vesaire

YDTÖ: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

YEE: Yunus Emre Enstitüsü



## GİRİŞ

Metafor, şiirsel hayal gücünün bir aracı olarak görülür ve insanların günlük hayatta metafor olmadan da gayet iyi şekilde anlayabilecekleri düşünülür (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 3). Ancak metafor, sanılanın aksine sadece edebiyat veya sanatta yer almaz, aynı zamanda dili ve düşünceyi biçimlendirme görevi de üstlenerek insan zihnindeki faaliyetlerin meydana gelmesinin temelinde rol oynar (Cebeci, 2019, s. 7). Çünkü insanın bir araç olarak kullandığı dil, ancak metaforlar sayesinde dünyayı açığa çıkararak ya da gizleyerek tanıtma eğilimindedir (Demir, 2018, s. 128).

Dilin merkezinde yer alan metafor, yapısal açıdan bakıldığında dilin büyük bölümünü oluşturmakta, bundan dolayı da dil öğretiminde geçmişten daha çok önemsenir hâle gelmektedir (Low, 1988, s. 143). Bunun nedeni dilin sadece seslerden, biçimbirimlerden ve sözdizimsel ilişkilerden değil, aynı zamanda metaforik ve kavramsal ağlardan oluşmasıdır. Bu kavramsal ağlarla ilişkili metaforların tanımlanması ve kullanması için de öğrencilerin yabancı dildeki belirli kavramlara sahip olmaları gerekir (Pérez, 2016, s. 4). Danesi, kişinin yabancı bir dili üst düzeyde kullanabilmesindeki en büyük göstergenin metafor yapma yeteneği olduğunu söyler (1992, s. 193). Bu durumda herhangi bir dilsel toplulukta yabancı bir dili yetkin şekilde konuşma iddiası olan kişinin doğal olarak metaforları anlayabilmesi ve üretebilmesi beklenir (Pérez, 2016, s. 4). Buradan hareketle de dil öğrenen bir kişinin yüksek düzeyde yabancı dil yeterliliği kazanması için gerekli olan tüm becerilerdeki vazgeçilmez unsurun “metafor öğretimi” olduğu söylenebilir (Andreou ve Galantomos, 2008, s. 73).

Metafor öğretimi, dilin vazgeçilmezi olsa da hâlen yabancı dil öğretimi programları bunu algılama konusunda yavaş davranmakta, dile uzun yıllar maruz kalan öğretmenler de öğrenciler de “metafor”u öğrenilmesi en zor konular arasında görmektedir (Kellerman, 2001, s. 183). Bu durumu destekler şekilde Littlemore ve Low da çalışmalarında metaforun, genel olarak süslü deyimsel ifadeler dışında farklı bir öğretiminin yapılmadığını vurgulamaktadır (2006, s. 268). Nacey ise dil kullanıcıları için metafor öğretimine yönelik önemin azalmasını Avrupa çapında dil öğretimi / öğrenimi ve değerlendirmesine yönelik hazırlanan belgede (CEFR) klasik yaklaşımlara dayanan bir metafor anlayışının hâkim olmasına bağlamaktadır (2013, s. 60). Buradaki klasik yaklaşımdan kasıt, mantıksal pozitivist paradigma temelinde metaforu bir dil meselesi

olarak gören ve onun şiirsel veya retorik vurgu için kullanılmakta olduğunu varsayan düşüncedir (Cameron ve Low, 1999, s. 78). Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde bu yaklaşımla gerçekleştirilen bir metafor öğretimi, öğrenmede zorluk oluşturmakta, süreç ise ya yüzeysel olarak gerçekleşmekte ya da bu öğretim eksik bırakılmaktadır. Ancak, dildeki gündelik kavram sisteminin temelde metaforik olması (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 27) dolayısıyla sadece metafor öğretimini değil aynı zamanda tüm dil öğretimi sürecini de etkilemektedir.

Bilişsel dilbilimi temel alan yaklaşımlarda ise dil, keyfi bir sistem olarak değil daha ziyade metafor ve metonimi gibi figüratif süreçlere dayandırılmaktadır. Böylece dildeki anlamsal detaylandırmanın etkilerine odaklanılabilmektedir (Nacey, 2013, s. 32). Metafora dair bu şekilde yaklaşan ve bilişsel dilbilim görüşünün öncülerinden olan George Lakoff ve Mark Johnson, *Metaphors We Live By* adlı çalışmalarında, metaforu bilişsel temelde ele almış ve onun sadece bir dil meselesi değil, aynı zamanda düşünce, eylem ve hatta gündelik yaşamın bir parçası olduğunu savundukları “kavramsal metafor kuramını” geliştirmişlerdir (1980, s. 3). Bilişsel bir altyapıya sahip olan “kavramsal metafor kuramı”, esasında insanın dünyayı anlama şekli olarak ifade edebileceğimiz kavramsal sistemindeki özde “metafor”un yer aldığını iddia etmektedir (Nacey, 2013, s. 12). Bu görüşe göre metafor, bir kavramsal alanın (A) kavramsal metafor olarak adlandırılan diğer bir kavramsal alan (B) açısından anlaşıldığı iki kavramsal alandan oluşur (Kövecses, 2002, s. 4). Böylece “vakit nakittir” şeklindeki bir ifadede “zaman” kavramı, biri “kaynak” alan (para) diğeri “hedef” alan (zaman) olmak üzere iki kavramın eşleşmesiyle harcanabilecek, tasarruf edilebilecek, kazanılabilecek, ayrılabilir vb. yapıda algılanabilmektedir (Nacey, 2013, s. 13).

Nacey, dilsel ifadelerin altındaki sistematik bir kavramsal eşleştirmeye yönelik farkındalık oluşturan öğrencilerin, karşılaştıkları yeni ifadeleri de yüksek oranda başarılı bir şekilde hatırladıkları ve yorumladıklarını vurgular (2013, s. 32). Littlemore, Chen, Tang, Koester ve Barnden (2010, s. 202) de metafor öğretiminin keyfede bir şey olmadığı, aksine öğrencilerin yabancı dil öğretimi sürecinde metafor olgusuyla tanışmasına ve metaforik ifadelerin nüanslarına duyarlılık geliştirmesine olanak sağlayacak alıştırmaların verilmesi gerekliliğinden söz eder.

Türkçenin de diğer birçok dil gibi yabancı dil olarak öğretimi yapılan diller arasında olmasından hareketle, “metafor öğretimi” gerek öğretici gerekse öğrenci açısından zorluk derecesi yüksek konular olarak görülür. Bundan dolayı mevcut çalışma, “kavramsal metafor kuramı”nın görüşlerini temel almakta ve bu şekilde öğrencilerin, “metafor yetkinlik” diye ifade edilen metaforu *anlama*, *yorumlama* ve *üretme* yeteneklerini geliştirmeye (Littlemore, 2001, s. 459) yönelik bir “kavramsal metafor öğretimi”ni içermektedir.

## PROBLEM DURUMU

Dil öğretiminde, kelimelerdeki metaforik anlamların özel bir yeri olduğu ifade edilmektedir. Bu anlamların ikinci bir iletişim kodundaki iletişimsel yeterliliğin göstergeleri olduğu ve kullanımlarının ana dili farklı bir öğrencinin konuşmasına, hedef dili ana dili olarak konuşanlarınkine benzer bir doğallık verdiği belirtilir. Ayrıca metafor bilgisiyle günlük dilde metafor kullanım sıklığının yüksek olmasından dolayı hedef yabancı dile özel bir içerik ve önem kazandırdığı söylenebilir (Galantomos, 2008, s. iv). Bununla birlikte metafor aracılığıyla kişinin kendini çevreleyen gerçekliği algıladığı ve deneyimlerini bu şekilde yapılandırdığı düşünülmektedir. Ancak, geleneksel yaklaşıma dayalı görüşe göre metaforlar, sadece “şiirsel hayal gücü” olarak kabul edilmekte ve metafor olmadan mükemmel bir şekilde anlaşılabilmesi iddia edilmektedir (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 3).

Yabancı dil öğretiminde öğrenme / öğretmeyle ilgilenen kurumlar, eğitim sektörleri, bölgeler, ülkeler arasındaki şeffaflığı ve tutarlılığı amaçlayan *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme* (D-AOBM) adlı çalışma, birçok dilin yabancı dil olarak öğretimine dayanak oluşturur (D-AOBM, 2021, s. 31). Bu metin incelendiğinde metafor öğretiminin sadece ileri seviyenin ikinci basamağı olan C2 düzeyinde ele alındığı ve bunun “Metin dilinin daha incelikli ayrımlarını, retorik etkileri ve dilin üslup biçimsel kullanımını (ör. metafor, olağan dışı söz dizimi, muğlaklık) anlam ve yan anlamları yorumlayıp açığa çıkararak fark edebilir.” şeklinde bir açıklamayla ifade edildiği görülür (D-AOBM, 2021, s. 112). Yine aynı seviyede metafor, “Retorik etki veya eğlence için çoğul dilli birikimindeki dillerdeki metaforlar ve diğer söz sanatları arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları keşfedebilir.” şeklinde sadece bir söz sanatı olarak

değerlendirilmektedir (D-AOBM, 2021, s. 132). Aynı metinde metaforun bir söz sanatı olarak ele alındığını gösteren diğer bir ifadenin de “İşaretlenen bir metindeki retorik ve üslup biçimsel öğeleri tanıyabilir ve işlevlerini anlayabilir (ör. tekrar, kafiye, metafor, ironi)” olduğu görülür (D-AOBM, 2021, s. 168). Ankara TÖMER’in hazırladığı yabancı dil olarak Türkçe programında ise “metafor” kavramı yerine “mecaz” kavramı kullanılmakta ve mecazlar sadece ileri düzeyin (C1 / C2) kazanımları olarak sunulmaktadır (AÜT-YDTÖP, 2015). Ankara TÖMER’in programı dışında Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) ve Türkiye Maarif Vakfının da yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik hazırladıkları programları bulunmaktadır. Bu iki program da “metafor” yerine “mecaz” ifadesini tercih etmekte ve diğer programlardan farklı olarak mecazlara orta düzeyden (B1-B2) itibaren dört temel dil becerisinde yer vermektedir (MEB-TYDÖP, 2020; TMV-YDTÖP, 2020). Bunun yanı sıra hem Ankara TÖMER’in hem Türkiye Maarif Vakfının hem de MEB’in programlarında temel dayanak olarak D-AOBM alındığı belirtilir (AÜT-YDTÖP; 2015, s. 5; MEB-TYDÖP, 2020, s. 5; TMV-YDTÖP, 2020, s. 5). Ayrıca bu şekilde dil öğretim programlarının varlığı haliyle öğretim materyallerin de bunlara dayalı olarak yapılandırılmalarını sağlamaktadır. Örneğin bu çalışma kapsamında yer verilen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setinin yazma, okuma, konuşma ve dinleme becerilerine göre hazırlanması ve dil seviye sisteminin uyumu materyalin D-AOBM temel alınarak geliştirildiğinin bir göstergesidir (YEE-Yedi İklim Türkçe B2, 2018). Tüm bunlardan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metaforların klasik metafor yaklaşımına dayalı şekilde öğretildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Bu çalışma, araştırmacının yabancı dil olarak Türkçe derslerinde metaforların öğretimi ve öğreniminde karşılaşılan problemi temel almaktadır. Bu problem durumu, araştırmacı tarafından yürütülen yabancı dil olarak Türkçe derslerinde öğrencilerin metaforları anlama, yorumlama ve üretme konularında zorluk yaşandığının gözlemlenmesiyle ortaya çıkmıştır.

## **ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan metaforların öğretimi problemini ortaya koyarak buna kavramsal metafor kuramına dayalı geliştirilen bir öğretimle çözüm üretmeyi amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik olarak çalışmanın

araştırma sorusu, *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kavramsal metafor kuramına dayalı olarak planlanan bir metafor öğretiminin süreci nasıldır?* şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca çalışmanın detaylı bir şekilde ele alınabilmesi adına belirlenen bu araştırma sorusuna bağlı olarak çeşitli alt araştırma soruları da oluşturulmuştur. Bu alt araştırma soruları, problemin ortaya konmasına ve problemin çözümüne yönelik olarak aşağıdaki şekildedir:

a. Araştırma kapsamında belirlenmiş problemin ortaya konmasına yönelik oluşturulan alt problem soruları:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders materyalinin metafor öğretimine yönelik durumu nedir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin uygulama öncesinde metaforları anlamaya, yorumlamaya ve üretmeye yönelik durumları nasıldır?
3. Öğretim elemanlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metafor ve metafor öğretimiyle ilgili görüşleri nelerdir?

b. Araştırma kapsamında belirlenmiş problemin çözümüne yönelik oluşturulmuş alt problem soruları:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kavramsal metafor kuramına dayalı metafor öğretimi etkinliklerinin sınıf içi uygulanma süreci nasıldır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kavramsal metafor kuramına dayalı metafor öğretimi etkinlikleri çerçevesindeki kazanımların gerçekleşme durumu nedir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin uygulama öncesi metafor sınavıyla uygulama sonrası metafor sınavı arasındaki durumları nasıldır?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin metafor ve metafor öğretimiyle ilgili görüşleri nelerdir?

Bu araştırmanın alt problem soruları, çalışma kapsamı için belirlenmiş yöntemle cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Böylelikle elde edilecek cevaplar doğrultusunda da araştırmanın başarılı bir şekilde yürütülmesi ve sonuçlandırılması planlanmaktadır.

## ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yabancı dil öğretimi çalışmalarında metaforların tanıtılmasının her yaş ve yeterlilik düzeyindeki öğrenciler için faydalı görülmesine rağmen metaforlar hâlâ edebi bir beceri şeklinde dilin zor bir alanı olarak kabul edilmektedir. Bunun temel nedeninin ise metaforların yabancı dil öğretimi materyallerinde açık bir şekilde ele alınmaması ve genellikle edebi metinlerle ilişkilendirilmesi olduğu söylenebilir (Suárez-Campos, Hijazo-Gascón ve Ibarretxe-Antuñano, 2019, s. 84). Bu durum yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için de geçerli olup metaforların sadece edebi bir unsur olarak görülmeleri söz konusudur. Oysaki metaforlar dilde, bir şeyi başka bir şey açısından görme olanağı sağlayarak bir alandaki sözlüksel ögenin anlamını, başka bir alandaki ilgili metaforik anlamla ilişkilendirme imkânı sunmaktadır (Zhang ve Hu, 2009, s. 80).

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihmal edilen metafor öğretimini, kavramsal metafor kuramına dayalı olarak sistematik bir öğretimle ele alması açısından önem arz etmektedir. Planlanan bu öğretim, öncelikle metaforun çerçevesinin belirlenmesi ve çalışma mekanizmasının detaylı şekilde incelenmesini içermektedir. Böylelikle metafor, kavramsal bir yapıya kavuşturularak yabancı dil öğretiminde daha somut bir bakış açısıyla ele alınabilir. Bunun yanı sıra çalışmanın uygulama kısmındaki metafor öğretimine yönelik öğretim etkinlikleri geliştirilmiş ve bunlar bir öğretim ortamında sınanmıştır. Dolayısıyla araştırmanın örnek öğretim planı sunması açısından özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi materyalleri için yol gösterici bir rol oynayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde odak noktasına sadece metafor öğretimini alan başka çalışma bulunamamasından dolayı da bu çalışmanın yeni araştırmalara fikir vererek zemin oluşturabileceği söylenebilir.

## VARSAYIMLAR

Karasar, “varsayım” kavramının araştırmada kanıtlanması gerekmeden “doğru” olarak kabul edilen noktalar olduğunu söyler (2014, s. 71). Bu çalışma da hazırlık aşaması, uygulamanın gerçekleştirilmesi ve sürecin değerlendirilmesi evrelerinde belli başlı varsayımlara sahiptir. Bu çalışmanın varsayımlarını aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür:

- Araştırmanın veri toplama araçları için başvuru uzmanlar, beyan ettikleri görüşleri açık ve samimi bir şekilde ortaya koymuşlardır.
- Araştırmanın başından sonuna kadar süreci takip eden ve denetleyen Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi, görüşlerini açık ve samimi bir şekilde ortaya koymuştur.
- Araştırmanın çalışma grubunda yer alan tüm öğrenciler kendi görüş, düşünce ve ürünlerini açık ve samimi bir şekilde ortaya koymuşlardır.
- Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretim elemanları kendi görüş, düşüncelerini açık ve samimi bir şekilde ortaya koymuşlardır.
- Araştırmanın çalışma grubunda yer alan tüm öğrenciler, B2 Türkçe dil düzeyine sahiptir.
- Araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlar sadece mevcut araştırmanın çalışma grubuyla ortamını yansıtmakta olup genelleme amacı taşımamaktadır.

## **SINIRLILIKLAR**

Bu çalışma, belli başlı sınırlılıklar çerçevesinde gerçekleştirilmiş olup bunlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

- Araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (ÇOMÜ TÖMER) 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı'nda öğrenim gören 25 uluslararası öğrenciyle sınırlıdır.
- Araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (ÇOMÜ TÖMER) 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı'nda görev yapan yedi öğretim elemanı ile sınırlıdır.
- Araştırma, *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme (D-AOBM)* kapsamında yer alan B2 dil düzeyi ile sınırlıdır.
- Araştırma, *Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe B2 Seviyesi Ders Kitabı (2018)* ile sınırlıdır.
- Araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sadece metafor öğretimi ile sınırlıdır.

## TANIMLAR

Bu bölümde araştırma kapsamında yer alan tanımlar ile bunların açıklamalarına yer verilmektedir.

**Bilişsel Dilbilim:** İnsan zihninin, insan deneyiminin ve sonuç olarak insan olmanın ne olduğuna dair şimdiye kadar saklı kalmış yönlerine odaklanan ve modern disiplinler arası çalışma alanında ortaya çıkan dil ve düşünce çalışmasına yönelik yenilikçi yaklaşımlardan biridir (Evans ve Green, 2006, s. 5-6).

**Dil düzeyleri:** Dil kurslarının organizasyonunu kolaylaştırarak ilerlemeyi tanımlamak adına *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni*'nin (D-AOBM); temel kullanıcı (A1 ve A2), bağımsız kullanıcı (B1 ve B2) ve uzman kullanıcı (C1 ve C2) olmak üzere referans gösterdiği üç ana kategoridir (D-AOBM, 2021, s. 40).

**Yabancı dil:** Türk Dil Kurumuna ait *Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü*'nde "Öğrencilere; akademik, toplumsal ve meslekle ilgili gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla ana dili dışında öğretilen dil." şeklinde tanımlanmaktadır (<https://sozluk.gov.tr/>).

**Literal dil:** Bir kelimenin herhangi bir ek anlam olmaksızın temel, olağan veya orijinal anlamına karşılık gelmektedir (Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2010, s. 869). Gibbs, Buchalter, Moise ve Farrar, "literal" teriminin gerçek anlam, geleneksel anlam, konu anlamı, metaforik olmayan anlam, gerçek-koşullu anlam ve bağlamdan bağımsız anlam olmak üzere beş farklı şekilde karşılandığını vurgulamaktadır (1993, s. 387).

**Figüratif dil:** Figüratif, belirli bir zihinsel resim ortaya koymak veya bir karşılaştırma yapmak amacıyla kelimenin olağan anlamından farklı bir şekilde kullanılmasıdır (Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2010, s. 551). Buradan hareketle de figüratif dil; metafor, metonimi, benzetme gibi söz figürleriyle birlikte deyim, atasözü gibi kalıplaşmış ifadelerin tümü olarak açıklanabilir (Çalışkan, 2009, s. 21).

**Kavramsal metafor:** Bilişsel dilbilime göre metafor, bir kavramsal alanın başka bir kavramsal alan açısından anlaşılmasıdır. Buradan hareketle kavramsal metafor da bir alanın diğeri açısından anlaşıldığı iki kavramsal alanı içeren metafor şeklinde tanımlanabilir (Kövecses, 2002, s. 4).



**Metaforik ifade:** Kavramsal metafordan gelen kelimeler veya diğer dilsel ifadelerin tümü olarak tanımlanabilir (Kövecses, 2002, s. 4).

**Hedef alan:** Kavramsal metafordaki iki alandan başka bir alanı kullanarak anlaşılan alana verilen addır (Kövecses, 2002, s. 4).

**Kaynak alan:** Kavramsal metafordaki iki alandan başka alanı anlamak için kullanılan alana verilen addır (Kövecses, 2002, s. 4).

## 1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölüm, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin mevcut araştırma kapsamında kuramsal yönden ele alınmasını içermektedir. Böylece çalışmanın ilgili araştırmacı ve okurlar tarafından daha iyi anlaşılacağı düşünülmektedir.

### 1.1. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Dil, geleneksel görüşe göre sözcükler ve sözcükleri birbirine bağlayan bir dizi kuraldan oluşan kod olarak görülmektedir. Ancak bu anlayışın dile çok dar bir bakış açısıyla yaklaştığı ve dilin iletişimde kullanılmasıyla ilgili karmaşıklıklara neden olduğu söylenebilir. Bu durum haliyle dil öğretimi / öğrenimi anlayışıyla öğretim yöntemlerini de etkilemektedir (Scarino ve Liddicoat, 2009, s. 16). Bir diğer anlayış ise dilin açık, dinamik, enerjik, sürekli gelişen ve özellikle de kişisel olduğunu ifade etmektedir (Shohamy, 2007, s. 5). İnsanlar dille günlük yaşamlarında yaptıklarını ifade etmek, anlamları oluşturmak ve yorumlamak, sosyal ve kişiler arası ilişkiler kurarak bunları sürdürmek gibi ihtiyaçlarını gidermektedir. Buradan hareketle dil öğrenenler için sadece dil bilgisi ve kelime bilgisi açısından oluşturdukları birikimin yeterli olmadığı söylenebilir (Scarino ve Liddicoat, 2009, s. 16). Bu nedenle dil öğretiminde kullanılan dil bilgisi, kelime, kültür gibi yaklaşımlar da -1950’li yıllardan itibaren- değişmeye başlamış ve daha çok iletişim kurma, dilin günlük yaşamda kullanılmasına yönelik yaklaşımlar ön plana çıkmıştır (Güneş, 2014, s. 44).

Dil öğretimi yaklaşımlarında yaşanan değişimler, haliyle yabancı dil öğretimine / öğrenimine de yansımış, özellikle iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımların etkisiyle daha çok hedef dilde iletişim kurma becerisinin geliştirilmesi önem kazanmaya başlamıştır (Aydın, 2016, s. 245). Bunun nedeni ise insanlık tarihinin çok eskilerine dayanan yabancı dil öğrenme ihtiyacının hâlen devam ederek günümüzde bireyi en az bir yabancı dil öğrenmeye yönlendirmesi olarak gösterilebilir (Mete, 2015, s. 23).

Yabancı dil olarak öğretilen / öğrenilen dillerin arasında Türkçenin de yer aldığı görülmektedir. Tarihi açıdan Karahanlı Türkçesi döneminde Kaşgarlı Mahmut’un Divanü Lugati’t Türk adlı eseriyle başladığı ifade edilen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi,

cumhuriyet döneminde ilk olarak 1984 yılında Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) ile sistemli bir şekilde uygulanmaya başlanmıştır. Bu tarihten itibaren yurt içi üniversitelerde günümüze kadar birçok TÖMER kurulmuş, yurt dışındaki üniversiteler de benzeri kuruluşlarla yabancı dil olarak Türkçe öğretimini arttırarak devam ettirmiştir. Bunların dışında 1999 yılında Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığının (TİKA) Türkoloji projesi, Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) yurt dışında açılan Türkiye Türkçesi Eğitim Merkezleri (TÜTEM) ve 2009'da Yunus Emre Enstitüsünün Türk Kültür Merkezleri de Türkçeyi yurt dışında yabancı dil olarak öğretme konusunda önemli rol oynamıştır (Yağmur Şahin, 2013, s. 58-59; Zorbaz, 2013, s. 159; Sarıçoban, 2015, s. 2).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi adına, diğer yabancı dillerin öğretiminde olduğu gibi anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerinin etkili biçimde kazandırılması hedeflenmektedir (Yıldız, 2021, s. 261). Bunlardan dinleme becerisi, dili öğrenenlerin dil girdilerini almalarını ve bunlarla etkileşim kurmalarını sağlamaktadır. Böylece diğer dil becerilerinin ortaya çıkması kolaylaşır (Vandergrift ve Goh, 2012, s. 4). Analiz, sentez gibi üst becerileri harekete geçiren okuma becerisi ise sadece bir görme ve seslendirme eylemi değil aynı zamanda algılama, kavrama ve anlamlandırma süreçlerini de kapsamaktadır (Bağcı Ayrancı ve Mutlu, 2021, s. 185). Anlatma becerilerinden konuşma becerisi, konuşmacıların hedeflenen kitle için anlaşılır ve anlamlı olarak düşündüğü mesajları oluşturmak için mevcut tüm arka plan bilgileriyle dilsel bilgilere güvendiği bir süreç şeklinde ifade edilmektedir (Droz'Dzial-Szelest, 2011, s. 132). Yazma ise kişinin yaşayarak edindiği bilgi, birikim ve deneyimi hayal gücüne dayalı şekilde kâğıda aktarmasının yanı sıra (Genç, 2017, s. 33) psikomotor, bilişsel ve duygusal boyutlarını da içeren karmaşık bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Aktaş, 2021, s. 158). Bunun yanı sıra dilin kurallarını kapsayan ve temel dil becerileriyle doğrudan bir ilişki kurarak bunları destekleyen ayrıca bir de dil bilgisi öğretimi bulunmaktadır (Öztürk, 2021, s. 79). Bu kapsamda dil bilgisinin diğer becerilerle olan ilişkisini ve önemini Bölükbaş Kaya, "dil bilgisi, bireyin kendini yazılı ya da sözlü olarak ifade ederek bir iletiyi anlaması için gerekli olan yapı bilgisi" şeklinde ifade etmektedir (2021, s. 1).

## 1.2. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SÖZ VARLIĞI

Dil öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde önemli rol oynayan unsurlardan biri de sözcük öğretimidir (Tüfekçioğlu, 2014, s. 2). Bunun nedeni “bir dilin öğretiminde dil bilgisi kurallarının anlamlı hâle gelmesi, dil becerilerinin geliştirilmesi, öğrenenin başkalarıyla iletişim kurması, sözcükler sayesinde gerçekleşmektedir.” şeklinde ifade edilebilir (Göçen ve Okur, 2017, s. 121). Dil öğretiminde genel olarak temel dil becerileriyle dil bilgisi arasındaki bağlantıdan söz edilse de sözcükler dil öğretiminin her alanında yer almaktadır (Tüfekçioğlu, 2016, s. 268).

Sözcük öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından ele alındığında hedef dilin en sık kullanılan sözcük ve sözcük gruplarının öğretilmesi olarak ifade edilebilir (Göçen ve Okur, 2016, s. 449). Bu öğrenmede kitap okuma, görsel okuma, kitle iletişim araçları gibi etkili yöntemler izlenmekte olup bu süreç formel veya informel şekilde gerçekleşmektedir (Maden, Altunbay ve Dinçel, 2016, s. 481). Özellikle formel süreçte sözcükleri yapı (biçim), işlev (tür), anlam ve köken yönünden çeşitli gruplara ayırmanın araştırmada, incelemede ve öğretmede kolaylık sağladığı bilinmektedir (Gökdayı, 2016, s. 384). Ayrıca insanlar duygularını, düşüncelerini, deneyimlerini hayallerini anlatmak için farklı tür ve anlamdaki sözcükleri kullanmaktadır. Bu kapsamda sözcükler eş, karşıt, yan, mecaz, çok anlamlı olarak sınıflandırılmakta ve bunlara kavramsal, toplumsal, izleksel, çağrışımsal anlamlar atfedilebilmektedir (Göçen, 2016, s. 31-32).

Söz varlığı denilince bir dildeki tüm sözcüklerden değil; bunların yanı sıra deyimler, kalıp sözler, kalıplaşmış sözler, atasözleri, terimler, çeşitli anlatım kalıpları, mecazlar ve yan anlamları da içeren bir bütünden bahsedilmektedir (Aksan, 1998, s. 7; Karadüz, 2009, s. 638). Dolayısıyla söz varlığı, o dildeki konuşurların kavramlar dünyası, maddi ve manevi kültürünün yansıtıcısı ve dünya görüşünün bir parçası olarak da değerlendirilebilir (Aksan, 2015, s. 15). Haliyle diğer tüm diller gibi Türkçenin söz varlığı da konuşurlarının tarihte geçirmiş olduğu sosyal ve kültürel değişimlerin izlerini barındırır (Demir, 2021, s. 20). Bu şekilde kavramların oluşmasında ve kazanılmasında birer sembol işlevi gören sözcükler, dil gelişimine olumlu katkı sağlayarak zihnin gelişimi açısından da önemli roller oynamaktadır (Karatay, 2007, s. 144). Dolayısıyla söz varlığının geliştirilmesi,

yabancı dil öğrenenlerin hedef dilde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini kullanılmasında önem arz etmektedir.

Güleryüz, söz varlığı için insanlar tarafından günlük hayatta kullanılan ve insanlar tarafından anlamı bilinen ancak kullanılmayan olmak üzere iki gruptan bahseder. Aktif ve pasif söz varlığı olarak da adlandırılan bu gruplardaki sözcüklerin sayısı farklılık göstermekle birlikte buradaki farklılık, anlama ve kullanma temeline dayanır (2002, s. 13). Dolayısıyla anlama dil becerisinde pasif, anlatma dil becerisinde ise aktif söz varlığının kullandığı söylenebilir (Karatay, 2007, s. 145).

Yabancı dil öğrenenlerin sözcük öğrenimi sürecinde yer alan eşdizimli sözcüklerin öğrenilmesi / öğretilmesi konusu da güçlük derecesi yüksek konular arasında görülmektedir (Altıkulaçoğlu, 2010, s. 39). Eşdizimlilik, “İki ya da daha çok sayıda dil biriminin genellikle aynı dizimlerde yer almasıdır. Eşdizimlilik kavramı, sözlükbilime dağılımsal ölçütlerin uygulanmasından kaynaklanır ve birimlerin anlam yönünün dizim içi kullanımlarıyla yakından ilişkili olduğu görüşüne bağlanır.” şeklinde ifade edilmektedir (Vardar, 2002, s. 94-95). Wray, dil öğrenen yetişkinlerin, dilin anlamlı öbeklerini değil öncelikle sözcüklere müstakil şekilde odaklanarak hatırlama eğiliminde olduklarını belirtir. Dolayısıyla bir ana dili konuşuru “büyük felaket” şeklindeki eşdizimli yapıyı deyimsel bir gönderime dayalı olarak “geniş çapta zarara neden olan bir felaket” olarak anlamaktadır. Ancak bu durum yetişkin bir dil öğrencisinde ilk anda “büyük” ve “felaket” sözcüklerini ayrı parçalar halinde kabul ederek anlam çıkarmaya çalışması şeklinde gerçekleşmektedir (2002, s. 210). Bundan dolayı da kişi tarafından hedef dilde yeni bir sözce üretme durumunda doğru sözcük eşleştirmesinin yapılamadığı söylenebilir (Karadağ, 2002, s. 29). Nesselhauf, eşdizimsel sözcük grubundaki temel özelliğin “nedensizlik” ölçütü olduğunu, yani bu sözcükleri oluşturan ögeler arasında uzlaşımsal bir ilişkinin yer aldığını belirtir (2003, s. 225).

Altıkulaçoğlu, çalışmasında eşdizimli sözcüklerin özelliklerini özetleyen bir sıralama oluşturmuştur (2010, s. 43). Altıkulaçoğlu'nun eşdizimli sözcüklerle ilgili oluşturduğu sıralama, aşağıdaki şekildedir:

- Eşdizimli sözcükler, birden fazla sözcüğün birleşmesinden oluşmaktadır.
- Eşdizimli sözcükler, tamamen sözlüksel olabileceği gibi bunlardan biri dil bilgisel de olabilir.
- Eşdizimli sözcükleri oluşturan birimler arasında sözleşme niteliğinde sıkı ve güçlü bir ilişki bulunmaktadır.

- Eşdizimli sözcüklerde birimler arasındaki bağ sınırlı olup her iki yönde eşit derecede güçlü olmamaktadır.
- Eşdizimli sözcükler uzlaşımsal olup bunları oluşturan birimlerden en az birinin seçiminde “nedensizlik” ilkesine dayalı bir sınırlılık bulunmaktadır.
- Eşdizimli sözcüklerdeki birimlerin arasında bulunan ilişki, deyimleri oluşturan birimlerin arasındaki ilişkiden farklı olarak daha esnektir. Bunun yanı sıra eşdizimli sözcükler, anlamsal açıdan da deyimlerin anlamından daha saydam olmaktadır.
- Eşdizimli sözcük grubuna bağımsız bileşimler de eklenebilir ancak bu bağımsız bileşimlerdeki birimler arasında bulunan ilişki oldukça esnektir. Dolayısıyla bağımsız bileşimler, anlamsal açıdan en saydam sözcük grubunu oluşturmaktadır. (2010, s. 43)

Lewis, ana dili İngilizce olan kişinin bir fikri genellikle bir eşdizimle sözcüksel olarak ifade ederken ana dili İngilizce olmayan kişinin o fikri, bağlamda duymadıkları bir şekilde ifade etmek için dil bilgisini kullanmak zorunda kaldığını belirtmektedir (2000, s. 16). Dolayısıyla bir kişi, ne kadar eşdizim bilgisine sahip ise o kadar az dil bilgisi oluşturmaya ihtiyaç duyacaktır denilebilir. Bu da eşdizimliliğe ilk dersten itibaren telaffuz, tonlama, vurgu, dil bilgisi gibi dilin diğer yönlerinin öğretimiyle aynı şekilde yer verilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Hill, 2000, s. 59-60). Ayrıca eşdizim, öğretilenin yeniden tanımlaması veya düzenlenmesi değil sadece onun genişletilmesi ve zenginleştirilmesini kapsamaktadır (Woolard, 2000, s. 29).

Reder, eşdizimleri metaforik ve metaforik olmayan eşdizimler olmak üzere iki alt gruba ayırmakta, metaforik anlamada kullanılan eşdizimler için de “metaforik eşdizimler” ifadesini kullanmaktadır (2006, s. 161-162). Metaforik eşdizimler, “kesin anlayış” örneğinde olduğu gibi ifadenin ZEKÂ BİR BIÇAKTIR kavramsal metaforu tarafından güdülenmesini içermekte ve bundan dolayı da tüm metaforik eşdizimlerin mutlaka belirli bir kavramsal metaforla bağlantılı olduğu sonucunu düşündürmektedir (Patekar, 2022, s. 37). Bu konuyla ilgili Gibbs de insanların soyut düşüncelerini genelde metafor, metonimi vb. terimlerle kavramsallaştırdıkları ve bundan dolayı da kişinin sıradan konuşmalarında metafor kullanmaktan kaçınmasının mümkün olmadığını iddia etmektedir (1993, s. 253).

### **1.3. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE METAFOR**

Metaforun, insanın dilbilimsel davranışlarında merkezi bir role sahip olduğu düşünülmektedir. Bu durum dilbilimi ve psikoloji alanındaki araştırmalar sayesinde giderek netlik kazanmaktadır. Bunun sonucunda da metafor konusunun, neredeyse tüm yabancı veya ikinci dil öğrenenleri tarafından önemsenir duruma geldiği söylenebilir.

Ancak metafor üzerine yapılan bu araştırmaların çok azının uygulamalı dilbilimi bağlamında değerlendirilerek öğretim metodolojisine aktarıldığı söylenebilir (Low, 1988, s. 125).

Yabancı dil öğretili sürecinde metafor ve deyim öğretili, çeşitli nedenlerle öğretililerin büyük çoğunluğu tarafından zorlu konular olarak görülür. Bunun başlıca nedeninin ise metaforun dildeki varlığına ikincil bir rol yüklenmesi olduğu söylenebilir. Ancak bu şekilde metafor doğal olarak yabancı dil öğretili kapsamında daha az dikkat çeker duruma gelmektedir. Örneğin deyimler söz konusu olduğunda anlamları keyfi, tahmin edilemez ve literal karşılıklarına göre sadece alternatif bir ifade biçimi olarak kabul edilir (Irujo, 1993, s. 216-217). Konuyla ilgili daha spesifik bir örnek vermek gerekirse öğretici tarafından bir öğrenci, Türkçeye “ateş püskürmek” ifadesine karşılık gelen “spit fire” deyimine eş değer olarak gördüğü “çok kızmak” ifadesini kullanmaya teşvik edilebilir. Ancak bu şekilde öğrenciler, metaforların ihmal edilmesi, aykırı görülmesi, rastgele veya alfabetik listeler yoluyla öğrenilmesi yoluna itilmektedir. Böylece hedef yabancı dildeki söz varlığı öğretili, ciddi bir şekilde olumsuz anlamda etkilenebilir (Andreou ve Galantomos, 2008, s. 70).

Dil sadece seslerden, biçimbirimlerden ve söz dizimsel ilişkilerden oluşmamakta, aynı zamanda da metaforik ve kavramsal ağları içermektedir. Ancak, bir dili yabancı dil olarak öğrenenlerin metaforları anlamları, tanımlamaları ve kullanmaları için bir yabancı dilin belirli kavramlarına sahip olmaları önem arz etmektedir. Bu kavramlar, kişinin bir dili gerçeklik ve düşünce gibi modelleme sistemi olarak nasıl kullanacağını bilmesi, bir dili sosyal etkileşim için sezgisel nedenlerle işlevsel olarak nasıl kullanacağını bilmesi ve bir dili iletişim için jest, yüz ifadeleri, beden hareketleri veya bir kültüre özgü dünyayı temsil etme yolu gibi mevcut diğer kodlarla nasıl ilişkilendireceğini bilmesi anlamına gelir (Danesi, 2004, s. 81).

Kuram ve uygulamalar, hedef dilde metafor *öğrenme*, *yorumlama* ve *üretme* yeteneğinin dil öğrenimi için önemli olduğunu ileri sürmektedir. Bunun başlıca nedeni ise bir dildeki sözcüklerin genellikle düz anlamlardan daha çok metaforik anlamlara sahip olması ve bu anlamların da dilde sıklıkla kullanılması şeklinde ifade edilebilir (Hoffman, 1983; Cameron ve Low, 1999, s. 77).

Littlemore, metaforik yeterliliğin dört maddeden oluştuğunu iddia etmektedir. Bu maddeler ise (a) metafor üretimindeki özgünlüğü, (b) metafor yorumlamanın akıcılığı, (c) metaforda anlam bulma yeteneği ve (d) metaforda anlam bulma hızı şeklinde sıralanır. Metafor üretiminin özgünlüğü, kişinin kendi geleneksel olmayan metaforlarını düşünme yeteneğini; metafor yorumunun akıcılığı, verilen tek bir metafor için birden fazla olası anlam bulma yeteneğini; metaforda anlam bulma yeteneği, yeni bir metafor için makul bir anlam düşünme yeteneğini; anlam bulmadaki hız da makul bir anlamı hızla düşünme yeteneğini ifade eder (2001, s. 461). Littlemore'un (2001) öne sürdüğü bu maddelerden hareketle metaforun, iletişimsel yeterliliğin temelinde yer aldığı ve yabancı dil öğretimindeki önemi açıkça görülebilmektedir. Andreou ve Galantomos da dil öğretiminde metaforun yerini "Metafor öğretimi, ikinci dil öğrenen bir kişinin yüksek düzeyde yabancı dil yeterliliği elde etmesi için sahip olması gereken tüm becerilerin vazgeçilmez bir özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır." şeklinde ifade etmektedirler (2008, s. 73). Özellikle ileri seviyedeki öğrenenlerin, kendilerini yüksek düzeyde dil farkındalığı, bilgi, anlayış ve beceri gerektiren profesyonel yaşamlara yönelik donatacak bir dil yeterliliği elde etmeleri için "metaforik yeterlilik" geliştirmelerinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu şekilde öğrenciler, dilin kavramsal doğasını her yönüyle anlamakta ve dili daha özgüvenli bir şekilde kullanabilmektedir (Bailey, 2003, s. 69).

Bilişsel dilbilime göre anlambilimle kavramsallaştırma arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır (Langacker, 1994, s. 2). "Dilin soyut bir evren olduğunun çoğu zaman unutulması, anlambilimin nesnesinin de soyut anlam oluşu, öğrenenin pek de alışık olmadığı biçimde soyutlama yapmasını, kavramsal ulamlar oluşturmasını gerektirmektedir." (Kıran, 2016, s. 84). Dolayısıyla dil sistemi, dil bilgisinden ayrı olarak hem göndergesel bilginin hem de çıkarımsal bilginin iletildiğini anlamak için temel unsurları içeren bilişsel alanlara bağlıdır (Pérez, 2012, s. 12).

Bilişsel dilbilimciler kavramsal metaforların, soyut kavramlar hakkında somut terimlerle düşünmeye izin vermelerinden dolayı çoğu insan düşüncesinin temelini oluşturduğuna inanmaktadır (Littlemore, 2001, s. 459). Danesi, özellikle ikinci dil öğrenimi kapsamında "öğrencinin iletişimsel yeterliliğini geliştirmedeki gerçek işaretin, hedef dilde metafor yapma yeteneği olduğunu" ifade etmektedir (1986, s. 9). Low (1988, s. 127-129) da metaforu anlama ve üretme becerisinin, anlamaya yardımcı olmak, düşüncüyü genişletmek, eski konulara farklı bakış açısı geliştirmek, dikkati toplamak ve fikirleri



netleştirmek gibi dil kullanımının çeşitli boyutlarına önemli katkılar sağlamaktadır. Ayrıca metafor kullanımının dil öğrenenlerde yaratıcı düşünmeyi olumlu yönde etkileyerek de dilde önemli rol oynadığı bilinmektedir (Gardner, Kircher, Winner ve Perkins, 1974, s. 125).

Bilişsel dilbilim yaklaşımının yabancı dil öğretiminde metafor ve deyimlere uygulanmasıyla ilk aşamalarından itibaren öğrenmeyi hızlandırdığı ve bilgiyi daha uzun süreli akılda tutmayı kolaylaştırdığı düşünülmektedir (Kövecses, 2002, s. 201). Bu düşüncenin sebebi ise bilişsel dilbilim yaklaşımının birçok metaforik ifade arasındaki gizli ilişkiyi ortaya koyma gibi bir avantajının bulunması olarak ifade edilebilir. Bu durumun davranış ve düşüncelerimizin ifade edilme şeklini etkilediği ve bu sistematiklikle yeniden ortaya çıkan kavramsal metaforlara yön gösterdiği söylenebilir. Böylece, başka bir dil öğrenenler metaforik dilsel ifadeleri belirli kavramsal alanlar altında kategorize ederek -yani gruplayarak- bilişsel mekanizmalara göre düzenleyebilmektedir (Andreou ve Galantomos, 2008, s. 70). Schmitt'e (1997) göre, kelime öğrenme stratejisi olarak gruplama, kelimeleri hatırlamaya yardımcı önemli bir yoldur. Çünkü insanlar, sözcükleri istemsiz bir şekilde doğal süreçte gruplaştırmaktadır.

Bir dili kişinin ana dili olarak kullanmasıyla yabancı dil olarak kullanması arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıkların başında da metaforik ifadelerin kullanımının yer aldığı söylenebilir. Mesela kişiler, İngilizceyi ana dili olarak kullandıklarından dolayı otomatikleşmiş pragmatik deneyimlerinden faydalanmakta ancak kelimelerin metaforik ve düz anlamı arasında bir ayrım yapamamaktadır. Bununla birlikte ana dili dışında başka bir dil öğrenen kişiler, aşina olmadıkları bir kelimenin anlamıyla karşılaştıklarında, pragmatik temellere değil, daha önce oluşturdukları bilgilerden kelimelerin düz anlamlarına başvurma eğilimi gösterirler (Charteris-Black, 2002, s. 108). Bu durum bile bize kişinin yabancı dil öğrenirken metaforik yeterlilik kazanmasındaki önemini göstermektedir.

Kavramsal metaforların sadece zihinde bulunması yabancı dil öğreniminde aktif kullanımları için yeterli koşul olarak görülmeyebilir. Bu durumda öğrencilere, yabancı dilde metafor kullanma ve yenilerini keşfetme stratejisini uygulayabilmeleri adına kavramsal metafor kavramının açık bir şekilde öğretilmesi önemli görülmektedir (Kövecses ve Szabó, 1996, s. 351). Hoang'a göre, yabancı dil öğrenen kişilerin aslında

kullanılan metaforik dilin farkında olmamaları değil, altta yatan kavramsallaştırmanın ve ögelerin metaforlaştırılmasının açık üst bilişsel talimatlarına ihtiyaç duymalarıdır (2014, s. 3).

## 2. BÖLÜM: KAVRAMSAL METAFOR KURAMI AÇISINDAN METAFOR

Bu bölümde öğretimi amaçlanan “metafor” kavramı ile çalışmanın kuramsal temelini oluşturan “kavramsal metafor kuramı” detaylı bir şekilde ele alınmaktadır. Böylece metafor öğretiminde yer alan problem ile bu problemin çözümüne yönelik yürütülen araştırma sürecinin daha iyi anlaşılacağı düşünülmektedir.

### 2.1. METAFOR

Metafor konusuna ilk olarak etimolojik açıdan yaklaşılarak bir değerlendirme yapma yoluna gidilmiştir. Bu başlangıç noktasının temel sebebi ise metaforun karmaşık bir olgu olarak görülmesidir. Buradaki karmaşıklık, metaforun “insan ruhunun genel yaratıcı yeteneğinden kaynaklı bir ürün” olmasına dayandırılabilir (Hácová, 2004, s. 9). Demir de dilin dilinin metafor olduğunu öncelikle “metafor” kelimesinin kendisine bakılarak anlaşılabilirliğini ifade etmektedir (2018, s. 129).

Yunanca kökenli bir kelime olan metafor, sözlükte birincil anlam olarak “hayvan, eşya veya kişi taşımak”, ikincil anlam olarak ise “sözcüklerin gerçek anlamlarında kullanılmaması” şeklinde yer almaktadır. Metafor kavramı, “meta: öte” ve “féro: taşımak” kelimelerinin oluşturduğu “metaféro” eyleminden hareketle ortaya çıkmaktadır (Sarafikas vd., 1977, s. 433).

Metafora etimolojik açıdan değindikten sonra araştırmaya ilgili terimin farklı dil sözlüklerinde yer alan tanımlarıyla devam edilmiştir. Bu tanımlar üzerinden yapılan incelemeyle de “metafor”un kapsamı hakkında genel bir yargıya varılmaya çalışılmıştır.

Yabancı dil olarak Yunanca öğretimi için hazırlanmış bir sözlükte metafor terimi, “Bir kelimeyi gerçek anlamı dışında başka bir şeyi belirtmek / ifade etmek: Örneğin *kedî*, çok zeki insan için söylenen bir metafordur.” olarak ifade edilmiştir (Iordanidou, 2007, s. 382). Aynı terim İngilizce sözlükte ise “iki şeyin aynı özellikte olduğunu göstermek ve açıklamayı daha güçlü kılmak için normal kullanımından farklı bir şekilde başka bir şeyi tanımlamak için kullanılan bir kelime veya kelime öbeği” şeklinde yer almaktadır (Oxford Advanced Learner’s Dictionary, 2010, s. 931).

Türk Dil Kurumunun (TDK) ağ üzerinden erişilen *Türkçede Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü*'ne bakıldığında “metafor” terimine karşılık olarak sadece “meczaz” ifadesinin verildiği görülmektedir (<https://sozluk.gov.tr/>). Bunun yanı sıra TDK’de “meczaz” ifadesi “1. İsim, edebiyat: Bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz, 2. İsim: Bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma, metafor.” şeklinde yer almaktadır (<https://sozluk.gov.tr/>). Metafor terimi ayrıca çeşitli araştırmacıların sözlük çalışmalarında da terim anlamı ve terim açıklaması yönünden ele alınmaktadır. Örneğin, konu ile ilgili Vardar metaforu “eğretileme” terimiyle karşılamakta ve “Düzdeğişmeceye karşıt olarak, dizisel bağıntılar düzleminde, ortak anlambirincikler kapsadıklarından aralarında eşdeğerlik ilişkisi kurulan anlamlı ögelerden birini öbürü yerine ve karşılaştırma yapılmasını sağlayan sözcükleri kaldırarak kullanma sonucu oluşan değişmece.” şeklinde bir açıklama sunmaktadır (2007, s. 89-90). Metafora karşılık “eğretileme” ifadesini kullanan bir başka sözlüğün de *Dilbilim Sözlüğü* olduğu görülmektedir. Bu sözlükteki açıklama ise “eğretileme (metaphor) aralarında eşdeğerlik ilişkisi kurulan anlamlı ögelerden birini, öteki yerine kullanma sonucu oluşan değişmece türü... Deyim aktarması da (eskiden istiare) denir.” şeklindedir (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, s. 112). Bunun yanı sıra Aktaş, metafor terimini “Bir sözün benzetme amacıyla başka bir sözün yerine kullanılmasıdır.” şeklinde “istiare” ve “iğretileme” terimleriyle eş anlamlı olarak vermekte (2002, s. 16), “meczaz” terimini ise “Bir kelimeyi gerçek anlamının dışında başka bir anlamda kullanmaktır.” şeklinde ifade ederek “değişmece” ve “trope” terimleriyle karşılamaktadır (Aktaş, 2002, s. 33). Tüm bunlardan hareketle literatürde “metafor” için *meczaz*, *istiare eğretileme* veya *iğretileme*, *deyim aktarması* gibi farklı terimler bulunmaktadır. Bunun yanı sıra metaforla ilgili terim birliği olmadığı gibi ilgili açıklamalarda da birbiriyle farklılık gösteren ifadelerin yer aldığı görülmektedir.

Metafor kavramının Türkçede kullanılan karşılıklardan “istiare” ifadesine bakıldığında tam olarak metaforu karşılamadığı görülmektedir. Bunun nedeni istiare kelimesinin anlamı Arapça “are”ye, “ariyet”e yani “ödünç”e dayanmaktadır. Bu da bir kelimenin anlamını “geçici” olarak başka bir kelimenin yerine kullanma veya bir sözün gerçek anlamını kaldırarak benzerlik temelinde diğer bir anlamı “ödünç” verme sanatı olarak düşünülebilir. Dolayısıyla burada “istiare”nin hem mecaz hem de benzetme özellikleri taşıdıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra “istiare”nin Türkçe kelime karşılığı da

*eğretileme* olarak ifade edilmektedir. Bu ifade ise anlam olarak belirli bir süre sonra kaldırılacak, geçici, iyi yerleşmemiş, yerini bulmamış, uyumsuz, yakışmamış veya temelli olmayan, sadece belli bir zaman için bir sözcüğün anlamını geçici olarak başka bir kelime için kullanmaktır. Yani bu durum temelde mecaz ifadelerin kavramsallaşmaması olarak değerlendirilebilir. Oysaki Yunancada metafor, “anlamı bir yerden başka bir yere taşımak” şeklindeki açıklamadan da anlaşılacağı üzere anlamda kalıcı, köklü ve yeni anlam oluşturabilecek bir değişikliğe yol açmaktadır (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 14-15).

Metaforun “deyim aktarması” olarak tanımlandığı farklı açıklamalar da mevcuttur. Bu tanımlamayı kullanan Aksan, deyim aktarmasının uzak ilgiye sahip iki şeyin benzetmeye dayalı kurulan ilişkisinden oluşan ve bir şeyin adını diğerine aktarma eğilimine sahip bir dil olayı olduğunu savunmaktadır. Bunun yanı sıra aynı çalışmada deyim aktarması, genellikle anlatıma güçlük katma amacı güden veya anlatmak istenileni daha pratik anlatma kaygısı güdülerek kullanılan anlatım biçimi olarak ifade etmektedir (Aksan, 1978, s. 123-124). Burada olduğu gibi deyim aktarması tanımını destekleyen farklı çalışma da bulunmaktadır. Bu çalışmada yer alan açıklama *Deyim Aktarması (Eğretileme, İstiare ya da Metafor)* başlığı altında sunulmakta ve deyim aktarmasının (eğretilemenin) dizinsel boyutta yer aldığı, yaygın biçimde kullanılan bir “beti” olduğu, insan merkezli olduğu ve egemen kültürle düşünce biçimini yansıttığı şeklinde ifade edilmektedir. Ayrıca buna ek olarak açıklamada, eğretilemenin örneksene ve benzerlikle kurulan, uzak gerçeklikleri yakınlaştıran bir söz sanatı olduğu vurgusunun da yer aldığı görülmektedir (Kıran ve Eziler Kıran, 2018, s. 459). Bu açıklamalardan çıkan sonuca göre “metafor”un; deyim aktarması, eğretileme ve istiare terimleriyle ile aynı anlamda kullanıldığı söylenebilir. Demirci ise çalışmasında metafora şimdiye kadar ele alınan açıklamalardan daha farklı şekilde yaklaşmaktadır. Bu yaklaşım; teşbih, kapalı istiare, açık istiare, benzetme, kinaye, kıyas, mukayese, karşılaştırma gibi kelimelerin metaforik işleve sahip “diyalektik” kelimeler olduğu; ayrıca teşbih, açık istiare, kapalı istiare, teşhis ve intak gibi söz sanatlarının da metaforun somut uygulama alanları içine girdiği ve bazı nüanslarla birbirlerinden ayrılırsalar da hepsinin işleyiş sisteminin metaforik olduğu şeklindedir. Buradan hareketle metaforun söz sanatlarıyla ilgili tüm bu ifadeleri içeren bir “çatı” kavram niteliğinde olduğu söylenebilir (2016, s. 330).

Metaforla ilgili açıklamalar göz önüne alındığında -aralarında farklılıkların yer almasına rağmen- birleştikleri ortak nokta metaforun sadece bir söz sanatı ve bir dil meselesi olarak görülmesidir. Ancak metafora yönelik bu yaklaşımı eleştiren ve karşı çıkan çok farklı yaklaşımlar da mevcuttur. Bu yaklaşımlardan belki de en bilineni Lakoff ve Johnson'ın (1980) *Metaphors We Live By* adlı çalışması örnek olarak verilebilir. Bu da bizlere metaforla ilgili farklı bakış açılarına sahip yaklaşımların da olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla metafora yönelik yer alan yaklaşımların detaylı şekilde incelenmesinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metaforların öğretimine yönelik gerçekleştirilecek planlama sürecine katkı sunacağı düşünülmektedir.

## 2.2. METAFORA YÖNELİK YAKLAŞIMLAR

Metafor, geçmişten günümüze kadar çeşitli şekillerde tanımlanmış bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Farklı dil, kültür ve disiplinlerin kendince metafor tanımları benimsemeleri, çeşitliliğin temel sebebi sayılabilir. Bunun yanı sıra bir diğer sebep de kişilerin kendi dil, kültür ve alanı içine dâhil olamayacak kavramları, tanımın dışında tutmaları olduğu söylenebilir. Bundan dolayı dillerin, kültürlerin ve disiplinlerin zamanla değişim halinde olmaları, doğal olarak metaforun da tanımında değişikliklere sebep olmaktadır (Özelmacı ve Çakır, 2019, s. 17). Metaforla ilgili yer alan bu farklı bakış açılarını, nedenleriyle birlikte açıklamaya çalışmak sürecin anlaşılmasında önemli rol oynayabilir.

### 2.2.1. Klasik Yaklaşım

Klasik metafor yaklaşımının Platon'a kadar götürülebildiğini söylemek mümkündür. Platon aslında güzel söz sanatı için metafor terimini kullanmamıştır. Bunun yerine, “figür”, “görüntü”, “benzerlik” anlamındaki *eikon* ifadesini; “benzerlik”, “karşılaştırma” anlamındaki *omoiosis* ifadesini ve “görüntü”, “benzerlik” anlamındaki *eidolon* ifadesini kullanmıştır. Özellikle isim olarak “eikon” ve “karşılaştırarak ifade etmek, benzetmek” anlamındaki ilgili fiil “apeikazo”, Platon'daki karşılaştırmalar için genel terimleri oluşturmaktadır. Ancak Platon, açık bir şekilde metaforlara da atıfta bulunmuştur (Pender, 2003, s. 55-56).

Platon genel olarak sanatçılara, sofistlere ve figüratif dile yönelik ciddi eleştirilerde bulunmuş, hatta onları metafora duyulan geleneksel şüphenin temsilcisi şeklinde nitelemiştir. Diğer yandan Platon'un bir metafor ustası olduğu düşünüldüğünde bu durum ayrıca ironik olarak da kabul edilebilir (Johnson, 1981, s. 6). Çünkü Platon, felsefe ile soyut olanı anlatma gayretinde olmuş ve soyut kavramları ifade etmek için birçok defa somut bir kavramla temellendirme yolunu seçmiştir. Buna en açık örnek belki de kendisine ait ve çok bilinen “mağara” metaforu gösterilebilir (Özelmacı ve Çakır, 2019, s. 18).

Platon'dan sonra Aristoteles de kendi felsefesi dâhilinde metaforla ilgili bağımsız bir yaklaşım geliştirmiştir. Aristoteles'in bu yaklaşımı iki bin beş yüz yıllık felsefe tarihi boyunca metaforla ilgili görüşlerin çerçevesini oluşturmuş ve XX. yüzyılın ortalarına kadar da devam etmiştir (Johnson, 1981, s. 8). Yüzyıllar boyunca, Aristoteles'in *Poetika*'sı da dâhil olmak üzere, metafor olgusunu işleyen çeşitli bilim adamları, metaforların temelde iki kavramın benzerliğinden oluştuğunun varsayımını devam ettirmişlerdir (Ortony, 1979, s. 174; Grady, 1997, s. 218)

Aristoteles yine de Platon'un aksine şiire ve metafora daha olumlu bir şekilde yaklaşmıştır. Aristoteles, metafor kavramını *Poetika* adlı eserinde ele alarak eserin yirmi birinci bölümünde (1457b) metaforla ilgili “Mecaz (metaphoria) bir sözcüğe, kendi özel anlamının dışında başka bir anlam verilmesidir. Bu da (1) cinsin anlamının türe verilmesi, (2) türün anlamının cinse verilmesi yahut (3) bir türün anlamının bir başka türe verilmesiyle yahut da son olarak (4) bir orantıya göre olur.” şeklinde açıklamaya yer vermiştir (Aristoteles, 1987, s. 59-60). Bu açıklamadan da anlaşılacağı üzere Aristoteles'in metafor tanımı çok genel olmakta ve onun bu tanımı hem mecaz hem de metonimi kapsar şekilde yer almaktadır.

Aristoteles'in metafor anlayışı, *Because You Bear This Name* adlı çalışmada toplam altı temel maddede sıralanmaktadır. Buna göre metafor; (1) isimlerin aktarılması, (2) benzerliklere dayalı oluşması, (3) olağan kullanımdan sapma içermesi, (4) uygunluğun söz konusu olması, (5) bütün bunların bir sezgi ve algı meselesi olarak alınması, (6) metafor ve analogi arasında bir bağlantı öne sürülmesidir (Howe, 2006, s. 21).

Aristoteles, Platon gibi metaforu gereksiz ve gerçeklikten uzak bulmayarak onun doğru ve yerinde kullanılması durumunda gerçeğe ulaşmada rol oynayabileceğini dahi

savunmuştur. Ancak yine de dili değiştirebilme ihtimali olduğu için günlük dilde sürekli olarak metafor kullanımına temkinli yaklaşmış ve hatta kullanımının uygun olmadığını belirtmiştir (Özelmacı ve Çakır, 2019, s. 18).

Mahon, çalışmasında Aristoteles'in metafor ile ilgili açıklamalarının temelde kısmen doğru olduğunu ve bu görüşlerin Aristoteles'in sadece bir eserinden faydalandığı için bu şekilde bir sonuca varıldığını iddia etmektedir (1999, s. 69). Mahon'a göre, Aristoteles'in metafor üzerine yazıları daha ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde, onun aslında metaforların günlük söylemden yazıya kadar her yerde mevcut olduğu bakış açısını benimsediğidir (1999, s. 70). Mahon (1999) ayrıca Aristoteles'in aslında insanların metaforlarla daha iyi öğrendiğine ve anladığına, metafor kullanarak kendilerini daha net ve daha alımlı bir şekilde ifade edebileceklerine yönelik düşündüğünü belirtmekte, hatta bu görüşlerin dil öğretimi ve öğrenimi sorunuyla uğraşan çağdaş kuramcılarının da endişeleriyle son derece ilgili olduğunun vurgusunu dahi yaptığını söylemektedir.

Metaforla ilgili benzer görüşlerin Orta Çağ'da da devam ettiği görülmektedir. Mesela Dante, *Commedia* adlı eserinde (1) gerçek anlam (şiirin öyküsü) ve (2) daha yüksek anlam düzeyleri olmak üzere iki temel anlam düzeyini vurgulamıştır. Bunlardan ikincisi (a) alegorik (bu dünyaya uygun sembolik anlamlar), (b) analogik (manevi dünyaya uygun olanlar) ve son olarak (c) tropolojik (kişisel veya ahlaki seviyeye uygun olanlar) şeklinde daha da alt gruplara ayrılmaktadır. Dante'nin kategorileri, okuyucunun hayal gücünü harekete geçiren kelimelerin mecazi niteliklerine daha fazla vurgu yaptığını göstermektedir (Hácová, 2004, s. 15-16).

Batı felsefesine bakıldığında Modern dönemde metaforu sadece söz sanatı olarak kabul eden ve günlük dilde kullanımlarına yer verilmemesi yönünde görüşler ifade eden bakış açısını sürdürdüğü söylenebilir. Bu duruma metaforu ve metafor kullanımını sert şekilde eleştiren Thomas Hobbes, açık bir örnek olarak verilebilir. Hobbes, eserinde erdem ve kötülük gibi anlamları kesin olmayan adların kullanımını tehlikeli bulmakta, beraberinde benzetme ve metaforları da -çizgileri kesin olmadığı için- daha az tehlikeli şeklinde niteleyerek kullanımlarından kaçınılması görüşünü savunmaktadır (Hobbes'tan çev. Lim, 2007, s. 40). Hobbes'ın metaforlara yönelik bir başka iddiası da düşüncelerin değişik şekillerde (metaforik) adlandırılmalarıyla çeşitli saçmalıklar türetildiğidir. Hobbes'a göre



düzgün sözcükler yerine benzetmeler, mecazlar ve diğer söz sanatlarının kullanılması saçmalıklar türetilmesinin sebeplerindedir. Bu duruma örnek olarak “yol şuraya gider, yol buraya gider” gibi söylemlerin olduğunu ancak yolların bir yere gitmediğini vermektedir (Hobbes’tan çev. Lim, 2007, s. 43-44). Hatta Hobbes, benzetmelerin, anlamsız ve belirsiz sözcüklerin “ignes fatui” (*aptal ateşi*) olduğunu ve onlara dayanarak düşünen kişinin de birçok saçmalık arasında dolaştığını ifade etmektedir (Hobbes, 2007, s. 43-44). Bunun yanı sıra John Locke da konu hakkında Hobbes’ın düşüncelerini devam ettirerek dilin mecazi konuşma tarafından istismar edildiğini ifade etmektedir (Locke, 1825, s. 327).

Bu açıklamalardan hareketle klasik metafor yaklaşımının metaforu ve metafor kullanımını dışlayıcı bir tavır sergilediği sonucuna ulaşılabılır. Konuya nispeten daha ılımlı yaklaşan Aristoteles dahi metaforu bir “söz sanatı” olarak görerek günlük dilde fazla kullanımının uygun olmadığını savunmaktadır.

### 2.2.2. Romantik Yaklaşım

Klasik metafor yaklaşımının metaforu dışlayıcı tavrına karşın romantik metafor yaklaşımı savunucuları tam aksine metaforun insan yaşamında çok önemli bir yerde olduğunu savunmaktadırlar. Romantik metafor yaklaşımının bakış açısını anlayabilmek adına, ilk olarak konuya Immanuel Kant’ın metafor yaklaşımından söz ederek başlanabilir.

Kant (1724-1804), metaforun ve yaratıcı düşüncenin felsefe için önemini anlama çabası, muhayyilenin ne olduğu, ahlaki tartışmaya nasıl dâhil olabileceği gibi konularla ilgilenmiştir. Kant, özellikle metaforun insanın yaratıcı kapasitesinin önemli bir parçası olduğunu ve kelimenin literal anlamına (temel anlamına) indirgenemeyeceğini, hatta insan bilişinin herhangi bir açıklaması içinde bir metafor açıklamasına ihtiyacı olduğunu ileri sürmüştür (Howe, 2006, s. 50-51).

Romantik metafor yaklaşımıyla ilgili bir diğer görüş de Friedrich Nietzsche (1844-1900) görüşüdür. Nietzsche konu ile ilgili, Kant’ın düşüncelerini desteklemiş, Hobbes’un ifade ettiği “bilimsel” duyarlılık bakış açısının ise karşısında yer almıştır. Nietzsche, insan konuşmasında metaforun her yerde bulunduğunu savunarak metaforun “salt” bir metafor olmadığını, bunun algısal ve bilişsel bir süreç olduğunu iddia etmiştir (Howe, 2006, s.

52). Onun 1873 yılında kaleme aldığı ve ölümünden sonra yayınlanan *On Truth and Lie in an Extra-Moral Sense* adlı eserin bir bölümünde Nietzsche, “Bir sinir uyarısı, önce bir algıya dönüştü! İlk metafor! Sonra algı bir sesin içine kopyalandı! İkinci metafor!” şeklinde metaforun ne denli düşüncemizin bir parçası olduğunu vurgulamaya çalışmıştır (Nietzsche, 1977, s. 46).

İtalyan felsefeci Giambattista Vico da dili, romantik metafor yaklaşımı kapsamında, insanlığın düşüncelerini şekillendiren bir araç olarak görmüş ve ilkel insanların, dili oluşturmaya başladıklarında çevrelerindeki dünyayı tarif etmek için kelimeler icat ettiklerini ileri sürmüştür. Vico, dildeki metaforları “Tüm dillerde cansız şeylerle ilgili ifadelerin büyük bir kısmının insan bedeninden ve parçalarından, insan duyu ve tutkularından gelen metaforla oluştuğu dikkat çekicidir.” şeklinde ifade etmektedir (Vico, 1948, s. 116).

İlkel insanlar, metaforların yardımıyla soyut olanı somutla ilişkilendirmiş ve aynı zamanda da metaforlar yeni ifadeleri canlandırmışlardır. Buna ek olarak Vico, güzel sanatlarda ihmal edilmemesi gereken birçok metaforun yalnızca antropomorfik olmanın yanı sıra rustik kökenli olduğunu da savunmuştur. Doğal dilin rustik kökeni, Romantik İngiliz şair Wordsworth için de büyük önem taşımakta ve şair, metaforların şiir dilinde çok doğal bir yer tuttuğunu ifade etmektedir (Hácová, 2004, s. 19-20).

İngiliz felsefeci Coleridge, metaforun önemine vurgu yaparak onu şiirin özünü oluşturan birçok tutkuyu ifade etmenin yoğun ama güçlü bir yolu olarak görmekle birlikte alegorinin mekanik ve metafora göre çok daha az canlı olmasından dolayı metaforla alegoriyi de birbirinden ayırmaktadır (Hácová, 2004, s. 22). Wellek ve Warren de *Theory of Literature* adlı eserinde metafor ve alegori arasındaki ilişkiyi göz önünde bulundurmuş ve Coleridge’in bakış açısına benzer bir görüş ifade etmişlerdir (1948, s. 193). Ayrıca bu araştırmacılar eserlerinde, sonraları çağdaş metafor yaklaşımında da önemli yer tutacak olan “En soyut terimler, metaforik aktarım yoluyla, nihai olarak fiziksel ilişkilerden türetilir.” şeklinde çevremizle deneyimin önemine vurgu yapan bir düşünceye yer vermişlerdir (Wellek ve Warren, 1948, s. 17).

Romantik metafor yaklaşımındaki bir diğer isim olan Percy Bysshe Shelley’nin görüşleri de metafor hakkında önem arz etmektedir. Shelley, *A Defence of Poetry* adlı eserinde, Wordsworth ile benzer şekilde, metaforun dildeki özün bir parçası olduğunu savunur ve

hatta şair olmayanlar tarafından bile metaforun yaygın olarak kullanıldığını ifade eder. Shelley ayrıca metaforun, kelime anlamlarında genişlemeye katkı sağladığını ve bu şekilde dilin gelişmesine vesile olarak gerçeğin sürekli yeni şekillerde ifade edilebilmesine imkân sunduğunu savunur (Hácová, 2004, s. 23).

Sonuç olarak romantik metafor yaklaşımının savunucuları, klasik metafor yaklaşımı savunucularının metafor hakkında iddia ettikleri günlük yaşamda kullanılsa da olabileceği görüşüne karşı çıkararak metaforun günlük yaşamda çok önemli bir işlev üstlendiğini vurgulamaktadırlar. Üstelik romantik metafor yaklaşımı görüşündekiler metaforun insanları gerçeklikten uzaklaştırdığı iddiasını da kabul etmeyerek insan düşüncesinin zaten metaforik olduğunu ve insanların ancak metafor sayesinde gerçeğe ulaşabileceğini iddia etmektedirler. Dolayısıyla bu görüş, klasik yaklaşımın tam aksine bilimselliği dışlayıcı bir tavırla her şeyin merkezine metaforu koymaya yönelik bir tutum sergilemektedir.

### 2.2.3. Çağdaş Yaklaşım

Bu bölüme kadar metaforu tamamen dışlayan klasik yaklaşımla metaforu düşünce sisteminin merkezine koyarak bilimselliği dışlayan romantik metafor yaklaşımdan bahsedilmiştir. Bu bölümde ise klasik ve romantik yaklaşımın belirli yönlerini kabul etmekle birlikte metaforu çok farklı bir bakış açısıyla ele alan üçüncü bir yaklaşım ele alınmaktadır.

I. A. Richards, *The Philosophy of Rhetoric* adlı eserinde klasik yaklaşım görüşüne sahip olan Aristoteles'in varsayımlarını üç madde halinde sıralayarak bunları reddetmektedir (Richards, 1965, s. 89). Richards'ın reddettiği ilk varsayım, Aristoteles'in (1459a) metaforla ilgili ifade ettiği "benzerlik gözüne" sahip olmak durumudur. Buradaki "benzerlik gözü"nden kasıt, bazı kişilerin Tanrı vergisi olarak metafora yönelik benzerlikleri görme yeteneğine sahip olması, bazı kişilerin ise buna sahip olmaması şeklinde açıklanabilir (Aristoteles, 1987, s. 68). Ancak Richards bu varsayımı kabul etmeyerek dereceli de olsa herkesin metaforik benzerlikleri görme yeteneğine sahip olduğunu söylemektedir. Aristoteles'in Richards tarafından reddedilen ikinci varsayımı ise metaforun kimse tarafından öğretilmeyeceği, hatta öğretilmeyecek tek şeyin metafor olduğudur. Richards, bu yaklaşımın doğru olmadığını, insanın her şeyi

öğrenebildiği gibi metafora hakimiyeti de kazanabileceklerini belirtmektedir. Çünkü ona göre her şey insanlara dil vasıtası ile dışarıdan aktarılmaktadır. Reddedilen son varsayım da metaforun dilin kullanımında özel ve istisnai bir şey olmasından dolayı dilin kullanımından sapmaya sebep olduğudur. Richards, yanlış olduğunu söylediği bu yaklaşımı üstelik bir de tehlikeli olarak nitelemektedir (1965, s. 89-90). Böylece Richards, metaforu bir içgörü mahiyetinde olmaktan çıkartıp düşünceye içkin olan yapısını öne sürerek onu felsefi bir konu olarak ele alan ilk düşünür sayılabilir (Richards, 1965, s. 89).

Black, Richards'ın düşünceleri destekleyen ve yaygınlaşmasını sağlayan çalışmasında, metaforun karşılaştırma görüşünü reddetmekte ve etkileşim görüşünü savunmaktadır. Black, metaforu kelime anlamından daha derin bir düzeyde işleyerek onun yarattığı yeniliği ve taşıdığı bilişsel içeriği vurguladığını öne sürmektedir (Black, 1962, s. 38-39). Öne sürülen bu görüşler neticesinde metafor, yeniden gündeme gelerek farklı bir açıdan değerlendirilmeye başlanmıştır.

Richards'ın metaforu tekrar gündeme getirmesinden sonra George Lakoff ve Mark Johnson (1980) çağdaş metafor yaklaşımını detaylı şekilde ele alarak bir metafor kuramı ortaya koymuşlardır. Bu kuram, çağdaş metafor yaklaşımı çerçevesinde yer alarak mevcut tez çalışması kapsamındaki metafor öğretiminin kuramsal arka planını oluşturması açısından önem arz etmekte ve detaylı bir şekilde ele alınmasının yerinde olacağı düşünülmektedir.

### **2.3. KAVRAMSAL METAFOR KURAMI**

Kavramsal metafor kuramı, çağdaş metafor yaklaşımında yer alarak metafor konusunu detaylı ve sistematik şekilde işleyen bir çalışmanın sonucunda ortaya konmuş bir kuramdır. Kuramcılar, metafor konusuna bu kadar önemle eğilmelerini, metaforun akıl ile hayal gücünün birleşiminden kaynaklanan bir unsur olması şeklinde ifade etmektedir (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 192-193). Lakoff ve Johnson (1980), *Metaphors We Live By* adlı çalışmalarının birinci bölümünde kavramsal metafor kuramı ile ilgili iddialarını açıklarken metaforların çoğu insan için şiirsel hayal gücünün ve retorik ifadenin bir aracı olarak görüldüğünü vurgulamaktadır. Bundan dolayı metafor, sıradan dilden ziyade olağanın dışında bir dil meselesi sayılmaktadır. Bunun dahası, metafor tipik olarak

yalnızca dilin bir özelliğinden, düşünceden veya eylemden ziyade bir kelime meselesi olarak da görülmektedir. Hatta çoğu insan metafor olmadan mükemmel bir şekilde anlayabileceklerini dahi düşünmektedir. Ancak kavramsal metafor kuramı, bunların tam aksine metaforun sadece dilde değil, günlük yaşamdaki düşünce ve eylemde de yaygın olduğunu öne sürmektedir. Üstelik kuramın en temel iddiası, gündelik kavram sistemimizin doğası gereği tamamen metaforik olduğu şeklindedir (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 3).

Kavramsal metafor kuramı, metaforun önemini ve işlevini açıklayabilmek adına öncelikle objektivizme dayalı klasik yaklaşımının ve romantizme dayalı romantik metafor yaklaşımının varsayımlarındaki eksiklikleri ortaya koymakta ve bunların üzerine metafora yönelik iddia ettikleri düşünceleri yapılandırmaktadır.

Ricoeur, *Interpretation Theory* adlı eserinde klasik yaklaşımın metafora yönelik bakışını maddeler halinde ifade ederek sıralamıştır (1976, s. 48-49). Bu sıralama aşağıdaki şekildedir:

- Metafor, bir mecazdır ve adlandırmayı ilgilendiren bir söylem figürüdür.
- Metafor, kelimenin literal anlamından sapmak yoluyla bir anlam kapsamını temsil eder.
- Metafordaki sapmanın nedeni benzerliktir.
- Benzerliğin fonksiyonu, bir kelimenin aynı yerde kullanılabilecek literal anlamın yerine figüratif anlamını kullanmaktır.
- Literal anlamın yerine konulan figüratif anlam, herhangi bir semantik yenilik barındırmaz. Bir metaforu tercüme edebiliriz, yani figüratif sözcüğün yerine literal anlamı verebiliriz.
- Figüratif anlamda semantik bir yenilik olmadığından metafor gerçeklik hakkında herhangi bir yeni bilgi vermez. Bu nedenle metafor, söylemin duygusal fonksiyonlarından biri sayılmaktadır. (Ricoeur, 1976, s. 48-49)

Objektivist bakış açısına karşılık sübjektivist bakış açısına sahip romantik yaklaşım, hayal gücüyle oluşturulan ifadelerin -özellikle metaforun- deneyimlerimizin benzersiz ve kişisel yönleri için gerekli olduğunu söylemektedir. Bunun nedeni olarak da kişisel anlayış meselelerinde kelimelerin sahip olduğu sıradan anlamların işe yaramamasını göstermektedir (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 242). Bu açıklamalardan da anlaşıldığı üzere metafora objektif bakış açısıyla yaklaşanların dayanakları bilimsel gerçeklik, rasyonellik, kesinlik, tarafsızlık ve yansızlıktır. Buna karşın konuya sübjektif bakış açısıyla yaklaşanların dayanakları ise; duygular, sezgisel içgörü, hayal gücü, insanlık, sanat ve “daha yüksek” bir gerçektir (Johnson, 1980, s. 242). Bundan dolayı da bu iki farklı görüş

birbirine tamamen zıt bir tutum sergilemekte ve birbirinin yaklaşımlarını tümüyle reddetmektedir.

Lakoff ve Johnson (1980) klasik ve romantik metafor görüşlerine karşın bilişsel dilbilim görüşü diye adlandırabilecek yeni bir metafor görüşü ortaya atmışlardır. Metafora yönelik geliştirilen bu görüş, özellikle uzun yıllar güçlü bir şekilde kabul görmüş klasik yaklaşımın düşüncelerindeki yanlışlıkları vurgulayan düşünceler barındırmaktadır. Lakoff ve Johnson'ın çalışmalarında yer alan bu düşünceler aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

- Metafor sözcüklerin değil, kavramların bir özelliğidir.
- Metafor sadece sanatsal veya estetik kaygılar için değil, belirli kavramları daha iyi anlatmak için de işlev görmektedir.
- Metafor genel olarak benzerliğe dayanmamaktadır.
- Metafor, tüm insanlar tarafından gündelik hayatlarında büyük bir zihin faaliyeti gerektirmeden kullanılabilir. Dolayısıyla metafor kullanmak için özel bir yeteneğe sahip olmaya gerek görülmemektedir.
- Metafor dilin bir süsü veya gereksiz bir dekoru değil, insan düşüncesi ve akıl yürütmenin bir parçasıdır. (2015, s. 12)

Metafor hakkında uzun yıllardır süre gelen görüşlerin aksine bu yeni yaklaşım metaforu yaratıcı edebi hayal gücünün bir aracı olmaktan çıkarmaktadır. Artık metafor hem şairin hem de sıradan insanların yaşamlarında her zaman ihtiyaç duyduğu değerli bir bilişsel araç halini almaktadır (Demir, 2018, s. 136).

Düşünce sistemimizi yöneten kavramlar, sadece aklın bir sorunu olmayıp her işleyişimizi en sıradan ayrıntılara kadar yöneten unsurlardır. Kavramlar ise neyi algıladığımızı, dünyada nasıl dolaştığımızı ve diğer insanlarla nasıl ilişki kurduğumuzu somutlaştırmaktadır. Bu da günlük gerçeklikleri tanımlamada insanın kavram sisteminin önemli rol oynadığını göstermektedir. Dolayısıyla kavram sistemimizin büyük ölçüde metaforik olması düşünme şeklimizin, deneyimlerimizin ve her gün yaptığımız şeylerin büyük ölçüde bir metafora ait mesele olduğunun bir kanıtı niteliğindedir (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 3).

Lakoff ve Johnson, kavram sistemimizin metaforik olduğunu ifade etmekle birlikte gündelik tecrübelerimizin nasıl yapıya kavuştuğunu da gösterebilmek adına TARTIŞMA SAVAŞTIR kavramsal metaforu üzerinden bir örneklendirme yoluna gitmektedirler (1980, s. 4):

## TARTIŞMA SAVAŞTIR

- İddialarınız *savunulamaz*.
- Tartışmamdaki her *zayıf noktaya* saldırı.
- Eleştirileri doğrudan *hedefe isabet etti*.
- Onun argümanını *yıktım*.
- Ona karşı asla *galip geledim*.
- Katılmıyor musun? Tamam, *ateş et!*
- Bu stratejiyi kullanırsanız, sizi *bitirir*.
- Tüm argümanlarımı *çürüttü*.

Yukarıda yer alan örnekten de anlaşılacağı üzere gündelik dilimize birçok metaforik ifade yansımaktadır. Bu örnekte ilk olarak *tartışmalardan* sadece *savaş* terimiyle bahsedilmediğini anlamak önemlidir. Çünkü, daha sonra detaylı şekilde değinileceği üzere, bir kavram diğerine göre kısmen yapılanmaktadır. Görüldüğü üzere *tartışmalar* kazanılabilir, kaybedilebilir ve tartıştığımız kişi bir rakip konumundadır. Konumlara saldırılır veya konular savunulur hatta stratejiler ve planlar kullanılır. Savunulamaz bir durum olursa terk edilebilir ve yeni bir savunma hattı oluşturulabilir. Dolayısıyla tartışırken yaptığımız şeylerin çoğu, kısmen savaş kavramıyla yapılandırılmıştır. Burada fiziksel bir savaş yoktur ancak sözlü bir savaş vardır. Bundan dolayı da TARTIŞMA SAVAŞTIR metaforu kültürün içinde varlığını sürdürmekte ve biz tartışırken gerçekleşen eylemleri yapılandırmaktadır (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 4).

Bilişsel dilbilimin bakış açısına göre metafor, bir kavramsal alanın (*tartışma*) başka bir kavramsal alana (*savaş*) göre anlaşılması olarak tanımlanabilir. Kısacası kavramsal alan *A*, kavramsal alan *B*'dir denilebilir. Burada kavram metaforuyla metaforik dilbilimsel ifadeler ortaya çıkmaktadır. Metaforik dilbilimsel ifadeler, kişinin somut konuşma biçimiyken kavram metaforları soyut düşünme biçimi olarak kabul edilebilir (Demir, 2018, s. 136). Dolayısıyla bir kavramsal metafor, bir alanın diğerine göre anlaşıldığı *hedef* alan ve *kaynak* alan olmak üzere iki kavramsal alandan oluşur. Bu alanlardan, bir başka alanı anlamak için kullanılarak metaforik dilbilimsel ifadeler imkân veren “kaynak alan” (*source domain*), bu yöntemle anladığımız alan ise “hedef alan” (*target domain*) olarak adlandırılır (Kövecses, 2002, s. 4).

### 2.3.1. Kavramsal Metafor Türleri

Bu bölümde kavramsal metafor kuramı çerçevesinde belirlenmiş olan kavramsal metafor türlerine ve bunların açıklamalarına yer verilmektedir. Bu sınıflandırmaya göre

kavramsal metaforlar; yapısal, yönelim ve ontolojik metaforlar olmak üzere üç türe ayrılmaktadır (Kövecses, 2002, s. 37).

Lakoff ve Johnson (1980) metafor kuramını ilk ortaya attıkları çalışmalarında bu sınıflandırmayı yapmış ancak yıllar sonra ek bir önsöz ile aynı çalışmayı (*Metaphor We Live By*, 2003) tekrar yayımladıklarında çeşitli çalışmalarla birincil metaforların öneminin anlaşılmasından sonra mevcut ayrımın suni olduğunu dile getirmişlerdir. Bunun nedeni süreç içinde yapılan çalışmalar sonucunda tüm metaforların, bir yapının diğer bir yapıyla eşleştirilmesinden (*mapping*) dolayı yapı metaforu; hedef alan entiteleri yaratmalarından dolayı ontolojik metafor ve yönelim görüntü şemalarıyla eşleşmelerinden dolayı da yönelim metaforu oldukları sonucuna varılmıştır (Lakoff ve Johnson, 2003, s. 264-265). Burada bahsedilen görüntü şeması, farklı hedef alanlar için bir kaynak etki alanı veya bir kaynak etki alanının yapılandırma parçası olarak yinelenen düzenli bir kalıp olarak ifade edilebilir. Tipik görüntü şemaları arasında sınırlama, yol, ölçekler, dikeylik ve merkez-çevre bulunmaktadır. Bunun yanı sıra görüntü şemaları, görsel alan (*görüş alanı dışında veya görüş alanı içinde*) veya zaman (*iki saat içinde*) gibi çok çeşitli hedef alanlar için kapsamanın kaynak alanı olduğu kavramsal metaforlarda ortaya çıkmaktadır (Geeraerts, 2006, s. 12).

Kavramsal metafor kuramı kapsamında yer alan suni üçlü sınıflandırmanın kuramın temelini oluşturması ve kavramsal metaforları detaylı bir şekilde analiz etme imkânı sunması bakımından önemli görülmektedir.

### 2.3.1.1. Yapısal Metaforlar

Yapısal metaforların bilişsel işlevi, kişilerin kaynak *B*'nin yapısı aracılığıyla hedef *A*'yı anlamasını sağlamaktır. Buna göre *A*'nın öğeleriyle *B*'nin öğeleri arasındaki kavramsal eşleştirmeler gerçekleşmekte ve yapısal metaforlardaki kaynak alan, hedef kavram için nispeten zengin bir bilgi yapısı sağlamaktadır (Kövecses, 2002, s. 37). Bu şekilde yapısal metaforlar, kavramlara atıfta bulunulması veya onların ölçülebilmesi gibi imkânlar sağlamaktadır. Ayrıca bu tür metaforlar, iyi bir şekilde yapılanmış ve açıkça ifade edilmiş bir kavramı kullanarak diğer bir kavramı yapıya kavuşturmamıza da olanak sağlamaktadır (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 61).



Lakoff ve Johnson, çalışmalarında yapısal metaforlara örnek olarak ZAMAN PARADIR metaforunu vermektedir (1980, s. 8). Bu kavramsal metaforun Türkçede de VAKİT NAKİTTİR şeklinde yer alması nedeniyle anlaşılır bir örnek olacağı düşünülmektedir:

#### ZAMAN PARADIR

- *Zamanımı boşa harcıyorsun.*
- *Bu alet size zaman kazandıracak.*
- *Sana ayıracak vaktim yok.*
- *Bu günlerde vaktinizi nasıl geçiriyorsunuz?*
- *Patlak lastik bana bir saate mal oldu.*
- *Ona çok zaman ayırdım.*
- *Bunun için harcayacak zamanım yok.*
- *Zamanın daralıyor.*

Bu yapısal metaforunda, modern Batı kültürünün ve endüstrileşmiş toplum yapısının bir getirisi olarak “zaman” kavramının “para” gibi sınırlı bir kaynak olarak görülmesine, zamana maddi bir karşılık biçilmesine ve zamanın değerli bir meta olarak algılanmasına olanak sağlanmaktadır. Çünkü kültür kapsamında zamanı kavramsallaştırmak için gündelik tecrübelerde para, sınırlı kaynaklar ve kıymetli mallar kullanılmaktadır (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 9). Burada da görüldüğü üzere zaman kavramının para gibi harcanabilir, kazanılabilir, verilebilir, azalabilir veya çoğalabilir duruma getirilmesi mümkün olmaktadır.

Metaforlar vasıtasıyla yapılan eşleştirmeler sayesinde sadece belirli ifadelerin ne anlama geldiğinin açıklaması değil, beraberinde zaman kavramının yapıya kavuşmasıyla insan algısında yer etmesi sağlanabilmektedir. Aksi hâlde metafor olmadan zaman kavramını tahayyül etmek çok zor olabilirdi. Birçok yapısal metafor, hedef kavramları için bu tür bir anlayış ve yapılanmalar oluşturmaktadır (Kövecses, 2002, s. 38).

#### 2.3.1.2. Yönelim Metaforları

Yönelim metaforları, yapısal metaforlar gibi bir kavramın diğerine göre metaforik olarak yapıya kavuşturamaz. Ancak, bunun yerine bütün bir kavram sistemini diğer bir kavram sistemine göre düzenler. Bu metafor türünün “yönelim” olarak adlandırılmasını sebebi de zaten çoğunun uzam / mekân yönelimleriyle ilgili olmasından kaynaklanmaktadır. Buna örnek olarak *yukarı-aşağı*, *içeri-dışarı*, *ön-arka*, *açık-kapalı*, *derin-sığ*, *merkezi-çevresel* gibi mekânsal yönelimler verilebilir. Bu mekânsal yönelimler, sahip olduğumuz bedenlerimizin fiziksel çevremizde etkileşiminden oluşmaktadır. Kısacası yönelim

metaforları bir kavrama uzam / mekân yönelimi vermekte ve MUTLU OLAN YUKARIDADIR metaforundaki gibi “mutluluk” kavramının “yukarı” odaklı olmasına dayalı olarak günlük dilin kullanımında “Bugün moralim yükseldi.” şeklinde metaforik ifadelerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Diğer bir örnek de bunun tam tersi olan KEDERLİ OLAN AŞAĞIDADIR yönelim metaforuyla sağlanabilir. Bu kapsamda da “Derde düştüm.”, “Ruhen dibe vurdum.” gibi metaforik ifadelerin oluştuğu görülmektedir. Bu ifadelerdeki temel fiziki yönün olumsuz duygularda (keder, hüzn vb.) fiziki olarak eğilmeyi, olumlu duygularda ise dik durmayı beraberinde getirmesinden kaynaklandığı söylenebilir (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 40-41).

Metaforik yönelimlerin keyfi değil, fiziksel ve kültürel deneyimimizde bir temeli olduğunu Wang Yin, çalışmasında şu şekilde ifade etmektedir: Yaşadığımız deneyim nedir? Tabii ki kendi vücudumuz. Yaşadığımız ilk deneyim nedir? Yer, yönelim ve hareketi içeren alandır. Öyleyse beden ve uzam / mekân deneyimi, insan kavramlarının ve dilinin kökenidir. İnsanın bilişi, beden ve uzam / mekân alanından diğer alanlara, somuttan soyuta, uzaklardan yakına gelişen, bedenlerini ve uzamlarını / mekânlarını anlamaya dayanır (Yin, 2005, s. 50).

Konvansiyonel metafor, bir ifadeyi veya kavramı söylemenin yerleşik veya kurumsallaşmış olmasıyla ilgilidir. Buradaki kurumsallaşmadan kasıt bir bütün olarak dil topluluğunun kelime, ifade veya kavramı kabullenerek dilin standart söz varlığına eklenmiş olması şeklinde açıklanabilir. Dolayısıyla dilbilimsel bir ifadenin konvansiyonelliğini kanıtlamanın temel yolu, onu bir sözlükte aramak olsa da kavramsal metaforlar için böyle bir sözlüğün bulunmadığı söylenebilir (Philip, 2003, s. 223). Ancak konvansiyonel dil kullanımı sözlükbilimin yanı sıra psikodilbilim yaklaşımı çerçevesinde de belirginlik kavramına odaklanarak kurulabilmektedir. Buradaki belirginlik; aşinalık, sıklık, bağlama uygunluk ve zihinde öne çıkma kavramlarını içine alan bir ifade olarak kullanılmaktadır (Giora, 2003, s. 33). Dolayısıyla bir yaklaşım, bütün olarak dil sistemine (sözlükbilimsel) diğeri ise bireyin bilgisine ve kullanımına (psikodilbilimsel) odaklanmaktadır. Bunun yanı sıra kavramsal eşleştirmelerle oluşturulan konvansiyonel metaforlar yeni metaforlar üretmek için genişletilebilmektedir (Lakoff ve Johnson, 1999, s. 153). Bilişsel yaklaşımda bu yeni metaforik ifadeler, kavramsal birincil metaforlara bağlanarak onların birincil metaforlarındaki uzantıları ve yeni örnekleri oldukları görülmektedir (Howe, 2006, s. 77).

### 2.3.1.3. Ontolojik Metaforlar

Yönelim kavramlarının anlaşılmasında *yukarı-aşağı, ön-arka, açık-kapalı, merkez-çevre, yakın-uzak* gibi uzam / mekân yönelimleri, son derece zengin bir zemin sağlamakla birlikte yönelim metaforlarıyla yapılabileceklerin bunlarla sınırlı olduğu söylenebilir. Oysaki fiziksel nesnelere ve tözlere ilişkin deneyimler, kavramların anlaşılması için birçok ek zemin oluşturmaktadır. Deneyimleri nesnelere ve tözler açısından anlamak onların bazı kısımlarını ayırt etmek, somut entiteler veya tözler olarak ele almak gibi olanaklar tanımaktadır. Bunun nedeni ise deneyimlerin entiteler veya tözler olarak tanımlanabildiği durumlarda onlara atıfta bulunularak sınıflandırılabilmesi, gruplandırılabilmesi ve nicelleştirilebilmeleridir. Doğal olarak bu da onlar hakkında mantık yürütülebilme durumunu ortaya çıkarmaktadır (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 25).

Ontolojik metaforların, hedef kavramlar için yapısal metaforlardan çok daha az bilişsel yapılanma sağladığı düşünülmektedir. Onların bilişsel görevinin, soyut olan hedef kavramların genel kategorilerine sadece yeni bir ontolojik statü kazandırarak yeni soyut varlıklar meydana getirmek olduğu söylenebilir. Ancak, yine de deneyimlerin çoğuna entiteler veya tözler açısından temel bir statü yüklemek, bilişsel açıdan önemli bir durum olarak kabul edilmektedir. Bunu en çok gerektiren deneyim türleri ise açıkça tasvir edilmemiş, belirsiz veya soyut deneyimler sayılabilir. Söz gelişi kişi, “zihin” kavramının ne olduğu gerçekte bilmemekte, ancak bu şekilde onun bir nesne olarak algılanmasına imkân sağlamaktadır (Kövecses, 2002, s. 38).

Ontolojik metaforların da bir örnek üzerinden ele alınması hem daha iyi anlaşılması hem de diğer metafor türlerinden farkının ortaya çıkması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle *enflasyon*, metaforik açıdan bir entite olarak tanımlanarak fiyat artışı deneyimine atıfta bulunabilmeye imkân sağlaması açısından yerinde bir örnek olabilir (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 26):

#### ENFLASYON BİR ENTİTEDİR

- Enflasyon yaşam standardımızı *düşürüyor*.
- Enflasyon daha fazla *yükselirse*, asla hayatta kalamayız.
- Enflasyonla *mücadele etmeliyiz*.
- Enflasyon bizi *köşeye sıkıştırıyor*.
- Enflasyonla *başta çıkmanın* en iyi yolu, arazi satın almaktır.
- Enflasyon beni *hasta ediyor*.

ENFLASYON BİR ENTİTEDİR metaforunda görüldüğü gibi günlük dildeki söylemlerimiz aslında bir metaforun alt kategorilerinin ifadelerinden oluşturmaktadır. Bu şekilde en soyut kavramı dahi anlamak, ona bir kimlik kazandırmak ve bu kimliğe yönelik de atıflarda bulunabilmek mümkün olmaktadır.

## 2.4. KAVRAMSAL METAFORUN YAPISI

Bu kuram, insanî kavramsal sistemi açıklamak amacı güden her kuram gibi kavramların nasıl temellendiğini, yapılandığını, birbiriyle ilişkili olduğunu ve tanımlandığını açıklama yükümlülüğü taşımaktadır (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 160). Buradan hareketle kavram temeline dayanan kavramsal metaforun da oluşumu hakkında bir açıklama süreci yürütülmesi mümkün görünmektedir.

### 2.4.1. Temellenmesi

Bu bölüme kadar kavramsal metafor türleri ele alınarak örnekler üzerinden açıklamalar yapılmış ve kavramsal metaforlar hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır. Ancak kavramsal metaforun yapısının da anlaşılabilmesi adına konu ile ilgili olarak daha detaylı açıklamalara yer vermek gerektiği düşünülmektedir. Bu açıklamalara da kavramsal metaforun nasıl temellendiğine yönelerek başlamak iyi bir dayanak oluşturabilir.

Basit mekânsal kavramlar (yukarı, aşağı vb.), doğrudan anlaşılabilir kavramların başında gelerek deneyimler neticesinde ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra yapılan her bir hareketin *yukarı-aşağı* yönelimini değiştiren, sürdüren, varsayan veya bir şekilde hesaba katan bir motor program gerektirdiği ifade edilmektedir. Sürekli fiziksel aktivitelerin ise *yukarı-aşağı* yönelimini ayrıca tüm diğer aktiviteleri de uygun hale dönüştürdüğü gözlemlenmektedir. Bu şekilde uzam / mekân kavramlarının yapısının, günlük fiziksel tecrübelerde ve kişilerin çevreyle etkileşiminde temellendiği sonucuna ulaşılabilir. Burada önemli bir husus da “doğrudan fiziksel tecrübe” diye de adlandırılabilir bu durumun, belirli bir türün bedenine göre değil daha çok tecrübenin kültürel ön kabulüne göre benimsenmesidir (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 56-57).

Kavramsal metafor kuramına göre metaforun nasıl temellendiği ile ilgili belli bir sistematiklik söz konusudur. Bu sistematikliğin de kavramın belirli yönlerini vurguladığı, belirli yönlerini ise gizlediği görülmektedir. Bundan dolayı da metaforik kavram bir kavramın bir yönüne (ör. tartışmanın çatışma boyutuna) odaklanmamıza izin verirken bu metaforla tutarsız olan diğer yönlerine ise engel olabilmektedir (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 10). Söz gelişi AŞK SANAT ESERİDİR kavramsal metaforu ele alındığında aşkın, aktif ve kontrollü nosyonu vurgulanırken pasif ve kontrolsüz yanı gizlenmektedir. Oysa, AŞK DELİLİKTİR metaforunda tam aksine aşkın kontrolsüz yanı vurgulanırken kontrollü yanı gizlenmektedir (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 141). Bu durum, kavramsal metaforun bir kavrama ait birçok boyuttan sadece bir boyuta odaklandığının, kavramın diğer boyutlarını ise gizlediğinin açık bir göstergesidir. Esasen düşünüldüğünde vurgulamak ve gizlemek birbirlerini gerektiren kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü bir şey vurgulandığı zaman bazı şeylerin arka planda kaldığı veya gizlendiği anlamı bulunmaktadır (Kövecses, 2002, s. 80).

Reddy, kavramsal metaforun yapılanma sürecini çalışmasında “kanal” metaforu ile daha detaylı bir şekilde değerlendirmektedir. Bu değerlendirmeye göre temel süreç: (1) dil, düşünceleri bir kişiden diğerine bedensel olarak aktaran bir “kanal” gibi işlev görür; (2) yazarken ve konuşurken insanlar düşüncelerini veya duygularını kelimelere ekler; (3) kelimeler, duyguları veya düşünceleri içererek başkalarına aktarılır; (4) insanlar, dinlerken veya okurken sözcüklerden düşüncelerini ve duygularını bir kez daha çıkarır şeklinde dört temel aşamayı içermektedir (Reddy, 1993, s. 170). Bu süreçte insan fizyolojisi ve psikolojisinin tüm dünyada hemen hemen aynı olduğu varsayıldığında, metaforların farklılık göstermesi durumu bir açıklama gereği oluşturmaktadır. Bu da büyük olasılıkla kültür ve bağlamdan kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir (Lakoff, 1987, s. 37). Örneğin, yapıları gereği önü veya arkası olmayan nesnelere bağlam içinde bir *ön-arka* yönelimi yansıtıldığı görülmektedir. İnsanlar tarafından bir yönelim atfedilerek ön ve arka cephesi belirlenen kaya ile bir kişi arasında top olduğu tahayyül edildiğinde bazı kültürlerin algısına göre top kayanın önünde yer almaktadır. Ancak top, aynı durumda Hausalar (Afrika kabilesi) için kayanın arkasında olarak algılanmaktadır (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 161).

Böylece insanlar, çevreleriyle etkileşim süreçlerinde kültürden kültüre değişiklik göstermektedir. Bu şekilde farklı tecrübelerle dayalı düşünce sistemleri geliştiren kişilerin

doğal olarak düşünceleri de farklı şekilde yapılanmakta ve bu durum metaforlara yansımaktadır.

#### 2.4.2. Yapılanması

Kavramsal sistemimiz birçok soyut ve somut kavram içermektedir. Bilişsel dilbilimin bakış açısına göre metaforlar, bu kavramlardan daha somut veya fiziksel bir kaynak alanı ile daha soyut bir hedef alan arasındaki eşleştirme (*mapping*) kümelerinden oluşmaktadır (Kövecses, 2002, s. 67). Ayrıca bu eşleştirmenin de aktarım yönünün genel olarak somuttan soyuta doğru olduğu, insan zihninin bu soyut kavramları anlamak için kullandığı içeriklerin de genellikle kavramsal metaforlar vasıtası ile oluşturulduğu vurgulanmaktadır (Howe, 2006, s. 71).

Bilişsel dilbilim, iki kavram arasında açık bir benzerliğin bulunmadığı durumları da açıklayabilen metaforik kaynak kavramın ve bunlara karşılık gelen metaforik dilbilimsel ifadelerin açıklamasını önemli görmektedir. Buna göre kavramsal metaforlar; deneyimlerdeki korelasyonlara, çeşitli türdeki nesnel olmayan benzerliklere, iki kavram tarafından paylaşılan biyolojik veya kültürel temele ve insanların deneyimlerine dayanmaktadır. Bu etkenlerin tümü, hedef alanın anlaşılmasında kaynak alanın seçilmesi için yeterli motivasyonu sağlayabildiği yönündedir (Kövecses, 2002, s. 68-69).

Kavramsal metafor kuramı karmaşık bir yapıya sahip olduğundan içinde birbirleriyle etkileşime giren çeşitli parçalar, yönler veya bileşenler barındırmaktadır. İlgili birçok çalışmadan hareketle elde edilen bilgilere göre etkileşimde rol oynayan unsurlar, aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 20-21; Lakoff ve Turner, 1989, s. 51-52; Lakoff, 1993; Kövecses, 2005, s. 5-7; Kövecses, 2010, s. 658):

- Metafor, bir kaynak ve bir hedef alanı olmak üzere iki alandan oluşur ve bu alanlardan kaynak alan daha somut, hedef alan ise daha soyut bir alandır.
- Belirli bir hedefe ulaşmak için belirli bir kaynağın seçimi, tecrübe temeline dayanmaktadır. Tecrübenin rolü ile birbirleriyle uyuşmayan metaforların işleyişini anlamamız sağlanır. Örneğin BİLİNMEYEN YUKARIDADIR veya BİLİNEN AŞAĞIDADIR metaforu bize “Mesele havada kaldı.” veya “Bu meselede taşlar yerine oturdu.” şeklinde ifadelerin oluşmasına imkân vermektedir.

- Somutlaştırılmış tecrübeler, beynin alanları arasında kaynak alan ve hedef alana karşılık gelen belirli sinirsel bağlantılarla sonuçlanır. Sözün gelişi, beynin sevgiye karşılık gelen alanı etkinleştirildiğinde, sıcaklığa karşılık gelen alan da etkinleştirilir.
- Kaynak ve hedef alan arasındaki ilişki, bir kaynak alanının birkaç hedefe uygulanabileceği, bir hedef alanın da birkaç kaynağa eklenebileceği şeklindedir. Buna örnek olarak *yolculuk* kavramının hem *yaşam* hem de *aşk* için geçerli olabilmesi gösterilebilir.
- Kaynak ve hedef alanların belirli eşleşmeleri, metaforik dilbilimsel ifadelerle yol açar; dilbilimsel ifadeler bu nedenle iki kavramsal alanın birleştirilmesinden türetilir.
- Kaynak ve hedef alanlar arasında temel ve gerekli kavramsal eşleşmeler bulunmaktadır. Buna göre AŞK BİR YOLCULUKTUR kavramsal metaforundaki ifadeler; *yolcular-aşıklar*, *araç-aşk ilişkisi*, *hedef-ilişkinin amacı*, *kat edilen mesafe-ilişkide kaydedilen ilerleme* ve *yoldaki engeller-ilişkide karşılaşılan zorluklar* şeklinde eşleştirilebilir.
- Kaynak alanlar ve hedef alanlar temel karşılıkların ötesinde genellikle fikirler açısından eşleştirilmektedir. Bu eşleştirmelere entiteler veya çıkarımlar adı verilmektedir. Örneğin araç-aşk ilişkisi eşleşmesinde (AŞK BİR YOLCULUK) araç hakkındaki bilgimiz aşk ilişkilerini anlamak için kullanılabilir. Araç arızalanırsa, üç seçenek vardır: (1) dışarı çıkıp başka yollarla hedefe ulaşmaya çalışılabilir; (2) araç tamir edilmeye çalışılabilir veya (3) araçta kalıp hiçbir şey yapılmayabilir. Buna bağlı olarak, eğer bir aşk ilişkisi yürümezse (1) ilişki terk edilebilir; (2) ilişki yürütülmeye çalışılabilir veya (3) ilişkinin içinde kalınır ve acı çekilmeye devam edilir.
- Kavramsal metaforlar yalnızca dil ve düşüncede değil, aynı zamanda sosyal ve fiziksel tecrübelerde ve gerçeklikte somutlaşabilir. Mesela ÖNEMLİ OLAN MERKEZİDİR kavramsal metaforu ve onun dilbilimsel tezahürleri göz önüne alındığında, toplantılarda ve diğer çeşitli sosyal etkinliklerde, önemli kişiler ortamda daha az önemli olanlara göre fiziksel olarak daha “merkezi” yerleri işgal etme eğilimindedirler.

- Kavramsal metaforlar, düşüncede işleyen kültürel modeller üzerinde birleşir ve doğar.

Yukarıda yer alan açıklamalardan da anlaşılacağı üzere kavramsal metaforların temellenmesindeki ana unsur, tecrübeye ve tecrübenin içindeki sistematik korelasyonlara dayanmaktadır. Sözün gelişi, RASYONEL TARTIŞMA SAVAŞTIR metaforunu daha kolay anlayabilmemiz için onu, fiziksel çatışmaya göre kavramsallaştırmaktayız. İnsanlar, çağlar boyunca fiziksel çatışmayı kurumsallaştırıp gerçekleştirmenin daha etkili yöntemlerini bulmuş olsa da fiziksel çatışmanın temel yapısı esasen aynı kalmıştır. Bilim adamları tarafından insanlar arasındaki kavga pratiklerinde de iki vahşi hayvan arasındaki kavga gibi göz dağı verme, bölgesini kurma ve savunma, saldırı, müdafaa, karşı saldırı, geri çekilme veya teslim olma, meydan okuma vb. uygulamalar gözlemlenmiştir. Böylelikle ...*çünkü patron benim* (otorite), ...*başaramamak bilim dışı olacaktır* (tehdit) şeklinde örneklerle rasyonel tartışma sürecini irrasyonel tartışma ile fiziksel çatışmanın kökenine kadar izleme imkânı bulunabilmektedir (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 61-64).

#### 2.4.3. İlişkilerin ve Benzerliğin Yaratılması

Bir diyalogu *tartışma* olarak anlamak, *savaş* kavramının çok boyutlu yapısına karşılık gelen *diyalog* kavramının yapısına yerleştirmeyi gerektirmektedir. Bu tür çok boyutlu yapılar, deneyimleri yapılandırılmış bütünler halinde organize etmenin yolları sayılan deneyim biçimlerini ayırt etmektedir. Mesela TARTIŞMA SAVAŞTIR metaforunda diyalogun yapısı, savaşın yapısına göre seçilen öğelerle yapılandırıldığından diyalog, haliyle burada bir fiziksel kavga olarak anlaşılacaktır. Deneyimlerin bu tür çok boyutlu alanlarda yapılması, aynı zamanda onların tutarlı olduğunun da bir göstergesi sayılabilmektedir (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 81). Bunun nedeni, deneyimlerin tekrarlanabilir bir yapısal özellik tezahür etmesi ve anlamamız dâhilinde organize olması şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca, deneyimlerimizin yönlerini birbirine bağlayan ve kavramsal sistemimizde çıkarımlara yol açan bir iç yapının bulunduğu söylenebilir (Johnson, 1987, s. 44).

İnsanın eylem ve deneyimleri doğası gereği metaforik olup kavramsal sistemi genellikle metaforlar tarafından yapılandırılmaktadır. Bunun yanı sıra yer alan benzerlikleri de kavramsal sistemimizin kategorilerine ve sahip olduğumuz doğal deneyimlere göre



anlayabilmekteyiz. Algıladığımız bu benzerliklerin çoğunun konvansiyonel, yani kültürün gündelik dilde yapıya kavuşturduğu metaforların bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Buna en açık örnek yönelim metaforlarındaki DAHA FAZLA OLAN YUKARIDADIR ve MUTLU OLAN YUKARIDADIR kavramsal metaforlarındaki *daha fazla* ile *mutlu* arasındaki görünmeyen ilgi verilebilir. Aynı şekilde ontolojik ve yapısal metaforlardaki benzerliklerin yaratılmasında da kültürün gerçekliği rol oynamaktadır. Mesela ZAMAN BİR TÖZDÜR ve EMEK BİR TÖZDÜR ontolojik metaforları her ikisinin de ölçülebilmesi, bir amaca hizmet etmesi, birim değeri verilebilmesi, tükenebilmesi vb. açısından zaman ve emeğin benzer olarak tahayyül edilmesini sağlamaktadır. Yine yapısal metaforlarından DÜŞÜNCELER YİYECEKTİR bize ikisinin de yenilebilmesi, yutulabilmesi, hazmedilebilmesi, sıcak olabilmesi vb. açısından düşünce ve yemek kavramları arasında çeşitli benzerlikler oluşturabilmektedir. Bu örneklerden de anlaşılacağı üzere verilen benzerliklerin metaforlar olmadan oluşturulabilmesinin imkân dâhilinde olmadığı söylenebilir (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 147-148).

Johnson, metaforun oluşmasında benzerliklerin yanı sıra eşleştirmenin özellikle deneyimsel olduğunu savunmaktadır. Bu iddianın desteklenmesi adına da çalışmada “Sally, bir buz kütesidir.” ifadesine yer verilmekte “Sally” ile “buz kütesi” arasında metaforik ifadenin anlamını açıklayabilecek herhangi bir benzerlik olmadığına dikkat çekilmektedir (2008, s. 46). Grady’nin doktora çalışmasında da yer bulan bu husus için dilbilimsel metaforlar ve birbirleriyle ilişkilendirilen kavramlar arasında gösterilecek nesnel bir benzerliğin bulunmadığı yönünde bir görüş bulunmaktadır (1997, s. 5).

#### 2.4.4. Tanımlama

Kavramsal bir metafor, iki deneyim alanı arasındaki sistematik bir “yazışma” kümesi şeklinde tanımlanabilmektedir. Bu durum, bir alanı diğerine göre anlamak şeklinde de özetlenebilir. Literatürde “yazışma” için daha sık kullanılan bir diğer terim de “eşleşme”dir. Özellikle bu terimin kullanılmasının nedeni ise belirli öğelerin ve aralarındaki ilişkilerin, bir kaynak alandan diğer bir alana, yani hedef alana doğru eşleşmesinden kaynaklandığı söylenebilir (Kövecses, 2017, s. 14). Kavram sistemimizi kaplayan metaforik kavramların çoğunun soyut olması yahut deneyimin açıkça tasvir

edilmemesi (duygular, fikirler, zaman vb.) durumu, onları daha açık ve somut (uzam / mekân yönelimleri, nesnelere vb.) kavramlar aracılığıyla anlama gereksinimi ortaya çıkarmaktadır. Bu gereksinimin de bizi, kavramsal sistemimizde metaforik tanımlamalar kullanma yoluna götürdüğü söylenebilir (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 115). Raymond ve Gibbs de çalışmalarında özellikle yaygın kavramsal metaforların alanlar arasında en iyi şekilde genişletilmiş yapısal eşleştirmeler olduğundan bahsetmektedir (2008, s. 7).

Kövecses, kavramlar arası karşılıkların veya eşleştirmelerin kavramsal metaforlar kapsamında nasıl çalıştığını, ÖFKE ATEŞTİR metaforunu ele alarak aşağıdaki örnek üzerinden göstermektedir (2017, s. 14):

#### ÖFKE ATEŞTİR

- Bu benim öfkemi *ateşledi*.
- Bunlar *ateşli* ifadelerdi.
- Kulaklarından *duman çıkıyordu*.
- Öfkeyle *yanıyordu*.
- *Ateş püskürüyordu*.
- Öfkeyle *ateşe verdi*.

Buradaki ÖFKE ATEŞTİR kavramsal metaforuna bağlı çeşitli metaforik ifade eşleşmeleri *öfkenin sebebi-ateşin sebebi, yangına neden olmak-öfkeye neden olmak, kızgın insan-yanan şey, öfke-ateş, ateşin yoğunluğu-öfkenin yoğunluğu* şeklinde gösterilebilir (Kövecses, 2017, s. 14).

#### 2.4.5. Anlam

Kavramsal metaforlarda var olan sistematik eşleşmeler, ayrıca bize sözcüklerin anlam değişikliğine uğradıklarını göstermektedir. Bunun sebebi de metaforların tecrübemize yeni bir kavrayış verme gücüne sahip olması şeklinde ifade edilmektedir. Dolayısıyla kavramsal metaforların geçmişimize, gündelik faaliyetlerimize, bildiğimiz ve inandığımız şeylere yeni anlam kazandırmaları söz konusudur (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 139).

Anlam, dilin en temel öğelerinden olup insanlar bir anlam iletmek veya aktarmak için konuşurlar. Bu bakımdan dil, her zaman düşünceleri aktarmakta kullanılan bir araç olarak tanımlanmıştır. Ayrıca anlam, dildeki dolaysız ve zihinsel özelliğinin yanı sıra soyut yapısıyla da kavranması en güç olgu olarak gösterilebilir. Bu nedenle bir anlamın tanımlanması hususunda genellikle güçlük oluşabilir (Kıran ve Eziler Kıran, 2018, s.

338). Bununla birlikte anlam, sadece dış dünyanın nesnel bir yansıması değil, o dünyayı şekillendirmenin bir yolu olarak da görülmektedir. Böylece dünyanın belirli bir şekilde yorumlanarak ona yönelik bakış açısının somutlaştırıldığı söylenebilir. Bu durum, dilbilimsel ifadelerde ortaya çıkan uzamsal bakış açısının veya aynı nesnel durumun dilbilimsel olarak farklı şekillerde yorumlanabilmesinden anlaşılmaktadır. Söz gelişi bir evin arka bahçesinde durarak bisikletin yerini ifade edebilmek için evin hem arkasında hem de önünde denilebilir (Geeraerts, 2006, s. 4).

Anlam, somutlaşmış deneyim kalıplarını ve duyarlılığımızın ön kavramsal yapılarını dolayısıyla algı veya kendimizi yönlendirme ve diğer nesnelere, olaylar veya kişilerle etkileşim tarzımızı içerir. Bu somutlaşmış deneyim kalıplarının, onları tecrübe eden kişiye özel olmayarak topluluğun kalıplarının çoğunun yorumlanmasına ve kodlanmasına yardımcı olmaktadır. Sonrasında bu kalıplar, paylaşılan kültürel deneyim biçimleri haline gelerek kişinin dünyasına ilişkin anlamlı ve tutarlı anlayışın doğasını belirlemeye yardımcı olabilmektedir (Johnson, 1987, s. 14).

Anlam araştırmacıları ve sözlükçülerinin, insanların kavramları AŞK YOLCULUKTUR veya ZAMAN PARADIR gibi sistematik metaforlara göre nasıl anladıklarının açıklamasını önemsemedikleri söylenebilir. Bu durum bir sözlükteki, örneğin “aşk” maddesine bakıldığında açıkça anlaşılabilir. Aşkın karşılığı olarak *sevgi*, *hoşlanma*, *hayranlık*... gibi açıklamalar verilmekte ancak *aşkı*, *yolculuktur*, *deliliktir* veya *savaştır* vb. şeklindeki metaforlar aracılığıyla nasıl kavranabileceğinden söz edilmemektedir. Söz gelişi herhangi bir sözlük veya anlam açıklamasından hareketle “Ne kadar yol aldığımızı bir bak!” veya “Şimdi neredeyiz?” gibi ifadelerin, aşkın kültürümüzdeki tecrübesini dile getirmede bir yol sunmadığı görülebilir. Elbette bu durumun, sözlükçülerin kaygıları ile kavramsal metafor kuramının kaygısı arasındaki farktan da kaynaklanmaktadır. Çünkü kavramsal metafor kuramı sözlükçülere nazaran daha çok insanların kendi tecrübelerini nasıl anladıkları ile ilgilenmektedir ve dili, anlamın temel düşüncesine ulaşmadaki bilgi sağlayan unsur olarak görmektedir. En önemlisi de bu bilgi sağlama sürecindeki ilkelerin tek tek sözcükler veya bireysel kavramlar yerine, bir kavram sistemi ihtiva etmesinden kaynaklandığıdır (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 115-116).

Anlamsal değişimin yönü, yapısı ve detayları bedensel deneyimlerimizle (algı, nesnelerin manipülasyonu, bedensel hareket) bağlantılı olarak anlamamızda bulunan metaforik sistemlerin varlığını ifade etmektedir (Johnson, 1987, s. 109). Bir alanı diğerine göre anlamak, bir kaynak ve hedef alan arasındaki bir dizi eşleşmeyi içermekle birlikte bu eşlemeler, kaynak alanın temel kurucu unsurları ile hedef alanın temel kurucu unsurları arasında oluşmaktadır. Dolayısıyla kavramsal bir metaforu bilmenin belirli bir *kaynak-hedef* eşleşmesine uygulanan eşleme kümesini bilmek anlamına geldiği vurgulanmaktadır. Buna dayalı olarak da belirli bir kavramsal metaforu belirleyen ve metaforik dilsel ifadelerin (veya dilbilimsel metaforların) anlamının çoğunu sağlayan bu eşleştirmelerdir (Kövecses, 2002, s. 12).

## 2.5. KAVRAMSAL METAFORUN BİLİŞSEL DİLBİLİM TEMELİ

Bilişsel bilim; insan veya insan olmayan ancak öğrenen, öğrendiğini gerektiğinde kullanan ve karşı tarafa ileten her çeşit karmaşık bilgi türünü ve düşünce sistemini inceleyen disiplinlerin tamamını kapsayan bir bilim dalıdır (Gardner, 1985, s. 6). Ayrıca disiplinlerarası bir yapıya sahip bu bilim dalı; felsefe, dilbilim, insanbilim, sinirbilim, bilişim, ruhbilim gibi farklı bilim dallarıyla da ilişkilidir (Gardner, 1985, s. 37). Bu bilim dallarından özellikle bilişsel dilbilimin mevcut çalışma kapsamıyla direkt ilgili olduğu söylenebilir. Buradaki “bilişsel” terimi, sadece dilin psikolojik olarak gerçek bir fenomen olduğuna ve dilbilimin bilişsel bilimlerin bir parçası olduğuna işaret etmekle kalmaz, aynı zamanda bilginin işlenmesi ve depolanmasını dilin çok önemli bir özelliği olarak saymaktadır (Geeraerts, 2006, s. 3).

Kavramsal metafor, muhtemelen bilişsel dilbilimin en iyi bilinen yönünü oluşturmaktadır. Özellikle kavramsal metafor kuramında metaforun, bireysel ifadeler düzeyinde çalışan özel bir dilbilimsel mekanizma olmadığı, genel bir bilişsel mekanizma olarak değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Geeraerts, 2006, s. 11).

Lakoff ve Johnson (1980) kavramsal metafor kuramını içeren çalışmalarıyla deneyimin dünyada boyut kazanmasını sağlayarak metafora bir temel oluşturmuşlardır. Sonraki yıllarda ise bu temel üzerinde farklı gelişmeler yaşanmıştır. Metafor kuramı özellikle 1997’de büyük bir ilerleme katederek (Lakoff ve Johnson, 2003, s. 254) kompleks metaforların doğrudan doğruya gündelik tecrübemizle temellendiği ve duyu-motor

tecrübemizle öznel çıkarımlar arasında sıkı bağlar içeren birincil metaforlardan oluştukları sonucuna ulaşılmıştır (Grady, 1997, s. 6).

Kavramsal metaforlar, basit ve karmaşık metaforlar olmak üzere iki yapıda bulunmaktadır. Bilişsel eşleştirmeler sonucunda oluşan bu yapılar, “birincil” ve “kompleks” kavramsal metaforlar olarak da isimlendirilmektedir (Lakoff ve Johnson, 1999, s. 58). Johnson, öğrenme sürecindeki çocukların öznel deneyimler ve yargılarının yanı sıra duyu-motor deneyimlerini düzenli olarak bir araya getirdiklerini ve çocukların bir süre birlikte olduklarında ikisi arasındaki ayrımı artık yapamadıklarını belirtmiştir (Johnson 1999, s. 124). Bu kalıcı çağrışımlar sonucunda da aynı çocuğun hayatının ileriki dönemlerinde kavramsal metaforlardaki eşleştirmelerle “sıcak bir gülümseme” şeklinde metaforik ifadeler kullanma eğilimde oldukları gözlemlenmiştir (Lakoff ve Johnson, 1999, s. 45).

Birincil metaforlar, karmaşık metaforlardan daha temel fiziksel ve bilişsel deneyimlerden oluşan metaforlarken bunlar karmaşık metaforları oluşturmak için birleşmektedir (Lakoff ve Turner, 1989, s. 47). Grady, karmaşık metaforların “moleküler”, birincil metaforların ise “atomik” metaforik parçalardan oluştuğunu ifade etmektedir (Grady, 1997, s. 195-196). Birincil metaforların hepsi minimal bir yapıya sahip olup alanlar arası ilişkilendirmelerin olduğu sırada eşleşmektedir. Bu eşleşme yoluyla gündelik deneyimin doğal, irade dışı ve bilinçsiz olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Bunun yanı sıra karmaşık metaforlar, kavramsal harmanlamalarla oluşturulur. Dolayısıyla evrensel erken deneyimler daha sonra evrensel konvansiyonel kavramsal metaforlara dönüşerek evrensel uyumları oluşturmaktadır (Lakoff ve Johnson, 1999, s. 45). Bu kapsamda, doğrudan deneyimdeki korelasyonlardan ortaya çıkan DAHA FAZLA OLAN YUKARIDADIR kavramsal metaforu birincil metaforlara; TEORİLER BİNADIR kavramsal metaforu da kompleks metaforlara örnek olarak gösterilebilir (Grady, 1997, s. 218; Kövecses, 2002, s. 252).

Kavramsal metafor kuramı, sinir çalışmalarına yönelik de gelişim göstermiş ve bilişselbilimin üç ana bulgusunda temellenmiştir. Lakoff ve Johnson, bu ana bulguları aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

- Zihin, bedensel bir doğaya sahiptir.
- Düşünce büyük oranda bilinç dışıdır.
- Soyut kavramlar büyük ölçüde metaforiktir. (1999, s. 3)

Metafor kuramını bilişselbilim açısından değerlendiren Christopher Johnson, doktora çalışmasında çocukların metaforları nasıl edindikleri ve kullandıklarına yönelik değerlendirmelerde bulunmuştur (1999, s. 135). Bu değerlendirmeler ise metafor edinim sürecinin yetişkinlerde olduğu gibi çocuklarda da sözcüklerin açıkça farklı alanlar arasındaki eşleştirmelere dayanarak genişletildiğini içermektedir. Johnson, çocuklardaki metafor edinimi sürecinin aşağıdaki aşamalardan oluştuğunu öne sürmektedir:

- *İlişkilendirme*: Çocuk, formla kaynak alanı açık ve net bir şekilde örnekleyen bağlamlarla karşılaşarak, bu karşılaşmadan elde edilen deneyimler temelinde formu gerçek anlamı ile ilişkilendirir.
- *Eşleştirme*: Çocuk, kaynak alan ile hedef alan arasında metaforik bir eşleme oluşturur.
- *Genişletme*: Çocuk, eşleştirmeye hareket geçerek formu yeni bir alana genişletir ve ilk karşılaştığından çok farklı bağlamlarda yorumlayarak kullanır. (1999, s. 135)

Johnson, çalışmasını, bir çocuk üzerinde yaptığı gözlemlerle gerçekleştirmiş ve çocuğun, “görme” eylemini çok erken yaşlarda metaforik olarak kullandığını belirlemiştir. Buna örnek olarak çalışmada çocuğun “I see what you are saying.” (Ne dediğini anlıyorum.) ifadesi yer almakta ve çocuğun bunu “görme” eyleminin gerçekleşmesinden sonra kullanmaya başladığı belirtilmektedir. Bu şekilde “görmek” ve “bilmek” arasındaki eşleşmenin iki deneyimin birlikteliği sonucunda ortaya çıktığı söylenebilir (Johnson, 1999, s. 182-183). Bunu destekler bir diğer örnek de farklı bir çalışmada bir bebeğin sevgiye tekabül eden ilk deneyiminin fiziksel sıcaklık olmasından dolayı, bu deneyimin onun ileriki hayatında SEVGİ SICAKLIKTIR kavramsal metaforu şeklinde yerini alması olarak gösterilebilir (Lakoff ve Johnson, 2003, s. 256).

Narayanan ise Grady ve Johnson’ın araştırmalarında yer alan bulguları kendi tarafından geliştirilen sinirsel metafor kuramı ile açıklamaya çalışmıştır (1997). Narayanan’ın bu kuramı, en basit şekilde, sinirsel modelleme için hesaplama teknikleri kullanarak kavramsal metaforların duyu-motor sistemi bağlantılı üst kortikal bölgelerde oluşturduğu sinirsel ağ haritalarının, sinirsel devreler aracılığıyla sinirsel olarak hesaplandığı bir çalışma olarak açıklanabilir (Lakoff ve Johnson, 2003, s. 254-255). Böylelikle duyu-motor sistemindeki birleştirme döneminde yapılan çağrışımlar, kavramsal alanları tanımlayan sinir ağları boyunca, kalıcı sinir bağlantılarının oluşmasına neden olan eş zamanlı etkinleştirmelerde, sinirsel bir şekilde gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu bağlantılar ile metaforik girişimleri oluşturan etkinleştirmelerin

(kaynaktan hedefe doğru) anatomik temelinin oluşturulduğu söylenebilir (Narayanan, 1997, s. 183-187).

Kavramsal metaforlar, sinir temeli açısından gördüğümüz bir şeyi hayalimizde canlandırma durumunda görsel korteksimizin aktifleşmesi, vücudumuz hareket ettiğinde premotor korteks ve motor korteksin aktifleşmesi durumlarındaki gibi beynimizin bazı parçalarının, algılamanın ve yapmanın yanı sıra tahayyül etmede de aktif olduğunu göstermektedir. Bu da algılamada, eylem veya tahayyül esnasında ortak dinamik ve beyin fonksiyonları bulunduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Kavramsal metafor kuramında bu ortak dinamik fonksiyonları ifade etmek içinse “yasalaştırma” (*enactment*) terimi kullanılmıştır (Lakoff ve Johnson, 2003, s. 257). Böylelikle duyu-motor kavramlarının duyu-motor deneyimlerden oluştuğu görülebilmekte ve sabit kavramlar etkinleştirildiğinde hayal edilen yasalaştırmalar sinirsel bilgi yapılarına yön göstermektedir. Bu şekilde kaynak alan ve hedef alandaki sinirsel bilgiler birbirlerine bağlanarak metaforik yasalaştırmalar oluşturulmaktadır. Sözün gelişi “Aşka düştüm.” metaforik ifadesi ele alındığında “düşmek” eyleminin kullanımının tesadüfi olmadığı görülebilir. Hâliyle aşkın kontrolsüz oluşan bir duygu durumu olması, KONTROLDEN YOKSUN OLAN AŞAĞIDADIR kavramsal metaforuna bağlı olarak gerçekleşmesine neden olmaktadır. Böylece iki tecrübenin aynı anda olduğunda öğrenilmesi kompleks metaforların oluşumunun ve yeni metaforların öğrenilmesinin de sinir bağlantıları kurulmasına bağlı olarak gerçekleştiği söylenebilir (Lakoff ve Johnson, 2003, s. 258). Böylece beyin ve sinirsel ölçümleme çalışmalarının da metaforla ilişkilendirilmesi, kavramsal metaforların var olma sebebinden karmaşık metaforların nasıl birincil metaforlardan oluşturulduğuna kadar birçok soruya cevap verebilme imkânı doğurmaktadır (Lakoff, 2008, s. 17).

Kavramsal metaforlarla ilgili buraya kadar ifade edilenler kavramsal metafor kuramının genel çerçevesinde maddeler halinde şu şekilde sıralanabilir:

- Metaforlar doğası gereği temelde kavramsal olup mecazi dil ikincildir.
- Kavramsal metaforlar, günlük deneyime dayanmaktadır.
- Soyut düşünce, çok büyük ölçüde metaforiktir.
- Mecazi düşünce, her yerde bulunmasından ve çoğunlukla bilinçsiz olmasından dolayı kaçınılmazdır.
- Soyut kavramların gerçek bir özü bulunmakta olup bu öz, ancak metaforlarla genişletilebilir.
- Soyut kavramların (aşk, sihir, çekişme, delilik, birlik, bakım vb.) metaforlar olmadan tamamlanması mümkün görünmemektedir.

- Kavramsal sistemlerimiz tam olarak tutarlı sayılmamaktadır. Çünkü, kavramlar için mantık yürütmekte kullanılan metaforların tutarsız olabilme durumu söz konusudur.
- Yaşamımız metaforlar aracılığıyla ulaştığımız çıkarımlar temelinde sürmektedir. (Lakoff ve Johnson, 2003, s. 272-273)

## 2.6. KAVRAMSAL METAFORUN KÜLTÜR TEMELİ

İnsanların dünyayı anlama biçimlerini yansıtmışından dolayı kültür, yabancı dil öğretiminde önemli yer tutmakta ve metaforlar da tam bu noktada kültürün taşıyıcısı olarak karşımıza çıkmaktadır (Zhang ve Hu, 2009, s. 80).

Bir dili oluşturan sözcüklerin anlam değiştirebilmesi ve birleşerek ya da değişerek yeni anlamlar oluşturması durumu dilde, keyfi bir özellik olduğu şeklinde algılanmaktadır. Dildeki sözcükler bu özelliklerle halihazırda bulunmayan şeylerden geçmiş veya gelecekteki olaylara, soyut yeteneklerden zihinsel olaylara kadar birçok durumu temsil gücüne sahiptir. Bu güç de insanların hayal ettiklerini aktararak daha önce dile getirilmemiş düşünceleri ifade etmelerini ve deneyimlerini soyut kategorilerde toplamalarını mümkün kılmaktadır (Bates, 2013, s. 48).

Metafor, kültürün taşıyıcısı olmasından ve dünyayı anlama biçimlerini yansıtmışından dolayı dilde önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü metaforun karmaşık ve çeşitli kültürel olguların sistemli bir şekilde düzenlemesi, yabancı dile özgü kültür anlayışını ve düşünce örüntüsünü derinleştirmesi özelliği bulunmaktadır. Burada sözü edilen kültür sadece tarih, coğrafya ve sosyal sistem olarak değil, aynı zamanda yaşam tarzı, değerler, dünya görüşü, inanç, kültürel miras, felsefe gibi daha soyut yönleri de kapsamaktadır (Zhang ve Hu, 2009, s. 80).

Grady, insanın dünyayı algılaması için duyu-motor deneyimlerinden faydalandığını ve bunlarla deneyimlere verilen öznel tepkiler arasında sıkı bir bağlantı bulunduğunu söylemektedir. Ona göre bu tür deneyimler, insan bedeninin fiziksel çevreyle veya kültürün içindekilerle etkileşimler şeklinde farklı açılardan olmaktadır (1997, s. 6). Dolayısıyla deneyimlerin insan doğasına ait olduğu düşünüldüğünde evrensel olmalarının yanı sıra kültürden kültüre de değişiklik göstermeleri beklenmektedir (Lakoff ve Johnson, 2003, s. 117-118).



Kavramsal metaforların bedensel deneyime dayalı oluşmaları ve insan düşüncesinde somutlaşmaları özelliği, bir kavramsal metaforla farklı diller ve kültürlerde karşılaşılma durumunu ortaya çıkarmaktadır. Doğal olarak toplumlar çok yönlü yapıya sahip olmaları dolayısıyla içinde farklı boyutları da barındırmaktadır. Sosyal, kültürel, politik, bölgesel, ekonomik, bölgesel yönleri olan bu boyutlar, ilgili toplumun üyelerinin deneyimlerini ve deneyimlerle birlikte de algılarını etkileyebilir. Bu da kavramsal metaforların doğaları gereği dinamik bir yapıya sahip olduklarını göstermektedir (Efeoğlu-Özcan, 2021, s. 57). Örneğin, SEÇİMLER AT YARIŞLARIDIR şeklinde bir metafor, evrensel insan deneyimine dayanmamaktadır. Buradaki kaynak etki alanının yapısı ve zemini, evrensel insan deneyiminden çok kültüre özgü davranış kalıbı sergilendiğini göstermektedir (Deignan, 1997, s. 15). Aynı şekilde İŞ BİR KAYNAKTIR veya ZAMAN BİR KAYNAKTIR kavramsal metaforları da hiçbir şekilde evrensel olarak nitelendirilemez. Bu durum modern toplumun kültüründeki işe bakış açısı, nicelleştirme arzusu gibi nedenlere bağlı olarak kendiliğinden oluşmaktadır. Kısacası örnek olarak verilen bu metaforlar, modern kültürün merkezinde önemli olarak algılanan emek ve zamanın belirli yönlerini vurgulamaktadır (Lakoff ve Johnson, 2003, s. 67). Metaforun kültür temeli, AŞK BİR YOLCULUKTUR kavramsal metaforuyla ele alındığında İngilizler yolculuk kavramına aktif, hedef odaklı, dışa dönük ve başarı odaklı bir anlayışla yaklaşırken Türklerin ise edilgen, amaç odaklı olmayan, içe dönük ve kaderci eğiliminden etkilenmiş şekilde yaklaştıkları söylenebilir (Aksan ve Kantar, 2007, s. 108).

Sonuç olarak bazı dilsel veya kavramsal metaforlar, farklı kültür ve dilde ortak olmakla birlikte bazı kavramsal metaforlar iki dil tarafından bile paylaşılmayabilir (Deignan, Gabryś ve Solska, 1997, s. 353). Buradan hareketle metaforların bir kültüre has olduğunu ve sadece bir dil konuşurlarının düşünce yapısını yansıttığını söylemek mümkün görünmektedir. Böylece metaforlar, dil öğretiminde hedef dilin kültürünün öğretilmesi konusuyla da ilişkili hale gelmekte ve hedef dilin kültürünün de öğretimine katkı sağlamaktadır.

## 2.7. METAFOR VE METONİMİ

Metafor ve metonimi sıklıkla birbiri yerine kullanılan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak Jakobson'un da "zıt kutupsal figürler" şeklinde tanımladığı metafor

ve metonimi, birbirinden farklı kavramlar olup bunların arasındaki farkın ortaya konması, mevcut çalışmanın da çerçevesinin belirginleşmesine katkı sağlayacaktır (1956, s. 69).

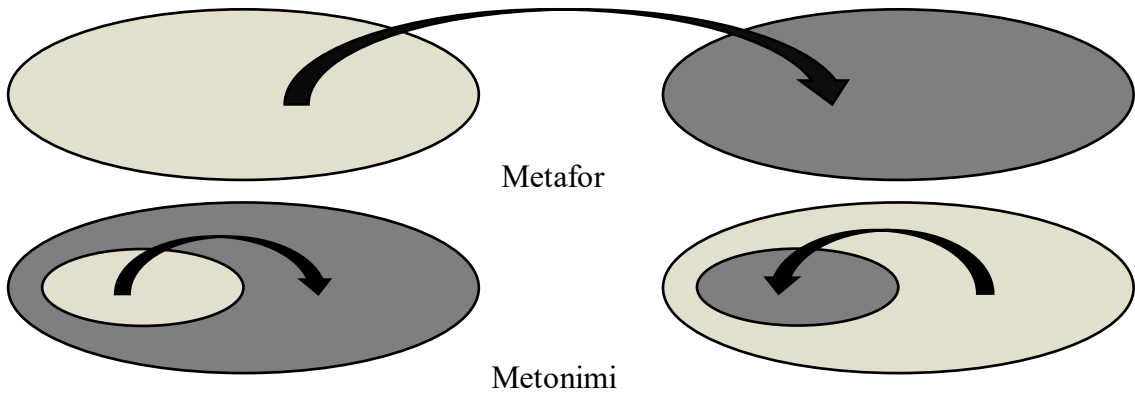
Modern bilişsel yaklaşımların genel olarak figüratif dil çerçevesinde metonimi ve metafor için sınır ve koşulları ayırt etmenin karmaşıklığı üzerinde durmaktadır. Bu ayrımı zorlaştıran önemli bir etkenin de genellikle metafor ve metonimi çalışmalarının örtüşmesinden kaynaklandığı söylenebilir (Jimenez-Munoz ve Martínez, 2017, s. 259).

Lakoff ve Turner bilişsel dilbilim açısından metaforu, hedef ve kaynak alanlarının ortak bir deneyimsel üst alana sahip olmayan kavramsal bir eşleştirme olarak ifade etmektedir (1989, s. 103-104). Bununla birlikte metoniminin “kavramsal bir alanın” hedef üzerine asimetric bir eşleme oluşturduğu düşünülebilir. Ayrıca hedefin zihinsel olarak etkinleştirilmesi için kaynak ve hedef alanın aynı genel etki alanında olup birbirine pragmatik bir işlevle bağlı olması gerekmektedir (Barcelona, 2011, s. 19). Burada, metafor “alan ikamesi” yoluyla oluşurken, metonimi alan ikamesi yerine yeni bir “karmaşık” anlam yaratmak için daha çok varlıkların “karşılıklı ilişkisi” şeklinde oluşmaktadır (Radden ve Kövecses, 1999, s. 18-19). Metoniminin bilişsel dilbilimsel açıklamalarında “bitişiklik” veya “çağrışım” kavramlarıyla açıklanmaktadır. Bu onun tutarlı bir kavramsal karmaşıklığın parçalarını oluşturmakta ve buradaki karmaşık yapı içinde birbiriyle ilişkili olan kavramsal unsurlardan oluşmasını sağlamaktadır (Koskela, 2011, s. 129).

Metonimi, metafordan farklı olarak benzerliğe değil, yakınlığa dayalı bir temsil ilişkisi olarak görülmektedir. Burada yakınlık kavramı en geniş anlamıyla benzerlik dışında tüm çağrışıma dayalı ilişkileri kapsayacak şekilde düşünülmektedir. Örneğin “Londra, Saddam devrildiğinde Irak petrolünden pay almaya kararlı.” cümlesi metonimik bir anlam içermektedir. Bunun sebebi bu bağlamda Londra ifadesiyle Birleşik Krallık’ın başkentine değil, Birleşik Krallık hükümetine atıfta bulunmaktadır (Brdar-Szabó ve Brdar, 2011, s. 220-221). Metonimiye bir örnek de “Jambonlu sandviç çekini bekliyor.” cümlesiyle verilebilir. Burada “jambonlu sandviç” ifadesi, jambonlu sandviçi sipariş eden kişiye atıf yapmak için söylenmekte ve “jambonlu sandviçe” insani özellik kazandırmak yerine onunla ilgili bir varlık kastedilmektedir. Dolayısıyla bu örnek kişileştirmeden yararlanılmış bir metafor değil, metonimi olarak yer almaktadır (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 35). Ayrıca “Metonimi, aynı zamanda parçanın bütünü, türün üyelerini temsil

etmesi gibi durumları gösteren sinekdoki ile de yakından bağlantılıdır.” (Cebeci, 2019, s. 86).

Metaforlar, soyut etki alanını yapılandırmak adına daha somut (ya da daha az soyut) etki alanına doğru ilerlemekte ve genellikle de fiziksel dünyadaki unsurlar (*kaynak*) aracılığıyla sosyal ve zihinsel dünya (*hedef*) eşlenmelerine dayanmaktadır. Ancak metonimik eşlemelerin, farklı olarak daha somut kavramdan daha soyut kavrama doğru her iki yönde de oluşabildiği görülmektedir. Ayrıca metonimik eşleşmelerin tek bir alan içinde gerçekleşmesi mümkünken metaforik eşlemeler ise iki ayrı alanda gerçekleşmektedir (Brdar-Szabó ve Brdar, 2011, s. 221). Metafor ve metoniminin arasındaki eşleşme farklılıkları aşağıda Şekil 1’de gösterilmeye çalışılmıştır:



**Şekil 1.** Metafor ve Metoniminin Etki Alanlarının Temel İşleyişi (Brdar-Szabó ve Brdar, 2011, s. 221)

Çetinkaya, doktora çalışmasında kavramsal metaforu bir kavram alanının başka bir kavram alanına ait gösterenle karşılanması (*A, B'dir*), kavramsal metonimi ise bir kavramın kendisiyle ilişkili başka bir kavram alanına ait gösterenlerle karşılanması (*A1 yerine A2*) olarak ifade etmektedir (2006, s. xv). Buradan hareketle metaforun alanlar arası eşleştirmeye oluştuğu ancak metoniminin, eşleştirme yerine bir etki alanının azalmasına veya genişlemesine bağlı olduğu söylenebilir (Brdar-Szabó ve Brdar, 2011, s. 227)

Tüm bu bilgiler doğrultusunda metoniminin metafordan farklı bir oluşma ve çalışma mekanizmasına sahip olduğu ortadadır. Buradan hareketle de mevcut çalışmada metafor ve metoniminin ayrı unsurlar olduğu görülmüş ve dolayısıyla da metonimi kapsam dışı tutularak süreç sadece metafor çerçevesinde yürütülmüştür.

### 3. BÖLÜM: DUYGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamına dâhil edilen duygular, bilişsel dilbilim açısından ele alınmaktadır. Bunun sebebi, mevcut çalışmadaki “nesne”nin duygular olması ve çalışmanın temelinde yer alan kavramsal metafor kuramının bilişsel dilbilim temeline dayanmasıdır.

#### 3.1. BİLİŞSEL DİLBİLİM AÇISINDAN DUYGULAR

Bilişsel dilbilim, dili insanların dünyayı nasıl algıladığına ve kavramsallaştırdığına göre tanımlamaya çalışmaktadır (Croft ve Cruse, 2004, s. 2-3). Çünkü insanın iç dünyasında düşünceler veya daha resmi olarak biliş ve duygular olmak üzere iki tür olay etkili olmaktadır (Robinson, Watkins ve Harmon-Jones, 2013, s. 3). Geeraerts ve Cuyckens, bilişsel dilbilimin sistematik çok anlamlılık, bilişsel modeller, zihinsel imgelem ve metafor gibi doğal dil sınıflandırmasının yapısal özellikleri, dilsel organizasyonun işlevsel ilkeleri, sözdizimi ve anlambilim arasındaki kavramsal arayüz, kullanımdaki dilin deneyimsel ve pragmatik arka planı gibi durumlardan hareketle dil ve düşünce arasındaki ilişkiye odaklandığını belirtmektedir (2007, s. 4). Bilişsel yapıya yönelik bir farkındalıkla gerçekleştirilen ana dili veya yabancı dil öğretimi / öğrenimi süreci, dilin kurallar ve istisnalardan oluşan mekanik bir sistem olmadığı, bir dilde “görünen” ile gerçekliğe dair “tespit edilen” unsurların farklı olduğu ve dış dünyaya ait bilgileri sınıflandırılma aşamasında farklı yollar kullanılabileceği şeklinde düşünceleri içermektedir (Kozan, 2018, s. 680).

Yüceol Özezen ve Ördem, bilişsel dilbilimin son zamanlarda insan bedeninin “duygu durumu”nu dikkate almaya başladığını söylemektedir (2014, s. 153). Çünkü insan dili, kişiler arasında ilişkiler kurarak bir isteğin, gereksinimin, açıklamanın gerçekleşmesini sağlamak ve bütünüyle bireylere özgü imgeler, umutlar, acılar gibi insan ruhundaki tüm etkilerin başkalarına aktarılabilmesini mümkün kılmaktadır (Aksan, 2003, s. 11). Dolayısıyla insanın ruhunu yansıtan duygular, kişinin dış dünya ile etkileşimde bulunmasını sağlayan bir algılama yöntemi olarak kabul edilebilir (Hacıyade, 2012, s. 1). Sartorius’a göre insanın içindeki her duygu; anılarla içgüdünün, eğitimle dış etkilerin,

öğrendikleriyle deneyimlerin ve ilkel güdülerle beyin yapısının karmaşık bir etkileşiminin sonucunda ortaya çıkmaktadır (1999, s. 50).

İnsanların duyguları çok çeşitlilik göstermekte olup bunlardan hangilerinin temel duygular olduğu konusu ise hâlen tartışılmaktadır (Ortony ve Turner, 1990, s. 315; Goleman, 2003, s. 359). Ortony ve Turner çalışmalarında, temel duyguları ele alan araştırmacılarla onların ortaya koydukları sıralamaları derlemiş ve aşağıdaki sıralamayı sunmuşlardır:

- *Arnold (1960)*: öfke, tiksinti, cesaret, karamsarlık, arzu, umutsuzluk, korku, nefret, umut, sevgi, üzüntü.
- *Ekman, Friesen ve Ellsworth (1982)*: öfke, nefret, korku, sevinç, üzüntü, hayret.
- *Frijda (1987)*: arzu, mutluluk, merak, şaşkınlık, hayret, keder.
- *Gray (1982)*: hiddet ve dehşet, kaygı, sevinç.
- *Izard (1971)*: öfke, küçümseme, nefret, ıstırap, korku, suçluluk, merak, sevinç, utanç, şaşkınlık.
- *James (1884)*: korku, keder, sevgi, öfke.
- *McDougall (1926)*: öfke, nefret, sevinç, korku, bağımlılık, hassaslık, hayret
- *Mowrer (1960)*: acı, zevk.
- *Oatley ve Johnson-Laird (1987)*: öfke, nefret, kaygı, mutluluk, üzüntü.
- *Panksepp (1982)*: beklenti, korku, öfke, panik.
- *Plutchik (1980)*: kabul, öfke, beklenti, nefret, sevinç, korku, üzüntü, şaşkınlık.
- *Watson (1930)*: korku, sevgi, öfke.
- *Weiner ve Graham (1984)*: mutluluk, üzüntü. (1990, s. 316)

Ortony ve Turner'ın çalışmasında da anlaşılacağı üzere temel duyguları ele alan araştırmacıların sıralamalarında belli başlı farklılıklar bulunmaktadır (1990). Goleman ise hem diğer araştırmacılar gibi temel duyguları belirlemiş hem de temel duyguların bileşenlerini de gruplayarak sunmuş olup bu sıralamada şu şekildedir:

*Öfke*: hiddet, hakaret, içerleme, gazap, tükenme, kızma, sinirlenme, hınç, kin, rahatsızlık, alınganlık, düşmanlık ve belki de en uç noktada, psikolojik nefret ve şiddet.

*Üzüntü*: acı, keder, neşesizlik, kasvet, melankoli, kendine acıma, yalnızlık, can sıkıntısı, mutsuzluk ve patolojik olduğunda şiddetli depresyon.

*Korku*: kaygı, kuruntu, sinirlilik, tasa, hayret, şüphe, uyanıklık, vicdan azabı, huzursuzluk, çekinme, ürkme, dehşet; patolojik olduğunda ise fobi ve panik.

*Zevk*: mutluluk, coşku, rahatlama, tatmin, haz, sevinç, eğlenme, gurur, tensel zevk, heyecan, vecd hâli, hoşnutluk, kendinden geçme, aşırı zindelik, kapris ve en uç noktada mani.

*Sevgi*: kabul görme, dostluk, güven, iyilik, yakın ilgi, sadakat, şaşkınlık, aşırı tutkunluk, muhabbet.

*Şaşkınlık*: şok, hayret, afallama, merak.

*İğrenme*: hor görme, aşağılama, küçümseme, tikslenme, nefret etme, hoşlanmama, itici bulma.

*Utanma*: suçluluk, mecburiyet, hayal kırıklığı, pişmanlık, küçük düşme, üzülme, çile nedamet. (2003, s. 359-360)

Duygular, temelde dili bir araç olarak kullanarak zihin sürecinden geçmekte ve dış dünyaya aktarılmaktadır (Hacızade, 2012, s. 16). Kövecses'e göre bu aktarılma sürecinde duygu kavramları, büyük ölçüde metaforik ve metonimik şekilde oluşturulmaktadır (2014, s. 16). Bilişsel dilbilimde ise "metafor" üretimi; duyum, algı, imge, algıda benzerlik, motor faaliyetler gibi temel algı ve kategorilerin bir sonucu olarak meydana gelen "bilgi"nin daha sonra "soyutlama düzeyi"ne ulaşmasıyla gerçekleşmektedir (Yüceol Özezen ve Ördem, 2014, s. 152). Croft ve Cruse, bu aşamada metafor ve metaforik ifadenin gerçek anlamının kaynağı olan bir "kaynak alan" ile metafor tarafından fiilen tanımlanan deneyime dayalı bir "hedef alan" arasındaki ilişkiye vurgu yapmaktadır (2004, s. 55).

### 3.2. TEMEL DUYGULARIN KAVRAMSALLAŞMASI

Bu araştırmanın odak noktası, temel duygulardan hareketle oluşan kavramsal metaforların öğretimidir. Duygular, insanların kullandığı dilde hem önemli yer bulmakta hem de duyguların kavramsallaştırılma aşaması çok yönlü olarak anlaşılma ihtiyacını içermektedir (Kövecses, 2000, s. 20).

Goleman'ın sıralaması temel alındığında *mutluluk* kavramının *zevk* temel duygusu altında yer aldığı görülmektedir (2003, s. 360). *Mutluluk* duygusu Wierzbicka'ya göre, kişinin bir şeyi veya birini düşündüğü zaman kendisi için çok iyi şeyler olduğu, bunun gibi şeylerin olmasını istediği ve o anda başka bir şey istemediği şeklinde oluşan çok iyi bir histir (1999, s. 53). Duyguların kavramsallaştırılma süreci ise diller açısından farklılıklar içermektedir. Mesela Kövecses, İngilizcede "mutluluk" duygusunu; *yukarı, yerden uzak olmak, cennette olmak, ışık, canlılık, sıcak, sağlık, canlı hayvan, fiziksel algı, kaptaki sıvı, tutsak hayvan, rakiple mücadele* ve *sarhoşluk* olarak kavramsallaştırılmaktadır (2003, s. 24-25). Ancak *mutluluk*, Çetinkaya'nın çalışmasında *beden mutluluğunun kabı, serinlemek, yükten kurtulmak, güç, ışık, kap, kaptaki sıvı, bir mekân, sistem / düzen, bir varlıktaki hoşya giden şeyi almaktır, canlı bir varlık, çıldırmak, çocukça bir hareket, canlılık, kendinden geçmek / sarhoşluk, sahip olunan bir eşya, sıcak, yerden uzak olmak* ve *yiyecek* olarak hem benzer hem de farklı şekillerde yer almaktadır (2006, s. 436-451).

Bir diğere temel duygu olan “üzüntü”, Kövecses’in çalışmasında kavramsal olarak *aşağı, karanlık, sıcaklık eksikliği, canlılık eksikliği, kaptaki bir sıvı, fiziksel güç, doğal güç, hastalık, delilik, yük, canlı varlık, tutsak hayvan, rakip* ve *sosyal üstünlük* olarak belirlenmiştir (2003, s. 25-26). Çetinkaya’da ise Türkçe metinlerde *üzüntü* duygusu; *beden üzüntünün kabı, aşağıya doğru, güç, kap, kaptaki sıvı, mekân, rakip, yiyecek, yük, canlı varlık, canlılığın kaybı / ölüm, çıldırmak, fiziksel darlık, fiziksel hasar, yaralanmak, burkulmak, yanmak, kırılmak / parçalanmak, karanlık, sahip olunan eşya* olarak kavramsallaşmaktadır (2006, s. 452-471). Hacızade, *üzüntü* duygusunun kavramlaştırılma aşamasında beklenildiği gibi olumsuz simgelere başvurulduğunu ifade etmektedir (2012, s. 114).

Araştırma kapsamında yer alan üçüncü duygu ise “öfke”dir. Kövecses, üzerinde en çok çalışılan duygunun *öfke* olduğunu belirterek İngilizcede bunun *kaptaki sıcak sıvı, ateş, delilik, rakiple mücadele, tutsak hayvan, yük, saldırgan hayvan davranışı, izinsiz geçiş, fiziksel sıkıntı, çalışan makine, sosyal üstünlük* şeklinde kavramsallaştığını ifade etmektedir (2003, s. 21). Türkçe *öfke* duygusu üzerine yapılmış çalışmada ise bu duygunun *kap, yer / konum, nesne / varlık, ateş, hastalık, delilik, savaş, yoğunluk, kişi, vahşi hayvan, yiyecek, tetikleyici güçtür, hareket eden bir makine, rakip, tutsak hayvan, üstünlük, yük, doğal afet, canlı varlık* olarak kavramsallaştırıldığı sonucuna ulaşmıştır (Arıca Akkök, 2017, s. 309). Bunlardan hareketle *öfke* duygusunun tepkisel özelliğe sahip olduğu, bu tepkinin değerlendirilmesinin genel olarak istenmeyen, hoş görünmeyen bir şey olduğu, dolayısıyla da *öfkenin* olumsuz bir duygu şeklinde düşünüldüğü görülmektedir (Hacızade, 2012, s. 162).

Türkçe literatürdeki kavramsal metaforlara yönelik çalışmalardaki son duygu ise “korku”dur. “Korku, insanların en çok çekindikleri, olumsuz olarak değerlendirdikleri duygulardan bir tanesidir.” (Hacızade, 2012, s. 149). Kövecses, İngilizcede *korkunun kaptaki sıvı, gizli düşman, işkence aleti, doğüstü varlık, hastalık, delilik, bölünmüş benlik, rakiple mücadele, yük, doğal güç, sosyal üstünlük* olarak kavramsallaştığını tespit etmiştir (2003, s. 23). Buna karşılık Dinçer, Türkçede *korku* duygusunun; *beden (gözler / bakışlar, yüz / surat, ses, kafa, ruh / benlik) korkunun kabı, katı, renk, varlık (insan, hayvan, bitki), delilik yaratır (yapar), hem aşağıdır hem de yukarı, güç merkezi, kap içinde, yürek / kalp korkunun kabı, soğuk, yük, hastalık yaratır* olarak kavramsallaştığı sonucuna ulaşmıştır (2017, s. 776-793).

Duygular, kavramsal metafor çalışmalarında evrensel olduğu kadar kültürel farklılıklara dayalı olarak da kavramsallaşmaktadır. Bundan dolayı araştırmada duygular için -kapsamlı gruplandırılmasından dolayı- Goleman'ın (2003) sıralaması temel alınmış, ancak araştırmaya dâhil edilen temel duygular, duygu aktarımlarında her milletin kendine özgü bakış açısı yer alması nedeniyle (Hacızade, 2012, s. 79) Türkçe literatür kapsamında ele alınmış olanlarla sınırlı tutulmuştur. Buna göre mevcut araştırma, *Türkiye Türkçesinde Mutluluk ve Üzüntü Göstergeleri* (Çetinkaya, 2006), *Türkçe Öfke Metaforları* (Arıca Akkök, 2017) ve *Korku: Dili, Kavramlaşması, Kültürel Boyutu* (Dinçer, 2017) olmak üzere üç çalışmada bulunan *mutluluk*, *üzüntü*, *öfke*, *korku* duygularına ait metaforları kapsamaktadır. Türkçe duygu metaforları üzerine gerçekleştirilen bu çalışmalar, mevcut araştırmada ihtiyaç duyulan kavramsal metaforlarla bunlara bağlı metaforik ifadelere kaynak sağlamaktadır.



## 4. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi detaylı bir şekilde ele alınmakta ve araştırma deseni, araştırma süreci, araştırma ortamı, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci hakkında bilgi verilmektedir.

### 4.1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu çalışmada insanları, varlıkları ve olayları kendi doğal ortamlarında inceleme imkânı verme özelliği (Punch, 2020, s. 142) nedeniyle nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Ayrıca temel amaca yönelik uygulamadaki bazı yönlerin daha iyi anlaşılmasına olanak sağlaması ve süreçte karşılaşılan durumların iyileştirilmesine imkân vermesi (Richards, 2003, s. 24) nedeniyle nitel araştırmalardan eylem araştırması deseninde karar kılınmıştır. Eylem araştırması, bireylerin kendi mesleki uygulamaları hakkındaki sistematik yansıtma ve sorgulamayı içeren bir eylem sürecidir (Frost, 2002, s. 25). Biraz daha açık ifade etmek gerekirse eylem araştırması, eğitim problemlerini çözme ve eğitim sürecinde iyileştirmeler yapma konusunda izlenen sistematik bir süreç olarak ifade edilebilir. Eylem araştırması, ayrıntılı istatistiksel analizler veya uzun anlatısal açıklamalar gerektirmeyen pratik bir süreç olarak görülebilir. Özellikle bu niteliğinden dolayı eylem araştırması, eğitimciler için uygun bir araştırma deseni olarak kabul görmektedir (Tomal, 2003, s. 5). Bu araştırma deseni kapsamındaki yansıtma ve sorgulamanın temel amacı ise bir program, kuruluş veya topluluk içinde var olan belirli problemleri verimli ve uygulanabilir bir şekilde çözme çabasıdır (Tomal, 2003, s. 5; Patton, 2018, s. 221). Ayrıca eylem araştırması, sorgulamayla disipline edilmiş bir eylemi, iyileştirme ve geliştirme süreci içinde anlamaya yönelik kişisel bir girişim olarak da nitelendirilebilir (Hopkins, 2002, s. 47). Costello'ya göre eylem araştırması, temel olarak problem çözme amacının içermesinden dolayı özellikle eğitimciler tarafından uygulanabilir bir desendir. Ayrıca bu araştırma; sistematiklik, eleştirel düşünme ve eylemi içermekte olup eğitim pratiğini de geliştirme çabası içerisindedir. Dolayısıyla, eğitim sürecinde tespit edilen bir problemin eğitimci / araştırmacı tarafından anlaşılması, değerlendirilmesi ve değiştirilmesi (çözüm bulunması) için harekete geçilir. Araştırma, genellikle öğretme ve öğrenmenin bir yönü hakkında veri toplamayı ve yorumlamayı kapsamaktadır. Bu kapsam dâhilinde eleştirel

yansıtmayla üstlenilen eylemler gözden geçirilir ve bu şekilde tespit edilen problemin çözümü için de gelecekteki diğer eylemler planlanır (2003, s. 5-6).

Ferrance, bir eylem araştırması planının sadece bir öğretmenin kendi sınıfındaki bir sorunu araştırmasından bir grup öğretmenin okul / bölge çapında bir sorunu araştırmasına kadar çok farklı şekilde yapılabildiğini ifade etmektedir. Yine bu araştırmacıya göre ilgili araştırma deseniyle bir öğretmen, genellikle sınıftaki tek bir konuya veya soruna odaklanır (2000, s. 3).

Bu çalışmada eylem araştırması deseninin kullanılma sebepleri ise araştırmanın süreç odaklı bir plan yürütme çabasında olması, araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı pozisyonunda yer alarak kendi uygulama sürecinde kullandığı ders materyalinde metafor öğretimiyle ilgili eksiklikler tespit etmesi ve öğretim sürecine yansıyan bu eksikliklere yönelik çözüm üretilme çabası olarak sıralanabilir. Bu desenin tercih edilmesindeki bir diğer sebep de araştırmacının çeşitli eğitim öğretim projelerinde öğretim materyali geliştirme deneyimine sahip olmasıdır. Çünkü mevcut araştırmanın probleminin çözümüne yönelik materyal geliştirilmesi ve bunların uygulanması planlanmaktadır.

## **4.2. EYLEM ARAŞTIRMASI TÜRLERİ**

Literatür taramasında, eylem araştırması için farklı sınıflamaların yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda diğer çalışmalara temel olan sınıflama Shirley Grundy'nin 1988 yılında yaptığı çalışmasında yer alan bir sınıflandırma olarak bulunmaktadır. Grundy'ye göre üç maddeden oluşan bu sınıflandırma; (a) Teknik, (b) Uygulamalı ve (c) Özgürleştirici şeklindedir (1988, s. 357). Bir başka sınıflandırma ise Holter ve Schwartz-Barcott'a aittir (1993, s 301). Araştırmacıların çalışmalarındaki bu sınıflandırma da (a) Teknik İşbirlikçi Yaklaşım, (b) Karşılıklı İşbirlikçi Yaklaşım ve (c) Geliştirme / Güçlendirme Yaklaşımı olmak üzere üç maddeden oluşmaktadır. Son olarak da McKernan'nın yine üç maddeden oluşan sınıflandırmasında rastlanmıştır. McKernan'ın çalışmasında eylem araştırmasının türlerini (a) Bilimsel-Teknik, (b) Pratik-Kasıtlı ve (c) Eleştirel-Özgürleştirici şeklinde ifade edilmektedir (1996, s. 16-24). Berg ise tüm bu sınıflandırmaları derleyerek hepsinin özelliklerini içine alacak şekilde farklı bir sınıflandırma yoluna gitmiştir. Buna göre eylem araştırmasının türleri (a) Teknik /

Bilimsel / İş Birliği, (b) Pratik / Karşılıklı İşbirlikçi / Kasıtlı ve (c) Özgürleştirici / Geliştirici / Eleştirel olmak üzere yine üç başlık altında toplanmıştır (2001, s. 142).

#### 4.2.1. Teknik / Bilimsel / İş Birliği

Bu eylem araştırması türünde araştırmacı ve uygulayıcının farklı kişilerden oluştuğu görülmektedir. Burada araştırmacı uygulayıcıyla iş birliği yaptıktan sonra sorunu tespit eder ve uygulama sürecini belirleyerek uygulamacıya bilgi sağlar. Kısacası araştırmacı gruptan biridir (Berg, 2001, s. 142) ve uygulayıcıyla iş birliği yaparak süreci kolaylaştırmaktadır. Bu aşamada uygulayıcı ise araştırmacıdan aldığı bilgilerle uygulama sürecini yürütme çabasıdadır (Holter ve Schwartz-Barcott, 1993, s. 301).

#### 4.2.2. Pratik / Karşılıklı İşbirlikçi / Kasıtlı

Bu eylem araştırması sürecinde araştırmacı ve uygulamacı daha çok bir araya gelerek iş birliği içinde bulunur. Bundan dolayı da uygulamadaki sorunlar, bu sorunların nedenleri ve muhtemel müdahaleler hakkında birlikte karar verirler (Holter ve Schwartz-Barcott, 1993, s. 301). Araştırmanın problemi, araştırmacı ve uygulayıcının durumu değerlendirerek anlamaya varmalarından sonra tanımlanmaktadır. Eylem araştırmasına bu şekilde dâhil olan uygulayıcılar; uygulama üzerinde düşünme, araştırmacı tarafından geliştirilen yeni bilgileri dâhil etme ve süreçte kalıcı değişiklikler oluşturabilecek müdahalelerde bulunma imkânına sahiptir (Berg, 2001, s. 142). Kısacası, Teknik / Bilimsel / İş Birliği eylem araştırması türünde, uygulamacıyla araştırmacı daha çok iş birliği halinde olup süreçte uygulamacının daha çok inisiyatif almasına müsaade edilmektedir.

#### 4.2.3. Özgürleştirici / Geliştirici / Eleştirel

Bu eylem araştırması yaklaşımı, uygulama sürecinde karşılaşılan günlük problemlere karşı açıklama getirebilmek ve çözüm bulabilmek adına uygulayıcılara teoriler bilgiler kazandırmayı hedeflemektedir (Holter ve Schwartz-Barcott, 1993, s. 301). Bu şekilde uygulayıcılar bilgi, beceri ve deneyim kazanarak kendi uygulama süreçlerine eleştirel

olarak bakabilmektedirler. Böylece uygulayıcının kuram ve uygulamayı bütünleştirme becerisi kazanarak mesleğinde daha yetkin hale gelebileceği düşünülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 297). Yıldırım ve Şimşek “uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu” bu durumu dördüncü bir tür olarak da değerlendirilebileceğini savunmaktadır (2011, s. 297). Sonuç olarak bu yaklaşımda aynı kişi hem uygulayıcı hem de araştırmacı rolünü üstlenmektedir.

Bu çalışmada eylem araştırması türlerinden araştırmacıyla uygulamacının aynı kişi olmasından ve kendi uygulama sürecinde belirlediği soruna yönelik bir çözüm arayışı içerisinde olmasından dolayı önerilen “Özgürleştirici / Geliştirici / Eleştirel” yaklaşım benimsenmiştir.

### 4.3. EYLEM ARAŞTIRMASI SÜRECİ

Eylem araştırmasının aşamalarına geçmeden önce bu desenin özelliklerini anlamanın faydalı olabileceği düşünülmektedir. Buna göre eylem araştırmasının temel özellikleri on madde hâlinde aşağıda verilmektedir:

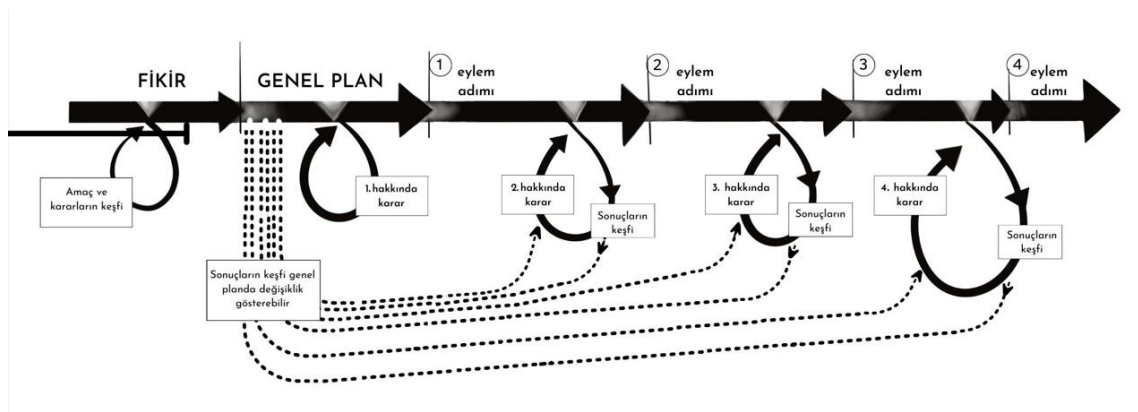
1. Eylem araştırması sistematik bir yapıya sahiptir.
2. Eylem araştırmasına bir yanıtla başlanmaz.
3. Eylem araştırmasının etkili olabilmesi için karmaşık veya ayrıntılı olması zorunlu değildir.
4. Eylem araştırması için veri toplamaya başlanmadan önce araştırma süreci detaylı şekilde planlanmalıdır.
5. Eylem araştırması ile yapılan projeler çeşitli uzunlukta olabilir.
6. Eylem araştırmasında gözlemler düzenli olmalıdır, ancak uzun olmak zorunda değildir.
7. Eylem araştırması projeleri, basit ve resmi olmayandan ayrıntılı ve resmi olana kadar geniş bir aralıkta yer alır.
8. Eylem araştırması bazen bir kuramla entegre edilir.
9. Eylem araştırması, nicel bir araştırma değildir.
10. Sayısal eylem araştırması projelerinin bulguları sınırlıdır. (Johnson, 2015, s. 20-22)

Johnson’ın (2015) maddeler halinde belirttiği bu özellikler, eylem araştırması için genel bir çerçeve çizerek mevcut çalışmanın da yapılandırılması adına yol gösterici olmaktadır.

Lippitt ve Radke ise süreci daha detaylı ele alarak çalışmalarında eylem araştırması prosedürünü dokuz maddede toplamışlardır. Bu maddeler sırasıyla aşağıda yer almaktadır:

1. Süreç, bir grubun var olan yahut yaratılan gerçekleri keşfetme ihtiyacıyla başlamaktadır.
2. Sonrasında grup ya da onun temsilcileri, neyin bilinmesi gerektiği konusunda hemfikir olmalıdırlar.
3. Anketler, görüşmeler, derecelendirme ölçekleri, kontrol listeleri gibi bilimsel araştırma araçları oluşturulur
4. Örneklem hakkında karar verme ve araştırma araçlarını güvenilir bir şekilde kullanmayı öğrenme ile “tarafsızlık” daha fazla başarılabilir.
5. Verilerin dikkatli ve kontrollü bir şekilde toplanması, süreçte karşılaşılan ciddi sorunlarla özenle ilgilenilmesi başarının sağlanmasına yardımcı olmaktadır.
6. Tutum değişikliğinin kanıtları genellikle, veri toplamaya katılım aşamasında ortaya çıkmaktadır.
7. Verileri bir araya getirerek bulguları yorumlama, araştırmacının bireysel becerisini gerektirmektedir.
8. Bazen, bireyin / grubun değerlerinde ve sosyal algısında bir değişiklikten daha fazlasına ihtiyaç duyulmaktadır.
9. Sözlü ve yazılı raporlarla bulguları diğer gruplara yaymak, son ve yeni bir ilk adım olabilir. (1946, s. 172-175)

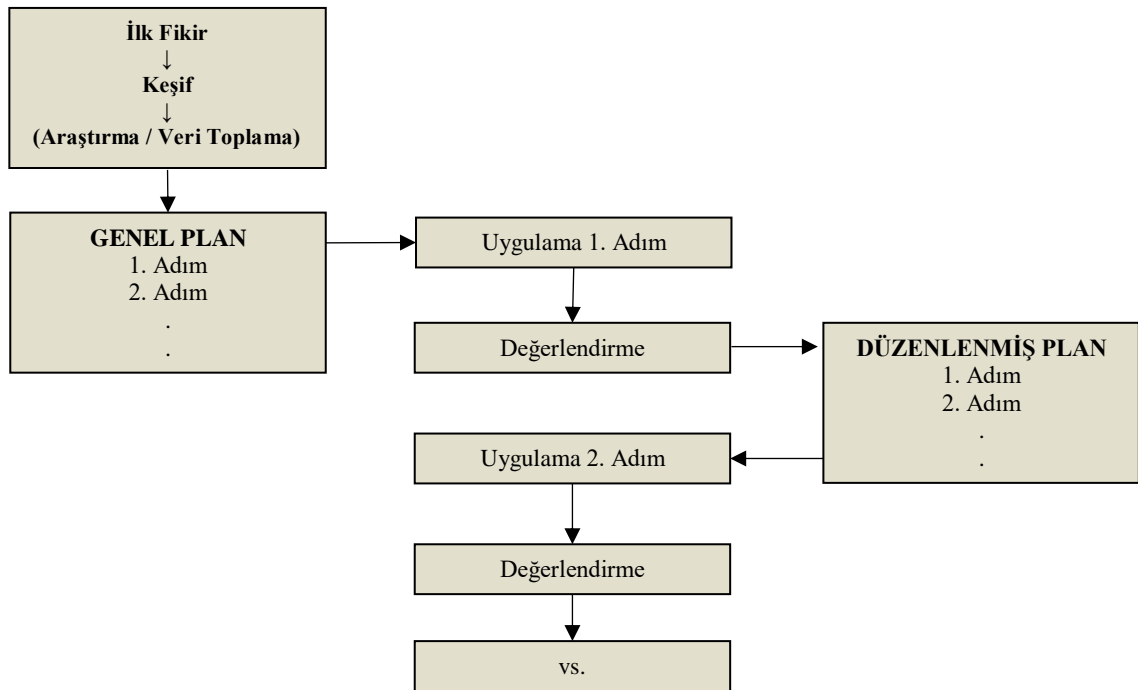
Kurt Lewin, “eylem araştırması” terimi 1944’te ortaya atmış ve eylem araştırması modelinin sosyal durumlardaki değişim süreçlerini anlama üzerine öncü teorisyen olarak kabul edilmiştir (Kemmis, 1988, s. 4; French, Bell ve Zawacki, 2005, s. 106). Kariyerinin önemli bir bölümünü değişim süreçlerini anlamaya adanmış Lewin; planlama, yürütme ve keşiften oluşan üç aşamalı bir “döngüsel” süreç tanımlamaktadır (Lewin, 1947, s. 200).



**Şekil 2.** Kurt Lewin’in Eylem Araştırması Modeli (Lewin, 1947, s. 200)

Lewin’in (1890-1947) tanımladığı bu “döngüsel” süreç, birçok araştırmacı tarafından temel alınmış ve modelin çeşitli varyasyonları ortaya atılmıştır (French, Bell ve Zawacki, 2005, s. 107). Bu araştırmacılardan ilki Kemmis’tir ve Lewin’in modelinin temel özelliklerini içeren eylem araştırması “döngü”sünün bir temsilini sunmuştur. Bu model; keşif, planlama, ilk eylem adımı, izleme, yansıtma, yeniden düşünme ve değerlendirme

adımlarını kapsamaktadır (1988, s. 4). Kemmis'in sunduğu döngüsel model aşağıda verilmektedir:

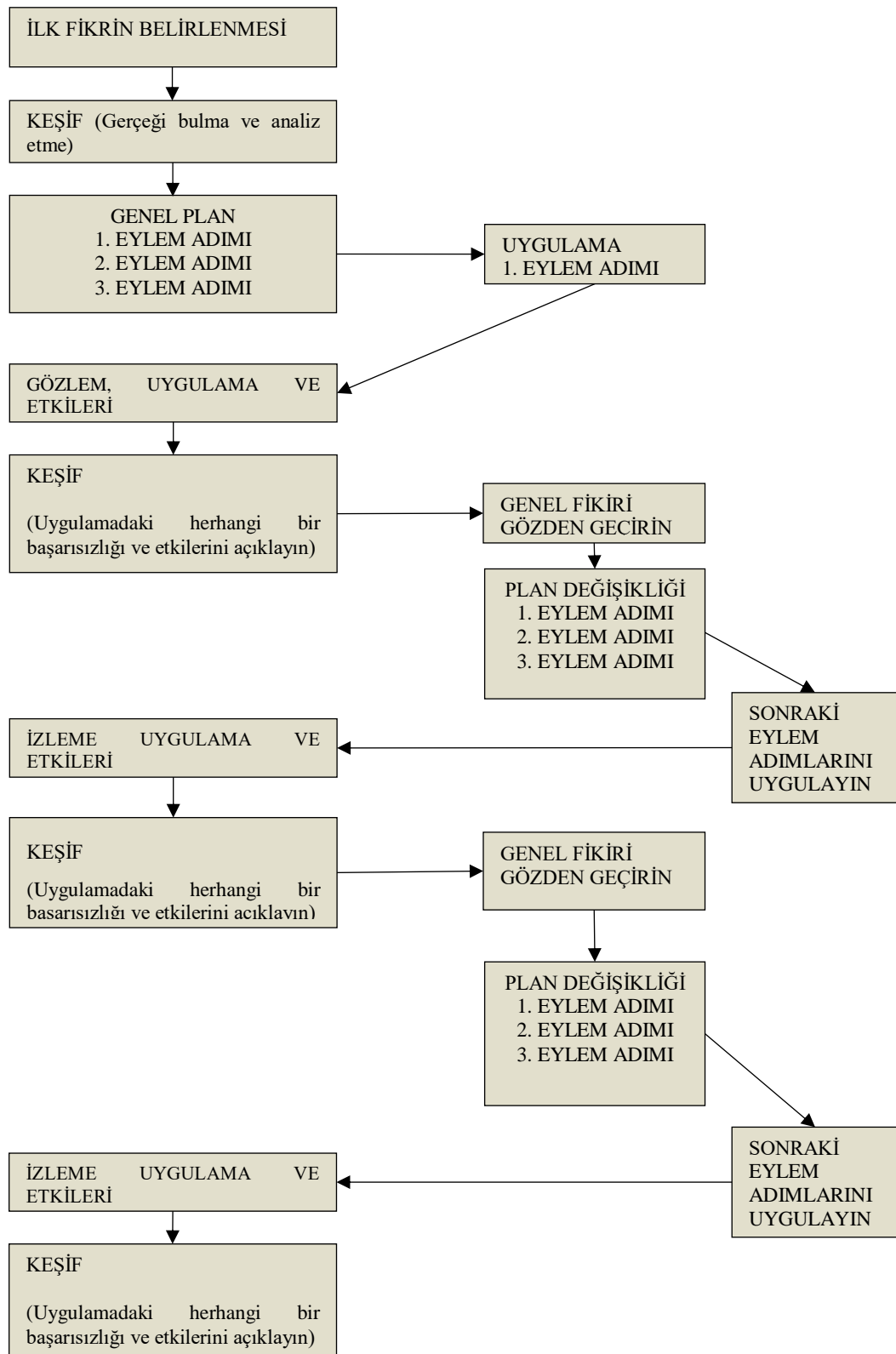


**Şekil 3.** Kemmis'in Eylem Araştırması Modeli (Kemmis, 1988, s. 5)

Elliott'un eylem araştırması modeli de Lewin'in modeline dayanmakta ancak bazı eleştiriler ve eklemeler içermektedir. Bu eleştiriler ve eklemeleri ise aşağıda yer alan üç maddede toplamak mümkündür:

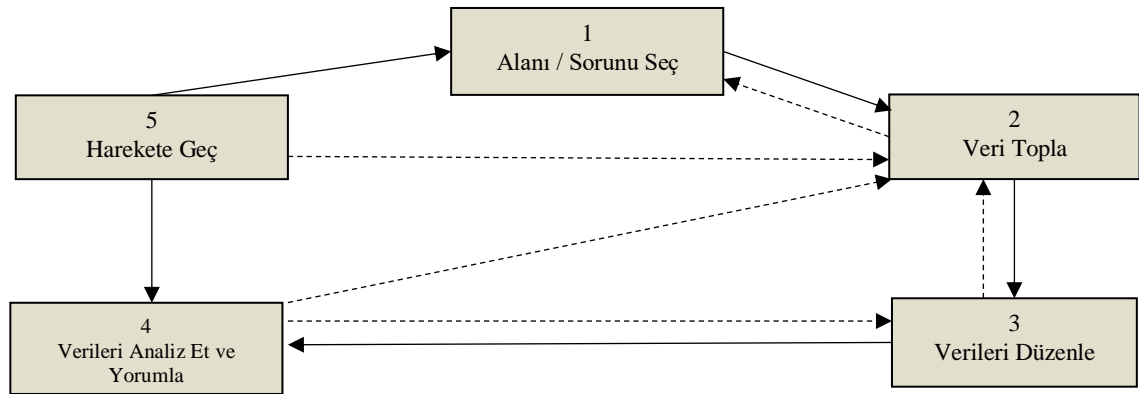
- Genel fikrin değişmesine izin verilmelidir.
- Keşif, analizin yanı sıra gerçeği bulmayı da içermelidir. Bu durum sadece başlangıçta değil, faaliyetlerin sarmalında sürekli tekrarlanmalıdır.
- Bir eylem adımının sadece uygulanması yeterli değildir. Önemli olan bir eylem adımının ne ölçüde uygulandığıdır. Uygulama süresinden emin olmadan değerlendirmeye devam edilmemelidir. (Elliot, 1991, s. 70)

Elliot, Lewin'in modeline getirdiği eklemeler doğrultusunda *Action Research for Educational Change* adlı çalışmasında, kendi eylem araştırması modelini ortaya koymuştur (1991, s. 71). Elliot'un eylem araştırması modeli aşağıdaki gibidir:



Şekil 4. Elliott'ın Eylem Araştırması Modeli (Elliott, 1991, s. 71)

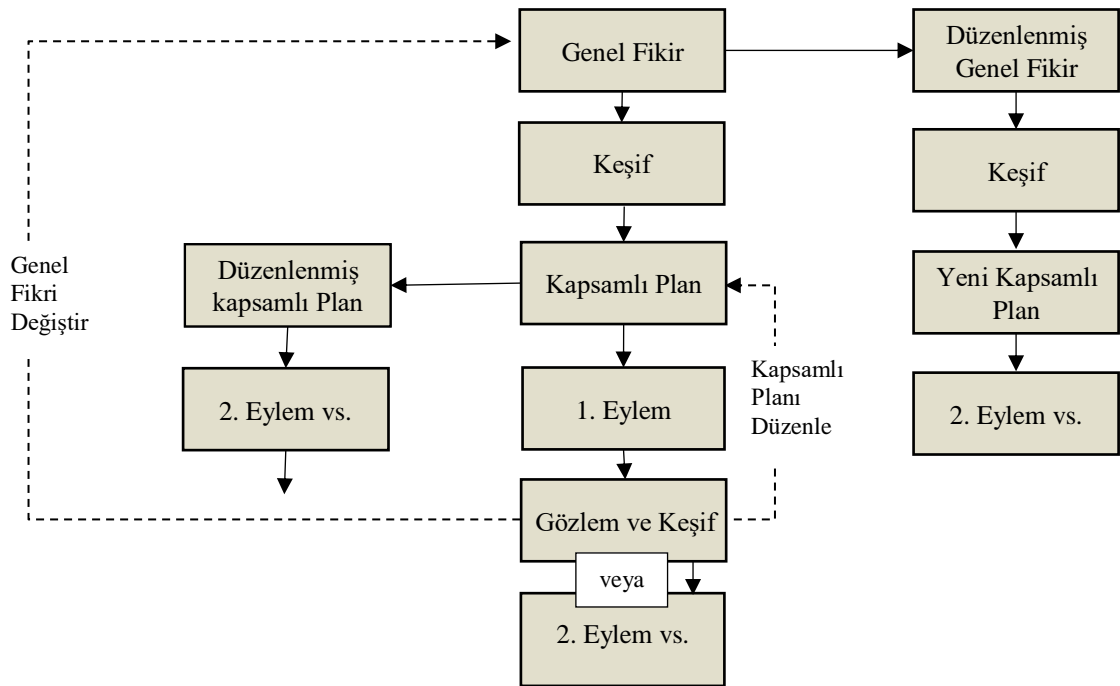
Kurt Lewin'nin modelini geliştiren bir başka araştırmacı da Emily Calhoun'dur. Calhoun geliştirdiği modelde beş aşamalı (alan seç, veri toplama, verileri düzenleme, verileri analiz edip yorumla ve harekete geç) bir eylem araştırması döngüsü sunmakta olup bu döngü aşağıdaki şekildedir (1994, s. 2):



**Şekil 5.** Calhoun'un Eylem Araştırması Modeli (Calhoun, 1994, s. 2)

Ebbutt, sarmal yapının eylem araştırması için gerçekten en uygunu mu yoksa sadece yeterli bir metafor mu olduğunu sorgulayarak bir öneri getirmiştir. Ona göre sarmal yapı boyunca hareket ederken orijinal bir başlangıç noktasına geri dönmek istenmesi durumunda, sarmal yapıda yukarı veya aşağı doğru olan süreç geri alınmalı veya tekrarlanmalıdır. Buradan hareketle Lewin, Elliott veya Kemmis'in düşündüğü sarmal metaforun görsel olarak hile barındıran ve kişinin bir merdiveni yükselmeden önce ilerlediğini hayal etmeyi sağlayan bir "Escher" yanılsaması özelliği gösterdiği söylenebilir. Oysaki eylem araştırması sürecinin daha iyi kavranması için onu, döngüler içinde ve arasında bilgi dönütü olasılığı içeren bir dizi ardışık döngü şeklinde düşünmenin daha uygun olacağı düşünülmektedir (1985, s. 64). Patton da Ebbutt'un görüşüyle benzerlik göstererek eylem araştırmalarında saha çalışmasının doğrulama sürecinin bir parçası olarak biçimlendirici geri bildirim sağlanması gerekliliği üzerinde durmuştur (2015, s. 616). Ebbutt'un eylem araştırması modeli aşağıdaki şekildedir:

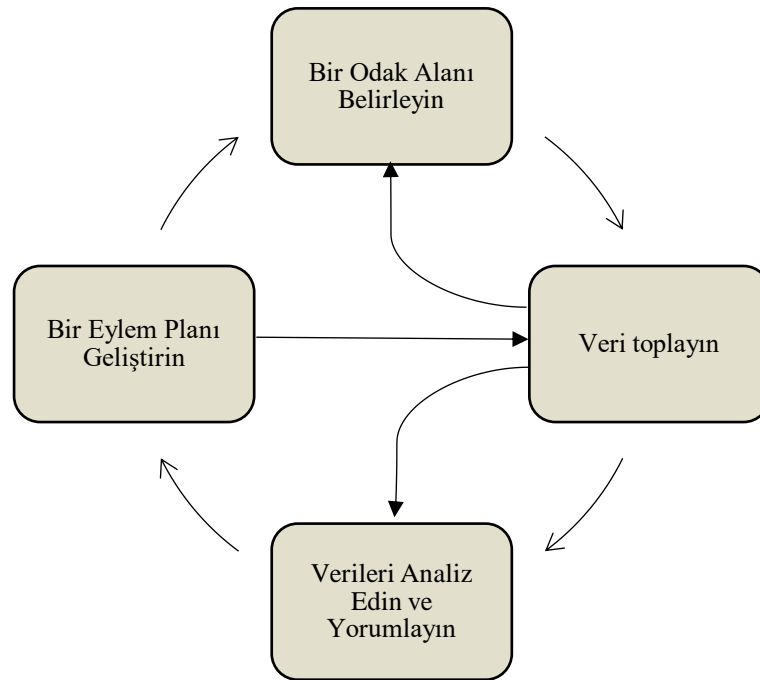




**Şekil 6.** Ebbutt'un Eylem Araştırması Modeli (Ebbutt, 1985, s. 66)

Eylem araştırması süreci üzerine düşünerek kendi modelini ortaya koyan bir başka araştırmacı da Richard Sagor'dur. Sagor, çalışmasında yer verdiği eylem araştırması sürecini; (a) problemin formülasyonu, (b) veri toplama, (c) veri analizi, (d) sonuçların raporlanması ve (e) eylem planlaması olmak üzere beş ardışık adımda toplamaktadır (1993, s. 10).

Mills, eylem araştırması konusunda çalışmalar yapmış araştırmacılar arasında yer almaktadır. Araştırmacı için etkili bir eylem araştırması süreci temelde bir odak alanı (sorun) belirleme, veri toplama, verileri analiz ederek bunları yorumlama ve bir eylem planı geliştirme şeklinde dört unsuru barındırmaktadır (2003, s. 19). Mills'in (2003, s. 20) bu dört unsuru içeren eylem araştırması döngüsü aşağıda verilmektedir:



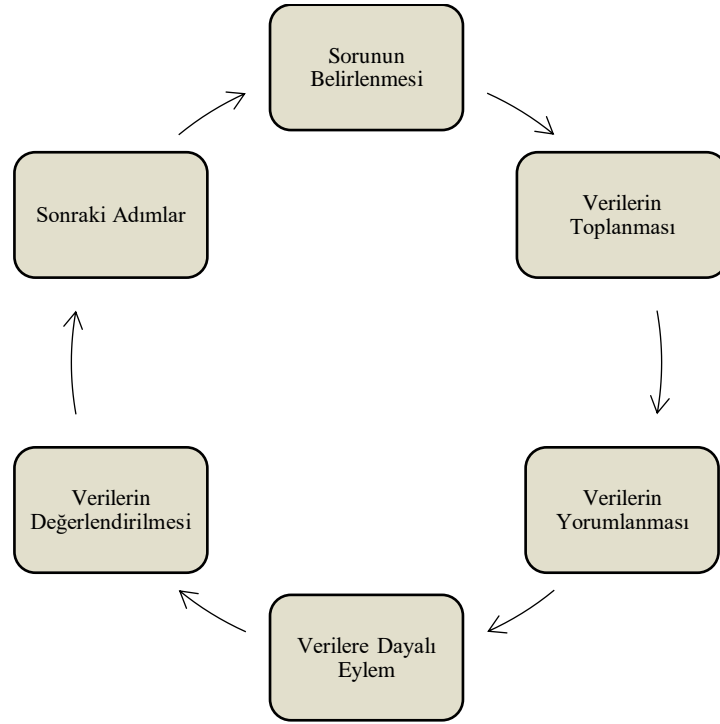
**Şekil 7.** Mills'in Eylem Araştırması Modeli (Mills, 2003, s. 20)

Mills, oluşturduğu modelin öğretmen ve öğrencilerin uygulamalarına yönelik bir model olduğunu, onların üzerinde yapılan araştırmalar için uygun olmadığını belirtmektedir. Ona göre bu model, özellikle öğretmen araştırmacılara pratik bir rehber sağlayarak süreçlerini sorgulamaları ve uygulamaya nasıl devam edeceklerini belirlemeleri açısından önemlidir (2003, s. 19). Stringer ise üç ana safhadan oluşan bir başka eylem araştırması modeli önermekte olup bu modelin süreçte tekrarlanan ana safhaları ve içerikleri aşağıdaki şekildedir:

- *İzle*: Bu safhada gerekli bilgiler (veriler) toplanmalı ve konuyla ilgili bir resim oluşturmalı yani durum tanımlanmalıdır (tanımlama ve betimleme).
- *Düşün*: İkinci adımda "Burada neler oluyor?" (Hipotez) sorusu üzerinden durumun keşfi ve analizi yapılmalıdır. Sonrasında nasıl ve neden sorularıyla yorumlamaya ve açıklamaya geçilmelidir (kuramsallaştırma).
- *Eyleme geç*: Üçüncü safhada sırasıyla planlama (rapor), uygulama ve değerlendirme yapılmalıdır. (1996, s. 16)

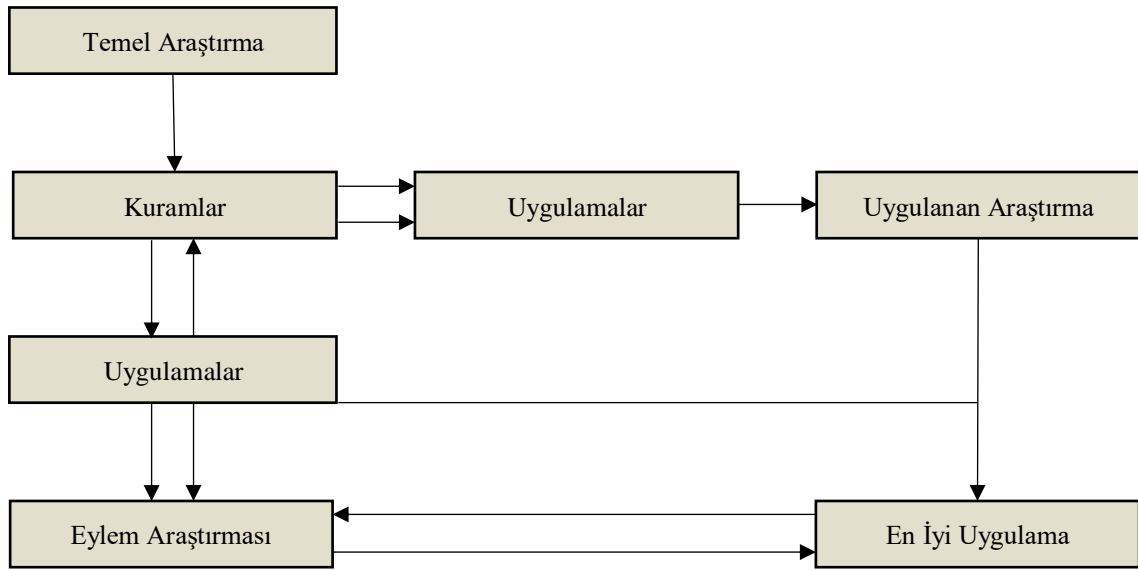
Ferrance, eylem araştırması ile ilgili yapılan tüm tanımların aslında (a) katılımcıların güçlendirilmesi, (b) katılım yoluyla iş birliği, (c) bilgi edinme ve (d) sosyal değişim olmak üzere dört temel temadan oluştuğunu ileriye sürmektedir. Ona göre eylem araştırmasının yürütülme sürecinde verileri iyice anlayabilmek için bazı rutinler uygulanmaktadır. Bu rutinler ise sorunun belirlenmesi, verilerin toplanması ve düzenlenmesi, verilerin

yorumlanması, verilere dayalı eylem ve değerlendirme olmak üzere beş sorgulama aşamasından oluşan bir döngüyü içermektedir (2000, s. 9). Bu döngü aşağıdaki şekildedir:



**Şekil 8.** Ferrance'ın Eylem Araştırması Modeli (Ferrance, 2000, s. 9)

Johnson, eylem araştırması döngüsünün süreçteki iki yönlü akışı gösterdiğini belirtmektedir. Bu akış, sınıf ortamında olanları gözlemek ve anlamak için en iyi uygulamayla ilişkili kuramlar ve araştırmaların kullanılmasının yanı sıra en iyi uygulamayla ilgili kuramları ve araştırmayı anlayarak bilgilendirmek için bu verilerin kullanılması şeklinde açıklanabilir (2015, s. 23). Johnson (2015), öne sürdüğü bu iddialara dayalı olarak kendi eylem araştırması modelini oluşturmuştur. Bu model aşağıda yer almaktadır:



**Şekil 9.** Johnson'un Eylem Araştırması Modeli (Johnson, 2015, s. 24)

Johnson, daha sonraları kendi eylem araştırması modelini detaylandırarak on eylem adımından oluşan yeni bir süreç ortaya koymuştur. Bu süreci oluşturan adımlar da şu şekildedir:

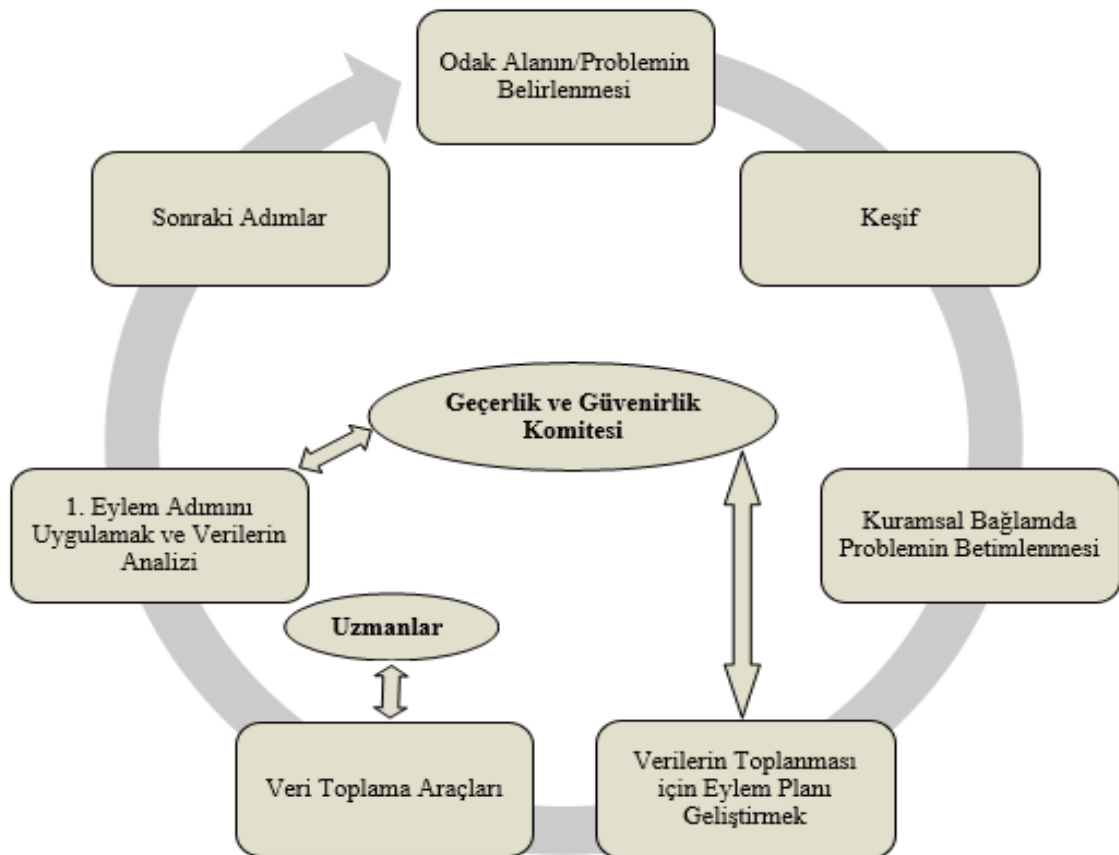
1. Bir problem ya da araştırma konusunu belirlemek.
2. Kuramsal bağlamda problemi ya da araştırma konusunu ortaya koymak.
3. Veri toplamak için bir plan yapmak.
4. Veriyi toplamak ve analiz etmek.
5. Gerektiğinde soruların ya da problemlerin değişmesine izin vermek.
6. Verileri düzenlemek ve analiz etmek.
7. Verileri raporlaştırmak.
8. Verileri yargılamak ve öneriler yapmak.
9. Bir eylem planı oluşturmak.
10. Planı eyleme geçirmek ve değerlendirmek. (2015, s. 43-45)

Bu bölümde yer verilen tüm eylem araştırması modellerinde bir problem veya odak alanının belirlenmesi, uygulamanın gözlemlenmesiyle verilerin toplanması, verilerin analiz edilip yorumlanması ve araştırmacıyı sürekli olarak ardışık bir şekilde sürece "döndüren" bir tür eylem planının geliştirilmesi gibi ortak unsurların bulunduğu görülmektedir (Mills, 2003, 19). Hendricks'in de ele alınan tüm çalışmalarda eylem sürecinin eylem araştırmacısının yansıttığı, eylemde bulunduğu ve değerlendirdiği bir dizi adımdan oluşarak sonrasında ardışık bir şekilde tekrar yansıtma, eylemde bulunma ve değerlendirme ile devam ettiği şeklindeki görüşü mevcut durumu destekler niteliktedir (2006, s. 9).

Eylem araştırmasının temelde problemi çözme, değerlendirme veya yeni fikirler üreterek onların nasıl çalıştığını anlama üzerine kurgulandığı görülmektedir. Dolayısıyla tüm eylem araştırması adımları, aslında araştırmacıya araştırma konusunda uygulayabileceği bir rehber niteliğindedir. Kısacası bir eylem araştırmasındaki adımların, evrensel bir sıralama barındırmayarak bunların farklı bir çalışmada aynı şekilde uygulanabilir, yeni sıralamalar oluşturulabilir veya bazı adımların tekrarlanabilir yapıda olduğu söylenebilir (Johnson, 2015, s. 43).

#### 4.3.1. Çalışmanın Eylem Araştırması Modeli

Bu çalışmanın eylem araştırması modeli, literatürde yer alan eylem araştırması modellerindeki adımları temel almanın yanı sıra mevcut araştırmanın yapısına göre de şekillenen bir döngüyü içermektedir. Bu döngü, araştırma sürecinin temel yapısını oluşturarak çalışmanın amacına ulaşmak için bir yol haritası niteliğindedir. Mevcut çalışmanın sürecini yansıtan eylem araştırması modeli ise aşağıda yer almaktadır:



**Şekil 10.** Çalışmanın Eylem Araştırması Modeli

Bu araştırma kapsamında oluşturulmuş eylem araştırması modelinde yer alan adımların daha iyi anlaşılabilmesi adına her aşamanın detaylı şekilde açıklanması yoluna gidilmiştir.

#### 4.3.1.1. Odak Alanı

Eylem araştırma süreci, “odak alanı”nın temelini oluşturan genel bir fikrin netleştirilmesiyle başlamaktadır. Buradan hareketle kişi, öncelikle değiştirmek veya geliştirmek istediği duruma bir “genel fikir” ile atıfta bulunmaktadır (Elliott, 1991, s. 87; Mills, 2014, s. 29). Aşağıda araştırmacının gözlemine dayanan genel fikrin oluşma anı ve bu fikir neticesinde de somutlaşan “odak alanı” ifade edilmeye çalışılmaktadır:

*Gözlem:* Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler, ders materyalinde karşılaştıkları metaforları anlamakta güçlük çekmektedirler. Bunun yanı sıra öğrencilerin ders materyalinde karşılaştıkları metaforların, sınırlı sayıdaki öğretim etkinliklerinde yer alması ve bu öğretim etkinliklerinin de sadece tek bir beceriye dayalı olması söz konusudur. Ayrıca ders materyalinde metaforun yapılanmasına dair de herhangi bir bilginin bulunmaması gerek öğretim gerekse de öğrenim sürecini zorlaştırmaktadır.

*Soru:* Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metaforları daha iyi öğretebilmek için nasıl bir süreç izlenebilir?

Araştırmacılar “odak alanı”nın ilk oluşma anında öncelikle kendilerinin ne bildiğiyle ne bilmeleri gerektiğine ve konuyu etkileyen değişkenlerin ne olduğuna ilişkin sorularla karşı karşıya kalmaktadırlar (Sagor, 1993, s. 10). Bu kapsamda literatürde yer alan bazı çalışmalar, araştırmacının genel fikriyle birlikte “odak alanı”nın belirlenmesi adına önemli kriterler ortaya koymaktadır (Elliott, 1991, s. 72,73; Sagor, 1993, s. 12; Kemmis, McTaggart ve Nixon, 2014, s. 87-88; Mills, 2014, s. 29). Bu kriterler de aşağıdaki şekildedir:

- Odak alanı, kendi uygulamalarınızdaki öğretim ve öğrenimi içermelidir.
- Odak alanı, kontrol odağınızdaki bir durumu içermelidir.
- Odak alanı, tutkulu hissettiğiniz bir durumu içermelidir.
- Odak alanı, değiştirmek veya geliştirmek istediğiniz bir durum içermelidir.

Mills, ilgili çalışmalardaki bu kriterleri derleyerek “odak alanı” belirlemeye yönelik bir soru listesi hazırlamıştır (2014, s. 30). Bu soru listesi, mevcut çalışma için de uygulanmış ve eylem araştırmasındaki “odak alanı” belirlenmeye çalışılmıştır.

*Soru:* Odak alanınız öğretme ve öğrenmeyi içeriyor mu?

*Cevap:* Evet, öğrencilerin metaforları öğrenmelerinde yaşadıkları bu sorun, yabancı dil öğretimi ve öğrenimi kapsamında yer almaktadır.

*Soru:* Odak alanınız kontrol odağınızda olan bir konu mu?

*Cevap:* Evet, odak alanı için öğretim sürecinde yaklaşım, yöntem, teknik, materyal, ders süresi gibi konularda değişiklikler yapmam mümkündür.

*Soru:* Odak alanınız tutkulu hissettiğiniz bir konu mu?

*Cevap:* Evet, odak alanının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecindeki önemli bir sorunun çözümüne katkı sağlama ihtimali konuya karşı olan ilgimi artırmaktadır.

*Soru:* Odak alanınız değiştirmek ve geliştirmek istediğiniz bir konu mu?

*Cevap:* Evet, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metafor öğretimi konusuna farklı bir bakış açısı getirebilmek ve öğrencilerin Türkçe öğrenmelerine katkı sağlamak istiyorum.

#### 4.3.1.2. Keşif

Odak alanından sonra eylem araştırmasındaki diğer adım bir ön bilgi toplama süreci niteliğindeki “keşif”tir (Mills, 2014, s. 30). Araştırmacıların, değiştirilmesini veya geliştirilmesini istedikleri herhangi bir durumu mümkün olduğunca iyi bir şekilde tanımlamaları gerekmektedir (Elliott, 1991, s. 73). Bu aşamayı içine alan “keşif” adımı araştırmacının inançlarını yansıtmaya, genel fikrinin doğasını ve bağlamını anlamaya yönelik bir süreci ifade etmektedir. Mills’e göre keşif süreci (a) *kendini yansıtma*, (b) *betimleme* ve (c) *açıklama* olmak üzere üç şekilde gerçekleşmektedir (Mills, 2014, s. 30-32). Mills, ayrıca çalışmasında keşif sürecinin belirlenmesiyle ilgili bir dizi maddeden oluşan bir yönerge de sunmaktadır (Mills, 2014, s. 30-32). Bu araştırmanın keşif adımı, aşağıda yer alan ilgili yönergenin maddeleri doğrultusunda ifade edilmeye çalışılmaktadır:

### *Kendini Yansıtma*

Bu bölümde araştırmacı, çalışmanın odak alanı hakkında kendini yansıtma yoluyla ilk olarak kendinde var olan bilgi, düşünce ve kavrayışını keşfetme girişiminde bulunmaktadır (Mills, 2014, s. 30).

*Soru:* Araştırma için hangi teoriden / teorilerden etkilenilmiştir?

*Cevap:* Metaforlarla ilgili bir sözlük veya derlem tabanlı sözlük çalışmalarının bulunmaması, D-AOÇM’de metaforun geleneksel yaklaşımdaki gibi sadece bir söz sanatı olarak görülmesi neticesinde metafor, karmaşık bir konu olarak algılanmaktadır. Bu durum da dil öğretimi materyallerinde, metafor öğretimi ile ilgili boşluklar oluşmasına neden olarak metafor öğretiminin geri plana itilmesine yol açmaktadır. Buna yönelik benimsenen kuramsal arka plan ise Lakoff ve Johnson’un (1980) ortaya attığı kavramsal metafor kuramıdır. Bu tercihin nedeni de kuramın metaforu detaylı bir şekilde açıklayarak ona bir çerçeve çizmesi ve metaforun dildeki yerini detaylı şekilde açıklaması olarak ifade edilebilir.

*Soru:* Araştırmacının sahip olduğu eğitimle ilgili nitelikler nelerdir?

*Cevap:* Araştırmacı, öğrencilerin ders materyallerindeki eksiklikten kaynaklanan metaforları öğrenememe sorununa yönelik -belli bir kuramsal arka plan dâhilinde- ders planı ve materyal geliştirebilecek eğitime ve deneyime sahiptir. Belirtilen eğitim ve deneyime delil olarak da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yüksek lisans yapması, alanla ilgili çeşitli bilimsel çalışmaları olması, 2017 yılından bu yana yükseköğretimde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapması ve eğitim-öğretim projelerinde materyal geliştirme uzmanı olarak görev alması gösterilebilir.

*Soru:* Bu çalışma okul ve toplum bağlamına nasıl katkı sunmaktadır?

*Cevap:* Öğrencilerin bu araştırmayla elde edecekleri kazanımların Türkçe öğrenmelerine olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Kavramsal metafor kuramında dilin yapısının temelde metaforik olduğu ifade edilmektedir. Buradan hareketle de mevcut araştırmanın olumlu sonuç vermesi halinde öğrenciler Türkçeyi daha iyi anlamlandırabilirler.

*Soru:* Öğretimin tarihsel bağlamı nasıldır?



*Cevap:* Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders materyallerinde metafor öğretimine yönelik hem kuramsal hem de pedagojik açıdan eksiklik olduğu söylenebilir. Bu durum “bulgular” bölümünde Yunus Emre Enstitüsünün Yedi İklim Türkçe B2 Ders Kitabı’nın analizi ile ortaya konmaya çalışılmaktadır. Genel olarak ders materyalinde birçok metafor yer almakta ancak bunlar öğretim etkinliklerine sınırlı şekilde dâhil edilmektedir. Bundan dolayı da metaforların öğretimi sadece öğretmenin becerisine bırakılmış durumdadır.

*Soru:* Öğretim ve öğrenime yönelik inançlar nasıldır?

*Cevap:* Metafor öğretimimin sistematik bir yapıya kavuşması dilin daha iyi öğrenilmesine destek olabilir. Metaforların öğretimi sistemli bir şekilde uygulanabilirse hem öğretmenler metafor öğretimi için bir yol haritasına sahip olabilir hem de öğrenciler soyut yapıdaki bu kavramlara yönelik anlama, yorumlama ve üretme becerisi geliştirebilir.

#### *Betimleme*

Bu bölümde *kim, ne, ne zaman, nerede* ve *nasıl* soruları üzerine odaklanılarak değiştirmek veya geliştirmek istenilen durum, mümkün olduğunca detaylı şekilde tanımlanmaya çalışılmaktadır (Mills, 2014, s. 31).

*Soru:* Bu konunun bir problem olduğuna dair kanıtlarınız nelerdir?

*Cevap:* Bu konunun bir problem olduğuna dair en açık kanıt, metaforların öğretiminin ders kitaplarında çok sınırlı düzeyde yer almasıdır. Bu kapsamda *Yunus Emre Enstitüsünün Yedi İklim Türkçe B2 Ders Kitabı (2018)* incelenerek elde edilen bulgulara ilgili bölümde yer verilmektedir. Ders materyali olarak kullanılan kitap, dil derslerinde öğretmenden sonraki en temel kaynaktır. Özellikle dil öğretim kitaplarının seviyelere göre bir bütünlük oluşturan yapıları, öğretmenin ve öğrencinin kitap ekseninde ilerlemelerini gerekli kılmaktadır. Bundan dolayı kitaplardaki eksiklikler öğretime de yansımaktadır.

*Soru:* Hangi öğrenciler bu problemi yaşamaktadır?

*Cevap:* Araştırmacının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde yer alan öğrencilerinin geneli metaforları anlamakta, yorumlamakta ve üretmekte zorluk yaşamaktadır.

*Soru:* Problemin çözümüne yönelik şu anda nasıl bir öğretim süreci izleniyor?

*Cevap:* Araştırmacının problemin çözümüne yönelik izlediği öğretim süreci; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders materyalindeki metinlerde karşılaşılan metafor veya metaforik ifadenin anlamını verme, bunları örneklendirme ve öğrencilerden bu ifadeleri çeşitli örnekler dâhilinde kullanmaya teşvik etme şeklindedir.

*Soru:* Probleme yönelik ne sıklıkla öğretim yapılıyor?

*Cevap:* Metaforlar, öğrencilerin dil düzeylerinin yükselmesine paralel olarak artmaktadır. Özellikle orta seviyeyle (B1-B2) birlikte ders kitaplarında dilin günlük kullanımına yönelik özgün metinler yer almaya başlamaktadır. Bundan dolayı da metinlerdeki metaforik dilin kullanımını artmaktadır. Bu nedenle karşılaşılan metaforların araştırmacı tarafından sürekli açıklamalarının verilme ihtiyacı orta çıkmaktadır.

*Soru:* Problemi çözmeye harcanan zamanla diğer kazanımlara ayrılan zamanın oranı nedir?

*Cevap:* Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde metaforun öğretiminin belli bir sistemde yer almaması, ancak metinlerde birçok metafor veya metaforik ifadeyle karşılaşılması durumu dersi gerek akış gerekse de zaman açısından olumsuz etkilemektedir. Kısacası metaforlar çoğaldıkça buna doğru orantılı olarak problemin çözümüne harcanan zaman da artmaktadır.

#### *Açıklama*

*Kendini yansıtma ve betimleme* aşamalarında elde edilerek tanımlanan olgular daha sonrasında açıklanmaktadır. Bu aşamada Elliot, olguların nasıl ortaya çıktıklarına ve açıklananların durum üzerinde etkisi olan beklenmedik durumlar veya kritik faktörlerin neler olduğuna bakılması gerektiğini ifade etmektedir (1991, s. 73). Buradan hareketle araştırmacı tarafından, sözü edilen olguların açıklanabilmesi için *nasıl* ve *neden* sorularına dayalı olarak *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kavramsal metafor kuramına dayalı olarak planlanan bir metafor öğretiminin süreci nasıldır?* şeklindeki temel araştırma sorusunun cevaplanması yoluna gidilmiştir.

Bu araştırmanın konusuna yönelik gerçekleştirilen “keşif” faaliyetleri (kendini yansıtma, betimleme ve açıklama), sadece eylem araştırması sürecinin başlangıcında yapılan bir “beyin fırtınası”ndan ibarettir. Bu süreç, kesinlikle amaca yönelik bir ders planı ve / veya öğretim materyalleri üretme çabasındaki bir etkinlik olamamakta, yalnızca çalışmanın

“odak noktası” hakkında öğretmenlerin / araştırmacıların önbilgilerini ortaya çıkarma amacıyla uygulanmaktadır (Mills, 2014, s. 31-32).

#### 4.3.1.3. Kuramsal Bağlamda Problemi Betimlemek

Kuramsal bağlamda problemi veya araştırma konusunu ortaya koymak aslında bir literatür taraması yapmaktır. Literatür taramasına odaklanılan sorunu daha iyi anlayabilmek adına başka araştırmacıların bulduklarını ve onların araştırma konuları hakkında söylediklerini görmek için mesleki dergiler, kitaplar ve internet kaynakları gibi profesyonel kaynaklara yönelmekle başlanabilir. Bu durum, araştırmacının çalışması ile ilgili farklı bakış açısı kazanmasına, yeni fikir ve uygulamaları tanınmasına da olanak sağlar. Böylelikle literatürden elde edilen bilgiler ışığında araştırma konusu ile güncel kuramların ilişkilendirilmesi sağlanarak çalışmanın güvenilirliği artırılabilir ve bulgular için kuramsal bağlamlar geliştirilebilir. Literatür taraması, eylem araştırması sürecine önemli derecede zaman ve nitelik kazandıran bir adım olarak görülmektedir (Mills, 2014, s. 32; Johnson, 2015, s. 43-44). Mills, literatür taramasının nasıl yapılabileceğine yönelik bir yönerge sunmaktadır. Bu yönerge, altı maddeden oluşmakta ve bu maddeler sırasıyla aşağıda yer almaktadır:

1. Literatür araştırmanıza rehberlik edecek anahtar sözcükleri belirleyin ve bir liste yapın.
2. Anahtar kelimelerinizi kullanarak araştırma konunuzla ilgili birincil ve ikincil kaynakları tespit edin.
3. Kaynaklarınızı kalite açısından değerlendirin.
4. Kaynaklarınızı özetleyin.
5. Bir literatür matrisi kullanarak kaynaklarınızı analiz ederek düzenleyin.
6. Literatür taramasını yazın. (2014, s. 32)

Bu araştırmanın literatür taraması da Mills’in (2014) *Action Research A Guide for the Teacher Researcher* adlı çalışmasında sunduğu “literatür taraması yapmak” başlıklı yönergesinden hareketle gerçekleştirilmiştir. Bunun için öncelikle araştırma kapsamındaki anahtar sözcükler belirlenerek listelenme yoluna gidilmiştir. Listelenen sözcükler ise öncelikle <https://tez.yok.gov.tr/> internet adresinde aratılmış ve Yabancı dil olarak Türkçe (291), Yabancılara Türkçe (136), Türkçenin yabancı dil olarak (90), Türkçenin ikinci dil olarak (6), Yabancı dil / ikinci dil olarak Türkçe (4), Türkçenin yabancılara öğretimi (2), Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi (1) olmak üzere 530 yüksek lisans / doktora tez çalışmasına ulaşılmıştır. Sonrasında elde edilen bu tez

çalışmaları incelenmiş ve mevcut çalışmanın konusuyla örtüşen biri doktora diğeri yüksek lisans olmak üzere sadece iki çalışma olduğu görülmüştür.

Literatür taraması doğrultusunda elde edilen doktora tezi *Kavramsal Anahtar Modeliyle İki Dilli Çocuklara Metafor ve Deyim Öğretimi* adlı çalışmadır. Bu çalışmanın amacı, Kavramsal Anahtar Modeli'ne yönelik yapılan öğretimin 10-12 yaş arası iki dilli çocukların ana dilleri olan Türkçedeki figüratif dil becerilerinin gelişimine katkısı olup olmadığını tespit etmektir. Çalışmada uygulama öncesi ve sonrasında çalışma grubundan çeşitli testlerle veriler elde edilerek bu veriler yorumlanmıştır. Buna göre uygulamada yer alan duygu metaforlarında hatırlama bakımından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmazken deyimlerde anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çalışkan, 2009, s. 187-188).

Belirlenen ikinci çalışma ise *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dilsel Metaforları İşleme Süreci* adlı yüksek lisans çalışmasıdır. Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen orta düzeydeki kişilerin Türkçedeki metaforları nasıl işlediklerini tespit etmektir. Metaforların işleme sürecini test etmek için de dilsel metaforlar, düz anlamlı ifadeler ve bozuk ifadelerden oluşan bir deney seti hazırlanarak bunlar ana dili Arapça olan gruba ana dili Türkçe olan gruba uygulanmıştır. Sonrasında bu uygulamayla katılımcıların metaforları doğru veya yanlış olarak kategorize etme durumlarına bakılmıştır. Sonuç olarak metafor tipleri arasında gruplardan bağımsız olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır (Özkan, 2019, s. iii).

Tez çalışmalarından sonra literatür taraması bilimsel dergilerde yayınlanmış makaleler kapsamında devam ettirilmiştir. Bu tarama sonucunda mevcut araştırmanın genel kapsamını oluşturan “yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metafor öğretimi”ne yönelik bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak yabancı dil olarak Türkçe alanında metaforla ilgili “metaforik algı”ya yönelik birçok çalışmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür taraması sonucunda tespit edilen bu çalışmalar ise “metafor öğretimi” kapsamı dışında olmalarından dolayı aşağıda sadece liste halinde verilmektedir.

1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Türkçeye Yönelik Algılarının Metaforlar Aracılığı ile Belirlenmesi (Boylu ve Işık, 2017)
2. İki dilli Türkçe öğretmenlerinin Türkçeye ilişkin metaforik algıları: Makedonya Örneği (Aydın, 2018)

3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin “Türkçenin Dil Bilgisi” Ne Yönelik Metaforik Algısı (Göçen, 2019)
4. Türkiye’de Türkçe Öğrenen Yabancıların Türkçe Öğretmenleri, Türkçe, TÖMER’ler ve Türkiye Hakkında Geliştirdikleri Metaforlar (Kalenderoğlu ve Armut, 2019)
5. Yabancılar Türkçe Öğretenlerin Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Algıları: Bir Metafor İncelenmesi (Ekren ve Ökten, 2019)
6. Türkçe Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Metaforik Algıları (Kuvac ve Nerimanoğlu, 2020)
7. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Türkiye Algılarına Yönelik Metaforik Bir Çalışma (Boylu ve Işık, 2020)
8. Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmenlerine İlişkin Metaforik Algıları (Yiğit, 2021)

Literatür taramasında Türkçe dışındaki dillerin yabancı dil olarak metafor öğretimini içeren kaynaklarla devam edilmiştir. Bu doğrultuda yürütülen literatür taramasında yabancı dil olarak Yunanca öğrenenlerin metaforları ve deyimleri öğrenmelerine yönelik Yunanistan’ın Thessalia Üniversitesinde yapılmış deneysel bir çalışmaya rastlanmıştır. *H διδασκαλία των μεταφορών και των ιδιωτισμών της νέας ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας* (Yabancı / İkinci Dil Olarak Modern Yunancanın Metaforlarının ve Deyimlerinin Öğretimi) adlı doktora tez çalışması, metaforun estetik amaçlar için kullanılan dilsel göstergenin marjinal bir aracı olarak algılanmasından dolayı yabancı dil olarak Yunanca öğretiminde sorun yaratmasından hareketle ele alınmıştır. Bu çalışmada Yunancayı yabancı dil olarak öğrenen 80 kişilik bir örneklemden deney / kontrol grubu oluşturulmuş ve deney grubuna bilişsel dilbilim teorilerine dayalı tematik gruplandırma tekniğiyle bir öğretim yapılmıştır. Bu öğretimin sonunda, bilişsel metotlara dayalı metafor ve deyim öğretimi yapılan deney grubunun öğrenmelerinde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (Galantomos, 2008, s. vii). Metafor öğretimine yönelik yapılmış bu çalışma, mevcut çalışmayla benzer bir çıkış noktasına sahip olmasının yanı sıra farklı bir dili (Yunanca) ele alması ve probleme nicel yöntemle yaklaşması açısından da farklılık göstermektedir.

Mevcut çalışmayla kısmen benzerlik gösteren bir başka çalışma ise Çin’in Tianjin Yabancı Çalışmaları Üniversitesinde yapılan *Cognitive Linguistics-Inspired Empirical*

*Study of Chinese EFL Teaching* adlı makaledir. Bu çalışma yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 57 Çinli öğrencinin kavramsal metafor kuramı ve görüntü şeması kuramı gibi bilişsel dilbilime dayalı dört farklı deneyin uygulanmasını içermektedir. Öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına ayrılmasının ardından metaforlar (deney 1), fiil yapıları (deney 2), deyimler (deney 3) ve atasözlerinden (deney 4) oluşan deneyler uygulanmıştır (Gao, 2011, s. 354-356). Buradaki uygulamadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin metaforik farkındalığını uyandırmanın onların dil öğrenme sürecinde söz varlığını ileri düzeyde kullanmalarını sağlamış ve sosyolengüistik yeterliliklerini olumlu yönde etkilemiştir (Gao, 2011, s. 361). Bu çalışmadaki metaforlar ve temel alınan kavramsal metafor kuramı, araştırmanın sadece bir parçasını oluşturmaktadır. Dolayısıyla araştırma kapsamındaki İngilizce metaforların yanı sıra atasözü, deyim ve fiil yapıları gibi farklı konuların nicel yöntemle dayalı şekilde ele alınması, bu çalışmanın mevcut çalışmayla arasındaki temel fark olarak gösterilebilir.

Yabancı dil öğretiminde bilişsel dilbilim ilkelerine dayalı metafor ve deyim öğretimi uygulamasını içeren bir çalışma da *Teaching Conceptual Metaphors to EFL Learners in the European Space of Higher Education* adlı makaledir. Pablo de Olavide Üniversitesinde İngilizce orta ve ileri düzeydeki öğrencilerle gerçekleştirilen bu çalışmadaki uygulama sürecinin eğlenceli ve motive edici olduğu, öğrencilerin metafor ve deyimlere yönelik farkındalıklarının arttığı ifade edilmektedir. Araştırmanın sonucunda bilişsel metotlara dayalı oluşturulan yaklaşımın geleneksel yaklaşımlara göre metaforların, dolayısıyla da dilin, öğrenilmesinde daha etkili olduğu ileri sürülmüştür (Pérez, 2016, s. 102). Burada bahsedilen geleneksel yaklaşım, metaforları söz sanatı olarak gören ve anlam karşılıklarının ezberletilmesine yönelik gerçekleştirilen bir öğretimi ifade etmektedir (Pérez, 2016, s. 91). Bu çalışmanın ulaştığı genel sonuç, bilişsel dilbilime dayalı olan diğer çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermekle birlikte Türkçe dışında bir dilin öğretimi üzerine yapılmış olması açısından ise mevcut çalışmayla farklılık göstermektedir.

Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kavramsal metafor kuramına dayalı bir başka çalışma da *Implicit Phrasal Verb Knowledge Gains Through Conceptual Metaphor Theory: A Case of University Prep School Students* adlı doktora tezidir. Türkiye dışında yapılan ve kelime öğretimi tekniği kullanılarak İngilizce öbek eylemlerin öğretilmesini amaçlayan bu çalışma, 60 kişilik bir çalışma grubunda metaforik bilginin ne düzeyde

öğrenildiğini ve bunun içselleştirilme durumunu araştırmaktadır. Araştırma kapsamında yer alan öğretimi değerlendirmek için gerekli veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen testler aracılığıyla toplanmıştır. Bu verilerden hareketle bilişsel dilbilime dayalı öbek eylemlerin öğretimiyle bilgilerin uzun bellekte saklandığı ve uygun bağlamda kısa sürede hatırlanarak kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Kalay, 2019, s. iii). Bu çalışmada kavramsal metafor kuramına dayalı bir öğretimin planlanması ve metaforik anlam içeren öbek eylemlerin öğretime olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır, bu kapsamda yer alan diğer çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Ancak çalışmanın İngilizcenin öğretimi üzerine gerçekleştirilen nicel araştırma olması mevcut çalışmayla farklılık arz etmektedir.

Son olarak kavramsal metafor kuramına dayalı Türkçe deyimlerin öğretime yönelik *The effect of the conceptual metaphor theory on the teaching of orientation idioms in teaching Turkish as a foreign language* adlı bir çalışma da tespit edilmiştir. Bu çalışma B2 düzeyindeki 45 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiş ve kavramsal metafor kuramına dayalı bir öğretimin yönelim deyimlerini öğrenmedeki etkisi araştırmıştır. Sonuç olarak da kavramsal metafor kuramına dayalı bir uygulamayla öğrencilerin deyimleri öğrenme, tahmin etme ve kullanmaya yönelik beceri geliştirdikleri görülmüştür (Karatay, Kartallıoğlu, Sapmaz Zorpuzan ve Tezel, 2022, s. 1-2).

Sonuç olarak gerek Türkçe gerekse farklı dillerin yabancı dil olarak öğretiminde kavramsal metaforların öğretimi için sınırlı kaynak bulunduğu görülmektedir. Bu kapsamda ulaşılan çalışmalarda ise temel görüş, yabancı dil öğretiminde bilişsel dilbilime dayalı öğretimin öğrenmeye önemli katkı sağladığı, ancak bu durumun müfredat veya ders kitaplarına henüz yansıtılmadığı şeklindedir. Buradan hareketle elde edilen bilgiler, mevcut çalışmanın “odak alanı” (problemi) ve “keşif” aşamasında ifade edilenlerle örtüşmektedir.

#### 4.3.1.4. Verilerin Toplanması için Eylem Planı Geliştirmek

Eylem araştırması *sistemik* bir yapıya sahiptir. Bu, araştırmaya başlamadan önce hangi verileri toplayacağınızı ve onları ne zaman, nasıl ve hangi sıklıkla toplayacağınızı açıklayan bir plan belirlemek gerekmektedir. Bu sistemik yapının yanı sıra eylem araştırması, aynı zamanda *dinamik* bir özellik de göstermektedir. Bu nedenle süreç içinde

gerekli görüldüğü zaman araştırmadaki veri toplama tekniklerinin bırakılması ve bunların yerine başkalarının kabul edilmesi yaygın bir durumdur (Johnson, 2018, s. 79). Bu çalışmada da veriler sistematik bir şekilde; *uygulama öncesinde veri toplama, uygulama sırasında veri toplama ve uygulama sonrasında veri toplama* olmak üzere üç başlık altında ele alınmaktadır.

#### 4.3.1.4.1. Uygulama Öncesi Veri Toplama

Uygulama öncesinde veri toplamanın amacı, araştırmacı tarafından ortaya atılan araştırma probleminin detaylı bir şekilde sunulmasıdır. Bu aşamada araştırmacı, öncelikle ÇOMÜ TÖMER'deki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinde kullanılan *Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe B2 Ders Kitabı (2018)* adlı materyali veri kaynağı olarak belirlemiştir. Araştırma problemine yönelik yapılacak bu ders materyali incelemesindeki odak nokta, metaforların ders materyalinde ne oranda yer aldığı ve yer alan metaforların ders materyalindeki öğretim etkinliklerinde kullanılıp kullanılmadığına yöneliktir.

Araştırmanın probleminin tespitine yönelik ayrıca araştırmacının görevli olduğu birimde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerini yürüten tüm öğretim elemanlarıyla görüşme yapılması planlanmıştır. Bu görüşmeler, araştırmacı tarafından geliştirilen bir görüşme formu ile gerçekleştirilmektedir.

Problemin tespitinde son olarak bir “metafor sınavı” ile öğrencilerden veri toplama yoluna gidilmesi planlanmıştır. Bu sınavın amacı, öncelikle öğrencilerin metaforları anlama, yorumlama ve üretme açısından durumlarını ortaya koymaktır. Sonrasında ise metafor sınavı tekrar uygulanarak öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası durumlarının karşılaştırılması da hedeflenmektedir.

##### 4.3.1.4.1.1. Veri Toplama Araçları

Bu aşamadaki veri toplama, araştırmanın problemini ortaya koymaya yönelik olup ilk olarak Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezinde (ÇOMÜ TÖMER) kullanılan yabancı dil olarak Türkçe



öğretimi ders materyalinin incelenmesi planlanmıştır. Analiz kapsamına alınan ders materyalinin künyesine Tablo 1’de yer almaktadır:

**Tablo 1. Betimsel Analize Tabi Tutulan Ders Materyali**

<b>Kitabının Adı</b>	Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe B2 Ders Kitabı
<b>Basım Yılı</b>	2018 (6. Basım)
<b>Editörler</b>	Yrd. Doç. Dr. Erol Barın, Dr. Şaban Çobanoğlu, Prof. Dr. Şeref Ateş, Doç. Dr. Mustafa Balcı, Doç. Dr. Cihan Özdemir
<b>Yazarlar</b>	Doç. Dr. İbrahim Gültekin, Doç. Dr. Mahir Kalfa, Yrd. Doç. Dr. İbrahim Atabey, Yrd. Doç. Dr. Filiz Mete, Aydan Eryiğit, Uğur Kılıç
<b>Yayıncı Kuruluş</b>	Yunus Emre Enstitüsü
<b>Basım Yeri</b>	Başak Matbaacılık ve Tan. Hiz. Ltd. Şti.

Araştırma kapsamındaki ders materyali incelemesi, metaforların tespiti ile bunların öğretim etkinliklerinde “ne” oranda kullanıldığına odaklanmaktadır. Bu amaca ulaşmak için ilgili veri kaynağının betimsel analizle incelenmesi yoluna gidilmiştir. Bunun nedeni betimsel analizle ulaşılan veriler, önceden belirlenmiş temalar açısından sistematik şekilde betimlenebilmekte ve okuyucuya sunulabilecek şekilde yorumlanabilmektedir. Ayrıca betimlenerek yorumlanan bu veriler, neden-sonuç ilişkisi kapsamında da detaylı şekilde incelenebilmekte ve çeşitli sonuçlar elde edilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224).

#### 4.3.1.4.1.1.1. Metafor Tespit Prosedürleri

Veri kaynağındaki metaforların belirlenmesinde kullanılmak üzere bir yönergeye ihtiyaç duyulmuştur. Çünkü metaforlar belirlenirken standart bir prosedür kullanmak, sürecin tekrarlanabilirliğini mümkün kılmakta ve farklı metin türleri arasında anlamlı karşılaştırmalar yapılmasına olanak vermektedir (MacArthur, 2019, s. 289). Bu nedenle bir literatür araştırması gerçekleştirilmiş ve metaforların tespitine yönelik üç prosedüre ulaşılmıştır. Buradaki metafor tespit prosedürlerinin birbirinin devamı niteliğinde olmasından dolayı her biri aşağıda tanıtılmaktadır:

#### **Beş Adımda Dilbilimden Kavramsal Metafora**

Metafor tespitine yönelik ulaşılan ilk prosedür, Steen’ nin *From Linguistic to Conceptual Metaphor in Five Steps* adlı çalışmasında yer almaktadır. Bu çalışmada metaforlar dilsel ve kavramsal metaforlar olmak üzere iki grupta değerlendirilmektedir (Steen, 2007, s. 8). Steen (1999, s. 73) hem dilsel hem de kavramsal metaforların tespitindeki zorluğuna

değindiği çalışmasında metaforların tanımlanmasına yönelik beş adımdan oluşan bir sürecin yürütülmesi gerektiğini öne sürmüştür. Bu sürecin adımları aşağıda verilerek açıklanmaktadır:

### *1. Adım: Metaforun odağını tanımlama*

Öncelikle metnin çağrıştırdığı dünyada göndergelere açık bir şekilde uygulanamayacak bir kavramı harekete geçiren odağın tespit edilmesi gerekmektedir. Mesela “Kraliyet sarayı avlanacak.” ifadesinde “kraliyet sarayı” kavramıyla atıfta bulunulan “aslanlar” arasında öngörülen ilişki tam anlamıyla yer almamaktadır. Bunun göndergelerde söylem tarafından uyandırılan birtakım durumlar neticesinde oluşan ilişkiler ve niteliklerden kaynaklandığı söylenebilir (Steen, 1999, s. 60-61).

### *2. Adım: Metaforik fikri tanımlama*

Metaforun odağını tanımlama adımı yer alan “Kraliyet sarayı avlanacak.” örneğinde olduğu gibi, metaforların tüm kısımlarının söylemde açıkça ifade edilmemesi bazen çıkarsama yapılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle metaforu tanımlamanın bir kavramlar, önermeler ve referanslar meselesi olduğu söylenebilir (Steen, 1999, s. 62). Buradaki önermeler, birçok psikolog tarafından kavramsal yapının temsili bir biçimi olarak kabul edilmekte ve metni analiz eden kişinin “kraliyet sarayı”nın avlanabileceği varsayımından hareket ettiği belirtilmektedir. Bu varsayım, metaforik olarak kullanılan ifadeyi iki kavramsal yapı arasındaki bir eşlemeye dönüştürerek gerçekleştirilmektedir. Bunun sonucunda da kendisine karşılık gelen bir “kaynak” etki alanıyla anlaşılabilir bir “hedef” alanının (kavramsal ve referanssal) ortaya çıktığı görülmektedir (Steen, 2007, s. 298).

### *3. Adım: Gerçek olmayan karşılaştırmanın tanımlaması*

Metaforik fikri tanımlama aşaması, bir kaynak kavrama ait kelimelerin bir kısmının tam anlamıyla hedef kavram için kullanılabildiği önermesini oluşturmaktadır. Kaynak kavramın tam anlamıyla kullanılan kısımları, analiz eden kişi tarafından bağlam neticesinde ortaya çıkarılarak açıkça ifade edilebilir. Buradan hareketle üçüncü adımda gerçek ve gerçek olmayan kavramları içeren bir önerme şeklinde metaforik bir fikir sunulmaktadır. Dolayısıyla metaforlardaki gerçek olmayan benzerliğin veya karşılaştırmanın çok önemli bir rol oynadığı ve kavramsal alanlar arasındaki eşleşmeler kümesi olduğu düşünülmektedir. Bu da metaforik önermeden ilgili kaynak-hedef alan

arasındaki eşleşmenin kavramsal bir temsilini ortaya koymaktadır (Steen, 1999, s. 66). Kısacası üçüncü adım her kavramsal metafor için alanlar arasındaki gerçek olmayan eşlemedeki örtük karşılaştırmalı yapıyı kurma aşamasıdır. Miller, belirtilen karşılaştırmayla kavramda yeniden oluşan yapılanmanın, bir metaforu anlamadaki en kritik adım olduğunu vurgulamaktadır (1993, s. 381-382). Bu nedenle kavramsal metaforların yorumlanabilmesi için karşılaştırmadaki kavramsal temelin yeniden yapılandırılması gerektiği söylenebilir.

#### *4. Adım: Gerçek olmayan analoginin tanımlanması*

Bu adım, tam anlamıyla gerçek olmayan karşılaştırmının yeniden oluşturulması adına boşluktaki örtük kavramların ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır. Buradaki amaç doğrultusunda “gerçek olmayan karşılaştırmının tanımlanması” adımı gerçekleştirilen karşılaştırmalı yapının boşluktaki örtük kavramları doldurarak gerçek olmayan bir analogiye dönüştürüldüğü söylenebilir (Steen, 1999, s. 68) Bu süreç, metaforun ne hakkında olduğu veya tasvir edilen gerçek durumun neyle ilgili olduğu bilgisini sağlayarak metaforun daha geniş bir bağlamla olan ilişkisini ortaya koymaktadır. Buna örnek olarak Eliot’un şiirindeki “Sırtını pencere camlarına sürten sarı sis.” mısrası verilebilir (1917, s. 10). Burada odak “sırtını sürtmek” ifadesidir. Nedeni ise “sırtını sürtmek” ifadesinin “değmek” gibi gerçek bir ifadeyle yer değiştirebilmesidir. Buradan hareketle metafordaki aracın da bir “kedi” veya sırtını nesnelere sürtmeye ilişkilendirilebilecek farklı bir “hayvan” olarak düşünülmesi muhtemeldir (Reinhart, 1976, s. 391-392).

#### *5. Adım: Gerçek olmayan eşleşmenin tanımlanması*

Beşinci ve son adım, gerçek olmayan analogideki kaynak ve hedef etki alanındaki kavramsal yapının doldurulması sonucu gerçekleşmektedir (Steen, 1999, s. 72). Dolayısıyla burada her iki alan için olan kavramların ve aralarındaki ilişkilerin listelenmesiyle alanlar arası ilişkilerin yansıtılması söz konusudur. Bu eşleşme sonucunda eklenen bazı kavramlar, anlamsal güdülenmeyle ortaya çıkmakta bazı kavramlar ise metaforu analiz eden kişinin belirli alanlardaki dünya bilgisine dayanmaktadır (Reinhart, 1976, s. 388; Miller, 1993, s. 382). Böylelikle metaforu analiz eden kişi, işlemin sonucunda hedef ve kaynak alan kümelerinden türetilen kavramsal bir ağ ortaya koymaktadır (Lakoff, 1993, s. 207).

### **Metafor Tespit Prosedürü (MIP)**

Araştırma kapsamında metaforların belirlenmesine ilişkin bir diğer çalışma, MIP: A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse adlı çalışmadır. Bu çalışma, metaforik olarak kullanılan kelimeleri belirlemek adına kullanılabilir güvenilir bir yöntem sunmayı amaçlamaktadır (Pragglejaz Group, 2007, s. 1). Pragglejaz Group'un ortaya attığı bu metafor tespit prosedürüne ait adımlar aşağıda yer verilmiştir:

1. Anlamla ilgili genel bir anlayış oluşturmak için tüm metni veya söylemi okuyun.
2. Metindeki veya söylemdeki sözcükleri belirleyin.
3. (a) Metindeki her sözcüğün anlamının bağlam içinde bir varlığa, ilişkiye veya niteliğe nasıl uygulanacağını belirleyin. Belirlenen sözcükten önce ve sonra gelenler sözcükleri dikkate alın.  
(b) Her sözcük biriminin bağlam dışında daha temel (literal) bir anlama sahip olup olmadığını belirleyin.
  - Bir sözcüğün temel anlamı daha somuttur. Yani kelimenin bizde uyandırdıklarını hayal etmek, görmek, duymak, hissetmek, koklamak ve tatmak daha kolaydır.
  - Bir sözcüğün temel anlamı bedensel eylemle ilgilidir.
  - Bir sözcüğün temel anlamı belirsizliğin aksine daha kesindir.
  - Bir sözcüğün temel anlamı tarihsel açıdan daha eskidir.
 Temel anlamlar, bir sözcüğün en sık görülen anlamları olmak zorunda değildir.
- (c) Sözcük, verilen bağlamdan başka bağlamlarda daha temel bir anlama sahip ise bağlamsal anlamla temel anlamı kıyaslayın ve çelişip çelişmediğine bakın.
4. Evet ise o sözcüğü metafor olarak işaretleyin. (2007, s. 3)

### **Vrije Üniversitesinin Metafor Tespit Prosedürü (MIPVU)**

Metafor tespitine yönelik bir başka çalışma ise *A Method for Linguistic Metaphor Identification From MIP to MIPVU* adlı çalışmadır. Bu çalışma esasen MIP uygulamasının geliştirilmiş halidir ve kısaltmada yer alan "VU" ifadesi metafor tespit prosedürünü geliştiren araştırmacıların çalıştığı Vrije Üniversitesini ifade etmektedir. Bu araştırmacılar, MIPVU'nun büyük ölçüde MIP'ye dayandırıldığını ifade etmekte, ancak MIPVU'nun tespit sürecinde analizcinin kararlarını açık ve sistematik hale getirmede daha etkin olduğunu öne sürmektedirler (Steen, Dorst, Herrmann, Kaal, Krennmayr ve Pasma, 2010, s. ix). Metaforların tespitine yönelik geliştirilen MIPVU'nun sunduğu adımlar aşağıdaki yer almaktadır:

1. Metni kelime kelime inceleyerek metaforla ilgili kelimeleri bulun.
2. Bir kelime, dolaylı olarak kullanılmışsa ve bu kullanım potansiyel olarak kelimenin daha temel anlamından bir tür alanlar arası eşleşme ile

- açıklanabiliyorsa, bu kelimeyi metaforik anlamda kullanılmış olarak işaretlevin.
3. Bir kelime, doğrudan biçimde kullanılmışsa ve bu kullanım potansiyel olarak metindeki daha temel bir gönderge veya konuya alanlar arası esleşme ile açıklanabiliyorsa kelimeyi doğrudan metafor olarak işaretlevin.
  4. Kelimeler, üçüncü kişi şahıs zamirleri gibi sözcüksel-dilbilgisel ikame amacıyla kullanıldığında veya bazı koordinasyon türlerindeki gibi kelimelerin eksik olarak görülebildiği eksilteler olduğunda ve potansiyel olarak kelimenin daha temel anlamından, göndergeden veya konudan bir tür alanlar arası esleşmeyle açıklanabilen bu ikameler veya eksiltelerle doğrudan veya dolaylı bir anlam iletildiğinde örtük metafor için bir kod eklevin.
  5. Bir kelime alanlar arası esleşmenin mevcut olduğunu gösterme işlevine sahipse kelimeyi metafor etiketi olarak işaretlevin.
  6. Yeni oluşmuş bir kelime varsa, bu yeni oluşmuş kelimeyi oluşturan ve onun bağımsız parçaları olan kelimeleri ayrı ayrı 2.-5. adımlara göre inceleyin. (Steen, vd., 2010, s. 25-26)

Bu tez çalışması kapsamında metaforların MIPVU'daki adımların temel alınarak tespit edilmesi kararlaştırılmıştır. Bunun nedeni ise MIPVU'nun hem en geliştirilmiş prosedür olması hem de daha detaylı şekilde analiz imkânı sunması olarak gösterilebilir. Bu incelemeden elde edilen veriler, araştırmanın “Bulgular” bölümünde detaylı bir şekilde yer almaktadır.

#### 4.3.1.4.1.1.2. Metafor Sınavı (Uygulama Öncesi)

Uygulama öncesindeki veri toplama aşamasında öğrencilerin metaforları *anlama*, *yorumlama* ve *üretme* açısından durumlarını ortaya koymak ve uygulama sonrasındaki durumlarıyla karşılaştırmak adına bir “metafor sınavı” oluşturulmuştur.

Bu araştırmanın veri toplama sürecinde yer alan metafor sınavı, öncelikle öğrencilerin mevcut durumlarını anlamak adına yapılan bir değerlendirmedir. Bu değerlendirme, öğrencilerin öğrenmelerine yönelik kanıtların toplandığı, puanlandığı, analiz edildiği ve yorumlandığı bir süreç şeklinde ifade edilebilir. Bu süreçler; öğretme, öğrenme, politika oluşturma ve hesap verebilirlikle ilgili kararları desteklemek adına uygulanmaktadır (Brown, 2017, s. 1). Metafor sınavının ilk olarak yabancı dil olarak Türkçede metaforların öğretimine yönelik bir sorun olup olmadığı noktasında veri sağlaması beklenmektedir.

Metafor sınavı, araştırmacı tarafından oluşturulmuş bir veri toplama aracıdır ve mevcut araştırmanın kapsamına dâhil edilen *mutluluk*, *üzüntü*, *öfke* ve *korku* metaforlarını içermektedir. Buradaki dört temel duygu ve bunlara bağlı kavramsal metaforlar ise

*Türkiye Türkçesinde Mutluluk ve Üzüntü Göstergeleri* (Çetinkaya, 2006), *Türkçe Öfke Metaforları* (Arıca Akkök, 2017) ve *Korku: Dili, Kavramlaşması, Kültürel Boyutu* (Dinçer, 2017) şeklindeki toplamda üç çalışmaya dayanmaktadır. Bu çalışmalardaki metaforların metafor sınavı kapsamında kullanılabilmesi adına öncelikle yazarların izinlerine başvurulmuştur (Ek 1, Ek 2 ve Ek 3). Bu çalışmalardan elde edilen kavramsal metaforlar ise her duygu kapsamında rastgele (random) bir şekilde hem öğretimde hem de metafor sınavında kullanılmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Metafor sınavının maddeleri, dört duyguya ait kavramsal metaforların hedef kazanımları doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu hedef kazanımlar, kuram ve uygulamalardan hareketle hedef dilde metafor öğrenme açısından önemli görülen *metaforları anlama*, *metaforları yorumlama* ve *metafor üretme* kazanımlarından oluşmaktadır (Hoffman, 1983; Low, 1988, s. 127-129; Cameron ve Low, 1999, s. 77; Littlemore, 2001, s. 461).

Metafor sınavı, ilgili çalışmalardaki kavramsal metafor ve metaforik ifadeler kullanılarak açık uçlu soru maddelerini içerecek şekilde oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan bu sınav sonrasında beş (5) farklı alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda da bazı maddelerde düzenlemeye gidilmiştir. Bunun yanı sıra aynı uzmanların görüşlerine dayalı olarak metafor sınavındaki maddeler için bir de kapsam geçerlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Metafor sınavının kapsam geçerlik çalışması ise Lawshe (1975) tarafından geliştirilen Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) ve Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) hesaplaması kullanılarak yapılmıştır. Lawshe'nin (1975) geliştirdiği KGO formülü aşağıda yer almaktadır:

$$KGO = \frac{n_g - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

**Formül 1:** Lawshe'nin Kapsam Geçerlik Oranı Formülü (Lawshe, 1975, s. 567)

Kapsam geçerlik çalışmasından hareketle her uzmandan metafor sınavı maddelerini “gerekli”, “yararlı ama zorunlu değil” ve “gereksiz” şeklinde değerlendirmeleri istenmiştir. Bu formülde yer alan  $n_g$  uzmanlar tarafından “gerekli” olarak işaretlenen etkinlikleri temsil ederken  $N$ , toplam uzman sayısını ifade etmektedir (Lawshe, 1975, s. 567). Ayrıca her sınav maddesinin KGO'su, yine Lawshe'nin çalışmasında sunduğu ve aşağıda verilen “değerler tablosu” üzerinden belirlenmiştir (Lawshe, 1975, s. 568).

**Tablo 2.** Lawshe'nin KGO ve KGİ kritik değerleri

Uzman Sayısı	En Düşük Değer
5	0,99
6	0,99
7	0,99
8	0,75
9	0,78
10	0,62
11	0,59
12	0,56
13	0,54
14	0,51
15	0,49
20	0,42
25	0,37
30	0,33
35	0,31

Metafor sınavına yönelik gerçekleştirilen kapsam geçerlik çalışması sonuçları, Lawshe'nin (1975) KGO formülüyle hesaplanmış ve KGO ile KGİ oranlarına ulaşılmıştır. Buna göre, çalışmanın KGO ve KGİ değerleriyle geçerlik durumları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 3.** Metafor Sınavının KGO Değerleri ve Geçerlik Durumları

Kategori	Kazanım	Madde Sayısı	KGO	Geçerlik Durumu
Mutluluk Metaforlarının Maddeleri	Anlama	1. Madde	1,00	Geçerli
		2. Madde	1,00	Geçerli
		3. Madde	1,00	Geçerli
	Yorumlama	1. Madde	1,00	Geçerli
		2. Madde	1,00	Geçerli
		Üretme	1. Madde	1,00
Öfke Metaforlarının Maddeleri	Anlama	1. Madde	1,00	Geçerli
		2. Madde	1,00	Geçerli
	Yorumlama	1. Madde	1,00	Geçerli
		2. Madde	1,00	Geçerli
	Üretme	1. Madde	1,00	Geçerli
		2. Madde	1,00	Geçerli
Üzüntü Metaforlarının Maddeleri	Anlama	1. Madde	1,00	Geçerli
		2. Madde	1,00	Geçerli
	Yorumlama	1. Madde	1,00	Geçerli
		2. Madde	1,00	Geçerli
	Üretme	1. Madde	1,00	Geçerli
		2. Madde	1,00	Geçerli
Korku Metaforlarının Maddeleri	Anlama	1. Madde	1,00	Geçerli
		2. Madde	1,00	Geçerli
	Yorumlama	1. Madde	1,00	Geçerli
		2. Madde	1,00	Geçerli
	Üretme	1. Madde	1,00	Geçerli
		2. Madde	1,00	Geçerli
			<b>KGİ=1,00</b>	

Tablo 3'e göre beş alan uzmanı tarafından değerlendirilen metafor sınavındaki toplam 27 maddenin tamamı, *KGO 1,00* ile "geçerli" görülmüştür.

Araştırma kapsamındaki metafor sınavının değerlendirmesinde ise herhangi bir sayısal puanlama yoluna gidilmemiştir. Değerlendirme, öğrencilerden elde edilen cevapların içerik analizi doğrultusunda nitel olarak gerçekleştirilmiştir. Metafor sınavının uzman görüşleri sonrasındaki son hâli ise Ek 4'te sunulmaktadır.

#### 4.3.1.4.1.1.3. Görüşme

Uygulama öncesindeki veri toplama aşamasında metafor öğretimine yönelik sorunun ortaya konması için öğretimin diğer bir ayağını oluşturan öğretim elemanlarıyla görüşme yoluna gidilmiştir. Görüşme, taraflardan en az birinin ciddi bir amaç için önceden belirlediği ve iki tarafın da soru sorarak cevap almaya dayalı gerçekleştirdiği etkileşimli bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Stewart ve Cash, 2017, s. 7). Patton, nitel görüşmeleri; (a) gündelik sohbet mülakatları, (b) genel mülakat kılavuzu yaklaşımı ve (c) standartlaştırılmış açık uçlu mülakat olmak üzere üç başlık altında toplamaktadır (2018, s. 342). Bu çalışmada görüşmecinin hazırladığı konu veya alanlar çerçevesinde önceden hazırlanmış soruları sorma imkânı vermesi ve bu sorular konusunda daha detaylı bilgi alabilmek için ek sorular da sorma özgürlüğü tanınmasından dolayı (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 122) "genel mülakat kılavuzu" yaklaşımı tercih edilmiştir. Böylece görüşme aşamasında kullanılmak üzere araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış altı soruluk bir "Öğretim Elemanı Görüşme Formu" geliştirilmiştir. Mülakat sırasında sorulacak sorular veya değinilecek konular ise mülakatta yer alan katılımcılarla araştırmanın temel noktalarının konuşulmasını sağlamak üzere önceden hazırlanmaktadır (Patton, 2018, s. 343).

Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu, demografik sorular ve görüşme soruları olmak üzere iki bölümden oluşturulmuş ve form, beş alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda ise iki uzman, demografik soruların çeşitlendirilmesine yönelik öneriler getirmiştir. Bu dönütler doğrultusunda da formda tekrar düzenlemeye gidilmiştir. Bu şekilde son hâli verilen "Öğretim Elemanı Görüşme Formu" Ek 5'te yer almaktadır.



#### 4.3.1.4.2. Uygulama Sırası Veri Toplama

Bu aşama, uygulama süresince çeşitli şekillerde veri toplamayla devam eden bir süreci içermektedir. Nitel araştırmalarda veriler genellikle tek bir veri kaynağından ziyade görüşme (mülakat), gözlem, belge incelemesi gibi çoklu veri kaynaklarının birlikte kullanılmasıyla elde edilmektedir (Creswell, 2017, s. 185). Bu çalışmada da çoklu veri toplama yoluna gidilerek hem gözlem hem de doküman analizinden yararlanılmaktadır.

##### 4.3.1.4.2.1. Uygulama Sırası Veri Toplama Araçları

Eylem araştırması planının en uzun veri toplama aşamasını oluşturan bu süreçte video kaydına dayalı *gözlem*, *araştırma günlükleri* (araştırmacı ve öğrenci) ve *öğretim etkinlikleri* (öğrenci ürünleri) olmak üzere üç farklı veri toplama aracından yararlanılarak veri toplama yoluna gidilmiştir.

##### 4.3.1.4.2.1.1. Gözlem

Eylem araştırması sürecinde “gözlemlenilen olayı, olay içerisinde geçen etkinlikleri, bu etkinliklere katılan insanları ve gözlenen kişilerin bakış açılarından gözlenenleri betimlemektir.” (Patton, 2018, s. 262). Bu uygulamanın gözlemi, araştırmacı rolündeki kişinin aynı zamanda uygulayıcı olmasından dolayı, süreçteki her detayın incelenebilmesi adına, video kaydı alınarak gerçekleştirilmektedir. Buradaki video kayıtları, öğrencilerin sözel olmayan davranışlarının yanı sıra ders boyunca sergiledikleri davranışlarla da araştırmacının pedagojik performansına yönelik bilgi sağlamaktadır (Johnson, 2015, s. 96).

##### 4.3.1.4.2.1.2. Araştırma Günlükleri

Uygulama sürecinde veri toplamak için kullanılacak bir diğer veri toplama aracı da “araştırma günlükleri”dir. Araştırma günlüğü, araştırma sürecine ilişkin gözlemlerin ve düşüncelerin kaydedilmesinde kullanılan bir defter niteliğindedir. Bu defter; gözlem, analiz, şekil, alıntı, öğrenci yorumu, sınav sonucu, düşünce, duygu ve izlenim gibi birçok

çeşitli veriye yer verme imkânı sağlayarak araştırmanın kronolojik parçalarını bir araya getirmedeki önemli bir kaynaktır (Johnson, 2015, s. 81). Mevcut çalışma kapsamındaki uygulamada hem öğrencilerden hem de araştırmacıdan veri toplayabilmek adına öğrenci ve araştırmacıya ait olmak üzere iki farklı çeşit günlük kullanılmaktadır. Araştırma günlüklerinin formatı araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve alan uzmanı görüşüne sunulmuştur. Toplamda beş farklı alan uzmanı da araştırma günlüklerinin ilk düzenlediği şekilde kullanılabileceği yönünde görüş birliğine varmıştır. Bundan dolayı ilgili araştırma günlükleri üzerinde herhangi bir düzenleme gereksinimi oluşmamıştır. Araştırmacının oluşturarak alan uzmanlarının değerlendirmesinde kabul gören araştırmacı ve öğrencilere ait araştırma günlükleri Ek 6 ve Ek 7’de yer almaktadır.

#### 4.3.1.4.2.1.3. Öğretim Etkinlikleri

Eylem planının uygulanması sırasında kullanılmak üzere araştırmacı tarafından “öğretim etkinlikleri” geliştirilmiştir. Bu etkinlikler, öğretimin gerçekleştirilmesinde rol almanın yanı sıra veri toplama aracı işlevine de sahiptir.

Uygulama sürecindeki öğretim etkinlikleri, mevcut araştırmanın kapsamını oluşturan *mutluluk, üzüntü, öfke* ve *korku* ile ilgili kavramsal metaforları içerecek şekilde kurgulanmıştır. Metafor sınavında olduğu gibi yine *Türkiye Türkçesinde Mutluluk ve Üzüntü Göstergeleri* (Çetinkaya, 2006), *Türkçe Öfke Metaforları* (Arıca Akkök, 2017) ve *Korku: Dili, Kavramlaşması, Kültürel Boyutu* (Dinçer, 2017) adlı çalışmalar öğretim etkinliklerinin içeriğinde yer verilen kavramsal metaforlara kaynak oluşturmaktadır. Bu etkinlikler, çalışmanın amacına uygun olarak kavramsal metafor kuramına dayalı şekilde ve metaforik yeterliliğe (anlama, yorumlama ve üretme) yönelik bir arka planla hazırlanmıştır (Hoffman, 1983; Low, 1988, s. 127-129; Cameron ve Low, 1999, s. 77; Littlemore, 2001, s. 461). Ayrıca öğretim etkinlikleri, yabancı dil öğretiminin temel becerileri sayılan dinleme, okuma, konuşma ve yazmayı (D-AOÖÇ, 2013, s. 147) da kapsayacak şekilde geliştirilmeye özen gösterilmiştir. Bu hazırlık sürecinde dikkat edilen bir diğer husus da metafor sınavı ile öğretim etkinliklerinin içerik ve kazanım bakımından örtüşmesinin sağlanmasıdır.

Özetlemek ve detaylandırmak gerekirse öğretim etkinlikleri, literatürden elde edilen kavramsal metaforların dil becerileri (okuma, dinleme, konuşma, yazma) ve kazanımlar

(anlama, yorumlama, üretme) çerçevesinde kavramsal metafor kuramının “eşleştirme” temeline dayalı şekilde araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu etkinliklerin oluşturulmasında aynı zamanda hedef dilde metaforların öğretimi için bir “yol haritası” sunan *On Teaching Metaphor* adlı makaleden de yararlanılmıştır. Araştırmacı bu makalede “eşleştirme” kavramını “X’e bir bakıma Y gibi davranmak” şeklinde tanımlamaktadır (Low, 1988, s. 126). Metafor öğretimine yönelik bir öğretim programı çalışması yapan Andreou ve Galantomos ise metaforların altında yatan kavramsal alanlara göre öğretim etkinlikleri düzenlemenin öğrencilerde metaforun sistematikliğine karşı farkındalık oluşturacağını ve bu şekilde de yabancı dil öğretiminin olumlu yönde etkileyeceğini vurgulamaktadır (2008, s. 75).

Bu aşamaya kadar bahsedilen unsurlar göz önüne alınarak kavramsal metafordan metaforik ifadeye (tümdengelim) ve metaforik ifadeden kavramsal metafora (tümevarım) olmak üzere toplam 39 etkinlik hazırlanmıştır. Bu etkinlikler, dört eylem araştırması döngüsüne ayrılmış ve her döngüde sadece bir duyguya ait metaforların öğretimine yer verilmiştir. Ayrıca bir duyguya ait metaforların hem kavramsal metafordan metaforik ifadeye (tümdengelim) hem de metaforik ifadeden kavramsal metafora (tümevarım) şeklinde bir öğretim yöntemi izlenmesinden dolayı her bir döngü iki aşamalı olarak yürütülmüştür. Dolayısıyla dört döngünün tamamlanması için toplamda sekiz metafor öğretimi uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca uygulamalarda o dersteki kavramsal metaforları kapsayarak açık uçlu sorulardan oluşan değerlendirme çalışmaları da yer almaktadır. Bu çalışma kapsamında geliştirilen öğretim etkinlikleri ile değerlendirme çalışmaları Ek 8’de sunulmaktadır.

Metafor sınavında olduğu gibi beş alan uzmanının görüşüne dayalı olarak öğretim etkinliklerinin de kapsam geçerlik çalışması yapılmıştır. Aynı şekilde uzmanlardan elde edilen sonuçlar, Lawshe’nin (1975) KGO formülüne uyarlanarak öğretim etkinliklerinin KGO ve KGI oranlarına ulaşılmıştır. Aşağıdaki tabloda öğretim etkinliklerinin KGO değerleriyle “geçerlik” durumları yer almaktadır.

**Tablo 4.** Öğretim Etkinliklerinin KGO Değerleri ve Geçerlik Durumları

<b>Etkinlik</b>	<b>KGO</b>	<b>Geçerlik Durumu</b>
1. Uygulama / 1. Etkinlik	1,00	Geçerli
1. Uygulama / 2. Etkinlik	1,00	Geçerli
1. Uygulama / 3. Etkinlik	1,00	Geçerli
1. Uygulama / 4. Etkinlik	1,00	Geçerli
1. Uygulama / 5. Etkinlik	1,00	Geçerli
1. Uygulama / 6. Etkinlik	1,00	Geçerli
1. Değerlendirme Çalışması	1,00	Geçerli
2. Uygulama / 1. Etkinlik	1,00	Geçerli
2. Uygulama / 2. Etkinlik	1,00	Geçerli
2. Uygulama / 3. Etkinlik	1,00	Geçerli
2. Uygulama / 4. Etkinlik	1,00	Geçerli
2. Uygulama / 5. Etkinlik	1,00	Geçerli
2. Uygulama / 6. Etkinlik	1,00	Geçerli
2. Değerlendirme Çalışması	1,00	Geçerli
3. Uygulama / 1. Etkinlik	1,00	Geçerli
3. Uygulama / 2. Etkinlik	1,00	Geçerli
3. Uygulama / 3. Etkinlik	1,00	Geçerli
3. Uygulama / 4. Etkinlik	1,00	Geçerli
3. Uygulama / 5. Etkinlik	1,00	Geçerli
3. Değerlendirme Çalışması	1,00	Geçerli
4. Uygulama / 1. Etkinlik	1,00	Geçerli
4. Uygulama / 2. Etkinlik	1,00	Geçerli
4. Uygulama / 3. Etkinlik	1,00	Geçerli
4. Uygulama / 4. Etkinlik	1,00	Geçerli
4. Değerlendirme Çalışması	1,00	Geçerli
5. Uygulama / 1. Etkinlik	1,00	Geçerli
5. Uygulama / 2. Etkinlik	1,00	Geçerli
5. Uygulama / 3. Etkinlik	1,00	Geçerli
5. Uygulama / 4. Etkinlik	1,00	Geçerli
5. Uygulama / 5. Etkinlik	1,00	Geçerli
5. Değerlendirme Çalışması	1,00	Geçerli
6. Uygulama / 1. Etkinlik	1,00	Geçerli
6. Uygulama / 2. Etkinlik	1,00	Geçerli
6. Uygulama / 3. Etkinlik	1,00	Geçerli
6. Uygulama / 4. Etkinlik	1,00	Geçerli
6. Uygulama / 5. Etkinlik	1,00	Geçerli
6. Değerlendirme Çalışması	1,00	Geçerli
7. Uygulama / 1. Etkinlik	1,00	Geçerli
7. Uygulama / 2. Etkinlik	1,00	Geçerli
7. Uygulama / 3. Etkinlik	1,00	Geçerli
7. Uygulama / 4. Etkinlik	1,00	Geçerli
7. Değerlendirme Çalışması	1,00	Geçerli
8. Uygulama / 1. Etkinlik	1,00	Geçerli
8. Uygulama / 2. Etkinlik	1,00	Geçerli
8. Uygulama / 3. Etkinlik	1,00	Geçerli
8. Uygulama / 4. Etkinlik	1,00	Geçerli
8. Değerlendirme Çalışması	1,00	Geçerli
<b>KGİ=1.00</b>		

Tablo 4'e göre beş alan uzmandan gelen dönütler ışığında araştırmanın uygulama aşamasında kullanılmak üzere geliştirilen toplam 39 öğretim etkinlik ve 8 uygulama sonu değerlendirme çalışması, KGO 1,00 ile "geçerli" görülmüştür.

#### 4.3.1.4.3. Uygulama Sonrası Veri Toplama

Uygulama sonrası veri toplama, araştırmanın son veri toplama aşamasıdır. Burada ilk olarak uygulama öncesinde gerçekleştirilen “metafor sınavı” öğrencilerin son durumlarını belirleyebilmek adına tekrar uygulanmaktadır. Bu sınavın tekrar uygulanmasındaki bir diğer amaç da öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası durumlarını karşılaştırmaktır.

Son olarak süreç boyunca uygulamada aktif şekilde yer alan öğrencilerin uygulama hakkındaki görüş ve düşüncelerinden de veri elde etme yoluna gidilmiştir. Öğrencilerin görüş ve düşüncelerine yönelik veri toplama süreci ise görüşme kullanılarak gerçekleştirilmektedir.

##### 4.3.1.4.3.1. Uygulama Sonrası Veri Toplama Araçları

Bu çalışma, uygulamanın başından sonuna kadar tüm sürecin incelenmesine yönelik planlanmıştır. Dolayısıyla uygulama öncesinde ve sırasında olduğu gibi sonrasında da veri toplama süreci devam ettirilmektedir. Bu aşamada veriler, *metafor sınavının* tekrar uygulanması ve öğrencilerle *görüşme* olmak üzere iki şekilde toplanmaktadır.

##### 4.3.1.4.3.1.1. Metafor Sınavı (Uygulama Sonrası)

İlk olarak öğrencilerin metafor yeterliliğine yönelik öncesi ve sonrası durumlarının karşılaştırılması amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan metafor sınavı (bk. Uygulama Öncesi Veri Toplama Araçları) tekrar uygulanmaktadır. Johnson, nitel veri toplamada öğrencilerin sınavlarının, ev ödevlerinin, küçük sınavların, derecelerin, standartlaştırılmış ölçme araçlarındaki sonuçların da tek olarak kullanılmamak kaydıyla veri kaynağı şeklinde değerlendirilebileceğini vurgulamaktadır (2015, s. 99). Bu veri kaynağının analizi ile öncelikle öğrencilerin uygulama sonrası durumlarının ortaya konması planlanmakta, sonrasında ise uygulama öncesindeki metafor sınavı durumlarıyla karşılaştırma yoluna gidilmektedir.

#### 4.3.1.4.3.1.2. Görüşme Formu

Bu aşamada uygulama süreciyle ilgili düşüncelerine ulaşmak için öğrencilerle bir görüşme gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Nitel araştırmalar, çeşitli yöntemlerle insan deneyimlerine ilişkin sözlü ya da yazılı anlatımları incelemekte olup görüşme de bunlardan biridir (Punch, 2020, s. 165). Görüşmeler, genellikle katılımcıların görüşlerini ve fikirlerini ortaya çıkarma amacıyla birkaç açık uçlu soruyu içeren bir süreçtir (Creswell, 2017, s. 190). Açık uçlu görüşmelerde, (a) gündelik sohbet mülakatı (b) genel mülakat kılavuzu yaklaşımı ve (c) standartlaştırılmış açık uçlu mülakatlar olmak üzere üç temel yaklaşım bulunmaktadır (Patton, 2018, s. 342). Mevcut çalışmada bunlardan “genel mülakat kılavuzu yaklaşımı” benimsenmiştir. Çünkü bu yaklaşım, öncelikle araştırmacıya ilgilendiği konuyu aydınlatarak açığa çıkarmasını sağlamak üzere çeşitli alt konu ve başlıklar sunmaktadır. Ayrıca genel mülakat kılavuzu, araştırmacının belirlediği alt konu veya başlıklarla ilgili yürütülen sürecin özgür bir akışla ancak konuşmadan sapmadan olmasına imkân vermektedir (Patton, 2018, s. 343).

Merriam ve Tisdell, nitel çalışmalarda görüşmelerin çoğunlukla daha az yapılandırılmış (yarı yapılandırılmış) açık uçlu sorulardan oluştuğunu ve bu şekilde katılımcının algıladığı dünyayı, kendi düşünceleriyle benzersiz şekilde anlatmasına imkân sağlandığını vurgulamaktadır (2015, s. 110). Bu kapsamda uygulama sonrası öğrencilerin görüşlerine başvurmak için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış açık uçlu altı sorudan oluşan bir “görüşme formu” (Ek 9) hazırlanmıştır. Bu görüşme formu, alan uzmanları tarafından değerlendirilmiş ve formun sadece demografik sorularında değişikliğe gidilerek son hâli verilmiştir.

#### 4.3.1.5. Verilerin Analizi

Bir eylem araştırmasında veri analizi, diğer araştırma biçimlerinden farklı olarak odak noktadaki değişimi öğrenmek ve uygulamakla ilgilenir (Winter ve Munn-Giddings, 2001, s. 235). Bu çalışmanın nitel araştırma olmasından dolayı veri toplama aşamasında elde edilen verilerin nitel analiz yöntemiyle incelenmesi yoluna gidilmiştir. Patton’a göre nitel analiz, verileri bulgulara çevirme işlemidir (2018, s. 432). Veri analizi; bulgulara ulaşılmasına olanak sağlamak için topladığınız görüşme dökümlerini, alan notlarını ve

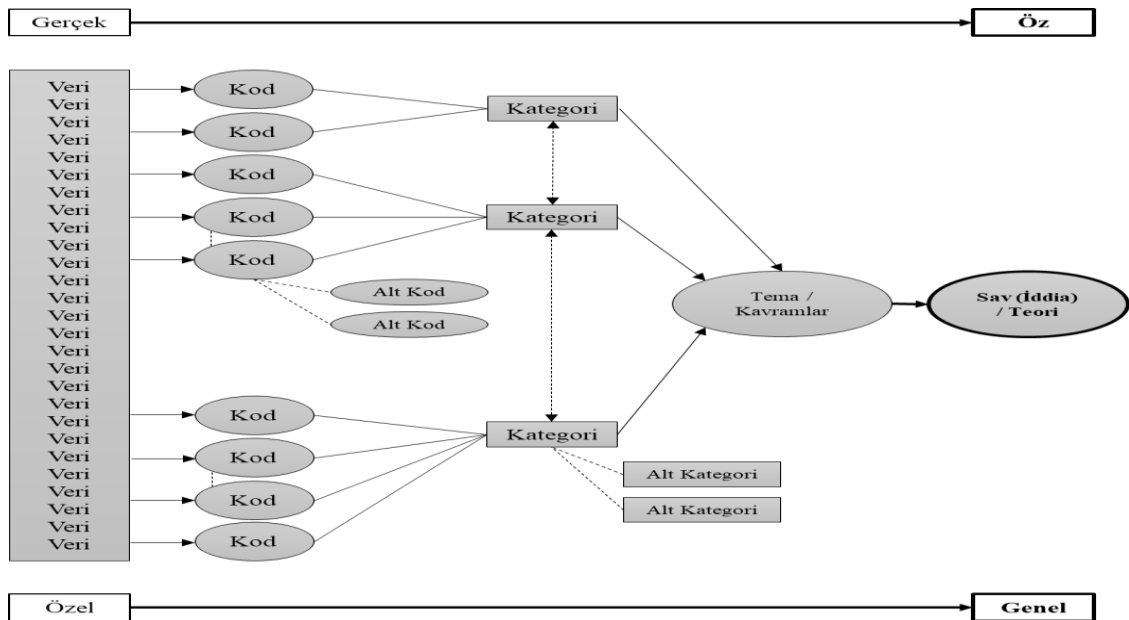
diğer materyalleri sistematik olarak inceleyerek elde edilen verileri düzenlemeyi, onları yönetilebilir birimlere ayırmayı, kodlamayı, sentezlemeyi içeren bir düzenleme sürecine sahiptir (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 159). Yıldırım ve Şimşek ise nitel analizi; *betimleme*, *analiz* ve *yorumlama* olmak üzere üç kavramda toplamaktadır. Burada yer alan *betimleme*, araştırma verilerinin problem durumuna ilişkin olarak “ne” sorusuna yanıt ararken *analiz*, verilerde doğrudan görülemeyen ancak kodlama veya sınıflama yoluyla temalar arası anlamlı ilişkilerin ortaya çıkarılmasını sağlayan “neden” ve “nasıl” sorularına yanıt aramaktadır. Son olarak *yorumlama* ise söylenenin / gözlenenin “ne anlama geldiği” sorusuyla ilgilenmektedir (2011, s. 222). Buradaki gibi veri analizi ve veri yorumlama arasında bir açıklama farkı olsa da bulgularla bulgulara ilişkin fikirlerin birlikte ortaya çıkması, nitel araştırma sürecinde ikisini birbirinden ayırmayı zorlaştırmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 159).

Tüm bunlardan hareketle mevcut araştırmanın verileri, öncelikle betimsel analizle değerlendirilmiş sonrasında ise içerik analizine tabi tutularak yorumlanmıştır. Bu iki analiz tekniğinin temel farkı, betimsel analizin verileri daha yüzeysel ele alması, içerik analizinin ise toplanan verileri derinlemesine analiz ederek önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak sağlamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 223). Özellikle içerik analizi kendi içinde birçok farklı stratejiye sahiptir. Bu çalışmada bir mesajın önce birimlere ayrılmasına, sonrasında ise bu birimlerin önceden belirlenmiş ölçütlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasına imkân tanıyan “kategorisel analiz” tercih edilmiştir (Bilgin, 2000, s. 15). Bu içerik analizi stratejisi, veri toplama araçlarından elde edilen görüşme dökümlerine, araştırmacı gözlem alan notlarına, dergilere, belgelere, açık uçlu anket yanıtlarına, çizimlere, eserlere, fotoğraflara, videolara, internet sitelerine, e-posta yazışmalarına, akademik veya kurgusal literatüre vb. dayanan verilerin kodlanması sürecini içermektedir.

Nitel araştırmadaki bir kod, genel olarak dile dayalı veya görsel verilerin bir kısmına özetleyici, dikkat çekici, özü yakalayıcı veya çağrıştırmacı bir nitelik atayan bir “kelime” veya “ifade” olarak tanımlanmaktadır (Saldaña, 2022, s. 4). Bunun yanı sıra bu kelimelerin belirli bir düzenle çoklu ve tutarlı ilişkiye sahip örüntüleri içermesi de önem arz etmektedir (Stenner, 2014, s. 136). Ancak Saldaña (2022, s. 7), nitel araştırmanın yapısı gereği kodlama aşamasında örüntülerin oluşturulmasının önemi kadar, hiçbir yere yerleştirilemeyen o birkaç kodun da geniş şemalarda anlam kazanacağını ve bunların da

değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu kelime veya ifadeler, araştırmacının muhakemesini ve sezgisel duyularını kullanarak belirli özellikler çerçevesinde “benzer görünen / hissettiren” verileridir. Bunlar daha sonra yine araştırmacı tarafından kategoriler halinde düzenlenerek gruplandırılmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985, s. 347). Bu şekilde gruplandırılan kategoriler ise birbiriyle karşılaştırılarak tematik, kavramsal veya teorik olana doğru bir netlik ve anlam kazanmaktadır (Saldaña, 2022, s. 9-10).

Kodlama yöntemleri aralarında kısmen de olsa örtüşmekte ve belirli bir çalışmada uyumlu şekilde “eklektik” olarak kullanılabilir (Saldaña, 2022, s. 80). Buradan hareketle çalışmanın analiz aşamasında öncelikle katılımcıların özellikleriyle demografik bilgilerini ortaya koyma adına “nitelik kodlama”, eylem araştırmaları için oldukça uygun sayılan ve kodu katılımcı ifadelerinde birebir alıntı yoluyla oluşturan “In Vivo” kodlama, verilerin frekans ve yüzdeler gibi temel istatistiksel bilgilerini ortaya koyan “büyüklük kodlama” ve verilere orta / büyük düzeyde anlam yükleyen “kavram kodlama” yöntemleri “eklektik” bir şekilde kullanılmaktadır (Saldaña, 2022, s. 83-119). Ayrıca bu çalışmanın “kategorisel analiz” aşaması da Saldaña’nın (2022) nitel araştırmada kod-sav (İddia) / teori modelini esas almaktadır. Bu modelin aşamaları aşağıdaki şekilde gösterilmektedir:



Şekil 11. Saldaña'nın Nitel Araştırmada Kod-Sav / Teori Modeli (Saldaña, 2022, s. 14)

Bu tez çalışmasındaki verilerin kodlama aşamasında öncelikle eldeki verilerin belli bir sistematik yapıya kavuşturulması ihtiyacı doğmuştur. Bu nedenle ilk olarak “elle” kodlama yoluna gidilmiştir. Bundan sonraki süreçte ise veriler, *MAXQDA Analytics Pro*



2020 elektronik kodlama programına aktarılarak araştırmaya dâhil edilecek bulgulara ulaşılmıştır. İkinci aşama olarak *MAXQDA* nitel kodlama programının kullanılma sebebi ise verilerin ilk kodlama döngüsü olan “elle” kodlamada muhtemel hataların düzeltilerek bulgulara son hâlini vermektir. Bu programın diğer bir kullanım sebebi de bulguların istatistiklerini elde edebilmek ve bunları çeşitli görsel araçlarla ifade edebilmektir.

#### 4.3.1.5.1. Veri Analizinin Bileşenleri

Johnson, eylem araştırmasında veri analizinin (a) *doğruluk ve inanılrlık*, (b) *geçerlik, güvenilirlik ve çeşitleme* (c) *tümevarım analizi* olmak üzere üç bileşende toplandığını ifade etmektedir (2015, s. 109).

##### 4.3.1.5.1.1. Doğruluk ve İnanılrlık

Eylem araştırmasında doğruluk ve inanılrlığa ulaşabilmek için izlenmesi önerilen prosedür; gözlemlerin dikkatli ve tam olarak kaydedilmesi, veri toplamayla analiz aşamalarının tümünün anlatılması, önemli ve gerekli tüm malzemenin kaydedilerek raporlaştırıldığına emin olunması, betimleme ve yorumlama aşamalarında mümkün mertebe nesnel olunması, doğru ve yeterli veri kaynağının kullanılması, yeterince uzun ve derin gözlem yapılması şeklindedir (Johnson, 2015, s. 109-110). Patton da nitel araştırmalardaki inanılrlığın titiz ve sıkı yöntemlerin izlenmesi, araştırmacının inanılrlığı ve nitel araştırmanın felsefesi dâhilindeki doğal araştırma, nitel yöntemler, tümevarımsal analiz, amaçlı örnekleme ve bütüncül düşünmeye önem verme gibi birbirleriyle ilişkili öğelere bağlı olduğunu öne sürmektedir (2018, s. 552-553). Bu araştırmada da doğruluk ve inanılrlığın sağlanması adına belirtilen hususlar göz önüne alınarak bir süreç yürütülmeye çalışılmıştır. Özellikle veri toplama ve analiz aşamaları ilgili bölümlerde detaylı olarak anlatılmaktadır.

##### 4.3.1.5.1.2. Geçerlik, Güvenirlik ve Çeşitleme

Geçerlik, bilimsel gözlemlerle ölçüldüğü iddia edilen şeyin gerçekte ne kadar ölçüldüğünün ve kaydedildiğinin derecesidir (Pelto ve Pelto, 1978, s. 33). Nicel araştırmalarda geçerlik,

iç ve dış geçerlik olmak üzere iki şekilde yer almaktadır. Bunlardan iç geçerlik, araştırmadaki katılımcılar için sonuçların ne kadar doğru olduğunu; dış geçerlik, çalışma sonuçlarının araştırma ortamı dışındaki gruplara ve ortamlara ne kadar genellenebilir veya uygulanabilir olduğunu ifade etmektedir. Eylem araştırmasında ise geçerlik, bir problemin çözümünün, yani o probleme uygulanan planlı müdahalenin gerçekten problemimizi çözüp çözmediğine bağlı olarak ele alınmaktadır (Mills, 2014, s. 104-105).

Güvenilirlik, genellikle geçerlik konusuyla yakından ilişkili olup bilimsel bir çalışmanın tekrarlanabilirliğini ifade eder (Pelto ve Pelto, 1978, s. 33). Eylem araştırmasının tekrarlanabilirliği; verilerden ortaya çıkan tekrarlı unsurlar, temalar ve örüntülerin tespiti ile sağlanarak özel durumları anlamada ve benzer durumlar hakkında bilgi vermede kullanılır (Johnson, 2015, s. 112). Doğruluk, inanılabilirlik, geçerlik ve güvenilirlikte çok boyutluluğu sağlayabilmek adına farklı türde veri toplama, farklı veri kaynaklarını kullanma, verileri değişik zamanlarda toplama ve diğer kişilerin araştırma bulgularını tekrar gözden geçirilip doğrulaması veya düzeltilmesi gibi çeşitleme yoluna gidilmesi önerilmektedir (Johnson, 2015, s. 111). Eylem araştırmasının bir diğer özelliği de çalışmadan elde edilen sonuçların genellemesine yönelik bir kaygı taşımamasıdır. Lincoln ve Guba, eylem araştırmasının bu özelliğini “Tek genelleme şudur: genelleme yoktur.” şeklinde özetlemektedir (1985, s. 110).

Lincoln ve Guba, çalışmalarında nitel araştırmalar için yaygın olarak başvuru olan güvenilirlik ölçütlerini *doğruluk değeri*, *uygulanabilirlik*, *tutarlılık* ve *tarafsızlık* şeklinde sıralamaktadır (1985, s. 290).

- *Doğruluk Değeri*: Bir araştırmanın bulgularının “doğruluğuna” araştırmanın yürütüldüğü konular ve bağlamlar için nasıl olduğuna odaklanmaktadır.
- *Uygulanabilirlik*: Bir araştırmanın bulgularının başka bağlamlarda veya diğer deneklerle ne ölçüde uygulanabilirliği olduğuna odaklanmaktadır.
- *Tutarlılık*: Bir araştırma aynı veya benzer konu ve bağlamlarda, araştırma bulgularının tekrarlanıp tekrarlanmayacağına odaklanmaktadır.
- *Tarafsızlık*: Bir araştırmada bulguların araştırmacının önyargıları veya bakış açıları tarafından değil, katılımcılar ve araştırma koşulları tarafından belirlenmesine odaklanmaktadır.

Lincoln ve Guba, sonrasında *But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation* adlı çalışmalarında ise yukarıda belirtilen ifadeler karşılıklı olarak, geleneksel paradigmadaki iç geçerliği için *inanılabilirlik* (doğruluk değeri), dış geçerliği için *aktarılabirlik*, tutarlık için *güvenilirlik* ve nesnellığe için de *onaylanabilirlik* terimlerini önermektedir (1986, s. 76-77).

Eylem araştırmalarında geçerlik ve güvenirliği artırmak için kullanılan ltlerin gerekleēebilmesi ayrıca belli stratejilere bağlıdır. Bu stratejiler Hendricks'in *Improving Schools Through Action Research A Reflective Practice Approach* adlı çalışmasında aşağıdaki Şekilde verilmektedir (2016, s. 67-68).

**Tablo 5.** Geçerliği ve Güvenirliği Artırma Stratejileri (Hendricks, 2016, s. 67-68)

Geçerlik Türü	Odak	Stratejiler
İnanırlılık	Gerçeklerin ve bulguların doğruluğu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kalıcı ve uzun süreli gözlem</li> <li>• genleme</li> <li>• Doğru veri kaydı</li> <li>• ye kontrolleri</li> <li>• Akran bilgilendirmesi</li> <li>• Olumsuz durum analizi</li> <li>• nyargıların netleştirilmesi</li> </ul>
Aktarılabirlik	Farklı ortamlarda ve bağlamlarda ve farklı bireylerle sonuçların kullanışlılığı	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ortam, alışma ve katılımcıların ayrıntılı açıklaması</li> <li>• Farklı katılımcılarla devam eden araştırma</li> </ul>
Güvenirlik	Bulguların diğer katılımcılara, ortamlara veya bağlamlara tekrarlanabilirliği	<ul style="list-style-type: none"> <li>• genleme</li> <li>• Denetleme yolu</li> <li>• Ortam, alışma ve katılımcıların ayrıntılı açıklaması</li> <li>• Farklı katılımcılarla devam eden araştırma</li> </ul>
Onaylanabilirlik	Sonuçların doğru olduğuna ve araştırmacı yanlılığının bir sonucu olmadığına dair kanıt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Akran bilgilendirmesi</li> <li>• Doğru veri kaydı</li> <li>• ye kontrolleri</li> <li>• genleme</li> <li>• nyargıların netleştirilmesi</li> <li>• Denetleme yolu</li> </ul>

Tablo 5'ten hareketle bu çalışmanın geçerliği ve güvenirliği türlerinden *inanırlığı* sağlamak için altı haftalık B2 kuru süresince toplam sekiz uygulama dersi gerçekleştirilerek "kalıcı ve uzun süreli gözlem"; ğrenci ve ğretim elemanlarıyla görüşme, gözlem ve doküman analizine yönelik veri toplama teknikleri ve araçları kullanarak "genleme"; not almaya, ses ve görüntü kayıtlarına dayalı "doğru veri kaydı"; Geçerlik ve Güvenirlik komitesi oluşturma ve belirli aşamalarda uzman görüşlerine başvurmaya dayalı "akran bilgilendirmesi" stratejisine başvurulmuştur. Bunların yanı sıra diğer geçerlik türlerinden *aktarılabirlik* için "ortam, çalışma ve katılımcıların ayrıntılı açıklaması", *güvenirlik* için "genleme", "ortam, çalışma ve katılımcıların ayrıntılı açıklaması" ve yazılı, sesli, görüntülü kayıtlar aracılığıyla "denetleme yolu"; *onaylanabilirlik* için de "akran bilgilendirmesi", "doğru veri kaydı", "genleme" ve "denetleme yolu" stratejilerinden yararlanılarak araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin artırılmasına yönelik çalışılmalar yapılmıştır.

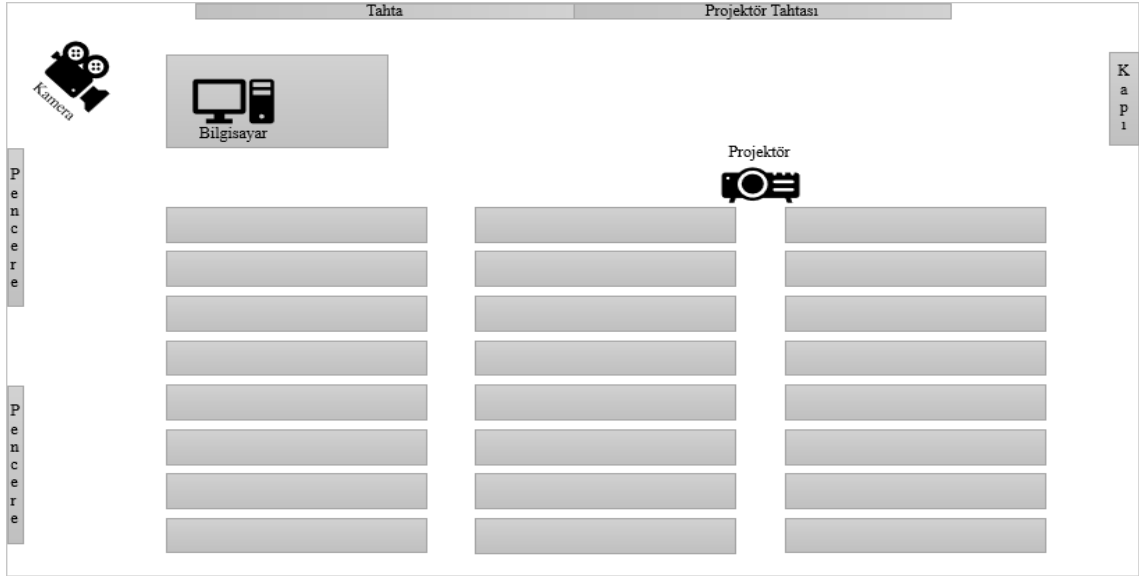
#### 4.3.1.5.1.3. Tümevarım Analizi

Nitel araştırmacılar, özelden genele doğru bir çalışma süreci yürüterek görüşmelerden, gözlemlerden veya belgelerden elde ettikleri bilgi parçalarını birleştirir ve daha büyük temalar hâlinde sıralar. Bu nedenle nitel bir araştırmanın en önemli özelliği, sürecin tümevarımsal olmasıdır (Merriam ve Tisdell, 2015, s. 17). Tümevarım analizi, bir veri grubunda gözlemleneni düzenleyerek örüntülerin, temaların ve kategorilerin keşfedilmesi aracılığıyla bütüne varma çabası olarak tanımlanabilir. Bu çaba, araştırmacının verilerle etkileşimi sonucunda, henüz veri toplama aşamasında başlayarak tekrarlanan veya benzer Şeylerin kodlanması ve kategorilere ulaşılması sürecini içermektedir (Johnson, 2015, s. 112; Patton, 2018, s. 453). Nitel bir çalışmadaki verilerden tümevarımsal olarak elde edilen bulgular ise uygulamanın belirli bir yönü hakkında temalar, kategoriler, tipolojiler, kavramlar, geçici hipotezler ve hatta teori oluşturabilmektedir (Merriam ve Tisdell, 2015, s. 17).

#### 4.3.2. Ortam, Katılımcılar ve Uygulama Sürecindeki Eylemler

Bir eylem araştırmasındaki ortam, katılımcılar ve uygulama sürecinin ayrıntılı olarak açıklaması, konuyla ilgilenen araştırmacı ve okurların mevcut çalışmayı kendi ortamlarında uygulanabilir kılmaktadır. Bunun da hâliyle çalışmanın *aktarılabirliğini* ve *genelleştirilebilirliğini* artırdığı söylenebilir (Hendricks, 2016, s. 65-66). Buradan hareketle bu bölümde çalışmanın ortamı, katılımcıları ve uygulama süreci hakkında bilgiler verilmektedir.

Öğrenme ortamı; katılımcıların fikirlerini, duygularını, öğrenmelerini harekete geçirerek çeşitli uyarıcılar sonucundaki çağrışımları ifade ettikleri zaman ortaya çıkan bir yansıtma sürecidir (Buakanok vd., 2011, s. 22-23). Dolayısıyla mevcut çalışmanın eylem araştırması kapsamında gerçekteştirilen öğretme ortamı hakkında detaylı bilgi vermenin de faydalı olacağı düşünölmektedir. Buradan hareketle uygulamanın gerçekteştirildiği fiziki ortamın yerleşim düzeni ve öğretim sürecine sunduğu donanım aşağıda gösterilmektedir:



**Şekil 12.** Öğretim Ortamının Yerleşim Planı

Bu araştırmanın uygulaması, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinin (ÇOMÜ TÖMER) faaliyet gösterdiği binada bulunan D-103 numaralı dersliğinde gerçekleştirilmiştir. Bu dersliğin tercih edilme nedeni, uygulama sürecinin COVID-19 salgını döneminde olmasından dolayı öğrenciler arasındaki mesafenin korunabilmesinde kullanılabilecek en geniş alana sahip derslik olmasıdır.

#### 4.3.2.1. Katılımcılar

Bu çalışmada yer alan katılımcılar; araştırmacı, çalışma grubu, uzmanlar, Geçerlik ve Güvenirlik komitesi olmak üzere dört alt başlık altında incelenebilir.

##### 4.3.2.1.1. Araştırmacı

Nitel araştırmacı, araştırmanın uygulama sürecinde bizzat yer alarak bireylerle konuşma, gözlemler yapma, dokümanları inceleme, araştırılan konuyu yakından tanıma fırsatı bulma ve elde ettiği deneyimleri çalışmanın analiz aşamasında kullanabilen kişidir. Böylelikle araştırmacı, sürecinin doğal bir parçası olmakta ve bir veri toplama aracı işlevi

kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 43). Buradan hareketle mevcut çalışmayı yürüten araştırmacının da özelliklerine yer verilmesi faydalı görülmektedir.

Araştırmacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili yüksek lisans derecesine sahip olup 2017 yılından beri Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOMÜ TÖMER) bünyesinde Türkçe öğretimi yapmaktadır. Bu süre içerisinde her dil düzeyinde görev alan araştırmacı, mevcut doktora araştırmasında yer alan çalışma grubuna da başlangıç seviyesinden (A1) itibaren Türkçe öğretimi yapmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDTÖ) ve Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri gibi araştırma konusuyla ilişkili sertifikalara da sahiptir. Ayrıca araştırmacı, YDTÖ alanıyla ilgili akademik çalışmalar yapmış ve eğitim projelerinde yer almıştır. Dolayısıyla araştırmacının bu araştırma için hem uygulama ortamı hem çalışma grubu hem de nitel araştırmalar hakkında bilgi ve deneyime sahip olduğu söylenebilir.

#### 4.3.2.1.2. Çalışma Grubu

Nitel araştırmalar, genel olarak odak haline gelen belli bir amaca yönelik seçilmiş nispeten küçük örneklere derinlemesine odaklanmakta ve bu durum çalışmaya güç katmaktadır. Bahsedilen derinlemesine çalışma içinse bilgi açısından zengin durumların seçilmesi gerekmektedir. Bu durum da amaçlı örneklemenin mantığını ve gücünü yansıtmaktadır (Patton, 2018, s. 230).

Bu araştırmadaki çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden *uygun örnekleme* stratejisi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, hızlı ve kullanışlı özelliğe sahiptir ve nitel araştırmalarda genellemeye izin vermeyecek kadar küçük gruplarla çalışılmasına olanak sağlaması açısından en çok tercih edilen örnekleme stratejisidir (Patton, 2018, s. 242). Bu örnekleme stratejisinin “hızlı” ve “kullanışlı” özelliği, çalışmanın uzun süre etkileşim gerektiren bir eylem araştırması olmasıyla ve araştırmacının eylemin gerçekleştiği ortamda öğretim yapmasıyla uygunluk arz etmektedir. Ayrıca bu özellikler sayesinde araştırmacı; araştırma izninden uygulamaya, uygulamanın gerçekleşmesi gereken zamandan uygulama süresine, öğrencilerin uygulama sürecinde kalmasından diğer öğretmenleri araştırmaya dâhil etmeye kadar çalışmanın sürecinde sorun oluşturabilecek birçok etkeni en aza indirgeme avantajına sahiptir.

Patton, nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü için bir kural olmadığını vurgulayarak büyüklüğün çalışma dâhilinde ne öğrenmek istenildiğine, bunun niçin öğrenmek istenildiğine, elde edilen bulguların nasıl kullanılacağına ve çalışmanın kaynaklarına bağılı olduğunu ifade etmektedir (2018, s. 244).

Bu araştırmanın çalışma grubu, uygulama kapsamında yer alan öğrencilerle görüşlerine başvuru alan öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Çalışma grubundaki öğrenciler, 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı'nda ÇOMÜ TÖMER'de Türkçe hazırlık eğitimi alan 14 erkek ve 11 kız öğrenci olmak üzere toplam 25 uluslararası öğrenciden oluşurken öğretim elemanları ise ÇOMÜ TÖMER'de (2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı) görev alan yedi katılımcıdan oluşmaktadır.

Bu araştırmanın *aktarılabiliirliğini* artırmak adına “ortam, çalışma ve katılımcıların ayrıntılı açıklaması” stratejisine istinaden öncelikle aşağıdaki tabloda öğrencilerin demografik bilgilerine yer verilmektedir:

**Tablo 6.** Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Yaş	Uyruk	Ana dili	Türkçe dil düzeyi	Mezuniyet durumu	Diğer yabancı dil / diller
Ö1	Erkek	18	Arnavutluk	Arnavutça	B2	Lise	İngilizce, Yunanca
Ö2	Kız	18	Arnavutluk	Arnavutça	B2	Lise	Almanca, Arapça, İngilizce
Ö3	Erkek	19	Arnavutluk	Arnavutça	B2	Lise	İngilizce
Ö4	Erkek	19	Bosna Hersek	Boşnakça	B2	Lise	İngilizce
Ö5	Erkek	20	Endonezya	Endonezyaca	B2	Lise	Arapça, İngilizce
Ö6	Erkek	20	Endonezya	Endonezyaca	B2	Lise	İngilizce
Ö7	Erkek	20	Endonezya	Endonezyaca	B2	Lise	Arapça, İngilizce
Ö8	Erkek	20	Endonezya	Endonezyaca	B2	Lise	İngilizce
Ö9	Erkek	19	Fildişi Sahili	Akan	B2	Lise	Fransızca
Ö10	Kız	19	Filistin	Arapça	B2	Lise	İngilizce
Ö11	Erkek	19	Gine	Pular	B2	Lise	Fransızca
Ö12	Kız	18	Kazakistan	Kazakça	B2	Lise	Rusça
Ö13	Erkek	18	Kazakistan	Kazakça	B2	Lise	Rusça
Ö14	Kız	18	Kazakistan	Kazakça	B2	Lise	Özbekçe, Rusça
Ö15	Kız	18	Kazakistan	Kazakça	B2	Lise	İngilizce, Rusça
Ö16	Kız	18	Kazakistan	Kazakça	B2	Lise	İngilizce, Rusça
Ö17	Erkek	18	Kazakistan	Kazakça	B2	Lise	Rusça
Ö18	Kız	19	Kazakistan	Kazakça	B2	Lise	Rusça
Ö19	Erkek	19	Kosova	Boşnakça	B2	Lise	Almanca, Arnavutça, İngilizce, Makedonca
Ö20	Erkek	20	Libya	Arapça	B2	Lise	İngilizce
Ö21	Erkek	20	Mısır	Arapça	B2	Lise	İngilizce
Ö22	Kız	23	Rusya	Tatarca	B2	Lisans	İngilizce, Ukraynaca
Ö23	Kız	21	Sırbistan	Arnavutça	B2	Lise	Almanca, İngilizce, Sırpça

Ö24	Kız	18	Suriye	Arapça	B2	Lise	-
Ö25	Kız	18	Tacikistan	Tacikçe	B2	Lise	Çince, İngilizce, Rusça Fransızca

Tablo 6’da yer alan öğrencilerin demografik bilgilerinden sonra Tablo 7’de veri toplama aşamasında kendileriyle görüşmeler gerçekleştirilen öğretim elemanlarının demografik bilgileri sunulmaktadır.

**Tablo 7. Öğretim Elemanlarının Demografik Özellikleri**

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Mezuniyet	Alan	Yabancı dil olarak Türkçe eğitim	Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süresi	Öğretim verdiği dil seviyeleri
K1	Kadın	Doktora	İngilizce Öğretimi	Sertifika	14 yıl	A1, A2, B1, B2, C1, C2 ve Akademik Türkçe
K2	Erkek	Yüksek lisans	İngilizce Öğretimi	Sertifika	6 yıl	A1, A2, B1, B2, C1 ve Akademik Türkçe
K3	Kadın	Doktora	Türk Dili ve Edebiyatı	Sertifika	3 yıl	A1, A2, B1, B2, C1 ve Akademik Türkçe
K4	Erkek	Doktora	Türk Dili ve Edebiyatı	Sertifika	3 yıl	A1, A2, B1, B2, C1 ve Akademik Türkçe
K5	Erkek	Yüksek lisans	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	Sertifika	2 yıl	A1, A2, B1, B2, C1 ve Akademik Türkçe
K6	Kadın	Yüksek lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	Sertifika	1 yıl	B1, B2, C1 ve Akademik Türkçe
K7	Kadın	Yüksek lisans	Türkçe Öğretimi	Sertifika	1 yıl	B1, B2, C1 ve Akademik Türkçe

Nitel araştırmalarda gerek çalışma grubunun mahremiyetini korumak gerekse insanların önünde küçük düşme, finansal ya da fiziksel tehdit gibi zararlardan uzak tutmak adına “anonimleştirme” stratejisinden faydalanılmaktadır (Hammersley ve Traianou, 2017, s. 170). Bu araştırmanın çalışma grubuna ait demografik bilgilerin yer aldığı Tablo 6’da ve Tablo 7’de görüldüğü üzere, araştırmanın etiği açısından “anonimleştirme” stratejisi



kullanılmış olup her öğrenci (Ö...) ve öğretim elemanına (K...) karşılık gelecek bir kod oluşturulmuştur.

#### 4.3.2.1.3. Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi

Nitel araştırmalardaki “geçerlik” kavramı tartışılmalı bir konudur ve birçok nitel araştırmacı bu kavramın, nitel araştırma ile bağdaşmadığını düşünerek kullanımından kaçınmıştır. Bu şekilde kaçınan araştırmacılar, “geçerlik” yerine daha uygun gördükleri “güvenirlik”, “özgünlük” veya “nitelik” gibi farklı kavramlara başvurmuşlardır (Maxwell, 2018, s. 122). Buradan hareketle mevcut çalışmada herhangi bir kavram karmaşası oluşmaması adına “geçerlik” ve “güvenirlik” kavramlarının kullanılması tercih edilmiştir.

Lincoln, Lynham ve Guba, geçerlik kavramının nesnelliğe karşılık gelmesi de yanıtlanması gereken bir soruyu işaret ettiğini belirtmektedir. Onlara göre bu şekilde yöntemin uygulanmasındaki titizlik ve topluluğun rızası ancak yazar ve okuyucunun savunulabilir akıl yürütme biçimiyle ifade edilebilmektedir (2018, s. 238-239). Dolayısıyla anlatımın doğruluğunu zenginleştirmek için nitel çalışma hakkında sorular soran ve inceleme yapan başka kişilerin de katılması, çalışmanın geçerliğini artırılabilir (Creswell, 2017, s. 202). Akran bilgilendirmesi olarak da adlandırılan bu durum; meslektaş, akran veya eleştirel kişilerin sürece dâhil edilerek çalışmanın tartışılmasını içerir. Bu şekilde araştırmacı için alternatif yorumlar sağlanarak devam eden çalışma için yeni yönergeler formüle edilebilir (Hendricks, 2016, s. 65).

Bu çalışmanın geçerliğini / güvenirlliğini artırmak açısından araştırmanın ilk aşamasından itibaren sürecin takip edilerek denetlenebilmesi adına bir “Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi” oluşturulmuştur. Bu komite, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDTÖ) alanında akademik çalışmaları bulunan bir Türkçe öğretimi uzmanı, bir yabancı dil (İngilizce) öğretimi uzmanı, bir de ölçme ve değerlendirme uzmanından oluşmaktadır. Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi’nin oluşturulmasındaki bir diğer ölçüt de uzmanların doktora mezunu olmalarıdır. Sonuç olarak komitede yer alan uzmanların tümü, alanlarında bilim uzmanı olarak çalışan akademisyenlerden oluşmaktadır.

#### 4.3.2.1.4. Uzmanlar

Bu araştırmada, özellikle veri toplama araçları ile öğretim etkinlikleri için uzman görüşüne ihtiyaç duyulmuştur. Dolayısıyla Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi dışında yer alan farklı uzmanlardan da destek alınma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu uzmanlar; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tecrübeye sahip bir Türkçe öğretimi uzmanı doçent, bir Türk dili ve edebiyatı uzmanı doçent, iki Türk dili ve edebiyatı uzmanı doktor öğretim üyesi ve bir Türk dili edebiyatı eğitimi uzmanı öğretim görevlisi olmak üzere toplam beş kişiden oluşmaktadır.

#### 4.3.2.2. Uygulama Sürecindeki Eylemler

Eylem araştırmalarının hem “aktarılabirlik” hem de “güvenirlik” aşamalarında yer alan “ortam, çalışma ve katılımcıların ayrıntılı açıklaması” stratejisi, çalışmanın Geçerlik ve Güvenirlik açısından oldukça önem arz etmektedir. Buradan hareketle ortam ve katılımcıların ardından uygulama sürecindeki eylemlerin de ayrıntılı açıklamalarına yer verilmektedir.

Bu araştırmanın uygulama süreci, 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı ÇOMÜ TÖMER Akademik Takvimi’nde yer alan B2 kuru (07 Mart 2022-15 Nisan 2022) süresini kapsamaktadır. Sistemantik bir şekilde planlanmış sürece ait temel akış, aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 8.** Eylem Araştırmasındaki Uygulama Sürecinin Temel Akışı

Uygulama Tarihi	Uygulama	Açıklama
08 Mart 2022 (B2 Kuru / 1. Hafta)	Uygulama Öncesi Metafor Sınavı	Bu aşama, öğrencilerin uygulama dersleri öncesi konuya ilişkin durumlarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir.
15 Mart 2022 (B2 Kuru / 2. Hafta)	1. Uygulama	Mutlulukla ilgili metaforları anlama, yorumlama ve üretmeye yönelik tümevarım yöntemi ağırlıklı bir öğretim uygulamasını içermektedir.
17 Mart 2022 (B2 Kuru / 2. Hafta)	2. Uygulama	Mutlulukla ilgili metaforları anlama, yorumlama ve üretmeye yönelik tündengelim yöntemi ağırlıklı bir öğretim uygulamasını içermektedir.
18 Mart 2022	Geçerlik ve Güvenirlik Komitesiyle Görüşme	Eylem araştırmasının ilk döngüsü, komitede yer alan Türkçe öğretimi uzmanı ve yabancı dil öğretimi uzmanının görüşlerine sunulmuştur.
22 Mart 2022 (B2 Kuru / 3. Hafta)	3. Uygulama	Üzüntüyle ilgili metaforları anlama, yorumlama ve üretmeye yönelik tümevarım yöntemi ağırlıklı bir öğretim uygulamasını içermektedir.

24 Mart 2022 (B2 Kuru / 3. Hafta)	4. Uygulama	Üzüntüyle ilgili metaforları anlama, yorumlama ve üretmeye yönelik tümdengelim yöntemi ağırlıklı bir öğretim uygulamasını içermektedir.
25 Mart 2022	Geçerlik ve Güvenirlik Komitesiyle Görüşme	Eylem araştırmasının ikinci döngüsü, komitede yer alan Türkçe öğretimi uzmanı ve yabancı dil öğretimi uzmanının görüşlerine sunulmuştur.
29 Mart 2022 (B2 Kuru / 4. Hafta)	5. Uygulama	Öfkeyle ilgili metaforları anlama, yorumlama ve üretmeye yönelik tümevarım yöntemi ağırlıklı bir öğretim uygulamasını içermektedir.
31 Mart 2022 (B2 Kuru / 4. Hafta)	6. Uygulama	Öfkeyle ilgili metaforları anlama, yorumlama ve üretmeye yönelik tümdengelim yöntemi ağırlıklı bir öğretim uygulamasını içermektedir.
01 Nisan 2022	Geçerlik ve Güvenirlik Komitesiyle Görüşme	Eylem araştırmasının üçüncü döngüsü, komitede yer alan Türkçe öğretimi uzmanı ve yabancı dil öğretimi uzmanının görüşlerine sunulmuştur.
05 Mart 2022 (B2 Kuru / 5. Hafta)	7. Uygulama	Korkuyla ilgili metaforları anlama, yorumlama ve üretmeye yönelik tümevarım yöntemi ağırlıklı bir öğretim uygulamasını içermektedir.
07 Mart 2022 (B2 Kuru / 5. Hafta)	8. Uygulama	Korkuyla ilgili metaforları anlama, yorumlama ve üretmeye yönelik tümdengelim yöntemi ağırlıklı bir öğretim uygulamasını içermektedir.
08 Nisan 2022	Geçerlik ve Güvenirlik Komitesiyle Görüşme	Eylem araştırmasının dördüncü döngüsü, komitede yer alan Türkçe öğretimi uzmanı ve yabancı dil öğretimi uzmanının görüşlerine sunulmuştur.
12 Nisan 2022 (B2 Kuru / 6. Hafta)	Uygulama Sonrası Metafor Sınavı	Bu aşama, öğrencilerin uygulama dersleri öncesi ve sonrası durumlarını karşılaştırabilmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Tablo 8'deki eylem planının akışı, ilk olarak araştırmacı tarafından geliştirilen metafor sınavının uygulanmasıyla başlamaktadır. Bu aşamadan sonra gerçekleştirilen öğretim uygulamasında yer alan her döngü, bir duyguya ait metaforları içermekte ve ikişer aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamaların birinde genel olarak metaforik ifadeden kavramsal metafora (parçadan bütüne) yönelik bir öğretim uygulanırken diğerinde daha çok kavramsal metafordan metaforik ifadeye (bütünden parçaya) yönelik bir öğretim yer almaktadır. Bu yapıda planlanan her döngünün uygulanması tamamlandıktan sonra süreç, Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi'ne sunulmuştur. Komitenin görüşleri, bir sonraki döngüye yansıtılarak araştırma probleminin çözümüne yönelik uygulamalara devam edilmiştir. Bu uygulama derslerinden hemen sonra ise metafor sınavı tekrar uygulanarak veriler analiz edilmiş ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin uygulama öncesi gerçekleştirilen metafor sınavıyla uygulama sonrası gerçekleştirilen metafor sınavı arasındaki durumlarının nasıl olduğu değerlendirilmeye çalışılmıştır.

#### 4.3.2.2.1. Uygulama Derslerinin İçerikleri

Bu bölümde eylem planının uygulanma sürecini daha ayrıntılı şekilde oraya koyabilmek adına eylem araştırmasındaki uygulama sürecinin temel akışında sözü edilen uygulama derslerinin içerikleri açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu durumun aynı zamanda çalışmadaki “aktarılabirliğe” ve “güvenirliğe” de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Eylem araştırması kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar ve içeriğindeki etkinlikleri, aşağıda tablolar halinde sunulmaktadır:

**Tablo 9.** Birinci Uygulamada Yer Alan Birinci Etkinlik Planı

Dil Becerisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Okuma-Anlama</li> <li>Yazma</li> </ul>
Kazanım	<ul style="list-style-type: none"> <li>Etkinlik kapsamındaki ifadelerin literal ve metaforik kullanımlarını anlar.</li> <li>Etkinlik kapsamında yer alan mutlulukla ilgili kavramsal metaforunu üretir.</li> </ul>
Bloom Taksonomisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kavramsal bilginin anlama boyutu</li> </ul>

Tablo 9’deki etkinliğin (bk. s. 357) kuramsal arka planı, kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi sonucundaki kavramsallaşmayı içermektedir. Buradan hareketle MUTLULUK (*hedef alan*) kavramını BİR KAPTAKİ SIVI (*kaynak alan*) kavramı eşleştirmeleriyle oluşan kavramsal metaforun farkına varılması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öncelikle öğrencilere çalışma kağıtları dağıtılır. Bu çalışma kağıdında “mutluluk” kavramıyla ilgili metaforik ifadeler bulunan beş cümle yer almaktadır. Öğrenciler bu cümleleri okur ve anlamaya çalışır. Öğretmen de cümlelerde anlatılmak isteneni öğrencilerle soru-cevap yöntemiyle tartışır. Öğrenciler tarafından anlamakta zorluk yaşanan yerler, öğretmen tarafından açıklanır. Öğretmen tarafından cümlelerin anlaşıldığı kanaati oluşunca öğrencilerden birinci sorunun cevaplanması istenir. Bu süreçte de öğretmen öğrencilere rehberlik eder. Birinci sorunun ardından ikinci soruya geçilir ve öğretmenin verdiği mutluluk kavramıyla ilgili metaforik anlam içeren cümlelerle öğrencilerin yazdıkları literal (temel) anlam içeren cümlelerin karşılaştırılması yapılır. Bu karşılaştırma sonunda da öğrencilerin ilk kaynak alan ve hedef alan eşleşmesini yaparak MUTLULUK BİR KAPTAKİ SIVIDİR kavramsal metaforuna ulaşmaları beklenir.

**Tablo 10.** Birinci Uygulamada Yer Alan İkinci Etkinlik Planı

Dil Becerisi	• Konuşma
Kazanım	• Etkinlik kapsamında mutluluk metaforunu yorumlar.
Bloom Taksonomisi	• Kavramsal bilginin anlama boyutu

Tablo 10'daki etkinlik (bk. s. 358), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı esas almaktadır. Buradan hareketle **BEDEN MUTLULUĞUN KABIDIR** kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Buradaki etkinlik, ayrıca ilk etkinliği de destekler niteliktedir. Mutluluğu bir kaptaki sıvı olarak kavramsallaştıran öğrencilerle bir konuşma etkinliği gerçekleştirilerek buradaki “sıvı”ya (yani mutluluğa) ait “kaplar”dan birinin de bedenimiz olduğu sonucuna ulaşılmaya çalışılır. Bunun yanı sıra öğrenciler, **BEDEN MUTLULUĞUN KABIDIR** kavramsal metaforuna dayalı olarak metaforik ifadeler üretmeleri yönünde teşvik edilir.

**Tablo 11.** Birinci Uygulamada Yer Alan Üçüncü Etkinlik Planı

Dil Becerisi	• Okuma-Anlama • Yazma
Kazanım	• Etkinlik kapsamındaki mutlulukla ilgili metaforik ifadeleri anlar. • Etkinlik kapsamında yer alan mutluluk metaforunu yorumlar.
Bloom Taksonomisi	• Kavramsal bilginin anlama boyutu

Tablo 11'deki etkinlik (bk. s. 359), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle **MUTLULUK BİR SİSTEMDİR** kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Bu nedenle etkinlik kapsamında öğrencilerden ilk olarak metaforik anlam içeren beş cümlelerin okunması istenir. Burada metaforik anlamı oluşturan ve bozan olmak üzere iki seçenek yer alır. Öğrencilerden metaforik anlamı oluşturan ifadenin tespit edilmesi istenir. Bu süreç tamamlandıktan sonra mutlulukla ilgili metaforik ifadelerden hareketle **MUTLULUK BİR SİSTEMDİR** kavramsal metaforuna ulaşmaları beklenir.

**Tablo 12.** Birinci Uygulamada Yer Alan Dördüncü Etkinlik Planı

Dil Becerisi	• Yazma
Kazanım	• Etkinlik kapsamındaki kelimelerle mutluluğa yönelik metaforik ifadeler üretir. • Etkinlik kapsamında yer alan mutluluk metaforunu yorumlar.
Bloom Taksonomisi	• Kavramsal bilginin yaratma boyutu • Kavramsal bilginin anlama boyutu

Tablo 12'deki etkinlik (bk. s. 360), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı

içermektedir. Buradan hareketle MUTLULUK BİR VARLIKTAKİ HOŞA GİDEN ŞEYİ ALMAKTIR kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Bu etkinlikte öğrencilere MUTLULUK BİR VARLIKTAKİ HOŞA GİDEN ŞEYİ ALMAKTIR kavramsal metaforuna dayalı ifadeler verilir ve bunlardan mutluluk kavramıyla birlikte cümle oluşturmaları istenir. Bu şekilde öğrencilerden mutlulukla ilgili metaforik ifadeler içeren cümleler üretebilmeleri sağlanır. Sonrasında oluşturulan bu metaforik ifadeler yorumlanır ve ilgili kavramsal metafora ulaşılmaya çalışılır.

**Tablo 13.** Birinci Uygulamada Yer Alan Beşinci Etkinlik Planı

Dil Becerisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinleme</li> <li>• Konuşma</li> </ul>
Kazanım	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etkinlik kapsamındaki ifadelerin mutluluk metaforu açısından kullanımını anlar.</li> <li>• Etkinlik kapsamında yer alan mutluluk metaforunu yorumlar</li> </ul>
Bloom Taksonomisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kavramsal bilginin anlama boyutu</li> <li>• Kavramsal bilginin anlama boyutu</li> </ul>

Tablo 13'teki etkinlik (bk. s. 361), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle MUTLULUK KENDİNDEN GEÇMEKTİR / SARHOŞLUKTUR kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Bunun için de etkinlik kapsamında araştırmacı tarafından oluşturulmuş iki metne yer verilmiştir. Bu metinler sırasıyla öğrencilere dinletilir. İlk metni dinlenmesinden sonra öğrencilerden öncelikle mutluluk duygusunu anlamaları beklenir. Sonrasında ise bu duyguya hangi ifadeden hareketle neye ulaştıkları sorulur ve metindeki ilgili metaforik ifadeleri hem temel hem de metaforik anlam açısından yorumlamaları istenir. Bu şekilde de MUTLULUK KENDİNDEN GEÇMEKTİR / SARHOŞLUKTUR kavramsal metaforuna ulaşılmaları sağlanır.

**Tablo 14.** Birinci Uygulamada Yer Alan Altıncı Etkinlik Planı

Dil Becerisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Görsel Okuma</li> <li>• Yazma</li> </ul>
Kazanım	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etkinlik kapsamında yer alan görsellerdeki mutluluk metaforunu anlar.</li> <li>• Etkinlik kapsamında yer alan görsellerdeki mutluluk metaforunu yorumlar.</li> </ul>
Bloom Taksonomisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kavramsal bilginin anlama boyutu</li> <li>• Kavramsal bilginin yaratma boyutu</li> </ul>

Tablo 14'teki etkinlik (bk. s. 362), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel

almaktadır. Buradan hareketle MUTLU OLMAK YÜKTEN KURTULMAKTIR kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Bu etkinlik, araştırmacının oluşturduğu üç görselden meydana gelmektedir. Öğrencilerin görselleri mutluluk kavramı açısından değerlendirmeleri istenir. Buradaki beklenti görsellerde mutlu olmaya engel teşkil eden bir “yük” olduğu ve bu yükten kurtulmanın da mutluluk getireceği yorumunun yapılabilmesidir. Bu şekilde öğrenciler MUTLU OLMAK YÜKTEN KURTULMAKTIR kavramsal metaforuna ulaşabilir.

Buraya kadar olan etkinlikler, sadece birinci uygulamanın içeriğini oluşturmaktadır. Bu uygulama sonunda ayrıca etkinliklerde yer alan metaforlara yönelik açık uçlu sorulardan oluşan değerlendirme çalışması uygulanır.

**Tablo 15.** İkinci Uygulamada Yer Alan Birinci Etkinlik Planı

Dil Becerisi	• Yazma
Kazanım	• Etkinlik kapsamında mutlulukla ilgili metaforik ifadeler üretir.
Bloom Taksonomisi	• Kavramsal bilginin yaratma boyutu

Tablo 15’teki etkinlik (bk. s. 364), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle MUTLULUK CANLI BİR VARLIKTIR kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Bu etkinlik, öğrencilerden “mutluluk” ve “canlı varlık” kavramlarının özelliklerini istemekle başlar. Etkinliğin bu aşamasından elde edilen özelliklerden hangilerinin iki kavram için kullanılabileceği tartışılır. Sonrasında etkinliğin ikinci bölümüne geçilir ve öğrencilerden her iki kavramı da - yazdıkları özelliklerle birlikte- cümle içinde kullanmaları istenir. Bu şekilde de öğrencilerden MUTLULUK CANLI BİR VARLIKTIR kavramsal metaforuna ait metaforik ifadeler üretmeleri beklenir.

**Tablo 16.** İkinci Uygulamada Yer Alan İkinci Etkinlik Planı

Dil Becerisi	• Konuşma
Kazanım	• Etkinlik kapsamındaki mutlulukla ilgili kavramsal metaforu yorumlar.
	• Etkinlik kapsamındaki mutlulukla ilgili metaforik ifadeler üretir.
Bloom Taksonomisi	• Kavramsal bilginin anlama boyutu
	• Kavramsal bilginin yaratma boyutu

Tablo 16’daki etkinlik (bk. s. 365), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı esas almaktadır. Buradan hareketle de MUTLULUK CANLILIKTIR kavramsal metaforunun

farkına varılması amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik hazırlanan etkinlik, uygulamadaki ikinci etkinliği destekler nitelikte planlanmıştır. Bir önceki etkinlikte mutluluğu “canlı bir varlık” olarak ele alan öğrencilerden bu defa MUTLULUK CANLILIKTIR kavramsal metaforunu yorumlamaları istenir. Ayrıca öğrencilerden kavramsal metaforun yapısına uygun şekilde metaforik ifadeler üretmeleri de beklenir.

**Tablo 17.** İkinci Uygulamada Yer Alan Üçüncü Etkinlik Planı

Dil Becerisi	• Yazma
Kazanım	• Etkinlik kapsamında mutlulukla ilgili metaforik ifadeler üretir.
Bloom Taksonomisi	• Kavramsal bilginin yaratma boyutu

Tablo 17’deki etkinlik (bk. s. 366), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle MUTLULUK SAHİP OLUNAN BİR EŞYADIR kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Bu etkinlikte öğrencilere hem “mutluluk” hem de “eşya” kavramlarıyla birlikte kullanılabilen ortak ifadeler verilir. Onlardan bu ifadeleri kullanarak “mutluluk” ve “eşya” kavramlarıyla ilgili ayrı ayrı cümleler oluşturmaları istenir. Bu şekilde öğrencilerden aynı ifadelerin hem somut hem de metaforik kullanımlarını elde etmeleri beklenir. Buradan hareketle de somut kavrama ait ifadelerin soyut kavramın ifadeleriyle eşleştirilmesine yönelik bir çalışma gerçekleştirilmiş olur.

**Tablo 18.** İkinci Uygulamada Yer Alan Dördüncü Etkinlik Planı

Dil Becerisi	• Dinleme
Kazanım	• Etkinlik kapsamındaki mutlulukla ilgili kavramsal metaforu anlar.
Bloom Taksonomisi	• Kavramsal bilginin anlama boyutu

Tablo 18’deki etkinlik (bk. s. 367), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle MUTLULUK SICAKLIKTIR kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Bu etkinlik kapsamında öğrencilere araştırmacı tarafından belirlenmiş üç şiir sırayla dinletilir. Öğrencilerden şiirlerdeki mutluluk duygusunun hangi ifadelerle ele alındığının belirlenmesi istenir. Sonrasında bu metaforik ifadelerden hareketle de MUTLULUK SICAKLIKTIR kavramsal metaforunun farkına varmaları amaçlanır. Bu şekilde öğrenciler, “sıcaklık” kavramına ait ifadelerin daha soyut olan “mutluluk” kavramı için de kullanıldığı sonucuna ulaşabilir.



**Tablo 19.** İkinci Uygulamada Yer Alan Beşinci Etkinlik Planı

Dil Becerisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konuşma</li> </ul>
Kazanım	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etkinlik kapsamında mutlulukla ilgili görseli yorumlar.</li> <li>• Etkinlik kapsamında mutlulukla ilgili metaforik ifadeler üretir.</li> </ul>
Bloom Taksonomisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kavramsal bilginin anlama boyutu</li> <li>• Kavramsal bilginin yaratma boyutu</li> </ul>

Tablo 19'daki etkinlik (bk. s. 368), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle MUTLULUK YERDEN UZAK OLMAKTIR kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Buna göre etkinlik, öğrencilere sunulan bir görselle başlar. İlk olarak öğrencilerden araştırmacı tarafından oluşturulmuş görselin MUTLULUK YERDEN UZAK OLMAKTIR kavramsal metaforundan hareketle yorumlanması istenir. Araştırmacı tarafından bu yorumlarda geçen metaforik ifadeler belirlenerek tahtaya yazılır. Bu şekilde öğrencilerin “yerden uzak / yukarı olma” durumunun “mutluluk” kavramıyla eşleştirilebildiğinin farkına varmalarını sağlanabilir.

**Tablo 20.** İkinci Uygulamada Yer Alan Altıncı Etkinlik Planı

Dil Becerisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okuma-Anlama</li> </ul>
Kazanım	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etkinlik kapsamında yer alan mutlulukla ilgili metaforik ifadeleri anlar.</li> </ul>
Bloom Taksonomisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kavramsal bilginin anlama boyutu</li> </ul>

Tablo 20'deki etkinlik (bk. s. 369), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle MUTLULUK BİR GÜÇTÜR kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Bu etkinlik için öğrencilere araştırmacı tarafından oluşturulmuş bir metin dinletilir. Öğrencilerden metindeki “mutluluk” kavramının bir “güç” olduğunu gösteren ifadeleri tespit etmeleri beklenir. Sonrasında da öğrencilerden ilgili ifadeleri kullanarak “mutluluk” içerikli cümleler oluşturmaları istenir.

Buraya kadar olan etkinlikler, sadece ikinci uygulamanın içeriğini oluşturmaktadır. Bu uygulama sonunda ayrıca etkinliklerde yer alan metaforlara yönelik açık uçlu sorulardan oluşan değerlendirme çalışması uygulanır.

**Tablo 21.** Üçüncü Uygulamada Yer Alan Birinci Etkinlik Planı

Dil Becerisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okuma-Anlama</li> <li>• Yazma</li> </ul>
Kazanım	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etkinlik kapsamındaki ifadelerden hareketle kavram eşleşmesini anlar.</li> <li>• Etkinlik kapsamında üzüntüyle ilgili metaforik ifadeleri üretir.</li> <li>• Etkinlik kapsamında üzüntüyle ilgili metaforik ifadeleri yorumlar.</li> </ul>

Bloom Taksonomisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kavramsal bilginin anlama boyutu</li> <li>• Kavramsal bilginin yaratma boyutu</li> <li>• Kavramsal bilginin anlama boyutu</li> </ul>
-------------------	---

Tablo 21’deki etkinlik (bk. s. 371), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle ÜZÜNTÜ FİZİKSEL BİR HASARDIR kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda oluşturulan etkinlik, aynı ifadeleri içeren iki şekil ile başlamaktadır. Buradaki ifadeler ise hem insanda yaşanan fiziksel hasar hem de üzüntü kavramı kapsamında kullanılabilen ortak ifadelerdir. Öğrencilerden bu ifadeleri incelemeleri ve bunların hangi soyut ve somut ifadelerle birlikte kullanılabileceklerini tahmin ederek “üzüntü” ve “fiziksel” ifadelerine ulaşmaları beklenir. Bu aşamadan sonra öğrencilerden verilen ifadeleri ve ulaşılan kavramları ayrı ayrı cümle içinde kullanmaları istenir. Son olarak da kavramsal metafora ulaşabilmek için öğrencilerin cümle oluşturma aşamasında “üzüntü” kavramını nasıl düşündüklerini yazılı şekilde ifade etmeleri beklenir.

**Tablo 22.** Üçüncü Uygulamada Yer Alan İkinci Etkinlik Planı

Dil Becerisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okuma-Anlama</li> <li>• (Görsel) Yazma</li> </ul>
Kazanım	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etkinlik kapsamında üzüntüyle ilgili metaforik ifadeleri anlar ve görselle yorumlar.</li> <li>• Etkinlik kapsamında üzüntüyle ilgili kavramsal metaforu üretir.</li> </ul>
Bloom Taksonomisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kavramsal bilginin anlama boyutu</li> <li>• Kavramsal bilginin anlama boyutu</li> </ul>

Tablo 22’deki etkinlik (bk. s. 372), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle ÜZÜNTÜ BİR MEKÂNDIR kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Buna yönelik hazırlanan etkinlikte öğrencilere araştırmacı tarafından üretilmiş bir metin verilir. Bu metinde “üzüntü”yü bir “mekân” olarak ele alan metaforik ifadeler yer almaktadır. Öğrencilerden altı çizili olarak verilen bu ifadeler temelinde “üzüntü”yü basit bir şekilde çizmeye çalışmaları istenir. Buradaki amaç, “üzüntü”yü bir “yer” / “mekân” olarak ifade edebilmektir. Bu amaca ulaşıldığında da çizimlerden hareketle öğrencilerin “Üzüntü, ..... dır.” cümlesindeki boşluğu uygun şekilde tamamlamaları beklenir. Böylelikle ÜZÜNTÜ BİR MEKÂNDIR kavramsal metaforuna ulaşılır.

**Tablo 23.** Üçüncü Uygulamada Yer Alan Üçüncü Etkinlik Planı

Dil Becerisi	• Konuşma
Kazanım	• Etkinlik kapsamında üzüntüyle ilgili kavramsal metaforu yorumlar.
Bloom Taksonomisi	• Kavramsal bilginin anlama boyutu

Tablo 23'teki etkinlik (bk. s. 373), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle de ÜZÜNTÜ FİZİKSEL BİR DARLIKTIR kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Bu etkinlik, ÜZÜNTÜ BİR MEKÂNDIR kavramsal metaforu etkinliğini (2. Etkinlik) destekler niteliktedir. Konuşma becerisine yönelik hazırlanan ikinci etkinlikte “üzüntü” kavramını bir “mekân” olarak düşünen öğrencilerden bu defa “mekân”ın fiziksel yapısını ve durumunu açıklamaları istenir. Bu açıklamalardan elde edilen ifadeler tahtaya yazılarak ÜZÜNTÜ FİZİKSEL BİR DARLIKTIR kavramsal metaforuna ulaşılır.

**Tablo 24.** Üçüncü Uygulamada Yer Alan Dördüncü Etkinlik Planı

Dil Becerisi	• Yazma
Kazanım	• Etkinlik kapsamında üzüntüyle ilgili metaforik ifadeler üretir. • Etkinlik kapsamında üzüntüyle ilgili kavramsal metaforu üretir.
Bloom Taksonomisi	• Kavramsal bilginin yaratma boyutu • Kavramsal bilginin yaratma boyutu

Tablo 24'teki etkinlik (bk. s. 374), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle ÜZÜNTÜ BİR YÜKTÜR kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik üretilen etkinlikte öğrencilere “yük” kavramına ait olup ayrıca “üzüntü” kavramıyla da birlikte kullanılabilen ifadeler verilir ve bunlarla cümle oluşturmaları beklenir. Öğrencilerin yazdıkları bu cümlelere dayalı olarak da “üzüntü” kavramının hangi kavramla eşleştirilebileceğinin yazılı olarak ifade edilmesi istenir.

**Tablo 25.** Üçüncü Uygulamada Yer Alan Beşinci Etkinlik Planı

Dil Becerisi	• Görsel Okuma • Yazma
Kazanım	• Etkinlik kapsamında üzüntü metaforunu anlar. • Etkinlik kapsamında üzüntü metaforunu yorumlar. • Etkinlik kapsamında üzüntüyle ilgili metaforik ifade üretir.
Bloom Taksonomisi	• Kavramsal bilginin anlama boyutu • Kavramsal bilginin anlama boyutu • Kavramsal bilginin yaratma boyutu

Tablo 25'teki etkinlik (bk. s. 375), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel

almaktadır. Buradan hareketle ÜZÜNTÜ BİR KAPTIR kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik oluşturulan etkinlikte, öğrencilere araştırmacı tarafından oluşturulmuş bir görsel verilir ve onlardan bu görsel dayalı oluşturulmuş üç açık uçlu soruya yazılı olarak cevap vermeleri beklenir. Bu sorulara verilen cevaplardan hareketle -görselde de yer aldığı üzere- “üzüntü”nün bir “kap” şeklinde kavramsallaştırıldığı sonucuna ulaşılabilir.

Buraya kadar olan etkinlikler, sadece üçüncü uygulamanın içeriğini oluşturmaktadır. Bu uygulama sonunda ayrıca etkinliklerde yer alan metaforlara yönelik açık uçlu sorulardan oluşan değerlendirme çalışması uygulanır.

**Tablo 26.** Dördüncü Uygulamada Yer Alan Birinci Etkinlik Planı

Dil Becerisi	• Dinleme
Kazanım	• Etkinlik kapsamındaki hedef kavramı (üzüntü) anlar. • Etkinlik kapsamında üzüntüyle ilgili metaforik ifadeleri anlar. • Etkinlik kapsamındaki üzüntüyle ilgili kavramsal metaforu üretir.
Bloom Taksonomisi	• Kavramsal bilginin anlama boyutu • Kavramsal bilginin anlama boyutu • Kavramsal bilginin yaratma boyutu

Tablo 26'daki etkinlik (bk. s. 377), kavramsal metafor kuramına dayalı şekilde kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle ÜZÜNTÜ ÇILDIRMAKTIR kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik hazırlanan etkinlik kapsamında öğrencilere ÜZÜNTÜ ÇILDIRMAKTIR kavramsal metaforunu içeren bir şarkı dinletilir. Bunun üzerine öğrencilerden şarkıyı dinlerken hangi duyguyu hissettiklerini, hangi ifadelerin bu duyguya sebep olduğunu, bu kapsamda en çok hangi ifadenin kullanıldığını ve dolayısıyla şarkı kapsamında bu duyguyla hangi kavramsal metaforun oluştuğunu yazmaları beklenir.

**Tablo 27.** Dördüncü Uygulamada Yer Alan İkinci Etkinlik Planı

Dil Becerisi	• Konuşma
Kazanım	• Etkinlik kapsamındaki kavramsal metaforla ilgili metaforik ifadeler üretir.
Bloom Taksonomisi	• Kavramsal bilginin yaratma boyutu

Tablo 27'deki etkinlik (bk. s. 378), kavramsal metafor kuramına dayalı şekilde kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle ÜZÜNTÜ ÖLÜMDÜR kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik geliştirilen etkinlikte öğrencilere ÜZÜNTÜ ÖLÜMDÜR kavramsal metaforu verilerek yorumlamaları istenir. Bu yorumlamalardan elde edilen metaforik ifadeler ise araştırmacı

tarafından tahtaya yazılır ve öğrencilerden bu ifadeleri cümle içinde kullanmaları beklenir.

**Tablo 28.** Dördüncü Uygulamada Yer Alan Üçüncü Etkinlik Planı

Dil Becerisi	• Yazma
Kazanım	• Etkinlik kapsamında üzüntüyle ilgili kavramsal metaforu yorumlar.
Bloom Taksonomisi	• Kavramsal bilginin anlama boyutu

Tablo 28'deki etkinlik (bk. s. 379), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle ÜZÜNTÜ BİR YİYECEKTİR kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Buna yönelik hazırlanan etkinlik kapsamında öğrencilerden “üzüntü” duygusunu bir “yiyecek” olarak hayal ederek bir yazı yazmaları istenir. Bunun üzerine öğrencilerin yazdıkları bu yazılar kendilerine okutulur. Yazılarda ÜZÜNTÜ BİR YİYECEKTİR kavramsal metaforuna ait metaforik ifade içeren cümleler öğretmen tarafından tahtaya yazılır. Bu şekilde ilgili kavramsal metafora ulaşılarak öğrencilerin de bunun farkına varmaları sağlanır.

**Tablo 29.** Dördüncü Uygulamada Yer Alan Dördüncü Etkinlik Planı

Dil Becerisi	• Okuma-Anlama • Yazma
Kazanım	• Etkinlik kapsamındaki hedef kavramı (üzüntü) anlar. • Etkinlik kapsamındaki hedef kavramı (üzüntü) yorumlar. • Etkinlik kapsamında yer alan üzüntüyle ilgili kavramsal metaforu üretir.
Bloom Taksonomisi	• Kavramsal bilginin anlama boyutu • Kavramsal bilginin anlama boyutu • Kavramsal bilginin yaratma boyutu

Tablo 29'daki etkinlik (bk. s. 380), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle ÜZÜNTÜ BİR GÜÇTÜR kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik hazırlanan etkinlikte öğrencilere araştırmacının oluşturduğu bir metin verilir. Bu metinde öncelikle öğrencilerden hangi duygunun yer aldığını anlamaları beklenir. Sonrasında ise metinde yer alan metaforik ifadelerden hareketle “üzüntü” duygusu öğrenciler tarafından yazılarak yorumlanır. Tüm bu aşamaların ardından “Üzüntü ..... dır.” ifadesinin tamamlanması istenir. Bu şekilde de etkinlik kapsamında yer alan kavramsal metafora ulaşılmaya çalışılır.

Buraya kadar olan etkinlikler, sadece dördüncü uygulamanın içeriğini oluşturmaktadır. Bu uygulama sonunda ayrıca etkinliklerde yer alan metaforlara yönelik açık uçlu sorulardan oluşan değerlendirme çalışması uygulanır.

**Tablo 30.** Beşinci Uygulamada Yer Alan Birinci Etkinlik Planı

Dil Becerisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Okuma-Anlama</li> <li>Yazma</li> </ul>
Kazanım	<ul style="list-style-type: none"> <li>Etkinlik kapsamında öfkeyle ilgili metaforik ifadeleri anlar.</li> <li>Etkinlik kapsamında öfkeyle ilgili metaforik ifadeler üretir.</li> </ul>
Bloom Taksonomisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kavramsal bilginin anlama boyutu</li> <li>Kavramsal bilginin yaratma boyutu</li> </ul>

Tablo 30'daki etkinlik (bk. s. 382), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle ÖFKE BİR KAPTIR ve BEDEN ÖFKENİN KABIDIR kavramsal metaforlarının farkına varılması amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik ise iki bölümden oluşan bir etkinlik planlanmıştır. Etkinliğin birinci bölümünde ÖFKE BİR KAPTIR kavramsal metaforuna ilişkin metaforik ifadeler verilmektedir. Bu aşamada öğrencilerden ilgili kavramsal metafora bağlı olan metaforik ifadelerin belirlenmesi istenir. İkinci bölümde ise ÖFKE BİR KAPTIR kavramsal metaforuyla bağlantılı olan BEDEN ÖFKENİN KABIDIR kavramsal metaforu bulunmaktadır. Burada da öğrencilerden ilk bölümden hareketle BEDEN ÖFKENİN KABIDIR metaforuna yönelik metaforik ifade içeren cümleler yazmaları istenir.

**Tablo 31.** Beşinci Uygulamada Yer Alan İkinci Etkinlik Planı

Dil Becerisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Konuşma</li> </ul>
Kazanım	<ul style="list-style-type: none"> <li>Etkinlik kapsamında yer alan öfkeyle ilgili kavramsal metaforu yorumlar.</li> </ul>
Bloom Taksonomisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kavramsal bilginin anlama boyutu</li> </ul>

Tablo 31'deki etkinlikte (bk. s. 383) kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle ÖFKE BİR YERDİR / KONUMDUR kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Buradaki amaca yönelik hazırlanan bu etkinlikte öğrencilere ÖFKE BİR YERDİR / KONUMDUR kavramsal metaforu verilerek yorumlamaları istenir. Bu yorumlamalardan elde edilen metaforik ifadeler ise araştırmacı tarafından tahtaya yazılır. Sonrasında öğrencilerden bu ifadeleri cümle içinde kullanmaları beklenir.

**Tablo 32.** Beşinci Uygulamada Yer Alan Üçüncü Etkinlik Planı

Dil Becerisi	• Yazma
Kazanım	• Etkinlik kapsamında öfkeyle ilgili metaforik ifadeler üretir.
Bloom Taksonomisi	• Kavramsal bilginin yaratma boyutu

Tablo 32’deki etkinlik (bk. s. 384), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle ÖFKE BİR NESNEDİR / VARLIKTIR kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Buna göre oluşturulan etkinlikte öğrencilere öncelikle kullanılması planlanan metaforik ifadelerin temel anlamda yer aldığı cümleler verilerek bunların incelenmesi istenir. Bu incelemenin sonunda öğrenciler, altı çizilmiş olarak verilen ifadeleri “öfke” duygusuna göre cümle içinde kullanır. Bu şekilde öğrencilerin ÖFKE BİR NESNEDİR / VARLIKTIR kavramsal metaforuna ilişkin metaforik ifadeler oluşturması sağlanır. Bunun ardından ise yazılan cümlelerde öfke kavramının ne olarak düşünüldüğü tartışılarak ilgili kavramsal metafora ulaşılır.

**Tablo 33.** Beşinci Uygulamada Yer Alan Dördüncü Etkinlik Planı

Dil Becerisi	• Yazma
Kazanım	• Etkinlik kapsamında öfkeyle ilgili kavramsal metaforu görsel olarak yorumlar. • Etkinlik kapsamında öfkeyle ilgili metaforik ifadeler üretir.
Bloom Taksonomisi	• Kavramsal bilginin anlama boyutu • Kavramsal bilginin yaratma boyutu

Tablo 33’teki etkinlik (bk. s. 385), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle ÖFKE BİR ATEŞTİR kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik planlanan etkinlikte öğrencilerden “öfke” kavramını “ateş” kavramına göre düşünerek çizimleri istenir. Bunun ardından da öğrenciler, kendi çizimlerini yazarak ifade eder. Bu ifadeler okunur ve ÖFKE BİR ATEŞTİR kavramsal metaforuna ilişkin metaforik ifadeler tespit edilmeye çalışılır.

**Tablo 34.** Beşinci Uygulamada Yer Alan Beşinci Etkinlik Planı

Dil Becerisi	• Dinleme
Kazanım	• Etkinlik kapsamında öfkeyle ilgili metaforik ifadeleri anlar. • Etkinlik kapsamında öfkeyle ilgili kavramsal metafor üretir.
Bloom Taksonomisi	• Kavramsal bilginin anlama boyutu • Kavramsal bilginin yaratma boyutu

Tablo 34’teki etkinlik (bk. s. 386), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel

almaktadır. Buradan hareketle ÖFKE BİR KİŞİDİR kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Buna göre düzenlenen etkinlikte öğrencilere dinleme metni olarak belirlenen şarkının sözleri verilir. Ancak öğrencilerden metaforik ifadelerin geçtiği yerlerin çıkarıldığı şarkı sözlerinin dinleme esnasında tamamlanması beklenir ve metinde tespit edilen metaforik ifadelerin hangi kavramla eşleştirildiğinin cevabına ulaşılır. Buradaki eşleştirmeler sonucunda da ÖFKE BİR KİŞİDİR kavramsal metaforunun oluştuğu fark edilir.

Buraya kadar olan etkinlikler, sadece beşinci uygulamanın içeriğini oluşturmaktadır. Bu uygulama sonunda ayrıca etkinliklerde yer alan metaforlara yönelik açık uçlu sorulardan oluşan değerlendirme çalışması uygulanır.

**Tablo 35.** Altıncı Uygulamada Yer Alan Birinci Etkinlik Planı

Dil Becerisi	• Yazma
Kazanım	• Etkinlik kapsamında öfkeyle ilgili metaforik ifadeler üretir. • Etkinlik kapsamındaki kavramsal metaforu üretir.
Bloom Taksonomisi	• Kavramsal bilginin yaratma boyutu • Kavramsal bilginin yaratma boyutu

Tablo 35'teki etkinlik (bk. s. 388), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle ÖFKE BİR SAVAŞTIR kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik hazırlanan etkinlikte öncelikle öğrencilerden savaşla ilgili bildikleri ifadeleri yazmaları istenir. Bir sonraki aşamada ise elde edilen bu ifadelerden uygun olanların “öfke” duygusuyla birlikte cümle içinde kullanılması beklenir. Bu şekilde ÖFKE BİR SAVAŞTIR kavramsal metaforuna ait metaforik ifadeler ulaşılır. Bu ifadelerden hareketle de öğrencilere “Öfke, .....tır.” cümlesini tamamlatılarak ilgili kavramsal metaforun ortaya çıkarması sağlanır.

**Tablo 36.** Altıncı Uygulamada Yer Alan İkinci Etkinlik Planı

Dil Becerisi	• Yazma
Kazanım	• Etkinlik kapsamındaki öfkeyle ilgili kavramsal metaforları anlar. • Etkinlik kapsamında öfkeyle ilgili metaforik ifade üretir
Bloom Taksonomisi	• Kavramsal bilginin anlama boyutu • Kavramsal bilginin yaratma boyutu

Tablo 36'daki etkinlik (bk. s. 389), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle ÖFKE HASTALIKTIR ve ÖFKE DELİLİKTİR



kavramsal metaforlarının farkına varılması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda düzenlenen etkinlikte öğrencilere ÖFKE HASTALIKTIR ve ÖFKE DELİLİKTİR kavramsal metaforlarına ait metaforik ifadeler verilir. Bu ifadelerden hareketle de öğrencilerden ilgili kavramsal metaforu üretmeleri beklenir. Son olarak da verilmiş olan metaforik ifadeler kullanılarak cümle üretilmesi istenir.

**Tablo 37.** Altıncı Uygulamada Yer Alan Üçüncü Etkinlik Planı

Dil Becerisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Görsel Okuma</li> <li>Yazma</li> </ul>
Kazanım	<ul style="list-style-type: none"> <li>Etkinlik kapsamındaki görselden hareketle öfke duygusunu yorumlar.</li> <li>Etkinlik kapsamında öfkeyle ilgili metaforik ifadeler üretir.</li> </ul>
Bloom Taksonomisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kavramsal bilginin anlama boyutu</li> <li>Kavramsal bilginin yaratma boyutu</li> </ul>

Tablo 37'deki etkinlik (bk. s. 390), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle ÖFKE YOĞUNLUKTUR kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Buna yönelik oluşturulan etkinlikte öğrencilere öncelikle bir görsel verilir. Bu görsel, içinde moleküller yer alan iki silindir çizimini içermektedir. Öğrencilerden ilgili görseli “öfke” duygusu açısından yorumlamaları istenir. Burada ulaşılmak istenilen nokta, moleküllerin yoğunluğu ile öfke duygusunun “yoğunluğu” arasında bir bağ kurulmasıdır. Bu aşama gerçekleşikten sonra ise öğrencilerden ÖFKE YOĞUNLUKTUR kavramsal metaforuna ait metaforik ifadeler içeren cümleler oluşturmaları beklenir.

**Tablo 38.** Altıncı Uygulamada Yer Alan Dördüncü Etkinlik Planı

Dil Becerisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Konuşma</li> </ul>
Kazanım	<ul style="list-style-type: none"> <li>Etkinlik kapsamındaki öfkeyle ilgili kavramsal metaforu yorumlar.</li> </ul>
Bloom Taksonomisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kavramsal bilginin anlama boyutu</li> </ul>

Tablo 38'deki etkinlik (bk. s. 391), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle ÖFKE TETİKLEYİCİ / HAREKETE GEÇİRİCİ GÜÇTÜR kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Buna göre düzenlenen etkinlikte öğrencilere ÖFKE TETİKLEYİCİ / HAREKETE GEÇİRİCİ GÜÇTÜR kavramsal metaforu verilerek yorumlamaları istenir. Burada araştırmacı, öğrencilerle yapılan konuşmayı sorularıyla yönlendirerek konuyu hedef kavramsal metafor kapsamında tutar. Bunun nedeni, öğrencilerin ilgili kavramsal metaforu

anlamaları ve bu kavramsal metafordan hareketle de çeşitli metaforik ifadeler üretmeleridir.

**Tablo 39.** Altıncı Uygulamada Yer Alan Beşinci Etkinlik Planı

Dil Becerisi	• Dinleme
Kazanım	• Etkinlik kapsamındaki kavramsal metaforu anlar. • Etkinlik kapsamındaki metaforik ifadeleri anlar.
Bloom Taksonomisi	• Kavramsal bilginin anlama boyutu • Kavramsal bilginin anlama boyutu

Tablo 39'daki etkinlik (bk. s. 392), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle ÖFKE VAHŞİ HAYVANDIR ve ÖFKE YİYECEKTİR kavramsal metaforlarının farkına varılması amaçlanmaktadır. Bu amaçtan hareketle üretilen etkinlikte birbirinden farklı iki kavramsal metafor yer almaktadır. Her bir kavramsal metafor için araştırmacı tarafından oluşturulan kısa dinleme metinleri yer almaktadır. Burada öğrenciler metinleri dinleyerek “öfke” kavramının ne olarak kavramsallaştığını tahmin eder. Ayrıca öğrencilerden bu sonuca ulaşmalarını sağlayan ifadelerin yazılması istenir. Bu şekilde ilgili kavramsal metaforlar ve onlara bağlı metaforik ifadeler elde edilir.

Buraya kadar olan etkinlikler, sadece altıncı uygulamanın içeriğini oluşturmaktadır. Bu uygulama sonunda ayrıca etkinliklerde yer alan metaforlara yönelik açık uçlu sorulardan oluşan değerlendirme çalışması uygulanır.

**Tablo 40.** Yedinci Uygulamada Yer Alan Birinci Etkinlik Planı

Dil Becerisi	• Okuma-Anlama • Yazma
Kazanım	• Etkinlik kapsamında korkuyla ilgili kavramsal metaforları anlar ve metaforik ifadeleri üretir.
Bloom Taksonomisi	• Kavramsal bilginin anlama boyutu • Kavramsal bilginin yaratma boyutu

Tablo 40'taki etkinlik (bk. s. 394), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle BEDEN KORKUNUN KABIDIR, GÖZLER / BAKIŞLAR KORKUNUN KABIDIR ve YÜZ / SURAT / İFADE KORKUNUN KABIDIR kavramsal metaforlarının farkına varılması amaçlanmaktadır. Bu amaç dâhilinde yer alan etkinlikte öğrencilere BEDEN KORKUNUN KABIDIR kavramsal metaforu ile buna bağlı metaforik ifadeler verilir ve öğrencilerden bunların incelenmesi

istenir. Bu incelemenin ardından ise öğrenciler tarafından GÖZLER / BAKIŞLAR KORKUNUN KABIDIR ve YÜZ / SURAT / İFADE KORKUNUN KABIDIR kavramsal metaforlarına ait metaforik ifadelerin oluşturulması beklenir.

**Tablo 41.** Yedinci Uygulamada Yer Alan İkinci Etkinlik Planı

Dil Becerisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Okuma-Anlama</li> <li>Yazma</li> </ul>
Kazanım	<ul style="list-style-type: none"> <li>Etkinlik kapsamında korkuyla ilgili metaforik ifadeleri anlar ve kavramsal metaforları üretir.</li> </ul>
Bloom Taksonomisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kavramsal bilginin anlama boyutu</li> <li>Kavramsal bilginin yaratma boyutu</li> </ul>

Tablo 41'deki etkinlik (bk. s. 395), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle SES KORKUNUN KABIDIR, KAFA KORKUNUN KABIDIR ve RUH / BENLİK KORKUNUN KABIDIR kavramsal metaforlarının farkına varılması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda yer alan etkinlik, birinci etkinliği destekler nitelikte oluşturulmuştur. Burada öğrencilere incelenmesi amacıyla SES KORKUNUN KABIDIR kavramsal metaforu ve buna bağlı olarak da metaforik ifadelerin yer aldığı bir şekil verilir. Ancak etkinlikte sadece metaforik ifadelerin yer aldığı iki farklı şekil daha bulunmaktadır. Amaç ise metaforik ifadelerden hareketle KAFA KORKUNUN KABIDIR ve RUH / BENLİK KORKUNUN KABIDIR kavramsal metaforlarına ulaşmaktır.

**Tablo 42.** Yedinci Uygulamada Yer Alan Üçüncü Etkinlik Planı

Dil Becerisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yazma</li> </ul>
Kazanım	<ul style="list-style-type: none"> <li>Etkinlik kapsamında yer alan korkuyla ilgili metaforik ifadeyi bir görselle yorumlar.</li> <li>Etkinlik kapsamındaki korkuyla ilgili kavramsal metaforu üretir.</li> </ul>
Bloom Taksonomisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kavramsal bilginin anlama boyutu</li> <li>Kavramsal bilginin yaratma boyutu</li> </ul>

Tablo 42'deki etkinlik (bk. s. 396), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle KORKU BİR KATIDIR kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Bu amaç dâhilinde oluşturulan etkinlikte öğrencilere “Korkularımı atmak için çok uğraşıyorum.” şeklinde metaforik ifade içeren bir cümle verilir. Burada öğrencilerden bu cümleyi incelemeleri ve “korku” duygusunu basit şekilde çizmeleri istenir. Bir sonraki aşamada ise öğrenciler, çizimlerini yazarak anlatmaları için teşvik edilir. Bu etkinlikle KORKU BİR KATIDIR kavramsal metaforuna ulaşılır.

**Tablo 43. Yedinci Uygulamada Yer Alan Dördüncü Etkinlik Planı**

Dil Becerisi	• Yazma
Kazanım	• Etkinlik kapsamında korkuyla ilgili kavramsal metaforu yorumlar. • Etkinlik kapsamında korkuyla ilgili metaforik ifade üretir.
Bloom Taksonomisi	• Kavramsal bilginin anlama boyutu • Kavramsal bilginin yaratma boyutu

Tablo 43'teki etkinlik (bk. s. 397), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle KORKU BİR RENKTİR kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik yer alan etkinlikte öğrencilere KORKU BİR RENKTİR kavramsal metaforuyla ilgili bir çalışma kâğıdı verilir. Bu aşamada öğrencilere ilk olarak kendi ana dillerinde korkunun hangi renklerle ifade edildiği sorulur. Bu şekilde onlardan korkunun renk kavramına göre kavramsallaştığını fark etmeleri beklenir. Bunun ardından ise etkinlik, korkunun Türkçede hangi renklerle ifade edildiği üzerinden devam ettirilir ve öğrencilerden bu kapsamda örnek ifadeler yazmaları istenir.

Buraya kadar olan etkinlikler, sadece yedinci uygulamanın içeriğini oluşturmaktadır. Bu uygulama sonunda ayrıca etkinliklerde yer alan metaforlara yönelik açık uçlu sorulardan oluşan değerlendirme çalışması uygulanır.

**Tablo 44. Sekizinci Uygulamada Yer Alan Birinci Etkinlik Planı**

Dil Becerisi	• Okuma-Anlama • Yazma
Kazanım	• Etkinlik kapsamında öfkeyle ilgili kavramsal metaforu üretir.
Bloom Taksonomisi	• Kavramsal bilginin yaratma boyutu

Tablo 44'teki etkinlik (bk. s. 399), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle KORKU BİR VARLIKTIR (KORKU, BİR İNSANDIR / KORKU, BİR HAYVANDIR / KORKU, BİR BİTKİDİR) kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Buna yönelik oluşturulmuş etkinlikte ilk olarak öğrencilere metaforik ifadeler içeren bir cümle listesi verilir. Sonra öğrencilerden bu cümleleri incelemeleri ve cümlelerin içerdiği metaforik ifadelerin hangi kavrama göre eşleştirildiğini yazmaları istenir. Karışık bir şekilde yer alan cümlelerin bir kısmı KORKU BİR İNSANDIR, bir kısmı KORKU BİR HAYVANDIR, bir kısmı ise KORKU BİR BİTKİDİR kavramsal metaforuna aittir. Bu şekilde öğrenciler, korkunun temelde bir varlık olarak düşünüldüğünü anlayarak bunları çeşitlendirebilir.

**Tablo 45.** Sekizinci Uygulamada Yer Alan İkinci Etkinlik Planı

Dil Becerisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Okuma-Anlama</li> <li>Yazma</li> </ul>
Kazanım	<ul style="list-style-type: none"> <li>Etkinlik kapsamında korkuyla ilgili metaforik ifadeleri anlar ve kavramsal metaforu üretir.</li> </ul>
Bloom Taksonomisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kavramsal bilginin anlama boyutu</li> <li>Kavramsal bilginin yaratma boyutu</li> </ul>

Tablo 45'teki etkinlik (bk. s. 400), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle KORKU BİR GÜÇ MERKEZİDİR kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Buradan hareketle yer alan etkinlikte öğrencilere ilk olarak bir ifadenin hem literal hem de metaforik anlamlarını içeren birer cümle verilir. Burada onlardan bu cümlelerin literal ve metaforik anlamlarını karşılaştırmaları istenir. Bu şekilde bir ifadenin hem somut hem de soyut olarak kullanıldığının farkına varmaları sağlanır. Ayrıca öğrenciler, bir ifadenin literal ve metaforik kullanımlarını karşılaştırarak kavram eşleşmesini tespit ederek KORKU BİR GÜÇ MERKEZİDİR kavramsal metaforuna ulaşır.

**Tablo 46.** Sekizinci Uygulamasında Yer Alan Üçüncü Etkinliğin Planı

Dil Becerisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yazma</li> </ul>
Kazanım	<ul style="list-style-type: none"> <li>Etkinlik kapsamında yer alan metaforik ifadeleri anlar ve yorumlar.</li> </ul>
Bloom Taksonomisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kavramsal bilginin anlama boyutu</li> </ul>

Tablo 46'daki etkinlik (bk. s. 401), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle KORKU HEM AŞAĞIDIR HEM DE YUKARIDIR kavramsal metaforunun farkına varılması amaçlanmaktadır. Buna yönelik oluşturulan etkinlikte öğrencilerin “üzüntü” ve “mutluluk” metaforlarıyla ilgili çalışmalarındaki kazanımlarına dayalı bir planlama yapılmıştır. Bu çalışma “üzüntü” ve “mutluluk” duygusunu yön metaforları açısından ele alan örnekler içermekte ve öğrencilerden bu örnekleri inceleyerek “korku” kavramını yön metaforları açısından değerlendirmeleri beklenir. Bu şekilde de öğrencilerin KORKU HEM AŞAĞIDIR HEM DE YUKARIDIR kavramsal metaforuna ulaşmaları beklenir.

**Tablo 47.** Sekizinci Uygulamada Yer Alan Dördüncü Etkinlik Planı

Dil Becerisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dinleme</li> <li>Yazma</li> </ul>
Kazanım	<ul style="list-style-type: none"> <li>Etkinlik kapsamındaki korkuyla ilgili metaforik ifadeleri anlar ve yorumlar.</li> </ul>
Bloom Taksonomisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kavramsal bilginin anlama boyutu</li> </ul>

Tablo 47'deki etkinlik (bk. s. 402), kavramsal metafor kuramına dayalı olarak soyut bir kavramın daha somut bir kavramla eşleştirilmesi neticesindeki kavramsallaşmayı temel almaktadır. Buradan hareketle KORKU DELİLİK YARATIR kavramsal metaforlarının farkına varılması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda yer alan etkinlikte öğrencilere araştırmacı tarafından oluşturulmuş bir metin dinletilir. Öğrencilerin, dinledikleri metinde yer alan metaforik ifadelerden hareketle “korku”nun “delilik hali” yaptığı çıkarımını yapmaları ve bunu yazılı olarak ifade etmeleri beklenir. Bu şekilde de KORKU DELİLİK YARATIR kavramsal metaforuna ulaşılır.

Buraya kadar olan etkinlikler, sadece sekizinci uygulamanın içeriğini oluşturmaktadır. Bu uygulama sonunda ayrıca etkinliklerde yer alan metaforlara yönelik açık uçlu sorulardan oluşan değerlendirme çalışması uygulanır.

Kavramsal metafor öğretimi uygulamalarında yer verilen her etkinliğin içeriği *dil becerisi, kazanımı, Bloom taksonomisi boyutu, kuramsal arka planı ve işlenişine yönelik açıklamalar* temelinde sunulmuştur. Bu etkinliklerden elde edilen öğrenci ürünleri, öğretim sürecini değerlendirebilmek adına çalışmaya veri sağlamış ve bu veriler nitel yöntemle analiz edilmiştir. Bu analiz doğrultusunda ulaşılan bulgulara ise “Bulgular” bölümünde detaylı şekilde yer verilmektedir.

## 5. BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölüm, veri toplama aşamasında elde edilen verilerin analizi doğrultusunda ulaşılan bulguları içermektedir. Ulaşılan tüm bulgular; *Uygulama Öncesinde Elde Edilen Bulgular*, *Uygulama Sırasında Elde Edilen Bulgular* ve *Uygulama Sonrasında Elde Edilen Bulgular* olmak üzere üç ana başlık altında sunulmaktadır.

### 5.1. UYGULAMA ÖNCESİNDEKİ BULGULAR

Bu araştırmanın *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kavramsal metafor kuramına dayalı olarak planlanan bir metafor öğretiminin süreci nasıldır?* problem sorusunu yanıtlayabilmesi için uygulama öncesinde belli başlı alt problem soruları oluşturulmuştur. Buradaki alt problem sorularından hareketle elde edilen bulgular ilgili alt başlıklarda verilmektedir.

#### 5.1.1. Ders Materyallerindeki Durum

Mevcut araştırmanın problem durumunu ortaya koyma adına belirlenen ilk alt problem sorusu, ÇOMÜ TÖMER'deki Türkçe öğretiminde kullanılan ders materyalinin incelenmesiyle cevaplanmaya çalışılmıştır. Bu inceleme, ders materyalinde yer alan metaforların tespit edilmesine ve bunlara kitaptaki öğretim etkinliklerinde ne kadar yer verildiğine odaklanmaktadır.

Bu çalışma, metaforların öğretimiyle sınırlandırıldığı için analiz kapsamında sadece metaforlara odaklanılmıştır. Metaforik anlam içeren deyimler, atasözleri ve metonimiler mevcut çalışmanın dışında tutulmuştur. Buna örnek olarak ders kitabında yer alan “İçinde bulunduğunuz anın tadını çıkarın.” cümlesi gösterilebilir (YEE-Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 112). Burada “içinde bulunduğunuz anın” ifadesi, *An Bir Konteynerdir* kavramsal metaforunu oluşturan bir metaforik ifadeyken *tadını çıkarmak* ise bir deyimdir (<https://sozluk.gov.tr/>). Bu ayrımı yapabilmek adına TDK'nin internet üzerinden ulaşılabilen *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü* temel alınmış ve sözlükte deyim olarak yer alan ifadeler değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Materyal analizi için veri kaynağı olarak *Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe B2 Ders Kitabı* (2018) kullanılmıştır. Bunun tercih sebebi ise ÇOMÜ TÖMER'deki Türkçe öğretiminde kullanılan ders materyali olmasıdır. Bu materyalin analizinden elde edilen bulgular ise aşağıdaki şekildedir:

**Tablo 48.** Ders Materyalindeki Metaforların Ünitelere Göre Dağılımı

	Metaforik İfadelerin Sayısı	Duygularla İlgili Metaforik İfadelerin Sayısı	Kavramsal Metaforların Sayısı	Ünitelere Göre Toplam Metaforların Sayısı
1. Ünite	128	6	-	135
2. Ünite	84	12	2	98
3. Ünite	183	17	1	201
4. Ünite	56	1	3	60
5. Ünite	83	10	4	97
6. Ünite	62	3	-	65
7. Ünite	153	1	1	155
8. Ünite	86	1	7	94
<b>Toplam</b>	<b>835</b>	<b>51</b>	<b>18</b>	<b>905</b>

Tablo 48'de yer alan verilere göre ders materyalinde toplam 905 tane metaforun yer aldığı görülmektedir. Bu metaforların sadece 18 tanesi kavramsal metafor olarak yer alırken diğerleri metaforik ifadelerdir.

Veri kaynağının analizinde araştırmanın odak noktasında olmasından dolayı duygu metaforlarına ayrıca odaklanılmış ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda paylaşılmıştır:

**Tablo 49.** Ders Materyalindeki Duygu Metaforlarının Dağılımı

Kategori	Sayı	%
Sevgi	13	25,49
Aşk	6	11,76
Mutluluk	6	11,76
Üzüntü	5	9,80
Bıkkınlık	4	7,84
Öfke	4	7,84
Güven	3	5,88
Korku	3	5,88
Pişmanlık	2	3,92
Çaresizlik	1	1,96
Heyecan	1	1,96
Huzur	1	1,96
Şüphe	1	1,96
Umut	1	1,96
<b>Toplam</b>	<b>51</b>	<b>100</b>

Tablo 49'daki verilere göre ders materyalinde yer alan duygu metaforlarının oranlarında dengesiz bir dağılım söz konusudur. Bunun yanı sıra veri kaynağındaki metaforların



genelde olumlu duygulara yönelik olduğu söylenebilir. Ayrıca çalışmanın bir parçası olan duygu metaforlarının oranına bakıldığında altı mutluluk, beş üzüntü, dört öfke ve üç korku metaforunun tespit edildiği görülmektedir.

MIPVU'ya dayalı şekilde gerçekleştirilen metafor tespit aşamasının temel amacı, veri kaynağındaki metaforların yoğunluğunu ve yer alan metaforların öğretim etkinliklerinde ne oranda kullanıldığını ortaya koymaktır. Bundan dolayı istatistiki bulgular dışında metaforların tespit adımları çalışmaya yansıtılmamış, ancak örnek teşkil etmesi adına rastgele seçilen bir duygu metaforunun belirlenme aşaması gösterilmeye çalışılmıştır. İlgili duygu metaforunun tespit süreci aşağıdaki gibidir:

*“Yaşlılarla birlikte olmak, onların dertlerini dinlemek mutluluk veriyor insana.” (YEE-Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 73)*

**Mutluluk:** Bu sözcük birimin temel anlamı, “bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu, mut (I), ongunluk, kut, saadet, bahtiyarlık, saadetlilik” şeklindedir (<https://sozluk.gov.tr/>).

**Ver-:** Bu sözcük birim temel anlam olarak “üzerinde, elinde veya yakınında olan bir şeyi birisine eristirmek, iletmek” şeklinde açıklanmaktadır (<https://sozluk.gov.tr/>).

Sözcük birimler bağlamsal anlamda değerlendirildiğinde “vermek” sözcük birimi, “mutluluk” sözcük birimiyle birlikte kullanıldığından dolayı “mutluluk” kavramı, “nesne” kavramıyla eşleştirilmiş olur. Böylece ifadeler MIPVU'ya göre metafor olarak işaretlenmelidir. Bu tespit ışığında “mutluluk vermek” metaforik ifadesinden yola çıkılarak ayrıca MUTLULUK BİR NESNEDİR kavramsal metaforuna da ulaşılabilmektedir.

Betimsel analizle elde edilen metaforların ayrıca ders materyalindeki öğretim etkinliklerinde yer alma durumu incelenmiştir. Buna göre metaforların 1. Ünite'nin “tahmin edelim” adlı etkinliğinde deyimlerle birlikte yer aldığı görülmektedir (YEE-Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 12). Bu metaforlar *göbek bırakmak, hayat şartları, kitap kurdu, kitaplardan kopmamak, eskilerden konuşmak, eski günlerde olduğu gibi* şeklindedir. Ancak etkinlik maddesinde, metaforlar kastedilerek *kelime öbeği* ifadesi kullanıldığı görülmektedir. Metaforlara yönelik aynı ifade, metafor öğretimini içeren bir başka etkinlikte de yer almaktadır (YEE-Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 15). Bu ikinci

etkinlikte de metaforlar, deyimlerle birlikte yer almış ve on ifadenin sadece ikisi (*hayatınızın aşkı ve hayat arkadaşım*) metaforlardan oluşmuştur.

Metafor öğretimini içeren bir diğer etkinlik, 5. Ünite'nin “konuşalım” etkinliği olarak gösterilebilir. Burada Mustafa Kemal Atatürk'ün özlü sözlerine yer verilerek ne ifade ettiğine yönelik bir konuşma etkinliği planlanmıştır. Metaforik ifade içeren özlü sözler ise “Sanatkâr el öpmez; sanatkarın eli öpülür!” ve “Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir.” şeklindedir (YEE-Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 114).

Ders materyali analizinden elde edilen metafor öğretimi etkinliklerinin toplamda üç tane olduğu ve hepsinin sadece konuşma etkinliği olarak düzenlendiği görülmüştür. Ancak ders kitabının “sunuş” bölümünde yer alan ifade, “Derslerde ilerledikçe kendinizi Türkçe ifade edebileniz, Türkçe ile iletişim kurabilmeniz, yazma, okuma, konuşma ve dinleme becerilerinizin gelişmesi hedeflendi.” şeklinde bir planlamanın yer aldığı vurgulanmaktadır (YEE-Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 3).

Metafor öğretimi etkinlikleri, deyim ve atasözü öğretimi etkinlikleriyle karşılaştırıldığında, deyim ve atasözü öğretiminin tüm temel dil becerilerine dayalı şekildeki etkinliklerle yapıldığı söylenebilir. Bu etkinliklerin yer aldığı üniteler ve temel aldıkları dil becerileri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

**Tablo 50.** Ders Materyalindeki Deyim ve Atasözü Etkinliklerinin Dağılımı

	Deyim	Atasözü
	Sayfa Numarası ve Beceri	Sayfa Numarası ve Beceri
<b>1. Ünite</b>	12 / Konuşma 15 / Konuşma	-
<b>2. Ünite</b>	53 / Konuşma	51 / Okuma-Anlama 51 / Konuşma 53 / Konuşma
<b>3. Ünite</b>	61 / Okuma-Anlama 62 / Yazma 63 / Yazma	-
<b>4. Ünite</b>	-	93 / Dinleme
<b>5. Ünite</b>	-	-
<b>6. Ünite</b>	-	125 / Okuma-Anlama
<b>7. Ünite</b>	-	-
<b>8. Ünite</b>	164 / Okuma-Anlama 166 / Okuma-Anlama ve Yazma 169 / Okuma-Anlama 172 / Okuma-Anlama ve Konuşma	164 / Okuma-Anlama 167 / Okuma-Anlama 177 / Dinleme 177 / Yazma
<b>Toplam</b>	<b>10 Etkinlik</b>	<b>9 Etkinlik</b>

Tablo 50'ye göre ders materyalinde on deyim öğretimi ve dokuz atasözü öğretimi etkinliğinin olduğu tespit edilmiştir. Deyim ve atasözlerine ilişkin öğretim, ders materyalinin “sunuş” bölümünde ifade edildiği gibi çeşitli dil becerilerine (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) yönelik bir dağılım göstermektedir. Bunun yanı sıra deyim ve atasözü öğretimi oranının metafor öğretimi oranına kıyasla gerek etkinlik sayısı gerekse dil becerisi çeşitliliği açısından daha çok olduğu da söylenebilir.

Analizden elde edilen diğer bir bulgu, ders materyalinde yer alan deyim ve atasözlerine yönelik açıklamaların metaforlar aracılığıyla da gerçekleştirildiğidir. Bu duruma örnek olarak “gönül vermek” deyimine karşılık “Bir işi severek, isteyerek yapmak, *zaman ayırmak.*” açıklaması verilebilir (YEE-Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 169). Burada “gönül vermek” bir deyimken (<https://sozluk.gov.tr/>) “zaman ayırmak” metaforik ifade olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra bir ifade, ders materyalinde hem deyim hem de metafor olarak da yer alabilmekte, ancak deyim öğretimi yapılırken metafor öğretimi atlanmaktadır. Buna örnek olarak ise ders kitabında yer alan “söz vermek” ifadesi gösterilebilir. TDK'nin hem *Güncel Türkçe Sözlük*'ünde hem de *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*'nde “söz vermek” ifadesi, “bir işi yapacağını kesinlikle bildirmek” şeklinde açıklanmaktadır (<https://sozluk.gov.tr/>). Bu ifade ders kitabının 3. Ünite'sinde yer alan deyim öğretimi etkinliğinde de aynı açıklamayla karşılanmaktadır (YEE-Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 61). Ancak “söz vermek” ifadesi ders kitabının 8. Ünite'sinde yer alan bir metinde “Gençler, köy odalarında büyüklerden sonraki yerlerini alır, konuşmaları sessizce dinler ve *söz verilmeden* konuşmazlardı.” (YEE-Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 173) şeklinde metaforik olarak kullanılmıştır. Burada soyut olan “söz” kavramı bir “nesne”ye göre kavramsallaşmakta olup bu duruma yönelik bir öğretim söz konusu değildir. Yine benzer bir örnek de “köprü kurmak” ifadesiyle verilebilir. Bu ifade, TDK'nin *Güncel Türkçe Sözlük*'ünde “1. akarsu veya göl vb. üzerinde köprü inşa etmek; 2. elleri arkadan yere dayayıp ayak uçlarına basarak vücudu yay gibi germek” şeklinde yer alırken *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*'nde ise yer almamaktadır (<https://sozluk.gov.tr/>). Ancak “köprü kurmak” ders materyalinde sadece bir defa “Okuyucu ile kahramanlar arasında *köprü kurmuş.*” (YEE-Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 55) şeklinde geçmekte ve TDK'nin verdiği iki anlamdan da farklı bir anlam taşımaktadır. Ders materyalinde yer alan bu ifadede “iletişim” hedef alanı “köprü” kaynak alınma göre kavramsallaşmaktadır.

### 5.1.2. Öğrenciler ve Metaforlar

Bu araştırmanın problemini ortaya koyma adına cevabı aranan bir diğer alt problem sorusu, *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin uygulanma öncesinde metaforları anlama, yorumlama ve üretmeye yönelik durumları nasıldır?* şeklindedir. Bu bölümde mevcut alt problem sorusuna yönelik bulgulara, “metafor sınavı” aracılığıyla toplanan verilerin analiziyle ulaşılmıştır.

Metafor sınavı; *mutluluk, üzüntü, öfke, korku* olmak üzere dört duyguya ait metaforları kapsamakta ve bu metaforları *anlama, yorumlama ve üretmeye* yönelik kazanımları içermektedir. Bundan dolayı duygularla hedef kazanımlara ait bulgular, ayrı ayrı tablolar halinde sunulmaktadır. İlk olarak aşağıdaki tabloda *mutluluk* metaforlarını anlama kazanımına yönelik bulgulara yer verilmektedir:

**Tablo 51.** Mutluluk Metaforlarını Anlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları

Madde	Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
1. Madde	Mutluluk	Hedef Kavram	Mutlu	12	37,50
		İlişkili Kavram	Heyecanlı	8	25
			Şaşkın	6	18,75
		Farklı Kavram	Kızgın	2	6,25
			Mutsuz	1	3,13
			Alakasız cevap	-	-
		Cevapsız	3	9,38	
<b>Toplam</b>	<b>32</b>	<b>100</b>			
2. Madde	Mutluluk	Hedef Kavram	Mutlu	10	38,46
		İlişkili Kavram	Sevgi	2	7,69
			Şaşkın	1	3,85
		Farklı Kavram	-	-	-
		Alakasız cevap	12	46,15	
		Cevapsız	1	3,85	
		<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	
3. Madde	Mutluluk	Hedef Kavram	Mutlu	5	18,52
		İlişkili Kavram	Heyecanlı	11	40,74
			Sevgi	6	22,22
		Farklı Kavram	Korkmak	2	7,41
		Alakasız cevap	3	11,11	
		Cevapsız	-	-	
		<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	

Tablo 51’deki *1. Madde*, “Babam, iki yıldır görüşmediği arkadaşını görünce çıldıracaktı.” şeklindeki cümlenin içerdiği metaforik ifadedeki duyguyu anlamaya yönelik geliştirilmiştir. Bu kapsamda oluşturulan ifadelerden hareketle  $f=25 / \%92,59$  oranında *mutlu* kodunun ortaya çıktığı ve buradan da *hedef kavram* kategorisine ulaşıldığı görülmektedir. Bu kod; Ö1’in “O anda çok mutlu oldu.”, Ö4’ün “Çok mutlu olacak.”,

Ö21'in "Çok mutluydu." ve Ö22'nin "Çok mutlu olacak." ifadeleri temel alınarak oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra Ö2'nin "Baba çok heyecanlanacak.", Ö7'nin "O, çok heyecanlıydı.", Ö25'in "Babası uzun zamandır arkadaşıyla görüşmediği için heyecanlıydı." ifadeleri *heyecanlı*; Ö5'in "Uzun zaman görüşemedik, o şaşırıldı.", Ö12'nin "Babası çok şaşırıldı.", Ö18'in "Çok şaşırıldı." ve Ö23'ün "O, kesin şoka girdi." ifadeleri de *şaşkın* kodunu meydana getirmiştir. Bu kodların *ilişkili kavram* kategorisinde yer almasında ise Ö11'in "Onun babası çok heyecanlıydı ve çok mutluydu.", Ö24'ün "Babası çok heyecanlıydı, çok mutluydu." ve "Bu cümlede çıldıracaktı kelimesi mutluluktan heyecanlı oluyor." şeklindeki ifadeleri rol oynamıştır. Aynı zamanda *mutlu* kodu gibi *heyecanlı* (f=8 / %25) ve *şaşkın* (f=6 / %18,75) kodu da frekansı ve yüzdelik oranı yüksek kodlar arasındadır. *Mutluluk* temasının üçüncü kategorisi olan *farklı kavram* ise *kızgın* ve *mutsuz* olmak üzere iki koddan oluşmaktadır. Bu kategoriye oluşturan kodlar, Ö9'un "Mutsuz." (*mutsuz*) ve Ö14'ün "Çıldırılmak, kızmak ve şaşırmak anlamını veriyor." (*kızgın*) ifadelerini içermektedir. *Kızgın* kodunun oranı f=2 / %6,25, *mutsuz* kodunun ise f=1 / %3,13 olup diğer kodlara göre daha düşük değere sahiptir. Ayrıca metafor sınavının bu maddesinde, f=3 / %9,38 oranıyla bir de *cevapsız* (Ö3, Ö8, Ö13) kodunun yer aldığı tespitler arasındadır.

Metafor sınavındaki mutluluk metaforlarını anlamaya yönelik diğer bir madde ise 2. *Madde*'dir. Bu madde *mutluluk* teması altında oluşan *hedef kavram*, *ilişkili kavram* ve *farklı kavram* kategorilerini içermektedir. Bu kategorileri oluşturan kodlara bakıldığında ilk olarak *mutlu* kodundan hareketle *hedef kavram*'ın f=10 / %38,46 oranında yer aldığı görülmektedir. Bu kod ise Ö1'in "Çocuklarla mutlu oluyor.", Ö2'in "O, çok mutlu.", Ö4'ün "Dede mutlu.", Ö5'in "Dedesini gördüğü zaman çok mutlu." gibi ifadelerden yola çıkılarak elde edilmiştir. Bunun yanı sıra *ilişkili kavram* kategorisi f=2 / %7,69 oranıyla *sevgi* ve f=1 / %3,85 oranıyla *şaşkın* kodlarına sahiptir. Bu kodlar Ö10'un "Dede, çocukları çok seviyor.", Ö21'in "Çünkü torunlarını çok seviyor." ve Ö9'un "Dede şaşıracak onlara bakacak." ifadelerinden oluşmuştur. Bunun yanı sıra bu maddeye verilen cevaplardan hareketle *farklı kavram* kategorisi içerisinde yer alabilecek herhangi bir kod tespit edilmemiştir. Ancak *alakasız cevap* kodunun oluşmasına yönelik tespit edilen ifadelerin f=12 / %46,15 olduğu ve bu oranın da maddenin en yüksek oranı olma özelliğini taşıdığı görülmektedir. Bu kodun elde edilmesinde rol oynayan ifadeler ise Ö6'nın "Ne kaç yaşındayız, hep dedem için çocuk gibiyiz.", Ö7'nin "Onun dedesi çocuk

gibi yaşıyor.”, Ö11’in “Onları gördüğü zaman ona çocukluğunu hatırlatıyor.” Ö12’nin “Dedesini çocuk gibi hissediyor, çocukları görünce birlikte oynuyor.”, Ö16’nın “Kendisini bebek gibi hissediyor.”, Ö18’in “Dede çocukları kucağına aldı, ‘çocuklaşıyor’ bu kelimeyi düşününce ‘selamlaşmak’ gibi.”, Ö24’ün “Kendisini genç hissediyor.” şeklindedir. Bununla birlikte 2. Madde’de öğrencilerin maddeyi cevapsız bırakma oranından hareketle oluşturulan *cevapsız* (Ö2) kodu da  $f=1 / \%3,85$  oranına sahiptir.

Tablo 51’deki 3. Madde, “O, benimle ilk konuştuğu zaman kalbim ışıdamaya başladı.” cümlesini içermektedir. Öğrencilerin buradaki metaforik ifadeye yer alan duyguyu anlamaları beklenmiştir. Mutluluk metaforlarının anlama kazanımına yönelik bu maddenin bulgularındaki *hedef kavram* kategorisi, *mutlu* ( $f=5 / \%18,52$ ) kodundan oluşmaktadır. Bu kodu oluşturan ifadeler odaklanıldığında ise Ö4’ün “Cümlesinde kişinin âşık olduğu ve mutlu bir hissettiği var.”, Ö9’un “Tanıştığımız gün konuşurken kalbime mutluca girdi.” ve Ö11’in “Onunla konuştuğu zaman mutlu olmaya başladı.” ifadeleriyle karşılaşılmaktadır. Bir diğer kategori olan *ilişkili kavram* da *heyecanlı* ve *sevgi* kodlarını içermekte olup özellikle *heyecanlı* kodu  $f=11 / \%40,74$  oranıyla bu maddenin en yüksek değere sahip kodudur. Bu kod, Ö10’un “Çok heyecanlı hissediyor.”, Ö12’nin “O, kendisini heyecanlı hissetti.”, Ö18’in “Bu kişi çok heyecanlandı.” gibi ifadelerle dayalı olarak elde edilmiştir. *Sevgi* kodu da Ö2’nin “Bir şekilde aniden sevmeye başlar.”, Ö6’nın “İlk görüştüğünden beri bunu seviyor.”, Ö7’nin “İlk defa konuştuğu zaman o, seviyor.” gibi ifadeleri içermekte ve  $f=6 / \%22,22$  oranıyla *heyecanlı* kodundan daha düşük ancak *mutlu* kodundan yüksek bir orana sahiptir. Bu maddenin *farklı kavram* kategorisinde ise mutluluk duygusuna uzak bir kavram olan *korkmak* ( $f=2 / \%7,41$ ) kodu tespit edilmiştir. Bu kod, Ö25’in “Onun kalbi daha sık çalışmaya başladı, çok korktuğu için belki.” ve Ö13’ün “O kişiyle konuştuğunda biraz korktu.” ifadelerinden hareketle oluşturulmuştur. Ayrıca Ö13, “biraz korktu, heyecanlandı” ifadesiyle heyecan kavramını korkuyla ilişkilendirmiş, Ö17 ise “mutluluk, heyecanlı” ifadesiyle heyecan kavramını mutlulukla ilişkilendirmiştir. Bunların yanı sıra Ö3’ün “O, benim için bir güneş oldu.” ve Ö8’in “Çok uzun zamandır biz konuşmuyoruz.” şeklindeki ifadelerde olduğu gibi maddeye verilen kapsam dışı cevaplar da *alakasız cevap* ( $f=3 / \%11,11$ ) kodunu ortaya çıkarmıştır. Öğrenciler tarafından cevapsız bırakılan maddeleri temsil eden *cevapsız* kodu ise bu maddede yer almamaktadır.

Metafor sınavında *mutluluk* metaforlarını anlamaya yönelik yer alan maddelerin incelenmesinden sonra, analiz süreci *üzüntü* metaforlarını anlamaya yönelik maddelerle devam etmiştir. Bu analizden elde edilen bulgulara da aşağıdaki tabloda detaylı bir şekilde değinilmektedir:

**Tablo 52.** Üzüntü Metaforlarını Anlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları

Madde	Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzdellik (%)		
4. Madde	Üzüntü	Hedef Kavram	Üzgün	1	4		
			İlişkili Kavram	Kötü	2	8	
		Farklı Kavram		İyi	1	4	
			Halsiz	1	4		
			Kızgın	1	4		
			Korkma	1	4		
			Pozitif	1	4		
			Rahat	1	4		
			Alakasız Cevap	8	32		
		Cevapsız	8	32			
		<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>			
		5. Madde	Üzüntü	Hedef Kavram	Üzgün	9	36
					İlişkili Kavram	Mutsuz	3
				Farklı Kavram		Kötü	1
Özlemlı	3				12		
Hasretli	1				4		
Korkma	1				4		
Alakasız cevap	2			8			
Cevapsız	5			20			
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>					

Tablo 52’de bulunan 4. Madde, “Bugünkü olaydan sonra annem yerlerde.” cümlesindeki metaforik ifadeden hareketle oluşan duygunun, öğrenciler tarafından anlaşılma durumunu içermektedir. Buradaki 4. Madde’nin *hedef kavram* kategorisini oluşturan *üzgün* kodu, yalnızca  $f=1 / \%4$ ’lük bir orana sahiptir. Bu kod, Ö4’ün “Annenin üzüntü dolu bir ağırlık hissettiğini.” şeklindeki ifadesi doğrultusunda oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra *hedef kavram* kategorisiyle az veya çok ilişkili kavramlardan oluşan *ilişkili kavram* kategorisinde de sadece tek bir kodun yer aldığı görülmektedir. Ö12’nin “Annesi kendisini çok kötü hissediyor.” ve Ö23’ün “O konu, ona kötülük yaptı.” ifadelerinden oluşan *kötü* kodu,  $f=2 / \%8$  oranına sahiptir. Bunların dışında bir de *farklı kavram* kategorisi bulunmaktadır. Bu kategori Ö21’in “İyilik.” ifadesiyle *iyi*, Ö14’ün “Halsiz anlamına geliyor bence.” ifadesiyle *halsiz*, Ö16’nın “Annesi çok kızmış.” ifadesiyle *kızgın*, Ö20’nin “Bugünkü olaydan sonra annem korkmaya başladı.” ifadesiyle *korku*, Ö19’un “Burada pozitif bir metafor var.” ifadesiyle *pozitif* ve Ö5’in “O, rahat hissetti” ifadesiyle de *rahat* kodlarını içermektedir. Ayrıca *farklı kavram* kategorisini oluşturan bu

kodlardan her biri,  $f=1 / \%4$  oranında yer almaktadır. Bu madde aynı zamanda Ö2'nin “Annemin kafası her yerde, bütün olayda.”, Ö6'nın “Bundan sonra annem hep haber verilmek istiyor.”, Ö7'nin “Annesi buluyor ama bulmuyor.”, Ö8'in “Bugün annem gidiyor.”, Ö10'un “Annem etrafımdayken mutlu hissediyorum.” gibi ifadelerinden oluşan *alakasız cevap* kodunu da içermektedir. Bu kod, tüm kategorilerde yer alan kodlarla karşılaştırıldığında *cevapsız* (Ö1, Ö3, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15, Ö17, Ö22) koduyla birlikte en yüksek değere ( $f=8 / \%32$ ) sahip iki koddan birini oluşturmaktadır.

Tablo 52'deki 5. Madde, “Kardeşimin gidişinden sonra yüreğimdeki duyguyu engelleyemiyorum.” cümlesinde bulunan metaforik ifadede yer alan duygunun öğrenciler tarafından anlaşılma durumunu ele almaktadır. Buradan elde edilen bulgular ışığında *hedef kavram* kategorisini oluşturan *üzüntü* ( $f=9 / \%36$ ) kodunun oluştuğu görülmüştür. Bu kod; Ö4'ün “Kişinin üzüntü... hissettiğini.”, Ö11'in “Kendisini üzgün hissediyor.”, Ö14'ün “Üzülüyor.”, Ö15'in “Üzgün olması.”, Ö16'nın “Çok üzölmek.”, Ö22'nin “Üzgün.”, Ö23'ün “Ona çok üzölüyor.”, Ö24'ün “Sonra çok üzöldü.” ve Ö25'in “Onun kardeşi gittiği için çok üzöldü.” şeklideki ifadelerinden hareketle belirlenmiştir. Maddenin bir diğere kategorisi olan *ilişkili kavram* kategorisi de *mutsuz* ve *kötü* kodlarını içermektedir. *Mutsuz* kodu Ö9'un “Arkadaşı gittikten sonra mutsuzlukla yaşıyordu.”, Ö11'in “Mutsuz oldu.” ve Ö19'un “Burada mutsuz bir duygu var.” ifadelerinden oluşturulurken *kötü* kodu ise Ö6'nın “Duygusal olarak çok kötü hissediyorum.” şeklindeki ifadeden oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin cevaplarında *özlemlı* ( $f=3 / \%12$ ), *hasretli* ( $f=1 / \%4$ ), *korkmak* ( $f=1 / \%4$ ) kodlarının oluşmasını sağlayan ifadelerin de yer aldığı görülmüştür. *Farklı kavram* kategorisini oluşturan bu kodlardan *özlemlı* kodu; Ö10'un “Kişiler özlem hissediyorlar.”, Ö17'nin “Özlemek.” ve Ö21'in “O, kardeşini çok özledi.” ifadesiyle; *hasretli* kodu, Ö2'nin “Hasret hissediyor.” ifadesiyle; *korkmak* kodu ise Ö18'in “Bu cümlede bu kişi kardeşi için çok korkuyor.” ifadesiyle meydana gelmiştir. Bu kategoriler dışında kalan *alakasız cevap* ( $f=2 / \%8$ ) kodunun Ö7'nin “Yarım hayatı gitti.” ve Ö8'in “Kardeşim çok fazla gidiyor. Ben çok gitmiyorum.” ifadeleriyle oluştuğu görölmektedir. Ayrıca maddede  $f=5 / \%20$  oranıyla *cevapsız* (Ö1, Ö3, Ö5, Ö13, Ö20) kodu da yer almaktadır.

Metafor sınavı kapsamındaki 6. Madde ve 7. Madde, öfke metaforlarını anlamaya yönelik maddelerdendir. Bu maddelerin analizinden elde edilen bulgular, aşağıdaki tabloda sunulmaktadır:



**Tablo 53.** Öfke Metaforlarını Anlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları

Madde	Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzdellik (%)	
6. Madde	Öfke	Hedef Kavram	Kızgın	9	28,13	
			Sinirli	7	21,88	
			Öfkeli	4	12,50	
		İlişkili Kavram	Bağırarak	1	3,13	
			İyi hissetmemek	1	3,13	
			Kavga etmek	1	3,13	
			Negatif	1	3,13	
			Sakin değil	1	3,13	
			Tepki vermek	1	3,13	
		Farklı Kavram	Üzgün	2	6,25	
			Korkmak	2	6,25	
			Sevmemek	1	3,13	
			Alakasız cevap	-	-	
			Cevapsız	1	3,13	
<b>Toplam</b>			<b>32</b>	<b>100</b>		
7. Madde	Öfke	Hedef Kavram	Kızgın	4	14,81	
			Sinirli	2	7,41	
			Öfkeli	1	3,70	
		İlişkili Kavram	Negatif	3	11,11	
			Üzgün	1	3,70	
		Farklı Kavram	Mutsuz	1	3,70	
			Alakasız cevap	13	48,15	
			Cevapsız	2	7,41	
		<b>Toplam</b>			<b>27</b>	<b>100</b>

Tablo 53'teki 6. Madde, "O, bana bağırınca kendimi kontrol edemedim." şeklindeki cümlede yer alan metaforu anlamaya yöneliktir. Buna göre *öfke* temasına ait *hedef kavram*'ı oluşturan kodların *kızgın* (f=9 / 28,13), *sinirli* (f=7 / 21,88) ve *öfkeli* (f=4 / 12,50) olduğu görülmektedir. Bu kodlardan *kızgın*; Ö5'in "Ben çok kızgın hissettim.", Ö7'nin "Kızgın.", Ö12 ve Ö14'ün "Çok kızdı.", Ö15'in "Kızmak.", Ö16'nın "Çok kızmış.", Ö17'nin "Kızgınlık.", Ö21'in "O, çok kızıyor." ve Ö22'nin "Kızacak." şeklindeki ifadeleriyle ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra *sinirli* kodu Ö11'in "Sinirli oldu.", Ö13'ün "O insana sinirlendi.", Ö15 ve Ö16'nın "Sinirlenmek.", Ö22'nin "Sinirlenecek.", Ö24'ün "O zamanda çok sinirliydi." ve Ö25'in "Çok sinirlendi." ifadelerini içerirken *öfkeli* kodu ise Ö2'nin "öfke", Ö9'un "Öfke ile anlıyor.", Ö20'nin "Bağırınca çok öfkeliydi." ve Ö22'nin "Öfkelenecek." ifadelerinden meydana gelmiştir. Bu kavramlar ayrıca Ö22'nin "Bağırınca çok öfkelenecek, kızacak, sinirlenecek." şeklindeki ifadesinde birlikte de yer almaktadır. Bunun dışında *öfke* temasının bir diğer kategorisi de *ilişkili kavram* kategorisidir. *İlişkili kavram* kategorisinde *bağırarak*, *iyi hissetmemek*, *kavga etmek*, *negatif*, *sakin değil* ve *tepki vermek* şeklinde birçok kod oluşmuştur. Bu kodların hepsinin ise f=1 / %3,13 oranına sahip olduğu görülmektedir.

Ö4'ün "Bağırın insana tepki verdi, belki o da bağırdı." ifadesi *bağırarak* ve *tepki vermek* kodlarını, Ö6'nın "Kavgaya başladım." ifadesi *kavgaya etmek* kodunu, Ö19'un "Bu olumsuz bir his." ifadesi *negatif* kodunu, Ö23'ün "Sakin değil." ifadesi de *sakin değil* kodunu ortaya çıkarmaktadır. Bu maddenin son kategorisi olan *farklı kavram* ise *üzgün* (f=2 / %6,25), *korkmak* (f=2 / %6,25) ve *sevmemek* (f=1 / %3,13) kodlarından hareketle ortaya çıkmıştır. Bunlardan *üzgün* kodu Ö10'un "Çünkü bağıyorlar, buna çok üzgün." ve "Ağlamaya başladım ve üzüldüm."; *korkmak* kodu Ö3'ün "Ona bağıınca korktu." ve Ö14'ün "Çok korktu anlamını veriyor."; *sevmemek* kodu ise Ö1'in "Ben onun yaptığını sevmedim." şeklindeki ifadeleri içermektedir. Bu kategoriler dışında kalan bir de f=1 / %3,13 oranıyla *cevapsız* (Ö8) kodu bulunmaktadır.

Tablo 53'teki 7. Madde'de "Arkadaşım bana bu şekilde konuşunca kendimi zor tuttum." ifadesi, metaforları anlama kapsamında yer almaktadır. Burada yer alan *kızgın* (f=4 / %14,81) kodu Ö7'nin "kızgın", Ö16'nın "belki kızdı", Ö17'nin "kızgınlık", Ö21'in "çok kızdı"; *sinirli* (f=2 / %7,41) kodu Ö17'nin "Sinirlenmek.", Ö25'in "Sinirlendi." ve *öfkeli* (f=1 / %3,70) kodu da Ö21'in "Öfkelenildi, kendisini kontrol edemedi." ifadelerinden oluşarak *hedef kavram* kategorisini meydana getirmişlerdir. Bu maddede ortaya çıkan *ilişkili kavram* kategorisi ise "Bu(rada) yine negatif bir hisset var." (Ö19) gibi ifadelerden oluşan *negatif* (f=3 / %11,11) kodunu içermektedir. Bunun yanı sıra maddenin amacına uygun olmayan ancak öğrenciler tarafından oluşturulan "O çok üzülüyor." (Ö12) ifadesi *üzgün* kodunu, "Bu cümlede insan kendisi mutsuzluk hissetti." (Ö18) ifadesi *mutsuz* kodunu vermektedir. Bu kodların bir araya gelmesiyle de *farklı kavram* kategorisine ulaşılmıştır. Ayrıca maddeye ait kategoriler dışında yer alan *alakasız cevap* ve *cevapsız* kodlarının da oluştuğu görülmektedir. Özellikle *alakasız cevap* kodu Ö2'nin "Bazen cevap da vermek istiyor ama tuttuğu şeyler var.", Ö3'ün "Onunla bu işi bitirene kadar ayıya dayı diyeceksin.", Ö4'ün "Kişi arkadaşının kötü şekilde kendini feda ederek kontrol etti.", Ö5'in "Onun konuşma şeklini anlamıyorum.", Ö7'nin "Onun akli ve bedeni anlamıyorum." şeklindeki ifadeleri doğrultusunda ve f=13 / %48,15 gibi yüksek bir oranla yer almaktadır. Bunun dışında *cevapsız* (Ö13, Ö22) kodunun oluşmasını sağlayanların oranı ise sadece f=2 / %7,41'dir.

Metafor sınavındaki anlama kazanımına yönelik son maddeler ise 8. Madde ve 9. Maddedir. Korku metaforlarıyla ilgili bu maddelerin analizinden elde edilen bulgular, aşağıdaki tabloda verilmektedir:

**Tablo 54.** Korku Metaforlarını Anlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları

Madde	Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
8. Madde	Korku	Hedef Kavram	Korkmak	9	36
			Negatif	2	8
		İlişkili Kavram	Heyecanlı	1	4
			Stresli	1	4
		Farklı Kavram	Kızgın	2	8
			Öfkeli	1	4
			Alakasız cevap	8	32
			Cevapsız	1	4
			<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>
		9. Madde	Korku	Hedef Kavram	Korkmak
Heyecanlı	11				29,73
İlişkili Kavram	Stresli			9	24,32
	Rahatsız			3	8,11
	Endişeli			1	2,70
	Güvensiz			1	2,70
	Negatif			1	2,70
Farklı Kavram	Sinirli			1	2,70
	Alakasız cevap			1	2,70
	Cevapsız			2	5,41
	<b>Toplam</b>			<b>37</b>	<b>100</b>

Tablo 54'teki 8. Madde'de öğrencilerden "Patronum çok agresif biri. Onunla konuşacağım zaman sürekli bu duygu içine giriyorum." cümlesindeki metaforu anlamaları beklenmiştir. Buna göre ilk olarak *hedef kavramın*,  $f=9 / \%36$  oranıyla *korkmak* kodundan hareketle oluştuğu görülmektedir. Bu kod ise Ö4'ün "Kişi patronundan korkuyor.", Ö5'in "Onunla konuşurken korkuyorum.", Ö11'in "Korkuyorum.", Ö12'nin "Patronundan çok korkuyor.", Ö13'ün "Yani konuşacağı zaman korku durumuna sürekli geliyor." gibi ifadelerden yola çıkarak oluşturulmuştur. Bir diğer kategori olan *ilişkili kavrama* bakıldığında *negatif* ( $f=2 / \%8$ ), *heyecanlı* ( $f=1 / \%4$ ) ve *stresli* ( $f=1 / \%4$ ) olmak üzere üç kodun yer aldığı görülmektedir. Bu kodlardan *negatif*, Ö16 ve Ö19'un "Negatif hissediyor." şeklindeki ifadelerinden; *heyecanlı* kodu, Ö14'ün "Bence heyecanlı oluyor anlamında kullanıyor." ifadesinden; *stresli* kodu da Ö23'ün "Konuşunca stres yapıyor." ifadesinden meydana gelmiştir. Bununla birlikte bu maddede *farklı kavram* kategorisini oluşturan *kızgın* ( $f=2 / \%8$ ) ve *öfkeli* ( $f=1 / \%4$ ) kodları da yer almaktadır. *Kızgın* kodu, Ö15 ve Ö17'nin "Kızgınlık." ifadeleri içerirken *öfkeli* kodu Ö22'nin "Aynı şekilde kendini hissediyor, yani öfkeli." ifadesini içermektedir. Ayrıca 8. Madde'de yer alan *alakasız cevap* ( $f=8 / \%32$ ) kodunda da Ö2'nin "Bazen cevap vermek istiyor ama tuttuğu şeyler var.", Ö3'ün "Onunla bu iş bitirene kadar ayıya dayı diyeceksin.", Ö9'un "Patronu ile konuşurken dikkat etmeli.", Ö24'ün "Belki

ben de bir gün onun gibi olacağım.” gibi ifadeleri bulunmaktadır. Bunun yanı sıra ilgili maddede *cevapsız* (Ö8) kodu da  $f=1 / \%4$  oranıyla yer almaktadır.

Metafor sınavının 9. Madde’sinde ise “Sınav zamanı gelince kalbim bu duyguyla doluyor.” cümlesinde yer alan metafordaki duygunun ne olduğuna dair verilen yanıtlar incelenmiştir. Buna göre verilen cevaplardan hareketle *hedef kavram* kategorisinin *korkmak* ( $f=7 / \%18,92$ ) kodundan oluştuğu söylenebilir. *Korkmak* kodunun içerdiği öğrenci ifadeleri ise “Korkarak yaşıyor.” (Ö9), “Korku hissediyor, çünkü sınavlar hepsi için çok önemli.” (Ö10), “Korkmak.” (Ö15, Ö17), “Çok korkuyor.” (Ö21, Ö24) şeklindedir. Bununla birlikte *korku* temasında yer alan bir diğer kategori de *ilişkili kavram* kategorisidir. Bu kategori, *heyecanlı* ( $f=11 / \%29,73$ ), *stresli* ( $f=9 / \%24,32$ ), *rahatsız* ( $f=3 / \%8,11$ ), *endişeli* ( $f=1 / \%2,70$ ), *güvensiz* ( $f=1 / \%2,70$ ), *negatif* ( $f=1 / \%2,70$ ) şeklindeki birçok koddan meydana gelmiştir. *İlişkili kavram* kategorisinin kodları incelendiğinde ise *heyecanlı* kodunun buradaki en yüksek orana sahip kod olduğu ve Ö4’ün “Kişi heyecanlı ve endişeli.”, Ö10’un “O yüzden korkulu ve heyecanlı.”, Ö19’un “Sınav geldiği zaman bu kişinin kalbi stresten ve heyecandan çabuk atıyor.” gibi ifadelerinden ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca oranı yüksek kodlardan olan *stres* kodu da Ö3’ün “Sınav gelirken heyecanlanıyor daha stres var.”, Ö18’in “Bu cümlede kişi stresli sınava gelince sinirleniyor.”, Ö23’ün “Çok stres yapıyor, korkuyor, titriyor. Yani rahat değil.” ifadelerinin bir sonucu olarak yer almaktadır. Bulgular arasında yer alan ve  $f=1 / \%2,70$  oranındaki *sinirli* kodundan meydana gelen bir de *farklı kavram* kategorisine rastlanmıştır. Bu kategoriler dışındaki *alakasız cevap* kodu ise “Sınavdan başka bir şey düşünmüyor.” (Ö12) ifadesinden hareketle  $f=1 / \%2,70$  oranında sahiptir. Ayrıca bu maddede  $f=2 / \%5,41$  oranıyla *cevapsız* (Ö8, Ö13) kodu da bulunmaktadır.

Metafor sınavının bir diğer kazanımı ise metaforları yorumlamadır. Bu kapsamda öncelikle mutluluk metaforlarını yorumlamaya yönelik maddeler analiz edilmiştir. Buradan elde edilen bulgular ise aşağıdaki tabloda verilmiştir:

**Tablo 55.** Mutluluk Metaforlarını Yorumlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları

Madde	Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
10. Madde	Mutluluk	Eşleştirme	Karşılaştırmak	1	4
			Yer gibi	2	8
		Genel	Aile	1	4
			Benzemek	1	4
			Farklı	1	4
			Özel	1	4
			Somit	Yer	10

		Alakasız cevap	6	24	
		Cevapsız	2	8	
		<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	
	Eşleştirme	Rahat	6	24	
		Huzurlu	1	4	
		Keyifli	1	4	
11. Madde	Mutluluk	Genel	Çok	1	4
			Değişim	1	4
			Önemli	1	4
	Somut	Mutluluk	Serin	1	4
			Alakasız cevap	8	32
			Cevapsız	5	20
			<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

Tablo 55’te metafor sınavının ilk olarak *10. Madde*’si yer almakta ve MUTLULUK BİR MEKÂNDIR kavramsal metaforunu içermektedir. Analiz doğrultusunda ulaşılan ilk kategori *eşleştirmedir*. Bu kategori “Bu cümlede güzel bir anlam var. Çünkü mekân bizim için rahat bir yerdir ve bu rahat bir yer ile mutluluğu karşılaştırıyoruz.” (Ö19) ifadesinden hareketle oluşan *karşılaştırmak* (f=1 / %4) kodunu içermektedir. Diğer bir kategori ise *genel* kategorisidir. Bu kategori Ö4’ün “Mutluluk bir yer gibidir.” ve Ö6’nın “Çok rahat, geniş bir yer gibi.” ifadelerinden *yer gibi* (f=2 / %8), Ö16’nın “Mesela benim için mutluluk bu evde ailemle vakit geçirmek.” ifadesiyle *aile* (f=1 / %4), Ö15’in “Mutlu olmanın nasıl olduğunu anlatıyor, çok büyük mekâna benzetiyor.” ifadesinden *benzetmek* (f=1 / %4), Ö17’nin “Mutlu insan, farklıdır.” ifadesinden *farklı* (f=1 / %4) ve Ö10’un “Mutluluk her kişi için özel bir şey. Kimi ‘sevmek’ onun için mutluluk, kimi ‘anne’ mutluluk, kimi ‘aile’. Yani her kişi için bir özel mutluluk vardır.” ifadesinden de *özel* kodu gibi birçok farklı koddan oluşmaktadır. Bununla birlikte *10. Madde*’de ortaya çıkan *somut* kategorisi de *eşleştirme* kategorisi gibi tek bir koda sahip kategorilerdendir. Ancak bu kod (*yer*); Ö2’nin “Eğer bir insan her yere giderse ve mutlu hissederse, mutluluk bir mekândır.”, Ö3’ün “Mutluluk bir mekândır. Bu yerde bulunursan her zaman mutlu olacaksın.”, Ö9’un “Mutlu yaşamak için uygun yerlerde olmalısın.”, Ö12’nin “Mutlu yaşadığı bir yer, belki.”, Ö13’ün “Bir yeni yer bulup o yerden hoşlanıyorsun.”, Ö24’ün “Güzel bir yerde oturursa mutluluk o demek.” gibi ifadelerinden hareketle oluşmuştur ve maddenin en yüksek oranına (f=10 / %40) sahip koddur. Bunların yanı sıra analiz sonunda mevcut maddenin kategorileri içinde yer almayan *alakasız cevap* (f=6 / %24) koduna da ulaşılmıştır. Bu kod, Ö1’in “Mutluluktan her şey gelebilecek. Eğer mutluluk varsa hayattaki gelecek planları gerçek olacak.”, Ö7’nin “Hayat bir bayram olsa.”, Ö8’in “Çok güzel. Bu bir mekân.”, Ö20’nin “Nerede mutlu hissediyorsan orada kal.”, Ö22’nin

“Mutluluk sade bir his değil, karışık.” ve Ö23’ün “Eğer doğru kişilere gidersek, onları bulursak.” ifadeleri temel alınarak oluşturulmuştur. Son olarak da bu maddeye herhangi bir cevap vermeyen öğrencilerin oluşturduğu istatistik doğrultusunda meydana gelen *cevapsız* (Ö5, Ö11) kodu da  $f=2 / \%8$  oranında tespit edilmiştir.

Tablo 55’teki 11. Madde’de ise MUTLU OLMAK SERİNLEMektir kavramsal metaforunun yorumlanmasına yönelik bulgular yer almaktadır. Buna göre yapılan analiz doğrultusunda maddenin *eşleştirme*, *genel* ve *somut* kategorilerinden oluştuğu görülmüştür. Bunlardan *eşleştirme* kategorisi *rahat*, *huzurlu* ve *keyifli* olmak üzere üç koddan meydana gelmektedir. *Rahat* kodu ( $f=6 / \%24$ ) incelendiğinde Ö2’nin “Rahat hissedebiliriz.”, Ö5’in “Mutlu olsa rahat... olacak.”, Ö7’nin “Eğer mutlu olsan her hayatta rahat hissediyorsun.”, Ö14’ün “Kendini rahat hissediyor.”, Ö19’un “Bu cümlede serinlemek fiili(ni) iyi ve güzel anlam ile kullanıyoruz. Çünkü mutlu olduğumuz zaman iyi, rahat, relaks hissediyoruz.” ve Ö21’in “Rahat olmak.” ifadelerinden oluştuğu söylenebilir. Bunun yanı sıra *huzurlu* kodunda Ö23’ün “Huzurlu olmak.”, *keyifli* kodunda ise Ö17’nin “Kendimizi keyifli hissediyoruz.” şeklindeki ifadeleri yer almaktadır. Bir diğer kategori olan *genel* kategorisi de *çok*, *değişim* ve *önemli* olmak üzere üç koda sahiptir. Bu kodların hepsi  $f=1 / \%4$  oranında olup *çok* kodu, Ö8’in “Çok mutlu olacağım.”; *değişim* kodu Ö10’un “Mutluluk değiştiriyor. Mesela bir insan çok üzgün hissediyor, onun sevgilisi geliyorken üzgünü mutlulukla değiştiriyor.”; *önemli* kodu da “Mutlu olmak çok önemlidir. Eğer mutsuz kalırsak ailemizin, arkadaşlarımızın ve kendimizin kıymetini bilmiyoruz.” ifadelerini içermektedir. *Somut* kategorisine bakıldığında *serin* ( $f=1 / \%4$ ) kodunun yer aldığı görülmektedir. *Serin* kodu da Ö24’ün “Hava serin olunca insan çok rahat oluyor.” ifadesine dayalı olarak elde edilmiştir. Tüm bunların yanı sıra tabloda Ö6’nın “Mutlu olmak için uğraşmamız gerekir.”, Ö9’un “Mutluluk insanlarla sıcak olmak ve sosyal demek.”, Ö11’in “Mutlu olmak, mutluluk ve mutsuzluk arasında kalmaktır.”, Ö15’in “Mutlu olduğu zaman da sabretmek.”, Ö16’nın “Her şeye boş vermek.”, Ö18’in “Bence ‘özgür’ anlamına geliyor.”, Ö22’nin “Çok hoş, kalbini ısıtan hisler.”, Ö25’in “Mutlu olmak için belki yeni bir şey yapmak lazım. Yani her zaman başka yere ya da işe başlayabilir.” ifadelerinden oluşan *alakasız cevap* kodu da yer almaktadır. Bu kod,  $f=8 / \%32$ ’yle bu maddenin en yüksek orana sahip kodu olmuştur. Diğer yüksek orana ( $f=5 / \%20$ ) sahip bir kodun da *cevapsız* (Ö1, Ö3, Ö12, Ö13, Ö20) kodu olduğu söylenebilir.

Metafor sınavındaki 12. Madde, 13. Madde ve 14. Madde ise *üzüntü* metaforlarının yorumlanmasıyla ilgilidir. Bu maddelerin analizi doğrultusunda elde edilen bulgular, aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 56.** Üzüntü Metaforlarını Yorumlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları

Madde	Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
12. Madde	Üzüntü	Eşleştirme	Görmemek	2	8
			Renksiz	1	4
		Genel	Kötü	6	24
			Zor	2	8
			Depresyon	1	4
			Karanlık gibi	1	4
			Negatif	1	4
			Pozitif düşünmemek	1	4
			Sıkıntı	1	4
			Siyah gibi	1	4
			Zevk almamak	1	4
		Somut	-	-	-
			Alakasız cevap	5	20
			Cevapsız	2	8
			<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>
13. Madde	Üzüntü	Eşleştirme	İçeri	5	19,23
			Dolu	2	7,69
			Dışarı	1	3,85
			Saklamak	1	3,85
		Genel	İnsanlarda başlamak	1	3,85
			Kap gibi	1	3,85
			Zarar vermek	1	3,85
		Somut	-	-	-
			Alakasız cevap	9	34,62
			Cevapsız	5	19,23
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>100</b>			
14. Madde	Üzüntü	Eşleştirme	Var	2	8
		Genel	Eşya gibi	4	6
		Somut	-	-	-
			Alakasız cevap	6	24
			Cevapsız	13	52
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>			

Tablo 56'daki 12. Madde, ÜZÜNTÜ KARANLIKTIR şeklindeki kavramsal metafor için öğrencilerden elde edilen yorumları içermektedir. Buna göre ilk olarak *görmemek* (f=2 / %8) ve *renksiz* (f=1 / %4) kodlarından *eşleştirme* kategorisinin oluştuğu görülmektedir. Bu kodları oluşturan öğrenci ifadelerine bakıldığında *görmemek* kodu “Eğer üzüntülüysen senin için her şey karanlıktır, mutluluk görmüyorsunuz.” (Ö1) ve “İnsan üzüldüğü zaman mutluluğu görmüyor.” (Ö14) şeklindeki ifadelerle sahiplenirken *renksiz* kodu, “Hayatınızı hep üzüntüyle yaşarsanız renksiz devam edecek.” (Ö13) ifadesini içermektedir. Bir diğer kategori olan *genel* kategorisinde ise f=6 / %24 oranıyla *kötü*, f=2

/ %8 oranıyla *zor* ve her biri  $f=1$  / %4 oranıyla yer alan *depresyon*, *karanlık gibi*, *negatif*, *pozitif*, *düşünmemek*, *sıkıntı*, *siyah gibi*, *zevk almamak* kodları bulunmaktadır. Ö11'in "Üzüntü kötü bir şey.", Ö12'nin "Üzüntü kötü demek.", Ö16'nın "Kötü düşünürsen kötü şeyler tartarsın.", Ö20'nin "Üzüntü bize kötü düşünceler vermektedir.", Ö24'ün "Üzüntü kötü bir şey." şeklindeki ifadeleri *kötü* kodunu; "Üzüntü zor bir durumdur." (Ö4) ve "Eğer üzülyürsen hayatın zor olacak." (Ö7) ifadesi *zor* kodunu; "Üzülen insan hiçbir şey fark etmiyor, hep depresyonda oluyor." (Ö17) ifadesi *depresyon* kodunu; "Bence üzüntü olan herkes, her yer senin için karanlık gibidir." (Ö18) ifadesi *karanlık gibi* kodunu; "Bu cümle, negatif bir cümledir." (Ö19) ifadesi *negatif* kodunu; "Pozitif düşünmek imkansızdır." (Ö2) ifadesi *pozitif düşünmemek* kodunu; "Üzüntü çok sıkıntılara sebep oluyor." (Ö21) ifadesi *sıkıntı* kodunu; "Üzülmek... siyah gibi duygudur." (Ö25) ifadesi *siyah gibi* kodunu ve son olarak da "Üzüntü hissettiği zaman hiçbir şeyden zevk almazsın." (Ö22) ifadesi *zevk almamak* kodunu oluşturmuştur. Bu maddedeki *somut* kategorisini meydana getirebilecek herhangi bir bulguya ise rastlanmamıştır. Ancak *alakasız cevap* ( $f=5$  / %20) kodunun "Üzgün zarar verebilir." (Ö5), "Hava kapalıymış kötü hissediyorum." (Ö6), "Mutsuzluk karar veriyor." (Ö9), "Her yerde biraz karanlık vardır." (Ö10), "Çünkü kötü şeylere değer veriyorsun." (Ö23) şeklindeki ifadelerle sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu maddeye yönelik son tespit de *cevapsız* (Ö3, Ö8) kodunun  $f=2$  / %8 oranıyla yer aldığı olmuştur.

Tablo 56'daki 13. Madde, BEDEN ÜZÜNTÜNÜN KABIDIR kavramsal metaforunun öğrenciler tarafından yorumlanmasına yöneliktir. Buradan elde edilen bulgulara göre *eşleştirme* kategorisinin altında *iç*, *dolu*, *dış* ve *saklamak* olmak üzere toplam dört kodun oluştuğu görülmüştür. Bu kodlardan *iç* ( $f=5$  / %19,23) kodu, Ö11'in "Üzüntü bir insanın içine yerleşiyor.", Ö17'nin "Üzüntü sadece bizim içimizde.", Ö18'in "Bence üzüntünün kabı o beden eğer sen arkadaşla kavga etsen arkadaşına söylemeyen şeylerin hepsi kendinin içinde.", Ö19'un "Bütün üzüntü bedeninin içine geliyor ve çıkmıyor." ve Ö25'in "Üzüntü bizim içinde." ifadelerinden; *dolu* ( $f=2$  / %7,69) kodu, Ö7'nin "Eğer saf su doldurursan hayat mutlu olacak." ve Ö24'ün "İnsan çok üzülsün sanki beden üzüntüyle dolu." ifadelerinden; *dış* ( $f=1$  / %3,85) kodu, "Kötü yaşadıklarımız vücudumuza geliyor ve senden dışarıya gitmiyor." ifadesinden; *saklamak* ( $f=1$  / %3,85) kodu da Ö15'in "Kap bir şeyi saklamak için, insanın bedeni yani üzgün olduğu zaman kap gibi olacak demek." ifadelerine dayalı şekilde meydana getirilmiştir. Bu maddenin *genel* kategorisinde ise



*insanlarda başlamak, kap gibi ve zarar vermek* şeklinde üç kod bulunmaktadır. Buradaki her kod  $f=1 / \%3,85$  oranındadır ve öğrencilerin “Üzüntü insanlar da başlıyor.” (Ö9), “Beden kap gibidir...” (Ö7) ve “Üzüntü vücudumuza zarar veriyor.” (Ö4) şeklinde ifadelerini içermektedir. Bunların yanı sıra bir diğer kategori olan *somut* kategorisinde herhangi bir kod oluşmazken kategoriler dışında kalan ve “Kafamız bütün bedenimizi kontrol ediyor.” (Ö6), “Daha güçlü bir insan.” (Ö8), “Yani dışarıda, sokakta, eğer üzülürsen bedenin çok kırılıyor hasta olursun.” (Ö10), “İnsanın üzgün olduğunu yüzünden yürüyüşünden anlayabiliriz diye düşünüyorum.” (Ö12), “Evde eğer kötü kelimeler varsa kulaklarını kapattı.” (Ö14) “Eğer her şeye kızarsan sağlığında problemler olacak.” (Ö16), “Hayatta en önemli şey ise sağlık, eğer sağlığımız iyi olmazsa mutlu hissetmeyeceğiz.” (Ö20), “Bir kişi üzgün olduğu zaman onun bedeni etkileniyor ve hasta olabilir.” (Ö21), “Zaten biz her şeyi bedenle ödüyoruz.” (Ö23) ifadeleri *alakasız cevap* ( $f=9 / \%34,62$ ) kodunu oluşturmuştur. Ayrıca bu maddede *cevapsız* (Ö2, Ö3, Ö5, Ö13, Ö22) kodunun da  $f=5 / \%19,23$  gibi bir oranla yer aldığı tespit edilmiştir.

Tablo 56'nın son maddesi olan 14. Madde ise ÜZÜNTÜ SAHİP OLUNAN BİR EŞYADIR kavramsal metaforunu yorumlamaya yönelik şekilde yer almaktadır. Bu maddenin *eşleştirme* kategorisini sadece *var* kodu oluşturmaktadır. Bu kod Ö7'nin “Üzüntü her insanda vardır.” ve Ö19'un “Eğer bir insanda üzüntü varsa, o her yere onunla gider ve hep orada olacak.” şeklindeki ifadelerinden hareketle ve  $f=2 / \%8$  oranında yer almaktadır. Bunun yanı sıra Ö4'ün “Üzüntü eşya gibidir.”, Ö15'in “Bir evden diğer eve götürülen eşya gibi olabilir.”, Ö18'in “Mesela kendisi üzüntü hissetse bu kişi sade bir eşya gibi.” ve Ö25'in “Üzüntü, burada eşya gibi.” ifadelerinden *genel* kategorisini oluşturan *eşya gibi* ( $f=4 / \%16$ ) koduna ulaşılmıştır. Bu kapsamda elde edilen bir diğer kod da *alakasız cevap* ( $f=6 / \%24$ ) kodu olmuştur. Bu kodun içerdiği ifadeler ise “Etrafın(d)a her şey üzüntüdür.” (Ö2), “Uğraşarak istediğimiz amacı kazanacağız.” (Ö6), “İnsan eşyayı çok kolay alıyor ona sahip olmak kolay.” (Ö14), “Üzgün adam ruhu yok.” (Ö21), “Ama sahip olunan kişiler mutlu değiller.” (Ö23), “Üzüntü sahip olunan sanki canlı biri değil. Çünkü sadece fiziksel olarak yaşıyor.” (Ö24) şeklinde sıralanabilir. Son olarak bu maddenin  $f=13 / \%52$ 'yle en yüksek oranına sahip kodu, *cevapsız* (Ö1, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö20, Ö22) olmuştur.

Metafor sınavındaki yorumlama kazanımına yönelik yer alan diğer maddeler ise 15. Madde ve 16. Madde'dir. Öfke metaforlarını içeren bu maddelerin analizinden elde edilen bulgular, aşağıdaki tabloda sunulmaktadır:

**Tablo 57. Öfke Metaforlarını Yorumlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları**

Madde	Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
15. Madde	Öfke	Eşleştirme	Kontrol etmek	2	8
			Çıkmak	2	8
			Canlı	1	4
			Gelmek	1	4
			Gelişmek	1	4
			Güçlü	1	4
			İtmek	1	4
			Oturmak	1	4
			Tutmak	1	4
		Genel	Kızmak	1	4
			Normal	1	4
			Vahşi hayvan gibi	1	4
			Var	1	4
			Yaşayan bir şey gibi	1	4
		Somut	-	-	-
			Alakasız cevap	3	12
			Cevapsız	6	24
			<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>
16. Madde	Öfke	Eşleştirme	Kontrolsüzlük	3	12,50
			Mahvetmek	2	8,33
			Mahvolmak	1	4,17
			Olmak	1	4,17
			Kırmak	1	4,17
			Sonuçlar	1	4,17
			Tehlikeli	1	4,17
		Zıyan vermek	1	4,17	
		Genel	Kötü	2	8,33
		Somut	-	-	-
					Alakasız cevap
			Cevapsız	4	16,67
			<b>Toplam</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

Tablo 57'deki 15. Madde'de öğrencilerden ÖFKE YAŞAYAN BİR ORGANİZMADIR kavramsal metaforunu yorumlamaları beklenmiştir. Buna göre eşleştirme kategorisini kontrol etmek, canlı, çıkmak, gelmek, gelişmek, güçlü, itmek, oturmak, tutmak kodlarının meydana getirdiği görülmektedir. Bunlardan sadece kontrol etmek ve çıkmak kodları f=2 / %8 oranıyla yer alırken diğer tüm kodlar sadece f=1 / %4 oranıyla yer almaktadır. Bunlardan kontrol etmek kodunu oluşturan ifadelerle bakıldığında Ö6'nın "Öfke bir şeyi kontrol edebiliyor." ve Ö7'nin "Öfke ya da kızgınlık hayatımızda bir şey kontrol ediyor." ifadelerinden; çıkmak kodu ise "Öfke her insanın içinde tabii ki de var. Sinirlendiği zaman içinizden çıkacak." (Ö13) ve "Öfke hepsi (her) insanda var. Mesela bir şeye kızdığın

zamanda öfke çıkıyor ve büyük olabilir ya da küçük de olabilir.” (Ö15) ifadelerinden oluşmaktadır. Ayrıca kategorinin diğer kodları olan *canlı*, “Öfke canlı olarak nerede kalacağını arıyor. Bir yer bulup yani bir insanın içinde yavaş yavaş büyüyerek onu kızdırıyor.” (Ö11); *gelmek*, “Öfke bir sıfat genellikle ani geliyor.” (Ö5); *gelişmek*, “Öfke geliştikçe daha kötü bir hale getiriyor.” (Ö22); *güçlü*, “O her zaman bizimle ve çok güçlü.” (Ö25); *itmek*, “Öfke olduktan sonra aşırı bir kötülük yapabiliriz, o bizi itiyor.” (Ö4); *oturmak*, “Öfke her insanın içinde oturuyor ve sadece bekliyor. Onun zamanı ne zaman aktif olacak ve ne zaman o insan öfkeli birisi olacak.” (Ö19); *tutmak*, “Herkeste var öfke ama bazen insanlar öfkeyi kendinde tutar.” (Ö23) ifadesini içermektedir. *Eşleştirme* kategorisinden sonra yer alan *genel* kategorisi ise üç ayrı kodu içermektedir. Bunlardan *kızmak* (f=1 / %4) kodu, Ö14’ün “Bütün insan hayatında bir kere de olsa daha çok kızıyor. Öfkesiz insan yok yani.” ifadesinden; *normal* (f=1 / %4) kodu, Ö24’ün “Öfke çok normal bir şey. Herkesin başına bir şey gelirse öfkelenebilir.” ifadesinden; *vahşi hayvan gibi* (f=1 / %4) kodu “Öfke vahşi hayvan gibi bir kişiyi öldürebilir.” (Ö21) ifadesinden; *var* (f=1 / %4) kodu, Ö12’nin “Öfke her insanda var.” ifadesinden; *yaşayan bir şey gibi* (f=1 / %4) “O, demek ki yaşayan bir şey gibi.” (Ö9) ifadesinden oluşmaktadır. Bunların yanı sıra kategoriler dışında kalan *alakasız cevap* kodunun da “Etrafımı her şey üzüntüdür.” (Ö2), “Çok kızdığın zaman ne söyleyen de ne yapsan da bu hayatındaki büyük bir hata gibi.” (Ö16), “Öfke bir hastalıktır.” (Ö20) şeklindeki ifadelerden hareketle ve f=3 / %12 oranıyla bulunmaktadır. Ayrıca bu maddede *cevapsız* (Ö1, Ö3, Ö8, Ö10, Ö17, Ö18) kodu da f=6 / %24 gibi yüksek bir orana sahip şekilde yer almaktadır. Bu maddenin verilerinde *somut* kategorisi oluşturabilecek herhangi bir bulguya ise rastlanamamıştır.

Bu tabloda öfke metaforlarına yönelik yer alan 16. Madde, ÖFKE DOĞAL AFETTİR kavramsal metaforunun öğrenciler tarafından yorumlanmasına yöneliktir. Öğrencilerin yorumlarından elde edilen bulgulara göre *eşleştirme* kategorisinin *kontROLSÜZLÜK*, *mahvetmek*, *mahvolmak*, *olmak*, *kırmak*, *sonuçlar*, *tehlikeli*, *ziyan vermek* şeklindeki kodları içerdiği görülmektedir. Bu kodlardan *kontROLSÜZLÜK* (f=3 / %12,50) kodu; Ö21’in “Öfke psikolojik şey. Kontrol edemezsin.”, Ö24’ün “İnsan öfkeli olunca kontROLSÜZ ne söylediğini ve ne yaptığını bilmiyor.” ve Ö25’in “Öfke olduğunda kendimizi kontrol etmek gerçekten çok zor, doğal afet olduğunda gibi.” şeklindeki ifadelerden ortaya çıkarılmıştır. Bir diğer kod olan *mahvetmek* (f=2 / %8,33) ise Ö20’nin “Öfke iyi şeyleri

mahvediyor.” ve Ö22’nin “Öfke insanı mahvedebilir.” ifadeleri doğrultusunda oluşmuştur. Bunların dışında *mahvolmak* kodu, “Bu cümlede öfkenin yine negatif anlamı var. Çünkü öfke olduğu zaman her şeyi yapabiliyoruz, konuşabiliyoruz. Öfke doğal afeti ile bağlanıyor. Çünkü her şeyi mahvedebilir.” (Ö19); *olmak* kodu, “Çünkü öfke olduğu zaman kötü şeyler gelebilir.” (Ö5); *kırmak* kodu, “Öfke bütün mutlu günleri kırıyor.” (Ö14); *sonuçlar* kodu, “Öfke sonuçları gerçekten kötü bir şekilde geliyor.” (Ö9); *tehlikeli* kodu, “Bir insan öfkeli olunca tehlikeli olabilir.” (Ö11); *ziyan vermek* kodu, “Öfke, kızmak büyük olduğu zaman yanındaki insanlara, şeylere ziyan verebilir.” (Ö15) şeklindeki öğrenci ifadelerini içermektedir. Bu maddenin diğer kategorisi olan *genel* kategorisinde ise  $f=2 / \%8,33$  oranıyla sadece bir kod (*kötü*) yer almaktadır. *Kötü* koduna odaklanıldığında “Öfkeli insan hiçbir şey görmüyor. Kötü her şeyi yapabilir, kendisine de etrafındaki insanlara da.” (Ö17) ve “Bence bir kötü olay anlamına geliyor.” (Ö18) gibi ifadelerle karşılaşılmaktadır. Bu maddenin *somut* kategorisi kapsamında ise herhangi bir kod oluşturabilecek öğrenci ifadelerine rastlanamamıştır. Ancak kategoriler dışında kalan *alakasız cevap* kodu  $f=7 / \%29,17$  oranıyla 16. Madde’nin en yüksek değere sahip kodunu oluşturmaktadır. Bu kodu oluşturan ifadeler ise “Herkesle bozuluyorsun, mesela güvenmiyorsun.” (Ö2), “Eğer öfkeliysen şu normal bir durum. Duygusuz insan yoktur.” (Ö4), “Eğer kırgınsan âlemi affet.” (Ö7), “Dünyada en kötü şey öfke.” (Ö10), “Öfke etmek faydasız, belki.” (Ö12), “İlk defa kızıp kendini doğru tutmasan herkese öyle yapacaksın. Sakin olup öğren; boş ver.” (Ö16) ve “Diğerlerle paylaşmasak olacak.” (Ö23) şeklindedir. Kategoriler dışında yer alan bir diğer kod da *cevapsız* (Ö1, Ö3, Ö8, Ö13) kodu olup  $f=4 / \%16,65$  frekans ve yüzdellik oranına sahiptir.

Metafor sınavındaki korku metaforlarını yorumlamaya yönelik olan 17. Madde ve 18. Madde, aynı zamanda yorumlama kazanımının son maddelerini oluşturmaktadır. Bu maddelerin analizinden elde edilen bulgular ise aşağıdaki tabloda verilerek detaylı şekilde açıklanmaktadır:

**Tablo 58.** Korku Metaforlarını Yorumlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları

Madde	Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
17. Madde	Korku	Eşleştirme	Ağır	6	24
			Bırakmak	1	4
			Durdurmak	1	4
			Düşmek	1	4
			Tartmak	1	4
		Genel	Zor	3	12
			Negatif	1	4

		Gereksiz	1	4	
	Somut	-	-	-	
		Alakasız cevap	6	24	
		Cevapsız	4	16	
		<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	
18. Madde	Korku	Yaşamak	2	8	
		Kontrol etmek	1	4	
		Konuşmak	1	4	
		Korkmak	1	4	
		Eşleştirme	Onunla	1	4
		Öldürmek	1	4	
		Takip etmek	1	4	
		Var	1	4	
		Genel	İnsan gibi	2	8
			İnsanlar kadar	1	4
		Somut	-	-	-
			Alakasız cevap	9	36
			Cevapsız	4	16
			<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

Tablo 58'deki 17. Madde'nin bulguları öğrencilerin KORKU BİR YÜKTÜR kavramsal metaforunu yorumlamalarından hareketle elde edilmiştir. Buna göre *eşleştirme* kategorisi *ağır*, *bırakmak*, *durdurmak*, *düşmek* ve *tartmak* olmak üzere toplam beş koddan oluşmaktadır. Bu kodlardan *ağır* kodu  $f=6 / \%24$  oranıyla yer alırken diğer tüm kodların  $f=1 / \%4$  olduğu görülmektedir. *Ağır* kodunu oluşturan ifadeler “Korku yük gibi. Çünkü korktuğu zaman kendine ağır olacak.” (Ö5), “İnsan her zaman korkarsa çok ağır olacak.” (Ö14), “Her korktuğumuz zaman gereksiz ağır yük gibi olabilir.” (Ö15), “Korku ağır bir duygu, bizi rahatsız ediyor.” (Ö20), “Korku → Ağırlık” (Ö21), “Korku insana ağır geliyor ve onun yüzünden bir sürü şeyi yapamaz.” (Ö24) şeklindeyken *bırakmak* kodu, “Vücudumuzdan bırakamıyoruz.” (Ö13); *durdurmak* kodu, “Korku bir yükür çünkü bir şey yapmak istersen o, durduruyor.” (Ö3); *düşmek* kodu, “İnsan korku duygusundan ayrılırsa arkasından bir yük düştü gibi hisseder.” (Ö17); *tartmak* kodu, “Hayatındaki özel seçimlerden korkup, kaçıp hiçbir şey yapmazsan bir yerde kalacaksın. Korku seni arkaya tartıyor.” ifadelerinden oluşmaktadır. Bu maddenin *genel* kategorisine bakıldığında *zor* ve *negatif* şeklinde üç kodla karşılaşılmaktadır. Bunlardan da *zor* kodu,  $f=3 / \%12$ , *negatif* kodu ve *gereksiz* kodu ise  $f=1 / \%4$  oranında yer almaktadır. Bunun yanı sıra *zor* kodu, Ö1'in “Korku insan için çok zor bir şeydir.”, Ö9'un “Korkarken her şey zor oluyor.”, Ö11'in “Eğer bir insan korkak ise çok zor bir durumda kalıyor, rahat olmuyor manevi olarak.”; *negatif* kodu, Ö19'un “Negatif bir cümledir ve anlamı söylüyor ki korku yükür. Çünkü korku olduğu zaman ne yapacağız bilmiyoruz, stresli oluyoruz ve bu büyük bir

yüktür.”; *gereksiz* kodu ise Ö25’in “Korku gereksiz bir duygudur.” ifadesinden oluşmaktadır. Ayrıca bu maddede *somut* kategorisinde için herhangi bir kod oluşturacak veriye rastlanamamış, ancak *alakasız* kodunun  $f=6 / \%24$  oranıyla yer aldığı tespit edilmiştir. Bu kodun öğrenci ifadeleri ise “İnsan, her şeyden yasaklanıyor, kendi hiçbir şey yapamaz.” (Ö2), “Zeki insanların en sivri noktası şüphe, tereddüt ve yükür. Korkmaman için hedeflerini kovala.”, “Korkunç, birisine gelince kafasını karıştırıyor.” (Ö6), “Çok anlamıyor bir insan. Çünkü çok kitaplar okuyor, sonra çok iyi biliyor.” (Ö8), “Hiç korkmuyor bu insan, yani cesur bir kişi.” (Ö10), “Kendine çok güvenmemek.” (Ö23) şeklindedir. Son olarak elde edilen kod ise  $f=4 / \%16$  oranıyla *cevapsız* (Ö7, Ö12, Ö18, Ö22) kodudur.

Tablo 58’deki 18. Madde KORKU BİR İNSANDIR kavramsal metaforunu içermektedir. Öğrencilerin bu maddeye verdikleri cevaplar incelendiğinde *eşleştirme* kategorisinin *yaşamak*, *kontrol etmek*, *konuşmak*, *korkmak*, *onunla*, *öldürmek*, *takip etmek*, *var* kodlarına dayalı olarak oluştuğu söylenebilir. Bu kodları oluşturan ifadeler bakıldığında ise “Korku yaşayan bir duygu.” (Ö20) ve “Korku insan gibi yaşayan bir şeydir.” (Ö25) ifadelerinden *yaşamak*; “Korku bir zalim insan gibi; her kişi ondan korkuyor.” (Ö21) ifadesinden *korkmak*; “Bu korkudan kurtulmak için korkuyu insan gibi düşünmemiz lazım ve bundan kurtulmak isteyince bunu indirmek / öldürmek zorundayız.” (Ö24) ifadesinden *öldürmek*; “Korku her insanın hayatında var. Bu benim hayatımdaki kötü insanlar gibi.” (Ö16) ifadesinden de *var*; “O, bizi kontrol ediyor.” (Ö19) ifadesinden *kontrol etmek*; “Korkuyu görmüyoruz ama bize konuşuyor ve hayatımızı etkiliyor.” (Ö9) ifadesinden *konuşmak*; “Korku bir insandır. Onunla bir savaş yapıyor ve o savaşı kazanabilirsin.” (Ö3) ifadesinden *onunla*; “Korku her zaman seni takip eder, insan olarak yapıyor.” (Ö1) ifadesinden *takip etmek* kodlarının meydana geldiği görülmüştür. Bu maddenin *genel* kategorisi Ö4’ün “Korku, bir insan gibidir.”, Ö12’nin “İnsan gibi.” ifadeleriyle *insan gibi* kodunu; Ö13’ün “İçimizdeki duygularımız insanlar kadar, onların biri korkudur.” ifadesiyle de *insanlar kadar* kodunu içerirken *somut* kategorisinde ise herhangi bir koda rastlanamamıştır. Bunun yanı sıra *alakasız cevap* kodu,  $f=9 / \%36$ ’yla ve Ö2’nin “Yasak ve acı verebilen şeyler insan dikkatli oluyor.”, Ö5’in “İnsan genellikle her zamanda bir şeyden korkuyor.”, Ö6’nın “Doğal hisset, birisi korkunç.”, Ö7’nin “Korku; her insanda bu sıfat vardır.”, Ö8’in “Babam en korkunç bir insan; çünkü para vermiyor.”, Ö15’in “Korkmak her zaman yanında bir şey var gibi olmak, panik.”, Ö18’in

“Evet, ben bu cümleye katılıyorum.”, Ö22’nin “Bu korku o kadar zor şey.”, Ö23’ün “Çözülme gerekiyor.” ifadeleriyle oluşun en yüksek orana sahip koddur. Bununla birlikte *cevapsız* (Ö10, Ö11, Ö14, Ö17) kodunun da bu maddede yer aldığı tespitler arasındadır.

Metafor sınavının son kazanımı ise metaforları üretme kazanımıdır. Diğer kazanımlarda olduğu gibi bu aşamada da yine mutluluk, üzüntü, öfke ve korku metaforlarına yönelik maddeler bulunmaktadır. Bu kapsamdaki maddelerden elde edilen bulgular sırasıyla aşağıdaki tablolarda sunulmaktadır:

**Tablo 59.** Mutluluk Metaforlarını Üretmeye Yönelik Maddelerin Bulguları

Madde	Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
19. Madde	Mutluluk	Kavramsallaştırma	Dolu	2	7,69
			İç	1	3,85
		Genel	Çok	2	7,69
			Olmak	2	7,69
			Bulmak	1	3,85
		Somut	Kap	1	3,85
			Alakasız cevap	7	26,92
			Cevapsız	10	38,46
			<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>100</b>
		20. Madde	Mutluluk	Kavramsallaştırma	Tatlı
Güçlü	1				4
Genel	Mutlu yaşamak			1	4
	Sevinç			1	4
	Yemek			10	40
Somut	Piknik			1	4
	Tadını çıkarmak			1	4
	Alakasız cevap			4	16
	Cevapsız			5	20
<b>Toplam</b>	<b>25</b>			<b>100</b>	

Tablo 59’deki 19. Madde’de “mutluluk” kavramını “kap” kavramına yönelik ele alan öğrencilerin ürettikleri mutluluk metaforları incelenmiştir. Buna göre *kavramsallaştırma*, *genel* ve *somut* kategorileri olmak üzere üç farklı kategorinin oluştuğu sonucuna varılmıştır. *Kavramsallaştırma* kategorisinin oluşması, öğrencilerin kavramsal metafor veya metaforik ifade kullanımından hareketle ortaya çıkan *dolu* ve *iç* şeklindeki kodları içermektedir. Bu kodlardan *dolu* kodu,  $f=2 / \%7,69$  oranıyla yer alarak “O kap mutluluktan boş ya da dolu olabilir. Dolu ise çok ya da az mutluluk olabilir.” (Ö11) ve “Mutluluk dolu bir bardak.” (Ö21) şeklindeki ifadelerden çıkarılmıştır. Buradaki diğer kodun (*iç*) ise sadece Ö19’un “Bütün bedenim içinde kelebekler var.” ifadesinden hareketle ve  $f=1 / \%3,85$  oranıyla yer aldığı görülmektedir. Maddenin *genel* kategorisine

bakıldığında yer alan üç koddan *çok* kodu (f=2 / %7,69), Ö8'in "Çok mutlu bir insan." ve Ö19'un "Bugün çok mutlu ve huzurlu hissediyorum."; *olmak* kodu (f=2 / %7,69), Ö20'nin "Mutluluk basit şeyler de olabilir. Mesela eğer sevdiklerini kahve içersen mutlu olabilirsin." ve Ö25'in "Mutluluk bir yerde olabilir."; *bulmak* kodu (f=1 / %3,85) da Ö22'nin "Büyük ailem kurulunca mutluluk buldum." ifadelerinden hareketle oluşmaktadır. Bu maddenin son kategorisi olan *somut* kategorisinde ise Ö24'ün "Bir kap insanı mutlu eder." ifadesiyle *kap* kodu tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra kategori dışı yer alan *alakasız cevap* kodu (f=7 / %26,92) "Eğer kırsak bir daha götürmek mümkün değil." (Ö2), "Uzun bir mesajla dolu kap hayatı güzelleştirir." (Ö4), "Yabancı diller öğrenmek için yerlerde ev / kap gibi." (Ö5), "Aile / yuva." (Ö6), "Hayatta basit ol, kap gibi." (Ö7), "İnsanlarla o herkes gülüyor ama kendisiyle yalnız kaldığı zaman kendisini çok kötü hissediyor." (Ö16), "Aile, huzur, mutluluk, dua, yemek, iş bir de para olsun." (Ö23) gibi ifadelerden oluşmuştur. Ayrıca bu maddenin en yüksek oranına sahip son kodu da *cevapsız* (Ö1, Ö3, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18) kodu olmuştur. *Cevapsız* kodunun frekans değeriyle yüzdelik oranı f=10 / %38,46'dır.

Metafor sınavındaki 20. Madde'de ise "mutluluk" kavramının bir "yiyecek" olarak düşünülmesinden hareketle üretilen ifadelerle yönelik bulgular yer almaktadır. Buna göre *kavramsallaştırma* kategorisinde "mutluluk" kavramını bir "yiyecek" olarak kavramsallaştıran ifadelerin sadece bir kodu (*tatlı*) oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu kod (f=1 / %4), sadece Ö14'ün "Çocukluğumdaki mutluluklarım çok tatlı." ifadesinden hareketle çıkarılmıştır. Bir diğer kategori olan *genel* ise *güçlü* (f=1 / %4), *mutlu yaşamak* (f=1 / %4) ve *sevinç* (f=1 / %4) olmak üzere üç farklı kodu içermektedir. Bu kodlardan *güçlü* kodu, Ö1'in "Mutluluk çok güçlü bir şeydir."; *mutlu yaşamak* kodu, Ö9'un "Ne kadar mutlu yaşayabilirsen ol. Herkes mutluca yaşayabiliriz."; *sevinç* kodu da "sevinç" (Ö6) ifadelerinden hareketle oluşturulmuştur. Bunların yanı sıra *somut* kategorisinde de üç kod yer almaktadır. Bu kodlardan *yemek* kodu (f=10 / %40), *piknik* kodu (f=1 / %4) ve *tadını çıkarmak* kodu (f=1 / %4) şeklinde sıralanabilir. Bunlardan en yüksek orana sahip *yemek* kodunun içerdiği ifadeler "Gerçek mutluluk bir yiyecek. Ama onu bayat yiyorsan mutluluk yoktur." (Ö3), "Mutlu olmak istersen çok sağlıklı yiyecek yer, sonra mutlu olacaksın." (Ö7), "Çok çok acıktıktan sonra yemek yemek çok mutlu ediyor. Yemek görünce dünyadaki her şeyi unuttun." (Ö12), "Sevdiğin yemeği yediğin zamandaki his." (Ö15), "Yemek yemeyi çok seviyor. Her şeyi yedikten sonra kendisini çok mutlu



hissediyor.” (Ö16), “Oruç tuttuğumuz zaman iftar yaklaştı. Sofrada yemekler hazır.” (Ö17), “Mesela burada mutluluğu bir giyecek dediğimiz zaman bir şey yerken ve onu çok beğendik vs. çok mutlu oluyoruz. Bugün en sevdiğim yemeği yedim ve çok mutlu oldum.” (Ö19), “Güzel yemekler de bizi mutlu edebilir.” (Ö20), “Ben akşam çok mutluydum. Sanki dondurma yiyordum.” (Ö21) ve “Yemekten sonra çok mutlu olacağız.” (Ö25) şeklindedir. Aynı kategoride yer alarak “Mesela bir tatlı yapıyorsun, onun tadını çıkarıyorsun.” (Ö23) ifadesiyle oluşan *tadını çıkarmak* kodu ve “Arkadaşlarla bir piknik yapmak.” (Ö24) ifadesiyle oluşan *piknik* kodunun ise sadece birer ifadeye sahiptir. Bununla birlikte maddedeki kodlar arasında  $f=4 / \%16$  orana sahip *alakasız kodu* da “Eğer söyleyemiyorsak mutluluğu bozarız.” (Ö2), “Sınav duyurusu için sıcak çay oldum.” (Ö5), “Daha mutlu bir insan, çünkü şey alıyor.” (Ö8), “Emek yoksa yiyecek yok.” (Ö18) ifadeleri doğrultusunda yer almıştır. Son olarak bu maddeye herhangi bir cevap vermeyen öğrencilerden hareketle de  $f=5 / \%20$  oranıyla *cevapsız* (Ö4, Ö10, Ö11, Ö13, Ö22) kodunun yer aldığı tespitler arasındadır.

Metafor sınavında üretme kazanımına yönelik yer alan diğer maddeler, üzüntü metaforlarını içeren 21. Madde ve 22. Madde’dir. Bu maddelerin analizinden elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir:

**Tablo 60.** Üzüntü Metaforlarını Üretmeye Yönelik Maddelerin Bulguları

Madde	Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
21. Madde	Üzüntü	Kavramsallaştırma	Akmak	2	8
			Dökülmek	1	4
			İçmek	1	4
			Zehir	1	4
		Genel	Üzülmek	1	4
		Somut	Akmak	1	4
			Dökülmek	1	4
			Su	1	4
		Alakasız cevap	1	4	
		Cevapsız	15	60	
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>			
22. Madde	Üzüntü	Kavramsallaştırma	Yılan	2	8
			Büyüme	1	4
			Yaşamak	1	4
		Genel	Can	1	4
		Somut	-	-	-
		Alakasız cevap	9	36	
		Cevapsız	11	44	
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>			

Tablo 60'ta yer alan 21. Madde, öğrencilerin "üzüntü" kavramını "kaptaki sıvı" olarak düşünerek ürettikleri ifadeleri içermektedir. Buradan hareketle *akmak*, *dökülmek*, *içmek*, *zehir* şeklindeki kodların *kavramsallaştırma* kategorisini oluşturduğu tespitler arasındadır. Metaforik olarak kullanılan "Kaptaki sıvı bir şey olursa akacak; üzüntü de bu(nun) gibi. Eğer iyi bir şey olursa üzüntü hemen kaptaki su gibi akıp gidecek." (Ö16) ve "Vücudumun içinden üzüntü akıyor." (Ö19) şeklindeki ifadeler *akmak* (f=2 / %8) kodunu; "Üzüntü bir kaptaki sıvı gibidir. Onun ağırlığı önemli değil, bizim tepki önemli değil. Eğer heyecanla alırsak üzüntü kaptan dökülecek." (Ö4) şeklindeki ifade *dökülmek* (f=1 / %4) kodunu; "Kavga ettiğimiz için acı gibi içtim." (Ö22) şeklindeki ifade *içmek* (f=1 / %4) kodunu; "Üzüntü zehirdir. Üzüntü zehir gibi bir kişiyi öldürebiliyor." (Ö21) şeklindeki ifade de *zehir* (f=1 / %4) kodunu meydana getirmiştir. Bu maddenin *genel* kategorisinde ise *üzülmek* (f=1 / %4) kodu olmak üzere sadece bir kod tespit edilebilmiştir. Bu kodu oluşturan ifade ise Ö15'in "Sıvı, su gibi şey üzüntü; bir şeye üzülmek." şeklinde yer almaktadır. Bununla birlikte *somut* kategorisinde yer alan *akmak* (f=1 / %4), *dökülmek* (f=1 / %4) ve *su* (f=1 / %4) kodları *kavramsallaştırma* kategorisindekilerle benzerlik gösterse de bu kategorideki ifadelerin daha somut anlamda kullanımları söz konusudur. Mesela *akmak* kodu için Ö3'ün "Bu kap kırılıyor ve camdan akıyor.", *dökülmek* kodu için Ö11'in "Sıvı artarak bir gün dökülebilir." ve *su* kodu için Ö12'nin "Bir şişe su olursa başka bir şey istemiyorum." ifadeleri örnek olarak verilebilir. Ayrıca bu üç kategori dışında yer alan *alakasız cevap* kodu f=1 / %4 oranı ve "Kalbinin içinde hep kötü." (Ö6) ifadesi doğrultusunda meydana gelmiştir. Elde edilen bulgulara göre bu maddede yer alan son kod ise f=15 / %60 oranıyla *cevapsız* (Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö20, Ö23, Ö24, Ö25) kodu olmuştur. Bu kod ayrıca maddenin en yüksek orana sahip kodudur.

Tablo 60'taki 22. Madde ise "üzüntü" kavramının "canlı bir varlık" olarak düşünülmesi ve ifadeler üretilmesi yönündedir. Metafor üretme kazanımına yönelik bu maddenin bulgularına göre *kavramsallaştırma* kategorisi; *yılan* (f=2 / %8), *büyülemek* (f=1 / %4) ve *yaşamak* (f=1 / %4) şeklinde üç koddan oluşmaktadır. Bunlardan *yılan* kodu Ö21'in "Üzüntü bir yılan." ve Ö22'nin "Üzüntü sikan yılan gibi."; *büyülemek* kodu, Ö2'nin "Ne yemek veriyorsak öyle büyüyor."; *yaşamak* kodu ise Ö20'nin "Üzüntü aramızda hep var. Onunla canlı bir şey olarak yaşıyoruz." ifadesine sahiptir. Bir diğer kategori olan *genel*, Ö15'in "Can her şeyde vardır; o zaman üzüntünün de canı var demek. Üzüntü olduğu

zamanda kendimizi iyi hissetmiyoruz, kimseyle konuşmak istemiyoruz.” ifadesinden hareketle oluşan *can* (f=1 /%4) kodunu içermektedir. Bunun yanı sıra maddenin *somut* kategorisi altında ise herhangi bir kod oluşturulamamıştır. Ancak kategoriler dışındaki *alakasız cevap* (f=9 /%36) kodu “Sıcakkanlı.” (Ö6), “Canlı bir varlık eğer bozukken yaşama zor olacak.” (Ö7), “Üzüntüyü bir olaydan sonra sevmedi ise yüzünde görebilir ve dürüst olmaya başlıyor.” (Ö9), “Garip gibi yapıyorsun.” (Ö10), “Eğer üzüntülü olursak neden böyle olduğumuzu öğrenebiliriz, yani ondan bir ders alabiliriz.” (Ö11), “Her şey iyi olacak. Kışın uyuyan ayı gibi olmadan dışarı çık, insanlarla konuş.” (Ö14), “Üzüntü, insan kendini cansız hissediyor.” (Ö18), “Çok ağır bir dert var ya da üzerinde ağır bir yük.” (Ö23) ve “Üzülüşümüzde herkes bizi görüyor.” (Ö25) ifadelerine dayalı olarak yer almaktadır. Ayrıca maddenin f=11 / %44’le tespit edilen frekans değeri ve yüzdelik oranı yüksek bir diğer kod da *cevapsız* (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö19, Ö23) kodu olmuştur.

Metafor sınavında üzüntü metaforlarının ardından öfke metaforlarının üretme kazanımına yönelik bulunan maddeler ele alınmıştır. Bu kapsamdaki analizler doğrultusunda elde edilen bulgular ise aşağıdaki tabloda sunulmaktadır:

**Tablo 61.** Öfke Metaforlarını Üretmeye Yönelik Maddelerin Bulguları

Madde	Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzdelik (%)	
23. Madde	Öfke	Kavramsallaştırma	Dağ	1	4	
			Hareket etmek	1	4	
			Kontrol etmek	1	4	
		Genel	Alışmak	1	4	
			Kötü	1	4	
		Somut	-	-	-	
			Alakasız cevap	4	16	
			Cevapsız	16	64	
			<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	
24. Madde	Öfke	Kavramsallaştırma	Ağır	2	8	
			Taşımak	2	8	
			Yormak	2	8	
			Kaldıramamak	1	4	
			Sırtında	1	4	
			Tartmak	1	4	
			Toplamak	1	4	
			Tutmak	1	4	
			Genel	Agresif	1	4
				Kötü	1	4
		Somut	-	-	-	
			Alakasız cevap	4	16	
			Cevapsız	8	32	
			<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	
25. Madde	Öfke	Kavramsallaştırma	Mücadele	1	4	

	Nefret etmek	1	4
	Savaş yapmak	1	4
	Şeytan	1	4
	Yarışma	1	4
	Yenmek	1	4
Genel	Kontrol etmek	1	4
	Bırakmak	1	4
Somut	-	-	-
	Alakasız cevap	3	12
	Cevapsız	14	56
	<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

Tablo 61'deki 23. Madde "öfke" kavramının "üstünlük" olarak görülmesinden hareketle öğrencilerin ürettikleri ifadeleri temel almaktadır. Bu kapsamda gerçekleştirilen analizle *dağ*, *hareket etmek* ve *kontrol etmek* kodlarının oluşarak *kavramsallaştırma* kategorisini meydana getirdiği görülmektedir. Bu kategorideki kodlardan *dağ* kodu, Ö21'in "Öfke bir dağ." (f=1 / %4); *hareket etmek* kodu, Ö20'nin "Biz öfkeyle hareket edebiliriz." (f=1 / %4), *kontrol etmek* kodu ise Ö9'un "Öfke insanları kontrol edebiliyor." (f=1 / %4) ifadesiyle oluşturulmuştur. Maddenin *genel* kategorisine bakıldığında Ö23'ün "Bazen öfkeyi öyle alışıyoruz ki başka bir şeye yer kalmamış gibi hissediyoruz." ifadesinden *alışmak* kodu (f=1 / %4) ve Ö18'in "Öfke, üzüntü kötü." ifadesinden de *kötü* kodu (f=1 / %4) elde edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrenci ifadelerinin analizinden *somut* kategorisinde yer alabilecek herhangi bir koda ise ulaşılammıştır. Ancak *alakasız cevap* kodunun f=4 / %16 oranıyla ve "Her şeyi mahvediyor." (Ö2), "Bir şey için o şeytan olacak." (Ö5), "Ateş yanıyor." (Ö6), "Çok fazla olunca kötü oluyor." (Ö11) şeklindeki ifadeler doğrultusunda oluştuğu görülmektedir. Ayrıca bu maddede oluşan *cevapsız* kodu, tüm kodlar arasında en yüksek orana (f=16 / %64) sahip kodu olma özelliğine sahiptir.

Tablo 61'deki 24. Madde, "öfke" duygusunun bir "yük" olarak düşünülmesinden hareketle üretilen ifadeleri içermektedir. Buna göre gerçekleştirilen analiz doğrultusunda *kavramsallaştırma* kategorisinin *ağır*, *taşımak*, *yormak*, *kaldıramamak*, *sırtında*, *tartmak*, *toplamak* ve *tutmak* kodları temelinde oluştuğu görülmektedir. Bu kodlardan *ağır* (f=2 / %8), "Öfke çok ağır bir yükür. Eğer söylemezseniz daha ağır olabilir." ve "Öfke ve üzüntü insan için çok ağır yük."; *taşımak* (f=2 / %8), "Eğer sırtında öfkeyi taşıyorsan yanacaksın." ve "Öfkeyi bırakmayanlar bu taşı tüm hayatı boyunca taşımak zorundalar."; *yormak* (f=2 / %8), "İnsanı yoruyor." ve "Artık onu affet çok yoruldun."; *kaldıramamak* (f=1 / %4), "Bazen insanlarda çok öfke oluyor. Artık kaldıramayacak hale geliyorlar."; *sırtında* (f=1 / %4), "Öfke insanın sırtında bir kaya." (Ö21); *tartmak* (f=1 / %4), "Öfke

seni arkaya tartıyor.”; *toplamak* (f=1 / %4), “Öfkeler toplamayın, bir zaman parlayacak.” ve *tutmak* (f=1 / %4) da “Hayatının sırtında yük tutma gülleri tut.” ifadeleriyle ortaya çıkmıştır. Bu şekilde tespit edilen *agresif* ve *kötü* kodları ise *genel* kategorisinde yer alan kodlardandır. Bu kodların oranları sadece f=1 / %4 olup bunlardan *agresif* kodu, “O çok agresif biri.” (Ö25); *kötü* kodu ise “Öfke çok kötü insan hayatında.” (Ö7) ifadesinden hareketle meydana getirmiştir. Maddenin *somut* kategorisinde için bir önceki maddede (60. Madde) olduğu gibi herhangi bir kod oluşmamaktadır. Bunların yanı sıra Ö2’nin “Hiç kimseye güvenmiyorsun, insanları sürekli kırıyorsun. Sonunda yalnız kalma şansı büyüktür.”, Ö5’in “Kızgınlım da birkaç şeyler yapamam.”, Ö8’in “Sonra o kızgın.” Ö9’un “Öfke için amaçlar erişemeyecek.” ifadeleri *alakasız cevap* (f=4 / %16) kodunu vermektedir. Ayrıca bu maddenin de en yüksek orana sahip kodu f=8 / %32’yle *cevapsız* (Ö3, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20, Ö24) kodudur.

Tablo 61’deki 25. Madde, son madde olarak yer almakta ve “öfke” kavramının bir “yük” şeklinde kavramsallaştırmasını içermektedir. Bu kapsamda öğrencilerin oluşturdukları ifadeler, *kavramsallaştırma* kategorisi için her biri f=1 / %4 olmak üzere *mücadele*, *nefret etmek*, *savaş yapmak*, *şeytan*, *yarışma* ve *yenmek* şeklindeki kodları meydana getirmiştir. Bu kodların içerdiği ifadeler sırasıyla Ö22’nin “Öfkeyle mücadele yapmak zorunda kalıyorum.” (*mücadele*), Ö10’un “Öfke rakip her insan ondan nefret ediyor.” (*nefret etmek*), Ö11’in “Öfkeyle savaş yapmalıyız.” (*savaş yapmak*), Ö21’in “Öfke şeytandır.” (*şeytan*), Ö20’nin “Öfkeyle bir yarışmadayız.” (*yarışma*) ve Ö24’ün “Öfkeyi yenmek için öfke ne yaparsa biz tam tersini yapmalıyız.” (*yenmek*) şeklinde tespit edilmiştir. *Genel* kategorisine bakıldığında ise *kontrol etmek* (f=1 / %4) ve *bırakmak* (f=1 / %4) şeklinde iki farklı kodla karşılaşılmaktadır. Bu kodların Ö6’nın “Aslında öfkeyi kontrol edebiliyoruz.” (*kontrol etmek*) ve Ö18’in “Öfkeyi ve üzüntüyü bırakıp sade hayat yaşamak lazım.” (*bırakmak*) ifadeleri doğrultusunda ortaya çıktığı görülmektedir. Ancak maddenin *somut* kategorisine bakıldığında herhangi bir kodun oluşmadığı görülmektedir. Bunların yanı sıra *alakasız cevap* (f=3 / %12) kodunun “Öfkeyle bir alınan karar, öfke karşı kalıyor.” (Ö2), “Zor zamanda insanlar büyüyorlar.” (Ö4) ve “O, çok kibar biri.” (Ö25) şeklinde ifadeleri içerdiği ve *cevapsız* (Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö23) kodunun da f=14 / %54’le maddenin en yüksek orana sahip kodu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Metafor sınavının üretme kazanımına yönelik son maddeleri ise korku metaforlarıyla ilgilidir. Bu maddelerden elde edilen bulgulara ise aşağıdaki tabloda yer verilerek açıklanmaktadır:

**Tablo 62.** Korku Metaforlarını Üretmeye Yönelik Maddelerin Bulguları

Madde	Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzdellik (%)	
26. Madde	Korku	Kavramsallaştırma	Titremek	2	8	
			İç	1	4	
			Üşümek	1	4	
		Genel	Buz gibi	3	12	
			Soğuk	2	8	
		Somut	Soğuk	1	4	
			Alakasız cevap	5	20	
			Cevapsız	10	40	
			<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	
			<hr/>			
		27. Madde	Korku	Kavramsallaştırma	İyileşmek	1
Mahvetmek	1				4	
Nefes alamamak	1				4	
Genel	Çok			1	4	
	Kafası karışık			1	4	
	Katil			1	4	
Somut	Sıkıntı			1	4	
	Alakasız cevap			3	12	
	Cevapsız			15	60	
	<b>Toplam</b>			<b>25</b>	<b>100</b>	

Tablo 62'deki 26. Madde, "korku" kavramının "soğuk" kavramına göre eşleştirilmesini amaçlamaktadır. Buradan hareketle ortaya çıkan *kavramsallaştırma* kategorisinin, *titremek* (f=2 / %8), *iç* (f=1 / %4), *üşümek* (f=1 / %4) olmak üzere üç koda dayalı şekilde oluştuğu görülmektedir. Bu kategorideki kodlar Ö15'in "İnsan olsun hayvan olsun korktuğu zaman titriyor." ve Ö20'nin "Korku veya soğuk hissettiğimizde titriyoruz." (*titremek*); Ö10'un "Sonuçlar çıktıktan sonra benim içim soğuk oldu." (*iç*); Ö11'in "Bir insan çok korkak olunca üşür. Korkuyu azaltmak için kaçınmalıyız cesaretle." (*üşümek*) şeklindeki ifadeleri içermektedir. Bunun yanı sıra *genel* kategorisi "Eğer korkuyorsan hayat buz gibidir." (Ö7), "Korku olduğumuz zamanlar içinde kan buz gibi oluyor." (Ö19), "Korku buz gibi." (Ö21) ifadelerinden dolayı *buz gibi* kodunu; "Korku soğuk bir histir." (Ö1) ve "İnsanı iyi gelmediği için soğuktur. İnsana iyi gelen şeyler ise sıcak görünüyor." (Ö23) ifadelerinden dolayı da *soğuk* kodunu içermektedir. *Somut* kategorisinde ise "Soğuk hiç sevmiyorum." (Ö8) ifadesinden dolayı *soğuk* kodu yer almaktadır. *Genel* ve *somut* kategorilerinde bir kod için aynı ifadenin kullanılmasının sebebi -öğrenci ifadelerinde de görüldüğü gibi- cümlelerdeki farklı bağlamlardır. Ayrıca kategorilerin dışındaki kodlardan *alakasız cevap* kodu "Hiçbir kararı kendi kendine alamazsın." (Ö2),

“Ne kadar korkularımız var, o kadar bir şeyi yapamayacağız.” (Ö6), “Korkarken insanlara yaklaşıyorsun.” (Ö9), “Ben korku hakkında düşünsem başıma siyah renk geliyor. Bu insanın başındaki kötü bir şey.” (Ö16) ve “İnsanlar korkudan korkuyor ve ondan kendimizi korumak zorundayız.” (Ö24) şeklindeki ifadelerden hareketle  $f=5 / \%20$ , *cevapsız* (Ö3, Ö4, Ö5, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö22, Ö25) kodu ise  $f=10 / \%40$  oranıyla yer almaktadır.

Metafor sınavındaki son madde de (27. Madde) “korku” kavramının “hastalık yaratmak (yapmak)” kavramına göre düşünülmesini içermektedir. Buradaki analiz sonunda her biri  $f=1 / \%4$  oranıyla yer alan *iyileşmek*, *katil*, *mahvetmek* ve *nefes alamamak* şeklindeki kodlar, *kavramsallaştırma* kategorisini meydana getirmektedir. Bu kodlardan *iyileşmek*, “korkuyu hissetmeyince iyileştim” (Ö22); *mahvetmek* “Korku depresyon gibidir, bizim milim milim mahvediyor.” (Ö4); *nefes alamamak* ise “Korku stres yapıyor, insan korkudan bazen nefes bile alamıyor.” (Ö23) ifadesinden hareketle oluşturulmuştur. Diğer bir kategori olan *genel* kategorisi ele alındığında *çok*, *kafası karışık* ve *katil* olmak üzere üç koda rastlanmaktadır. Bunlardan *çok* kodu, “Çok korkmak.” (Ö24); *kafası karışık* kodu, “İnsan korktuğu zaman kafası karışıp bazı şeyleri doğru anlamıyor.” (Ö15); *katil* kodu da “Korku katil.” (Ö21) ifadesinden oluşmaktadır. *Somut* kategorisinde ise  $f=1 / \%4$ ’le sadece bir kod (*sıkıntı*) yer almaktadır. Bu kodu da oluşturan ifade “Sen nasıl düşünsen kendini nasıl hissetsen bedeninin de öyle olacak. İyi düşünürsen sağlığında hiçbir sıkıntı olamaz, kötü düşünüp kendini kötü hissetsen elbette sağlığında biraz olsun sıkıntı olur.” (Ö16) şeklindedir. Ayrıca “Ölümlü hastalık → Kötü alışkanlık” (Ö6), “Ne yaptığını yap içimde senin yerini değiştiremiyor.” (Ö10) ve “Bir korku bir şeyler yaptırabilir.” (Ö20) şeklindeki ifadeler de kategorilerin dışında yer alan *alakasız cevap* ( $f=3 / \%12$ ) kodunu oluşturmaktadır. Ancak maddenin en yüksek orana sahip kodu,  $f=15 / \%60$ ’la *cevapsız* (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö25) olarak tespit edilmiştir.

### 5.1.3. Öğretim Elemanları ve Metaforlar

Bu bölüm, araştırmanın gerçekleştirildiği TÖMER’de görev alan öğretim elemanlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki metafor öğretimine yönelik görüşlerini içermektedir. Buradaki görüşmelerde görevli öğretim elemanlarının tamamından veri

sağlanmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgular ise alt başlıklar halinde düzenlenerek aşağıda yer almaktadır:

### 5.1.3.1. Metafor Öğretimi

Bu başlıkta çalışma grubundaki öğretim elemanlarının metafor öğretimine yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre yapılan görüşmelerin incelenmesi sonucunda ulaşılan bulgular aşağıdaki şekildedir:

**Tablo 63.** Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimindeki Metafor Öğretiminin Öneme Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)
Metafor	Dil öğretiminde metaforlar	Önemli	7
		Dilde yaygın kullanım	5
		Dil öğretimine etkisi	4

Tablo 63'te yer alan verilere göre öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerin içeriği; *önemli*, *dilde yaygın kullanım* ve *dil öğretimine etkisi* şeklinde üç kod altında toplanmıştır. Öğretim elemanlarının “Önemli tabii ki.” (K1), “Metaforlar çok önemli.” (K2), “Dilde metaforlar önemli.” (K3), “Evet, yabancı dil öğretiminde metaforların çok büyük önem arz ettiğini düşünüyorum. Çünkü dünyayı somut bir şekilde algılayıp onu dil düzlemine aktarmada metaforlar önemlidir.” (K4), “Türkçede anlama dayalı öğretimin önemli olduğunu düşünüyorum.” (K5), “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metaforların önemi gerçekten çalışılması gereken bir konu.” (K6), “Tabii ki metaforları öğrenmesi demek, öğrencinin Türkçeyi de öğrenmesi demek. Ben böyle düşünüyorum. Metaforları öğrendiği zaman Türkçeyi kapacak zaten. O yüzden çok önemli.” (K7) şeklindeki ifadelerinden oluşan *önemli* kodu, 7 ile en yüksek frekans değerine sahip kod olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra 5 frekans değeri ve “Günlük hayatta Türkçede (metaforları) çok fazla kullanıyoruz. Yani her düzeyde, her yaşta kişinin kullandığı ve cinsiyet ayrımı olmaksızın, hani bazen derler ya şu dil hani cinsiyet dili diye bir kavram vardır. Ama metaforlar da öyle bir şey yok. Yani herkes, her yaşta, her cinsiyette ve çok yoğun olarak kullanıyoruz biz bunu.” (K1), “Özellikle günlük konuşma dilinde (öğrenciler) sürekli bu yapılar maruz kalıyorlar.” (K3), “Dil dediğimiz hadise büyük oranda metaforlara dayandığı için dil öğretiminde metaforlara yer vermemek büyük bir kayıp olur diye düşünüyorum.” (K4), “Özellikle bir sözcüğün çok anlamlılık noktasında ve metaforların Türkçede yaygın kullanılmasından dolayı mutlaka öğretiminin yapılması



gerektiğini düşünüyorum, yabancı dil öğrenen öğrencilere.” (K5), “...dil içerisinde metafor çok fazla yer alıyor. Türkçede de diğer dillere kıyasla, belki hani diğer dillerde çok kıyaslama yapma şansına sahip olmadım bugüne kadar ama, Türkçenin başlı başına bir metafor dili olduğunu düşünüyorum.” (K7) ifadeleriyle *dilde yaygın kullanım* kodu da tespitler arasındadır. Son olarak ise *dil öğretimine etkisi* (f=4) kodunun “...metaforlar dilin zenginliğidir. Şimdi A1 seviyesinde bir öğrenci dil öğrenmeye başlıyor ve A2, B1, B2, C1’e doğru ilerliyor ama üstün dil becerisini sergileme yollarından bir tanesi de metafor kullanılması. Onun için öğrencilerin metaforları kullanabilmesi, kendi metaforları üretmesi, metaforları anlamaları; dil öğretimi hakkında, dil öğretimi açısından çok önemli olduğu kanaatindeyim.” (K2), “Çünkü insan dünyayı duyu organları vasıtasıyla algılar ve bu algıladıklarını dil düzlemine metaforlar yardımıyla aktarır.” (K4), “Öğrencilerin yeni kelime üretmesi için, yeni düşündükleri kelimeleri kuracakları cümleler içerisinde kullanılabilmeleri için bu metaforlar öğretilmeli.” (K6), “Metaforları öğretmezsek geriye hiçbir şey kalmaz, Türkçeden. Metaforlara dokunmayalım, onu öğretmeyelim dersek bir şey öğretemeyiz aslında.” (K7) şeklinde ifadeleri içermekte olduğu tespitler arasındadır.

### 5.1.3.2. Metafor Öğretiminin Durumu

Bu çalışmadaki görüşmeler kapsamında yer alan öğretim elemanlarına yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki metafor öğretimine yönelik görüşleri sorulmuştur. Bu doğrultuda elde edilen verilerin analiziyle ulaşılan bulgular, aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 64.** Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimindeki Metafor Öğretiminin Durumuna Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)
Metafor	Metafor öğretimi	Planlı öğretimin eksikliği	7
		Bireysel çabaya dayalı öğretim	5
		Öğretimin yetersizliği	3

Tablo 64’e göre öğretim elemanları, görüşmeler kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki metafor öğretimine yönelik görüş bildirmiş ve bu görüşlerin sonucunda da *planlı öğretimin eksikliği*, *bireysel çabaya dayalı öğretim* ve *öğretimin yetersizliği* şeklinde kodlara ulaşılmıştır. Bunlardan frekans değeri 7 olan *planlı öğretimin eksikliği* kodu öğretim elemanlarının “Metaforların özel olarak öğretimi yapılmıyor.” (K1), “Ama özellikle metafor öğretimine yönelik bir çalışma yok, kitaplarda falan. Onu

gözlemliyorum ben.” (K2), “Benim gözlemlediğim kadarıyla özel olarak metafor öğretimiyle ilgili bir şey yok gerek kitaplarda olsun gerek ek materyal olarak kullandığımız etkinlik kitapları ya da dokümanlar olsun.” (K3), “Dolayısıyla hem metafor öğretiminin teorik altyapısı hem de uygulama altyapısı açısından büyük bir boşluğun olduğunu gözlemlemekteyim.” (K4), “Şimdi bu konuda açıkçası yabancılara Türkçe öğretimi yapan kaynaklarda...birebir metafor öğretimi diye bir şey, başlık açılmıyor.” (K5), “Ama bu konuda bir sistematik anlamda, bir şu bu şekilde öğretilir gibi bir şey görmedim. İşte B1 seviyesindeki öğrencilere metaforlar şöyle öğretilir, işte B2 seviyesindeki öğrencilere metaforlar böyle, öyle öğretilir şeklinde bir yol göstericiyle karşılaşmadım açıkçası eser anlamında, kaynak anlamında.” (K7) şeklindeki ifadelerinden elde edilmiştir. *Bireysel çabaya dayalı öğretim* kodu ise 5 frekans değeriyle “Ben kendim şöyle yapıyorum; A1 düzeyinde değil, A2 bazen bir-iki tane ama B1, B2’de yoğun olarak yapıyorum ya da A2’nin işte sonu, ortaları. Sonuna doğru anlayabilecekleri şekilde bunu drama ederek yapıyorum ben mesela. Anlamada zorluk çekeceklerini düşündüğüm metaforları ya da deyimleri, onu bazen drama şeklinde...” (K1), “Yani yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapanlar kendi öznel çabalarıyla ve kendi yöntemleriyle bir şeyler yapmaya çalışıyorlar.” (K3), “Öğretmenler kendi bireysel beceri, ilgi ve yeteneklerine göre bu konu üzerinde duruyor... Bunun dışında metafor öğretimi mutlaka öğretmenlerin de metafor öğretimi konusunda aslında bilgilendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (K5), “Mesela drama çok önemli bence. Bu hem metafor öğretiminde hem çocukların yeni yeni kelimeler bulmasında, buldukları kelimeleri günlük hayata uyarlamasında, onunla başka başka kelimeleri ilişkilendirilmesinde çok önemli.” (K6), “Yani bu konuda da benim gözlemlediğim şu; çevremde gözlemlediğim her hoca kendine göre bir yöntem belirlemiştir. Öğrencinin algısına göre, seviyesine göre, geldiği ülkeye göre her hoca kendince bu metaforu öğretmeye elinden geldiğince çalışıyor.” (K7) şeklindeki ifadeleri içermektedir. Bunların yanı sıra “Metaforlarla ilgili çok fazla etkinlik görmüyorum ben kitaplarda. Yani çok bu alana özellikle bir yönelimin olmadığını görmekteyim. Normal atasözleri ve deyimlerle ilgili alıştırmalar falan var. Onlar falan veriliyor kitaplarda.” (K2), “Benim inceleyebildiğim kadarıyla okuduğum makaleler, tezler vs. bu noktada büyük bir eksikliğin olduğunu gözlemliyorum ve bugün Türkiye’de mevcut ders kitaplarını da hem inceleme hem de bir materyal olarak okutma imkânım oldu. Bu kitaplarda da metafor öğretimine hiçbir şekilde yer verilmediğini

gözlemlemekteyim.” (K4) ve “Metafor öğretimi yeterli değil.” (K6) şeklindeki ifadelerden oluşturulan bir de *öğretimin yetersizliği* kodu bulunmaktadır.

### 5.1.3.3. Ders Materyali Kapsamındaki Metafor Öğretimi

Bu başlık altında öğretim elemanlarının öğretimde kullandıkları ders materyali (veri kaynağı) kapsamındaki metafor öğretimine yönelik görüşleri yer almaktadır. Buradan hareketle ulaşılan bulgular da aşağıdaki tabloda verilmektedir:

**Tablo 65.** Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Materyalindeki Metafor Öğretimine Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)
Metafor	Ders materyalinde metaforlar	Metafor öğretimi eksikliği	7
		Bireysel çabaya yönelik öğretim	2

Tablo 65’te yer alan verilere göre öğretim elemanlarının görüşlerinden *metafor öğretimi eksikliği* ve *bireysel çabaya yönelik öğretim* olmak üzere iki kodun olduğu görülmektedir. *Ders materyalinde metaforlar* kategorisi altında toplanan bu kodlardan *metafor öğretimi eksikliği*; “Öyle bir ders materyali yok ama İngilizceden Türkçeye adapte ediyorum. Zaman zaman görsel kullanarak mesela işte bir şey varsa...” (K1), “Kullandığımız ders materyallerinde çok fazla metaforla ilgili alıştırmaya, çalışma yok. Metaforlar var kitabın içerisinde, okuma parçalarında geçiyor ama bunlarla ilgili çok fazla çalışma yok, çok fazla aktivite, çok fazla alıştırmaya yok. Yani bunun noksan olduğu ve geliştirilmesi gereken bir unsur olduğunu düşünüyorum.” (K2), “Çalıştığım birimde farklı yayınlar kullandık dönem dönem. Ama derslerimizde kullandığımız bütün materyaller için söyleyebilirim ki metafor öğretimine yönelik ayrı bir başlık, bir planlama ya da etkinlik falan yok. Örneğin her kitabın planlamasına göre içinde anlatılan gramer konularına, öğretilmesi gereken kalıp ifade ya da deyim, atasözlerine yönelik oluşturulmuş etkinlikler var. Ama metaforlar için yok.” (K3), “Kullandığım bütün materyallerde diyebilirim metafor öğretimine ayrı bir başlık açılmadığını, ayrı bir etkinlik planlaması yapılmadığını net bir şekilde söyleyebiliriz ve bu durum büyük bir eksiklik teşkil etmektedir.” (K4), “Ders kitaplarında metafor öğretimi diye bir başlık açılmadığını görüyoruz.” (K5), “Etkinlikler yetersiz.” (K6), “Bizim kitabımızda da hani deyimler ve atasözleri ile ilgili çok ciddi bir sıkıntı yok. Ama diğer metaforlarla alakalı, asıl bahsi geçen metaforlarla alakalı... açıkçası çok yeterli bir kaynak olduğunu

söyleyemeyeceğim.” (K7) ifadelerinden hareketle oluşturulmuştur. Bununla birlikte frekans değeri 2 olan *bireysel çabaya yönelik öğretim* kodu ise “Biz el yordamıyla, kendimiz anladığımız kadarıyla öyle görsel daha çok, drama şeklinde, eşleştirme şeklinde yapıyorduk.” (K1) ve “Metafor öğretimiyle ilgili mesela kelime, bulmaca oyunları...” (K6) şeklinde ifadeleri kapsamaktadır.

#### 5.1.3.4. Metafor Öğretimi Uygulamaları

Bu bölümde öğretim elemanlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında metafor öğretimine yönelik yaptıkları uygulamalara ilişkin veriler elde edilmiş ve incelenmiştir. Buradaki veriler ışığında ulaşılan bulgulara da aşağıdaki tabloda yer verilmektedir:

**Tablo 66.** Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kapsamındaki Metafor Öğretimine Yönelik Uygulamaları

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)
Metafor	Metafor öğretimi uygulamaları	Metaforu açıklama	6
		Drama ve görsel kullanımı	5
		Öyküleştirme	2

Tablo 66’ya göre öğretim elemanlarının metafor öğretimine yönelik uygulamaları *metaforu açıklama*, *drama ve görsel kullanımı* ve *öyküleştirme* olmak üzere üç kod altında toplanmıştır. Bunlardan frekans değeri 6 olan *metaforu açıklama* kodunda “O metaforu açıklamak.” (K1), “Derslerde okuma parçalarında, dinlediğimiz metinlerde öğrencilerin anlamakta zorlandığı kelimeler çıkıyor, metaforlar çıkıyor. Bu metaforları ben üzerlerinde durarak anlamlarının ne olduğunu ne anlama geldiklerini şimdi belirtiyorum. Kelimelerinin, Türkçedeki kelimelerin gerçek anlamı, yan anlamı, terim anlamı, mecaz anlamı, metafor olarak farklı anlamlara geldiğini, farklı bağlamlar içerisinde farklı şekillerde kullanabildiklerini gösteriyor ve bunu hep örneklerle açıklamaya çalışıyorum.” (K2), “Bireysel çabalarım ile anlatmaya ve kavratmaya çalışıyorum.” (K3), “Metinlerde çıkan metaforik ifadeleri kendi gayretlerimle, kişisel gayretlerimle öğrenciye ulaştırmaya çalışıyorum.” (K4), “...daha çok anlam üzerinde duruyoruz.” (K5), “Açıklamalarını yapmaya çalışıyorum.” (K6) şeklinde ifadeler yer almaktadır. Frekans değeri 5 olan *drama ve görsel kullanımı* kodunda ise “Drama, resim, görsel... Görsellerle destekliyorum.” (K1), “Derslerde materyal içinde karşımıza çıkan metaforları kimi zaman drama tekniğiyle kimi zaman görsel materyallerle

destekleyerek...” (K3), “Yani ben derslerimde metafor öğretimini öncelikle birinci anlamı veriyorum öğrencilere, temel anlamını veriyorum. Daha sonra metafor öğretiminin günlük dilde işte hangi anlamlarda kullanıldığını göstererek, canlandırarak, resimlerle bir şekilde anlatmaya çalışıyoruz, öğrencilere.” (K5), “Canlandırma yapıyorum... yüzümle, mimiklerimle ve jestlerimle onu canlandırmaya çalışıyorum. Daha sonra tahtaya çiziyorum, çizerek yapmaya çalışıyorum. Mesela bir insan yüzü, bir şey, bir kelimeyi öğretirken. Daha sonra bir öğrenciyi kaldırıyorum, onunla yine canlandırma yapmaya çalışıyorum.” (K6), “Dramayı kullanıyorum.” (K7) şeklinde ifadelerin olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra en düşük frekans değerine (f=2) sahip *öyküleştirme* kodu ise K3’ün “...hikâyeleştirerek”, K7’nin “...daha çok öyküleyerek anlatmaya çalışıyorum metaforları öğretmeye çalışırken. Benzer olayları en basit şekliyle işte mesela ‘şöyle bir şey olmuş, şu olmuş bu olmuş...’, öyküleştirerek anlatmaya çalışıyorum.” ifadesi içermektedir.

#### 5.1.3.5. Öğrencilerin Metaforları Öğrenmeleri

Bu bölümde öğretim elemanlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında öğrencilerin metaforları öğrenmelerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu veriler ışığında ulaşılan bulgular da aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 67.** Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kapsamında Öğrencilerin Metaforları Öğrenmelerine Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)
Metafor	Metafor öğrenme durumu	Öğrenmede zorluk	5
		Öğretimde yetersizlik	2

Tablo 67’den hareketle öğretim elemanlarının öğrencilerin metaforları öğrenmelerine yönelik görüşlerinden elde edilen veriler, *öğrenmede zorluk* ve *öğretimde yetersizlik* şeklinde iki kod altında toplanmıştır. Buradaki frekans değeri 5 olan *öğrenmede zorluk* kodunun “Eğer açıklama yapmazsanız; bir öğretim, bir detay, bir görsel, bir açıklama, bir şey yapmazsanız onu anlamazlar. Yani bağlamın içinden de çıkaramazsınız onu. Öyle bir şey ki metafor ya da işte deyimler bağlamın içinden de çok zor çıkar. Yani oturup tabii ki bağlam içerisinden çıkarılabilir ama o bağlamı senin o senaryoyu oturup yazman çizmen hazırlaman lazım ki çocuk okuduğunda ‘Ha! Bu bağlamda bunu ben anlıyorum.’. Zor ama yapılabilir, yapılamaz diye bir şey yok. Ama genellikle kitaplardaki işleniş şekli öyle

konteksten öğrencinin çıkarabileceği şekilde değil yani metaforlar.” (K1), “Çok sağlıklı bir öğrenme değil.” (K3), “Yani eğiticinin o metaforu ne kadar çok anlatmasının yanı sıra ne kadar etkili anlatması. Mesela bazen vermiş olduğu üç-dört örneği biliyor ama öğrenciler bunu zihninde canlandıramıyor, bazen çekiniyorlar, sormaya çekiniyorlar yabancı öğrenciler.” (K5), “Öğrenciler bazen şaşırıyorlar. Mesela Türkçede hem deyim olsun hem atasözleri olsun hem de bu metafor kelimeleri çok fazla olduğu için ve biz Türkler günlük hayatta çok sık kullandığımız için bu kelimeleri. Bu yüzden öğrenciler biraz algılamakta zorlanıyorlar. Yani ‘aaa’ falan diyorlar, işte gülüyorlar. Tam anlayamıyorlar. İşte ‘Şu şekilde kullanılır, bu kelime bu şekilde kullanılır, bunu biz bu anlamda kullanıyoruz.’ gibi örnek vermeye çalışıyorum ama ilk etapta anlayamıyorlar, net ifade olmadığı için.” (K6), “Bu da yine öğrencilerin kültürleriyle alakalı olarak değişiyor. İşte çok bambaşka kültürlerden gelen öğrenciler algılamakta güçlük çekebiliyorlar.” (K7) şeklindeki ifadeler doğrultusunda ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bir diğer kod olan *öğretimde yetersizlik* ise 2 frekans değerine sahiptir ve “(Öğretim) Çok yeterli kalmıyor. Biz sadece kitaplara bağlı kalarak kitaplar üzerinden ilerliyoruz. Kitaplara da eklenebilir metafor öğretimiyle ilgili birtakım alıştırmalar, aktiviteler... Biz sadece okuma parçalarında karşımıza çıkan ya da dinleme metinlerinde karşımıza çıkan metaforları anlatıyoruz. Özellikle metafor öğretimine yönelik bir çabamız, bir şeyimiz yok.” (K2), “Planlı bir şekilde gerçekleşmediği için hangi metafor ne zaman verilmeli, kullanım sıklığına göre hangisi öncelikli öğretilmeli ve nasıl öğretilmeli gibi bir durum olmaması bizim gayretlerimizle öğrenciye ulaştırabildiğimiz kadar. Yani öğrenci fark ediyor; ‘Bu nedir?’ diyor ve ben kendimce açıklamaya çalışıyorum. Anlamadan geçmeyecek şekilde uğraşıyorum ama bu durum normal ders planına dâhil edilmediği için, kitabın zamanlamasıyla aynı şekilde ilerlememi engelliyor.” (K3) şeklindeki ifadelerden oluşmuştur.

#### 5.1.3.6. Metaforların Öğretilmesi / Öğrenilmesi

Bu başlık öğretim elemanlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metaforların öğretilmesine / öğrenilmesine yönelik görüşlerini kapsamaktadır. Buradaki görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan bulgular da aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 68.** Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kapsamındaki Metafor Öğretimine Yönelik Genel Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)
Metafor	Metafor öğretimi	Metafor öğretimine yönelik etkinlik / materyal	5
		Metafor öğretiminin planlı yapılması	4
		Metafor öğretiminin B1'den başlaması	4
		Metafor öğretiminin A2'den başlaması	2
		Metafor sözlüğü çalışması	2

Tablo 68'de öğretim elemanlarını yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metafor öğretimine yönelik genel görüşlerine ilişkin kodlar yer almaktadır. Buna göre öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerin analizi doğrultusunda *metafor öğretimine yönelik etkinlik / materyal*, *metafor öğretiminin planlı yapılması*, *metafor öğretiminin B1'den başlaması*, *metafor öğretiminin A2'den başlaması* ve *metafor sözlüğü çalışması* şeklinde kodların oluştuğu görülmektedir. Bu kodların oluşmasında temel alınan katılımcı ifadelerinin ise *metafor öğretimine yönelik etkinlik / materyal* kodu için "...şöyle bir metaforlar kitabının olması çok güzel olurdu." (K1), "Ders kitapları içerisinde, materyaller içerisinde bununla ilgili kısımlar eklenmeli ve metafor öğretimi yapılmalı." (K2), "Onlar için de materyallerde ayrı başlıklar açılmalı; metaforların kavramsal yapısına göre, öğretim basamaklarına göre öğretim yöntem ve teknikleri geliştirilip öğrencilere ulaştırılmalı." (K3), "Mesela kullandığımız kitap. Kitaptan gittiğimiz için kitabımız bizim için çok önemli. Çünkü kitap bizi yönlendiriyor, derslerde nasıl işleyeceğimize. Tabii ki biz de çok fazla şey ekliyoruz. Kitabın içerisinde biraz daha öğrencilerin seviyesine göre daha kolay konular olması gerekir, metafor öğretimiyle ilgili." (K6), "Bunlarla ilgili nasıl dil bilgisi, gramer ile alakalı pratikler, örnekler varsa kitapta; o tarz örnekler yapılabilir diye düşünüyorum veya işte örnek videolar çekilebilir şeyde, kitapların yanına CD veriliyor ya, o CD'lerin içerisinde örnek videolar çekilip o şekilde..." (K7); *metafor öğretiminin planlı yapılması* kodu için "Türkçe öğretiminde bir metafor etkinliği şeyi süresi ayrılmalı, yani ders içerisinde böyle bir zaman ayrılırsa çok faydalı olur." (K1), "Metaforlar çok önemli. Niye önemli? Çünkü dilin zenginliğini gösterir metafor kullanımı. Kişinin o dili kullanmadaki üst düzey becerisini gösterir. Dile zenginlik katar, anlatımı güçlendirir. Metaforlar bu yüzden yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin dile iyi bir dile iyi şekilde hâkim olabilmesi için metafor öğretimi zorunlu gibi benim için. Zorunlu olmalı. Yani derslerde buna özellikle bir kısım ayrılmalı diye düşünüyorum." (K2), "Öncelikle metaforlar da öğretim planına dahil edilmeli... Yani metaforların da öğretimi sistemli olmalı; tüm beceri alanlarına yönelik düzenlenen

etkinliklerle kavramaları kolaylaştırılmalı.” (K3), “...her şeyin başında da bu materyal gelişiminden önce bir yöntem belirlemek, yol / yöntem belirlemek, her şeyin başında o var bence.” (K7); *metafor öğretiminin B1’den başlaması* kodu için “Şimdi her seviyede metaforlar var aslında. Her seviyede metaforlar var ama başlangıç seviyesinde zaten daha öğrenciler dile çok hâkim olmadıkları için metafor öğretimi biraz daha ileri seviyelerde başlasa daha iyi olur diye düşünüyorum. Ne bileyim işte B1’den sonra falan... Çünkü daha dile hakimiyetleri yok. A1, A2 seviyesinde daha çok kendilerini yeni yeni toparlıyorlar...” (K2), “Bence B1’den başlamalı. Çünkü A1’de henüz dille yeni tanışıyor. A2’de belki günlük dilde çok sık kullanılanlardan yavaş yavaş sezdirilebilir ama B1’den itibaren ayrı bir başlık altında, belli yöntem ve metotlarla, etkinlikleriyle kullanım sıklık durumlarına göre öğretimi yapılmaya başlanmalı.” (K3), “Metaforlar biraz daha kavramsal düzeye hitap eden bir konu olduğu için B1 düzeyinden itibaren yer alması daha uygun olacaktır, diye düşünüyorum.” (K4), “...C1’e kadar seviyelendirilmeli. A1’de zaten zor olur, şimdi onu düşünmek gerekirse. Çünkü çocuk A1’de hiç Türkçe bilmeyecek. O yüzden A1’de çok zor olur, A2’de belki B1’den başlamalı. B1’den başlamalı.” (K6); *metafor öğretiminin A2’den başlaması* kodu için “Bana göre A2’den de başlanabilir. Tabii ki hani B1 B2’ye kadar dil bilgisi kurallarını biz bitiriyoruz. Ondan sonra başlıyor. Ama ondan sonra da çok kısa bir süre TÖMER’de kalıyorlar. Yani okuma-anlamaya mı yoğunlaşacaksın, onları mı şey yapacaksın? Arada serpiştirilebilir yani A2’ye.” (K1), “Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metaforların öğretimine yönelik ders kaynaklarında materyallerinde A2 düzeyinden başlayarak en yaygın kullanılan metaforların işte B1, B2 düzeylerinde sayıları arttırılarak belki bu metin sonunda verilebilir...” (K5) ve *metafor sözlüğü çalışması* kodu içinse “Metaforların sıklık düzeyleri belirlenmeli, buna göre metafor sözlüğü oluşturulmalı.” (K3), “Metafor sözlüğü hazırlanmalı Türkçede ve bu metaforların sıklık düzeyleri belirlenmeli ve bu metaforların kavramsal yapısına göre öğretim basamaklarında öğrenciler öğrencilere ulaştırılması sağlanmalıdır.” (K4) olarak tespit edilmiştir.



## 5.2. UYGULAMA SIRASINDAKİ BULGULAR

### 5.2.1. Sınıf İçi Uygulanma

Bu bölüm, araştırmanın kavramsal metafor öğretimine dayalı uygulama sürecini ortaya koyabilme adına *gözlem* ve *araştırma günlüklerinin* (öğretim elemanı, öğrenci) analizinin doğrultusunda ulaşılan bulguları içermektedir. Buradan hareketle ilgili veri toplama araçlarına ait bulgular ayrı başlıklar altında sunulmaktadır.

#### 5.2.1.1. Gözlem

Bu bölümde kavramsal metafor kuramına dayalı şekilde gerçekleştirilen metafor öğretimi etkinliklerinin sınıf içi uygulama sürecinde gözlem aracılığı ile elde edilen bulguları yer almaktadır. Buradaki aşamada araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı rolünde de olmasından dolayı veri kaybını önleyebilmek adına tüm süreç, video kaydına alınmıştır. Sonrasında gözlem, bu kayıtlar üzerinden gerçekleştirilerek bulgulara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra video kayıtları üzerinden gerçekleştirilen gözlem, araştırma kapsamında yer alan hedef kazanımların (anlama, yorumlama, üretme) değerlendirilmesini de içermektedir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular aşağıdaki şekildedir:

Kavramsal metafor öğretimin ilk uygulamasında genel olarak öğrencilerin verilen etkinliklerdeki kelimelerin anlamlarını sorma eğilimde oldukları görülmüştür. Araştırmacının bu durumda sadece kelimelerin temel anlamlarını açıkladığı figüratif anlamların açıklamalarından ise kaçındığı gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrenciler bu kapsamdaki bir uygulama karşısında pasif şekilde öğrenmeye çalışarak soru sormaktan ve cevap vermekten uzak durmuşlardır. Ayrıca cevap vermeleri gerektiğinde de çok genel cevaplara başvurdukları tespitler arasındadır. Buradaki genel cevaplardan kasıt herhangi bir sisteme dayalı olmadan tahmini cevaplardır. Genel olarak öğrenciler etkinlikler kapsamındaki kavramların karşılaştırılmasında zorluk yaşamışlardır. Bu durum öğretim planında yer alan her etkinliğin ardından araştırmacının öğrencilerle birlikte ilgili etkinliği çözümleyerek hemen dönüt vermesiyle dersin sonuna doğru beklenen yönde değişmeye başlamıştır. Bu değişim özellikle uygulamanın sonuna doğru Ö14, Ö17, Ö20

ve Ö21'in etkinliklerin çözümü aşamasında verdikleri cevaplarda gözlemlenebilmiştir (15 Mart 2022).

Metafor öğretiminin ikinci uygulamasının başında öğrencilerin kavram eşleştirmesine yönelik çabalarının olduğu ve "TÖMER bana mutluluk verdi." (Ö14) gibi metaforik ifadeler oluşturulduğu gözlemlenmiştir. Özellikle konuşma etkinliklerinde kavram eşleştirmesine yönelik yorum ve üretimler söz konusu olmuştur. Bu aşamadaki verilere ayrıca çalışmadaki öğretim etkinliklerinin analiz edildiği kısımda yer verilmektedir (bk. 5.2.2.). Bunun yanı sıra öğrenciler, uygulama esnasında verilen etkinlikleri daha seri cevaplama başlamışlardır. Aynı zamanda öğrencilerin ilk uygulamadaki pasif rolleri değişmeye başlamış ve etkinliklerin cevaplandırılmasında daha aktif rol üstlendikleri tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin etkinliklerdeki anlamını bilmedikleri kelimelerin araştırmacıya sorulmaya başlanmasından anlaşılabilir. Bu aşamada ise araştırmacının öğrencilere kelimelerin sadece temel (literal) anlamlarını verdiği görülmektedir (17 Mart 2022).

Araştırmacı uygulamanın üçüncü dersine üzüntü kavramının ne olduğu sorusuyla başlamıştır. Öğrencilerin bu kavram hakkında kavramsal eşleştirmeye yönelik cevap verme çabası olduğu gözlemlenmiştir. Ancak bu uygulamada duygu metaforunun değişmesi, yani mutluluk kavramından üzüntü kavramına geçilmesi, öğrencilerin zorlanmasına neden olmuştur. Bu zorluk özellikle uygulamanın ilk etkinliklerinde ilgili kavramlar yerine çok farklı kavramların eşleştirilmeye çalışılmasıyla görülmektedir. Ancak etkinlikler ilerledikçe öğrencilerin konuya adaptasyonu artmış ve bahsedilen sorun, azalma eğilimi göstermiştir. Dolayısıyla bu uygulamadaki izlenim, genel sistemde çok zorlanılmadığı ancak yeni bir kavramın sisteme dâhil edilmesiyle uyarılma açısından zorlanıldığı yönündedir (22 Mart 2022).

Metafor öğretiminin dördüncü uygulamasında araştırmacı uygulamanın başından itibaren yapılanları genel bir tekrar etme ihtiyacı duymuştur. Bununla birlikte öğrenciler de etkinliklerin sınıf içi çözümleri esnasında kavramsal metaforun yapısına uygun şekilde ifadeler kullanma eğilimindedirler. Dolayısıyla öğrenciler herhangi bir metaforik ifadeye yer alan üzüntü kavramının hangi kavramla eşleştirilebildiğini ayırt etmeye başlamışlardır. Ayrıca bu eşleştirmeler kapsamında metaforları yorumlama ve üretmede

de her bir öğrencinin kendi söz varlığı çerçevesinde performans gösterdiği söylenebilir (24 Mart 2022).

Öfke metaforuna yönelik gerçekleştirilen beşinci uygulamanın başında Ö4'ün ders dışında tespit ettiği “Aralarında aşk filizlendi.” şeklindeki bir metaforik ifade ele alınmıştır. Hatta bu metaforik ifadeye yönelik açıklama genel olarak Ö4 tarafından gerçekleştirilmiştir. Ardından araştırmacının da bu örneği kullanarak dersine uyarladığı gözlemlenmiştir. Süreçteki uygulama kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde ise öğrencilerin genel olarak kavramsallaştırmaya yönelik düşünme eğiliminde oldukları söylenebilir. Bu durum özellikle metaforik ifadeleri anlama ve oluşturma konusunda gözlemlenmektedir. Mesela Ö21'in “Düşman ülkemize geldiği zaman öfkemizi bilememiz lazım.” şeklindeki ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir (29 Mart 2022).

Metafor öğretiminin altıncı uygulamasında artık öğrencilerin genel olarak kavramsallaştırmaya yönelik düşünmeye başladıkları gözlemlenmektedir. Bunun en açık göstergesi öğrencilerin tüm uygulama boyunca araştırmacı tarafından verilen etkinlikleri seri bir şekilde tamamlamaları sayılabilir. Bu aşamada öğrenciler araştırmacıya sadece anlamadıkları kelimeler hakkında soru sormakta ve kavram eşleştirmesinde sorun yaşadıklarına dair herhangi bir izlenim vermemektedirler (31 Mart 2022).

Son duygu metaforu olan “korku”ya yönelik planlanmış yedinci uygulamada öğrencilerin artık temel kavram değişikliğinde dahi zorlanmadıkları söylenebilir. Ayrıca bir önceki uygulamada olduğu gibi etkinliklerin hâlen öğrenciler tarafından seri bir şekilde cevaplandığı gözlemlenmektedir. Araştırmacıdan sadece bilmedikleri kelimelerin yanıtını bekleyen öğrenciler, kavramsal metaforun yapılanmasına yönelik herhangi bilgiye ihtiyaç duymamaktadırlar (05 Nisan 2022).

Bu çalışmanın son uygulamasına araştırmacı, öğrencilerin korkularına yönelik anlatım yapmalarını istemekle başlamıştır. Öğrencilerin anlatımlarında ise “korkudan bayılacaktım” (Ö7), “büyük korku” (Ö1) şeklinde metaforik ifadelerin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra buradaki uygulama kapsamında verilen etkinliklerin öğrenciler tarafından seri bir şekilde cevaplandığı ve bilmedikleri kelimeler dışında herhangi bir soru sorma ihtiyacı duymadıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca etkinliklerin sınıf içi çözümünde öğrencilerin çoğunluğu genel olarak katılım sağlamaktadır. Artık gözlem

sürecinde gerek araştırmacı gerekse de öğrenciler tarafından konu ile ilgili herhangi bir sorun yansımadığı söylenebilir (07 Nisan 2022).

#### 5.2.1.2. Öğretim Elemanı Araştırma Günlüğü

Bu bölümde çalışmanın uygulamasına dair süreç boyunca araştırmacı tarafından kendi görüş ve düşüncelerini aktardığı “araştırma günlükleri”nin analizi yer almaktadır. Bu kapsamda ulaşılan bulgular, öğretim sürecini ortaya koyabilmek adına önemli görölmektedir. Bu analiz doğrultusunda elde edilen bulgular ise aşağıda uygulama sırasına göre sunulmaktadır:

Araştırmacı ilk metafor öğretimi uygulamasının başında öğrencilerin daha herhangi bir sistematik oluşturamadıklarından genel bilgilerine dayalı tahmini cevaplar verme çabasında olduklarını belirtmektedir. Ancak araştırmacı tarafından etkinliklerin ilerlemesiyle birlikte kavramsal metaforun yapılanmasının belli bir sistematik içermesinden dolayı öğrencilerin hızlı bir şekilde ilerleme gösterdikleri ve daha hedefe yönelik cevaplar vermeye başladıkları da vurgulanmaktadır. Bu uygulama için araştırmacının genel görüşü kavramsal metaforun yapısının benimsenmesi adına biraz daha zaman ve pratiğe ihtiyaç duyulduğu yönündedir (15 Mart 2022).

Metafor öğretiminin ikinci uygulamasında araştırmacı öğrencilerin kısmen kavramsal metaforun yapısı dâhilinde düşünmeye başladıklarını ifade etmektedir. Bunun nedeni olarak da “mutluluk” kavramı için hem metaforik ifadelerden kavramsal metafora hem de kavramsal metafordan metaforik ifadeye yönelik çalışma yapılmış olması gösterilmektedir. Bu uygulamanın araştırma günlüğünde araştırmacı, iki uygulamanın birlikte ancak tam olarak planlanan kavramsal metafor öğretimini kapsadığını ifade etmektedir (17 Mart 2022).

Bu çalışma kapsamında gerçekteştirilen üçüncü uygulamada araştırmacı, ilk iki uygulamadaki temel kavram olan “mutluluk” kavramından “üzüntü” kavramına geçilmesinin öğrencileri zorladığını ifade etmiştir (22 Mart 2022).

Araştırmacı dördüncü uygulamada öğrencilerin genel olarak öğretim yapısına yönelik hareket etmeye çalıştıklarını, ancak kavramsal metaforla metaforik ifadenin ayrımı

konusunda sorun yaşadıklarını gözlemlemiştir. Bu durumu çözmeye adına da araştırmacı tarafından genel bir tekrar yapma ihtiyacının duyulduğu belirtilmiştir (24 Mart 2022).

Uygulamanın beşinci aşamasında araştırmacı gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencilerin somutlaştırma ve eşleştirme açısından beklenen dönütleri vermeye başladıklarını ve hatta sınıf dışında dahi kavramsal metaforları tespit edebilen öğrenci olduğunu ifade etmiştir (29 Mart 2022).

Altıncı uygulamada araştırmacının görüşü beşinci uygulamada gözlenen hedefe yönelik olumlu ivmenin sürdüğü ve uygulama esnasında öğrencilerden alınan dönütlerin beklenen şekilde olduğu yönündedir (31 Mart 2022).

Yedinci uygulamadaki araştırmacı görüşüne göre, öğrencilerin kavramsal yapılanmayı benimsedikleri ve bir şekilde uygulayabildikleri yönündedir. Bunun en açık göstergesinin de etkinliklerin önceki uygulamalara kıyasla hızlı bir şekilde cevaplanması olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca araştırmacı, etkinliklerin cevaplanma esnasında öğrencilerden kendisine sadece anlamını bilmedikleri kelimelere yönelik sorular geldiğini vurgulamaktadır (05 Nisan 2022).

Son uygulamadaki araştırmacı günlüğünde ise metaforlardaki kavramsal eşleştirmenin öğrenciler tarafından beklenen şekilde olduğu ifade edilmiştir. Buradaki kavramlar arası eşleştirmenin tam planlanan kavram ile olmasa dahi hedef kavrama yakın kavramlardan birinin kullanılma durumunun söz konusu olduğu tespit edilmiştir. Mesela araştırmacı, öğrencilerin “delilik” kavramı yerine kaynak alan olarak “hastalık” veya “psikolojik hastalık” kavramını kullanarak cevap verilebildiklerini bu duruma örnek olarak göstermektedir (07 Nisan 2022).

### 5.2.1.3. Öğrenci Araştırma Günlüğü

Bu başlık altında uygulama süreci hakkında öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade ettikleri araştırma günlükleri analiz edilmiştir. Buna göre her uygulama kendi içinde değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular uygulama sırası gözetilerek aşağıda tablolar hâlinde verilmiştir.

**Tablo 69.** Birinci Metafor Öğretimindeki Öğrenci Günlüklerine Ait Bulgular

Tema	Kategori	Kod
Metafor öğretimi	Farkındalık	Çok metafor kullanımı Sistematik Yeni sistem
	Görüş	Eğlenceli Farklı Faydalı İlginç Önemli Uygun Verimli Yardımcı olmak Zor
	Kazanım	Düşünce geliştirmek Kelime öğrenmek Metaforu anlamak

Tablo 69'a göre birinci metafor öğretimi uygulamasına ait öğrenci günlüklerinin analizinden *metafor öğretimi* teması ortaya çıkmıştır. Bu tema ise *farkındalık*, *görüş* ve *kazanım* olmak üzere üç kategoriden meydana gelmiştir. Bunlardan *farkındalık* kategorisinin “Üniversitede hocalar. Öğrettiği zaman çok metafor.” (Ö7), “İnsanlar hayatta konuşurken metafor kelimeleri kullanarak yorumlarını anlatıyor... Bazı insanlar direkt olarak söylemiyor, yani metafor şeklinde anlatır.” (Ö13) ve “Hayatımda onların (metaforların) sık kullanılmasını fark etmeye başladım. (Ö25)” şeklindeki ifadelerden *çok metafor kullanımı*; “Bugünkü metafor öğretimi dersi mutluluk hakkındaydı ve ben anladım ki mutluluk metafor olarak çok anlamı var. Mutluluğu sıvı gibi düşünebiliriz, içimizde bir yer alır. Karışık bir duygu değil sistemattır.” (Ö2) ifadesinden *sistemattik* ve “Yeni sistemde çalıştık.” (Ö12) ifadelerinden hareketle *yeni sistem* kodlarını içerdiği görülmektedir.

Bir diğer kategori olan *görüş* kategorisine bakıldığında “Eğlenceli oldu.” (Ö14) ifadesinden hareketle *eğlenceli* (Ö14); “Bugün önceden farklı dersler alıyorum.” (Ö5), “Dersin başka derslerden farklılığını düşündüm.” (Ö15) ifadelerinden hareketle *farklı*; “Bu teknik çok değerli ve faydalı.” (Ö3), “Çok faydalı olabilir. Çünkü önce metaforu derste anlamıyordum ama bu ders ile yavaş yavaş öğreniyorum.” (Ö5), “Faydaları alıyorum.” (Ö10), “Bir dil öğrenirken çok faydalı. Çünkü yeni şeyler yeni konular öğreniyoruz.” (Ö11), “İnsanların dediklerini daha iyi anlayabilmemiz için de yararlı olur.” (Ö20), “Yararlı.” (Ö13), “Bu(nun) bizim hayatımızda çok faydalı olacağına eminim.” (Ö23), “Bizim için çok faydalı bence.” (Ö24) ifadelerinden hareketle *faydalı*;

“Çok ilginç bir alıştırma.” (Ö6), “Bugünkü ders çok ilginç oldu.” (Ö9), “Ama ilginç.” (Ö13) ifadelerinden hareketle *ilginç*; “Ben de metafor öğretimi çok önemli bir konu.” (Ö7), “Ders benim için önemli.” (Ö10), “Metafor öğretimi tersi biz(im)için çok önemli olur.” (Ö13) ifadelerinden hareketle *önemli*; “Bence bu dersler bize göre çok uygun.” (Ö20) *uygun*, “Bugünkü ders çok verimlidir.” (Ö4) *verimli*; “...bu etkinlik genellikle bize çok yardım ediyor Türkçe anlamak veya konuşmak için.” (Ö19), “Metafor, mecaz anlamı öğrenmekte büyük zorluk çekiyorum. Metaforla duygularımı zorla ifade ederim. Metafor dersleri bu sorun(um)da yardımcı oldu.” (Ö22) ifadelerinden hareketle *yardımcı olmak*; “Biraz zor oldu, çünkü şimdi ilk metaforu okuyorum ve bazı kelimeler(i) anlamadım.” (Ö8), “Bakalım biraz zor oldu. Çünkü ana dilimde metaforlar biraz farklı.” (Ö9), “Bugünkü ders benim için biraz zor.” (Ö12), “Bazen etkinlikler zor oldu.” (Ö19) ifadelerinden hareketle de *zor* koduna ulaşıldığı görülmektedir.

Öğrencilere ait araştırma günlüklerinin analizi sonucunda ulaşılan son kategori ise *kazanım* kategorisi olmuştur. *Kazanım* kategorisi “Dünya düşüncemi artırıyor.” (Ö11), “Çünkü her zaman düşünmediğim şeyleri düşündüm.” (Ö14) hareketle elde edilen *düşünce geliştirmek*; “En önemli şey, insanları anlamak için daha iyi olacak.” (Ö10), “Dışarıdaki insanlarla konuşurken anlamamızı sağlıyor.” (Ö11) hareketle elde edilen *insanları anlamak*; “Metafor dersi yeni kelimeler öğretti.” (Ö10), “Yeni kelimeler öğrendim.” (Ö12) hareketle elde edilen *kelime öğrenmek*; “Benim fikrimi metafor hakkında açmaya başlıyor.” (Ö6), “Metaforunu ne hakkında olduğunu anladım.” (Ö15), “Mutluluk kelimesiyle hangi metaforlar kullanabilirim (diye) anladım.” (Ö16), “Birinci dersten sonra kendimi metaforu yüzde yüz bilir gibi hissettim.” (Ö17), “Bu derste kavramsal metaforu, ‘mutluluk’ metaforik ifadeleri ‘almak, vermek, çıkarmak’ öğrendim. (Ö18)”, “Bu metaforları öğretti dikten sonra artık onları iyi anlayabiliyorum.” (Ö21), “Bu derste ben metaforların çalışmasını anladım.” (Ö25) hareketle elde edilen *metaforu anlamak* kodlarını içermektedir.

Araştırma kapsamındaki analizler ikinci uygulamanın araştırma günlükleriyle devam etmiştir. Bu kapsamda ulaşılan bulgular ise aşağıdaki Tablo 70’te yer almaktadır:

**Tablo 70.** İkinci Metafor Öğretimindeki Öğrenci Günlüklerine Ait Bulgular

Tema	Kategori	Kod
Metafor öğretimi	Durum	Anlamak Fark etmek İlerlemek
	Görüş	Farklı

	İlginç Kolay Verimli
Kazanım	Yeni bakış açısı Metafor kurmak

Tablo 70'e göre ikinci metafor öğretimi uygulamasının öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular, *metafor öğretimi* teması altında *durum*, *görüş* ve *kazanım* kategorilerinin meydana geldiği yönündedir. Bunlardan *durum* kategorisi "...ders hakkındaki mutluluğu farklı şekilde anlayabiliriz." (Ö2), "Metaforu anlamaya yavaş yavaş başlıyorum." (Ö4), "Metafor hakkında biraz daha güzel anlaşıldı." (Ö7), "Bence iyi anlaşıldı, mutluluk hakkında biraz düşündüm." (Ö12), "Mutluluk hakkında yeniden yani sıfırdan anlamaya başladım. Mutluluğun benim bilmediğim anlamları varmış." (Ö15), "Kavramsal metafor ve metaforik ifade arasındaki farklılığı anladım." (Ö16), "Metaforu daha iyi anlamaya başladım." (Ö17), "Mutluluk canlılıktır; hava, toprak, canlı varlık değil. Çünkü mutluluğun canlı olabilmesi için insanlar gibi hareket yapmalı." (Ö18), "Mutluluk ve canlı varlık arasındaki ortak özelliği bulmak, kolayca mecaz anlamlı cümleleri yazmaya izin veriyor." (Ö22) ifadelerinden hareketle *anlamak*; "Bazı fark etmediğim şeyleri öğreniyorum." (Ö11) ifadesinden hareketle *fark etmek* ve "...bu bizim ikinci dersimiz ama ilerleme görüyorum." (Ö18) ifadesinden hareketle de *ilerlemek* kodlarını içermektedir.

İkinci kategori olan *görüş* ise "Bugün hala mutluluk hakkında öğreniyorum ama bugün dünden biraz farklı." (Ö5), "Böyle sorular ve etkinlikler hiç görmedim, çok farklı bir şey yapıyoruz." (Ö24) şeklindeki ifadelerden oluşan *farklı*; "Çok ilginç etkinlikler." (Ö6), "Bu ders çok ilginç bugün." (Ö9) şeklindeki ifadelerden *ilginç*; "Benim için bugünkü metafor dersi daha kolay oldu." (Ö3), "Bugünkü dersimiz dünkü derste göre daha kolay ve hızlı geçti." (Ö25) şeklindeki ifadelerden oluşan *kolay* ve "Bugünkü ders çok verimli." (Ö4) şeklindeki ifadelerden oluşan *verimli* kodlarının ortaya çıkardığı bir kategoridir.

Tablo 70'te yer alan son kategori de *kazanım* olmuştur. Bu kategoriyi oluşturan kodların ise *yeni bakış açısı* ve *metafor kurmak* olduğu görülmektedir. Buradaki *yeni bakış açısı* kodu "Yeni bir bakış açısı aldım. Kavramsal metafor(u) bulmak için çok iyidir." (Ö4), "Etkinlik önce zor gibi oldu, sonra kolay gibi oldu. Mantıklı düşünmem lazım." (Ö14), "Farklı bir şekilde düşünmeye başladık." (Ö24), "Ayrıca düşündüğüm sistemi geliştirdiğini ben fark ettim." (Ö25) şeklindeki ifadelerden elde edilirken *metafor kurmak*



kodu ise “Özellikler ile cümle kurdum, onları daha iyi kullanabilir.” (Ö1), “Metafor kurmaya başladım. Ayrıca metafor kurmak yavaş yavaş kolay oluyor.” (Ö4), “Kelimleri yeni cümlelerde kullandım.” (Ö10), “Alıştırmaları yaptıkça metaforlarla anlamlı cümleler daha kolay kurabilirim.” (Ö22) şeklindeki ifadelerden elde edilmektedir.

Bu çalışma kapsamındaki analizler, üçüncü uygulamanın araştırma günlükleriyle sürdürülmüştür. Buradan hareketle elde edilen bulgular da aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

**Tablo 71.** Üçüncü Metafor Öğretimindeki Öğrenci Günlüklerine Ait Bulgular

Tema	Kategori	Kod
Metafor öğretimi	Durum	Karşılaştırma
		Anlamlı
	Görüş	Etkili
		Farklı
		Faydalı
		İlginç
		Kolay
	Kazanım	Anlam öğrenme
		Hızlı düşünmek
		İlerleme
İyi düşünmek		
Metafor kurmak		

Tablo 71’e göre üçüncü metafor öğretimi uygulamasının öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular, *metafor öğretimi* teması altında *durum*, *görüş* ve *kazanım* kategorilerinin oluştuğuna yöneliktir. Bunlardan *durum* kategorisinin “Soyut ve somut ile ilgili birkaç yeni fiiller karşılaştırdım. Onun hakkında bir duygu ve bir somut şey buldum.” (Ö1), “Pek çok fiil vardır ve onun için somut ve somut şeyleri bulmalıyız.” (Ö3), “Soyut somut karşılaştırıyoruz aslında.” (Ö9), “Üzüntü nedir? Bana göre üzüntü bir zamanlarda mutsuzluktu. Bugün yaptığımız derste üzüntüyü bir kötü hava durumu olarak düşündüm. Etkinlikleri yaparken üzüntüyü bir mekân, yer olarak düşündüm.” (Ö13), “Üzüntüyü soyut ve somut olarak yazdık.” (Ö15), “Etkinlikten ‘üzüntü kara bir odadır’ diye anlıyorum. Bu kara odadan çıkmaya çalışıyoruz.” (Ö18), “Üzüntü: somut veya soyut şeylerle karşılaştırıyoruz.” (Ö19), “Duygular: üzüntü / Fiziksel: beden. Üzüntü bana çok ağır geliyor. Üzüntü bir yükür.” (Ö23) şeklindeki ifadelerinden hareketle sadece *karşılaştırma* kodunu içerdiği görülmektedir.

Bir diğer kategori olan *görüş* ise “Bugün ders öncekinden daha anlamlı.” (Ö15) şeklindeki ifadelerden *anlamlı*; “Kendimiz analiz yapıp cevapları bulmaya çalışıyoruz zor olsa da çok etkili.” (Ö25) şeklindeki ifadelerden *etkili*; “Bugünkü dersler eski(ye) oranla

çok farklıdır.” (Ö22) şeklindeki ifadelerden *farklı*; “Bu ders çok faydalı.” (Ö5), “Metafor benim için çok faydalı çünkü fikrim daha açılabilir.” (Ö7) şeklindeki ifadelerden *faydalı*; “Bugün çok ilginç, üzüntü için çok bilgiler aldım bugünkü dersten.” (Ö8) şeklindeki ifadelerden *ilginç*; “Güzel bir şekilde ve kolay öğrendik.” (Ö2), “Her şey daha kolay oluyor.” (Ö4) şeklindeki ifadelerden de *kolay* kodlarının meydana gelmesiyle oluşmuştur.

Bu analizden elde edilen son kategori de *kazanım* kategorisidir. Bu da *Anlam / kelime öğrenme, ilerleme ve metafor kurmak* kodlarının ortaya çıkardığı bir kategoridir. Buradaki *anlam / kelime öğrenme* kodu, “Bugünkü metafor öğretimi dersi hakkında üzüntünün fiziksel olarak yer / mekân, ağırlık, yük gibi farklı anlamını öğrendik.” (Ö2), “Ben yeni kelimeler öğrendim.” (Ö12), “Çok kelimeler aldım ve ‘Üzüntü nedir?’ sorusuna cevap buldum.” (Ö16), “Başka bir duygu öğrenmeye başlayınca yeniden bir sürü şeyler öğreniyoruz.” (Ö24) şeklindeki ifadelerden; *ilerleme* kodu, “Başladığımdan beri ilerliyorum.” (Ö4), “Bugün daha heyecanlıydım çünkü daha hızlı düşünebilirim.” (Ö6), “Bir metafor karşısında daha iyi düşünmemi sağlıyor.” (Ö11), “Yavaş yavaş metaforu öğrenmeye başladık.” (Ö17), “Sistemi anlamaya başladım.” (Ö20) şeklindeki ifadelerden; *metafor kurmak* kodu ise “Derslerden önce kavramsal metafor hakkında hiç düşünmedim ve hiç analiz yapmadım. Şimdi metafor kurmak mümkün.” (Ö4) şeklindeki ifadelerden oluşmaktadır.

Öğrenci günlüklerinin analizi, dördüncü uygulamada yer alan öğrenci araştırma günlüklerinin analiziyle devam ettirilmiştir. Buradan elde edilen bulgular da aşağıdaki tabloda verilmektedir:

**Tablo 72.** Dördüncü Metafor Öğretimindeki Öğrenci Günlüklerine Ait Bulgular

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>
Metafor öğretimi	Kazanım	Anla(t)mak Öğrenmek

Tablo 72’ye göre dördüncü metafor öğretimi uygulamasının öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular, *metafor öğretimi* temasında *durum, görüş ve kazanım* kategorileri ortaya çıkmıştır. Bunlardan *görüş* kategorisinin “Bugünkü derste dinlediğim şarkıdan üzüntü duygusu hakkında özellikleri anladım. Üzüntü(yü) yiyecek olarak yazdım ve bize nasıl tat veriyor diye. Birkaç fiilden üzüntüyü anladım.” (Ö1), “Üzüntü duygusu metafor olarak farklı anlamlarla karşılaştırdık. Onu hem çıldırma hem ölüm hem de acı gibi fark etme durumundayız.” (Ö2), “İkinci etkinliği çok iyi anladım. Bir paragraf onun için

yazabildim.” (Ö3), “Üçüncü etkinliği çok beğendim, çünkü üzüntü(yü) yiyecek olarak anlattım. Ayrıca hızlıca duygularımı kâğıda attım.” (Ö4), “Ders zor ama anlaşılabilir.” (Ö5), “Bugün dersimiz üzüntü hakkında artık kelimeleri karşılaştırmak lazım anlıyoruz.” (Ö8), “Bugün dersler daha anlaşılır.” (Ö9), “Birinci etkinliğinde güzel bir şarkı vardı, duyguyu hissettiriyor. İkinci etkinliğinde üzüntü ile ilgili konuşurken daha iyi anlıyordum. Metafor şekilleri öğreniyordum. ‘Üzüntü ölümdür.’ sözünde düşündükten sonra en son örnekle ‘Üzüntüden nefes alamıyorum.’, ‘Üzüntüden kendi yasımı tutuyorum.’ gibi daha iyi anlamamızı sağladı.” (Ö11), “Üzüntü konusunu tekrar hatırladık. Üzüntüyü ölüme, bir acı yemeye benzettik.” (Ö13), “Her etkinliği geçtiğimiz zaman metaforik ifadeleri anlamaya başladım.” (Ö15), “Etkinlikte üzüntü(yü) yiyecek bir şey ile karşılaştırdık.” (Ö19), “İkinci etkinlik nasıl düşünebileceğimiz açıkladı. Üçüncü ve dördüncü etkinlik daha kolay geldi, karşılaştırmaları anlıyorum.” (Ö20), “Soyut somut ifade etmekte yaptıkça ama yavaş anlamaya başlıyorum.” (Ö22), “Ders, önceki derslere göre hızlı geçti, çünkü biz metaforları daha iyi anlamaya başladık.” (Ö25), ifadelerinden hareketle *anlamak*; “Bence metafor öğrenmek çok önemli, çünkü yabancı öğrencilerin metafor cümleleri öğrenmesi gerekiyor. Bu sistem öğretiyor.” (Ö7), “Etkinlikte üzüntüyü bir yemek gibi düşünmemiz gerekiyordu. Biraz zor geldi ama bu etkinlikten önce konuşma etkinliği vardı. Bu etkinlikte nasıl duyguyu bir şey gibi düşünebileceğimizi öğrendik. Bu yüzden üçüncü etkinlikte çok zorlanmadım.” (Ö17), “Üzüntü ölümdür: Bu konuda konuşma oldu. Öğrenciler güzel ve özel cümleler söyledi ve bu cümleleri metafor gibi söyledi. Bu ilerleme mesela.” (Ö18), “Bugünkü metafor dersinde ben üzüntü hakkında daha fazla bilgi aldım... Ayrıca ben mesela bu derslerde çok yeni kelimeler ve ifadeler öğrendim. Yani hem metafor çalışması hem de Türkçemi geliştiriyorum.” (Ö25) şeklindeki ifadelerinden hareketle de *öğrenmek* kodlarını içerdiği tespit edilmiştir.

Analiz süreci, metafor öğretimine yönelik gerçekleştirilen beşinci uygulamanın araştırma günlükleriyle devam etmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular ise aşağıdaki gibidir:

**Tablo 73.** Beşinci Metafor Öğretimindeki Öğrenci Günlüklerine Ait Bulgular

Tema	Kategori	Kod
Metafor öğretimi	Kazanım	Kullanmak Öğrenmek

Tablo 73’te yer alan bulgulara göre beşinci metafor öğretimi uygulamasındaki öğrenci günlüklerinin analizinden *metafor öğretimi* temasını oluşturan sadece *kazanım*

kategorisine ulaşılmıştır. Bu kategori ise *kullanmak* ve *öğrenmek* olmak üzere iki kodu içermektedir. Bunlardan *kullanmak* kodu “Şiir okurken analiz yapabilirim ve metaforları fark etmeye başladım... Ayrıca bir metafordan birkaç yeni kurabilirim. Mesela; internette ‘Hayat bir yolculuktur.’ cümlesi(ni) okudum. Hemen birkaç cümle kurdum. Bu yolculuğa bomboş bavul ile geliyoruz.” (Ö4), “Bundan sonra metafor kelimeleri günlük hayatımda kullanmak istiyorum... Metafor kelimelerden güzel bir anlam buldum. Mesela: hamdım, piştim, yandım. İnsanlar doğduğu zaman ham meyvedir. Sonra yetişirken çok sıkıntı geliyor. O zaman da insanları sıkıntı pişiriyor.” (Ö7), “Aklıma metafor cümleler hızlı gelmeye başladı.” (Ö14), “Artık öfkeli olduğum zaman özel bir ifade verebilirim.” (Ö20), “Artık öfkeyle metaforlar yapabiliyoruz ve anlayabiliyoruz.” (Ö21), “Bence en iyi faydalı etkinlik metaforu kavramsal olarak yapmaya çalışmak. Çünkü bu etkinlik iletişimde metaforu yapabilmek için kolaydır.” (Ö22), “Öfke bizim içimizi yiyen ve yakan bir şeydir.” (Ö23), “Metafor sözleri görünce analiz yapmaya başladım ve bunu daha Türklerle konuşurken fark ediyorum.” (Ö24), “Dahası, metaforları rutinimde daha fazla fark etmeye başladım.” (Ö25) şeklindeki ifadeler; *öğrenmek* kodu ise “Öfke duygusuyla cümle yazarken yeni özellikler öğrendim.” (Ö1), “Bugünkü metafor dersinde öfke duygusu(nun) metafor olarak farklı anlamı olduğunu öğrendik.” (Ö2), “Ayrıca metin okurken aklıma fotoğraf geliyor. Okuduğum metaforları anlayabilirim.” (Ö4), “Şu anda öfke hakkında öğreniyorum. Öfkeyi bir kaptan bir ateşe kadar öğreniyorum.” (Ö5), “Birkaç kavramsal metaforu parçalarla ifade etmemiz lazım. Öfke kaptır yerdir, nesnedir ve ateştir.” (Ö6), “Etkinlik çok ilginç biz çünkü resim çizdik. Soyut şeyleri somut yapmayı öğrendim.” (Ö8), “...dersler sayesinde yeni kelimeleri karşılaştırma(yı) öğrendik.” (Ö9), “Kavramlar karşılaştırdım.” (Ö11), “Konumuz öfke hakkındaydı yani öfke bir kap demektir diye düşündüm. Keskin bıçak olarak ve ağırlık diye anlayıp öğrendik.” (Ö13), “Bugünkü dersler olumlu olmuş çünkü metafor olarak öfke(y)le ilgili ifade yazmayı öğrendim.” (Ö20), “Bugünkü metafor dersinde ben öfkeyle ilgili yararlı bilgiler aldım. Öfke(nin) bir kap, bir yer, bir ateş, bir insan olabildiğini öğrendim.” (Ö25) şeklindeki ifadeler temel alınarak ortaya çıkarılmıştır.

Araştırma günlüklerinin analizi kapsamında ele alınan altıncı uygulamaya yönelik bulgular ise Tablo 74’te verilmektedir:

**Tablo 74.** Altıncı Metafor Öğretimindeki Öğrenci Günlüklerine Ait Bulgular

Tema	Kategori	Kod
Metafor öğretimi	Kazanım	Alışmak Anlamak Yapmak

Tablo 74'teki bulgulara göre altıncı uygulamada yer alan öğrenci günlüklerinin analizi doğrultusunda *alışmak*, *anlamak* ve *üretmek* kodlarının ortaya çıktığı görülmektedir. *Metafor öğretimi* teması altında bulunan ve *kazanım* kategorisini oluşturan *alışmak* kodunun "Metafor dersi(ne) şimdi alışmaya başladım. Bugünkü derste 'öfke' hakkında öğrendik. Birincisi, öfke savaştır. Ben izlediğim Türk dizisini hatırladığım. Birkaç kelime 'Ertuğrul' adlı diziden aklıma geldi." (Ö6), "Bugünkü metafor öğretimi dersinde biraz alıştım. Bence yavaş yavaş alışıyorum, öğrene öğrene anlıyorum" (Ö7), "Bugün öfke hakkında biraz zor, çünkü yeni kelimeler bilmiyorum ama anlamak çok kolay bugünkü dersi. Çünkü sisteme alıştım." (Ö8) ifadelerinden; *anlamak* kodunun "Tam olarak öfke nedir anladım... Durumu anlatabilirim." (Ö1), "Farklı metotlarla dersimizi anlatınca daha kolay anlayabiliriz." (Ö2), "Bugünkü dersi etkinlikleri çok iyi anladım. Metafor dersi benim için gittikçe kolaylaşıyor." (Ö3), "Ayrıca belki hatalar var ama düşe kalka öğreneceğim, ilerlemeyi fark ediyorum ve metinleri daha iyi anlıyorum." (Ö4), "Bugün tüm etkinlikler iyidir. Yeni metoda alıştım, iyi anlıyorum." (Ö10), "Metafor görünce hemen anlıyorum." (Ö12), "Bugün öfke hakkında ders yaptık ama ikinci derste öfkeyi savaş diye düşünüp öğrendik. Öfke insan hayatı için gereksiz yük gibi ama o duygu her insanın içinde var ve duruyor. Onu iyi anladıktan sonra insan metaforu anlar." (Ö13), "Metaforik ifadeleri yaparken biraz zorlanıyorum ama kavramsal kelime bulup daha iyi anlamaya başladım. Etkinlikleri tek tek yapıp, doğru açıklamasını öğrenip daha açıkça anlayabilirim." (Ö22), "Derste pratik ve etkinlikleri yaparak metaforunu formu daha açık oluyor." (Ö24), "Bugünkü metafor dersimiz çok faydalı ve ilginç geçti. Ders boyunca ben öfke duygusunu çok iyi anladım. Öfke; savaş, hastalık, delilik, güç olabilir bu sistemle." (Ö25) ifadelerinden; *üretmek* kodunun ise "Tam eğlenerek etkinlikleri yapabilirim, yani hiç zorlanmadan. Artık hızlı anlayabilirim ve kurabilirim." (Ö4), "Bu derslerden daha sonra gelecekte genellikle metaforları iyi yapabiliriz." (Ö9), "Yeni kelimeler öğrendim, metafor yaptım bu sistemde." (Ö16), "Etkinlikler çok sistemli metafor yaptırıyor." (Ö17), "Öfke(yi) ne olarak düşündüğümüzü yazdık. Örnekler iyi seçilmiş ve iyi karşılaştırmış." (Ö18), "Bugünkü etkinlikler öfkeyle ilgili. Daha spesifik bir şekilde metaforlar

kurabileceğim artık.” (Ö20), “Artık öfke hakkında birkaç cümle yazabilirim. Öfke metaforları kurabilirim ve anlayabilirim.” (Ö21), “Metafor anlaması ve yapması zamanla kolaylaşıyor.” (Ö24) şeklindeki öğrenci ifadelerinden oluştuğu tespit edilmiştir.

Araştırma günlüklerinin analizine yedinci uygulamada yer alan verilerin incelenmesiyle devam edilmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular da aşağıdaki Tablo 75’te verilmektedir:

**Tablo 75.** Yedinci Metafor Öğretimindeki Öğrenci Günlüklerine Ait Bulgular

Tema	Kategori	Kod
Metafor öğretimi	Kazanım	Anlamak Üretmek Yorumlamak

Tablo 75’ten hareketle *metafor öğretimi* temasında yer alan *kazanım* kategorisinin *anlamak*, *üretmek* ve *yorumlamak* kodlarından oluştuğu görülmektedir. Bu kodların oluşmasında ise *anlamak* kodu için “Artık metaforları okurken hemen analiz yapmaya başlıyorum.” (Ö4), “Aslında daha basit düşünseydim aklıma geliyor. Bize anlattıktan sonra ‘Hee çok zor değil!’ diye söyledim.” (Ö6), “Korkunun çok anlamı var. Mesela korkuyorsan yüzüm bembeyaz oluyor, korku bir kap oluyor gibi.” (Ö7), “Korku duygu değil başka şey oluyor. Biz öyle düşündük.” (Ö8), “Çok iyi geçti, eğlendim hem de metaforları anladım...” (Ö9), “Artık metafor yapabiliyorum, hem anlıyorum...” (Ö10), “Konuyu gördükten sonra metafor(un) aynı şekilde çalıştığını fark ettim.” (Ö11), “Artık kolaylaştı.” (Ö14), “Son dersler iyi derslerden bırakılması geçiyor. Çünkü biz öğrenciler hızlı çalışmayı öğrendik. Bu etkinlikler, dersler bizim hızlı düşünmemize çok yardımcı.” (Ö16), “Bugün korkuyla ilgili yeni konseptler öğrendik. Bu sebeple korkuyla ilgili birkaç cümle... anlayabiliyoruz.” (Ö21), “Etkinlikler içerdiği örnekleri çok açık ve metaforu anlamayı ve öğrenmeyi verir.” (Ö22), “Hoca dersleri bize basit ve anlaşılır bir şekilde anlatıyor.” (Ö25) şeklinde; *üretmek* kodu için “Korku nedir ile ilgili, onunla metafor cümle kurdum.” (Ö3), “Konuları tekrar ettik ve ilerledik. Metafor kurmak daha kolay oluyor.” (Ö4), “Artık metaforu yapabiliyorum... hem yazıyorum.” (Ö10), “Kavramları anlayıp bundan sonra her istediğimiz konuyla ilgili metaforik cümleler kurabiliriz. Mesela; BEDEN MUTLULUĞUN KABIDIR ve BEDEN KORKUNUN KABIDIR somut olarak “kap” ile kullanabileceğimiz kelimeler ve fiiller hem mutluluk için hem de korku için.” (Ö11), “Metaforunu bir sistemi var. Biz böyle başka metaforlar yaparız.” (Ö12), “Bu sebeple korkuyla ilgili birkaç cümle... anlayabiliyoruz.” (Ö21), “Metafor

parçaları(nı) yazınca biraz daha zor oluyor. Yani genel (temel) metaforu yazınca daha iyi yapabilirim.” (Ö24), “Bu duyguyu hangi fiillerle metafor cümle kurabilirim öğrendim.” (Ö25) şeklinde; *yorumlamak* kodu için de “...bu sistemle anlatabilirim.” (Ö9), “Sonuçta korku duygusunu başka şeye benzettim ve metaforu anlattım.” (Ö13), “Ama çok zor değildi, artık metaforu ifade edebiliriz.” (Ö17), “Bize diğer kelime ve metafor verdi. Biz onun ne olduğunu anlattık, yazdık.” (Ö18), “Bugünkü ders konu korkuyla ilgili, yeni bir şekilde korku(yu) düşündüğümde anlatmayı öğrendim.” (Ö20) şeklindeki öğrenci ifadeleri temel alınmıştır.

Sekizinci uygulamadaki günlükler, analiz kapsamında yer alan son öğrenci günlükleridir. Bunların analizi sonucunda ulaşılan bulgular da aşağıda bulunan tabloda yer almaktadır:

**Tablo 76.** Sekizinci Metafor Öğretimindeki Öğrenci Günlüklerine Ait Bulgular

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>
Metafor öğretimi	Kazanım	Anlamak Üretmek Yorumlamak

Tablo 76’ya göre bu aşamadaki araştırma günlüklerinin analizinden *anlamak*, *üretmek* ve *yorumlamak* kodlarının oluştuğu görülmektedir. *Metafor öğretimi* teması altında yer alan ve *kazanım* kategorisini oluşturan bu kodlardan *anlamak* kodunun “Korku nedir çıktığı zaman örnekleri çok iyi anladım. Bu metafor dersi bitince metaforu daha öğrendim.” (Ö1), “Metaforları genel olarak anlayabilmek daha kolay oluyor.” (Ö2), “Son metafor dersi çok iyi geçti. Şimdiden metaforu daha iyi anlıyorum.” (Ö3), “Metaforu anlamak(ta) zorlanıyordum. Derslerden sonra hem kolayca anlayabilirim hem de okurken aklıma bir fotoğraf geliyor.” (Ö4), “Metaforda soyut formu(n) somut formuyla ortak noktaları(nı) bulmamız lazım.” (Ö6), “Etkinlikler biraz önemli çünkü bu yeni teoride sistem var. Metaforu anlamak mümkün.” (Ö8), “Artık metaforik cümleleri ve metaforik olmayan cümleleri fark edebilirim.” (Ö11), “Bu konsept yeni bir şekilde bize dil öğrenmeye destek etti. Bu öğrendiğimiz metafor ifadeleri genel hayatımızda kullanıp başka insanların dediklerini hiç zorlanmadan anlayabiliriz.” (Ö13), “Önce düşünmek zor oluyordu, şimdi öyle değil. Hayatta da metaforları her zaman buluyorum ve mutlu oluyorum.” (Ö14), “Türkçe metaforik cümleleri iyi anladım, gerçekten.” (Ö15), “Metafor her yerde var, biz ne kadar istesek de ondan kurtulamayacağız.” (Ö17), “Sekiz tane dersten sonra farklı düşünüyorum ve kolayca metaforu anlıyorum... Bir öğrenci için bu dersler çok yararlı çünkü Türk dili(ni) daha iyi anlayabilir.” (Ö19), “Metaforu öğrendikten sonra çok güzel

bir duygu hissediyorum, çünkü metaforik cümleleri anlayabiliyorum.” (Ö21), “Sekiz ders çalıştıkça, öğrendikçe metafor anlayışım eski(ye) oranla daha arttı... Metafor dersleri çok faydalı ve asıl temel oldu. Ana kuralları ve yöntemi öğrenme fırsatı buldum.” (Ö22), “Metafor cümlesi kurmak için soyut şeyi somut yerine koymam gerektiğini anladım.” (Ö25) şeklindeki ifadelerden; *üretmek* kodunun “Metaforları... farklı anlamlarıyla artık kullanabiliriz.” (Ö2), “Metaforu görebilirim, gördükten sonra atlama daha fazla fiiller ve kelimeler geliyor. Artık kurmaya başladım. Şimdi şiir okumak ve anlamak mümkündür.” (Ö4), “Böylece metafor yapmam mümkün olacak.” (Ö6), “Metaforik cümleler kurabilirim.” (Ö11), “Artık metaforlarla konuşmaya çalışıyorum.” (Ö14), “Gelecekte metaforlarla uğraşacağım için öz güvenliyim. Hayatta da kimseyle konuştuğum zaman artık zorlanmayacağım diye düşünüyorum.” (Ö16), “Sekiz tane dersten sonra farklı düşünüyorum ve kolayca metaforu... her yerde kullanabilirim. Bir öğrenci için bu dersler çok yararlı çünkü... herhangi bir durumda metafor kullanabilir.” (Ö19), Okulun dışında iyi iletişim kurabileceğim ve mantıklı metaforlarla duygularımı diğerlerine anlatabileceğim.” (Ö20), “Yaptığımız etkinliklerin dışında metafor yapabiliriz artık.” (Ö24), “Ben her duyguyu anlayıp şimdi onları günlük hayatımda kullanabileceğim.” (Ö25) şeklindeki ifadelerden; *yorumlamak* kodunun ise “Aktif gördüğüm metaforları açıklayabilirim.” (Ö5), “Artık metaforu çok iyi açıklayacağım.” (Ö7), “Bundan sonra bir metafor ne demek söyleyebilirim.” (Ö12) şeklinde ifadelerden hareketle tespit edildiği söylenebilir.

### 5.2.2. Kazanımların Gerçekleşme Durumu

Bu bölümde kavramsal metafor kuramına dayalı olarak oluşturulmuş metafor öğretiminin uygulama sürecindeki öğretim etkinlikleri ele alınmaktadır. Bu uygulama sürecinde kullanılan metafor öğretimi etkinliklerinin duygu (*mutluluk, üzüntü, öfke ve korku*) metaforlarını *anlama, yorumlama* ve *üretme* kazanımlarına yönelik geliştirilmiş olmasından dolayı analizler, yine bu kapsamda yürütülmüştür.

Eylem araştırması sürecinin bir parçası olan metafor öğretimi uygulaması toplamda dört döngü şeklinde gerçekleştirilerek tamamlanmıştır. Buradaki her bir döngü, yalnızca bir duyguya ait metaforların hem metaforik ifadelerden kavramsal metafora hem de kavramsal metafordan metaforik ifadelerle yönelik etkinliklerin yer aldığı bir öğretim



sürecini kapsamaktadır. Dolayısıyla bir döngü kendi içinde iki ayrı uygulamadan oluşmakta, toplam süreç ise sekiz metafor öğretimi uygulamasını kapsamaktadır. Metafor öğretiminde yer alan öğretim etkinliklerine ait bulgular ise uygulamaların sırasına göre ayrı başlıklar altında sunulmaktadır.

#### 5.2.2.1. Mutluluk Metaforlarının Öğretimine İlişkin Bulgular: Birinci Döngünün Birinci Aşaması

Bu bölümde mutluluk metaforlarını içeren ve ağırlıklı olarak metaforik ifadelerden kavramsal metafora ulaşmayı amaçlayan ilk uygulamanın bulguları yer almaktadır. Bu bulgular, metafor öğretimi etkinliklerinin uygulanma sırası gözetilerek verilmektedir.

Metafor öğretimi çalışmasında gerçekleştirilen ilk uygulamanın birinci etkinliğine ait bulgular, detaylı bir şekilde aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 77.** Mutluluk Metaforlarını Anlama ve Üretmeye Yönelik Bulgular (1. Uygulama / 1. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki ifadelerin literal ve metaforik kullanımlarını anlar.	Mutluluk	Anlama	Birinci anlam Direkt anlam Gerçek anlam Metaforik anlam Somut anlam Soyut anlam Tam anlam
2. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında yer alan mutluluk metaforunu üretir.	Mutluluk	Eşleştirme / Kavramsallaştırma	Akışkan Akmak Sıvı Su

Tablo 77’de MUTLULUK BİR KAPTAKİ SIVIDIR kavramsal metaforunun öğretimini içeren etkinliğe yönelik bulgulara yer verilmektedir. Bu etkinlik ise öğrencilerin metaforları *anlama* ve *üretme* kazanımlarını içermektedir. Bunlardan *anlama* kazanımı temel alınarak gerçekleştirilen içerik analizinden *birinci anlam*, *direkt anlam*, *gerçek anlam*, *metaforik anlam*, *somut anlam*, *soyut anlam*, *tam anlam* şeklindeki kodlara ulaşılmıştır. Bu kodları oluşturan öğrenci ifadelerine bakıldığında Ö1’in “Yazdığım cümlelerde o kelimeler(in) gerçek anlamı var ve somut şeyler oluyor. Ayrıca yukarıdaki cümleler(d)e o kelimeler(in) mutluluğa metaforik bir anlamı vardır.” (*gerçek anlam*, *metaforik anlam*, *somut anlam*), Ö2’nin “Cümleleri karşılaştırdık(ğımız) zaman aynı anlam gibi geliyor ama hem soyut hem somut kullanıyoruz.” (*somut anlam*, *soyut anlam*),

Ö3'ün "İlk cümlelerde çizgili kelimelerin gerçek anlamı yoktur, yani soyut; ...ikinci cümlelerde birinci anlam var." (*birinci anlam, gerçek anlam, soyut anlam*), Ö4'ün "Birinci cümlede fişkırmak fiili bol bol mutluluğu anlatıyor. Cümlemde fişkırmak fiili(ni) gerçek anlamıyla kullandım." (*gerçek anlam*), Ö12'nin "Yukarıdaki cümlelerde fişkırmak, doldurmak, akmak, taşmak, süzölmek insanların farklı duygularını açıklamak için kullanılıyor. Benim cümlelerimde bu fiiller gerçek anlamda kullanılıyor." (*gerçek anlam*), Ö13'ün "En birinci cümlelerin farkı, tam anlamda anlatmak istemedi; yani direkt anlamda kullanmadı..." (*direkt anlam, tam anlam*), Ö14'ün "Benim cümlelerimdeki anlamları, gerçek anlamları; bu kelimeleri gerçek anlamda kullandığım zaman sadece bir anlamı oluyor." (*gerçek anlam*), Ö15'in "Yukarıdaki cümlelerle insanın nasıl hissettiği anlatılıyor; benim yazdığım cümlelerle hareketler anlatılıyor, yani gerçek anlamlar." (*gerçek anlam*), Ö16'nın "Yukarıdaki cümleler metafor olarak kullanılıyor. Yani o cümleler 'insanlar kendisini nasıl hissediyor' diye sorulara cevap verir. Benim yazdığım cümlelerde fiiller(in) tam anlamı kullanılıyor." (*tam anlam*), Ö17'nin "Yukarıdaki cümleler gerçek anlamda değil. Çünkü mutluluk hiç fişkıramaz, akamaz. Benim yazdığım cümleler gerçek anlamda." (*gerçek anlam*), Ö19'un "Bu on tane cümle(yi) karşılaştırdığım zaman iki tane şeyle karşılaşıyorum; somut ve soyut. Birinci beş tane örnek soyut gösteriyor, diğeri de somut." (*somut anlam, soyut anlam*), Ö22'nin "Yukarıdaki cümlelerde benim cümlelerinden farklı olarak duyguları ortaya çıkarıyor. Benim de cümlelerimde gerçek hareketleri ile ifade ettim." (*gerçek anlam*), Ö24'ün "Yazılan cümleler gerçek anlamına gelmiyor. Onlar hayal gibi düşünmek ya da somut(u) soyuta çevirmemiz lazım. Benim yazdığım cümleler gerçek anlamıyla geliyor." (*gerçek anlam, somut anlam, soyut anlam*) şeklinde ifadelerle karşılaşılmaktadır.

Etkinliğin diğeri maddesinde (2. Madde) yer alan *üretme* kazanımında ise *sıvı* ve *su* kodları elde edilerek *kavramlaştırma* kategorisi meydana getirilmiştir. Bu kategorinin kodları da Ö6'nın "Mutluluk yukarıdaki cümlelere göre bir şeyi duygusal olarak sıvılarla söyleyebiliriz. Kullandıkları fiiller, mesela su için, mutlulukla da kullanılabilir." (*sıvı, su*), Ö18'in "Karşılaştırdığımda mutluluk su(dur) ve akar." (*akmak, su*), Ö20'nin "Genel olarak mutlulukta bir akışkanlık var. Çünkü öyle bir duygu / sıvı" (*akışkan, sıvı*), Ö21'in "Mutluluk bir sıvı..." (*sıvı*) ve Ö25'in "Bu etkinlikte mutluluğu(n) sıvılarla benzemesini işaret ediyor. Yani mutluluk su." (*sıvı, su*) ifadeleri temel alınarak oluşturulmuştur.

Metafor öğretimi etkinliklerinin analizi, ikinci etkinlikle devam ettirilmiştir. Bu etkinlik *konuşma* becerisine dayalı bir uygulamadır. Buradan elde edilen veriler, video kaydı ile toplanarak bulgulara kaydımların incelenmesi neticesinde ulaşılmıştır. İnceleme sonucunda ulaşılan bulgular ise aşağıdaki şekildedir:

**Tablo 78.** Mutluluk Metaforlarını Yorumlamaya Yönelik Bulgular (1. Uygulama / 2. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında mutluluk metaforunu yorumlar.	Mutluluk	Eşleştirme / Kavramsallaştırma	Biz Çıkmak Dış İç Kaynak Kendim

Tablo 78'deki etkinlik, *BEDEN MUTLULUĞUN KABIDIR* kavramsal metaforunun öğretimini içermektedir. Buradaki analizden elde edilen bulgulara göre *çıkma*, *dış*, *iç*, *kaynak*, *kendim* kodlarına ulaşılmış ve *eşleştirme / kavramsallaştırma* kategorisi meydana getirilmiştir. Analiz esnasında oluşan kodlar için temel alınan öğrenci ifadeleri ise Ö9'un "Mutluluk içte başlıyor, dışarıya çıkabiliyor." (*dış*, *iç*), Ö13'ün "içimizde" (*iç*), Ö14'ün "İnsanın içinde oluyor. Çünkü önceki örneklerde çok içimden taşı, öyle şeyler anlatıyoruz. Kendimizin içinde olduğu için içimizden mutluluk çıktı." (*iç*, *çıkma*, *kendim*) ve Ö20'nin "Biz mutluluk kaynağıyız." (*biz*, *kaynak*) şeklindedir.

Metafor öğretimiyle ilgili gerçekleştirilen bir diğer etkinlik *okuma-anlama* ve *yazma* becerisine yöneliktir. Bu etkinliğin analizinden elde edilen bulgular ise aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 79.** Mutluluk Metaforlarını Anlama ve Yorumlamaya Yönelik Bulgular (1. Uygulama / 3. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki mutlulukla ilgili metaforik ifadeleri anlar.	Mutluluk	Anlama	14 Öğrenci (5/4) 5 Öğrenci (5/5) 4 Öğrenci (5/3) 2 Öğrenci (5/2)
2. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında yer alan mutluluk metaforunu yorumlar.	Mutluluk	Eşleştirme / Kavramsallaştırma	Düzen Gerekmek Karar vermek Kontrol etmek Kurmak Plan Problem çözmek Seçenek Sistem

Tablo 79’da MUTLULUK BİR SİSTEMDİR kavramsal metaforunun öğretimine yönelik bir etkinlik yer almaktadır. Bu tablodaki bulgulara göre etkinliğin *anlama* maddesinde 14 Öğrenci (5/4), 5 Öğrenci (5/5), 4 Öğrenci (5/3), 2 Öğrenci (5/2) şeklinde kodlar meydana gelmiştir. Bu kodlar, öğrencilerin maddedeki beş metaforik ifadeye yönelik verdikleri doğru cevaplardan hareketle oluşturulmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin *anlama* durumları hakkında bir gösterge niteliği taşımaktadır. Bu nedenle de ilgili kodlardan hareketle *anlama* kategorisinin ortaya çıktığı görülmektedir.

Etkinliğin *yorumlama* kazanımını içeren maddesi (2. Madde) ise *düzen, gerekmek, karar vermek, kontrol etmek, kurmak, plan, problem, çözmek, seçenек, sistem* kodlarını içermektedir. Bu kodları ortaya çıkaran ifadeler Ö2’nin “Her insan hayatını nasıl düşünüyor, ne yapması gerekiyor ve hangi bir şekilde yaşayabilirse insana göre bir mutluluk veriyor.” (*gerekmek*), Ö4’ün “Mutluluk, hayatı kontrol ediyor.” (*kontrol etmek*), Ö6’nın “Bana göre mutluluk, yani kendimiz karar vermek zorundayız ne yapacağımız(a) ne düşüneceğimiz(e) mutluluğumuzu kazanmak için.” (*karar vermek*), Ö7’nin “Plansız yaşamak çok kötü bir şey. Bu yüzden tüm yaşamıma detaylı bir şekilde plan lazım.” (*plan*), Ö8’in “Her mutlulukta kendine özel bir sistemi var.” (*sistem*), Ö9’un “Mutlu olmak için iyi bir hayat yaşamalı ve akıllıca seçenekler olmalı.” (*seçenek*), Ö12’nin “Yukarıdaki cevaplardan hareketle mutluluk bence kurduğu şekilde olması ve hep kurduğu planları(n) gerçekleşmesi.” (*kurmak, plan*), Ö14’ün “İnsanlar mutlu olmak için kendilerine göre farklı şeyler yapıyorlar. Mesela, tüm mutlu insanların kendine özel bir sistemi var. Nasıl sistem? Mutlu olmak için kendileri(nin) yaptığı sistemleri.” (*sistem*), Ö15’in “Mutlu benim için hayatımın(ın) benim istediğim gibi olması. Planladığım şeylerin gerçek olması ya da olacağı.” (*plan*), Ö17’nin “Mutlu olmak için her şey planlı ve bir sistem kurup yapman gerekiyor.” (*plan*), Ö18’in “Mutluluk bir büyük hareketler sistemi.”, Ö20’nin “Mutluluk bir araç gibi. Eğer onun problemlerini çözmezsek artık daha çalışamayacak. Mutluluk da böyle. Eğer hayatımız(ın) problemleri(ni) çözmezsek ve planlı yaşamazsak mutlu olamayacağız.” (*plan, problem çözmek*), Ö22’nin “Mutluluk kendi yapabileceği bir şey, kendi elleriyle kurabileceği bir şey.” (*kurmak*), Ö23’ün “Kendi yaptığımız şeyler, seçtiğimiz, yaşadığımız.” (*seçmek*), Ö24’ün “Mutluluk iyi, düzenli bir şey.” (*düzen*), Ö25’in “Bu cümlelere göre mutluluk hayatımızda özel rol oynuyor. Yani iyi ve düzenli bir şey.” (*düzen*) şeklinde belirlenmiştir.

Bu uygulama aşamasında yer alan bir sonraki etkinlik sadece *yazma* becerisine yönelik hazırlanmıştır. İki maddeden oluşan bu etkinliğin ilk maddesi *üretme*, diğer madde ise *yorumlama* kazanımını içermektedir. Buradan elde edilen bulgular da aşağıdaki tabloda paylaşılmaktadır:

**Tablo 80.** Mutluluk Metaforlarını Üretme ve Yorumlamaya Yönelik Bulgular (1. Uygulama / 4. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki mutlulukla ilgili metaforik ifadeleri üretir.	Mutluluk	Eşleştirme	Almak Çıkarmak Vermek
2. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında yer alan mutluluk metaforunu yorumlar.	Mutluluk	Kavramsallaştırma	Eşya Para Somut Şey Ürün Varlık

Tablo 80’de bulguları yer alan etkinlik, MUTLULUK BİR VARLIKTAKİ HOŞA GİDEN ŞEYİ ALMAKTIR kavramsal metaforunun öğretimini içermektedir. Bu maddenin analizi doğrultusunda *almak*, *çıkarmak* ve *vermek* kodları olmak üzere üç koddan hareketle *kavramsallaştırma* kategorisinin meydana geldiği görülmektedir. Bu kodların oluşmasına yönelik ifadeler “Mutluluk almak için hepimize iyi ilişkiler gerekiyor. / Ebeveynler çocuklara büyürken her zaman mutluluk vermek lazım. / Hayatımızdaki mutlulu(ğu) çıkarınca diğer insanlara verebilirsiniz.” (Ö1), “Uzun, bir zamandan sonra her şey düzelmiş haberini duyduktan sonra mutluluk aldım. / Gülerek anlattığı şeyi bana da mutluluk verdi. / Bir çare bulamadık, olaydan Pozitif düşünerek mutluluk çıkardık.” (Ö2), “Ben düşünüyorum, mutluluk vermek mutluluk almaktan daha iyidir. / Bir ilişkide mutluluk almazsan orada kalma.” (Ö3), “Basit şeylerden mutluluk almamız. / Mutluluk verenleri herkes seviyor. / Mutluluk içimizden çıkarmamız.” (Ö4), “Salih biri olarak Allah’tan mutluluk mutlaka alabiliriz. / Başkasına mutluluk vermek için yüzlerine gülme koymamız. / Sadece hayır yaptığımızda mutluluğu kalbimizden çıkaracağız.” (Ö6), “Şu dünyadaki en mutlu kişi mutluluk verendir. / Mutluluk almak istersen insanlara yardım et. / Her mutluluk kalbinden çıkar.” (Ö7), “Mutluluğu insan mutluluk veriyor. / Çocuklar ailelerinden mutluluk alıyorlar. / Doğru vakitte doğru insanla mutluluk çıkarıyor.” (Ö10), “Bazı insanlara önem vererek onlara mutluluk veriyoruz. / Bilgisayarı çalınca çok üzgün oldu. Sanki mutluluğu alındı. / Seyahat ederken mutluluk çıkarıyorum.” (Ö11), “Bu telefon bana çok mutluluk verdi. / Geçen yaz

tatilinde çok mutluluk aldım. / Ailemi görünce içimden çok mutluluk çıktı.” (Ö12), “Biz birbirimize mutluluk vermeliyiz. / Mutluluğu her şeylerden bulup alabilirsin. / Hep üzüntü yaşarsan içindeki mutluluğu çıkaramazsın.” (Ö13), “Ben senden sadece mutluluk alacağım diye düşünüyordum. / Ailemiz bize tüm mutluluğu veriyor. / O zamandan beri mutluluğum yüzüme çıkıyordu.” (Ö14), “İstediğim planlar doğru olmadığı zaman öyle şeyler içinden mutluluğumu alıyor. / Yağmur çok yağdığına bana bir özel mutluluk verir. / En sevdiğim yemeği yediğimde mutluluğum yeni çıkan sabah güneşi gibi yüzüme çıkar.” (Ö15), “Gülümser arkadaşımı gördüğüm zaman ondan mutluluk aldım. / Yağmurlu günde her insana mutluluk vermek istiyorum. / Ben ona hediyesini verdiğim zaman o mutluluğunu nasıl çıkardığını bilemedi.” (Ö16), “Etrafımdaki insanlara mutluluk vermeyi çok severim. / Onunla sohbet etmekten mutluluk alıyorum. / Güler yüzlü insan her zaman mutluluk çıkarıyor.” (Ö17), “Bir kişiden adamdan mutluluk almak. / Bir adama mutluluk vermek, onunla vakit geçirmek. / Hep insanın kalbinden mutluluk çıkıyor.” (Ö18), “Tatilde memleketime gideceğim, bilet satın almaktan mutluluk aldım. / Sevmek aslında mutlu(luk) vermektir. / Dün hastaydım, modum çok bozuktu ve o yüzden mutluluğumu çıkardı” (Ö19), “Mutlulu(ğu) basit şeylerden çıkarabiliriz. / Hayatta mutlu kişiler mutluluk verirler. / Ondan mutluluğu aldığı için üzülüyor ama hala öyle olmamalıydı diye düşünüyor.” (Ö20), “Yardım eden kişi diğerlerine mutluluk verir. / Onun düğün gününü öğrendim, çok mutluluk aldım. / Çocuk sahibi olduktan sonra hayatın mutluluğunu çıkardım.” (Ö21), “Doğru bir kişiyle ailemi kurup hayattan mutluluk aldım. / Zor zamanda birine yardımcı olup ona mutluluk verdim.” (Ö22), “Sevdiği işi yaparsa o işten mutlu(luk) alır. / Kahveden bir fincan bana mutluluk verir. / İnsan sevdikleriyle gezerken mutlu(luk) çıkarıyor.” (Ö24), “Ben ailemle vakit geçirdiğimde mutluluk alıyorum. / O çok pozitif bir insan. Herkese mutluluğunu veriyor. / Abim bana arabasını verdi. Bütün gün benden mutluluk çıktı.” (Ö25) şeklindedir.

Etkinlikteki 2. *Madde*'de öğrencilerin “mutluluk” kavramını Ö6'nın “Mutluluk ürün gibidir...”, Ö9'un “Mutluluk paylaşılan bir şeydir.”, Ö11'in “Mutluluk değerli bir varlıktır.”, Ö13'ün “Bu cümleleri kurarken mutluluğu içimizdeki bir önemli şey olarak hayal ettim.”, Ö14'ün “Para gibi.”, Ö15'in “Mutluluk en sevdiğim eşya.”, Ö18'in “Ben cümleleri kurarken mutluluk almak, vermek, çıkarmak geldi, yani eşya gibi.”, Ö20'nin “Şu cümleleri yazarken, sanki mutluluk somut bir form almış ve onu alabiliriz, verebiliriz ve en sonunda çıkarabiliriz.”, Ö21'in “Mutluluk paradır.”, Ö22'nin “Mutluluk bir şey,

somut gibi hayal ettim.” ve Ö23’ün “Mutluluk sanki somuttur ve bu şeyden alıyoruz” ifadelerinde yer aldığı şekilde düşündükleri tespit edilmiştir.

Birinci metafor öğretimi uygulamasındaki beşinci etkinlik *anlama* ve *yorumlama* kazanımına yönelik planlanmıştır. Buradaki analizden elde edilen bulgular ise aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 81.** Mutluluk Metaforlarını Anlama ve Yorumlamaya Yönelik Bulgular (1. Uygulama / 5. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki ifadelerin mutlulukla metaforu açısından anlar.	Mutluluk	Hedef Kavram	İyi Mutlu Sevinçli
	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki ifadelerin mutlulukla metaforu açısından yorumlar.		Eşleştirme	Fark etmemek
2. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki ifadelerin mutlulukla metaforu açısından anlar.	Mutluluk	Hedef Kavram	Heyecanlı İyi Mutlu Neşeli Şaşkın
	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki ifadelerin mutlulukla metaforu açısından yorumlar.		Eşleştirme	Unutmak

Tablo 81’deki etkinlik MUTLULUK, KENDİNDEN GEÇMEKTİR / SARHOŞLUKTUR kavramsal metaforuna dayalı olarak öğrencilerin “bayılmak” ve “sarhoş olmak” ifadelerini metaforik açıdan anlamalarını amaçlamaktadır. Dinleme becerisine yönelik yer alan bu etkinlikteki 1. Madde’nin *anlama* kazanımında *iyi*, *mutlu* ve *sevinçli* kodlarına ulaşıldığı görülmektedir. Bu kodlar ayrıca *hedef kavram* kategorisini meydana getirmiştir. Bunların ortaya çıkmasında rol oynayan öğrenci ifadeleri ise “Çok mutlu oldu.” (Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö13, Ö14, Ö15, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23), “Mutlu hissediyor.” (Ö2, Ö4, Ö9, Ö11, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö24), “Mutluluk.” (Ö10), “Sevinçli hissediyor.” (Ö12), “Kişi çok sevindi.” (Ö14), “İyi hissediyormuş.” (Ö23, Ö25) şeklinde sıralanabilir. Bununla birlikte yine aynı maddenin *yorumlama* kazanımına yönelik oluşan kodlara bakıldığında sadece Ö14’ün “İnsan gerçek bayıldığı zaman hiçbir şey fark etmiyor. Onun gibi mutlu olduğumuz zaman hiçbir şey fark etmiyoruz.” ifadesiyle *fark etmemek* kodunun oluştuğu görülmektedir. Bu kodu oluşturan ifadenin bir kavram eşleştirmesi olmasından dolayı da *fark etmemek* kodu, *eşleştirme* kategorisi altında yer almaktadır.

Tablo 81'deki 2. Madde'nin *anlama* kazanımında *heyecanlı, iyi, mutlu, şaşkın* kodları elde edilmiştir. Bunların da *hedef kavram* kategorisini ortaya çıkardığı görülmektedir. Buradaki kodların oluşturulmasında temel alınan öğrenci ifadelerinin “Çok mutlu oldu.” (Ö1, Ö4, Ö14), “Mutlu.” (Ö2, Ö17, Ö25), “Ona mutluluk vermiş.” (Ö6), “Çok heyecanlı.” (Ö7), “İyi hissediyor.” (Ö9 ve Ö19), “Mutlu hissediyor.” (Ö11, Ö12), “Çok şaşırıldı.” (Ö16), “Şaşırıldı.” (Ö21), “Neşeli hissetti.” (Ö22) olduğu tespit edilmiştir. Bu maddede yer alan *eşleştirme* kategorisinin ise sadece bir koddan oluştuğu görülmektedir. Bu kod da Ö14'ün “İnsan çok mutlu olduğu zaman, çok sevdiği zaman gerçek sarhoş gibi bütün problemleri unutupuyor.” ifadesinden hareketle oluşturulan *unutmak* kodudur.

Bu uygulamadaki altıncı etkinlik, metaforları *anlama* ve *yorumlama* kazanımlarına yöneliktir ve birinci uygulamanın son etkinliğini oluşturmaktadır. Bu etkinliğin analizinden elde edilen bulgulara da aşağıdaki tabloda yer verilmektedir:

**Tablo 82.** Mutluluk Metaforlarını Anlama ve Yorumlamaya Yönelik Bulgular (1. Uygulama / 6. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki mutlulukla ilgili metaforik ifadeleri anlar.	Mutluluk	Hedef Kavram	Hayır Mutlu değil Mutsuz Yok
	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki mutlulukla ilgili metaforik ifadeleri yorumlar.		Eşleştirme	Ağır(lık) Aşağı çekmek Engel Şey Tartmak Yük
2. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki mutlulukla ilgili metaforik ifadeleri anlar.	Mutluluk	Hedef Kavram	Hayır Mutlu değil Mutsuz Yok
	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki mutlulukla ilgili metaforik ifadeleri yorumlar.		Eşleştirme	Ağır(lık) Engel Şey Tartmak Yük Zor
3. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki mutlulukla ilgili metaforik ifadeleri anlar.	Mutluluk	Hedef Kavram	Hayır Mutlu değil Mutsuz Yok
	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki mutlulukla ilgili metaforik ifadeleri yorumlar.		Eşleştirme	Ağır(lık) Aşağıya indirmek Dert Engel Şey Tutmak



Tablo 81'deki bulgular, MUTLU OLMAK YÜKTEN KURTULMAKTIR kavramsal metaforunun öğretimine yönelik etkinliğin analizinden elde edilmiştir. Buna göre üç maddeden oluşan bu etkinliğin 1. Madde'sinde öğrencilerin "mutluluk" kavramının yokluğunu anlamalarından hareketle *hayır, mutlu değil, mutsuz, yok* kodlarına oluştuğu görülmektedir. Bunların da birleşmesinden *hedef kavram* kategorisi elde edilmiştir. Bu kodların dayandığı ifadeler ise "Hayır (bence), bu balon mutlu değil." (Ö1, Ö3, Ö4, Ö11, Ö17, Ö25), "Hayır." (Ö5, Ö10, Ö14, Ö22), "(Hayır) Bence bu balon mutsuz." (Ö6, Ö7, Ö21), "Mutlu değil." (Ö8, Ö12, Ö15, Ö19), "Bence yok." (Ö13), "Yok." (Ö16), "Hayır, mutsuz." (Ö18), "Mutsuz." (Ö20, Ö23) şeklinde sıralanabilir. Bununla birlikte aynı maddenin *yorumlama* kazanımına yönelik kodları *ağır(lık), aşağı çekmek, engel, şey, tartmak, yük* olarak belirlenmiştir. Bu kodların belirlenmesinde temel alınan ifadeler de "Çünkü yanında bir şey var ve onun mutlu olmuyor." (Ö1), "Çünkü bir yük var." (Ö3), "Çünkü yük taşıyor. Yükü rahat olmak mümkün değil." (Ö4), "Çünkü bir yük var, o burada uç(a)maz." (Ö5), "Çünkü balonun altında bir yük var." (Ö7), "Çünkü bir yük taşıyor." (Ö8), "Çünkü uçmaya çalışıyor. Bir yüke bağlı, o yük yok olsaydı daha iyi ulaşabiliyordu." (Ö11), "Çünkü ağır bir yükü var." (Ö12), "Çünkü yukarı uç(a)maz, bir ağırlık var." (Ö13), "Çünkü 'mutlu' uçmak için engeli var, yani yük." (Ö14), "Çünkü onun serbest uçuş için engelleri var." (Ö15), "Çünkü onu yük altına tartıyor. Balon yukarıya uçamıyor." (Ö16), "Çünkü o yükü iyi uçamıyor." (Ö17), "...kap gibi ağır bir şey var." (Ö18), "Çünkü özgür olmak istiyor ama yük ona izin vermiyor." (Ö19), "Evet, engeller var." (Ö20), "Çünkü balonda ağır bir yük var ve onu aşağı çekiyor." (Ö25) şeklindedir.

Tablo 81'de yer alan 2. Madde'nin *anlama* kazanımına bakıldığında *hayır, mutlu değil, mutsuz, yok* kodlarının oluştuğu, buradan hareketle de *hedef kavram* kategorisine ulaşıldığı görülmektedir. Bu kodları ortaya çıkaran ifadeler "Hayır, mutlu değil." (Ö1, Ö3, Ö15, Ö21, Ö23), "Bu adam bana göre mutlu değil." (Ö2, Ö4, Ö10, Ö11, Ö19, Ö22, Ö24, Ö25), "Hayır." (Ö5, Ö7, Ö14, Ö17), "Mutsuz." (Ö6), "Yok." (Ö8, Ö13, Ö16, Ö18, Ö20), "Bana göre bu adam mutsuz." (Ö9) şeklindedir. Bu maddenin *yorumlama* kazanımına yönelik kodları ise *ağır(lık), engel, şey, yük, tartmak, zor* olarak belirlenmiş ve *eşleştirme* kategorisi ortaya çıkarılmıştır. Bu kodların ise "Adamın ayağında bir şey

var.” (Ö1), “...bir engel var.” (Ö3), “Hayatında yük var.” (Ö4), “Çünkü yük için, yukarıya gittiğinde zorlaştırır.” (Ö5), “Ağır olarak çok zorlanıyor.” (Ö6), “Çünkü adamın ayağında yük var.” (Ö7), “Çünkü daha yukarıya çıkıyor, daha zor olacak. Yük var.” (Ö8), “Çünkü onun arkasında bir yük var.” (Ö9), “Çünkü ne zaman merdivenleri tırmanıyor bir şey üstünde.” (Ö10), “Çünkü bir yere yetişmeye çalışıyor ama bir engelle karşılaşıyor.” (Ö11), “Çünkü yaşadığı sıkıntıları unutamıyor, yani yükü bırakamıyor.” (Ö13), “Çünkü yukarıya çıkmak çok zor, ayağında yük var.” (Ö14), “Yukarıya çıkmak istiyor. Belki o bir hayali olabilir ama bacakları engellerle bağlanıyor.” (Ö15), “Çünkü öfke, üzüntü gibi şeyler arkaya yük gibi tartıyor.” (Ö16), “Çünkü o yükü merdivene binemiyor.” (Ö17), “Çünkü kendisiyle yük taşıyor. Bu ona çok zarar veriyor ve hiç kolay değil onun için.” (Ö19), “...engeller var.” (Ö20), “Çünkü bir şey engelliyor.” (Ö21), “Ağırlık onu durduruyor.” (Ö22), “Çünkü yoluna devam etmek için her zaman bir şey engelliyor.” (Ö23), “Çünkü zorla çıkıyor.” (Ö24) şeklinde ifadelerle sahip olduğu tespit edilmiştir.

Mevcut etkinlikteki son maddede (3. Madde) ise öğrencilerin “Hayır, mutlu değil.” (Ö1, Ö25), “...mutlu değil.” (Ö3, Ö4, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö19, Ö21, Ö23), “Hayır.” (Ö5, Ö7, Ö14, Ö20, Ö24), “Mutsuz.” (Ö6, Ö9), “Yok.” (Ö7, Ö13, Ö17), “Mutlu olamaz.” (Ö18), “Değil.” (Ö22) ifadelerinden hareketle *hayır, mutlu değil, mutsuz, yok* kodlarının oluştuğu görülmektedir. Bununla birlikte “Çünkü bir yük.” (Ö3), “Bu ağırlık çok olabilir.” (Ö4), “Çünkü yük sebebiyle...” (Ö5), “Çünkü bu kalp uçmak istiyor ama bir yük vardır. O zaman bu kalp çok zor uçuyor.” (Ö7), “Çünkü bu kalp daha yüksek uçamıyor ağırlıktan.” (Ö8), “Çünkü uçmak istiyor ama bir yük aşağıya indiriyor.” (Ö9), “Çünkü o da kötü bir şey tutuyor.” (Ö10), “Uçmak istiyor ama bir yük ona ağır.” (Ö12), “Çünkü çok ağır derdi var.” (Ö12), “Çünkü yük var.” (Ö13), “Onda da yük var.” (Ö14), “Çünkü o uçmak istiyor ama onu bir kötü şey tutup onu boşaltmıyor.” (Ö16), “Çünkü o yükü iyi uçamıyor.” (Ö17), “Derdini söylemezse... derman bulamaz.” (Ö18), “Çünkü o bir yere gitmek istiyor ama yükünün ağırlığı vermiyor ona.” (Ö19), “Ağırlık ona uçuş fırsatı vermiyor.” (Ö22), “Çünkü ağır bir şey taşıyor.” (Ö23), “Çünkü taşıdığı şeyden bir dert var anladım.” (Ö24), “Çünkü kalpte bir yük var ve bu yük ile yaşamak zordu.” (Ö25) şeklindeki ifadelerden de *ağır(lık), aşağıya indirmek, dert, engel, şey, tutmak, yük ve zor* kodları elde edilmiştir. Bunlardan ilk madde *anlama* ikinci madde ise *yorumlama* kazanımına yönelik olarak yer almaktadır.

İlk uygulamada yer alan etkinliklerin ardından ayrıca bir değerlendirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu değerlendirme çalışmasının bulguları da aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 83.** Mutluluk Metaforlarının Değerlendirme Çalışmasına Yönelik Bulgular (1. Uygulama)

Madde	Doğru Frekansı (f)	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	17	Mutluluk	Sıvı	Akmak Dolmak Fışkırmak Paylaşılmak Süzülmek Taşmak
2. Madde	14	Mutluluk	Beden-Kap	Doldurmak İç Koymak -DAn
3. Madde	8	Mutluluk	Sistem	Bozulmak Düzenlemek Kurmak Plan Sistem
4. Madde	16	Mutluluk	Nesne	Almak Bulmak Kullanmak Sahip olmak Var Vermek
5. Madde	17	Mutluluk	Sarhoşluk	Aklını kaybetmek Bayılmak Bilinçsiz İyi gelmek Sarhoş olmak / etmek / yapmak Unutmak
6. Madde	9	Mutluluk	Yük	Ağır Almamak Atmak Ayrılmak Bırakmak Kurtulmak Taşımak Vermek Yok

Tablo 83'te bulguları yer alan mutluluk metaforlarının öğretimine yönelik değerlendirme çalışması, toplam altı maddeden oluşmaktadır. Bunlardan 1. Madde'de (f=17) *akmak*, *dolmak*, *fışkırmak*, *paylaşılmak*, *süzülmek*, *taşmak* kodları tespit edilmiştir. *Sıvı* kategorisi altında toplanan bu kodlar ise Ö2'nin "Yıllar sonra arkadaşımı görünce kalbim taşı." (*taşmak*), Ö5'in "Onunla buluştuğu(m) zaman hislerim mutlulukla doluyor." (*dolmak*),

Ö6'nın "İlk Almanya'ya giderken kalbimden mutluluk fıskırmaya başladı." (fıskırmak), Ö9'un "Mutluluğu Nil ırmakları gibi sonsuza kadar akıyor." (akmak), Ö10'un "Mutluluk zamanla süzülmetedir." (süzülmek), Ö11'in "Bu güzel haberi duyduktan sonra hayatın mutluluk doldu." (dolmak), Ö13'ün "Mutluluk herkesle paylaşılabilir." (paylaşılabilir), Ö14'ün "Türkiye'ye ilk geldiğim zaman mutluluğun fıskırıyordu." (fıskırmak), Ö15'in "Mutluluk taşar." (taşmak), Ö17'nin "Güler yüzlü insanın her zaman yüzünden mutluluk akıyor." (akmak), Ö18'in "Mutluluk akar." (akmak), Ö19'un "Sınavdan başarılı oldum içimdeki mutluluk fıskırıyor." (fıskırmak), Ö20'nin "Sen onu gördüğün zaman mutluluk gözlerinden akmış." (akmak), Ö21'in "Kardeşim, başarılı olduğunı duyunca yüzünden mutluluk akıyordu." (akmak), Ö22'nin "Mutluluk insanın kalbine doldu." (dolmak), Ö24'ün "Kalbim mutlulukla doldu." (dolmak), Ö25'in "Onunla vakit geçirdiğimde benden mutluluk fıskırıyor." (fıskırmak) şeklindeki ifadelerinden hareketle oluşturulmuştur.

Değerlendirme çalışmasının 2. Madde'sinde (f=14) *doldurmak*, *iç*, *koymak*, *-DAn* kodlarına ulaşılmıştır. *Kap* kategorisini meydana getiren bu kodlar Ö2'nin "Uzun süre beklediğim haber(i) duyunca kalbimi doldurdu." (doldurmak), Ö4'ün "Para ile dolu cüzdandan mutluluk değil, mutluluk(ğu) içimizde bulmalıyız." (iç), Ö9'un "Kalbimize mutluluğu koy." (koymak), Ö11'in "Mutluluk insanın içinde..." (iç), Ö14'ün "Biliyorum kendimi mutlu hissediyorum, içimden geliyor." (iç), Ö16'nın "Mutluluk içimizden çıkar." (iç), Ö17'nin "Ailemle Avrupa'ya gideceğimizi duyduğumda içimde kelebekler uçuyordu." (iç), Ö18'in "Mutluluk içimizde bir yerde." (iç), Ö19'un "Sevmek aslında içimizdeki mutluluk(ğu) vermek." (iç), Ö20'nin "Mutluluk içime girdiği süre sanki asla kötü hissetmedim." (iç), Ö21'in "Muhammed, ülkesine gittikten sonra içinden mutluluk süzüldü." (iç), Ö22'nin "Mutluluk herkesin içinde saklanan armağan." (iç), Ö24'ün "Mutluluk kalbim(in) içinden akıyor." (iç), Ö25'in "Bugün benden mutluluk çıkıyor." (-DAn) şeklindeki ifadeler doğrultusunda tespit edilmiştir.

Değerlendirme çalışmasının 3. Madde'si (f=8) incelendiğinde *bozulmak*, *düzenlemek*, *kurmak*, *plan*, *sistem* kodları tespit edilmiştir. Bu şekilde de *sistem* kategorisi oluşmuştur. Bu kategoriyi meydana getiren kodların içerdiği ifadeler ise Ö2'nin "Bütün problemlerimizin yolun(u) bulmak için mutluluğu düzenlemeliyiz." (düzenlemek), Ö5'in "Hayatımdaki mutluluk sistemi sık sık olur." (sistem), Ö18'in "Mutluluk hayatımızda bir detaylı sistem kurar." (kurmak), Ö20'nin "Onu hatırlayınca mutluluğun bozuldu."

(*bozulmak*), Ö21'in "Mutlu olmak istersen sistemi kurman gerek." (*kurmak*), Ö22'nin "Mutluluk kendi kurduğumuz bir proje." (*kurmak*), Ö24'ün "Her mutlu insan kendine bir mutluluk kurdu." (*kurmak*), Ö25'in "Mutlu olmak için hayatında mutluluk planı yapmak." (*plan*) şeklindedir.

Değerlendirme çalışmasınının 4. Madde'sindeki (f=16) analizden *almak*, *bulmak*, *kullanmak*, *sahip olmak*, *var*, *vermek* kodları oluşturulmuştur. Bu kodlar ise *nesne* kategorisi ortaya çıkarmakta ve Ö4'ün "Basit şeylerden mutluluk alabiliriz." (*almak*), Ö6'nın "Hedeflerimiz hakkında bahsettik, mutluluk aldık." (*almak*), Ö7'nin "Mutluluk her yerde vardır. Eğer gidersem bulacaksın." (*bulmak*, *var*), Ö9'un "Mutluluğu hayatta eşyalar gibi kullanabiliriz." (*kullanmak*), Ö10'un "Mutluluk hem vermektir hem de almaktır." (*almak*, *vermek*), Ö11'in "Oyunlar bana mutluluk veriyor." (*vermek*), Ö14'ün "Gerçek mutlu insan, başka insanlara da mutluluk verebilir." (*vermek*), Ö16'nın "Onunla görüşmekten kendime mutluluk aldım." (*almak*), Ö18'in "Mutluluk alıyorsun, veriyorsun." (*almak*, *vermek*), Ö19'un "Gitar çalmaktan mutluluk alıyorum." (*almak*), Ö20'nin "Çömlek yapmaktan mutluluk alıyorum." (*almak*), Ö21'in "Yardım eden kişi her insana mutluluk veriyor." (*vermek*), Ö22'nin "Mutluluk(ğu) en ufak ama hoş giden şeylerde bulabiliriz." (*bulmak*), Ö23'ün "Mutluluk bir şeye sahip olmaktır." (*sahip olmak*), Ö24'ün "Ettiği işi yapmaktan mutluluk alıyor." (*almak*), Ö25'in "Ben bugün çok mutlu olduğum için herkese mutluluğu verdim." (*vermek*) şeklindeki ifadelerini içermektedir.

Değerlendirme çalışmasınının diğer maddesine (5. Madde) doğru cevap veren öğrencilerin frekans değeri 17'dir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde ise *aklını kaybetmek*, *bayılmak*, *bilinçsiz*, *iyi gelmek*, *sarhoş olmak / etmek / yapmak*, *unutmak* şeklinde kodlar tespit edilmektedir. *Sarhoşluk* kategorisi altında toplanan bu kodların ise Ö1'in "Fazla mutluluk bize iyi gelmiyor." (*iyi gelmek*), Ö2'nin "Arabayı görünce aklımı kaybettim." (*aklını kaybettim*), Ö5'in "Çok mutlu olduğumdan hatta sarhoş oluyorum." (*sarhoş olmak*), Ö6'nın "Motosiklet turu denizde yaptığımızda manzara beni sarhoş etmiş." (*sarhoş etmek*), Ö9'un "Mutlu bir hayat yaşamak için 'bilinçsiz' olmalı." (*bilinçsiz*), Ö11'in "Arkadaşım bu şarkıcıyı görünce mutluluktan bayılıyor." (*bayılmak*), Ö12'nin "Sarhoş gibi mutluyum." (*sarhoş*), Ö14'ün "İstanbul'a ilk geldiğim zaman deniz beni sarhoş etti." (*sarhoş etmek*), Ö16'nın "Annemi gördüğümde mutluluktan bayıldım." (*bayılmak*), Ö17'nin "Ben o kızı yaklaştığında sarhoşlandım mutluluktan."

(*sarhoşlamak*), Ö18'in "Mutluluk seni sarhoş yapıyor." (*sarhoş yapmak*), Ö19'un "Arkadaşımın Efes'e gittim, onun güzelliği beni mutluluk sarhoşu etti." (*sarhoş etti*), Ö20'nin "O şarkıcıların şarkılarını dinleyince mutluluktan bayılıyorum." (*bayılmak*), Ö21'in "Annemi gördüğüm zaman beni mutluluk sarhoş ediyor." (*sarhoş etmek*), Ö22'nin "Mutluluk kendi sorumlulukları unutmaktır." (*unutmak*), Ö24'ün "Gezmeye gitmek beni sarhoş ediyor." (*sarhoş etmek*), Ö25'in "Ben Londra'ya dün gittim. O, beni mutluluk sarhoşu etti." (*sarhoş etmek*) ifadeleri doğrultusunda meydana geldiği görülmektedir.

Değerlendirme çalışmasını son maddesinde (6. Madde) *ağır, almamak, atmak, ayrılmak, bırakmak, kurtulmak, taşımak, vermek, yok* kodlarına ulaşılmıştır. *Yük* kategorisini oluşturan bu kodların ise Ö6'nın "Kalp nasıl birbiriyle buluşuyorsa ağır yük(ten) kurtuluyor." (*ağır, kurtulmak*), Ö7'nin "Mutlu olmak istersen taşıdıklarından ayrıl." (*ayrılmak, taşımak*), Ö14'ün "Bütün korkularına taşımaya devam edersen asla mutlu olamazsın." (*taşımak*), Ö15'in "Mutluluktan artık yeni yük yoktur." (*yok*), Ö16'nın "Eğer geçmişini bırakırsan mutlu olursun." (*bırakmak*), Ö17'nin "Ben sınavdan geçtim ve bir yükten kurtuldum." (*kurtulmak*), Ö19'un "Eski eşimden boşandım, bütün yüküm(ü) verdim." (*vermek*), Ö20'nin "O yüklerini attım artık özgürüm." (*atmak*), Ö24'ün "Mutlu yaşamak için hiçbir şey(i) yük olarak almayacağım." (*almamak*) ifadelerinden meydana geldiği tespit edilmiştir.

#### 5.2.2.2. Mutluluk Metaforlarının Öğretimine İlişkin Bulgular: Birinci Döngünün İkinci Aşaması

Bu bölüm, mutluluk metaforlarının ağırlıklı olarak kavramsal metafordan metaforik ifadelerle yönelik ele alındığı altı etkinlikten oluşmaktadır. Uygulama kapsamında gerçekleştirilen etkinliklere ait bulgular ise uygulama sırası gözetilerek aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

**Tablo 84.** Mutluluk Metaforlarını Üretmeye Yönelik Bulgular (2. Uygulama / 1. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
-------	---------	------	----------	-----

1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında mutlulukla ilgili metaforik ifadeleri üretir.	Mutluluk	Eşleştirme / Kavramsallaştırma	Ağlamak Bakmak Büyük Çıkmak Dinlemek Gelmek Girmek Gitmek Güç Güzelleştirmek Konuşmak Ölmek Paylaşmak Uyanmak Uyumak Vermek Yapmak
2. Madde				

Tablo 84'teki etkinlikte öğrenciler, MUTLULUK CANLI BİR VARLIKTIR kavramsal metaforundan hareketle “mutluluk” ve “canlı varlık” kavramlarına yönelik ortak ifadeler oluşturmuştur. Buna göre öğrencilerin ifadelerinden yola çıkarak *ağlamak, bakmak, büyük, çıkmak, dinlemek, gelmek, girmek, gitmek, güç, güzelleştirmek, konuşmak, ölmek, paylaşmak, uyanmak, uyumak, vermek, yapmak* şeklindeki kodlarının ortaya çıktığı görülmüştür. Bu kodlar ise Ö2'nin “Kedi fareye bakınca yüzüne bir mutluluk bakar.” (*bakmak*), Ö3'ün “İnsan canlı bir kaynaktır, ondan mutluluk çıkıyor.” (*çıkmak*), Ö4'ün “Mutluluk hayatımı güzelleştirdi. / Ağabeyim hayatımı güzelleştirdi.” (*güzelleştirmek*), Ö5'in “Ben ev yapıyorum, mutluluk aşkı yapıyor.” (*yapmak*), Ö6'nın “Babam geldi, mutluluk geldi.” (*gelmek*), Ö7'nin “Ailem beni dinledi ve mutluluk beni dinledi.” (*dinlemek*), Ö8'in “Çok insan evde konuşuyor. / Mutluluk benimle konuşuyor.” (*konuşmak*), Ö9'un “Sadece yaşarken görüyoruz. / Mutluluk kör oldu.” (*görmek*), Ö12'nin “Ayşe kardeşini çok özledi ve kardeşi okuldan çıkınca mutluluğu da yüzüne çıktı.” (*çıkmak*), Ö13'ün “Mutlulukla paylaşabilirsin ve canlılarla da bir şeyler paylaşabilirsin.” (*paylaşmak*), Ö14'ün “Dünyaya yeni çocuk gelirken mutluluk da geliyor. / Babaannem gittiği zaman mutluluk da gitmişti.” (*gelmek, gitmek*), Ö15'in “Canlı olsun, mutluluk olsun, büyük olabilir. / Mutlulukta, canlıda yeterli güç var.” (*büyük, güç*), Ö16'nın “O gidince ben de mutluluk da ağladı.” (*ağlamak*), Ö17'nin “Ben geldiğimde arkadaşım uyuyordu. Ben seni görmeden önce mutluluğum uyuyordu ama seni gördüğümde o uyandı. / O, çok iyi insan. Onda mutluluk kokuyor. Kardeşim her zaman güzel kokuyor.” (*uyumak, uyanmak, kokmak*), Ö18'in “Sabah kalktıktan sonra dışarı çıktım, orada nefes aldım. İçimden canlılık ve mutluluk çıktı.” (*çıkmak*), Ö20'nin

“Mutlulukla bakiştık.” (*bakmak*), Ö21’in “Ben ona kalem verdim. / Mutluluk hayat verdi.” (*vermek*), Ö22’nin “Onunla mutluluk da öldü.” (*ölmek*), Ö24’ün “İnsan sevdiklerini kaybederse o zaman mutluluğu gidiyor.” (*gitmek*), Ö25’in “O, bugün çok güldüğü için hediyesini mutluluk verdi. / Arkadaşım bana güzel bir çiçek verdi.” (*vermek*) şeklindeki ifadelerin temel alınmasıyla oluşturulmuştur.

Metafor öğretimi uygulamasındaki ikinci etkinlik, metaforları *yorumlama* ve *üretme* kazanımlarına yöneliktir. Bu etkinlikteki verilerin analizinden elde edilen bulgular ise aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 85.** Mutluluk Metaforlarını Yorumlama ve Üretmeye Yönelik Bulgular (2. Uygulama / 2. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki mutlulukla ilgili kavramsal metaforu yorumlar.	Mutluluk	Eşleştirme	Gelmek Gitmek Hareket etmek Kalmak
2. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki mutlulukla ilgili metaforik ifadeler üretir.	Mutluluk	Kavramsallaştırma	Dayanamamak Hayat Ölü Uyanmak Uyumak

Tablo 85’teki MUTLULUK CANLILIKTIR kavramsal metaforuna yönelik konuşma etkinliğinde 1. Madde’nin *gitmek*, *hareket etmek*, *kalmak* kodlarından oluştuğu görülmektedir. Bu kodları oluşturan ifadelerin ise “Sürekli hareket eder, bazen kalır, bazen gider.” (Ö4), “Mutluluk canlılar gibi gidiyor, geliyor.” (Ö14) şeklindeki ifadelerden elde edilmiştir. Bunu yanı sıra bu etkinliğin 2. Madde’sinde öğrencilerin ürettiği metaforlardan hareketle *dayanamamak*, *hayat*, *ölü*, *uyanmak*, *uyumak* kodlarına ulaşılmıştır. *Kavramsallaştırma* kategorisini oluşturan bu kodların ifadeleri ise “Mutluluk hayat. / Mutluluk ölü.” (Ö9), “Mutluluğum uyuyordu ama seni görünce uyandı.” (Ö17) ve “İçimdeki mutluluk çıkmak için dayanamıyor.” (Ö14) şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

Bir sonraki öğretim etkinliği *üretme* kazanımına yönelik hazırlanmıştır. Bu etkinliğin analiziyle ulaşılan bulgular aşağıda verilmektedir:



**Tablo 86.** Mutluluk Metaforlarını Üretmeye Yönelik Bulgular (2. Uygulama / 3. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki mutlulukla ilgili metaforik ifadeler üretir.	Mutluluk	Eşleştirme / Kavramsallaştırma	Aramak Bulmak Getirmek Kaybetmek Paylaşmak

Tablo 86'daki etkinlik, MUTLULUK EŞYADIR kavramsal metaforunu içermektedir. Bu kapsamda öğrenciler verilen beş fiili hem “eşya” hem de “mutluluk” kavramlarıyla birlikte kullanarak cümle oluşturmuşlardır. Öğrencilerin oluşturdukları bu metaforik ifadelerin analiziyle de *aramak*, *bulmak*, *getirmek*, *kaybetmek*, *paylaşmak* kodları elde edilmiştir. Bu kodlara ait ifadeler ise “En duygu kaynağı mutluluk arayın. / Günümüzde mutluluğu bulması zor olur. / Öğretmenlerimiz okulda her sabah güler yüzlü giriyor, bize çok mutluluk getiriyor. / Akrabalarımızla her gün mutluluk paylaşmalıyız. / Kulaklarıma kötü haber duyarken mutluluğumuz(u) kaybedebilir.” (Ö1), “Uzun süre aradığım mutluluğu bulabildim. / Kendime birkaç gün tatil verdiğim zaman mutluluğumu yeniden buldum. / Melisa sınıfa girince bir mutluluk getirdi. / Düşük notu gördüğü zaman mutluluğunu kaybetti. / Herkesle mutluluk paylaştı.” (Ö2), “Onunla geldi, mutluluk buldu. / Mutluluğum(u) arkadaşım ile paylaşıyorum. / Bu eşya bana mutluluk getirdi. / Para arıyor ama bütün mutluluğu kaybetti.” (Ö3), “Sen gidince denizin yanında mutluluğu aradım. / Başka biri bana mutluluk getirdi. / Onu da kaybettim, çünkü o benimle mutluluk paylaşmadı.” (Ö4), “AVM’de mutluluk arıyorum. / Onunla geçtiği(m) zaman mutluluk buldum. / Hayatımda o bana mutluluk getirsin. / Endonezya’dan gitmişken bazı mutluluğum(u) kaybettim. / O, herkese mutluluk paylaştı.” (Ö5), “Gündüz gece mutluluğum(u) arıyorum. / Sadece bir ciddi (kişi) ile mutluluk bulabiliriz. / Geldiğin zaman bana mutluluk getiriyorsun. / Eğer hıyanet edersen, mutluluğumuzu kaybedersin. / Sadaka yaparak mutluluk paylaştık.” (Ö6), “Ramazan’ı Şerif’te çok mutluluk buldum. / Namaz kılmak mutluluk getirdi. / Ramazan ayında eğer kötü yaparsan mutluluğunu kaybedecek.” (Ö7), “Çok mutluluk getireceğim. / Onunla mutluluk kaybettim.” (Ö8), “Mutluluğu her şeyden önce aramalıyız. / Evlendikten sonra mutluluğu buldu. / İnsan seven kişi her yere mutluluğu getirir. / TÖMER (h)ocalarıyla tüm ilginç mutlulukları paylaşıyoruz.” (Ö9), “Tüm dünyadaki mutluluk vardı sadece ara. / Mutluluk mutlaka bulacak. / Mutluluğu insanlar mutluluğu getiriyorlar. / Mutluluk anahtardır, muhtemelen kaybediyor ve buluyor. / Mutluluk bir ekmektir en değerli insanlarla paylaşabilir.” (Ö10),

“Herkes mutluluk bulmaya çalışıyor. / Mutluluk aramak için uzak yerlere gitmeyelim. / Ailelerde çocuklar mutluluk getiriyor. / Umut etmeyi pes edince mutluluğumu kaybediyoruz. / Arkadaşlarımızla mutluluğumu paylaşalım.” (Ö11), “Teyzem uzun yıllarca mutluluğu arıyor. / Mutluluğunu işimde buldum. / Annem bana gelirken kendisi ile mutluluk getirdi. / Sevdiği adam ile mutluluğu kaybetti. / Sevdiğim insanlarla mutluluğumu paylaşmak istiyorum.” (Ö12), “Mutluluğumu aramak için her şeyi yapacağım, hareketlerden ya da işlerden bulmak zorundayım. / Sınavdan başarılı oldum, bu bana mutluluk getirdi. / İnsanlarla mutluluğu hep paylaşmalıyız.” (Ö13), “Mutluluğu uzakta arama mutluluk senin içindedir. / İyi insanların yanında sadece mutluluk bulunuyor. / Sen bana mutluluk getirdin, bu yüzden benim için değerlisin. / Bütün mutluluğumu kaybetmekten korkuyorum. / Mutluluğu paylaşabilen insan, en mutludur.” (Ö14), “Her zaman mutluluğu arkadaşlarımda arıyorum. / Ayşe gittiği günden (beri) Ahmet kalbinde mutluluk hissi bulamadı. / Hep misafir gelirken bir mutluluk getirir. / Dedem bu hayattan gittiğinden (beri) anneannem mutluluğunu kaybetti. / 2 sevgili birbirini severken mutluluğu paylaşın.” (Ö15), “Senin yüzünden 1 mutluluk arıyorum. / Hayatımda mutluluk buldum. / O gülümser yüzü ile bana mutluluk getirdi. / Mutluluğumu kaybettiğimde ne yaparım bilemedim. / Benim için mutluluk paylaşmak zor değildir.” (Ö16), “Biz mutsuz oluyoruz çünkü biz mutluluğu aramıyoruz. / Aslında biz her şeyden mutluluğu bulabiliriz. / Bize yakın insanlar bize mutluluk getiriyorlar. / Hem de mutluluğu kaybedebiliriz. / Üzülen insanlarla mutluluğumuzu paylaşmak gerekiyor.” (Ö17), “Küçükken annemde mutluluk arıyordum. / Mutluluk kaybedip gurur buluyorsun. / Yeni ev satın aldık ve komşularla bu mutluluğu paylaştık.” (Ö18), “Bütün hayatım(da) mutluluk arıyorum. / Evlendiğim zaman mutluluğumu buldum. / Mutluluğumu o getirdi. / Onunla otururken mutluluk(ğu) hiçbir zaman kaybetmek istemiyorum. / Onun ile mutluluk paylaşmak bana iyi gider.” (Ö19), “Eğer mutluluk aradıysam kendinde bulacaksın. / O, bana hep mutluluk getiriyor. / Mutluluğumu onda kaybettim, artık daha sevemeyeceğim. / Gerçek arkadaşlarıyla müjde paylaştığında mutluluk paylaşıyorsun demektir.” (Ö20), “Her insan bir şeyde mutluluk arıyor. / Onun kardeşi hapisneden çıkınca ailesi mutluluk buldu. / Annem eve geldiği zaman mutluluk getirdi. / Onun kocası ölünce günlerce mutluluğunu kaybetti. / Yardımsever kişi insanlarla mutluluk paylaşıyor.” (Ö21), “Beni dolduran mutluluğu ailemle paylaştım. / Mutluluğu beklemedi(ği)m yerde buldum. / Bahar kendi gelmesiyle mutluluğu getirdi. /

Kendi mutluluğu bulmak için her yerde aradı. / “Sanki kaybedince mutluluğu da kaybettim.” (Ö22), “Bazen (mutluluğu) yanlış insanlarda arıyoruz. / Kötü hissettiğimizde (mutluluğu) kaybediyoruz. / Sevdiğimiz insanlar ile (mutluluğu) paylaşıyoruz.” (Ö23), “Her insan mutluluğunu iyi yaşamak için arıyor. / Ben onunla yaş(ay)ınca mutluluğumu buldum. / Çocuklar bana mutluluğu getiriyorlar. / Sadece arkadaşımı kaybetmedim, mutluluğumu da kaybettim. / Çiftler mutluluğunu birbirleriyle paylaşıyorlar.” (Ö24), “Onun hayatı çok zor. Bütün hayat mutluluğu arıyor. / Ben seninle mutluluğumu buldum. / Sen bizim evimize mutluluğunu getirdin. / Ne yazık ki onunla ayrılıp mutluluğumu kaybettim. / O, herkes ile mutluluğunu paylaştı.” (Ö25) şeklindedir.

Uygulamanın dördüncü etkinliği *dinleme* becerisine dayalı bir etkinlik olup toplam üç dinleme metninden oluşmaktadır. Bu etkinliğin analizlerinden elde edilen bulgular da aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 87.** Mutluluk Metaforlarını Anlamaya Yönelik Bulgular (2. Uygulama / 4. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında mutlulukla ilgili kavramsal metaforu anlar.	Mutluluk	Hedef kavram	Sıcak
2. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında mutlulukla ilgili kavramsal metaforu anlar.	Mutluluk	Hedef kavram	Ateş Güneş Sıcak
3. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında mutlulukla ilgili kavramsal metaforu anlar.	Mutluluk	Hedef kavram	Sıcak

Tablo 87’de MUTLULUK SICAKLIKTIR kavramsal metaforunu anlamaya yönelik maddeler yer almaktadır. Bunlardan *1. Madde*’nin analizi sonucunda sadece *sıcak* kodu oluşmuştur. Bu kod ise Ö12’nin “Isıttığı için sıcak.”, Ö13’nin “Kalabalık, deniz gibi sıcak, ısıtır.”, Ö14’ün “Sıcak, ısıtabilir.”, Ö15’in “Sıcak var gibi.”, Ö17’nin “Sıcak, çünkü ısıtır dedi.”, Ö18’in “Duygu, sıcaklık gibi ısıtır.”, Ö25’ Karıştırın “Burada mutluluk ısıtan sıcak bir şey.” şeklindeki ifadelerinden oluşturulmuştur.

Etkinliğin *2. Madde*’sine bakıldığında yine *hedef kavram* altında kodların oluştuğu görülmektedir. Bu kodlar *ateş*, *güneş* ve *sıcak* şeklindedir. Kodların ortaya çıkmasını sağlayan öğrenci ifadeleri ise “Mutluluk bir ateş gibi, çünkü her şey ısınabilir.” (Ö1), “Mutluluk bir güneş gibi. Güneş insanı ısıtıyor. Canlarımız mutlulukla ısınıyor.” (Ö3), “Mutluluk güneş gibidir, çünkü ısıtıyor.” (Ö4), “...şiirin sonunda diyor ki, seninle ısıtıyorum.” (Ö11), “Ateş, çünkü seni düşününce canımı ısıtıyorsun diyor.” (Ö12), “Bilemezsin, içimi seninle ısıtıyorum. Bence bir ateşe benzetiyor.” (Ö13), “Güneş, ateş

gibi. İçimi seninle ısıtıyorum, yani mutlu oluyorum. Isındığım gibi rahat oluyorum.” (Ö14), “Onun içi ateş gibi yanıyor.” (Ö16), “Sıcaklık gibi, çünkü içimi seninle ısıtıyorum diyen sözler var.” (Ö17), “Sıcak, çünkü içimi seninle ısıtıyorum.” (Ö18), “Mutluluk bu şiirde güzel bir duygudur. Çünkü onu hiç unutamıyor ve her zaman içini ısıtıyor, güneş ile karşılaştırıyor.” (Ö19), “İçimi seninle ısıtıyorum, içim rahat, sıcak.” (Ö24) olarak tespit edilmiştir.

Mevcut etkinliğin son maddesinde (3. Madde) öğrenci ifadelerinden hareketle yine sadece *sıcak* kodu oluşmuştur. Bu koda ait ifadelere bakıldığında ise Ö7'nin “Seni düşünürken bir çakıl taşı benim içimde ısınıyor. Çünkü mutluluk sıcak.”, Ö8'in “Mutluluk çok sıcak, çünkü ısınabilir.”, Ö9'un “Mutluluk bir sıcak gibi, çünkü küçük taşlar ısınmış.”, Ö10'un “Mutluluk sıcak. Çakıl taşı ısınmış.”, Ö20'nin “Taş ısınır, yani sıcak.”, Ö22'nin “Çakıl taşı ısınır içinde, sıcak.”, Ö25'in “Bana göre bu sıcak.” şeklindeki ifadelerle karşılaşmıştır.

Metafor öğretimi uygulamasının beşinci etkinliği *konuşma* becerisine yöneliktir. Buradan elde edilen veriler ise video kaydından hareketle incelenmiştir. İnceleme sonunda ulaşılan bulgular da aşağıdaki tabloda verilmektedir:

**Tablo 88.** Mutluluk Metaforlarını Yorumlama ve Üretmeye Yönelik Bulgular (2. Uygulama / 5. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında mutlulukla ilgili görseli yorumlar.	Mutluluk	Eşleştirme	Çıkmak Yüksek
2. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında mutlulukla metaforik ifadeler üretir.	Mutluluk	Kavramsallaştırma	Gökyüzü Uçmak Yerden uzak

Tablo 88'deki etkinlik, MUTLULUK YERDEN UZAK OLMAKTIR kavramsal metaforuna dayalıdır. Bu kapsamda oluşturulan öğrenci yorumları, *çıkma* ve *yüksek* kodlarını ortaya çıkarmıştır. Bu kodları oluşturan ifadelerle bakıldığında ise Ö14 “Mutluluğa gidiyorsan yukarıya çıkıyorsun.” ve Ö20'nin “Mutluysak biraz yüksek bir halde oluyoruz.” şeklindeki ifadelerinin yer aldığı görülmektedir.

Etkinliğin diğer maddesinde (2. Madde) ise *gökyüzü*, *uçma* ve *yerden uzak* olmak üzere üç farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodların oluşmasında da “Üniversiteyi kazandığım için yerden uzak oldun.” (Ö13), “Seni görünce gökyüzünde oluyorum.” (Ö14) ve “Mutluluktan uçmak üzereyim.” (Ö20), şeklindeki ifadelerin rol oynadığı söylenebilir.

Metafor öğretiminin ikinci uygulamasındaki son etkinlik ise *okuma-anlama* becerisine dayalıdır ve aynı zamanda *anlama* kazanımını da içermektedir. Bu kapsamdaki analizle elde edilen bulgular, aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 89.** Mutluluk Metaforlarını Üretmeye Yönelik Bulgular (2. Uygulama / 6. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında yer alan mutlulukla ilgili metaforik ifadeler üretir.	Mutluluk	Eşleştirme / Kavramsallaştırma	Kapılmak
2. Madde				Kaplamak
				Kontrol etmek
				Korkutmak
				Sarmak
				Savurmak

Tablo 89'daki etkinlik MUTLULUK BİR GÜÇTÜR kavramsal metaforundan hareketle metaforik ifadeler üretmeyi içermektedir. Bundan dolayı öncelikle öğrencilerden “mutluluk” kavramıyla “güç” kavramının eşleştirildiği ifadeleri tespit etmeleri beklenmiştir. Öğrencilerin ürettikleri ifadelerle yönelik gerçekleştirilen analizde Ö1'in “kontrol etmek”, Ö2'nin “kaplamak, kontrol etmek, savurmak”, Ö3'ün “kaplamak”, Ö4'ün “kapılmak, kaplamak, kontrol etmek, korkutmak, savurmak”, Ö5'in “kaplamak, sarmak”, Ö6'nın “kapılmak, kaplamak, savurmak”, Ö7'nin “kaplamak”, Ö8'in “kontrol etmek”, Ö9'un “kaplamak, kontrol etmek”, Ö10'un “sarmak”, Ö11'in “kapılmak, kontrol etmek, savurmak”, Ö12'nin “kontrol etmek”, Ö13'ün “kaplamak, savurmak”, Ö14'ün “kapılmak, kaplamak, korkutmak, savurmak”, Ö15'in “kontrol etmek”, Ö16'nin “kapılmak”, Ö17'nin “kapılmak, kontrol etmek, savurmak”, Ö18'in “kapılmak, kaplamak”, Ö19'un “kontrol etmek, savurmak”, Ö20'nin “kapılmak, kaplamak, savurmak”, Ö21'in “kaplamak”, Ö22'nin “kontrol etmek, korkutmak”, Ö23'ün “kapılmak, kontrol etmek, savurmak”, Ö24'ün “kaplamak, savurmak”, Ö25'in “kontrol etmek, sarmak” şeklinde ifadelerine ulaşılmıştır. Bu ifadeler de *eşleştirme / kavramsallaştırma* kategorisindeki *kapılmak, kaplamak, kontrol etmek, korkutmak, sarmak* ve *savurmak* kodlarını oluşturmaktadır. Etkinliğin 2. Madde'sinde ise öğrenciler bu kodları kullanarak metaforik ifadeler üretmişlerdir. Buradan hareketle üretilen metaforik ifadelerin de “Aşk olduğu zaman bir mutluluk kapladı.” (Ö2), “Mutluluk bizi uzak bir yere savurur.” (Ö4), “Dün sabahtan öğleye kadar beni mutluluk sardı. / Doğum yaparken annesini mutluluk kaplamıştır.” (Ö5), “Hayatın engellerine yönelmek için mutluluk kalkan gibi kaplıyor. / İstedığımız amaca ulaşmak için mutluluk savuruyor.” (Ö6), “Her insanın bir planı vardır. Mutlu olan insanın her planları gerçekleşebilir. Artık

o insanın her yanını mutluluk kaplamıştır.” (Ö7), “Mutluluğun gücü beni kontrol etti.” (Ö8), “Mutluluk hayatı kontrol ediyor. / Mutluluk sınıfı kaplamıştı.” (Ö9), “Bazı insanlar çok mutlu olunca mutluluk kaplıyor. / Mutluluğun istediği yere insanı savunmalı.” (Ö11), “...bu sebeple mutluluk seni kontrol edecek.” (Ö12), “Yeni bir iş kabul etti, bu yüzden her yanını mutluluk kapladı.” (Ö13), “Ailemin yanıdayken beni mutluluk kaplıyor. / Gerçek mutluluk insanı savunabilir.” (Ö14), “Mutluluk beni kontrol etti.” (Ö15), “İyi düşünen insanların her yanını mutluluk kaplıyor.” (Ö16), “İnsan içindeki üzüntüyü mutlulukla savurabilir.” (Ö17), “Mutlu olmak, güce kapılmak. / Mutlu insanın her yanını mutluluk kaplar.” (Ö18), “Hayatta mutlu olduğumuzu katlamalıyız ve kontrol etmeliyiz. Çünkü bilmiyoruz, ne savuracak bize?” (Ö19), “Libya'dan geldiğim süre ailemin yanında beni mutluluk kaplamış.” (Ö20), “Hazır olmayan insanları büyük mutluluk korkutabilir. / Mutlu olduğu zaman duygularımızı kontrol eder.” (Ö22), “Mutluluk insanı kaplayabilir.” (Ö24), “Onu görünce her şeyi mutluluk sardı.” (Ö25) şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

Metafor öğretimi kapsamında gerçekleştirilen ikinci uygulamasının değerlendirme çalışmasıyla ilgili bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 90.** Mutluluk Metaforlarının Değerlendirme Çalışmasına Yönelik Bulgular (2. Uygulama)

Madde	Doğru Frekansı (f)	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	21	Mutluluk	Canlı varlık	Canlı İnsan Kişi Varlık
2. Madde	15	Mutluluk	Canlılık	Canlı İnsan Kişi Organizma Yaşamak
3. Madde	16	Mutluluk	Eşya	Eşya Nesne Somut Şey Ürün
4. Madde	16	Mutluluk	Sıcaklık	Ateş Güneş Isıtmak Sıcak
5. Madde	15	Mutluluk	Yerden uzaklık	Gökyüzü Havada Yerden uzak Yukarı Yüksek yer
6. Madde	15	Mutluluk	Güç	Güç

Tablo 90'a göre mutluluk metaforlarının öğretimine yönelik değerlendirme çalışmasının 1. Madde'sinde (f=21) *canlı, insan, kişi* ve *varlık* kodları tespit edilmiştir. Bu kodlar, *canlı varlık* kategorisi altında toplanmakta ve Ö2'nin "Canlı yaşam." (*canlı*), Ö4'ün "Canlılık, insan." (*canlı, insan*), Ö5'in "Mutluluk canlı olarak o gidebilir." (*canlı*), Ö6'nın "Mutluluk canlı bir varlıktır." (*canlı*), Ö7'nin "O gittiği zaman benim mutluluğum da gidiyor, canlıdır." (*canlı*), Ö8'in "Benim mutluluğum canlıdır." (*canlı*), Ö9'un "Mutluluk bir canlıdır." (*canlı*), Ö10'un "Mutluluk bir insandır." (*insan*), Ö11'in "Mutluluk canlı bir varlıktır." (*canlı*), Ö12'nin "Yani sevdiği kişi." (*kişi*), Ö13'ün "O varlığında mutluluğu vardı. Artık o gitti, mutluluk da gitti. Yani canlı bir şey." (*canlı*), Ö14'ün "Canlı bir şey." (*canlı*), Ö16'nın "Mutluluğu bir canlı varlık olarak düşünmektedir." (*canlı*), Ö17'nin "Canlı bir varlık." (*canlı*), Ö19'un "Canlılık, insan" (*canlı, insan*), Ö20'nin "Canlı bir varlık olarak düşünmektedir." (*canlı*), Ö21'in "Mutluluk insan gibi ya da varlık." (*insan, varlık*), Ö22'nin "Canlı varlık." (*canlı*), Ö23'ün "Canlı." (*canlı*), Ö24'ün "Bir canlı varlık." (*canlı*), Ö25'in "Modum gitti, canlı varlık gitti." (*canlı*) şeklindeki ifadelerinden oluşmaktadır.

Değerlendirme çalışmasının 2. Madde'si (f=15) incelendiğinde *canlı, insan, kişi, organizma, yaşamak* kodlarına ulaşıldığı görülmektedir. Bu kodlar, *canlılık* kategorisini ortaya çıkarmış ve Ö2'nin "Canlı yaşam." (*canlı*), Ö4'ün "Canlılık." (*canlı*), Ö5'in "Mutluluğun kocaman bir etkisi var. Hatta canlanmak gibi." (*canlı*), Ö6'nın "Mutluluk canlılıktır." (*canlı*), Ö10'un "Mutluluk bir canlıdır." (*canlı*), Ö11'in "Mutluluk bir organizmadır." (*organizma*), Ö12'nin "En sevdiği kişi." (*kişi*), Ö13'ün "İçindeki can." (*canlı*), Ö14'ün "Canlı bir şey." (*canlı*), Ö16'nın "Yeni kalkan insan." (*insan*), Ö18'in "İnsan içinde mutluluk, canlılıktır." (*canlı*), Ö21'in "Canlılıktır." (*canlı*), Ö22'nin "Canlı varlık." (*canlı*), Ö24'ün "Bir canlı." (*canlı*), Ö25'in "İyi hissetti, yeni yaşamaya başladı." (*yaşamak*) şeklindeki ifadelerinden yola çıkılarak oluşturulmuştur.

Değerlendirme çalışmasının 3. Madde'sinde (f=16) *eşya, nesne, somut, şey, ürün* kodları tespit edilerek bunlar da *eşya* kategorisi oluşturmuştur. Bu kodları meydana getiren ifadeler de Ö4'ün "Ürün, eşya." (*eşya, ürün*), Ö5'in "Mutluluk eşya gibi, biz bir şeyden alabiliriz." (*eşya*), Ö6'nın "Mutluluk eşyadır." (*eşya*), Ö7'nin "O benden mutluluğumu çaldı, yani eşya." (*eşya*), Ö8'in "Çünkü o, nesne." (*nesne*), Ö10'un "Mutluluk eşyadır." (*eşya*), Ö11'in "Mutluluk bir eşyadır." (*eşya*), Ö12'nin "Çok sevdiği bir şey ya da istemediği bir şey." (*şey*), Ö14'ün "Bir eşya." (*eşya*), Ö16'nın "Eşya olarak

düşünülmektedir.” (*eşya*), Ö18’in “Eşya.” (*eşya*), Ö20’nin “Somut olarak.” (*somut*), Ö21’in “Mutluluk somut bir şey.” (*somut, şey*), Ö22’nin “Eşya, somut bir şey.” (*eşya, somut, şey*), Ö24’ün “Mutluluk burada eşya.” (*eşya*), Ö25’in “Sevdiğimi aldı, eşya.” (*eşya*) şeklindeki ifadeleridir.

Değerlendirme çalışmasının 4. Madde’si (f=16) *ateş, güneş, ısıtmak, sıcak* kodlarına sahiptir. Bu kodlar, *sıcaklık* kategorisi altında yer almakta ve Ö2’nin “Sıcaklık.” (*sıcak*), Ö3’ün “Mutluluk, insanlar için güneş gibi sıcak.” (*sıcak*), Ö4’ün “Ateş, güneş, sıcaklık.” (*ateş, güneş, sıcak*), Ö5’in “Mutluluk önemli hatta ısıtabilir.” (*ısıtmak*), Ö7’nin “Soğuk değil, çünkü o beni güneş gibi sıcak yapıyor.” (*sıcak*), Ö8’in “O, bana sıcaklık verdi.” (*sıcak*), Ö9’un “Mutluluk sıcak veren bir şeydir.” (*sıcak*), Ö11’in “Mutluluk ateştir.” (*ateş*), Ö13’ün “Ateş diye düşünüyorum.” (*ateş*), Ö14’ün “Güneş ya da ateş.” (*ateş, güneş*), Ö15’in “Ateş gibi sıcak.” (*sıcak*), Ö19’un “Ateş, sıcaklık.” (*ateş, sıcak*), Ö20’nin “Ateş olarak.” (*ateş*), Ö21’in “Mutluluk, sıcaklık.” (*sıcak*), Ö24’ün “Sıcaklık ve ben onunla ısınıyorum.” (*ısınmak, sıcak*), Ö25’in “Onun enerji onu ısıtır.” (*ısıtmak*) ifadelerinden oluşturulmaktadır.

Değerlendirme çalışmasının 5. Madde’si (f=15) analiz edilmiş ve *gökyüzü, havada, yerden uzak, yukarı, yüksek yer* şeklinde kodlar oluşmuştur. Bu kodlar, *yerden uzak* kategorisi altında toplanmakta ve Ö1’in “O anda çok mutluydu yüksek yerde.” (*yüksek yer*), Ö3’ün “Kendini havada hissediyor.” (*havada*), Ö4’ün “Uzak yerde, yüksek.” (*yüksek*), Ö5’in “Mutluluk yukarı yeri.” (*yukarı*), Ö6’nın “Mutluluk yerden uzak olmaktır.” (*yerden uzak*), Ö7’nin “Benim mutluluğum yukarı.” (*yukarı*), Ö8’in “Çok mutlu oldu, yukarı gitti.” (*yukarı*), Ö9’un “Eğer yukarıya giderse mutluluğu bulacaksın.” (*yukarı*), Ö10’un “Mutluluk bir gökyüzüdür.” (*gökyüzü*), Ö11’in “Mutluluk yerden uzak olmaktır.” (*yerden uzak*), Ö13’ün “Yani yerden uzaklaşmışsın.” (*yerden uzak*), Ö20’nin “Yukarı olarak.” (*yukarı*), Ö21’in “Mutluluk yerden uzak...” (*yerden uzak*), Ö24’ün “Kuş gibi kendisini yüksek yerde hissediyor.” (*yüksek yer*), Ö25’in “Kendini gökyüzünde hissediyor, yüksek yerde.” (*gökyüzü, yüksek yer*) ifadelerinden ortaya çıkmaktadır.

Buradaki değerlendirme çalışmasını 6. Madde’sinde (f=15) ise *güç* kategorisi altında yer alan *güç* kodu elde edilmiştir. Bu kodun oluşturulmasını sağlayan ifadeler Ö2’nin “Güç.” (*güç*), Ö4’ün “Güç.” (*güç*), Ö6’nın “Mutluluk güçtür.” (*güç*), Ö7’nin “Gerçek hayatımda çok zor ama mutluluk güçtür.” (*güç*), Ö8’in “Onun hayatı çok zor oldu ama mutluluk



güçlü.” (güç), Ö13’ün “Güç.” (güç), Ö14’ün “Bir güç olarak düşünüyorum. Çünkü bir şeyi taşımak için güç lazım.” (güç), Ö15’in “Mutluluğu bir güç olarak düşündürüyor.” (güç), Ö16’nın “Belki güç olarak.” (güç), Ö17’nin “Mutluluk bir güçtür.” (güç), Ö18’in “Makine gücü.” (güç), Ö19’un “Güç.” (güç), Ö21’in “Mutluluk, güç.” (güç), Ö22’nin “Bir güç.” (güç), Ö23’ün “Güçtür.” (güç) şeklindeki ifadeleridir.

### 5.2.2.3. Üzüntü Metaforlarının Öğretimine İlişkin Bulgular: İkinci Döngünün Birinci Aşaması

Bu bölümdeki bulgular, üzüntü metaforlarının öğretimine yöneliktir ve çalışmadaki eylem araştırmasının ikinci döngüsü içerisinde yer almaktadır. Bu doğrultuda uygulanan etkinliklerden elde edilen bulgular, etkinliklerin uygulanma sırasına göre sunulmaktadır. İlk olarak üçüncü uygulamanın ilk etkinliğine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir:

**Tablo 91.** Üzüntü Metaforlarını Anlama, Üretme ve Yorumlamaya Yönelik Bulgular (3. Uygulama / 1. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki ifadelerden hareketle kavram eşleştirmesini anlar.	Üzüntü	Anlama	Üzüntü / ayak Üzüntü / bacak Üzüntü / beden Üzüntü / el Üzüntü / vücut
2. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında üzüntüyle ilgili metaforik ifadeler üretir.	Üzüntü	Kavramsallaştırma	Burkulmak Dağlamak Kırmak Parçala(n)mak Sızlamak Yakmak / yanmak Yarala(n)mak
3. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında üzüntüyle ilgili metaforik ifadeleri yorumlar.	Üzüntü	Eşleştirme	Acı Beden gibi hissetmek Etkilemek Fiziksel sorun İyi hissetmemek Kötü hissetmek Olumsuz Sakatlık Yara Zarar

Tablo 91’deki etkinlik, üç maddeden oluşmakta ve ÜZÜNTÜ FİZİKSEL BİR HASARDIR kavramsal metaforuyla ilgili kavramları anlama, üretme ve yorumlamayı

içermektedir. Buna göre 1. Madde'nin analizinden *üzüntü / ayak* (Ö3, Ö4), *üzüntü / bacak* (Ö1), *üzüntü / beden* (Ö9, Ö16, Ö18, Ö23, Ö25), *üzüntü / el* (Ö12), *üzüntü / vücut* (Ö10, Ö15, Ö20, Ö24), *üzüntü / yürek* (Ö17) kodlarına ulaşıldığı görülmektedir.

Etkinliğin 2. Madde'sinde öğrencilerin ürettikleri ifadelerde ilgili kavramsal metafora uygun metaforik ifadeler belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre “Üçüncü olduğu zaman kalbim sızlamaya başladı.” (Ö1), “En güvendiğim insan kalbimi kırdı. / Ona yıllarca bakmadığım için hasretten kalbim yanıyor.” (Ö2), “Üzüntü insanı kırıyor.” (Ö3), “Hasret bitinceye kadar yandım. / Kalbim kırıldı.” (Ö4), “Onu başka adamla görerek kalbim yandı. / Birbirimize uzak olduğumuz için kalbimi dağlıyor.” (Ö6), “Kalbim yaralandı. / Seni onunla gördüğüm zaman his(lerim) çok yaralanıyor.” (Ö7), “Onun sözleri duygularımı yaraladı. / Böylece arkadaşlarım kırıldı.” (Ö9), “Herkesin içinde bir şey yanıyor.” (Ö10), “Kalbim kırıldı.” (Ö11), “Onun kalbini yaralandığına bakamam. / Bakıyorum, o gidince kırılıyorsun.” (Ö12), “Dün abim kardeşime bağırarak gönlünü yaraladı. / Üzüntü her insanın kalbini yakar. / Kız arkadaşım beni bıraktı ve yüreğim parçalandı.” (Ö13), “Ayşe gittiğinde Ahmet'in yüreği yaralandı. / Ayşe'yi gördüğümde onun gözleri üzüntüden yandı.” (Ö15), “Onun yüreği yaralanmış. / Abay Kunanbayev'in kara sözleri yüreğimi dağlanmış.” (Ö16), “Onun durumunu görünce yüreğim burkuldu. / Kız arkadaşım başka bir kimseyle gördüğümde yüreğim kırıldı. / İnsan yakın bir insandan ayrıldığı zaman yüreği sızlıyor.” (Ö17), “Bana arkadaşım, kötülük iyi yapsa kalbim kırılacak. / İçimde küçük şey sızlıyor.” (Ö18), “Yerli yersiz benimle konuşuyorsun, beni yaraladı. / O kadar mutsuzum canım yanıyor. / Sevgilim gitmiş ve benim kalbim kırılmış.” (Ö19), “İçim yanıyor, onu görünce neler yaptım ama hala iyi değilim. / Başarılı olmak için kırılmaz biri olmamız gerekiyordur. / Ona ulaşmaya çalıştım ama onun sözleri(ni) duyunca burkuldu.” (Ö20), “Arkadaşım kaza yaptığı zaman üzüntüden yandım. / Bu haberi duyunca kalbim kırıldı. / Onun karısı ölünce kalbi yaralandı.” (Ö21), “Bana yalan söylediği için kırıldım.” (Ö22), “Katıldığımız zaman içimiz parçalanıyor. / Çok üzgün olduğumuz zaman içimiz yanıyor. / Bazı hikayeler bizi kırıyor.” (Ö23), “Onun kalbi yaralandı. / O öldüğü için babasının ‘sızlaması’ ebedi. / Sevgililer sevdiklerinden ayrıldı ve kalpleri kırıldı.” (Ö24), “Köpeğin öldüğü için çok üzülüm. Canım yanıyor. / Onunla ayrıldığı için çok üzülüm. O benim kalbimi kırıldı. / Bunu duyduktan sonra kalbimi dağladılar.” (Ö25) şeklindeki ifadeler tespit edilmiştir. Bu ifadelerle ulaşılan

kodlar da *burkulmak, dağlamak, kırmak, parçala(n)mak, sızlamak, yakmak / yanmak, yarala(n)mak* şeklindedir.

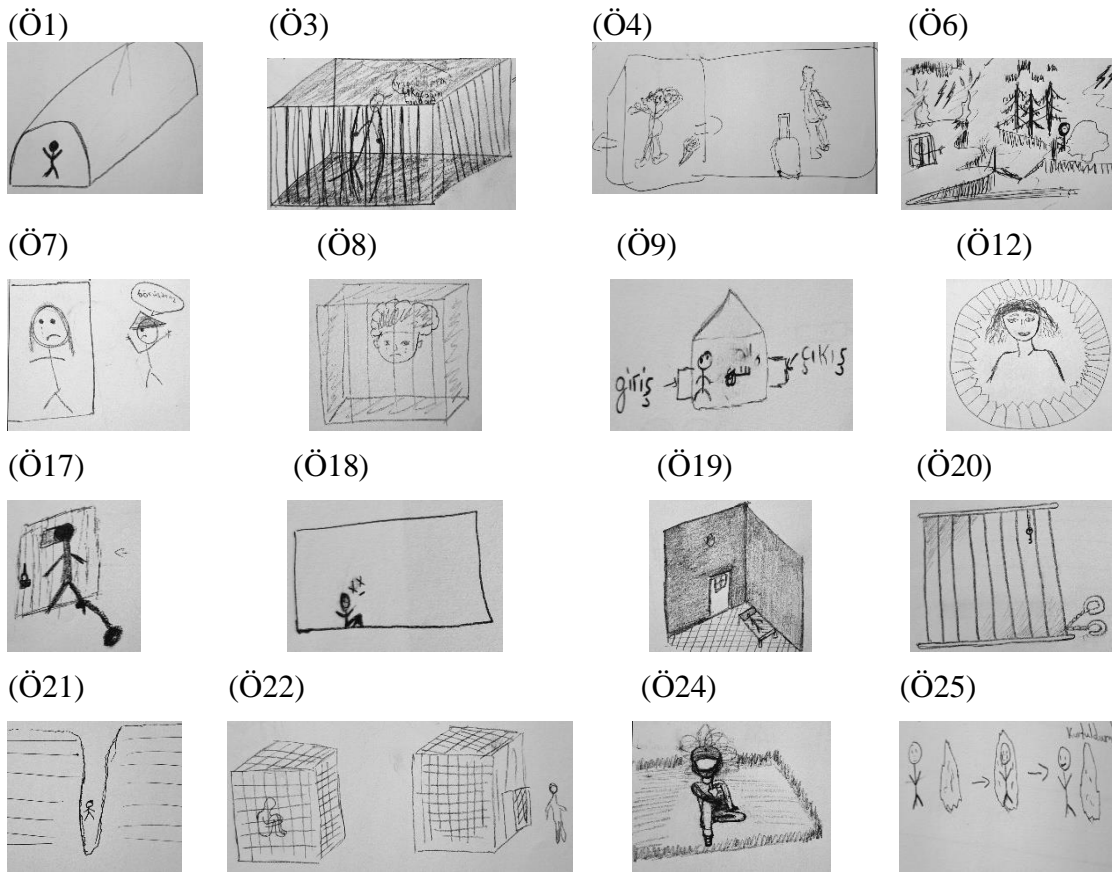
Öğrencilerin metaforik ifadeleri yorumladığı son maddede (3. Madde) *acı, beden gibi hissetmek, etkilemek, fiziksel sorun, iyi hissetmemek, kötü hissetmek, olumsuz, sakatlık, yara, zarar* kodlarına ulaşılmıştır. Bu kodların oluşturulmasında temel alınan öğrenci ifadeleri ise “Ağır ve güçlü bir duygu fark ettim, üzüntü yaradır.” (Ö4), “Bu kelimeler olumsuz bir duygu gibi çünkü mutsuz.” (Ö5), “Karanlık bir duygu, hava kapalıymış gibi kalbi iyi hissetmiyor.” (Ö6), “Bu fiilleri kullanırken acımak ile ilgili düşünüyorum.” (Ö9), “Bir sakatlık oldu, çünkü bu duygulardan sonra bir şey bitiyor.” (Ö10), “Hüzün kötü 1 histir insanlara acı veriyor.” (Ö11), “Yani fiziksel sorun.” (Ö12), “Bu fiilleri soyut olarak kullanırken üzüntüyü anlatıyorlar. Yani insan kendisini kötü hissediyor. Fiilleri somut olarak kullanırken bir şeyin bozulmasını anlatıyor.” (Ö16), “Duygulara ve bedene zarar olmak.” (Ö18), “Benim için olumsuz bir duygu var. Çünkü onlar için konuşurken onlardan olumsuz enerji geliyor.” (Ö19), “Olumsuz düşünceler.” (Ö20), “Acı, üzüntü. Çok zor ve gerçekten çok acı bir duygu.” (Ö21), “Acı hissetmek.” (Ö22), “Üzüntü beden gibi hissetti.” (Ö23), “Somut olarak bir şey gibi düşündüm, ama soyut. Galiba fiil kalbe dokunuyor ve onu etkiliyor.” (Ö24) ve “Canı acımak.” (Ö25) şeklindedir.

Bir sonraki etkinlik, öğrencilerin *üzüntü* metaforlarını çizerek *yorumlamalarına* ve buradan da kavramsal metaforu *üretmelerine* yöneliktir. Bu etkinliğin analizinden elde edilen bulgular, aşağıdaki şekildedir:

**Tablo 92.** Üzüntü Metaforlarını Yorumlama ve Üretmeye Yönelik Bulgular (3. Uygulama / 2. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki üzüntüyle ilgili metaforik ifadeleri anlar ve görselle yorumlar.	Üzüntü	Eşleştirme / Kavramsallaştırma	Ev
				Hapishane / cezaevi
2. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki üzüntüyle ilgili kavramsal metaforu üretir.			Kafes
				Kuyu / çukur
				Oda
				Yer

Tablo 92’deki etkinlik ÜZÜNTÜ BİR MEKÂNDIR kavramsal metaforundan hareketle hazırlanmıştır. Bu etkinliğin 1. Madde’si kapsamında öğrencilerden elde edilen verilerin incelenmesiyle ulaşılan bulgular ise aşağıdaki şekildedir:



Tablo 91'deki etkinliğin 2. Madde'sinde ise öğrencilerden ilgili kavramsal metaforu yazılı olarak üretmeleri beklenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin ürettikleri ifadelerden elde edilen kodların ise *ev*, *hapishane / cezaevi*, *kafes*, *kuyu / çukur*, *oda* ve *yer* olmuştur. Bu kodlar, Ö1'in "Yer.", Ö3'ün "Cezaevi.", Ö4'ün "Hapishane.", Ö6'nın "Cezaevi.", Ö7'nin "Bir yer.", Ö8'in "Kapalı yer.", Ö9'un "Bir ev.", Ö12'nin "Kapalı yer.", Ö17'nin "Bir hapis.", Ö18'in "Bir kara oda.", Ö19'un "Hapis.", Ö20'nin "Hapishane.", Ö21'in "Çukur, kuyu.", Ö22'nin "Kafes.", Ö24'ün "Kötü yer.", Ö25'in "Kapalı yer." şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

Metafor öğretimi uygulamasının bir sonraki etkinliği *konuşma* becerisine yöneliktir. Bu etkinliğin verileri video kaydından hareketle incelenmiş ve ulaşılan bulgular, aşağıda verilmiştir:

**Tablo 93.** Üzüntü Metaforlarını Yorumlamaya Yönelik Bulgular (3. Uygulama / 3. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında üzüntüyle ilgili kavramsal metaforu yorumlar.	Üzüntü	Eşleştirme	Çıkmak Girmek

Tablo 93'teki etkinlik, ÜZÜNTÜ FİZİKİ BİR DARLIKTIR kavramsal metaforunu yorumlamaya yöneliktir. Öğrencilerin etkinlik kapsamındaki yorumları incelendiğinde *çıkmaq* ve *girmek* kodları elde edilmiştir. *Eşleştirme* kategorisi altındaki bu kodların oluşmasını sağlayan ifadeler ise Ö21'in "Ben bir üzüntüye girdim." ve Ö9'un "Ben bir üzüntüden çıktım." şeklindedir. Buradan hareketle öğrenciler "üzüntü" kavramını sadece "fiziki" bir kavrama göre eşleştirmiş, ancak bu fiziki ortamın "darlık" özelliği oluşturulamamıştır.

Yazma becerisine dayalı diğer uygulama etkinliği (4. Etkinlik) üzüntüyle ilgili metaforik ifadeler ve kavramsal metafor üretmeyi kapsamaktadır. Bu etkinliğin bulguları ise aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 94.** Üzüntü Metaforlarını Üretmeye Yönelik Bulgular (3. Uygulama / 4. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında üzüntüyle ilgili metaforik ifadeler üretir.	Üzüntü	Eşleştirme	Ağır Almak Atmak Bırakmak Büyük Çekmek Çekmek Çök(tür)mek Dolu Dök(ül)mek Hafif(lemek) Katlan(a / ma)mak Silk(in)mek Taşı(n)mak Yükle(n)mek Zorlaşmak
2. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında üzüntüyle ilgili kavramsal metaforu üretir.	Üzüntü	Kavramsallaştırma	Ağırlık Eşya Fiziksel Kargo Somut Taş Yük

Tablo 94'teki etkinlik kapsamında ÜZÜNTÜ BİR YÜKTÜR kavramsal metaforuna ulaşılmaya çalışılmış ve etkinliğin 1. Madde'sinde öğrencilerden metaforik ifadeler üretmeleri beklenmiştir. Buradaki öğrenci ifadelerinin analizinden de *ağır*, *almak*, *atmak*, *bırakmak*, *büyük*, *çekmek*, *çök(tür)mek*, *dolu*, *dök(ül)mek*, *hafiflemek*, *katlan(a / ma)mak*, *silke(in)mek*, *taşı(n)mak*, *yükle(n)mek*, *zorlaşmak* kodlarının oluştuğu tespit edilmiştir. Bu kodların oluşmasını sağlayan ifadeler "Hayattaki en ağır şey üzüntüdür. / Her zamanki

gibi insanlar üzüntü çekmeye çalışıyor. / Günümüzde üzüntü silkmeye sık sık oluyor. / Üzüntü hafiflemez. / Her şeye katlanabilir, üzüntüye katlanamaz.” (Ö1), “Üzüntü bu sefer ağır bu sefer şekilde. / Geçen dönemde üzüntüyü çektim. / Üzüntüsünü hafifletmek için bir an önce bir çare bulmam lazım. / Olayı yeniden hatırlayınca içinde eski üzüntü(yü) taşıdı. / Müzik dinlerken hafif bir üzüntü... / Bir çare bulunca üzüntüden hafifledim.” (Ö2), “Üzüntüyü gönlümüzden döküyorum. / Üzüntü moralimize, karakterimize çöküyor. / Üzüntü insana yükleniyor.” (Ö3), “Her yere giderken üzüntüyü taşıyorum. / Üzüntünün ağırlığına katlanamıyorum. / Üzüntümü geçmişe yüklemeye çalışıyorum. / Annemden dünyadan gittikten sonra üzüntü çöktü. / Hafif üzüntü, hafifletme eden ağır olabilir. / Üzüntümü denize atıyorum.” (Ö4), “Üzüntülü zaman hayatımda bir şey ağır var. / Sevgilim gitmişken kalbime (üzüntü) çöküyor. / Ailemle bulduğum zaman üzüntüm silkindi.” (Ö5), “Seni ilk gördüğüm zaman omzumdaki ağırlıklar hafifledi. / Kötü bir şey sana olursa bana paylaşıp ağır ağır üzüntüler yükleneceğim. / Allah bana güçlülük versin, üzüntülerim taşsın.” (Ö6), “Üzüntü bir hayatta ağırdır. / Üzüntü bir ağırlıktır. / Eğer üzüntü atarsan hayat bayram olur. / Üzüntüyü hayatından çekmezsen mutsuz olacaksın. / Üzüntü hafiftir. / Üzüntüyü hayatta hafifletebilirsiniz.” (Ö7), “Bu üzüntü çok ağır. / Bu üzüntü yükü hafifledi.” (Ö8), “Üzüntü ağır bir şey. / Üzüntü, ağır. / Üzüntümü hep attım. / Üzüntüyü zor çekiyor. / Üzüntü insana çöküyor. / Bir yerden bir yere üzüntüyü dökmeliyiz. / Üzüntü taşınabilir.” (Ö9), “Üzüntülük bir yerden karanlık yere taşınmıyor. / Gönüllerimiz üzerine üzüntü hızlı dökülüyor. / Üzüntü bir dağdır çünkü ağırlık getiriyor. / Üzüntüyü sevgili bir kişi gelince silkiyordum. / Üzüntü kalplerimize ağır yükleniyor.” (Ö10), “Üzüntü çok ağır bir histir. / Üzüntüden çekmeliyiz. / Üzüntümüz(ü) yükleyip uzak yerlere taşınmalıyız. / Üzüntü insanı çöktürüyor. / Üzüntü hafif değil, ağırlıktır. / Üzüntüden ayrılmamız için hayatımız(ı) silkmeliyiz.” (Ö11), “İnsanlar, bazı üzüntüyü kendi aklında ya da kalbinde yıllarca taşıyorlar.” (Ö12), “Kız arkadaşım bıraktı, üzüntü çektim. / Bazen mutlu olmuyorum üzüntü duygularımı hem taşıyor hem taşımıyorum. / İçimdeki üzüntüyü silmek için ara sıra dondurma yerim. / Gönlümü yükseltmek için üzüntüyü, üzüntü çöpüne döküyorum.” (Ö13), “Ayşe sevgilisini bıraktığında arkasına ağır üzüntü aldı. / Her gün, her saat üzüntü çökmeye başladı. / Yüreğimdeki üzüntüyü hiç bırakmadım. / Bir aydır üzüntünü taşıyıp yürüdü. / Çünkü (üzüntü) büyük olmaya başladı. / Derinindeki üzüntü dolu kalbi döktü ve üzüntüsünü unutup hayatın(a) devam etti.” (Ö15), “Annemle görüşmeyeli yüreğimde bir ağırlık hissediyorum. / ‘Ne olmuş?’ diye

sorduğu zaman içimden üzüntü dökülmüş.” (Ö16), “Arkadaşım benimle yüksek sesle konuştuğu zaman ağır bir üzüntü hissettim. / O üzüntüyü hep kendim taşıyordum. / Her gün onu gördüğümde üzüntüye katlanıyorum. / O, benden özür dilediği zaman benim üzüntüm döküldü. / O, benim üzüntümü hafifletti.” (Ö17), “Üzüntü insanı sürekli ağır. / Veya bu ağırlıktan kurtulmak isterseniz omuzunuzu silkerek hafif olacak. / Bu ağır kaleyi hemen taşımalsın. / Çünkü her seferinde (üzüntü) zorlaşıyor.” (Ö18), “Ben bütün üzüntü(mü) silmek istiyorum. / Sevgilim gitti, üzüntüden bir ağırlık gibi hissediyorum. / Üzüntümü benim içime atıyorum, ağır gelir. / Keşke üzüntümü taşıyabilsem. / Üzüntümü her gün yüklüyorum. / Başkasıyla konuşurken üzüntüm hafifliyor, gerçekten hafif hissediyorum sonra. / Üzüntüden yavaş yavaş çöküyorum. / Üzüntü çekiyorum ama katlanamıyorum.” (Ö19), “Üzüntü(mü) sırtımdan attım, artık daha yüklenmeyeceğim. / Çünkü çok ağırdı, hafif değildi. / Eğer onu taşırsam katlanmam gerekecek. / Üzüntüden çektim. / Döktüğüm üzüntüyü sanki bitmedi. Artık çıldırmak üzereyim.” (Ö20), “Üzüntü çok ağır, bir duygu, sanki bir dağ gibi. / Ailenin annesi öldüğünde (üzüntüye) katlanamadı. Bu yüzden birkaç gün sonra öldü. / Onun arkadaşının ölümü kendisine ek üzüntü yükledi. / Kalbinde üzüntüyü taşıyan kişi çok çabuk ölür.” (Ö21), “Uzun zaman taşıdığım ağır üzüntü(yü) atıp hafifledim. / Üzüntüden gelen ağırlığı üstüme yükledim. / Üzüntüne katlanmak niyetim değil, onu kalbimden çektim.” (Ö22), “Üzgün insan çok ağır bir yük taşıyor ve bu zorluğa katlanmaya çalışıyor. / Bu ağır yükü taşımakta belki arkadaşlarım ya da ailem yardım ediyor, onlar yardım ederek bu yük hafif oluyor. / Bu üzüntüyü insan dışarıya atmalı.” (Ö24), “Üzüldüğüm için kalbim ağır. / İçimde ağırlık hissediyorum. / Kendimi ele alıp üzüntümü attım. / Üzüntü beni aşağı çekiyor. / Üzüntü gittikten sonra içimin durumu hafifledi. / Üzüntüye katlanamam. / O, geldikten sonra üzüntümü silkti. / Üzüntüyü taşımaktan yoruldum.” (Ö25) şeklindedir.

Tablo 94’teki 2. Madde kapsamında *ağırlık, eşya, fiziksel, kargo, somut, taş, yük* kodları oluşturulmuştur. Bu kodlar da Ö2’nin “Fiziksel.” (*fiziksel*), Ö4’ün “Üzüntü, yükür.” (*yük*), Ö6’nın “Üzüntü, kargodur.” (*kargo*), Ö7’nin “Üzüntü bir ağırlıktır.” (*ağırlık*), Ö8’in “Üzüntü, bir taş veya bir yük.” (*taş, yük*), Ö9’un “Üzüntü bir yükür.” (*yük*), Ö10’un “Üzüntü bir yük.” (*yük*), Ö11’in “Üzüntü bir eşyadır, ağır bir eşya ya da bir yükür.” (*eşya, yük*), Ö12’nin “Bir yük.” (*yük*), Ö13’ün “Bir ağırlık, gereksiz bir eşyadır.” (*ağırlık, eşya*), Ö15’in “Üzüntü artık ağır yük.” (*yük*), Ö16’nın “Bizi arkaya taşıyan ağırlık.” (*ağırlık*), Ö17’nin “Bence üzüntü ağır bir şey. O, yük olabilir.” (*yük*), Ö18’in

“Üzüntü, ağırlık.” (*ağırlık*), Ö19’un “Sadece bir ağırlık...” (*ağırlık*), Ö20’nin “Üzüntü bir yükür.” (*yük*), Ö21’in “Somut bir şey, bir yük.” (*somut, yük*), Ö22’nin “Bir şeyden kurtulmak, boşaltmak. Üzüntü, ağırlıktır.” (*ağırlık*), Ö24’ün “Ağır bir yük.” (*yük*), Ö25’in “Yük.” (*yük*) şeklindeki ifadeler temelinde ortaya çıkarılmıştır.

Aşağıdaki tabloda üçüncü uygulamanın beşinci etkinliği ele alınarak ulaşılan bulgular yer almaktadır:

**Tablo 95.** Üzüntü Metaforlarını Anlama, Yorumlama ve Üretmeye Yönelik Bulgular (3. Uygulama / 5. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki üzüntü metaforunu anlar.	Üzüntü	Hedef Kavram	Mutsuz Üzüntü
2. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında üzüntü metaforunu yorumlar.	Üzüntü	Eşleştirme	Çık(a / ma)mak Girmek İç Kapalı / Kapatmak Orada
3. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında üzüntüyle ilgili metaforik ifadeleri üretir.	Üzüntü	Kavramsallaştırma	Çıkış / çık(a / ma)mak Girmek İç Kalmak Kap

Tablo 95’te yer alan ve ÜZÜNTÜ BİR KAPTIR kavramsal metaforunu içeren etkinliğin 1. Madde’si, öğrencilerin hedef kavramı anlamaları üzerinedir. Buna göre gerçekleştirilen analiz doğrultusunda *üzüntü* (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö24, Ö25) ve *mutusuz* (Ö9, Ö11, Ö15) kodları elde edilmiştir.

Metaforları yorumlamaya yönelik 2. Madde’nin analizinden *çık(a / ma)mak*, *girmek*, *iç*, *kapalı / kapatmak*, *orada* kodları meydana getirilmiştir. Bu kodların oluşmasında temel alınan ifadeler de Ö1’in “Üzüntüden kendini kavanoza kapattı.” (*kapatmak*), Ö2’nin “Kapalı bir kavanoz içindedir.” (*iç*), Ö5’in “Çünkü o özgür değil ya da çıkamaz.” (*çıkma*), Ö7’nin “Çünkü o içinde...” (*iç*), Ö8’in “Büyük bir problem içindedir.” (*iç*), Ö9’un “Hayat zorlukları çözülmez bir soruna girmiş.” (*girmek*), Ö10’un “Çünkü o kapalı bir yerde oturuyor...” (*kapalı*), Ö11’in “Tek başına kapalı bir yerde kalıyor.” (*kapalı*), Ö12’nin “Kendi üzüntülerinden çıkamıyor.” (*çıkma*), Ö13’ün “Yani dışındaki kavanoz üzüntü gibidir. Üzüntüden çıkması lazım.” (*çıkma*), Ö17’nin “Bir sıkıntıya girmiş olabilir.” (*girmek*), Ö20’nin “Çünkü oradan çıkamıyor.” (*çıkamamak*), Ö21’in “Çünkü o adam o yerden çıkamıyor.” (*çıkamamak*), Ö24’ün “Çünkü o bir yerde kapalıdır,



çaresizlikle duruyor. Orada hiçbir şey yapamaz.” (*kapalı*), Ö25’in “Or(a)da olduğu için.” (*orada*) şeklindeki ifadeleridir.

Mevcut etkinliğin son maddesi ise (3. Madde) öğrencilerin metaforik ifadeler üretmeleri yönündedir. Buradan hareketle de *çıkış / çık(a / ma)mak, girmek, iç, kalmak, kap* kodları oluşturulmuştur. Bu kodların oluşmasını sağlayan ifadeler ise “O, üzüntü içinde hayat istiyor.” (Ö7), “Ben üzgün isem hem onun gibi hissedecektim hem de nasıl çıkabileceğimi düşünecektim.” (Ö9), “Üzüntü içinde kalıyorum.” (Ö11), “Üzüntülerin içinde çok yakınıyor ve zorlanıyor.” (Ö12), “Bu üzüntüyü bırakamıyorum ve ondan çıkmak zor geliyor.” (Ö13), “Yüreğimin üzüntü içinde olduğunu hissediyorum.” (Ö15), “Üzüntüden çıkamıyorum.” (Ö16), “Yalnız kaldığımda kendimi hiçbir çıkış yok, üzüntüye girdim gibi hissediyorum.” (Ö17), “Üzüntü bir kara kapıdır.” (Ö18), “Üzüntüden çıkmalı. Üzüntü artık kap.” (Ö24) şeklindedir ve *kavramsallaştırma* kategorisini meydana getirmiştir.

Metafor öğretiminin üçüncü uygulamasında etkinliklerden sonra bir de değerlendirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu değerlendirme çalışmasının analizinden elde edilen bulgular ise aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 96.** Üzüntü Metaforlarının Değerlendirme Çalışmasına Yönelik Bulgular (3. Uygulama)

Madde	Doğru Frekansı (f)	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	21	Üzüntü	Hasar	Acımak Dert Kırılmak Parçalamak Rahatsızlık Yanmak Yaralamak
2. Madde	19	Üzüntü	Mekân	Çık(ar / ma)mak Düşmek Gelmek İçinde yaşamak İçine girmek Kaçmak Kapa(n / t)mak Kapı Kurtulmak Yer kaplamak
3. Madde	17	Üzüntü	Fiziksel darlık	Bunalmak Çıkmak Dar Delik Hareket edememek Kutu Küçük Nefes alamamak

				Sığmamak Sıkışmak Sıkmak Sürünmek Tek başına
4. Madde	22	Üzüntü	Yük	Ağır At(ıl)mak Bırakmak Hafifletmek Ortadan kaldırmak Silkmek Taşımak Yükle(n)mek
5. Madde	16	Üzüntü	Kap	Çıkarmak Dolmak İç Kalmak Kırmak Koymak Koymak Sokmak

Tablo 96'daki değerlendirme çalışmasının 1. Madde'sine (f=21) yönelik analizde *acımak*, *dert*, *kırmak*, *parçalamak*, *rahatsızlık*, *yanmak*, *yaralamak* kodlarına ulaşılmıştır. *Hasar* kategorisini oluşturan bu kodlar ise Ö2'nin "Bana öyle konuşunca kalbim kırıldı." (*kırmak*), Ö3'ün "Üzüntü insanı yaralıyor." (*yaralamak*), Ö4'ün "Üzüntü kalbimi parçalıyor." (*parçalamak*), Ö5'in "üzüldüğüm zaman kalbim kırıldı." (*kırmak*), Ö6'nın "Sen yanımdan giderken kalbimin parçaları kırılmıştı." (*kırmak*), Ö7'nin "Eğer insan üzülürse kendi bedeni yanar." (*yanmak*), Ö8'in "Üzüntü her şeye rahatsızlık yapıyor." (*rahatsızlık*), Ö9'un "Üzüntü kalbim(i) kırdı." (*kırmak*), Ö11'in "Kalbim kırıldı." (*kırmak*), Ö12'nin "Üzüntü bir kalp derdidir." (*dert*), Ö13'ün "Üzüntü olduğunda kalbim acır." (*acımak*), Ö15'in "Arkadaşım üzgün, benim de yüreğim yaralandı." (*yaralanmak*), Ö16'nın "İkisi ayrıldığı zaman onun yüreği yaralanmış." (*yaralanmak*), Ö17'nin "Üzüntü, kalbim, kırdı." (*kırmak*), Ö19'un "Üzüntü içimdeki gönlü parçalıyor." (*parçalamak*), Ö20'nin "Kalbim kırıldı." (*kırmak*), Ö21'in "Sevgilim gittiği zaman (üzüntüden) yandım." (*yanmak*), Ö22'nin "Bana karşı adaletsizlik yaptığından kırıldım." (*kırmak*), Ö23'ün "Bu üzüntüden kalbim kırıldı." (*kırmak*), Ö24'ün "Üzgün insan, kalbi kırılmıştır." (*kırmak*), Ö25'in "Bunu anladım sonra üzüntüden yandım." (*yanmak*) şeklindeki ifadelerden oluşturulmuştur.

Değerlendirme çalışmasının 2. Madde'si (f=19) incelendiğinde elde edilen kodların *çık(ar / ma)mak*, *düşmek*, *gelmek*, *içinde yaşamak*, *içine girmek*, *kaçmak*, *kapa(n / t)mak*, *kapı*,

*kurtulmak*, *yer kaplamak* şeklinde olduğu görülmektedir. Bu kodlar ise *mekân* kategorisi altında toplanmış ve Ö1'in "Üzüntü ruhta bir yer kaplar." (*yer kaplamak*), Ö2'nin "Müzik duyunca yeniden üzüntüyü içine girdim." (*girmek*), Ö4'ün "Bu üzüntüden beni çıkarın, lütfen." (*çıkarmak*), Ö5'in "Üzüntü bir yer girmek istemiyorum." (*girmek*), Ö6'nın "Sadece seni hatırlayarak derin üzüntüden kaçacağım." (*kaçmak*), Ö7'nin "Üzüntü bir mekân gibi, çıkmazsa her gün üzüyor." (*çıkamak*), Ö8'in "Üzüntüye geldi." (*gelmek*), Ö9'un "Üzüntünün kapısı(nı) buldum." (*kapı*), Ö11'in "Üzüntü içinde yaşıyor." (*içinde yaşamak*), Ö12'nin "Üzüntü içindeyim." (*iç*), Ö13'ün "Üzüntü içine girdim." (*içine girmek*), Ö16'nın "Bu duygudan nasıl çıkacağım bilemiyorum." (*çıkamak*), Ö17'nin "Onunla ayrıldığımda kendim bir çukura düştüm." (*düşmek*), Ö20'nin "Üzüntüden çıktım, artım iy(iy)im." (*çıkamak*), Ö21'in "Arkadaşım ölümce birkaç gün içime kapandım." (*kapanamak*), Ö22'nin "Beni kapattığı üzüntüden kurtulmak için çare bulmalıyım." (*kapatmak*, *kurtulmak*), Ö23'ün "Bu üzüntüden kurtulmak lazım." (*kurtulmak*), Ö24'ün "Üzüntüde ben bir mahkûmum, bu üzüntüden çıkamam." (*çıkamamak*), Ö25'in "Ben üzüntü içine girdim." (*içine girmek*) şeklindeki ifadelerinden meydana getirilmiştir.

Değerlendirme çalışmasınının 3. Madde'sinde (f=17) oluşan kodlar; *bunalmak*, *çıkamak*, *dar*, *delik*, *hareket edememek*, *kutu*, *küçük*, *nefes alamamak*, *sığamamak*, *sıkışmak*, *sıkmak*, *sürünmek*, *tek başına* şeklindedir. Bu kodları oluşturan ifadeler de Ö3'ün "Üzüntünün içinde sıkıştım." (*sıkışmak*), Ö4'ün "Bu üzüntü içinde bunaldım." (*bunalmak*), Ö5'in "Üzüntülüymüm hareket etmem." (*hareket edememek*), Ö6'nın "Bu karanlık delikten kurtulacağım, söz verdim." (*delik*), Ö8'in "Üzüntüde sıkıştım." (*sıkışmak*), Ö9'un "Üzüntü, dünyadaki en küçük evler." (*küçük*), Ö11'in "Tek başına üzüntünün içinde yaşıyor, kimse ona yardım etmiyor." (*tek başına*), Ö12'nin "Üzülünce kendimi kutudaki insan gibi hissettim." (*kutu*), Ö13'ün "Üzüntü içine sığamadım." (*sığamamak*), Ö15'in "İnsanın canı, yüreği üzüntü olduğunda kutu gibi." (*kutu*), Ö17'nin "Üzüntüden çıkıp geniş hayata geçmek istiyorum." (*çıkamak*), Ö19'un "Üzüntüden daralıyorum, çünkü nefes alamıyorum." (*nefes alamamak*), Ö20'nin "Üzüntüyü hissetmekten sıkıldım, sanki gideceğim bir yer yoktur. Ona sürüne sürüne gidiyorum." (*sürünmek*), Ö21'in "Üzüntüye düştüm, nefes alamıyorum." (*nefes alamamak*), Ö22'nin "Üzüntü beni güçlü sıkıyor." (*sıkmak*), Ö24'ün "İnsan üzüldüğü zaman içinde bunalıyor." (*bunalmak*), Ö25'in "Üzüntü dar, kurtulmak istiyorum." (*dar*) şeklindeki ifadeleridir.

Değerlendirme çalışmasının 4. Madde'sinde tespit edilen (f=22) kodlar; *ağır*, *at(ıl)mak*, *bırakmak*, *hafifletmek*, *ortadan kaldırmak*, *silkmek*, *taşımak*, *yükle(n)mek* kodları olmuştur. Bu kodların tespitinde rol oynayan öğrenci ifadeleri ise Ö1'in "Üzüntüyü ortadan kaldırmaya çalış." (*ortadan kaldırmak*), Ö2'nin "Her söylediklerim artık çok ağır geliyordu." (*ağır*), Ö3'ün "Üzüntü insana yükleniyor." (*yüklenmek*), Ö4'ün "Üzüntüyü bırakmak bana iyi geldi." (*bırakmak*), Ö5'in "Eğer başarı istersen bu üzüntüyü bırakmak lazım." (*bırakmak*), Ö6'nın "Bu dünyada birlikte yaşayıp herhangi üzüntüleri hafifletip omzumuzdan gidecekler / atılacaklar." (*atılmak*, *hafifletmek*), Ö7'nin "Üzüntü varsa çok ağır." (*ağır*), Ö8'in "Üzüntüyü at." (*atmak*), Ö9'un "Üzüntü ağır geliyor." (*ağır*), Ö11'in "Üzüntüyü taşımaktan bıktım." (*taşımak*), Ö12'nin "Ağır üzüntüden canım kırılıyor." (*ağır*), Ö13'ün "Üzüntü silkmek için mutluluğu aramaya çalışıyorum." (*silkmek*), Ö15'in "Üzüntü arkandan basar ağırlıktır." (*ağır*), Ö16'nın "Üzüntüden kendimi ağır hissediyorum." (*ağır*), Ö17'nin "Bu üzüntü bana ağır geldi." (*ağır*), Ö19'un "Her insan kendiyile üzüntünün yükünü taşır." (*taşımak*), Ö20'nin "Üzüntü bana ağır geliyor." (*ağır*), Ö21'in "Üzüntü çok ağır." (*ağır*), Ö22'nin "Üzüntüden gelenleri, ağırlıkları üstüme yükledim." (*yüklemek*), Ö23'ün "Bu yüzden içimizden atmalıyız." (*atmak*), Ö24'ün "Üzüntüyü taşımak istemiyorum artık." (*taşımak*), Ö25'in "Üzüldüğüm için içimde ağır hissediyorum." (*ağır*) olduğu söylenebilir.

Değerlendirme çalışmasındaki 5. Madde'nin (f=16) analizi *çıkarmak*, *dolmak*, *iç*, *kalmak*, *kırmak*, *koymak*, *koymak*, *sokmak* kodlarını vermiştir. *Kap* kategorisini oluşturan bu kodlar ise Ö3'ün "Üzüntünün içine damla damla akıyor." (*iç*), Ö4'ün "Hayatımı üzüntünün içine koydum." (*koymak*), Ö5'in "Bütün gün üzüntü içinde duramaz." (*iç*), Ö6'nın "Gülüşünü hatırlayarak üzüntüden çıkarmaya yardım ediyor." (*çıkarmak*), Ö8'in "Üzüntünün içine döküldü." (*iç*), Ö9'un "Üzüntü insanın her şeyini içine aldı." (*iç*), Ö11'in "Kötü bir olay olunca kalbimin üzüntüsü doluyor." (*dolmak*), Ö12'nin "Her şeyi üzüntünün içine koydum." (*iç*), Ö13'ün "Üzüntüye sokarsan ondan çıkarmak zor gelir." (*çıkarmak*, *sokmak*), Ö15'in "İçinden hiç çıkamaz üzüntünün." (*iç*), Ö17'nin "Bir şey benim istediğim gibi olmazsa onun üzüntünün içine koyuyorum." (*koymak*), Ö19'un "Üzüntü beni içine alıyor." (*iç*), Ö20'nin "Üzüntüden çıkmamız için onu kırmamız gerekiyor." (*çıkarmak*, *kırmak*), Ö21'in "Onun sevgilisi onu bıraktığı zaman üzüntüden çıkamadı." (*çıkamamak*), Ö22'nin "Dayanılmaz üzüntüye karşı çaresiz içinde kalmaya

katlandı.” (*iç, kalmak*), Ö24’ün “Üzüntüden çıkarmak istemiyor.” (*çıkarmak*) ifadelerinden hareketle oluşturulmuştur.

#### 5.2.2.4. Üzüntü Metaforlarının Öğretimine İlişkin Bulgular: İkinci Döngünün İkinci Aşaması

Bu bölümde genel olarak kavramsal metafordan metaforik ifadelere yönelik etkinlikler yer almaktadır. Analiz edilen üzüntü metaforları içerikli etkinliklerin bulguları ise ilgili tablolarda verilmektedir.

Eylem araştırmasındaki dördüncü uygulamanın ilk etkinliğine yönelik bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 97.** Üzüntü Metaforlarını Anlama ve Üretmeye Yönelik Bulgular (4. Uygulama / 1. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki hedef kavramı (üzüntü) anlar.	Üzüntü	Hedef kavram	Hüzünlü Mutsuz Üzgün
2. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında üzüntüyle ilgili metaforik ifadeleri anlar.	Üzüntü	Eşleştirme	Çaresiz kalmışım Çıldıracağım Nasıl dayanacağım
3. Madde				Çıldırıyorum
4. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında üzüntüyle ilgili kavramsal metaforu üretir.	Üzüntü	Eşleştirme	Çıldırılmak

Tablo 97’deki etkinlikte ÜZÜNTÜ ÇILDIRMAKTIR kavramsal metaforuna ulaşmak adına toplam dört madde bulunmaktadır. Bunlardan *1. Madde*’de öğrencilerin metaforik ifadelerden hareketle hedef kavrama ulaşmaları amaçlanmıştır. Bu maddenin analizinden elde edilen bulgulara göre *hüzünlü* (Ö10), *mutusuz* (Ö4, Ö15, Ö19, Ö22) ve *üzgün* (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25) kodlarının oluştuğu tespit edilmiştir.

Etkinliğin *2. Madde*’sinde öğrencilerin hedef kavrama ulaşmada temel aldıkları verilerinden *çaresiz kalmışım* (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö25), *çıldıracağım* (Ö1, Ö2, Ö4, Ö9, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö24), *nasıl dayanacağım* (Ö4, Ö9, Ö17, Ö20, Ö24) kodlarının oluştuğu görülmektedir. Bunun yanı sıra etkinliğin *3. Madde*’sinde üzüntüyle eşleşen en belirgin kavramın ise “çıldırıyorum”

(Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö13, Ö14, Ö19, Ö20) olduğu, dolayısıyla da bu maddenin kodunun da *çıldırmaq* şeklinde belirlendiği söylenebilir.

Son olarak yer alan etkinlik maddesi (4. Madde) ilgili kavramsal metaforu üretmeye yöneliktir. Buna göre Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25'in ifadelerinden *çıldırmaq* kodunun oluştuğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunun ÜZÜNTÜ ÇILDIRMAKTIR kavramsal metaforuna ulaşabildikleri tespit edilmiştir.

Uygulamadaki bir sonraki etkinlik, ÜZÜNTÜ ÖLÜMDÜR kavramsal metaforunu yorumlamayı içeren bir konuşma etkinliğidir. Bu kapsamda öğrencilerden elde edilen verilere dayalı bulgular ise aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 98.** Üzüntü Metaforlarını Yorumlama ve Üretmeye Yönelik Bulgular (4. Uygulama / 2. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki kavramsal metaforla ilgili metaforik ifadeler üretir.	Üzüntü	Eşleştirme / Kavramsallaştırma	Hayatını almak Hayattan kopmak Mezara gömmek Öldürmek Yas tutmak

Tablo 98'deki etkinlikte öğrencilerin ilgili kavramsal metafora yönelik ürettikleri metaforik ifadelerde incelenmiş ve bulgulara ulaşılmıştır. Buna göre elde edilen kodların *hayatını almak, hayattan kopmak, mezara gömmek, öldürmek, yas tutmak* şeklinde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu kodlar ise Ö20'nin "Üzüntü diğer duyguları öldürüyor.", Ö14'ün "Üzüntü mutluluğu öldürüyor.", Ö11 "Üzüntüden hayattan koptum.", Ö10 "Üzüntü insanlardan hayat alıyor.", Ö13 "Üzüntü beni mezara gömdü.", Ö9 "Üzüntüden kendi yasını tutuyorum." şeklindeki ifadelerinden oluşturulmuştur.

Metafor öğretimi uygulamasının bir diğer etkinliği, yazma becerisine yönelik hazırlanmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerden ilgili kavramsal metaforu yorumlamaları beklenmiştir. Buradan elde edilen verilerin analiziyle de etkinliğin bulgularına ulaşılmış ve bunlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

**Tablo 99.** Üzüntü Metaforlarını Yorumlamaya Yönelik Bulgular (4. Uygulama / 3. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki kavramsal metaforu yorumlar.	Üzüntü	Eşleştirme	Acı Bayat Bozuk Ekşi

---

Kan  
Sirke  
Tuzlu  
Tuzsuz  
Zehirli  
Zeytin

---

Tablo 99'daki ÜZÜNTÜ BİR YIYECEKTİR kavramsal metaforuna yönelik etkinliğin verilerinden hareketle *acı, bayat, bozuk, ekşi, kan, sirke, tuzlu, tuzsuz, zehirli, zeytin* kodlarına ulaşılmıştır. Bu kodlar, hedef ve kaynak alan arasındaki eşleştirmeyi ifade etmelerinden dolayı da *eşleştirme* kategorisini oluşturmuştur. Bu kodları ortaya çıkaran öğrencilerin ifadeleri ise “Eğer üzüntü duygusu bir yiyecek olsaydı ekşi bir yiyecek olurdu. Boğazımızdan geçebilmek için biraz zorlaşıyor. Üzüntü de aynı nefes alamıyoruz.” (Ö2), “Üzüntü bir yiyecek olabilir ama normal bir yiyecek değil. Üzüntü bir zehirlenmiş meyve, dışında güzel görünüyor ama içinde zehir vardır. Ondan ya öleceksin ya da bütün hayatında kusacaksın.” (Ö3), “Üzüntü duygusu bir yiyecek olsaydı kesinlikle iğrenç bir yiyecek olurdu. Hem çok ekşi hem de aşırı acıyı bir yiyecek. Onu yerken dayanamazsınız, o acıyı söndüremezsiniz. O yiyeceği yedikten sonra bütün yemekten nefret edersiniz. Zehirli bir yiyecek olurdu. Yavaş yavaş sizi öldürebilir.” (Ö4), “Üzüntü bir tuzsuz çorba. Bu lezzetli olmayacak, hatta tuz koyacağım. Bu olarak üzüntü, eğer üzüntü olsa hayat anlamız gibi, hatta mutsuz olacağım.” (Ö5), “Üzüntü, zehirli mantar. Türklerce mantar dünyada vardır. Her mantar yenmez, fiziksel olarak mantar birbirine benziyor ama zehirli de vardır. Bazı zehirli mantar öldürebilir, bazı da birkaç fiziksel zarar verebilir. Üzüntü de buna göre öyle, eğer ilacını bulamazsanız, zehirden bütün bedeninize yayılıyor.” (Ö6), “Üzüntü zeytin gibidir, zeytin tadı güzel değil ama zeytin yemeyi çok sağlıklı. Her hayat(ta) bir mutlaka üzüntü vardır. Üzüntüden güzel bir ders alabiliriz. Kendi hatalarımızdan öğrenebiliriz.” (Ö7), “Üzüntü, bir çorba. Neden üzüntü bir çorba? Çünkü bu yiyecek çok rahat, çok lezzetli görünüyor ama aslında lezzetli değil. İçi baharatsız ve çok az tuz var. Çok aldatıcı. Mutlu görünen ama içinde üzgün.” (Ö8), “Üzüntü bir yiyecek olsaydı bana göre ekşi bir meyve olacaktı. Çünkü ekşi bir meyve yerken tat alamıyoruz ve öyle bir meyve yerken yüzümüze bakabiliriz. Dahası tuzsuz bir yemek olabilir. Çünkü kötü oluyor, üzüntülü hayat gibi.” (Ö9), “...acı bir tat olabilir.” (Ö10), “Çok ekşi bir yemektir. Onu yerken o anda iyi hissetmiyoruz. Onu yemeden eğer güzel bir yemek yediysek onun tadını da alıyor.” (Ö11), “Bence üzüntü, çok acı biber gibi. Yedikten sonra kendini çok kötü hissediyorsun ve ne yapacağını bilmiyorsun. Ama

biraz vakit geçtikten sonra geçecek. Üzüntü de böyle vakitle geçiyor.” (Ö12), “Eğer üzüntü duygusu bir yiyecek olursa o zaman sirke olurdu. Tabii sirkeyi yemeklerin tadının iyi ve lezzetli olması için kullanıyorlar. Ama çok fazla ekerseniz midenizi acıtacak. Yani karnınızı kötü bir şekilde hissedeceksiniz, zevksiz eder.” (Ö13), “Üzüntüden kan içtim. Üzüntü insana kötü şeyler hissettiriyor. Kan da onun gibi. Kan bizim için yemek değil ama bazı hayvanlar için yemek. Kazakçada bu metafor çok kullanılıyor.” (Ö14), “Üzüntü bir son kullanma tarihi geçen bozuk yemek. Buzdolabının içinde kalan sonra bilmeden yiyeceksin. İlk baktığınızda kokusu da yok ama yedikten sonra iğnizi yakıyor oluyor. Eğer çok yerseniz kusacaksınız. Üzüntü aynı her zaman içinde olduğu zaman bir gün atmayacaksın.” (Ö15), “Bence acılı bir yemek olurdu, çünkü onlardan içimiz ağrıyordu. Birimiz acılıktan ağlıyoruz ve çok zaman kendimizi kötü hissediyoruz. Üzüntü de böyle bize hiçbir şeyde yardımcı olmuyor. Sadece uzun zaman geriliyoruz.” (Ö16), “Üzüntü birçok tuzlu yemek gibidir. Çünkü insan üzüntü duygusunu hissettiğinde, o insandaki mutluluk gibi duyguları değiştiriyor. Yemeğin tadını değiştirdiği gibi. Yemek ne kadar tuzluydu insandaki üzüntü o kadar çok tuzlu olabilir.” (Ö17), “Üzüntü 1 yiyecek olsaydı limon ve misket limonu gibi olurdu. Çünkü dışarıdan çok güzel ve çok renkli, fakat onu yedikten sonra ekşi bir meyve diye anlıyorsun.” (Ö18), “Tuzlu bir yiyecek olur, çünkü tuzlu yemek yedikten sonra ağızımızı rahatsız ediyor ve eğer bir şey içmezsek rahatsız etmeye devam edebiliyor.” (Ö20), “Zehirli yiyecek bile en lezzetli yemek olsaydı. Çünkü zehirli yiyecek yedikten sonra insan ölür ya da en azından hasta olur. Üzüntü zehirli yiyecek gibi.” (Ö21), “Üzüntü yiyecek olarak bozuk bir şey, süt gibi. Yiyecekleri bozulduktan sonra yememeliyiz. Ya eğer yersek insan için zarar, zehir olur. Hatta öldürmesi mümkün. Bu durumda yapabileceğimiz tek şey en hızlı şekilde bozuk üründen sıyrılmamız gerek.” (Ö22), “Acı biber gibi, çok acı olduğu için ağır geliyor. Ateş gibi yanıyor, boğazımızdan geçmesi yakıyor ama geçirdiği zaman acı gidiyor. Üzüntüden de kurtulmak istersek onu içimizde bırakmamak lazım.” (Ö23), “Üzüntü çok kötü duygu, yiyecek olsaydı zehir olurdu. Çünkü insanı zehirliyor, yani insanın hayatının devam etmesine engel olabilir. İnsan ruh gibi oluyor, depresyon olabilir ve üzüntü için ilaç almazsak öleceğiz. Tam zehir yediğimizdeki gibi.” (Ö24), “Üzüntü olumsuz bir duygudur. Dolayısıyla eğer üzüntü bir yiyecek olsaydı o sevmediğimiz bayat yiyecektir. Yemek yediğimizde biz enerji alıyoruz. Böylece kendimizi daha güçlü ve mutlu



hissediyoruz. Fakat eğer bu yiyecek taze değil ya da bir yiyeceğin tadını alamıyorsak kendimizi rahatsız hissediyoruz.” (Ö25) şeklinde belirlenmiştir.

Bu metafor öğretimi uygulamasının son etkinliği, okuma-anlama ve yazma becerisine yönelik hazırlanmıştır. Bu etkinlikte öğrenciler metindeki ifadelerden hareketle hedef kavramı anlamış, yorumlamış ve metafor üretmeye çalışmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan bulgular ise aşağıdaki Tablo 100’de yer almaktadır:

**Tablo 100.** Üzüntü Metaforlarını Anlama, Yorumlama ve Üretmeye Yönelik Bulgular (4. Uygulama / 4. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki hedef kavramı (üzüntü) anlar.	Üzüntü	Hedef kavram	Üzgün
2. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki hedef kavramı (üzüntü) yorumlar.	Üzüntü	Eşleştirme	Dayanmak Güçlü Kazanmak Mücadele etmek Yenmek
3. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki kavramsal metaforu üretir.	Üzüntü	Kavramsallaştırma	Güç

Tablo 100’deki etkinlik, ÜZÜNTÜ BİR GÜÇTÜR kavramsal metaforuna dayalı olarak geliştirmiştir. Buna göre üç maddeden oluşan etkinliğin 1. Madde’inde öğrencilerin ifadelerinden hareketle *üzüntü* (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25) kodu tespit edilmiştir.

Etkinlikte yer alan 2. Madde, “üzüntü” kavramının yorumlanmasını içermektedir. Bu maddede öğrencilerin yorumları incelenmiş ve *dayanmak*, *güçlü*, *kazanmak*, *mücadele etmek*, *yenmek* kodlarının oluştuğu görülmüştür. Bu kodlar ise Ö1’in “Çok sert, güçlü, yenilmez; günden güne onu(nla) savaş ediyor, mücadele ediyor.” (*güçlü*), Ö2’nin “Onunla uğraşmamız lazım, dayanmalıyız. Ona karşı kazanmamız lazım.” (*kazanmak*), Ö3’ün “Her insan kendilerine içinde iki tane duygu var. Mesela bir melek bir de şeytan. Onlar birbirleriyle savaş yapıyorlar. Bu savaşta sadece biri kazanacak, bu bize ba(ğ)lı.” (*kazanmak*), Ö4’ün “Bu duygu, güçlü ve sıkıcı bir şey. Çünkü sabah akşam onunla uğraşılıyor. Ağır ve acı bir şeydir. Çünkü onun gücü azalıyor, çok yoruluyor.” (*güçlü*), Ö5’in “Bu duygu bir güçlü düşman gibi o mücadele ederken bu duygu hemen karşı çıkacak.” (*güçlü*), Ö6’nın “Bir kişi üzüntüsünü yenmeye uğraşılıyor.” (*yenmek*), Ö7’nin

“Onun düşüncesi(nde) şey kazanma, mücadele gerekiyor. Çünkü mücadele hayatımızda çok önemli.” (*kazanmak, mücadele etmek*), Ö8’in “Yükselmeye devam etti, mücadeleye devam etti. Çok güçlü.” (*güçlü, mücadele etmek*), Ö9’un “Üzüntü güçlü bir şey, çünkü insanın hayatına acı veriyor ve her gün ona karşı mücadele etmelisin.” (*güçlü, mücadele etmek*), Ö11’in “...üzüntü onu yenmeye çalışıyor ama o da dayanıyor ve en son üzüntünün kazanacağını ya da onun kazanamayacağını söylüyor.” (*dayanmak, kazanmak*), Ö13’ün “Bir güç, onu yutmaya uğraşiyor.” (*güçlü*), Ö14’ün “Çok güçlü, çünkü güçlü adamla mücadele etmek zor olduğu gibi üzüntü ile de mücadele etmek zor.” (*güçlü, mücadele etmek*), Ö15’in “Mücadele, çünkü her zaman içinde kavga var.” (*mücadele etmek*), Ö16’nın “Güçlü bir şey, canavar gibi. Çünkü o, ona karşı hiçbir şey yapamıyor. Bunu ‘Ben sonunda ya kazanacağım ya da ben bilmiyorum.’ cümlesinden anladım. Belki üzüntü bizim içimizde yüreğimizle bir savaş yapıyor.” (*güçlü*), Ö17’nin “O, insan gücü çünkü ona yenilemeye çalışıyor ve uğraşiyor.” (*güçlü*), Ö18’in “Onun düşüncesinde mücadele gücü.” (*güçlü*), Ö20’nin “Bir güç, çünkü bu duygu güçlü ve bizi düşürmek için mücadele eder.” (*güçlü, mücadele etmek*), Ö22’nin “İnsan gibi güçlü, çünkü onunla mücadele etmek gerekir. Mücadele(ye) devam etmek için güçlü olmalı.” (*güçlü, mücadele*), Ö24’ün “Güçlü bir adam / insan gibi.” (*güçlü*), Ö25’in “Rakip güçlü, her zaman onunla mücadele ediyor, kazanacak, çalışıyor.” (*güçlü, kazanmak, mücadele etmek*) şeklindeki ifadelerinden elde edilerek *eşleştirme* kategorisi altında toplanmıştır.

Tablo 100’de yer alan son madde (3. Madde) ise etkinlik kapsamındaki kavramsal metaforu üretmeye yöneliktir. Buna göre ulaşılan bulgularda *güç* kodunun ortaya çıktığı görülmektedir. Bu aşamada “üzüntü” kavramını bir “güç” olarak kavramsallaştıran öğrenciler ise Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22, Ö25 şeklinde sıralanabilir.

Dördüncü uygulama kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin ardından değerlendirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu değerlendirme çalışmasının bulguları da aşağıdaki tabloda verilmektedir:

**Tablo 101.** Üzüntü Metaforlarının Değerlendirme Çalışmasına Yönelik Bulgular (4. Uygulama)

Madde	Doğru Frekansı (f)	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	22	Üzüntü	Çıldırılmak	Çıldırılmak / hastalık
2. Madde	20	Üzüntü	Ölüm	Ölüm
3. Madde	19	Üzüntü	Yiyecek	Yemek / yiyecek
4. Madde	17	Üzüntü	Güç	Güç

Tablo 101'e göre dördüncü uygulamanın değerlendirme çalışmasında yer alan her madde, metaforik ifadelerden hareketle kavramsal metaforu elde etmeye yöneliktir. Bu kapsamdaki 1. Madde'nin analiziyle *çıldırılmak / hastalık* (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25) koduna, 2. Madde'nin analiziyle *ölüm* (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25) koduna, 3. Madde'denin analiziyle *yemek* (Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö25) koduna ve 4. Madde'nin analiziyle de *güç* (Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö24, Ö25) koduna ulaşılarak ilgili kavramsal metaforların ortaya çıktığı görülmektedir.

#### 5.2.2.5. Öfke Metaforlarının Öğretimine İlişkin Bulgular: Üçüncü Döngünün Birinci Aşaması

Bu bölümde öfke duygusuna yönelik metaforların öğretiminden elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Öfke metaforlarının öğretimini içeren bu uygulama, aynı zamanda eylem araştırmasının üçüncü döngüsünün ilk aşamasını oluşturmaktadır. Burada yer alan etkinliklerin analizinden elde edilen bulgular ise etkinlik sırasına göre aşağıda yer almaktadır:

**Tablo 102.** Öfke Metaforlarını Anlama ve Üretmeye Yönelik Bulgular (5. Uygulama / 1. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında öfkeyle ilgili metaforik ifadeleri anlar.	Öfke	Kavramsallaştırma	Boşaltmak
2. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında öfkeyle ilgili metaforik ifadeleri üretir.			Doldurmak / dolu
				İç
				-DA
				-Dan

Tablo 102'deki etkinlikte öğrencilerden ÖFKE BİR KAPTIR kavramsal metaforuna ait ifadeleri anlamaları ve benzer şekilde BEDEN ÖFKENİN KABIDIR kavramsal metaforuna yönelik metaforik ifadeler üretmeleri beklenmiştir. Bu etkinliğin analizinden de Ö2'nin "...sana karşı kalbimi hep öfkeyle doldurdum." (*doldurmak*), Ö3'ün "Mutlu olmak için bedenimiz(i) boşaltmalıyız öfkeden." (*boşaltmak*), Ö4'ün "Maçı kaybederken öfke içimi parçalıyor." (*iç*), Ö5'in "İçimde öfke olduğunda bedenimin kontrolünü

kaybetti.” (iç), Ö6’nın “İçimde öfke doluyor. / Allah’a teslim etmemizle gönlümüzden öfkeleri çıkarırız. / ...içimizden öfke azalttırmaktadır.” (-den çıkarmak, iç), Ö7’nin “...öfkeler bedenden çıkmadı.” (-den çıkmak), Ö8’in “Mutlu olmak istediğinde vücudunu kontrol etmelisin. Çünkü beden öfkenin içindedir.” (iç), Ö9’un “Öfke ile vücudum(u) doldurdu bu haberden sonra.” (doldurmak), Ö10’un “Ne zaman kavga başlıyor, vücudumuz öfkeyle doluyor. / Her bedende öfke vardır, zamanla küçülüyor ya da büyüyor.” (-de var, dolmak), Ö11’in “Kalbimden öfke fişkırtıyor. / Kalbini öfkeyle dolduruyor.” (-den fişkırtmak, doldurmak), Ö12’nin “Dışarı çıkınca gözlerinden öfke yaşlıları fişkırdı.” (-den fişkırtmak), Ö13’ün “İçimdeki öfke sinirlerimi doldurmak üzere.” (doldurmak, iç), Ö14’ün “Onunla konuş içindeki öfkeyi boşalt.” (boşaltmak, iç), Ö15’in “Serkan Ayla’yı görmek istedi ama Ayla’nın boyu öfkeyle doluydu.” (dolu), Ö17’nin “Onunla kavga ettiğimde öfkemi içimde tutamadım. / Öfke içime doldu.” (iç), Ö18’in “Ben arkadaşına içimden öfke çıkardım.” (iç), Ö19’un “İçimdeki halim öfke dolayısıyla doludur. Hiçbir yere gitmiyor, sadece bedenim içinde oturuyor. Çoğu zaman da ağzıma kadar geliyor ve beni rahatsız ediyor. / O, o kadar öfkeli bir insandır ki, onun içinden öfke sadece patlamak istiyor.” (dolu, iç), Ö20’nin “İçimdeki öfke burnuma kadar ulaştı.” (iç), Ö21’in “O adamı görünce yüzünden öfke sızıyor. / Ali kavgada iken kendisinden öfke akıyordu.” (-den sızmak, -den akmak), Ö22’nin “Öfkeyi içinde kaybettiği sürece güçlenir.” (iç), Ö23’ün “Öfke kırık kalp içinde taş benzer.” (iç), Ö24’ün “Sakin insan içinden öfkeyi boşaltıyor.” (iç), Ö25’in “Günden güne öfkem yavaş yavaş doldu ve bir gün içimden çıktı.” (iç) şeklindeki ifadelerine dayalı olarak boşaltmak, doldurmak / dolu, iç, -DA, -DAn kodları tespit edilmiştir.

Uygulamanın konuşma becerisine dayalı diğer etkinliği, metaforların yorumlanmasına yöneliktir. Buradan elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 103.** Öfke Metaforlarını Yorumlamaya Yönelik Bulgular (5. Uygulama / 2. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki kavramsal metaforu yorumlar.	Öfke	Eşleştirme	Getirmek Gitmek Kaçmak -DA

Tablo 103’teki ÖFKE BİR YERDİR / KONUMDUR kavramsal metaforunu içeren etkinliğin analizinden *getirmek*, *gitmek*, *kaçmak* ve *-DA* şeklinde kodlar tespit edilmiştir.

Bu kodların oluşmasında rol oynayan ifadeler ise “Onunla bulduğum zaman öfkeden kaçıyorum.” (Ö4), “Mutlu olmak istiyorsan öfkeden git. / O beni dedikleriyle öfkeye getirdi.” (Ö14), “Öfkenin içinde esir oldum.” (Ö24) şeklindedir.

Bir sonraki etkinlik ise *yazma* becerisine dayalıdır ve öğrencilerden ÖFKE BİR NESNEDİR / VARLIKTIR kavramsal metaforuna yönelik metaforik ifadeler üretmeleri beklenmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular da aşağıdaki şekildedir:

**Tablo 104.** Öfke Metaforlarını Üretmeye Yönelik Bulgular (5. Uygulama / 3. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında öfkeyle ilgili metaforik ifadeler üretir.	Öfke	Kavramsallaştırma	Arka Bile(n / t)mek Büyük / büyümek Çekmek Çıkarmak Düşmek Ezmek Gelmek Getirmek Gizli / gizle(n)mek Kaybolmak Keskin / kesmek / keskinleştirmek Oturmak Öldürmek Ön Saklamak Var Yaralamak

Tablo 104’te yer alan etkinliğin analizinden elde edilen kodlar *arka*, *bile(n / t)mek*, *büyük / büyümek*, *çekmek*, *çıkarmak*, *düşmek*, *ezmek*, *gelmek*, *getirmek*, *gizli / gizle(n)mek*, *kaybolmak*, *keskin / kesmek / keskinleştirmek*, *oturmak*, *öldürmek*, *ön*, *saklamak*, *var*, *yaralamak* şeklindedir. Bu kodlar Ö1’in “Öfkeyi hayattan gizlenmişti. / Öfke(yi) keskinleştirme senin sebebi oldu.”, Ö2’nin “Hiç anlamadan ben de gizlenmiş bir öfke varmış. / Arkadaşına bağırıldığı zaman öfkesini gizleyemedi. / Onunla karşılaştığım zaman öfkem bileniyor. / Ağır kelimelerle konuşursam keskin öfkeden korkmalısın. / Ona karşı çıkamaz ama öfkesini biliyor.”, Ö3’ün “Bedenin içinde öfke izleniyordu. / Onu gördüğü zaman öfkeni bilerdi.”, Ö4’ün “Öfkeyi kendi gizledi. / Başkalarından öfke gizleyemedi. / Onu gördükçe bana büyük öfke geliyor. / “Sinirime dokunuyor ve öfkem bileniyor. / Beni hiç kimse anlamıyor. Onlar sadece öfkemi keskinleştiriyorlar.”, Ö6’nın “Bilediği öfkeleri seni tahtalı köye getirmek için hazırlar. / Onun gözlerini görünce çok açık gizlenmiş öfke bakıp bana korkunç geldi. / Artık içimdeki öfkeleri keskinleştiremezsin.

O, kendini gizleyip kaybolmuş. / Yaşadığım günlerde öfken büyüyüp keskin oldu.”, Ö7’nin “Oradaki aşkın arkasında gizlenmiş bir öfke var. / Babam bendeki öfkeyi gizleyemedi. / Büyük bir öfkeyle üzerine doğru gelmiş. / Kızgın insan kavgadan önce öfkelerini keskinleştirir. / İnsanlar öfkelerini sürekli bilerler. / Keskin öfke çok tehlikelidir.”, Ö8’in “Vücudunun içinde gizli öfke yanıyor. / Vücudunun içinden büyük öfke çıkıyordu. / İki düşman buluştuğunda öfke yeni bilenmiş kılıç olur.”, Ö9’un “Öfkeyi evlilikte çatışmalar keskinleştiriyor. / Öfkeyi gizlemek istiyordu ama yüzünde ve hareketlerinde gördük. / “Sorunlar yaşamamak için öfkeyi içimde sakladım.”, Ö10’un “Öfke arkasında durma, önünde kal. / Herkes öfkeyi kesemiyor.”, Ö11’in “Gülüşünün arkasında büyük bir öfke gizliyor. / Kızgın olunca öfkesini keskinleştirme.”, Ö12’nin “Yıllarca büyük öfkesini içinde sakladı. / O, bu ikisinin arkadaş olmasını istemedi. O yüzden birinin öfkesini bilemedi. Ona diyen öfkesini gizledi.”, Ö13’ün “Abim öfkeyi gizleyemeden kardeşime çıkardı. / Büyük öfke, hiçbir iyi şey getirmez. / Öfke insan sinirini bilir. / Keskin öfke insanı yararlar.”, Ö14’ün “O senin annen onunla konuşurken öfkeyi gizle. / Dün başıma büyük bir öfke düştü. / İçindeki öfkeyi neden biliyorsun? / Bence onunla bugün konuşma öfkesi keskin.”, Ö15’in “Ahmet’in öfkesi yüreğinde gizlenmiş. / Sessiz ola ola ve öfkesi yavaş yavaş büyümüş. / Öfke keskin! Mutluluk çiçeklerini kolayca acımasızca keser.”, Ö16’nın “Ona kızmamak için içimdeki öfkeyi gizledim. / İçinde büyük bir öfke oturur.”, Ö17’nin “En iyi arkadaşım ile konuştuğumda öfkem gizleniyor. / Annem odaya girdiğinde öfkemi içime gizledim. / Büyük öfke beni ezdi. / Onun benimle kötü konuştuğu (ması) öfkemi bile dedi. / Benim keskin öfkemi gördüğünde o çok korktuğun.”, Ö18’in “Öfke bir bıçak ama onun iki tarafı keskin.”, Ö19’un “Çoğu zamanda insanlardan öfkemi gizlemek istiyorum ama bazen büyük ve keskin oluyor. / Sinirli olduğum zaman keskin öfkem duramaz. Bazen içimdeki öfkemi hep biliyorum.”, Ö20’nin “Onu görünce öfkeni izlediğin anda daha kazandın. / Öfke(yi) gizleyenler mutlu yaşıyorlar.”, Ö21’in “Arkadaşlarıyla barıştığım zaman öfkem gizlenmiş. / Ali, polis geldiğinde öfkesini gizlemeye çalıştı. / Her insan içinde öfke var ve kavgadayken onu bilerler. / Öfke çok keskin ya yaralar ya da öldürür.”, Ö22’nin “Onunla barışmamız rağmen içinde öfke gizlendi. / Tartıştığım zaman üzerime büyük bir öfke basıyor. / Onun keskin öfkesi beni derin yaraladı.”, Ö23’ün “Bana olan öfkeyi gizleyemedi. / Bizden içine toplanmış öfke, gizlenmiş.”, Ö24’ün “insan öfke duygusunu gizleyemez. / Öfke insanın kalbini bilir. / Öfkenin büyümesi insanı öldürebilir.”, Ö25’in

“Öfkemi uzun zaman gizledim ama onu görünce içimden çıktı. / Sakin görünmesine rağmen içinde gizlenmiş bir öfke var. / Ondan çok korkuyorum çünkü onun keskin bir öfkesi var.” şeklindeki ifadelerinden oluşmuştur. Bunlara dayalı olarak da *kavramsallaştırma* kategorisi meydana getirilmiştir.

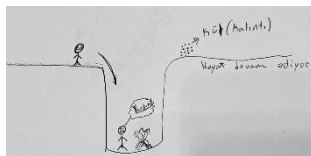
Uygulamanın sonraki etkinliği öfke metaforlarının çizilerek yorumlanması ve ilgili kavramsal metaforun üretilmesine yöneliktir. Bu etkinliğin analizinden elde edilen bulgular ise aşağıdaki şekildedir:

**Tablo 105.** Öfke Metaforlarını Yorumlama ve Üretmeye Yönelik Bulgular (5. Uygulama / 4. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında öfkeyle ilgili kavramsal metaforu görselle yorumlar.	Öfke	Eşleştirme / Kavramsallaştırma	Ateş
2. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında öfkeyle ilgili metaforik ifadeler üretir.			Büyük / büyümek
				İç
				Kül olmak
				Sıcak
				Sıçramak
				Söndürmek
				Yakmak / yanmak

Tablo 105’teki etkinlik, iki maddeden oluşmakta ve ÖFKE BİR ATEŞTİR kavramsal metaforunu içermektedir. Buradan hareketle 1. Madde’de öğrencilerden “öfke” kavramını “ateş” kavramına dayalı şekilde çizerek yorumlamaları beklenmiş ve aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

(Ö1)



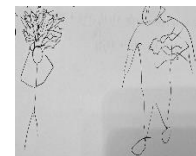
(Ö2)



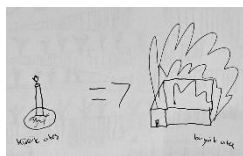
(Ö3)



(Ö4)



(Ö5)



(Ö6)



(Ö7)



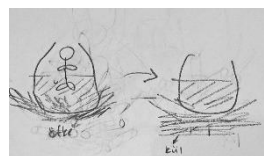
(Ö8)



(Ö9)



(Ö10)



(Ö12)



(Ö13)



(Ö14)



(Ö15)



(Ö16)



(Ö17)



(Ö18)



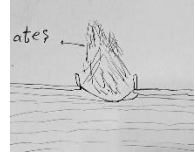
(Ö19)



(Ö20)



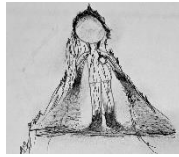
(Ö21)



(Ö22)



(Ö24)



(Ö25)



Etkinliğin 2. Madde'si, öğrencilerin ortaya koydukları çizimleri yazılı olarak açıklamalarını içermekte ve bu şekilde de öğrencilerin ilgili metafora yönelik metaforik ifadeler oluşturmaları beklenmektedir. Bu maddenin analizinden elde edilen kodlar Ö1'in "Öfke ateş olarak insanın hayatı(nda) sürüyor... Ruhu ateşten kül olur, derin bir öfke de her şey kontrolden çıkıyor.", Ö2'nin "Eğer ateşe su döküyorsak onu durdurabiliriz. Ama eğer benzin döküyorsak herkes için hem tehlikeli hem de yararsız oluyor. Öfkemiz de aynı bizi yakar.", Ö3'ün "Bir ateşe daha tahtalar koyarak büyük ve çok sıcak oluyor. Öfke, ateştir.", Ö4'ün "Öfkem yüzünden sinirlerim yanıyor. O, beni aldattı. O, gittiğimden beri öfkem kalbimi yaktı.", Ö5'in "Öfke ateş gibidir, bizi büyük olunca tehlikeye atabilir, küçük olunca tehlikeye atmayabilir.", Ö6'nın "Resimdeki bir köy. Ateş yanıyor. Ateşi söndürmek için köyden karşıdaki köye giderek yardım alması lazım. Yardımcı vardığında beraber ateşi söndürür. Bir insan başka insanın öfkesini söndürür.", Ö7'nin "Öfke bizi yakar böyle.", Ö8'in "Çok güzel. Bu nehir ama bu insanın duygusu öfke ve ateşte yanar, dışarıya çıkamaz.", Ö9'un "Resimde iki kişi var ve bir ateş. Ateş, öfke. O, odun koyuyor ise ateş büyüyecek fakat onun arkadaşı su atıyor ise ateş olmayacak. Bu demek ki kızgın bir durumda senin karşı kişi kızıyor ise barışmalısın.", Ö10'un "Öfke çok kötü bir duygu, her insan öfkeyi kontrol yapamıyor ama onun bedeni kül olacak.", Ö12'nin "Bir adama çok kızan insanın içindeki öfkesi.", Ö13'ün "İnsan sinir yaptığında ağızından beklenmeyen öfke ateşi çıkacak.", Ö14'ün "Öfkesiyle her yeri



yakıyor.”, Ö15’in “Bence, öfke ve aşk çok benziyorlar, ikisi de yüreği ateşle yakar.”, Ö16’nın “Bir şeyi ateşe verdiğin zaman o hemen yanıyor. Onu söndürmek için çok zaman gerekiyor. İnsanlar da öfke zaman(ın)da çok sıcak oluyor.”, Ö17’nin “Bu öfkeden yandım.”, Ö18’in “Arkadaşıma ateşten öfkem başıma sıçradı ama bu ateşi kale gibi sakladım, çünkü arkadaşımı seviyorum.”, Ö19’un “Her insanın içinde öfke var ve bazen çok büyük oluyor. İnsan ateş gibi tehlikeli oluyor. Sinirleri yanıyor ve bazen insan öfke(li) olduğu zaman ateş gibi yanıyor. Her şeyi yapabilir.”, Ö20’nin “Öfke ateş olsaydı tam ortamızda olur. Eğer biz kontrol etmezsek şu ateş kontrolden çıkabilir.”, Ö21’in “Babam yaptıklarına çok kızdı. Hatta kendisi öfkeden yanıyordu.”, Ö22’nin “Çok kızdığım zaman dostlarıma giderim, o benim öfkeyi söndürür. Öfkeyi yakmadan önce sağlıklı düşünmelisin.”, Ö24’ün “Öfke insanı yakıp bitiriyor.”, Ö25’in “Bu insanda çok öfke oldu ve onun öfkesi ateş gibi büyüdü.” şeklinde ifadelerine dayalı olarak oluşturulmuştur. Bunlar *ateş, büyük / büyüme, iç, kül olmak, sıcak, sıçramak, söndürmek, yakmak / yanmak* şeklindeki kodlardır.

Dinleme becerisine dayalı bir sonraki etkinlik, öfkeyle ilgili kavramsal metafor üretmeyi içermektedir. Bu kapsamda ulaşılan bulgulara ise aşağıdaki tabloda yer verilmektedir:

**Tablo 106.** Öfke Metaforlarını Anlama ve Üretmeye Yönelik Bulgular (5. Uygulama / 5. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında öfkeyle ilgili metaforik ifadeleri anlar.	Öfke	Kavramsallaştırma	Düşman İnsan Kişi
2. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında öfkeyle ilgili kavramsal metafor üretir.			

Tablo 106’daki etkinlik, öğrencilerin dinledikleri metinde yer alan metaforik ifadeleri anlayarak ÖFKE BİR KİŞİDİR kavramsal metaforuna ulaşmalarına yöneliktir. Bu etkinliğin analizinde Ö1, Ö8, Ö10 ve Ö13’ün ifadeleri *düşman*; Ö3, Ö5, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö19, Ö22, Ö23, Ö24 ve Ö25’in ifadeleri *insan*; Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö16 ve Ö20’nin ifadeleri ise *kişi* kodunu ortaya çıkarmıştır. Buna göre öğrencilerin “kaynak” alana ulaştıkları söylenebilir.

Metafor öğretimi etkinliklerinin ardından öğrencilere bir değerlendirme çalışması uygulanmıştır. Bu değerlendirme çalışmasının analizinden elde edilen bulgular da aşağıdaki şekildedir:

**Tablo 107.** Öfke Metaforlarının Değerlendirme Çalışmasına Yönelik Bulgular (5. Uygulama)

Madde	Doğru Frekansı (f)	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	16	Öfke	Kap	Boşaltmak Dolu / dol(dur)mak Kırmak Köşe tutmak Küp Taşmak
2. Madde	20	Öfke	Beden-kap	Boşaltmak Çıkarmak Dolu / dol(dur)mak İç Kalmak Yer almak
3. Madde	20	Öfke	Yer / konum	Çıkmak Düşmek Girmek Gitmek Kaçmak Kal(ma)mak Olmak -DA
4. Madde	21	Öfke	Nesne / varlık	Büyük Düşmek Gelmek Gizle(n / me)mek Göstermek İle Kazanmak Keskin Kontrolde çıkmak Olmak Sahip olmak Saklanmak Var Vermek Yok
5. Madde	23	Öfke	Ateş	Büyük Kül olmak Sıcaklık Sön(dür)mek Yakmak Yanmak
6. Madde	20	Öfke	Kişi	Ayrılmak Barındırmamak Büyüme Dünyaya gelmek Getirmemek Görmek Hayatı geçmek Kaçmak Konuşmak Kurtarmak Kurtulmak

---

Mücadele etmek
Ölmek
Savaşmak
Tut(ma)mak
Var
Yaşamak
Yenmek

---

Tablo 107'ye göre değerlendirme çalışmasının 1. Madde'sine (f=16) yönelik gerçekleştirilen analizde *boşaltmak*, *dolu / dol(dur)mak*, *kırmak*, *köşe tutmak*, *küp*, *taşmak* kodlarına ulaşılmıştır. *Kap* kategorisini oluşturan bu kodlar Ö2'nin "Gelecek sefer onu affet edeceğim dedim ama öfkem ağzına kadar doluydu." (*dolu*), Ö3'ün "Öfke ruhumuzda bir köşe tutar." (*köşe tutmak*), Ö4'ün "Onu gördüğüm zamanda öfkem doluyor." (*dolmak*), Ö6'nın "Hata yaparken patron ona bağırdı. Öfke tenceresini doldurur." (*doldurmak*), Ö8'in "Jahfal sınıfa geldi, benim öfkem bir doldu." (*dolmak*), Ö11'in "Onu o kadar sevmiyorum ki onu görünce öfkeyle doluyorum." (*dolmak*), Ö13'ün "Sanırım öfke dolu ve dökülmek üzere." (*dolu*), Ö14'ün "Onun öfkesi her zaman taşıyor." (*taşmak*), Ö15'in "Ayla'nın küçük, nazik yüreğinin öfkesi dolmuş." (*dolmak*), Ö16'nın "Bu öfke küpünü bozmuyorum." (*küp*), Ö20'nin "Mutlu olsun, öfke kırsın." (*kırmak*), Ö21'in "Onunla konuşma çünkü öfkesi boğazına (kadar) dolu." (*dolu*), Ö22'nin "Artık sakın ve mutlu olmayı istedim, öfke kâseyi kırdım." (*kırmak*), Ö23'ün "...öfkeyi ona boşalttım." (*boşaltmak*), Ö24'ün "Onun içindeki öfke dolu." (*dolu*), Ö25'in "Öfkem damla damla dolmaya başladı." (*dolmak*) şeklindeki ifadelerini içermektedir.

Değerlendirme çalışmasının 2. Madde'si (f=20) incelendiğinde ortaya çıkan kodların *boşaltmak*, *çıkarmak*, *dolu / dol(dur)mak*, *iç*, *kalmak*, *yer almak* şeklinde olduğu görülmektedir. Bu kodlar ise *beden-kap* kategorisi altında toplanmış ve Ö2'nin "Onunla konuşurken bütün öfkemi (içimden) çıkarıyorum." (*çıkarmak*), Ö4'ün "Düşmanlarla konuşurken içimdeki öfkem çıkmak istiyor." (*iç*), Ö6'nın "Onunla bulduğum zaman içimden öfkelerim çıkarak saldırmış." (*iç*), Ö7'nin "Çünkü sadece kendi beden içinde öfke kontrol edebilir." (*iç*), Ö8'in "Benim telefon bozuk, bedenim öfke dolu." (*dolu*), Ö9'un "Öfke insanın kalbinde kalıyor." (*kalmak*), Ö10'un "Arkadaşım kavga yapıyorken bedenim öfke doluyor." (*dolmak*), Ö11'in "Artık dayanamıyorum, içimden öfkeyi çıkartmam lazım." (*iç*), Ö14'ün "İçi öfkeyle dolan insan mutluluğu hissedemez." (*dolmak*, *iç*), Ö15'in "Öfkeden içim doldu." (*dolmak*), Ö16'nın "İçindeki öfkeyi boşaltmak lazım." (*boşaltmak*, *iç*), Ö17'nin "Öfkemi içimde tutamadım." (*iç*), Ö18'in

“Kardeşıme çok öfkeliyim ama öfkemi içime sakladım.” (*iç*), Ö19’un “Konuşurken içimdeki öfkemi saklıyorum.” (*iç*), Ö20’nin “Öfkeyle doluyum...” (*dolu*), Ö21’in “Kavga ettiğim zaman içimdeki öfke çıkmaya başlıyor.” (*iç*), Ö22’nin “O bana zarar vermeye çalıştıkça beni öfke dolduruyor.” (*doldurmak*), Ö23’ün “Öfke kalbimizde bir yer alıyor.” (*yer almak*), Ö24’ün “Kalbi öfkeyle dolu.” (*dolu*), Ö25’in “Öfke ile dolmaya başladım ve bir gün içimden çıktı.” (*dolmak*) şeklindeki ifadelerinden oluşturulmuştur.

Değerlendirme çalışmasınının 3. Madde’sindeki (f=20) kodlar *çıkmaq, düşmek, girmek, gitmek, kaçmaq, kal(ma)maq, olmak, -DA* şeklinde tespit edilmiştir. *Yer / mekân* kategorisini oluşturan bu kodların ifadeleri Ö1’in “Öfke her zaman orada olacak.” (*olmak*), Ö3’ün “Öfkenin çukurunda kendini kaybetti.” (*-DA*), Ö4’ün “Onunla bulduğum zamanda öfkeden kaçıyorum.” (*kaçmaq*), Ö5’in “Öfke bir mekân, kaçınmalıyız.” (*kaçmaq*), Ö6’nın “Huzuru bulmak için öfkede kalmamalıyız.” (*kalmamak*), Ö7’nin “Öfke, hapishane gibi, kalıyorsun?” (*kalmak*), Ö9’un “Öfke evine girerken iki anahtar al.” (*girmek*), Ö10’un “Öfke denizinde insanlar boğuluyor.” (*-DA*), Ö11’in “Onunla sakın durmalısın, yoksa öfkeye düşebilirsin.” (*düşmek*), Ö13’ün “Çok öfkeliyim, or(a)dan kaçmaya uğraşıyorum.” (*kaçmaq*), Ö14’ün “Mutlu olmak istiyorsan öfkeden git.” (*gitmek*), Ö15’in “Öfkeye düştüm.” (*düşmek*), Ö16’nın “Onun yaptığını bilince öfkeye düştüm.” (*düşmek*), Ö17’nin “Öfkeden ne kadar çıkmak istesem de çıkamıyorum.” (*çıkmaq*), Ö18’in “Öfkeye girmek için anahtar var.” (*girmek*), Ö20’nin “Öfkeden çıkın uzak durun. Çünkü oraya girince çıkış zor.” (*çıkmaq*), Ö21’in “Onu kızdırma yoksa öfkeye düşer.” (*düşmek*), Ö22’nin “O çok kızgın, bir insandır. Hatta ufak tefek bir şeyden öfkeye hemen giriyor.” (*girmek*), Ö24’ün “Öfkenin içinde bir esir oldum.” (*-DA*), Ö25’in “Bu iş olmadığı için öfkeye girdim.” (*girmek*) şeklinde belirlenmiştir.

Değerlendirme çalışmasındaki 4. Madde’nin (f=21) kodları *büyük, düşmek, gelmek, gizle(n / me)mek, göstermek, ile, kazanmak, keskin, kontrolden çıkmak, olmak, sahip olmak, saklanmak, var, vermek, yok* şeklinde olmuştur. *Nesne / varlık* kategorisindeki bu kodların belirlenmesinde rol oynayan öğrenci ifadeleri ise Ö1’in “Öfke ile zamanla dostluğumuz oluyor.” (*ile*), Ö2’nin “Hiç fark etmeden ona karşı öfke kazanmışım.” (*kazanmak*), Ö4’ün “Öfkeye sahip olan başkalarına da zarar verecek.” (*sahip olmak*), Ö5’in “Keskin söylemeye, çünkü insanlarda öfke olabilecek.” (*olmak*), Ö6’nın “Eğer bana kızarsan haydi konuşalım, öfken o yerde yok.” (*yok*), Ö7’nin “Öfke bundan geldi.”

(*gelmek*), Ö8'in "Jahfal, her gün yalan söyledi. Bu sebeple bana öfke verdi." (*verdi*), Ö9'un "Öfkem konuştuğundan sonra düştü." (*düşmek*), Ö10'un "Her insan içinde bir öfke var." (*var*), Ö11'in "Gülüştüğünün arkasında büyük bir öfke gizliyor." (*büyük, gizlemek*), Ö12'nin "Hepimize öfkelerini gösterdi." (*göstermek*), Ö13'ün "Arkadaşım öfkeyle üzerime gelip bağırdı." (*ile*), Ö14'ün "O bana öfkesiyle atlayarak geldi." (*ile*), Ö16'nın "Onunla konuşurken öfkeyi gizliyorum." (*gizlemek*), Ö17'nin "Öfkem içine saklandı." (*saklanmak*), Ö19'un "Öfkeli insanlarla oynama, onların öfkeleri hep keskindir." (*keskin*), Ö20'nin "Öfke kontrolümüzden çıkınca çevremizdeki(lere) zarar verebiliriz." (*kontrolden çıkmak*), Ö21'in "Arkadaşım ile barıştığım zaman öfkem gizlenmiş." (*gizlenmek*), Ö22'nin "Bazıları insanlara çok kızdıkları zaman büyük bir öfke yönlendirir." (*büyük*), Ö24'ün "O, çok sinirli bir adam. Öfkelerini gizleyemiyor." (*gizleyememek*), Ö25'in "Onu görünce öfkemi gizleyemiyorum." (*gizleyememek*) şeklindedir.

Değerlendirme çalışmasının 5. Madde'si (f=23) analiz edilmiş ve *büyük, kül olmak, sıcaklık, söndürmek, yakmak, yanmak* kodlarına ulaşılmıştır. *Ateş* kategorisindeki bu kodlar; Ö1'in "Öfke derecesi bedeni yakıyor." (*yakmak*), Ö2'nin "Gördüğüm zaman öfkem her şeyi yakıyor gibi hissediyorum." (*yakmak*), Ö3'ün "İnsanlar ateşi söndürebilir, öfkeyi hayır." (*söndürmek*), Ö4'ün "Öfkem yüzünden yandım. Kontrol etmem lazım çünkü kül olacağım." (*kül olmak, yanmak*), Ö5'in "Onla buluştuğu zaman içi yanmış." (*yanmak*), Ö6'nın "Benimle konuşursa rahatsız olup öfkem kendimi yakıyor." (*yakmak*), Ö7'nin "Vücudumuz yanabilir öfkeden." (*yanmak*), Ö9'un "Sözleri öfkemi söndürdü." (*söndürmek*), Ö10'un "Öfkeden kalpler kül olacak." (*kül olmak*), Ö11'in "Onu görünce çok kızıyorum içimde sanki bir sıcaklık var ve ben de dayanamam." (*sıcaklık*), Ö12'nin "Onun söylediği sözler içimde çok büyük bir ateş yaktı." (*büyük, yakmak*), Ö13'ün "Lütfen öfkeyi yakmayın diye patronum söyledi." (*yakmak*), Ö14'ün "Öfkeyi söndüremeyince güzel hayat bekleme." (*söndürmek*), Ö15'in "Ahmet çocuğu gördüğünde içindeki öfkeleri söndü." (*sönmek*), Ö16'nın "Kızdığım o kadar, içim ateş gibi yandı." (*yanmak*), Ö17'nin "İçimde bir öfke yandı." (*yanmak*), Ö18'in "Öfkeden içimde ateş yanıyor." (*yanmak*), Ö20'nin "(Öfke) canımı yaktı içimde soğuyor." (*yakmak*), Ö21'in "Her insan(ın) içinde öfke var. Bu öfke(yi) çıkartmaya çalışırsan yanarsın." (*yanmak*), Ö22'nin "Öfke ateş gibidir. Akıllı olursa söndürürdü, düşüncesiz olursa yakardı." (*söndürmek, yakmak*), Ö23'ün "Öfke bir kibrittir, dokunan yanar." (*yanmak*), Ö24'ün

“Öfke başkalarını yakabilir.” (*yakmak*), Ö25’in “Öfke beni içten yakıyor.” (*yakmak*) ifadeleri içermektedir.

Değerlendirme çalışmasının 6. Madde’sinde (f=20) *ayrılmak, barındırmamak, büyümek, dünyaya gelmek, getirmemek, görmek, hayatı geçmek, kaçmak, konuşmak, kurtarmak, kurtulmak, mücadele etmek, ölmek, savaşmak, tut(ma)mak, var, yaşamak, yenmek* şeklinde kodların ortaya çıktığı görülmüştür. Kişi kategorisinde birleşen bu kodlar, Ö1’in “İnsan hayatı çok arkadaşlarla geçiyor, biri öfkedir.” (*hayatı geçmek*), Ö2’nin “Annemle konuşurken öfken öldü.” (*ölmek*), Ö4’ün “Öfkeyle birkaç yıl yaşıyordum ama şimdi ayrıldık.” (*yaşamak, ayrılmak*), Ö5’in “Öfkelerini eden her kişi kurtulması lazım.” (*kurtulmak*), Ö6’nın “Bazen bilinçsizim ve öfkeyle konuşuyorum.” (*konuşmak*), Ö7’nin “Eğer öfke varsa insan aptal oluyor” (*var*), Ö9’un “Bu kişi öfkeyle dünyaya geldim.” (*dünyaya gelmek*), Ö10’un “Öfke ya savaşıyor ya da kaçıyor.” (*kaçmak, savaşmak*), Ö11’in “Öfkeyi barındırma.” (*barındırmamak*), Ö12’nin “Onu görünce öfkesini tutamıyor.” (*tutmamak*), Ö13’ün “Öfke hiçbir iyilik getirmez.” (*getirmemek*), Ö14’ün “Böyle devam ederse öfke de büyüyecek.” (*büyümek*), Ö15’in “Öfke onu tutuyor, düşman gibi.” (*tutmak*), Ö16’nın “Gel ve beni bu öfkeden kurtar.” (*kurtarmak*), Ö17’nin “Artık öfkem öldü, şimdi çok mutluyum.” (*ölmek*), Ö21’in “Kendimi öfkeden kurtaramam, gel kurtar beni.” (*kurtarmak*), Ö22’nin “Öfkeyi yenmek için mümkün (olduğu) kadarıyla mücadele ederim.” (*yenmek, mücadele etmek*), Ö23’ün “Öfke bir düşmandır. Onu gördüğüm zaman...” (*görmek*), Ö24’ün “Benim öfkemi yenmek için sana ihtiyacım var.” (*yenmek*), Ö25’in “O, beni öfkeden kurtardı.” (*kurtarmak*) şeklindeki ifadelerle dayalı olarak oluşturulmuştur.

#### 5.2.2.6. Öfke Metaforlarının Öğretimine İlişkin Bulgular: Üçüncü Döngünün İkinci Aşaması

Bu bölümde öfke metaforlarının ağırlıklı olarak kavramsal metafordan metaforik ifadelerle yönelik öğretimine ait bulgularına yer verilmektedir. Ayrıca bu aşama eylem araştırmasının da üçüncü döngüsündeki son aşamadır. Burada yer alan etkinliklerin analizi doğrultusunda ulaşılan bulgular, diğerlerinde olduğu gibi etkinliklerin uygulanma sırası gözetilerek verilmektedir:

**Tablo 108.** Öfke Metaforlarını Üretmeye Yönelik Bulgular (6. Uygulama / 1. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında öfkeyle ilgili metaforik ifadeler üretir.	Öfke	Kavramsallaştırma	Ateş etmek Bitmek Can almak Çık(ar)mak Düşman Hayat kaybetmek İşgal etmek Kaçmak Karşı çıkmak Kazanmak Kesilmek Korkmak Korumak Kurtarmak Mücadele Öldürmek Patlamak Saldırmak Savaşmak Şehit olmak Vurmak Yen(il)mek Yıkamamak
2. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki kavramsal metaforu üretir.	Öfke	Kavramsallaştırma	Savaş

Tablo 108'deki etkinlik ÖFKE BİR SAVAŞTIR kavramsal metaforuna dayalı şekilde oluşturulmuştur. Bu etkinliğin 1. Madde'sindeki analizinden *ateş etmek, bitmek, can almak, çık(ar)mak, düşman, hayat kaybetmek, işgal etmek, kaçmak, karşı çıkmak, kazanmak, kesilmek, korkmak, korumak, kurtarmak, mücadele, öldürmek, patlamak, saldırmak, savaşmak, şehit olmak, vurmak, yen(il)mek, yıkamamak* şeklinde kodlara ulaşılmıştır. Bu kodları meydana getiren ifadeler ise “Onu gördüğüm zaman öfkem patladı. / Karşısında öfke çıkarma. / Öfkem öldürdüğü sırada ben kurtardım.” (Ö3), “Lisedeyken çıldırıyordum artık öfkeden kendimi kurtardım. / Öfke olduğu zaman da mayında duruyorsun kısa zaman sonra patlayabilirsin.” (Ö4), “Ahmet düşmana öfkeyle saldırmış. / Hep yerimizi öfkeden korumalıyız. / Öfke öldürme sebebiyle olabilir.” (Ö5), “Öfke şehit olma(ya) hazırım. Asla vazgeçmeyeceğim. / Eğer öfkeyle bir mücadele kazanırsanız adalet elde edeceğiz. / Eğer öfkede kaçacak korkacak olan varsa şimdiden gelmesin.” (Ö7), “O, öfkede düşmana ateş etti. / Öfke ile düşmana saldırıyor. / Biz düşman gördüğümüz zaman öfke çıkardık.” (Ö7), “Birçok insan öldürür öfke.” (Ö8), “Öfkeden çıkmak için savunmalıyım.” (Ö9), “Beni öfke ile vurdu. / Canımı öfke aldı.”

(Ö10), “Öfke insanın düşmanıdır. / Öfke ile yenmeye çalışıyor.” (Ö11), “Seninle konuşurken öfke kazanıyor.” (Ö12), “İçimdeki öfke mutluluğumu yenip sinirimi bozdu. / Bugün çok kızgınım, öfkeyle bütün bedenimi işgal etti.” (Ö13), “Onu duyduğumda öfkem patlamıştı. / Hediyeden sonra öfkesi kesildi. / Kendini öfke kazandırma. / Kendi öfkesinde savaşılabilen insan mutludur.” (Ö14), “Öfkede çok savaştık ama sonunda, maalesef. / Öfke içimde patlayıp dışarıya çıktı.” (Ö15), “Onunla sakın konuşurken içimdeki öfke patladı.” (Ö16), “Bu öfkede yenilmek istemiyorum. / Öfkeye karşı çıkıyorum. / Bu öfke beni öldürecek.” (Ö17), “Ben onun öfkesi ile mücadele edeyim. / Öfke insana bir gün pathyor.” (Ö18), “Öfke yüzünden insanlar hayat kaybediyorlar. / Bu öfke nerede bitecek bilmiyoruz.” (Ö19), “Öfkeden yıkılmamış bir adam, öfkeyi hep kazanır.” (Ö20), “Sevgiliyle barıştığı zaman öfkesi bitti.” (Ö21), “Öfkeyle mücadelede kazanan oldum.” (Ö22), “Doktorlar öfkeden kaçmayı öneriyorlar. / O öfkesiyle insanları koruyor.” (Ö24), “Sonuçta öfkeyi kazandım. / Dün öfkeyle bana saldırdı.” (Ö25) şeklinde yer almaktadır.

Uygulamanın 2. Madde’sine yönelik gerçekleştirilen analizden *savaş* koduna dayalı olarak ilgili kavramsal metafora ulaşıldığı görülmüştür. Buna göre ÖFKE BİR SAVAŞTIR kavramsal metaforuna ulaşan öğrenciler; Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22, Ö24, Ö25 şeklinde sıralanabilir.

Bir diğer etkinlik ise kavramsal metaforu anlama ve metaforik ifade üretmeye yöneliktir. Bu etkinliğin analizinden elde edilen bulgular ise aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 109.** Öfke Metaforlarını Üretmeye Yönelik Bulgular (6. Uygulama / 2. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki öfkeyle ilgili kavramsal metaforları anlar.	Öfke	Hedef kavram	Hastalık
				Delilik
2. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında öfkeyle ilgili metaforik ifade üretir.	Öfke	Kavramsallaştırma	Atak
				Çıldırma
				Delirmek
				Kendini kaybetmek
				Kontrol edememek
				Krize girmek
				Ne yaptığını bilememek
Salgın				

Tablo 109’daki etkinliğin 1. Madde’sinde ÖFKE HASTALIKTIR ve ÖFKE DELİLİKTİR olmak üzere iki kavramsal metafora yöneliktir. Öğrencilerden ise verilen



metaforik ifadelerden kaynak alanı anlamaları beklenmiştir. Bu etkinliğin analizinden ise *hastalık* (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö25) ve *delilik* (Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö24, Ö25) kodlarının oluştuğu, dolayısıyla da öğrenciler tarafından ilgili kavramsal metafora ulaşıldığı tespit edilmiştir.

Etkinliğin diğer maddesinde (2. Madde) ise öğrenciler tarafından mevcut kavramsal metaforlara yönelik metaforik ifadeler üretilmiştir. Bu ifadelerin analizinden de *atak*, *çıldırma*, *delirmek*, *kendini kaybetmek*, *kontrol edememek*, *krize girmek*, *ne yaptığını bilememek*, *salgın* kodları elde edilmiştir. Bu kodları oluşturan ifadelerin de “Yıllarca kimseye sorusunu paylaşmadığı için öfkeden delirdi.” (Ö2), “Öfkeden kendimi kontrol edemiyorum.” (Ö3), “O, bana ihanet etti. Hemen öfke krizine girdim. / Ona vurdum ama öfkeden ne yaptığımı bilmiyordum. / Zam geldiği zaman da öfke salgını zamla geldi.” (Ö4), “Öfke sebebiyle elif çıldırıyordu.” (Ö5), “Öfke atlarından insanlar çıldırıyor.” (Ö6), “Öfkeden sonra deli çıkacak.” (Ö7), “Öfkesinden deli oluyor.” (Ö9), “İyi değilim öfkeden çıldıracağım.” (Ö11), “Kardeşine çok kızdı ve öfkeden ne yapıp ne yapmadığını bilmeyerek kardeşini kırdı.” (Ö12), “Derse geç geldiğim için hocam bana bağırıp öfke salgınına girdi.” (Ö13), “Onun ismini söyleme, duyduğumda öfkem çıldırıyor.” (Ö14), “İnsanlar kızdığı zaman da öfkeden çıldırır.” (Ö15), “Öfke salgınından nasıl çıkarım bilmiyorum.” (Ö16), “Bu öfkeden çıldıracağım.” (Ö17), “Öfke salgınının bilmiyorsun ne zaman başlayacağını ve ne kadar olacağını.” (Ö18), “Öfkeden kontrol(ü) kaybetmiş ve adamı vurmuş.” (Ö19), “Öfkeli insan çıldırır.” (Ö20), “Onu görünce bana öfke atağı oluyor. / Kendimi tutmasam öfkeden çıldıracaktım.” (Ö21), “Öfkem aşırı dereceye ulaştı. Yakınlara düşüncesiz davranıyordum. Öfkeden ne yaptığımı bilmiyorum.” (Ö22), “Onun yaptıklarından öfkeden çıldırma üzereydi” (Ö23), “O, babasını öldürdüğünde o kadar öfkeliydi ki artık ne yaptığını bilemedi.” (Ö24) ve “O, bana o kadar sinirlendi ki ben öfkeden çıldırma üzereydim.” (Ö25) şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

Uygulamadaki bir diğer etkinlik *yorumlama* ve *üretme* kazanımlarını içermektedir. Bu etkinliğin analizinden elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir:

**Tablo 110.** Öfke Metaforlarını Yorumlama ve Üretmeye Yönelik Bulgular (6. Uygulama / 3. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki görselden hareketle öfke duygusunu yorumlar.	Öfke	Eşleştirme	Bol Çok Dolu / dolmak

				Fazla
				Artmak
				Dolu
				Fırlamak
				İtmek
				Patlamak
				Yükselmek

Tablo 110'daki etkinlik ÖFKE YOĞUNLUKTUR kavramsal metaforuna dayalı şekilde oluşturulmuştur. Bu etkinliğin 1. Madde'ne yönelik gerçekleştirilen analizde ise *bol, çok, dolu / dolmak, fazla* kodları tespit edilmiştir. Bu kodları oluşturan öğrenci ifadeleri ise "Yukarıda bedenimiz olarak bir kap var ve bu kap moleküllerle tam doludur. Birinci kap normal bir vücudunu gösteriyor, öfkeli değil. İkinci bir insan çok öfkeli." (Ö1), "İçinde çok molekül olan. Artılar öfke ile doludur." (Ö2), "Öfke olduğumda her şeyi negatif düşünüyorum, çünkü bedenim(de) negatif moleküllerle doluyor. Her vücut negatif yüklenerek elektrik çarpıyor." (Ö3), "Öfkemizi boşaltmanız lazım çünkü bize negatif enerji doluyor. Ayrıca bu öfke kabı kırabilir." (Ö4), "Öfke sağ tarafta, çünkü içindeki çok fazla ve patlayacak." (Ö5), "Yukarıda öfke duygusu ikinci numarada, çünkü öfke dolu kap gibidir. Kabın içinde çok moleküller var. Uzun süre moleküller daha fazla olacak." (Ö7), "İkinci resim öfke, çünkü moleküller çok var." (Ö8), "İkinci kap içinde daha çok molekül var, bence bu demek moleküller beraber çok yakın ve patlayabilirler. Bir duygu olarak konuşursak öfke olacak." (Ö9), "Bence içinde çok molekül olan, çünkü fazlalık var." (Ö11), "İkinci, çünkü çok ve hızlı, hareketli." (Ö12), "Bence siyah şeklindeki kap öfke duygusuna yakın sebebi çok molekül var ve patlamak üzere." (Ö13), "Bence ikinci. İçinde çok, yani dolu." (Ö14), "Bence ikinci şekil öfke duygusunu düşündürüyor. Çünkü çok öfke var." (Ö16), "Sağdaki şekil bana öfke duygusunu düşündürüyor. Çünkü insan öfkeli olduğu zaman içi bir şeyle dolu gibi hisseder. O şey içinden patlayacak gibi olur." (Ö17), "Bence ikinci resimdeki şekil öfke sanıyorum. Çünkü öfke, molekül gibi. Moleküller ne yapıyorlar? Tabii moleküller çoğalıyorlar. O yüzden öfke insanın içinde olsa o öfke fazla, çok olur. Sonuna kadar patlıyorlar." (Ö18), "Öfke ikinci şekilde görüyorum, çünkü eğer öfke kap gibi düşünüyorsam bol oluyor. Aynen ikinci fotoğraf gibi. Öfke olduğumuz zaman vücudumuz ikinci fotoğraf gibi oluyor. Öfke boldur ve sadece patlaması(nı) bekliyor." (Ö19), "Siyah şekil daha öfkeli. Çünkü onun içinde aynı türden çok molekül var ve onlar birbirinden uzaklaşmaya çalışıyorlar ama uzaklaşacak bir yer yok. Bu yüzden şu şekil patlamak üzere." (Ö20), "İçindeki çok molekül olan bence

öfke duygusu, çünkü çok molekül var içinde ve birbirinden uzağa gidecek ve o kap patlayacak.” (Ö21), “Bence ikinci şekil, fazla molekül olan şekil, öfke duygusu hissettirir. Çünkü bu molekül olumsuz duygu gibi insanı doldurur ve doldurdukça insan dayanamaz ve patlayacaktır.” (Ö22), “İçindeki çok molekül olan, çünkü öfke içimizde her yerde var olur.” (Ö23), “İkinci şekil, çünkü orada daha sert bir duygu var ve orada insanın vücudu gibi öfkeyle dolu.” (Ö24), “Bana göre ikinci şekil öfkedir. Çünkü ikinci şekilde çok molekül var.” (Ö25) şeklinde sıralanabilir.

Etkinliğin 2. Madde’inde ise öğrencilerden “öfke” kavramının “yoğunluk” kavramına göre eşleştirildiği metaforik ifadeler üretmeleri beklenmiştir. Gerçekleştirilen analizde bu ifadelerin “Ağzına kadar öfkeyle ile doluyum.” (Ö4), “Vazo kardeşim tarafından kırıldı. Babamda ona öfke patlaması oldu.” (Ö5), “Savaşta Ukrayna’nın vatandaşların(m) öfkeleri nükleer bomba gibi patlayacak.” (Ö6), “Arkadaşım çok kızıyor, birazdan öfkesi yükselecek.” (Ö7), “Bu arkadaşı çok sevmiyorum. Beni gördü, öfkesi patlayacak.” (Ö8), “Hasta olduğum zaman öfkenin molekülleri yükseliyor.” (Ö9), “Eğer ben ona kızırıyorsam, öfkem ona bomba gibi patlayacak.” (Ö10), “Çok öfkeliyim içimde hızlı bir şeyler yükseliyor.” (Ö12), “İçimdeki öfke kabı fırlatmaya çalışıyor.” (Ö13), “Yanlış yaptığımı herkes söylüyor. Şu an için öfkeyle dolu.” (Ö14), “Kızdığımız zaman içimiz öfkeyle dolu oluyor.” (Ö16), “Oumar, o kadar öfkeli ki öfkesi içinden itiyor.” (Ö17), “Arkadaşım ile biraz kavga ettik. İçimdeki öfke patlayacak.” (Ö18), “Halk öfkeyle dolu, bence bir gün patlayacak.” (Ö20), “Ali’nin içindeki öfkeyi artırmayı yoksa patlayabilir.” (Ö21), “Düşmanı görünce tüm vücut öfkeyle doluyor. Boş yeri kalmadığı zaman tam bomba gibi patlayacak.” (Ö22), “Ben o kadar sinirlendim ki benden öfke dışarı yükseldi.” (Ö25) şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bunlardan hareketle de *artmak*, *dolu*, *fırlamak*, *itmek*, *patlamak*, *yükselmek* kodları oluşturulmuştur.

Uygulamanın konuşma becerisine dayalı dördüncü etkinliği, ÖFKE, TETİKLEYİCİ / HAREKETE GEÇİRİCİ BİR GÜÇTÜR kavramsal metaforunu anlayarak yorumlamayı içermektedir. Bu etkinlik kapsamında yapılan analizinden elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

**Tablo 111.** Öfke Metaforlarını Yorumlamaya Yönelik Bulgular (6. Uygulama / 4. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki kavramsal metaforu yorumlar.	Öfke	Eşleştirme	Atılmak Tepki vermek

Tablo 111’de yer alan bulgulara göre analizden *atılmak* ve *tepki vermek* olmak üzere iki koda ulaşılmıştır. Bu kodların oluşturulmasında ise Ö17’nin “Öfkeyle ona atıldım.” ve Ö9’un “Tepki verir.” şeklindeki ifadeleri temel alınmıştır.

Uygulamadaki son etkinlik ise kavramsal metaforu *üretme* ve buradan hareketle de metaforik ifadeleri *anlamaya* yöneliktir. ÖFKE VAHŞİ HAYVANDIR ve ÖFKE YİYECEKTİR kavramsal metaforlarını içeren bu etkinliğin analizinden elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır:

**Tablo 112.** Öfke Metaforlarını Üretme ve Anlamaya Yönelik Bulgular (6. Uygulama / 5. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki kavramsal metaforu anlar.	Öfke	Hedef kavram	Canavar Hayvan
	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki metaforik ifadeleri anlar.	Öfke	Hedef kavram	Bırakmamak Güçlü Korkutucu Saldırmak Salya akıtmak Sürüklemek Ürkütmek Yakalamak
2. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki kavramsal metaforu anlar.	Öfke	Hedef kavram	Yiyecek
	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki metaforik ifadeleri anlar.	Öfke	Hedef kavram	Denemek Hazmetmek Sağlığını bozmak Tatlı gelmek Tatmak Uzak durmak

Tablo 112’deki etkinlikte yer alan 1. Madde’nin analizi doğrultusunda ÖFKE VAHŞİ HAYVANDIR kavramsal metaforuna *canavar* (Ö13, Ö23) ve *hayvan* (Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22, Ö24, Ö25) kodlarıyla ulaşıldığı görülmektedir. Öğrencilerin bu kavramsal metafora ulaşmada temel aldıkları ifadelerin ise *bırakmamak*, *güçlü*, *korkutucu*, *saldırmak*, *salya akıtmak*, *sürüklemek*, *ürkütmek*, *yakalamak* kodlarını oluşturduğu tespit edilmiştir.

Etkinliğin 2. Madde’si analiz edildiğinde *yiyecek* (Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö25) kodundan hareketle ÖFKE YİYECEKTİR kavramsal metaforuna ulaşıldığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin bu kaynak alana ulaşırken temel aldıkları ifadeler ise *denemek*, *hazmetmek*, *sağlığını bozmak*, *tatlı gelmek*, *tatmak*, *uzak durmak* kodları altında toplanmıştır.

Bu aşamada son olarak uygulamanın toplam altı maddeden oluşan değerlendirme çalışması analiz edilmiştir. Buradan elde edilen bulgular, aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 113.** Öfke Metaforlarının Değerlendirme Çalışmasına Yönelik Bulgular (6. Uygulama)

Madde	Doğru Frekansı (f)	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	24	Öfke	Savaş	Çatışma Mücadele Savaş
2. Madde	19	Öfke	Hastalık	Hastalık
3. Madde	22	Öfke	Delilik	Cinnet Çıldırılmak Delilik Psikolojik hastalık
4. Madde	14	Öfke	Harekete geçirici güç	Güç Hareket gücü Patlama gücü Tetikleyici
5. Madde	12	Öfke	Hayvan	Hayvan
6. Madde	19	Öfke	Yiyecek	Yemek

Tablo 113'e göre 1. Madde için 24 doğru frekansıyla (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25) *çatışma*, *mücadele* ve *savaş* kodları belirlenmiştir. Bu kodlar ise *savaş* kategorisini oluşturmuştur.

Bir diğer madde olan 2. Madde'ye bakıldığında 19 doğru frekansıyla (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25) *hastalık* kodunun oluştuğu görülmüştür.

Değerlendirme çalışmasının 3. Madde'si, 22 frekans değeriyle (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25) *cinnet*, *çıldırılmak*, *delilik*, *psikolojik hastalık* şeklinde birden fazla kodu içermektedir.

Değerlendirme çalışmasındaki 4. Madde'nin (f=14) analizinden *güç*, *hareket gücü*, *patlama gücü*, *tetikleyici* (Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25) kodlarına ulaşılmıştır.

Son olarak 5. Madde'nin (f=12) analizi *hayvan* (Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21, Ö25), 6. Madde'nin (f=19) analizi ise *yemek* (Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25) kodunu vererek ilgili kavramsal metaforlara ulaşılmıştır.

### 5.2.2.7. Korku Metaforlarının Öğretimine İlişkin Bulgular: Dördüncü Döngünün Birinci Aşaması

Bu bölüm, uygulama kapsamındaki son duygu olan *korku* duygusuna ait bulguları içermektedir. *Korku* metaforlarının öğretimine yönelik gerçekleştirilen bu uygulama, aynı zamanda eylem araştırmasının dördüncü döngünün ilk aşamasını oluşturmaktadır.

*Korku* metaforlarının öğretimine yönelik gerçekleştirilen uygulamadaki etkinlikler uygulanma sırasına göre analizlerinden edilmiş ve bulguları ilgili tablolarda paylaşılarak açıklanmıştır.

**Tablo 114.** Korku Metaforlarını Anlama ve Üretmeye Yönelik Yönelik Bulgular (7. Uygulama / 1. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında korkuyla ilgili kavramsal metaforları anlar ve metaforik ifadeleri üretir.	Korku	Kavramsallaştırma	Akmak Birikmek Bitmek Boşaltmak Bulunmak Çıkmak Dolu / dol(dur)mak Dökmek Görmek İç / içinde İçermek Kalmak Kapla(n)mak Koymak Sarmak -DA

Tablo 114'teki etkinlik, **BEDEN KORKUNUN KABIDIR, GÖZLER KORKUNUN KABIDIR ve YÜZ KORKUNUN KABIDIR** kavramsal metaforlarını içermektedir. Bu etkinlikte öğrenciler, **BEDEN KORKUNUN KABIDIR** kavramsal metaforundan yola çıkarak diğer iki kavramsal metafor için metaforik ifadeler üretmişlerdir. Buna göre üretilen ifadelerden *akmak, birikmek, bitmek, boşaltmak, bulunmak, çıkmak, dolu / dol(dur)mak, dökmek, görmek, iç / içinde, içermek, kalmak, kapla(n)mak, koymak, sarmak, -DA* kodları oluşturulmuştur. Bu kodları oluşturan öğrenci ifadeleri ise “Gözleri korkuyla doldurdu.” (Ö1), “Eğer ablam da konuşuyorsam, korkum boşalabilir. / Gözlerimi korkuyla dolduruyor. / Senin yüzünde sanki bir korku var.” (Ö2), “Gözlerinde korku var. / Gözlerinde korku birikti.” (Ö3), “Gözlerindeki korkuyu gördüm, bütün gün boyunca orada kaldı. / Şüpheli ve korkuyla dolu bakışları sevmiyorum. / Gözünün içinde

iğrenç bir korku vardı. / Korku dolu yüz ifadesi gördüm. / Yüzünün içinde korku ifade(si) var.” (Ö4), “Gözlerimi korkuyla dolduruyor. / Korku yüzden akıyor.” (Ö5), “Gözlerinden korku çıktı.” (Ö6), “Korku tüm gözlerimi kapladı. / Gözümdeki bu korkuyu görmeyecek. / Korku tüm ifadesini kaplamadı. / Surattaki korkuyu anlamayacak.” (Ö7), “Ben gözlerinde çok korku gördüm. / Gözlerinden korku çıktı. / Yüzünde taş gibi korku var. / Ben konuşurken yüzünden korku aktı.” (Ö8), “Ona bakınca korku gözlerindedir. / Gözlerinde korkuyu gördüm. / Çok korktu, yüzünden korku aktı.” (Ö9), “Benim korkudan gözlerim dolu. / Korku gözlerimi kapladı. / Yüzüm korku ifadeleriyle doluyor. / Korku yüzlere sığmadı.” (Ö10), “Ona baktığımda gözlerindeki korkuyu gördüm. / Bakışlarında korku var. / Gözleri korku ile dolu. / Yüzündeki korkudan bıktım. / İfadesini korku kaplamış. / Korkak bir insanın yüzündeki korku bitmiyor.” (Ö11), “Korku gösterimin içinde. / Korku yüzüne sığmadı.” (Ö12), “Onun bakışındaki korku. / Korku gözlerinden çıktı. / Onun yüzündeki korku belli.” (Ö13), “Onun gözlerinde korku yoktu. / Korku dolu bakışlarla bakmaya başladı. / Senin gözlerindeki korkuyu fark ettim. / O zaman yüzün korku doluydu. / Korku dolu suratıyla baktı. / İfadesinde korku yok gibi sanki.” (Ö14), “Gözlerim korkuyla doludur. / Korku gözlerimi kapladı. / Gözündeki korku asla bitmeyecek. / Yüzüm korkuyla doldu. / Yüzündeki korku bitmez. / Yüzündeki korku onun.” (Ö15), “Korku tüm yüzümü kapladı. / Yüzümde korku var.” (Ö16), “Korku gözlerimi doldurdu. / Korku yüzümü kapladı. / Korkuyu gözlerime koydu.” (Ö17), “Her insanın gözlerinde yaş ve korku var. / Gözlerinde bu korku varken hiç mutlu olamazsın. / Yüzüme korkuyu o doldurdu.” (Ö18), “Onun gözleri korkuyla dolu. / Gözlerinin içinde korku var.” (Ö19), “Korku bakışlarında. / Pişman olmamak için korkuyu dökmemiz gerekiyor.” (Ö20), “Onun gözleri korkuyla doluydu. / Onu görünce gözlerinden korku yayılmış. / Bakışlarında korku vardı. / Onu gördüğümde yüzü korkuyla doldu. / Suratında korku vardı. / Onunla konuşurken yüz ifadelerim içinde korku vardı.” (Ö21), “Gözleri korkuyla doludur. / Bakışları belirgin korku içerir. / Yüzümde büyük bir korku bulundu. / Rakip, karşı insanın yüzünü korkuyla doldurdu. / Korku huzursuz yüzünü kapladı.” (Ö22), “Bu gözlerimi korkudan boşaltıyorum. / Korku yüzümde her zaman var.” (Ö23), “Korku gözlerini kapladı. / Yüzü korkuyla dolu. / Çocuk annesini kaybettiğinde çocuğun suratında korku bulunur.” (Ö24), “Gözlerim korkuyla doldu. / Onun gözlerinde korkuyu gördüm. / Hatta üç gün sonra bile korku bakışlarımda. / Onu görünce yüzüm korkuyla doldu. / Korku yüzümü sardı.” (Ö25) şeklinde sunulabilir.

Uygulamanın ikinci etkinliği SES KORKUNUN KABIDIR, KAFA KORKUNUN KABIDIR ve RUH KORKUNUN KABIDIR kavramsal metaforlarına ait metaforik ifadeleri içermektedir. Bunlardan hareketle öğrenciler ilgili kavramsal metaforlara ulaşmaya çalışmışlardır.

**Tablo 115.** Korku Metaforlarını Anlama ve Üretmeye Yönelik Yönelik Bulgular (7. Uygulama / 2. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında korkuyla ilgili metaforik ifadeleri anlar ve kavramsal metaforları üretir.	Korku	Kavramsallaştırma	Akıl
				Baş
				Beyin
				Kafa
				Zihin
				Ruh

Tablo 115’te yer alan verilere göre KAFA KORKUNUN KABIDIR kavramsal metaforu için *akıl*, *baş*, *beyin*, *kafa*, *zihin* ve RUH KORKUNUN KABIDIR kavramsal metaforu içinse *ruh* kodunun oluştuğu görülmektedir. Buradaki *akıl* kodu Ö6, Ö9, Ö10, Ö14, Ö18; *baş* kodu Ö15, Ö17; *beyin* kodu Ö1, Ö4, Ö6, Ö11, Ö14, Ö19, Ö21, Ö22, Ö25; *kafa* kodu Ö2, Ö3, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25 ve *zihin* kodu Ö5, Ö8, Ö11, Ö16, Ö20, Ö25 tarafından ifade edilmiştir. Diğer yandan RUH KORKUNUN KABIDIR kavramsal metaforu için oluşan *ruh* kodu ise Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25’in ifadelerine dayanmaktadır.

Bir diğer etkinlik, *korku* metaforlarının yorumlanmasına ve kavramsal metaforun üretilmesine yöneliktir. Buna göre analiz edilen etkinlik maddelerine ait bulgular ise aşağıda yer almaktadır:

**Tablo 116.** Korku Metaforlarını Yorumlama ve Üretmeye Yönelik Bulgular (7. Uygulama / 3. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında korkuyla ilgili metaforik ifadeyi anlar ve bir görselle yorumlar.	Korku	Eşleştirme / Kavramsallaştırma	Altın
				Anahtar
2. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamındaki korkuyla ilgili kavramsal metaforu üretir.	Korku	Eşleştirme / Kavramsallaştırma	Atık / çöp
				Duvar
				Kaya / taş
				Kurşun
				Materyal
				Nesne
				Yük



Tablo 116’da bulguları yer alan etkinlik, KORKU BİR KATIDIR kavramsal metaforuna dayalı olarak geliştirilmiştir. Burada öğrencilerden “Korkularımı atmak için çok uğraşıyorum.” cümlesinden hareketle “korku”yu çizmeleri istenmiştir. Bu çizimlerde uygun kaynak alana göre kavramsallaştırma içerenler etkinlikten elde edilen bulgular olarak aşağıda yer almaktadır:

(Ö1)



(Ö3)



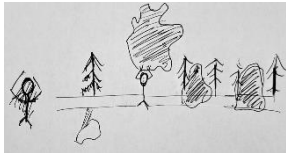
(Ö4)



(Ö5)



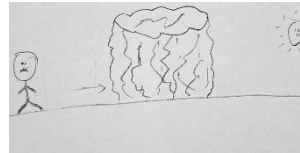
(Ö6)



(Ö7)



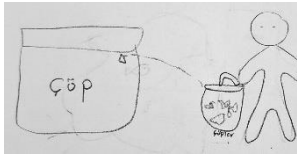
(Ö8)



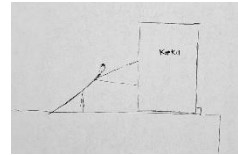
(Ö9)



(Ö10)



(Ö11)



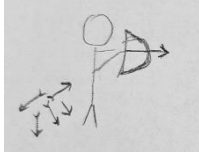
(Ö13)



(Ö14)



(Ö15)



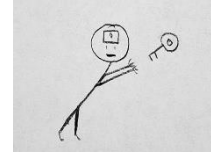
(Ö16)



(Ö17)



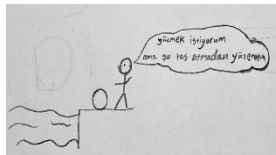
(Ö18)



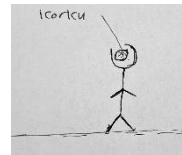
(Ö19)



(Ö20)



(Ö21)



(Ö22)



(Ö24)



(Ö25)



Etkinliğin 2. Madde’sinde ise öğrencilerden oluşturdukları çizimleri yazılı olarak ifade etmeleri beklenmiştir. Sonrasında bu ifadeler analiz edilmiş ve *altın*, *anahtar*, *atık* / *çöp*,

*duvar, kaya / taş, kurşun, materyal, nesne, yük* kodları meydana getirilmiştir. Bu kodlar ise Ö1'in "Bence altın almak için çok uğraşmak lazım, toprağı kazmaya çalışıyorlar. Ayrıca korkuları atmak için aynı uğraşmak lazım." (*altın*), Ö3'ün "Korkularımı ellerimde tutuyorsan başka bir şey yapamam. Korku(yu) attığım zaman her şeyi yapabilirim. Çünkü ellerimde artık gereksiz yük yoktur." (*yük*), Ö4'ün "Çizdiğim resim cümleyi okuyarak hemen aklıma geldi. Korkular bir yük gibidir. Resimdeki adam şu yükü atmak için gayret ediyor ama yük çok ağırdır ve her zaman onu zorluyor." (*yük*), Ö5'in "Korkularından çıkacağı için uğraşmak gerekiyor. Onları taş gibi atmak lazım." (*taş*), Ö6'nın "Bu bir kişi büyük bir taşı yoldan çıkarmaya çalışıyor. Çünkü bana göre korku büyük ve kötü bir nesnedir. Engel olarak atması ve yoldan çıkarması gerekiyor. Yola devam edeceğinden engellerinden serbest olmak mecburiyettir." (*nesne*), Ö7'nin "Korku bir duvardır, onu kırmak ve atmak lazım." (*duvar*), Ö8'in "Korku kaymasını geçmek gerek. Sonra güneşli günü kazanacağım." (*kaya*), Ö9'un "Resimde bir kişi var ve ayaklar(ın)da büyük bir yük var. Ondan ayrılmak istiyor ama çok zor. Bu yük korku." (*yük*), Ö10'un "Bu resmi çizdim, çünkü her evde insan çöpü atmayı sever. Bunun gibi o yüzden korkular aynı çöpler gibi, atmak için insanlar uğraşıyorlar." (*çöp*), Ö11'in "Korku bir yük olarak, insan ondan ayrılmak istiyor." (*yük*), Ö13'ün "Çizdiğim resimde korkuyu atmak için sapan kullanmam lazım. Buradaki taş korku." (*taş*), Ö14'ün "Benim çizdiğim resimde adam ağır yükü atmaya çalışıyor. Onu atmak zor. Onun gibi korkularımızı atmak da kolay değil." (*yük*), Ö15'in "Korkuyu bir nesne olarak anlıyorum, insanların bir tane korkusu yok, geleceği için ya da başka sıkıntılar için korkabilir. O yüzden korkuları ok gibi attım." (*nesne*), Ö16'nın "Korku kurşun gibi atılabilir." (*kurşun*), Ö17'nin "Burada ben korkuyu atık gibi düşündüm ve o atığı çöpe atmak gibi korkuyu da atabiliriz diye düşünüyorum." (*atık*), Ö18'in "Kendi korkuları(mı) bu anahtar gibi atıyorum." (*anahtar*), Ö19'un "Bu resim ile üstteki cümleyi anlattım. 'Korkularımı atmak için uğraşıyorum.' cümle(si) ile atmak kelime(sini) çöp ile bağlantı yaptım ve korku(yu) çöp gibi karşılaşt(ırd)ım." (*çöp*), Ö20'nin "Korkuyu arzu engelleyen bir taş olarak çizdim. Çünkü korku isteklerimizi engelliyor." (*taş*), Ö21'in "Yukarıdaki resimde bir kişi yerde duruyor. Kafasında korkular çok. O, kafasından atmak için çok uğraşiyor. Sanki korku bir materyal ve o kafa korkunun kabı." (*materyal*), Ö22'nin "Bir insanın kafasında korku düşünceleri doluydu. Korkuyu düşündükçe onun kafasında başka duygular için hiç yer kalmadı. Bu anda korkudan kurtulmaya çalışmaya başladı. Tek tek kafasından korku düşünceleri(ni) çöp olarak

dışarıya attı.” (çöp), Ö24’ün “Korkmaktan çok yoruldu. Bundan kurtulmak istiyorum. Bunu aklımdan çıkartmak istiyorum. Korku sanki bir taş ve aklımdaki çok şeylere engel oluyor.” (taş), Ö25’in “İnsanın kalbinin içinde korku var. Yani onun kalbi korkuyla dolu ve o ondan kurtulmak istiyor. Bu korkuyu çöp kutusuna atmak istiyor.” (çöp) şeklindeki ifadeleri temel almaktadır.

Uygulamadaki son etkinlik ise KORKU BİR RENKTİR kavramsal metaforunu içermektedir. İki maddeden oluşan bu etkinliğin analizinden elde edilen bulgular aşağıdaki tablodadır:

**Tablo 117.** Korku Metaforlarını Yorumlama ve Üretmeye Yönelik Bulgular (7. Uygulama / 4. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında korkuyla ilgili kavramsal metaforu yorumlar.	Korku	Eşleştirme	Beyaz Gri Kırmızı Mavi Renksiz Sarı Siyah
2. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında korkuyla ilgili metaforik ifade üretir.	Korku	Kavramsallaştırma	Beyaz Sarı

Tablo 117’e göre 1. Madde’de öğrencilerin ifadelerinden hareketle kavram eşleştirmesine yönelik *beyaz, gri, kırmızı, mavi, renksiz, sarı, siyah* kodlarına ulaşıldığı görülmektedir. Bu kodlar ise “Benim ana dilimde korku gri renktir. Çünkü korkudan hiçbir şey yaşamıyor, görmüyor. Size her şey renksiz ve korkuyla yaşandı diyebilirim. Hayatın tadı yok” (Ö1), “Ana dilimde korku gri renk olarak düşünülüyor. Engel gibi ne beyaz ne de siyah.” (Ö2), “Korku beyaz bir renk olabilir. Beyaz şeyler çabuk kirli oluyor ve onun temizliği zor oluyor.” (Ö3), “Bembeyaz (soluk). Çünkü çok korktuğumuz zaman yüzlerimiz soluk ve bembeyaz oluyor.” (Ö4), “Siyah olarak, çünkü genellikle korktuğu zaman karanlıkta yalnızlık gibidir.” (Ö5), “Bizim ana dilimizde korku herhangi koyu renklerdir. En fazlası siyahtır, çünkü karanlığı gösteriyor. Geceleri karanlıkta insanlar ışık açıp karanlıktan korkuyor.” (Ö6), “Bizim ana dilimizde korku siyah renktir. Çünkü biz karanlıktan korkuyoruz.” (Ö7), “Siyah çünkü bu rengi içeren karanlık ve bazı zaman korku.” (Ö8), “Ana dilimde korku, beyaz ve mavi renk. Çünkü korku insanın yüz ifadesini değiştiriyor. Korkarken beyaz renk gibi oluyor, yani bir şey yapamıyorsun” (Ö9), “Siyah renk, çünkü her şey görmek imkânsız olursa korku geliyor.” (Ö10), “Beyaz çünkü çok kullanılan bir cümle var. ‘Yüzün bembeyaz olmuş.’ diyor.” (Ö12), “Bizim kültürümüzde

korkuyu beyaz renge benzetiyoruz. Çünkü insan korktuğu zaman yüzü bembeyaz oluyor.” (Ö13), “Kazak dilinde yüzüm korkudan beyazlamış gibi kullanılıyor. Yani bizde beyaz renk kullanıyor. Mesela ‘Bembeyaz yüzle girdi.’ ve gri rengi de kullanıyoruz, mesela ‘Yüzün grilenmiş.’ gibi.” (Ö14), “Benim ana dilimde korku beyaz renk olarak düşünülüyor. Çünkü insan bir şeyden korktuğunda bembeyaz oluyor.” (Ö17), “Kosova’da beyaz korkunun rengidir. Çünkü eğer bir kişi bir şeyden korkuyorsa o otomatik beyaz oluyor. Yani suratını bembeyaz oluyor.” (Ö19), “Sapsarı olarak düşünüyoruz, çünkü korktuğumuz zaman yüzümüz sarı renge yakın bir renk alıyor.” (Ö20), “Mavi, çünkü mavi rengi Mısır’da kötü şeylerde kullanılıyor.” (Ö21), “Bence korku rengi siyah. Siyahla karanlığı karşılaştırabiliriz. Çünkü karanlıkta iyice göremeyiz, gözlerimizi korku körleştirir. İnsan sağlıklı düşünemez, panik yapıyor.” (Ö22), “Siyah, çünkü canımızın içini karartıyor.” (Ö23), “Renksiz, çünkü insan korkunca suratında sanki hayat yok ve ölmüş gibi düşünüyoruz.” (Ö24), “Ana dilimde bence korku kırmızı renktir. Çünkü kırmızı çok güçlüdür. Korku da en güçlü ve zor duygudur.” (Ö25) şeklindeki ifadelerden elde edilmiştir.

Etkinliğin 2. *Madde*’sinde öğrencilere Türkçede “korku” kavramının hangi renge göre kavramsallaştırıldığı sorulmuş ve elde edilen ifadeler incelenmiştir. Buna göre oluşan kodların *beyaz* ve *sarı* olduğu tespit edilmiştir. Bu kodları oluşturan öğrenci ifadelerine bakıldığında ise “Türkçede de korku beyaz olabilir. Bütün dünyada korku aynı renk olabilir. Ben böyle düşünüyorum.” (Ö3), “Beyaz (soluk). Çok korktum, yüzüm beyazladı. Şoka girince ve korktuğu zamanda yüz beyaz olur.” (Ö4), “Bence Türkçede korku, beyaz ve sarı renk olabilir. Çünkü beyaz ve sarı fiziksel olarak anlatılabilir. Yüzü bembeyaz görünüyor.” (Ö7), “Korktuğu zamanlarda düşünceleri bembeyaz oluyor.” (Ö9), “Beyaz renk çünkü Türkler eğer korkarsa ‘Korkudan bembeyaz renk oldu.’ diyorlar.” (Ö10), “Türkçede de beyaz, çünkü korktuğu zaman insanın yüzündeki renkler gidiyor. Mesela ‘Yüzün renksiz kaldı.’ gibi.” (Ö12), “Türk ve kazak dilinde aynı anlama gelir. Korku beyaz renge benzetiyoruz. Çünkü insanlar korktuğu zaman yüzü bembeyaz oluyor.” (Ö13), “Türkçede korku, beyaz renk olduğunu biliyorum ama sarı renkte olduğunu duydum. Beyaz yüzünle bana baktın.” (Ö14), “Beyaz ya da sarı. İnsan korktuğu zaman beyaz olabilir. Korkudan yüzü beyazlandı.” (Ö15), “Beyaz ve sarı, çünkü insanın yüzü korktuğu zaman böyle renk oluyor.” (Ö16), “Bence Türkçede de korku beyaz renk olabilir. Bana göre her dilde korku beyaz renk olarak düşünülüyor. Çünkü önce yazdığım

gibi insan korktuğu zaman bembeyaz oluyor. Arkadaşım korktuğunda bembeyaz oldu.” (Ö17), “Sanırım Türkçede aynıdır, çünkü her yerde aynı diyoruz. Korkudan insanlar beyaz veya açık sarı oluyor. Suratı bez gibi beyaz oldu.” (Ö19), “Bence aynı renk (sarı) olur. Çünkü genel olarak hepimiz insanız ve korku durumunda aynı şekilde düşünüyoruz. Örnek; ‘Yüzün sapsarı oldu, neden korktun?’ diye başkaları korktuğu zaman soruyoruz.” (Ö20), “Beyaz. Korkudan yüzün bembeyaz oldu.” (Ö23), “Beyaz. Örnek; ‘Korkudan suratı bembeyaz oldu.’. Hayaletler ya da başka korkutucu şeylerin rengi beyaz olduğu için bu renk kullanılıyor sanırım.” (Ö24) şeklinde yer aldığı görülmektedir.

Son olarak bu aşamadaki uygulamanın değerlendirme çalışması incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda paylaşılmıştır:

**Tablo 118.** Korku Metaforlarının Değerlendirme Çalışmasına Yönelik Bulgular (7. Uygulama)

Madde	Doğru Frekansı (f)	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	24	Korku	Beden-kap	Dolu / dol(dur)mak İç Kaplamak -DA -Dan
2. Madde	20	Korku	Göz-kap	Çıkarmak Dolu İç Kaplamak Var -DA
3. Madde	12	Korku	Ses-kap	Dolu / dolmak İç -DA -Dan
4. Madde	20	Korku	Yüz-kap	Dolu Düşmek Girmek İç Kaplamak Kırılmak -DA -Dan
5. Madde	23	Korku	Kafa-kap	Dolu / doldurmak İç Kaplamak Koymak Sarmak -DA -Dan
6. Madde	19	Korku	Ruh-kap	Çıkartmak Dolu / doldurmak İç İşlemek

				Koymak -DA -Dan
7. Madde	22	Korku	Katı	Ağır Atmak Büyük Kırılmak Sert Taşımak Tutmak Yok etmek Yük
8. Madde	20	Korku	Kişi	Ayrılmak Barınmak Bırakmak Buluşmak Gelme Gezme Güçlü Kaçmak Korkunç Kurtulmak Ölmek Tanımak Vurmak Yakalanmamak Yaşamak Yenmek

Tablo 118'e göre değerlendirme çalışmasının 1. Madde'sinde ( $f=24$ ) *dolu / dol(dur)mak*, *iç*, *kaplamak*, *-DA*, *-DAn* kodlarına ulaşılmıştır. *Beden-kap* kategorisini oluşturan bu kodların da "Kendimi korkuyla doldurdum." (Ö1), "Sınav sonuçlarını duyururken korkuyla doluyorum." (Ö2), "Bedenim korku doluyor." (Ö3), "İçimdeki korkumu çıkarmam lazım." (Ö4), "Yalnızken bedenim korkuyla doluyor." (Ö5), "Bedenimden korkuları hemen çıkaracağım." (Ö6), "Beden korkuyla doluyor." (Ö7), "Çok büyük ve güçlü bir korku içimde var." (Ö8), "İçindeki korku bitmiyor." (Ö9), "Bedenim korkuyla doluyor." (Ö10), "Tüm bedenimi korku kapladı." (Ö11), "İçim korkuyla dolu." (Ö12), "Korku içime doldu." (Ö13), "İçimde bir korku var." (Ö14), "Yılanı görünce boyum korkuyla doldu." (Ö15), "O, korkuyla dolu; onunla konuşma." (Ö16), "Korku içime doldu." (Ö17), "Korkudan tüm bedenim korkuyla doldu." (Ö18), "Vücudumun içinde korku doludur." (Ö19), "Bedenimiz korkuyla dolu olduğu anda zayıf oluyor." (Ö20), "Hırsız, polis(i) gördüğü zaman korkuyla doldu." (Ö21), "Bedenim boğaz(ın)a kadar korkuyla dolu." (Ö22), "Bedenimdeki korkudan kurtulmak istiyorum." (Ö24), "Korku bedenimi doldurdu." (Ö25) şeklindeki ifadelerden oluştuğu tespit edilmiştir.

Değerlendirme çalışmasının 2. Madde'si (f=20) incelendiğinde elde edilen kodların *çıkarmak, dolu, iç, kaplamak, var, -DA* şeklinde olduğu görülmektedir. Bu kodlar ise *göz-kap* kategorisi altında toplanmış ve “Gözlerimden korkum(u) çıkarmam lazım.” (Ö3), “Gözlerim korkuyla dolu.” (Ö4), “Gözünde bir korku gördüm.” (Ö5), “Gözlerinde korku olarak çok karanlık gördüm.” (Ö6), “Gözlerindeki korkuyu kapatıyor.” (Ö7), “Çok keskin gözler ama korku var.” (Ö8), “Gözler içindeki korkuyu okuyabilirim.” (Ö9), “Korku gözlerim içinde kalıyor.” (Ö10), “Ona baktığımda gözlerimde korku gördüm.” (Ö11), “Korkuyla dolu gözleri vardı.” (Ö14), “Geçen haftaki korku evinden korktum. O zamandan beri gözlerim hala korkuyla dolu.” (Ö15), “Gözlerimin içinde bir korku var.” (Ö16), “Korku gözlerimi kapladı.” (Ö17), “Gözyaşının içinde korku var.” (Ö19), “Bakışlarının içinde korku gördüm.” (Ö20), “Onunla konuşurken gözlerinde korku vardı.” (Ö21), “Onların bakışları korku içerir.” (Ö22), “Gözü korkuyla dolu.” (Ö24), “Onun gözleri korkuyla dolu.” (Ö25) şeklindeki ifadelerden oluşturulmuştur.

Değerlendirme çalışmasının 3. Madde'sinde (f=12) *dolu / dolmak, iç, -DA, -DAn* kodları meydana getirilmiştir. *Ses-kap* kategorisini oluşturan bu kodlardaki ifadelerin ise “Konuşurken korku sesine doldu.” (Ö3), “Sesin içinde korku vardı. Titredi ve fısıltıyla konuştu.” (Ö4), “Bugün biraz farklı konuşuyor, sesi korku dolu.” (Ö6), “Sesinin içinde korku hissediyorum.” (Ö9), “Sesi korku ile dolu.” (Ö11), “Sesinde hiç korku yoktu.” (Ö14), “Sesinin içindeki korku bağılıyor.” (Ö16), “Onun korkusu sesinden çıkıyordu.” (Ö17), “Sesinde bir korku var.” (Ö20), “Sesinde çok korku vardı.” (Ö21), “Sesindeki korkuyu saklamaya çalışıyor.” (Ö24), “Ona konuşurken sesinde korku vardı.” (Ö25) şeklinde olduğu görülmektedir.

Değerlendirme çalışmasının 4. Madde'sinin (f=20) kodları *dolu, düşmek, girmek, iç, kaplamak, kırılmak, -DA, -DAn* şeklindedir. *Yüz-kap* kategorisindeki bu kodların belirlenmesinde rol oynayan ifadeler ise “Şu yüzündeki korkuna son vermelisin.” (Ö2), “Korkum suratımda.” (Ö3), “Yüzüm korkuyla dolu.” (Ö4), “Onun yüzünden korku akıyor.” (Ö5), “Hasta olan ifadesinde korkudan kötü gösteriyor.” (Ö6), “Yüzündeki korkuyla geliyor.” (Ö7), “Yüzü çok ürpertici oldu korku girince.” (Ö8), “Yüzündeki korku kabı kırıldı ve cesur oldu.” (Ö9), “Korkak insanın yüzündeki korku bitmiyor.” (Ö11), “Karanlıktan yüzüne korku dolmuş.” (Ö14), “Yüzünden korkuyu atmış.” (Ö15), “Onun yüzün(ü) korku kapladı.” (Ö16), “Ben o kadar korktum ki korkum yüzümü kapladı.” (Ö17), “Yüzünden korkulu silmen lazım.” (Ö18), “Yüzünün içinde bütün

parçaları korkudan.” (Ö19), “Yüzünü korku kapladı.” (Ö21), “Yüzünde belli bir korku bulunur.” (Ö22), “Korkudan yüzüm düştü.” (Ö23), “Yüzünden / suratından korkuyu çıkaramıyorum.” (Ö24), “Onun yüzü korkuyla dolu.” (Ö25) şeklindedir.

Değerlendirme çalışması kapsamında yer alan 5. Madde (f=23); *dolu / doldurmak, iç, kaplamak, koymak, sarmak, -DA, -DAn* şeklindeki kodları içermektedir. *Kafa-kap* kategorisindeki bu kodların ifadeleri ise “Beynimdeki korku hiç ayrılmıyor.” (Ö2), “Korku kafamın içinde.” (Ö3), “Kafamın içinde korku vardır. İğrenç bir korkudur. Onu çıkarmam lazım.” (Ö4), “Kafamdaki korku kaldırılmalı.” (Ö5), “Aklımdaki korkular hareketleniyorlar.” (Ö6), “Onun fikri korkuyla doluyor.” (Ö7), “Kafasındaki korku en önemli olanıdır.” (Ö8), “Beyinden gelen korku bitmiyor.” (Ö9), “Korkuyu kafama koymak istiyorum.” (Ö10), “Korku kafamızı doldurunca artık her şeyden korkacağız.” (Ö11), “Korku kafamı kapladı.” (Ö13), “Kafamdaki korkular beni sürekli rahatsız ediyor.” (Ö14), “Gecedan beri kafamdan korkuyu çıkaramıyorum.” (Ö15), “Kafamın içindeki korkuyu çıkar.” (Ö16), “Kafamın içindeki korkudan başka hiçbir şey düşünemiyorum.” (Ö17), “Benim kafamı korku sardı.” (Ö18), “Beynimizin parçaları korku ile doludur.” (Ö19), “Kafamdan şu korkuyu atamıyorum.” (Ö20), “Her insanın kafasındaki korkudan kurtulması gerekiyor.” (Ö21), “Beynim korku düşünceler(iy)le dolu.” (Ö22), “Kafamdan korkuyu çıkaramıyorum.” (Ö23), “Zihnimde çok büyük bir korku var.” (Ö24), “Kafamdaki korkuları silemiyorum.” (Ö25) şeklinde sıralanabilir.

Değerlendirme çalışmasının 6. Madde’sine bakıldığında ortaya çıkan kodların (f=19) *çıkartmak, dolu / doldurmak, iç, işlemek, koymak, -DA, -DAn* olduğu görülmektedir. Bu kodlar ise *ruh, kap* kategorisi altında toplanmış ve “Korku ruhumda.” (Ö3), “Ruhun korkuyla dopdolu, sanki patlayacak.” (Ö4), “Ruhumun içine korku geliyor.” (Ö6), “Korku insan ruhunda kayboldu.” (Ö7), “Ruhuma korkuyu koydum.” (Ö9), “Korkuyor, ruhumdan döktüm.” (Ö10), “Ruhumdaki korkuyu çıkartmam lazım.” (Ö11), “Korku okuma işledi.” (Ö13), “Ruhumun içindeki korku uyandı.” (Ö14), “Ruhuma korku doldu.” (Ö15), “Korku ruhumun içine kadar girdi.” (Ö16), “Bu korku ruhunun içinden çıkıyor.” (Ö17), “Kâbus rüya gördükten sonra ruhuma kara korku doldu. / İnsanın korku ruhunun içinde.” (Ö18), “Ruhumdaki halim korku dolayısıyla doludur.” (Ö19), “Ruhumda korku var, buz gibiyim.” (Ö20), “O, adam çok korkak. Ruhunda korku büyüyor.” (Ö21), “Ruhumun içinde ağır bir korku var.” (Ö22), “Bütün korkuyu ruhumdan attım.” (Ö24),



“Bu korku benim ruhumun içine girdi.” (Ö25) şeklindeki ifadeler temel alınarak oluşturulmuştur.

Değerlendirme çalışmasının 7. Madde’desine (f=22) yönelik gerçekleştirilen analizden *ağır, atmak, büyük, kırılmak, sert, taşımak, tutmak, yok etmek, yük* kodları tespit edilmiştir. Buradaki kodları tespit ederken ise “Korku(yu) taş olarak altında tuttu.” (Ö1), “Sana bakarken korkum ağır geliyor.” (Ö2), “Korkumu kırmam lazım.” (Ö3), “Korku çok sert ve değişmeyen bir histir.” (Ö4), “Korktuğumda bir yük atmak lazım.” (Ö5), “Korkularımı tahrip etmeye çalışıyorum.” (Ö6), “Korku kırıldı.” (Ö7), “Büyük bir korku.” (Ö8), “Korkuyu atmam lazım.” (Ö9), “Korkuyla uğraşabilirim ve onu kıracağım.” (Ö10), “Korkumu yok etmek istiyorum.” (Ö11) “O korkuyu yıllarca taşıyor.” (Ö12), “Korkumu atmak için uğraşıyorum.” (Ö13), “İçindeki korkuyu atmaya çalışıyor.” (Ö14), “Bu korkumu attım.” (Ö16), “Bu korkuyu kıramadım.” (Ö17), “Korku(yu) bizimden atmak çok ağır gelir.” (Ö19), “Korkuyu hayatımızdan atıncaya kadar doğru bir karar veremeyebiliriz.” (Ö20), “Korkularıyla uğraşiyor, hep sırtımdan atmak istiyorum.” (Ö21), “Korku bir taş cebimde, onu taşımak zorundayım.” (Ö22), “Korkuyu atamıyorum.” (Ö23), “Korkudan kurtulmak için korkuyu atmalıyız.” (Ö24) şeklinde ifadelerden yola çıkılmıştır.

Değerlendirme çalışmasının 8. Madde’ sine (f=20) yönelik analizden *ayrılmak, barınmak, bırakmak, buluşmak, gelmek, gezmek, güçlü, kaçmak, korkunç, kurtulmak, ölmek, tanımak, vurmak, yakalanmamak, yaşamak, yenmek* kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodların ifadeleri de “Korku düşman gibi bana vurur.” (Ö1), “Seninle konuşurken korkum öldü.” (Ö2), “Korkuyu tanıdığım zaman hapisane(ye) girdim.” (Ö3), “Çocukken karanlıktan korktum ama şimdi korkumdan ayrıldım.” (Ö4), “Her zaman korkuyu bırakmalıyız.” (Ö5), “Cesur olmak istersen korkuyla yaşamayı bırak.” (Ö6), “Aç gözlü fakirler korkudan kaçıyor.” (Ö7), “Çok güçlü bir korku, bu sebeple çok korkuyorum.” (Ö8), “İnsan ölünceye kadar korku yaşayacak.” (Ö9), “Korku hayalet gibi en karanlık vakitte geliyor.” (Ö10), “İnsan korkuyu barındırıyor.” (Ö11), “Korkudan kaçıyorum.” (Ö13), “O, karanlığa girince korkuyla buluştu.” (Ö15), “Bu korkudan kaçıyorum.” (Ö16), “Korkum çok güçlü, onu hiç yakalayamıyorum.” (Ö17), “Korku büyük ve korkunç.” (Ö18), “Korkuyla gezenler hayattan bir tat alamıyorlar.” (Ö20), “Korkudan kurtulmak için sadece bir çıkış var.” (Ö22), “Korkuyu yenmelisin.” (Ö24), “Bu korku birkaç yıl(dır) benimle yaşıyor.” (Ö25) şeklindedir.

### 5.2.2.8. Korku Metaforlarının Öğretimine İlişkin Bulgular: Dördüncü Döngünün İkinci Aşaması

Bu bölümde korku metaforlarının kavramsal metaforlardan metaforik ifadelere yönelik planlanan öğretimine ait bulgulara yer verilmektedir. Korku metaforlarının ikinci öğretim uygulaması olan bu aşama, ayrıca eylem araştırmasının da dördüncü ve son döngüsünü oluşturmaktadır.

Eylem araştırmasının son döngüsü kapsamında yer alan etkinliklerin analizi gerçekleştirilmiş ve çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular ise aşağıda etkinlik sırasına göre düzenlenmiş tablolarda yer almaktadır:

**Tablo 119.** Korku Metaforlarını Üretmeye Yönelik Bulgular (8. Uygulama / 1. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında korkuyla ilgili kavramsal metaforu üretir.	Korku	Kavramsallaştırma	1. canlı varlık, hayvan, insan, kişi
				2. ağaç, bitki, sıvı, yaprak
				3. ağaç, bitki, eşya, materyal, nesne
				4. canlı varlık, düşman, hayvan, insan
				5. canlı varlık, düşman, insan, kişi
				6. düşman, rakip
				7. canlı varlık, hayvan
				8. ağaç, bitki, canlı varlık
				9. canlı varlık, hayvan, insan, kişi
				10. düşman, insan, rakip
				11. ağaç, bitki, eşya, materyal, nesne, ürün, yiyecek
				12. ağaç, bitki, filiz, tohum, yaprak
				13. canlı varlık, düşman, insan, rakip

14. ağaç, bitki, canlı varlık, fide, hayvan, insan
15. düşman, rakip
16. düşman
17. ağaç, bitki, tohum
18. asker, düşman, savaş

Tablo 119'daki etkinlik, öğrencilerin metaforik ifadelerden hareketle kavramsal metaforu üretmelerine yöneliktir. Toplamda 18 ifadeyi içeren bu etkinlik analiz edildiğinde kavram eşleştirmesine dayalı kodların oluştuğu görülmektedir. Bu kodlar ifadelerin sırasına göre; 1. *canlı* (Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö17, Ö19, Ö24), *hayvan* (Ö4, Ö8, Ö13, Ö15, Ö16, Ö20, Ö21, Ö25), *insan* (Ö1, Ö18), *kişi* (Ö10, Ö22); 2. *ağaç* (Ö3, Ö10, Ö12, Ö20, Ö25), *bitki* (Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö16, Ö17, Ö19, Ö21, Ö22, Ö24), *sıvı* (Ö5, Ö11, Ö14, Ö15, Ö18, Ö23), *yaprak* (Ö13); 3. *ağaç* (Ö1), *bitki* (Ö8, Ö12, Ö13, Ö15, Ö20, Ö22, Ö23), *eşya* (Ö4, Ö5, Ö7, Ö11, Ö18, Ö25), *materyal* (Ö2, Ö14, Ö17, Ö24), *nesne* (Ö6); 4. *canlı varlık* (Ö2, Ö11, Ö14, Ö17, Ö22, Ö23, Ö24), *düşman* (Ö9), *hayvan* (Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21), *insan* (Ö1, Ö7, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö25); 5. *canlı varlık* (Ö2, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö22, Ö24), *düşman* (Ö1, Ö7, Ö15, Ö19, Ö21), *insan* (Ö3, Ö4, Ö18, Ö20, Ö23, Ö25), *kişi* (Ö10); 6. *düşman* (Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22, Ö24, Ö25), *rakip* (Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö21); 7. *canlı varlık* (Ö9, Ö12), *hayvan* (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25); 8. *ağaç* (Ö10, Ö11, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö25), *bitki* (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö22, Ö24), *canlı varlık* (Ö9, Ö14, Ö18); 9. *canlı varlık* (Ö11, Ö13, Ö14, Ö17, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25), *hayvan* (Ö10, Ö15, Ö20), *insan* (Ö2, Ö4, Ö7, Ö16, Ö18, Ö19, Ö23), *kişi* (Ö5, Ö8, Ö12); 10. *düşman* (Ö10, Ö15, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22), *insan* (Ö4, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö24), *rakip* (Ö25); 11. *ağaç* (Ö8), *bitki* (Ö14, Ö15, Ö18, Ö20), *eşya* (Ö11, Ö22), *materyal* (Ö2, Ö17, Ö21, Ö24), *nesne* (Ö6, Ö23), *ürün* (Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö16, Ö19, Ö25), *yiyecek* (Ö1); 12. *ağaç* (Ö7, Ö18, Ö20), *bitki* (Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25), *filiz* (Ö3), *tohum* (Ö1), *yaprak* (Ö23); 13. *canlı varlık* (Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö24), *düşman* (Ö10, Ö15, Ö21), *insan* (Ö1, Ö2, Ö4, Ö8, Ö19, Ö20, Ö22, Ö25), *rakip* (Ö6, Ö7, Ö18, Ö23); 14. *ağaç* (Ö10), *bitki* (Ö14, Ö16, Ö17, Ö21), *canlı varlık* (Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö18, Ö19, Ö22, Ö24, Ö25), *fide* (Ö1), *hayvan*

(Ö20, Ö23), *insan* (Ö4, Ö7, Ö13, Ö15); 15. *düşman* (Ö9, Ö14, Ö15, Ö20, Ö24), *rakip* (Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö25), 16. *düşman* (Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö25); 17. *ağaç* (Ö20, Ö25), *bitki* (Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö22, Ö23), *tohum* (Ö13, Ö24) ve 18. *asker* (Ö3, Ö13), *düşman* (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21), *savaş* (Ö2, Ö8, Ö12, Ö14, Ö18, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25) şeklindedir.

Uygulamanın ikinci etkinliği KORKU BİR GÜÇ MERKEZİDİR kavramsal metaforuna bağlı olarak geliştirilmiştir. Bu etkinliğin analizinden elde edilen bulgular ise aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 120.** Korku Metaforlarını Üretmeye Yönelik Bulgular (8. Uygulama / 2. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında korkuyla ilgili metaforik ifadeleri anlar ve kavramsal metaforu üretir.	Korku	Kavramsallaştırma	Güç / kuvvet / etki

Tablo 120'den hareketle öğrencilerin kavramsallaştırmaya dayalı ürettikleri ifadelerden *güç / kuvvet / etki* koduna ulaşılmıştır. Bu kod ise Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24 ve Ö25'in ifadelerini içermektedir.

Uygulamanın üçüncü etkinliği KORKU HEM AŞAĞIDIR HEM YUKARIDIR kavramsal metaforuna yönelik geliştirilmiştir. Metafor öğretimi sonrasında analiz edilen etkinlik kapsamında ise çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular da aşağıdaki tabloda verilmektedir:

**Tablo 121.** Korku Metaforlarını Anlama ve Yorumlamaya Yönelik Bulgular (8. Uygulama / 3. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında korkuyla ilgili metaforik ifadeleri anlar ve yorumlar.	Korku	Eşleştirme	Aşağı Yukarı

Tablo 121'de yer alan bulgulara göre etkinlik analizinden *aşağı* ve *yukarı* kodlarının tespit edildiği görülmektedir. Bu şekilde ilgili kavramsal metafora ulaşıldığı söylenebilir. Bu kodların oluşmasını sağlayan öğrenci ifadeleri ise “Mesela, karşısındaki bir ayı. Onu gördüğü zaman nasıl hissedeceksiniz? Bence korku(da) yukarı doğru bir yön vardır. Ayı

gördüğü zaman hemen gitmek istiyorsun ve kendini kurtarmak istiyorsun.” (Ö1), “Deprem olduğunda hemen oturdum. Korku aşağı doğru.” (Ö2), “Bence korkunun yönü hem aşağı doğru hem de yukarı doğru. Eğer çok korkuyorsan yukarıya doğru zıplayacaksın. Ayrıca eğer az korkuyorsak aşağıya doğru gideceğiz. Korkunun gücü bizi her yöne yönlendirebilir. Gezegenleri gördüm korkumdan zıpladım. Düşman gördüm korkumdan saklandım.” (Ö4), “Korktuğum zaman aşağı çöktüm.” (Ö7), “Korktuğumda cesur fikirlerim düştüler cümlesinde korku(nun) düşürdüğünü düşünüyoruz.” (Ö9), “Bence korkunun yönü aşağı doğru. Örnek: Bir katil ile komşu olduğum beni çok korkutuyor. Artık morali çok düşük.” (Ö11), “Çok korkudan yukarıya zıplıyoruz.” (Ö12), “Korktuğundan kalbim yukarıya zıpladı cümlesinde korkunun yukarı doğru olduğunu düşünüyoruz.” (Ö13), “Korkudan zıpladı. Yüksek ve düşük; önce yükseliyoruz, sonra yere düşüyoruz.” (Ö14), “Çok korktum, yüreğim ağzıma geldi cümlesinde yürek (kalp) yukarıya doğru olduğunu düşünüyoruz.” (Ö15), “Bence korkunun yönü yukarıdadır çünkü. Bizim şaşırdığımız zaman o zıplıyor yukarıya.” (Ö16), “Bugün çok korktum, bu yüzden yerlerdeyim cümlesinde korkunun aşağı doğru olduğunu düşünüyoruz. Korkumdan yukarı zıpladım cümlesinde korkunun yukarı doğru olduğunu düşünüyoruz.” (Ö17), “Korku ‘yukarı doğru’ duygu. Çünkü kısa bir süre büyük ve birden korkuyorsun. Fakat ömür boyunca değil, sadece o anda korkuyorsun.” (Ö18), “Korkudan zıpladım. Korkumdan yığıldı(m) kaldım.” (Ö19), “Yukarıya doğru. Sen korkudan uçmak üzereydin.” (Ö20), “Ani ve yüksek yukarı doğru. Sonra yukarı doğru bir duygu.” (Ö22), “Kedi korkudan zıpladı, korkudan kalbim yere düştü. Korkunun yönü düşüktür.” (Ö23), “Bence yukarı, çünkü insan korkunca hızlı bir şekilde hareket ediyor. Kedi korkudan zıpladı. Bir de düşük olabilir. Mesela, ‘korku beni yendi’ ya da ‘korkudan bayıldı’.” (Ö24), “Korktuğu zaman insanın duygu(su) yukarı çıkıyor. Bazen bu duygu 3-10 saniye sürebilir. Ondan sonra kaybeder ama bazen bu korku uzun zaman yukarıda kalabilir.” (Ö25) şeklinde yer almaktadır.

Uygulama kapsamında gerçekleştirilen son etkinlik KORKU DELİLİK YARATIR kavramsal metaforunun öğretimini içermektedir. Bu etkinliğin analizinden hareketle ulaşılan bulgular ise aşağıdaki gibidir:

**Tablo 122.** Korku Metaforlarını Anlama ve Yorumlamaya Yönelik Bulgular (8. Uygulama / 4. Etkinlik)

Madde	Kazanım	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	Öğrenciler etkinlik kapsamında korkuyla ilgili metaforik ifadeleri anlar ve yorumlar.	Korku	Eşleştirme	Anormal Delilik Hastalık Kötü

Tablo 122'ye göre öğrencilerin kavramsallaştırmaya yönelik ifadelerinden *anormal*, *delilik*, *hastalık*, *kötü* kodlarının oluştuğu görülmektedir. Bu kodların oluşmasında temel alınan öğrenci ifadeleri ise “Anormal davranışlar, ne yapacağımı bilemedim.” (Ö2), “Korku delilik. Çünkü doğru şeyler yapmayı bilmiyor. Anormal şeyler yapıyor ve doğru düşünmüyor.” (Ö3), “Dinlediğim metne göre bence korku kişide ‘deli’ bir sonuç yaratmıştır. Kişi korkudan kendini kayboldu ve ne yapacağını bilmiyordu. Yani deli olmuş. Korku, deliliktir.” (Ö4), “Korku kötü etkilidir, çünkü anormal ve insanlar yapacaklarını bilmiyor.” (Ö5), “Dinlediğim metne göre bence korku kişide delilik yaratır. Korku bir hastalıktır.” (Ö7), “Deliliktir. Çünkü korku filmi izlediği için.” (Ö8), “Korku anormal bir sonuç yaratıyor. Yani insanlar istememeleri(ne) rağmen üretiyor ve psikoloji(yi) etkiliyor.” (Ö9), “Korku deliliktir. Çünkü metinde; ne yapacağımı bilemedim, normal davranmaya başladım.” (Ö11), “Korku bir hastalıktır. Çünkü kendisini anormal hissetmek ve ne yapacağını bilmemek hastalık özellikleridir.” (Ö12), “Dinlediğim metinde kişi korku filmini izledikten sonra ne yapacağını bilemedi. Yani delilik demektir.” (Ö13), “Hastalıktır. İnsan hasta olduğu zaman normal düşünemiyor.” (Ö14), “Korku bir delilik. İnsan büyük korku gördüğü zaman ne yapacağını bilemez ve anormal hisseder.” (Ö15), “Çok şaşırın insanlar normal düşünemiyor ya da çılgın kişiler anormal düşünüyor. Ne yaparım bilmiyor. O yüzden korku bir hastalıktır.” (Ö16), “Bu metne göre korku deliliktir. Anormal davranmaya başladım, normal düşünemedim. Bu kelimelerden anladım.” (Ö17), “Bu dinlediğim metinde ‘anormal’ bu kelimedem anlayabilirim. Korku insan içinde bir kötü durum.” (Ö18), “Delilik, çünkü anormal davranmaya başladım ve ne yapacağımı bilmiyordum.” (Ö19), “Anormal hali, yani hastalık. Çünkü psikolojimiz bozuluyor korkudan.” (Ö20), “Dinlemede korku bir hastalık gibi ifade edebiliriz. Çünkü kadının düşüncelerini karıştırdı. Açık düşünemez, davranış anormal oldu. İnsan bu hastalıkla karşılaşıp kendi halinde değil, kendine ait değil, ruh hastası gibi haline girdi.” (Ö22), “Psikolojik hastalar.” (Ö23), “Korku delirmektir.

Anormal, ne yapacağımı bilemedim.” (Ö24), “Dinlediğimiz metne göre kişi anormal davrandı. Bundan dolayı korku burada deliliktir.” (Ö25) şeklindedir.

Korku metaforlarının öğretimine yönelik etkinlikler sonrasında bir de değerlendirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu değerlendirme çalışması da analiz edilerek çeşitli bulgulara ulaşılmış ve bunlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

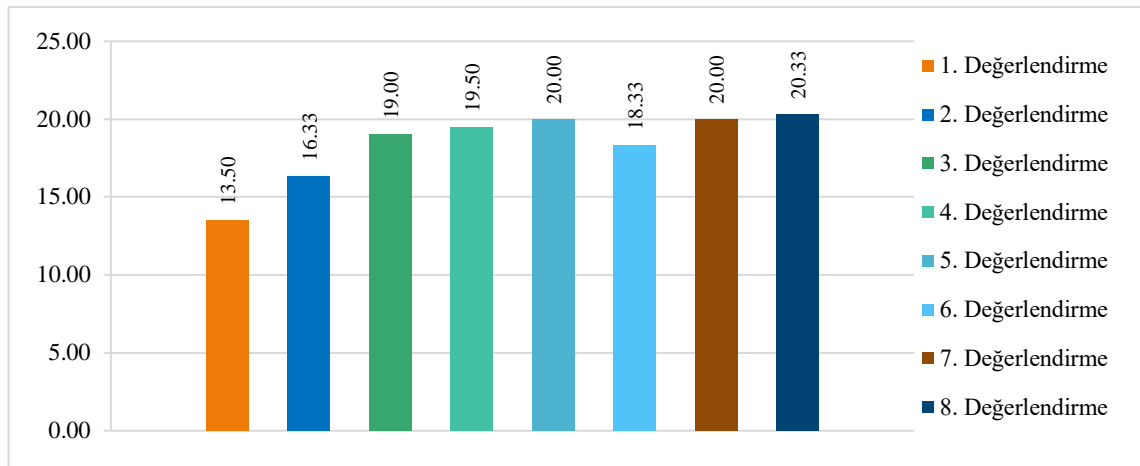
**Tablo 123.** Korku Metaforlarının Değerlendirme Çalışmasına Yönelik Bulgular (8. Uygulama)

Madde	Doğru Frekansı (f)	Tema	Kategori	Kod
1. Madde	24	Korku	İnsan	Canlı varlık İnsan
2. Madde	17	Korku	Hayvan	Canlı varlık Hayvan
3. Madde	24	Korku	Bitki	Ağaç Bitki Ürün
4. Madde	20	Korku	Delilik	Çıldırılmak Delilik Hastalık
5. Madde	19	Korku	Aşağı / yukarı	Aşağı / yukarı Yön
6. Madde	18	Korku	Güç	Güç

Tablo 123'ten hareketle öğrencilerin kavramsallaştırmaya yönelik verdikleri cevaplardan 1. Madde'de *canlı varlık* (Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö23, Ö24, Ö25), *insan* (Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö10, Ö18, Ö21, Ö22) kodlarının; 2. Madde'de *canlı varlık* (Ö9, Ö13, Ö16, Ö17, Ö22) ve *hayvan* (Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö18, Ö20, Ö21, Ö24) kodlarının; 3. Madde'de *ağaç* (Ö3, Ö4, Ö5, Ö12, Ö13, Ö19, Ö20), *bitki* (Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö22, Ö24, Ö25) ve *ürün* (Ö21) kodlarının; 4. Madde'de *çıldırılmak* (Ö18), *delilik* (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25) ve *hastalık* (Ö12, Ö15) kodlarının; 5. Madde'de *aşağı / yukarı* (Ö1, Ö21) ve *yön* (Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö23, Ö24) kodlarının ve son olarak 6. Madde'de de *güç* (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24) kodunun olduğu görülmektedir.

### 5.2.2.9. Metafor Öğretimi Uygulamalarındaki Değerlendirme Çalışmalarının Süreci

Bu bölümde kavramsal metafor kuramına dayalı olarak gerçekleştirilen metafor öğretimi sürecinin nasıl ilerlediğini, uygulamalardaki değerlendirme çalışmalarından hareketle ele alınmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgular, aşağıdaki grafikte verilerek açıklanmaktadır:



**Grafik 1.** Kavramsal Metafor Öğretiminde Yer Alan Değerlendirme Çalışmalarının İstatistiği

Grafik 1’de tüm kavramsal metafor öğretimi uygulamalarının değerlendirme çalışmalarına ait frekans bulguları yer almaktadır. Bu değerlendirme çalışmaları hem kavramsal metafordan hareketle metaforik ifadeler hem de metaforik ifadelerden hareketle kavramsal metafora ulaşmayı amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca uygulamaların sonunda gerçekleştirilen bu değerlendirme çalışmaları, uygulama etkinliklerinin kapsamı dâhilindeki tüm kavramsal metaforları içermektedir. Buradan hareketle toplam 25 öğrenciden oluşan çalışma grubunun değerlendirme çalışmalarında yer alan maddelere verdikleri cevaplar incelenmiştir. Bunlardan kavramsallaştırmayı içeren tüm *hedef* ve *ilgili* kavramlar “doğru” kabul edilerek maddelerin doğru cevap frekansı tespit edilmiştir. Bir değerlendirme çalışmasının tüm maddelerinde yer alan frekans değerlerinin aritmetik ortalaması alınarak ilgili değerlendirme çalışmasına verilen doğru cevapların ortalamasına ulaşılmıştır.

Grafik 1’e göre metafor öğretim uygulamasında toplam sekiz değerlendirme çalışması yer almakta ve her birinin ortalama frekans değeri çalışma grubuna bağlı olarak 25



üzerinden hesaplanmaktadır. Buradan hareketle birinci değerlendirme çalışmasının 13,50 ortalamaya, ikinci değerlendirme çalışmasının 16,33 ortalamaya, üçüncü değerlendirme çalışmasının 19,00 ortalamaya, dördüncü değerlendirme çalışmasının 19,50 ortalamaya, beşinci değerlendirme çalışmasının 20,00 ortalamaya, altıncı değerlendirme çalışmasının 18,33 ortalamaya, yedinci değerlendirme çalışmasının 20,00 ortalamaya ve sekizinci değerlendirme çalışmasının da 20,33 ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle uygulamalar ilerledikçe öğrencilerin doğru cevap frekanslarında da anlamlı şekilde bir artış gözlemlenmektedir.

### 5.3. UYGULAMA SONRASINDAKİ BULGULAR

Bu bölüm, *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin uygulama öncesi metafor sınavıyla uygulama sonrası metafor sınavı arasındaki durumları nasıldır?* ve *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin metafor öğretimi hakkındaki görüşleri nelerdir?* şeklindeki iki alt problem sorusuna yönelik bulguları içermektedir. Bu doğrultudaki analizden elde edilen bulgular ise ilgili alt başlıklar altında verilmektedir.

#### 5.3.1. Uygulama Öncesi ve Sonrası Metafor Sınavları Arasındaki Durum

Bu başlık altında, uygulama öncesi metafor sınavında olduğu gibi, uygulama sonrasında gerçekleştirilen metafor sınavının da *mutluluk*, *üzüntü*, *öfke* ve *korku* metaforlarını *anlama*, *yorumlama* ve *üretmeye* yönelik kazanımları analiz edilmiştir. Bu aşamadan sonra ise uygulama öncesi metafor sınavıyla uygulama sonrası metafor sınavı arasındaki durum karşılaştırmalı bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır.

Metafor sınavının analizinden elde edilen ilk bulgular, *mutluluk* metaforlarını anlamaya yönelik olup aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 124.** Mutluluk Metaforlarını Anlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları

Madde	Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
1. Madde	Mutluluk	Hedef Kavram	Mutlu	25	92,59
		İlişkili Kavram	Şaşkın	2	7,41
		Farklı Kavram	-	-	-
		Alakasız cevap	-	-	
		Cevapsız	-	-	
		<b>Toplam</b>		<b>27</b>	<b>100</b>
2. Madde	Mutluluk	Hedef Kavram	Mutlu	25	92,59

	İlişkili Kavram	Olumlu	1	3,70
		Sevinçli	1	3,70
	Farklı Kavram	-	-	-
		Alakasız cevap	-	-
		Cevapsız	-	-
		<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>100</b>
	Hedef Kavram	Mutlu	25	89,29
	İlişkili Kavram	Heyecanlı	3	10,71
	Farklı Kavram	-	-	-
		Alakasız cevap	-	-
		Cevapsız	-	-
		<b>Toplam</b>	<b>28</b>	<b>100</b>
3. Madde	Mutluluk			

Tablo 124'teki *1. Madde* "Babam, iki yıldır görüşmediği arkadaşını görünce çıldıracaktı." şeklindeki metaforik ifadeye yer alan duyguyu anlamaya yöneliktir. Bu maddede öğrenci ifadelerinden hareketle *mutlu* kodunun  $f=25 / \%92,59$  oranında yer alarak *hedef kavram* kategorisini oluşturduğu görülmektedir. Bu kodu oluşturan ifadeler ise "Baba arkadaşı göreceği sırada çok mutlu hissedecek." (Ö1), "Mutluluk." (Ö2, Ö7), "Baba çok mutlu oldu, çünkü arkadaşını uzun bir zamandır görmedi." (Ö3), "Babanın mutlu hissettiği vardır. İki yıldır görüşmediği arkadaşını görünce mutluluktan çıldıracaktı." (Ö4), "Mutluluk hissediyor." (Ö5, Ö22), "Mutluluğu fişkırtıyor." (Ö6), "Çok mutlu, çünkü uzun zaman (sonra) bir insan gördü." (Ö8), "Babam mutlu oldu." (Ö9), "Mutluluk hissediyorum." (Ö10), "Cümlesinde baba mutlu hissediyor." (Ö11), "Arkadaşını görünce çok mutlu oldu." (Ö12), "Uzun süreden beri arkadaşını hiç görmedi ve onu hemen görünce mutlu davranır." (Ö13), "Mutlu oldu." (Ö14), "Mutlu olmak." (Ö15), "Mutlu hissetti." (Ö16), "Mutlu." (Ö17), "Baba bu cümlede mutlu hissediyor." (Ö18), "Bu cümlede babası o kadar mutludur ki ve o mutluluktan akli kaybedecek, o sebeple 'çıldıracaktım' fiili güzel ve olumlu anlam var." (Ö19), "Babam mutlu hissediyor." (Ö20, Ö23), "Mutluluk." (Ö21), "Çok mutlu demek." (Ö24), "Mutluluk hissetti." (Ö25) şeklindedir. Bunun yanı sıra öğrencilerden Ö14'ün "Çok şaşırarak." ve Ö15'in "Şaşırmak." ifadeleri doğrultusunda *şaşkın* ( $f=2 / \%7,41$ ) koduna ulaşılmış ve bu şekilde de *ilişkili kavram* kategorisi meydana getirilmiştir. Bu maddenin analizinde *farklı kavram* kategorisi ile maddede müstakil şekilde yer alan *alakasız cevap* ve *cevapsız* kodlarını oluşturabilecek herhangi bir ifadeye rastlanamamıştır.

Mutluluk metaforlarını anlamaya yönelik olan bir diğer madde de *2. Madde*'dir. Bu maddede "Dedem bizi gördüğü zaman çocuklaşıyor." şeklindeki metaforik ifade yer almaktadır. Buradaki öğrenci cevaplarının analizinden hareketle  $f=25 / \%92,59$  oranıyla

*mutlu* kodu ve buna bağılı olarak da *hedef kavram* kategorisi;  $f=1 / \%3,70$  oranlarıyla *olumlu* ve *sevinçli* kodları ve bunlara bağılı olarak da *ilişkili kavram* kategorisi elde edilmiştir. Bunlardan *mutlu* kodu; “Dedesi çocuklar(ı) göreceği zaman çok mutlu olacak.” (Ö1), “Mutluluk.” (Ö2, Ö7, Ö15, Ö21, Ö24), “O, çok mutlu oldu. Çünkü çocuklar her zaman mutlu olurlar.” (Ö3), “Dedenin mutlu hissettiği vardır. Çünkü torunlar ya da çocuklarda kendini görüyor ve çok mutlu oluyor.” (Ö4), “Mutluluk hissediyor.” (Ö5, Ö9, Ö10, Ö22, Ö25), “Ona mutlu geldi.” (Ö6), “Mutluluk. Çünkü uzun zamandır görüşmedi.” 8, “Cümlesinde dede mutlu hissediyor.” (Ö11), “Çok mutlu çocuk gibi mutlu oluyor.” (Ö12), “Yani dedesi onları gördüğünde çocuk gibi mutlu.” (Ö13), “Çok mutlu olduğunu anlatıyor.” (Ö14), “Dede kendisin(i) mutlu hissetti.” (Ö16), “Mutlu.” (Ö17), “Dedem kendisin(i) çocuk gibi hissediyor, aslında mutluluk.” (Ö18), “Bu cümlede dedesi çocuk yaşıyor. Yani dedesi mutluluktan çocuk gibi davranıyor, mutlu hissediyor.” (Ö19), “Dedem mutlu hissediyor.” (Ö20, Ö23) şeklindeki ifadeler doğrultusunda oluşturulurken *olumlu* kodu “Bu cümle(de) olumlu bir anlam var.” (Ö19), *sevinçli* kodu ise “Sevinç olacak.” (Ö1) ifadesinden oluşturulmuştur. Bunların dışında herhangi bir kategori veya kod oluşturabilecek öğrenci ifadesi tespit edilememiştir.

Tablo 124’teki son madde olan 3. Madde “O, benimle ilk konuştuğu zaman kalbim ışıldama başladı.” cümlesini içermekte ve öğrencilerin buradaki metaforik ifadeyi anlamaları beklenmektedir. Bu maddenin analizinden elde edilen bulgulara göre *mutlu* ( $f=25 / \%89,29$ ) kodundan hareketle *hedef kavram* kategorisine, *heyecanlı* ( $f=25 / \%10,71$ ) kodundan hareketle de *ilişkili kavram* kategorisine ulaşılmıştır. Bu kodları oluşturan ifadeler odaklanıldığında ise *mutlu* kodu için “Kişi mutlu hissedecek.” (Ö1), “Mutluluk.” (Ö2, Ö7, Ö10, Ö15, Ö21, Ö24), “Onu gördüğüm zaman çok mutlu oldum.” (Ö3), “Kişinin mutluluk hissettiği vardır. Çünkü sevgili ona umut ve mutluluk verdi. O gelmeden önce kalbinde karanlık vardı ama sevgili kalbi aydınlatıyor.” (Ö4), “Mutluluk hissediyor.” (Ö5, Ö9), “Çok mutlu oldu.” (Ö6), “Mutluluk, çünkü o sevdiği için.” (Ö8), “Cümlesinde kişi mutlu hissediyor.” (Ö11), “Çok mutlu.” (Ö12), “Onunla konuştuğunda çok mutlu oluyor. Sanki kalbim mutluluktan ışıldıyor.” (Ö13), “Çok mutlu olduğunu anlatıyor.” (Ö14), “Mutlu hissetti.” (Ö16), “Mutlu.” (Ö17), “Bu cümlelerde kişi kendisin(i) mutlu hissediyor.” (Ö18), “Onu görünce mutluluk gelir.” (Ö19), “Mutlu hissediyorum.” (Ö20, Ö22, Ö23), “Kişi mutluluk hissetti.” (Ö25); *heyecanlı* kodu içinse “Heyecan.” (Ö2), “Aynı zamanda heyecan hissediyorum.” (Ö10) ve “Çok heyecanlı.”

(Ö12) ifadeler temel alınmıştır. Buradaki maddenin *farklı kavram* kategorisi ile *alakasız cevap* ve *cevapsız* kodlarında yer alabilecek herhangi bir öğrenci ifadesine rastlanamamıştır.

Metafor sınavıyla ilgili bulgular, mutluluk metaforlarının ardından üzüntü metaforlarını anlamaya yönelik maddelerle devam etmektedir. Üzüntü metaforlarına ait bu bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir:

**Tablo 125.** Üzüntü Metaforlarını Anlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları

Madde	Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzdellik (%)		
4. Madde	Üzüntü	Hedef Kavram	Üzgün	20	80		
			Mutsuz	1	4		
		İlişkili Kavram	-	-	-		
			Farklı Kavram	Korku	2	8	
				Öfke	2	8	
				Alakasız Cevap	-	-	
				Cevapsız	-	-	
				<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	
		5. Madde	Üzüntü	Hedef Kavram	Üzgün	23	88,46
					Mutsuz	1	3,85
İlişkili Kavram	Hasretli			1	3,85		
	Olumsuz			1	3,85		
Farklı Kavram	-			-	-		
	Alakasız cevap			-	-		
				Cevapsız	-	-	
				<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	

Tablo 125’te yer alan 4. Madde, “Bugünkü olaydan sonra annem yerlerde.” cümlesindeki metaforik ifadeden kaynaklanan duygunun anlaşılmasına yöneliktir. Öğrencilerin bu maddeye verdikleri cevapların analizinden hareketle *üzgün* (f=20 / %80) ve *mutusuz* (f=1 / %4) kodlarına dayalı olarak *hedef kavram*; *korku* (f=2 / %8) ve *öfke* (f=2 / %8) kodlarına dayalı olarak da *farklı kavram* kategorisinin oluştuğu görülmüştür. Buradaki kodlardan *üzgün* kodu; “Annesi olaylardan kendine üzüntü hissedecek.” (Ö1), “Anne olaydan çok üzülüyor çünkü kötü bir şey oldu.” (Ö3), “Cümlesinde annenin üzüntü hissettiği vardır, çünkü mutluluğun iki yönü vardır; mutluluk çok yüksek demek, mesela mutluluktan uçuyorum; eğer mutluysak yukarıdayız cümlesinde anne yerlerde, yani morali düşük.” (Ö4), “Üzüntü hissediyor.” (Ö5, Ö9, Ö12, Ö22), “Üzüntüden ağlıyor.” (Ö6), “Üzüntülü.” (Ö7), “Annesi çok üzgün.” (Ö13), “Annesi çok üzgün hissettiğini anlatıyor.” (Ö14), “Üzüntü.” (Ö15, Ö21), “Kendisin(i) üzüntülü hissediyor.” (Ö16, Ö23), “Üzgün.” (Ö17), “Bu cümlede anne üzülüyor.” (Ö18), “Annem üzüntülü hissediyor.” (Ö20), “Çok üzgün hissediyor.” (Ö24), “Annesi üzgün hissetti.” (Ö25) şeklindeki ifadeleri içerirken *mutusuz*

kodu ise “Olaydan mutsuz oldu.” ifadesini içermektedir. Bunun yanı sıra *farklı kavram* kategorisindeki *korku* kodu, Ö10’un “Korku hissediyorum.” ve Ö11’in “Cümlesinde anne korku hissediyor.”; *öfke* kodu, Ö2’nin “Öfke.” ve Ö8’in “Öfke, çünkü bir şey yapmıyor.” ifadelerinden oluşturulmuştur. Bunların dışında kalan *ilişkili* kategorisi ile *alakasız cevap* ve *cevapsız* kodlarında yer alabilecek herhangi bir öğrenci ifadesi tespit edilememiştir.

Metafor sınavının 5. Madde’si “Kardeşimin gidişinden sonra yüreğimdiki duyguyu engelleyemiyorum.” cümlesinde yer alan metaforik ifadenin içerdiği duygunun öğrenciler tarafından anlaşılmasına odaklanmaktadır. Bu maddeye verilen cevaplardan hareketle hem *hedef kavram* hem de *ilişkili kavram* kategorisinde ikişer kodun oluşturduğu, *farklı kavram* kategorisi içinse herhangi bir kodun yer almadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Buradaki kodların içerdiği ifadelerle bakıldığında *hedef kavramdaki üzgün* (f=23 / %88,46) kodunun “Kişi üzüntü hissedecek çünkü kardeşi gitmiş.” (Ö1), “Üzüntü.” (Ö2, Ö7, Ö15, Ö16, Ö17), “O, çok üzüntü hissediyor.” (Ö3), “Cümlesinde kişinin üzüntü hissettiği vardır; kişinin kardeşi uzak yere gitmiş ve kişi üzüntünün gücünü engelleyemiyor. Kardeşi gelince o duyguyu engelleyecek.” (Ö4), “Üzüntü hissediyor.” (Ö5, Ö9, Ö22), “Üzgün hissediyor.” (Ö6), “Üzüntü, kişi geride kaldığı için.” (Ö8), “Üzüntülü hissediyorum.” (Ö10, Ö20, Ö23), “Cümlesinde kişinin üzgün hissediyor.” (Ö11), “Kendisin(i) üzgün hissediyor. Çünkü kardeşini özlüyor.” (Ö12), “Çok üzgün hissettiğini anlatıyor.” (Ö14), “Üzüldü.” (Ö18), “O, çok üzgün hissediyor.” (Ö21), “Çok üzüntü ve üzüntüsünü gizlemiyor.” (Ö24) ve “Kişi üzgün hissetti.” (Ö25); *mutsuz* (f=1 / %3,85) kodunun ise “Kardeşi(nin) gidişinden sonra kendisini mutsuz hissediyor.” şeklindeki ifadede meydana geldiği görülmektedir. Bir diğer kategori olan *ilişkili kavram* altındaki *hasretli* (f=1 / %3,85) kodu, “Hasret.” (Ö2) ifadesiyle oluşurken *olumsuz* kodu ise (f=1 / %3,85) “Bu(rada) da olumsuz bir hisset var. Yani kalbinin içine bir duygu geliyor ve gönlü olduğu için engellemek zordur veya mümkün değil.” ifadesinden hareketle ortaya çıkarılmıştır. Bunların dışındaki kodları (*alakasız cevap* ve *cevapsız*) oluşturabilecek öğrenci ifadelerine yönelik herhangi bir bulgu tespit edilememiştir.

Üzüntü metaforlarından sonra analiz, öfke metaforlarını anlamaya yönelik maddelerle devam etmektedir.

**Tablo 126.** Öfke Metaforlarını Anlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları

Madde	Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzdellik (%)		
6. Madde	Öfke	Hedef Kavram	Öfkeli	25	89,29		
			Kızgın	1	3,57		
			Sinirli	1	3,57		
		İlişkili Kavram	Negatif	1	3,57		
		Farklı Kavram	-	-	-		
		Alakasız cevap	-	-	-		
		Cevapsız	-	-	-		
			<b>Toplam</b>	<b>28</b>	<b>100</b>		
7. Madde	Öfke	Hedef Kavram	Öfkeli	25	96,15		
			İlişkili Kavram	Anormal	1	3,85	
			Farklı Kavram	-	-	-	
		Alakasız cevap	-	-	-		
		Cevapsız	-	-	-		
					<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

Tablo 126'daki 6. Madde, "O, bana bağırcınca kendimi kontrol edemedim." cümlesini içermektedir. Öğrenciler, bu cümledeki metaforik ifadenin yarattığı duyguyu anlamaya çalışmışlardır. Buna göre öğrencilerden elde edilen verilerin analizinden *öfkeli*, *kızgın* ve *sinirli* kodlarıyla *hedef kavram* kategorisi, *negatif* koduyla da *ilişkili kavram* kategorisi oluşturulmuştur. Bu kodlardan  $f=25 / \%89,29$ 'la en yüksek orana sahip *öfkeli* kodunda "O kişi çok öfkeli olacak." (Ö1), "Öfke." (Ö2, Ö7, Ö15, Ö17, Ö21), "O kişi çok öfkeli." (Ö3), "Cümlesinde kişinin öfke hissettiğini vardır." (Ö4), "Öfkeli hissediyor." (Ö5, Ö12, Ö16, Ö20, Ö23), "Öfkeden bağırarak." (Ö6), "Öfkesi aslan gibi, kontrol ed(e)medi." (Ö8), "O, öfkeyi hissediyor." (Ö9), "Öfke hissediyorum." (Ö11, Ö22), "Cümlesinde kişinin öfkeli hissediyor." (Ö11), "Çok öfkeli." (Ö13), "Kişi kendini çok öfkeli hissetti." (Ö14), "Bu cümlede kişi öfke hissediyor." (Ö18), "Burada başka bir kişiden öfke bir duygu geliyor." (Ö19), "Öfkeden kendimi kontrol edemedim." (Ö24), "Kişi öfke hissetti." (Ö25) şeklinde ifadelerin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu kategorideki diğer kodlardan *kızgın* ( $f=1 / \%3,57$ ) kodu, "Kendisin(i) kızgın hissediyor." (Ö12), *sinirli* ( $f=1 / \%3,57$ ) kodu ise "Sinirli." ifadesi temel alınarak meydana getirilmiştir. Maddenin *İlişkili kavram* kategorisine bakıldığında *negatif* ( $f=1 / \%3,57$ ) kodunun yer aldığı ve bunun da "Bu kişi negatif." (Ö19) ifadesine bağlı olduğu söylenebilir. Bunların yanı sıra elde edilen bulgularda *farklı kavram* kategorisi ile *alakasız cevap* ve *cevapsız* kodlarını ortaya çıkarabilecek herhangi bir ifade yer almamaktadır.

Metafor sınavının 7. Madde'si "Arkadaşım bana bu şekilde konuşunca kendimi zor tuttum." cümlesindeki metaforik ifadeden hareketle ortaya çıkan duygunun öğrenciler tarafından anlaşılmasına yöneliktir. Bu maddenin analizinden elde edilen bulgularda

*hedef kavram* kategorisinin *öfkeli* kodundan, *ilişkili kavram* kategorisinin ise *anormal* kodundan oluştuğu görülmektedir. Buradaki *öfkeli* kodu,  $f=25 / \%96,15$  gibi yüksek bir orana sahipken *anormal* kodu ise sadece  $f=1 / \%3,85$  oranındadır. Bu kodları oluşturan öğrenci ifadelerine bakıldığında ise *öfkeli* kodu “öfke” (Ö1, Ö7, Ö8, Ö15, Ö21), “Öfkeli hissediyor.” (Ö2, Ö6, Ö10, Ö12, Ö16, Ö20, Ö23), “O, çok öfkeliydi, kendini kontrol etmiyor.” (Ö3), “Cümlesinde kişinin öfke hissettiğini vardır. Çünkü arkadaşı ya bağırıyor ya da kötü sözleri dedi.” (Ö4), “Öfke hissediyor.” (Ö5, Ö22, Ö25), “O öfkeyi hissediyor.” (Ö9), “Cümlesinde kişinin öfkeli hissediyor.” (Ö11), “Öfke durum(un)da.” (Ö13), “Arkadaşı çok öfkeli.” (Ö14), “Öfkeli.” (Ö17), “Bu cümledeki kişi, öfke hissediyor.” (Ö18), “Öfkeli konuşma geliyor.” (Ö19), “Çok öfkeyle hissediyor.” (Ö24) şeklindeki ifadelerden oluşturulurken *anormal* kodu ise “Anormal...hissediyor.” şeklindeki ifadeye dayandırılmaktadır. Bu maddedeki *farklı kavram* kategorisi ile kategoriler dışında kalan *alakasız cevap* ve *cevapsız* kodlarını oluşturabilecek öğrenci ifadesi bulunamamıştır.

Metafor sınavının anlama kazanımına yönelik son maddeleri 8. Madde ve 9. Madde’dir. Korku metaforlarını içeren bu maddelerin analizinden elde edilen bulgular, aşağıdaki tabloda sunulmaktadır:

**Tablo 127.** Korku Metaforlarını Anlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları

Madde	Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
8. Madde	Korku	Hedef Kavram	Korkmak	22	88
		İlişkili Kavram	-	-	-
		Farklı Kavram	Öfkeli	2	8
			Üzgün	1	4
			Alakasız cevap	-	-
		Cevapsız	-	-	
		<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	
9. Madde	Korku	Hedef Kavram	Korkmak	23	85,19
		İlişkili Kavram	Stresli	2	7,41
			Heyecanlı	1	3,70
		Farklı Kavram	Öfkeli	1	3,70
		Alakasız cevap	-	-	
		Cevapsız	-	-	
		<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	

Tablo 127’deki 8. Madde’de öğrencilerden “Patronum çok agresif biri. Onunla konuşacağım zaman sürekli bu duygu içine giriyorum.” cümlesindeki metaforik ifadenin oluşturduğu duyguyu anlamaları beklenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan ise  $f=22 / \%80$  oranıyla *korkmak* kodundan *hedef kavram* kategorisinin,  $f=2 / \%8$  oranıyla *öfkeli* ve  $f=1 / \%4$  oranıyla *üzgün* kodlarından *farklı kavram* kategorisinin oluştuğu

görülmektedir. Buradaki *korkmak* kodu için yer alan ifadeler “Kişi patronundan korku hissediyor.” (Ö1), “Korku hissi.” (Ö2), “O kişi patronundan korkuyor, korku hissediyor.” (Ö3), “Cümlesinde korku ~~bir~~ hissettiğini vardır. Çünkü patron agresif biridir. Ayrıca kişi duygu içine giriyor. Yani korkudan hiçbir şey yapamaz.” (Ö4), “Korku hissediyor.” (Ö5, Ö9, Ö20, Ö22, Ö23), “Patronundan korkuyor.” (Ö6), “Korku.” (Ö7, Ö15, Ö17, Ö21), “O, korkuyor.” (Ö8), “Cümlesinde kişinin korku hissediyor.” (Ö11), “Patronuyla konuştuğunda korkuyor.” (Ö13), “Kişi korktuğunu anlatıyor.” (Ö14), “Bu cümlede kişi korku hissediyor.” (Ö18), “Burada bu kişi korku hissediyor. Çünkü sınav gelince stresli oluyor ve korku ile dolu oluyor.” (Ö19), “Korkuyla hissedeceğim.” (Ö24), “Kişi korku hissetti.” (Ö25) şeklinde sıralanabilir. Buna karşın *öfkeli* kodunun öğrenci ifadeleri “Öfkeli hissediyorum.” (Ö10) ve “Öfkeli hissetti.” (Ö16); *üzgün* kodunun öğrenci ifadesi ise “Üzgün hissediyor.” (Ö12) şeklindedir. Bu madde için *ilişkili kavram* kategorisiyle *alakasız cevap* ve *cevapsız* kodlarına yönelik herhangi bir ifade saptanamamıştır.

Tablo 127’deki 9. Madde, “Sınav zamanı gelince kalbim bu duyguyla doluyor.” cümlesinden hareketle metaforik ifadenin içerdiği duygunun öğrenciler tarafından anlaşılma durumu incelenmektedir. Buradaki analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre *hedef kavram*, *ilişkili kavram* ve *farklı kavram* kategorilerinin oluşmasını sağlayan kodlar tespit edilmiştir. Bunlar *korkmak* (f=23 / %85,19), *stresli* (f=2 / %7,41), *heyecanlı* (f=1 / %3,70) ve *öfkeli* (f=1 / %3,70) şeklinde sıralanabilir. Bu kodlardan *korkmak* kodu; “Sınav olduğunda o kişi çok korkuyor, yani korku hissediyor.” (Ö1), “Korku hissi.” (Ö2), “Herkes sınav(a) gelince korku... hissediyor.” (Ö3), “Cümlesinde kişinin korku hissettiğini vardır. Çünkü kişi sınavdan korkuyor.” (Ö4), “Korku hissediyor.” (Ö5, Ö9, Ö12, Ö20, Ö22, Ö23, Ö25), “Sınavdan korkuyor.” (Ö6), “Korku.” (Ö7, Ö15, Ö17, Ö21), “Korkulu hissediyorum.” (Ö10), “Cümlesinde kişinin korku hissediyor.” (Ö11), “Korku duygu(su) olduğunu anlatıyor.” (Ö14), “Korkuyu hissetti.” (Ö16), “Bu cümlede kişi korku hissediyor.” (Ö18), “Buradaki kişi korku hissediyor. Çünkü sınava gelince stresli oluyor ve korku ile dolu oluyor.” (Ö19), “Kalbim korkuyla doluyor.” (Ö24) şeklindeki ifadelerden oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra *ilişkili kavram* kategorisinde yer alan *stresli* kodunun “Kişinin stres yapması.” (Ö4) ve “Stresli oluyor.” (Ö19); *heyecanlı* kodunun da “Heyecanlanıyor.” (Ö13) ifadesine bağlı oluşturulduğu söylenebilir. Sadece “Öfke. Sınavla yüzleşmeye hazır olmadığı için.” (Ö8) şeklindeki bir ifadeye dayalı olarak ulaşılan *öfkeli* kodu ise *farklı kavram* kategorisinde yer almaktadır. Ancak, bu maddenin



analizinde *alakasız cevap* ve *cevapsız* kodlarını oluşturabilecek herhangi bir öğrenci ifadesiyle karşılaşılamamıştır.

Metafor sınavının analizi, mutluluk metaforlarının yorumlanmasını içeren *10. Madde* ve *11. Madde* ile devam etmektedir. Bu kapsamda elde edilen bulgulara ise aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

**Tablo 128.** Mutluluk Metaforlarını Yorumlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları

Madde	Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzdellik (%)	
10. Madde	Mutluluk	Eşleştirme	Girmek	16	33,33	
			Çıkmak	10	20,83	
			İç	5	10,42	
			Kalmak	5	10,42	
			Gitmek	2	4,17	
			Yaşa(n)mak	2	4,17	
			Dış	1	2,08	
			Durmak	1	2,08	
			Götürmek	1	2,08	
			Oturmak	1	2,08	
			Genel	Hayal etmek	1	2,08
			Somut	Ev	1	2,08
				Yer	1	2,08
						Alakasız cevap
			Cevapsız	-	-	
			<b>Toplam</b>	<b>48</b>	<b>100</b>	
11. Madde	Mutluluk	Eşleştirme	Rahat	17	58,62	
			Keyifli	3	10,34	
			Karşılaştırmak	1	3,45	
		Genel	Serinlemek gibi	4	13,79	
			İlkbahar gibi	2	6,90	
			Olumlu	1	3,45	
		Somut	-	-	-	
					Alakasız cevap	1
			Cevapsız	-	-	
			<b>Toplam</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	

Tablo 128’de yer alan metafor sınavının *10. Madde*’si MUTLULUK BİR MEKÂNDIR kavramsal metaforunu yorumlamaya yöneliktir. Buradan elde edilen bulgulara göre *girmek* (f=16 / %33,33), *çıkma* (f=10 / %20,83), *iç* (f=5 / %10,42), *kalmak* (f=5 / %10,42), *gitmek* (f=2 / %4,17), *yaşa(n)mak* (f=2 / %4,17), *dış* (f=1 / %2,08), *durmak* (f=1 / %2,08), *götürmek* (f=1 / %2,08) ve *oturmak* (f=1 / %2,08) kodlarından hareketle *eşleştirme* kategorisinin meydana geldiği görülmektedir. Bu kodların oluşmasını sağlayan ifadeler ise Ö1’in “Mutluluğa içeri ve dışarı gidebilir.” (*iç*, *dış*, *gitmek*), Ö3’ün “O, geldiği sırada mutluluk içine girdim.” (*iç*, *girmek*), Ö4’ün “Mutluluk tam bir mekândır. Oraya girebiliriz, ayrıca oradan çıkabiliriz. Uzun zaman da mutlulukta kalabiliriz.” (*girmek*,

*çıkılmak, kalmak*), Ö5'in "Mutluluk bir mekân, yani mesela onunla bulduğumda mutlulukta duruyorum. Çünkü mekânda durabiliriz." (*durmak*), Ö6'nın "Mutluluk bir mekândır, çünkü cenneti düşünürken huzurlu hissedebiliriz. Mutlulukta aynı huzuru hissederiz. Örnek, onu görünce mutluluğa gittim." (*girmek*), Ö7'nin "Mutluluk 'ev' gibidir. Eğer biz 'eve' girersek mutluluk içindeyiz." (*girmek, iç*), Ö8'in "Mutluluk sadece bir mekâna girmek gibi." (*girmek*), Ö9'un "Bir yerde ne zaman girmek istersen girebilirsin, tam öyle mutluluğa da her zaman girebilirsin." (*girmek*), Ö10'un "Sınavda(n) 100 puan aldım. Mutluluktan cennette hissediyorum. Cennet çok geniş, orada her şey var. Orada her zaman kalabilirim ve her zaman çıkabilirim." (*çıkılmak, kalmak*), Ö11'in "Örnek 'uzun zaman görüşemediğimiz bir yakın ile AVM'de karşılaştık, şu anda bir mutluluk içinde yaşıyorum' buradaki anahtar kelimeler 'yaşamak', 'içinde'. Somut olarak bir yer için kullanılır. Dolayısıyla bu kelimeler mutluluk (için) kullanılınca mutluluk mekân anlamına geliyor." (*iç, yaşamak*), Ö12'nin "Mutluluk yaşanan bir mekân, ev, alan ve oraya girebilir." (*yaşanmak, girmek*), Ö13'ün "Mutlu olduğu zaman bir hoşuna giden yere girdiği gibi oluyor." (*girmek*), Ö14'ün "İnsan bazı şeyler için bazı yerlere gitmesi lazım. İnsanlar da mutluluğu bir mekân gibi düşünüyor. Çünkü insan her zaman mutlu olmuyor, sanki o mutluluktan çıkıp geri giriyor gibi. Mesela, annemin sesi beni mutluluğa götürüyor." (*çıkılmak, girmek, götürmek*), Ö15'in "Yani mekân demek biz girebiliriz, çıkabiliriz. Öyle anlama geliyor." (*çıkılmak, girmek*), Ö17'nin "Biz mekâna girebiliriz, çıkabiliriz, onda kalabiliriz. Bu(nun) gibi de mutluluğa girebiliriz ve ondan çıkabiliriz." (*çıkılmak, girmek, kalmak*), Ö18'in "Açıklaması mutluluk bir yer ve kapı. Bu yerden 'giriş' ve 'çıkış' kapıları var." (*çıkılmak, girmek*), Ö19'un "Mekân bir yerdir; içine girebiliriz, çıkabiliriz oturabilirsiniz. Özel bir yerdir. Çünkü mekânda iyi hissediyor. Güzel bir yer olduğu için mutluluk ile mekân(ı) karşılaştıra)biliriz. Mutluluk bir yerdir, bir mekândır." (*çıkılmak, iç, girmek, oturmak*), Ö20'nin "Şu cümle(yi) söyleyen mutlu hissediyor. Sanki mutluluk bir mekân ve ona girince iyi hissediyoruz." (*girmek*), Ö22'nin "Mutluluğa biz girebiliriz, kalabiliriz. Mesela sevgili insanla konuşurken ya da mutluluktan çıkabiliriz." (*çıkılmak, girmek, kalmak*), Ö24'ün "Mutluluk sıcak bir yuva gibi. Mekâna girebilir, çıkabilir. Mutluluk da aynı şey, insan ona girebilir ve çıkabilir." (*çıkılmak, girmek*), Ö25'in "Mutluluğa girebilir, çıkabilir, kalabilir. Bu fiiller(i) genellikle biz mekân, yer için kullanıyoruz." (*çıkılmak, girmek, kalmak*) şeklindedir. Bunun yanı sıra *genel* kategorisindeki *hayal etmek* (f=1 / %2,08) kodu, "Mutluluğuna kafamızda hayal

ediyoruz.” (Ö2) olarak yer almaktadır. Ayrıca *somut* kategorisinde de *ev* (f=1 / %2,08) ve *yer* (f=1 / %2,08) şeklinde iki kod tespit edilmiştir. Bunlardan *ev* kodu, “Mutluluk evdir. Çünkü ben, benim evde olduğum zaman mutlu hissediyorum.” (Ö23) ifadesinden meydana gelirken *yer* kodu ise “Bir yere gittiğinde ya da gitmeyi hayal ettiğinde, o yerden kendini mutlu, rahat hissediyorsun. O yüzden mutluluk bir mekândır.” (Ö16) ifadesinden meydana gelmiştir. Ayrıca bu madde tespit edilen Ö21’in “Ben mutluluktan uçacağım.” ifadesi, *alakasız cevap* (f=1 / %2,08) kodunda yer almaktadır. Son olarak bu maddeyi cevapsız bırakan herhangi bir öğrenci olmamıştır.

Metafor sınavındaki 11. Madde, MUTLU OLMAK SERİNLEMektir kavramsal metaforunun öğrenciler tarafından yorumlamasına yöneliktir. Bu maddenin analizi doğrultusunda ulaşılan bulgularda *rahat* (f=17 / %2,13), *keyifli* (f=3 / %10,34), *karşılaştırmak* (f=1 / %3,45) kodlarına dayalı olarak *eşleştirme* kategorisinin; *serinlemek gibi* (f=4 / %13,79), *ilkbahar gibi* (f=2 / %6,90) ve *olumlu* (f=1 / %3,45) kodlarına dayalı olarak da *genel* kategorisinin oluştuğu görülmüştür. Buradaki kodların ise Ö2’in “Annemle kavuştuğum zaman mutlu(luk) ile serinledim gibi.” (*serinlemek gibi*), Ö3’ün “Mutlu olduğum zaman rahatım. Stres yok, yani çok konforlu.” (*rahat*), Ö4’ün “Tam sıcak günlerde bir soğuk rüzgâr gibi bize yardım ediyor. Bize temiz nefes verir; ruhumuz, kalbimiz, bedenimiz ve zihnimiz rahatlıyor.” (*rahat*), Ö5’in “Mutlu olmak üzerine serinlemektir. Yani annem ile yakın olduğunda mutlu oluyorum. O yüzden içim rahatlıyor.” (*rahat*), Ö6’nın “Serinleme gibi rahatlık veriyor.” (*rahat, serinlemek gibi*), Ö7’nin “Mutlu olsam kendimi hissettiğim serin. Çünkü mutluluk ilkbahar gibi. İlkbaharda serin hissedebilir. Hava biraz rüzgarlı, sıcak değil ve biraz soğuk oluyor. Muhteşem bir mevsim.” (*ilkbahar gibi*), Ö8’in “Mutluluk ruhu rahatlatıyor.” (*rahat*), Ö9’un “Hayat çoğu zaman zor geliyor. Sıcak bir yer gibi ama mutlu olduğu zaman yeni bir atmosfer geliyor. Soğuk ya da sıcaktan daha iyi ve biliyoruz serin havada genellikle bahar oluyor. Yani mutluluk zamanda rahatız.” (*rahat*), Ö10’un “Mutluluktan çok iyi hissediyorum ilkbaharda gibiyim.” (*ilkbahar gibi*), Ö11’in “Mutlu olmak serinlemektir dediğimizde, rahat bir şekilde yaşamak anlamına geliyor.” (*rahat*), Ö12’nin “Kendisin(i) çok iyi hissediyor, rahat.” (*rahat*), Ö13’ün “Kendinizi rahat, keyifli hissedebilirsiniz.” (*keyifli, rahat*), Ö14’ün “İnsan mutlu olduğu zaman bunun için her zaman, her şey normal gibi geliyor. Çok sıcak değil, çok soğuk değil, çok rahat hissediyoruz (*rahat*), Ö15’in “Yani mutluluk, rahat.” (*rahat*), Ö16’nın “Mutlu olduğumuz zaman her şeyi unutuyoruz,

içimizdeki öfke ya da üzüntü serinliyor gibi.” (*serinlemek gibi*), Ö17’nin “Biz seninle dediğimiz zaman çok keyifli bir durumda oluyoruz. Bu(nun) gibi mutlu olduğumuzda da kendimizi keyifli bir durumda hissediyoruz.” (*keyifli*), Ö18’in “Bu cümlelerin açıklaması kendini keyifli hissediyorsun.” (*keyifli*), Ö19’un “Burada mutluluk hava ile karşılaştı, serin hava olduğu zaman biz rahat hissediyoruz ve aynen öyle mutlu olduğumuz zaman sıkıntısız hissediyoruz.” (*karşılaştırmak, rahat*), Ö20’nin “Mutluluk diğer duygulardan bizi rahat ediyor (ettiriyor) ve mutlu olunca rahat da oluyoruz.” (*rahat*), Ö21’in “Mutlu olduğumda çok rahat yaşıyorum diye söylenebilir. Burada ‘rahat’ kelimesi serinlemek parçası olabilir.” (*rahat*), Ö22’nin “Uzun zaman aradığı veya istediği şey olmak, canı rahat.” (*rahat*), Ö23’ün “Serin hava gibi rahat.” (*rahat*), Ö24’ün “Mutluluk serin gibi gelebilir insana.” (*serinlemek gibi*), Ö25’in “Serinlemek olumlu bir fiil. Çok sıcak havada insan rahatsız hissediyor ama eğer hava biraz serinler ise kendini rahat hissediyor. Dolayısıyla bu olumlu fiili mutluluk için kullanabiliyoruz.” (*olumlu, rahat*) şeklindeki ifadeleri oluşturmuştur. Aynı zamanda Ö1’in “Mutlu olmak için çok araştırdı.” şeklinde ifadesinden hareketle de *alakasız cevap* kodunun  $f=1 / \%3,45$  oranıyla yer aldığı görülmüştür. Bu maddenin analizinde *somut* kategorisi ile *cevapsız* kodunu oluşturabilecek herhangi bir ifade ise tespit edilememiştir.

Metafor sınavının analizi üzüntü metaforlarını yorumlamaya yönelik maddelerle sürdürülmüştür. Bu maddelerin bulguları aşağıdaki Tablo 129’da verilerek açıklanmaktadır:

**Tablo 129.** Üzüntü Metaforlarını Yorumlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları

Madde	Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
12. Madde	Üzüntü	Eşleştirme	Görememek	13	40,63
			Hiçbir şey yapamamak	3	9,38
			Karanlık olarak	2	6,25
			Işık yok	1	3,13
			Kaybolmak	1	3,13
		Genel	Karanlık gibi	8	25
			Olumsuz	2	6,25
			Çöküş	1	3,13
			Kötü	1	3,13
		Somut	-	-	-
			Alakasız cevap	-	-
			Cevapsız	-	-
			<b>Toplam</b>	<b>32</b>	<b>100</b>
			13. Madde	Üzüntü	Eşleştirme
Dolmak	9	26,47			
Kap olarak	3	8,82			
Boşalmak	2	5,88			
Koymak	1	2,94			

		Saklamak	1	2,94
		Toplanmak	1	2,94
	Genel	-	-	-
	Somut	-	-	-
		Alakasız cevap	2	5,88
		Cevapsız	-	-
		<b>Toplam</b>	<b>34</b>	<b>100</b>
		Atmak	8	16,33
		Vermek	8	16,33
		Almak	7	14,29
		Paylaşmak	5	10,20
		Ait	3	6,12
		Eşya olarak	3	6,12
	Eşleştirme	Bırakmak	2	4,08
		Kaybetmek	2	4,08
		Berber	1	2,04
14. Madde	Üzüntü	Bulmak	1	2,04
		Getirmek	1	2,04
		Göstermek	1	2,04
		Kaldırmak	1	2,04
		Sahip olmak	1	2,04
	Genel	Eşya gibi	4	8,16
	Somut	-	-	-
		Alakasız cevap	1	2,04
		Cevapsız	-	-
		<b>Toplam</b>	<b>49</b>	<b>100</b>

Tablo 129'daki 12. Madde, öğrencilerin ÜZÜNTÜ KARANLIKTIR kavramsal metaforuna yönelik yaptıkları yorumları içermektedir. Bu yorumlar analiz edildiğinde eşleştirme kategorisinin görememek (f=13 / %40,63), hiçbir şey yapamamak (f=3 / %9,38), karanlık olarak (f=2 / %6,25), ışık yok (f=1 / %3,13), kaybolmak (f=1 / %3,13) kodlarından; genel kategorisinin ise karanlık gibi (f=8 / %25), olumsuz (f=2 / %6,25), çöküş (f=1 / %3,13) ve kötü (f=1 / %3,13) kodlarından oluştuğu görülmektedir. Bunlara odaklanıldığında ise eşleştirme kategorisindeki kodların; Ö1'in "Üzüntüden hiçbir şey göremezsin." (görememek), Ö2'nin "Biz üzüntüde kayboluyoruz." (kaybolmak), Ö3'ün "Üzüntü karanlıktır. Çünkü onlar doğru düşünmez, üzüntüden gönül ve gözleri kararıyor. Hiçbir şeyi görmüyor." (görememek), Ö4'ün "Üzüntü zaman(ın)da karanlıktayım, yani hiçbir şeyi göremiyoruz. Bütün gün ışsız kılıyoruz. Sanki hiçbir güneş yoktur. Sadece karanlık. Karanlık genellikle olumsuz bir durum, ışık yoksa hiçbir şey yapamayız." (hiçbir şey yapamamak, görememek), Ö6'nın "Karanlık durumda olduğumuz zaman çok kötü hissediyoruz. Mutsuz olduğumda hiç ışık göremem." (görememek), Ö9'in "Renklerde felaket olaylar için siyah rengi ve karanlık kullanıyoruz, yani kötü bir şey için. Üzüntü de kara bir şey, içinde ileriye görmeyiz. Bir şey yapamıyorsun." (bir şey

*yapamamak, görememek*), Ö10'un "Üzüntüden insanların içindeler tam siyah oluyor, renksiz oluyorlar, hatta üzüntüden hiç göremiyorlar. Yani şeyler simsiyah ya da zaten onlar göremiyorlar." (*görememek*), Ö11'in "Örnek: çok üzgünüm hiç aydın olmadan ilerliyorum, hiçbir şey göremiyorum, nereye gideceğimi bilmiyorum. Örneğimiz(i) inceleyince karanlıktan bahsettiğimizi fark edebiliriz. Çünkü karanlıkta hiçbir şey göremiyoruz." (*görememek*), Ö13'ün "Üzüntü bir karanlık yer ya da mekândır. Eğer onun içine girersen hiçbir şey göremezsin." (*görememek*), Ö14'ün "Biz bazen üzülüyoruz, o anlarda hiçbir şeyi görmüyoruz. Yani etraftaki mutluluklar insanların duyguları gibi fark etmiyoruz. Bu yüzden insan üzüntüyü karanlık gibi düşünüyor. Mesela annem bana küstüğünü söyledikten (ğinden) beri hiçbir şeyi görmüyorum." (*görememek*), Ö16'nın "Mesela 'Üzüntüden çıkmak için ışığı arıyorum.' cümlesinde üzüntüyü karanlık olarak düşünüyoruz. Karanlıkta nasıl ışığı arıyorsak üzüntü içinde de böyle." (*karanlık olarak*), Ö17'nin "Karanlıkta biz hiçbir şey göremiyoruz, hiçbir şey fark etmiyoruz." (*görememek*), Ö18'in "Üzüntü bir kara oda anlamına geliyor. Çünkü üzülen insan hiçbir şey göremiyor." (*görememek*), Ö19'un "Üzüntü (Üzgün) olduğumuz zaman kendi kendime (izin) içine kapatıyoruz. Yalnız olmak istiyoruz, asosyal oluyoruz. Üzüntü çok güçlüdür ve bir yer olabilir. Örnekteki gibi yani karanlıktır, ışık yok, her (hiçbir) şey yok sadece sen ve senin düşüncelerin." (*ışık yok*), Ö20'nin "Karanlığa girdiğimizde iyi hissetmediğimiz için karanlık olarak burasını açıkladık." (*karanlık olarak*), Ö21'in "Bir kişi üzgün olduğu zaman sanki bir şey göremiyor." (*görememek*), Ö22'nin "Üzüntüye düşen insan çevreleyenleri göremez, üzüntüyle." (*görememek*), Ö24'ün "Karanlık insanın elini kolunu bağlar, hiçbir şey yapamaz. Üzüntü hissettiği zaman aynı şey oluyor." (*hiçbir şey yapamamak*) şeklindeki ifadelerden oluştuğu görülmektedir. Bir diğer kategori olan *genel* kategorisindeki *karanlık gibi* kodu Ö2'nin "Üzüntüyü karanlık gibi düşünmek için.", Ö5'in "Paramı kaybettim, kalbime karanlık gelmiş. Anlamı, yani üzüntü karanlık gibidir.", Ö7'nin "Eğer üzüntümüz varsa biz karanlık gibi yaşıyoruz.", Ö12'nin "Üzüldüğün zaman hiçbir şey istemiyorsun. Hiç kimseyle konuşmak istemiyorsun. Bir yere gitmek istemiyorsun. Bir karanlıkta kaldığım gibi.", Ö15'in "Üzüntüye girdim, bu ışığı bulamadım, karanlık yer gibi.", Ö17'nin "Bu(nun) gibi üzüldüğümüzde biz kendimizi o karanlıkta gibi hissederiz.", Ö18'in "Sadece kendi içinde karanlık gibi oluyor." ve Ö25'in "Üzüldüğümüz zaman kendimizi karanlıkta gibi hissediyoruz."; *olumsuz* kodu, Ö4'ün "Üzüntü, olumsuz bir duygudur." ve Ö25'in "Karanlık olumsuz bir

kelime.”; *çöküş* kodu, Ö8’in “Üzüntü bizi çöküşe sokar.”; *kötü* kodu ise Ö23’ün “Üzüntülü olduğumuz zaman her şey kötü geliyor. O durumdan kurtulamıyoruz.” ifadelerinden meydana gelmiştir. Bunların yanı sıra maddenin *somut* kategorisi ile *alakasız cevap* ve *cevapsız* kodlarında yer alabilecek herhangi bir öğrenci ifadesine ise rastlanamamıştır.

Tablodaki 13. Madde, BEDEN ÜZÜNTÜNÜN KABIDIR kavramsal metaforunu yorumlamayı içermektedir. Buradaki öğrenci yorumlarının analizi ile *eşleştirme* kategorisini meydana getiren *iç* (f=15 / %44,12), *dolmak* (f=9 / %26,47), *kap olarak* (f=3 / %8,82), *boşalmak* (f=2 / %5,88), *koymak* (f=1 / %2,94), *saklamak* (f=1 / %2,94) ve *toplanmak* (f=1 / %2,94) kodları oluşturmuştur. Bu kodları oluşturan ifadelerle bakıldığında ise Ö1’in “Bedenimizde üzüntü toplanıyor. Üzüldüğü zaman her şey içimize geliyor.” (*iç, toplamak*), Ö2’nin “Eğer üzüntülü bir film izliyorsam ben üzüntüyle doluyorum.” (*dolmak*), Ö3’ün “Bu olaydan bedenim üzüntüyle doluyor.” (*dolmak*), Ö4’ün “Beden üzüntünün kapıdır, çünkü üzüntü içimize giriyor ve tam bir organ gibi içimizde kalıyor. Bazı zamanda ağzıma kadar üzüntüyle doluyum. Bedenim doluyor ve hiçbir boşluk yoktur. Sanki bedenimde olumlu bir şey için yer yoktur.” (*dolmak, iç*), Ö5’in “Bedenimde bu üzüntü kaldı. Üzüntü kaptır, içinde kalabilir.” (*iç*), Ö6’nın “İçimiz üzüntüyle doldurulur. Çünkü bedenimizi / kalbimizi kap olarak düşünürüz. İçine koyabiliriz, oradan alabiliriz, çıkarabiliriz.” (*dolmak, iç, kap olarak*), Ö7’nin “Bedenimize kap olarak her üzüntüyü içeri yükleyebiliriz.” (*iç, kap olarak*), Ö9’un “Bir kap kapalı bir şey. İnsanın vücudu da kapalı bir şey ve içine şeyler koyabilir. Örnek olarak mutsuz zamanlarda kalbimize sorunlar koyuyoruz.” (*iç*), Ö10’un “Beden içine her şeyi koyabiliriz; üzüntü, öfke, mutluluk ve onlardan beden doluyor.” (*dolmak, iç*), Ö11’in “Örnek; kalbimin içinde üzüntü var.” (*iç*), Ö12’nin “İçindeki üzüntünü bedenle gösteriyorsun ya da bedeninin içindeki üzüntüyü saklıyorsun, hiç kimseye göstermiyorsun.” (*iç, saklamak*), Ö13’ün “Üzüntüyü sanki su gibi görebilirsin, koyabilirsin.” (*koymak*), Ö14’ün “Üzüntü her zaman içimizde olduğu için insanlar kendi bedenini üzüntünün kabı olarak düşünüyorlar. Mesela (içimizdeki üzüntü) bu üzüntü içime sığmıyor.” (*iç, kap olarak*), Ö15’in “Arkadaşıma üzüldüm, bedenim üzüntüyle doldu.” (*dolmak*), Ö16’nın “İçimizdeki üzüntü beni endişelendiriyor cümlesindeki gibi üzüntüyü bedenimizin içinde olarak düşünüyoruz.” (*iç*), Ö17’nin “Üzüntü bizim içimize girebilir, çıkabilir ve insanın içinde kalabiliyor.” (*iç*), Ö19’un “Beden fiziksel olarak bir

kaplı ve üzüntülü olduğumuz zaman içine kapatıyoruz ve o bütün üzüntümüz bedenimizin içinde kalıyor.” (iç), Ö20’nin “Burada üzüntü(yü) sıvı olarak açıkladık ve ne kadar üzüntülü hissedersen bedenimiz onunla doldurabilir.” (dolmak), Ö21’in “Örneğin, ‘Ali üzüntü ile doluyor.’ diye söylediğimiz zaman sanki beden biri kap ve üzüntü sıvıdır...” (dolmak), Ö22’nin “Biz bedenimizde üzüntüyü içeri doldurabiliriz, içinde var olabilir.” (dolmak, iç), Ö23’ün “Üzüntülerimi boşaltmak istiyorum.” (boşalmak), Ö24’ün “Biz üzüntüyle dolu olabiliriz ya da içimizdeki üzüntüyü boşaltabiliriz.” (boşalmak, dolmak), Ö25’in “Mesela ‘İçimden üzüntü akıyor.’ Burada içimden beden demek ve üzüntü orada. Yani kap için sözleri kullanabiliyoruz.” (iç) şeklindeki ifadeleriyle karşılaşmıştır. Bunların yanı sıra öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda oluşan bir diğer kod da “Hiçbir şey yapmıyor.” (Ö8) ve “Mesela ‘Üzüntüden nefes alamıyorum.’ Bu örnekte biz nefes almak için burun, ağız sayesinde nefes alıyoruz.” (Ö18) ifadesinden hareketle *alakasız cevap* olmuştur. Bu maddenin *genel* kategorisi, *somut* kategorisi ve *cevapsız* kodu içinse herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Tablo 129’un son maddesi olan 14. Madde ise ÜZÜNTÜ SAHİP OLUNAN BİR EŞYADIR kavramsal metaforunu yorumlamaya yöneliktir. Öğrencilerin bu madde için oluşturdukları ifadelerden *atmak* (f=8 / %16,33), *vermek* (f=8 / %16,33), *almak* (f=7 / %14,29), *paylaşmak* (f=5 / %10,20), *ait* (f=3 / %6,12), *eşya olarak* (f=3 / %6,12), *bırakmak* (f=2 / %4,08), *kaybetmek* (f=2 / %4,08), *beraber* (f=1 / %2,04), *bulmak* (f=1 / %2,04), *getirmek* (f=1 / %2,04), *göstermek* (f=1 / %2,04), *kaldırmak* (f=1 / %2,04), *sahip olmak* (f=1 / %2,04) kodları elde edilmiş ve *eşleştirme* kategorisine ulaşılmıştır. Bu kodları ortaya çıkaran öğrenci ifadeleri Ö1’in “Üzüntü ona aittir, sadece o üzüntü hissediyor. Yani kişisel bir şey.” (ait), Ö2’nin “Ablamla konuşurken üzüntümü paylaştım.” (paylaşmak), Ö3’ün “Her yere onunla beraber gidiyorum.” (beraber), Ö4’ün “Üzüntü sahip olunan bir eşyadır; çünkü eşya gibi onu verebiliriz, alabiliriz, kaybedebiliriz, bulabiliriz vb.” (almak, bulmak, kaybetmek, vermek), Ö5’in “Benim üzüntümü dışarıya atacağım, üzüntüyü eşya gibi atabilir.” (atmak), Ö6’nın “Üzüntüyü paylaşabiliriz, alabiliriz, verebiliriz... Üzüntüne kendin dayanamazsın, bana paylaş.” (almak, paylaşmak, vermek), Ö7’nin “Mesela benim de nefret (ettiğim) bir üzüntü varsa atmam gerek.” (atmak), Ö10’un “Her zaman alabilirim ya da bırakabilirim. Önemsiz şeyleri bırakıyorum ve üzüntü(yü) bırakmalıyım.” (ait, almak, atmak, bırakmak), Ö11’in “Bir eşya(yı) istediğimizde atabiliriz, verebiliriz, alabiliriz. ‘Üzüntümü uzaktan attım.’



dediğimizde üzüntüyü bir eşya gibi atmış oluruz.” (*almak, atmak, vermek*), Ö12’nin “Üzüntüsünü bana da getirdi. Yani üzüntü getirilir.” (*getirmek*), Ö13’ün “Üzüntüyü başka insanlarla bir eşya gibi paylaşabilirsin, atabilirsin vs.” (*atmak, paylaşmak*), Ö14’ün “Üzülen insan başka insana neden üzüldüğünü anlattığı zaman o insan da üzüyor, sanki insan üzüntüyü eşya olarak başka insana verebilir gibi... O, bana bütün üzüntülerini gösterdi.” (*eşya olarak, göstermek, vermek*), Ö15’in “Üzerime hüznün çöktü, bunu kaldırabilirim.” (*kaldırmak*), Ö16’nın “Bu üzüntüyü bırak cümlesindeki gibi biz üzüntüyü eşyalar olarak düşünüyoruz. Yani eşyalarla ne yapabilirsek onları bu duygularla da yapabiliriz.” (*bırakmak, eşya olarak*), Ö17’nin “Biz kendimiz sahip olan eşyayı başkalarına paylaşabiliriz, verebiliriz. Bu(nun) gibi üzüntüyü başka insanlarla paylaşabiliriz.” (*paylaşmak, vermek*), Ö18’in “Üzüntünü yere at lütfen. Bu kelimelerde üzüntü bir eşya. Bu eşya(yı) alabiliyoruz, atabiliyoruz, verebiliyoruz.” (*almak, atmak, vermek*), Ö19’un “Üzüntü burada bir şeydir (eşya). Onunla her yere gidebiliriz. Bizimle oluyor, bize ait.” (*ait*), Ö20’nin “Üzüntüyü eşya gibi düşündüğümde, yani onu eşya olarak verebiliriz. Aynı anda başkalarından da alabiliriz.” (*almak, eşya olarak, vermek*), Ö21’in “Üzüntüyü atmaya çalışıyorum ama yapamam. Burada üzüntü(yü) eşya gibi kullandık. ‘Atmak’ fiili eşyaya ait bir fiildir.” (*atmak*), Ö22’nin “Üzüntüden kurtulmak için üzüntüyü atabiliriz, kaybedebiliriz.” (*atmak, kaybetmek*), Ö23’ün “Onunla üzüntümü paylaştım.” (*paylaşmak*), Ö24’ün “Biz eşyaya sahip olabiliriz, üzüntüye de sahip olabiliriz. Mesela insan üzülmünce üzüntüye sahip olur.” (*sahip olmak*), Ö25’in “Üzüntüyü eşya gibi alabiliriz, verebiliriz vb. Dolayısıyla üzüntü bir eşya oluyor.” (*almak, vermek*) şeklinde yer almaktadır. Bu maddenin analizinden ayrıca Ö6’nın “Eşya gibidir.”, Ö7’nin “Üzüntü bir eşya gibi.”, Ö9’un “Bir eşya; yaşamayan bir eşya gibi.”, Ö10’un “Üzüntü ait eşyalarım gibi.” ifadelerinden hareketle de *eşya gibi* (f=4 / %8,16) kodu oluşturularak *genel* kategorisine ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra Ö8’in “Herkes üzüntü hissetmiş olmalı.” ifadesiyle de *alakasız cevap* (f=1 / %2,04) kodu elde edilmiş olup madde için kategori veya kod oluşturabilecek herhangi başka bir ifadeye ulaşılamamıştır.

Metafor sınavının yorumlama kazanımına yönelik yer alan diğer maddeleri, öfke metaforlarını kapsamaktadır. Bu maddelerin analizinden elde edilen bulgular, aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 130. Öfke Metaforlarını Yorumlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları**

Madde	Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzelik (%)	
15. Madde	Öfke	Eşleştirme	Yaşamak	8	17,02	
			Ölmek	7	14,89	
			Nefes almak	5	10,64	
			Büyüme	4	8,51	
			Organizma olarak	4	8,51	
			Hareket etmek	3	6,38	
			Canlılara benzemek	1	2,13	
			Gezme	1	2,13	
			Gitme	1	2,13	
			Görme	1	2,13	
			Güç	1	2,13	
			Kalmak	1	2,13	
			Kontrol etmek	1	2,13	
			Koşmak	1	2,13	
			Kullanmak	1	2,13	
			Kurtulamamak	1	2,13	
			Takip etmek	1	2,13	
			Uyanmak	1	2,13	
			Yürümek	1	2,13	
			Genel	Canlı gibi	3	6,38
Somut	-	-	-			
	Alakasız cevap	-	-			
	Cevapsız	-	-			
	<b>Toplam</b>	<b>47</b>	<b>100</b>			
16. Madde	Öfke	Eşleştirme	Patlamak	6	14,29	
			Güç	5	11,90	
			Savurmak	5	11,90	
			Kontrol et(me)mek	4	9,52	
			Salla(n)mak	4	9,52	
			Doğal afet olarak	3	7,14	
			Zarar vermek	3	7,14	
			Felaket	2	4,76	
			Kırmak	2	4,76	
			Bitirmek	1	2,38	
			Boğulmak	1	2,38	
			Gelmek	1	2,38	
			Tehlikeli	1	2,38	
			Yakmak	1	2,38	
			Genel	Kötü	1	2,38
				Olumsuz	1	2,38
				Volkan fişkıması gibi	1	2,38
Somut	-	-	-			
	Alakasız cevap	-	-			
	Cevapsız	-	-			
	<b>Toplam</b>	<b>42</b>	<b>100</b>			

Tablo 130'daki 15. Madde ÖFKE YAŞAYAN BİR ORGANİZMADIR kavramsal metaforunun yorumlanmasına yöneliktir. Bu yorumlar analiz edilmiş ve *yaşamak* (f=8 / %17,02), *ölmek* (f=7 / %14,89), *nefes almak* (f=5 / %10,64), *büyümek* (f=4 / %8,51), *organizma olarak* (f=4 / %8,51) *hareket etmek* (f=3 / %6,38), *canlılara benzemek* (f=1 /

%2,13), *gezmek* (f=1 / %2,13), *gitmek* (f=1 / %2,13), *görmek* (f=1 / %2,13), *güç* (f=1 / %2,13), *kalmak* (f=1 / %2,13), *kontrol etmek* (f=1 / %2,13), *koşmak* (f=1 / %2,13), *kullanmak* (f=1 / %2,13), *kurtulamamak* (f=1 / %2,13), *takip etmek* (f=1 / %2,13), *uyanmak* (f=1 / %2,13), *yürümek* (f=1 / %2,13) şeklindeki kodlara ulaşılmıştır. Bu kodların birleşmesiyle de maddenin *eşleştirme* kategorisi elde edilmiştir. *Eşleştirme* kategorisini oluşturan bu kodlar ise Ö1'in "Öfke bir canlı ve nefes alıp veriyor." (*nefes almak*), Ö2'nin "Onunla konuşurken öfkem öldü." (*ölmek*), Ö4'ün "Öfke yaşayan bir organizma, çünkü sürekli hareket ediyor. Onun gücü var. Öfke bizi takip ediyor. Biz onu öldürebiliriz, o da bizi öldürebilir." (*güç, hareket etmek, takip etmek, ölmek*), Ö5'in "Kalbimdeki öfke büyüyor. Öfke, canlı gibi büyüyebilir." (*büyümek*), Ö6'nın "Öfke peşimden koştu. Yaşayan organizma gibi koşabilir, kalabilir, gidebilir." (*gitmek, kalmak, koşmak*), Ö8'in "Öfke, yaşıyor." (*yaşamak*), Ö9'un "Organizma bir varlıktır. Öfke de yaşıyor. Mesela öfkeden insanı vurabiliriz, istemediğimiz hareketler yapıyoruz." (*yaşamak*), Ö10'un "Öfke nefes alabilir, ölmek olabilir (ölebilir). Çünkü beden içinde yaşıyor. O yüzden canlılara benziyor. Örnek; öfke içimde yaşıyor, hâlâ ölmedi." (*canlılara benzemek, nefes almak, ölmek, yaşamak*), Ö11'in "İçimdeki yaşayan öfkeyi öldürmek istiyorum. 'Yaşamak' ve 'ölmek' fiilleri bir yaşayan organizmanın özellikleri. Bu kelimeleri öfkeyle beraber bir cümlede kullanınca yaşayan bir organizma gibi düşünüyoruz. Yani yaşayabiliyor veya ölebiliyor." (*ölmek, yaşamak*), Ö12'nin "İçindeki bir öfke(yi) organizma olarak hissediyorsun. Seni kullanıyor." (*kullanmak, organizma olarak*), Ö13'ün "Öfke duygusu her insan içinde mutlaka var. Fakat başka bir insan sana bağırdığında öfke uyanıyor. Adeta içimizde canlı gibi." (*uyanmak*), Ö14'ün "Yaşayan bir organizma, büyüyor ve ölüyor. İnsan bazen çok sinirli, öfkeli oluyor. Sonra tekrar normal oluyor. Bu yüzden biz öfkeyi yaşayan bir organizma gibi düşünüyoruz. Mesela; paralarımı geri aldığımda öfkem ölmeye başladı." (*büyümek, ölmek*), Ö15'in "Çok kızgınım, kanımın içinde öfke geziyor." (*gezmek*), Ö16'nın "İçimdeki öfke büyüyor cümlesindeki gibi öfkeyi organizma olarak düşünüyoruz. Organizma büyüyor, öfke de büyüyor." (*büyümek, organizma olarak*), Ö17'nin "Yaşayan bir organizma yürüyebilir, görebilir, ölebilir. Bu(nun) gibi öfke de bu refleksleri yapabilir. Mesela; içimdeki öfke öldü." (*görmek, ölmek, yürümek*), Ö18'in "Öfke büyüyor." (*büyümek*), Ö19'un "Öfke organizma olabilir, çünkü kişi öfkeli olduğu zaman başka hareketlerle kontrol ediliyor. Ses yükseliyor, tamamen insan organizma olarak bizi kontrol ediyor. Bizim için(miz)de

yaşıyor.” (*kontrol etmek, organizma olarak, yaşamak*), Ö21’in “Türkçede ‘Öfkeden kendimi kurtaramıyorum.’ diye bir cümle söylenebilir. Bu da öfke bir insan gibi ya da hayvan gibi ya da herhangi bir yaşayan organizma olarak düşünülür.” (*kurtaramamak, organizma olarak*), Ö22’nin “Öfke sabit değil, hareketli. Bir hareketten başka bir harekete geçer.” (*hareket etmek*), Ö23’ün “Yaşar ve nefes alır gibi düşündüm.” (*nefes almak, yaşamak*), Ö24’ün “Canlı yaşayabilir, nefes alabilir. Öfke, aynı şey.” (*nefes almak, yaşamak*), Ö25’in “Organizma yaşayabilir, hareket edebilir, nefes alabilir. Bu fiilleri biz öfke için kullanabiliriz.” (*hareket etmek, nefes almak, yaşamak*) şeklindeki ifadelerden meydana gelmiştir. Bununla birlikte Ö3’ün “Öfke canlı gibi.”, Ö7’nin “Öfke, canlı gibidir.” ve Ö20’nin “Herhangi canlı gibi.” ifadeleri de *canlı gibi* (f=3 / %6,12) kodunu oluşturmuştur. Bu kod ise *genel* kategorisi altında yer almaktadır. Bunların dışında mevcut maddede herhangi bir kod veya kategori ortaya çıkarabilecek bir ifade tespit edilememiştir.

Tablodaki 16. Madde, öfke metaforlarına yönelik son maddedir ve ÖFKE DOĞAL AFETTİR kavramsal metaforunun yorumlanmasını içermektedir. Öğrencilerin bu maddeye verdikleri cevaplar doğrultusunda *eşleştirme* ve *genel* kategorisini oluşturan kodlar tespit edilmiştir. Bunlardan *eşleştirme* kategorisine ait kodlar *patlamak* (f=6 / %14,29), *güç* (f=5 / %11,90), *savurmak* (f=5 / %11,90), *kontROLSÜZLÜK* (f=4 / %9,52), *salla(n)mak* (f=4 / %9,52), *doğal afet olarak* (f=3 / %7,14), *zarar vermek* (f=3 / %7,14), *felaket* (f=2 / %4,76), *kırmak* (f=2 / %4,76), *bitirmek* (f=1 / %2,38), *boğulmak* (f=1 / %2,38), *gelmek* (f=1 / %2,38), *tehlikeli* (f=1 / %2,38), *yakmak* (f=1 / %2,38) şeklinde sıralanabilir. Bu kodların içeriğini ise Ö1’in “Öfke doğal afet olarak... çok fazla öfke geliyor.” (*doğal afet olarak, gelmek*), Ö2’nin “Güç, örneğin volkan patlaması. Öfke için de kullanabiliriz... Öfkeden patlayacaktım.” (*güç, patlamak*), Ö3’ün “Doğal afet sadece kötülük yapıyor. Bu yüzden öfke kalbimi ve bedenimi savuruyor.” (*savurmak*), Ö4’ün “Öfke doğal afet gibidir. Çünkü öfke zarar verebilir ve birkaç şey yok olabilir.” (*zarar vermek*), Ö5’in “Annenin vazosu kırıldığında kalbi patlamış... Mesela yanardağ patlamak.” (*patlamak*), Ö6’nın “Doğal afet gibi... Çünkü öfke doğal afet gibi tehlikeli olabilir... O öfkeden patlayacak.” (*tehlikeli, patlamak*), Ö7’nin “Öfke, yanardağ patlaması gibidir. Eğer yanardağ patlarsa insanlar zorluk yaşayacaklar.” (*patlamak*), Ö9’un “Doğal afettir. Sonuçları biliyoruz, sadece kötü olaylar geliyor. Öfke, doğal afet olursa demek ki öfke bir felaket insanları için.” (*felaket*), Ö10’un “Her şeyi bitiriyor,

volkan ya da sel gibi. O yüzden öfke benziyor.” (*bitirmek*), Ö11’in “Öfke selinde boğuluyorum. Örnekte öfkeyi doğal afet olarak düşünüyoruz.” (*boğulmak, doğal afet olarak*), Ö12’nin “Öfkeli olduğun zaman çok güçlü, kontrol edemezsin.” (*güç, kontrolsüzlük*), Ö13’ün “Öfke doğadaki felaket gibi, yani öfkeli olduğunda yanardağ gibi patlarsın.” (*felaket, patlamak*), Ö14’ün “Doğal afetler insanlara, canlılara, evlere yani etrafa zarar veriyor. Öfke de etraftaki insanlara zarar veriyor. Mesela; onun paralarını kaybettiğimi söylediğimde beni çok savurmuştu.” (*savurmak, zarar vermek*), Ö15’in “Öfkesi deprem yaptı, onu salladı.” (*sallamak*), Ö16’nın “Yani ‘Öfkeyle her şeyi kırdım.’ cümlesinde öfkeyi doğal afet olarak düşünüyoruz.” (*doğal afet olarak, kırmak*), Ö17’nin “Doğal afet (insanlara) çok güçlü. Zarar verebilir. Bu(nun) gibi öfkeli insan etrafındaki insanlara zarar verebilir.” (*güç, zarar vermek*), Ö18’in “Öfkeli insan volkan patlaması gibi, çünkü öfkeli insan kısa sürede kendisini kontrol edemez.” (*kontrolsüzlük*), Ö19’un “Öfke bazen güçlü olabilir ve bizimle kontrol ediyor. O yüzden burada doğal afet ile karşılaştırdık. Çünkü öfke bizi savuruyor.” (*güç, kontrol etmek, savurmak*), Ö20’nin “Çünkü ‘doğal afettir’ derken düşündüklerimiz savurmak ve yakmak gibi bir refleks. ‘Bu öfke beni savuruyor.’ gibi kullanılıyor.” (*savurmak, yakmak*), Ö21’in “Kızdığım zaman her yer sallanıyor, diyebiliriz. Burada sanki rüzgâr var. Bu rüzgâr bir kişiyi sallamaya çalışıyor.” (*sallanmak*), Ö22’nin “Öfke büyük bir güce sahip. Kendi gücüyle her şeyi kırabilir.” (*güç, kırmak*), Ö23’ün “Öfke bir depremdir, öfkeliyken sallanıyoruz.” (*sallanmak*), Ö24’ün “Doğal afete hakim olamayız ve onu kontrol edemeyiz. Öfke de aynı şey, biz onu kontrol edemeyiz.” (*kontrolsüzlük*), Ö25’in “Öfke hissettiğimizde çok sinirleniyoruz. Ayrıca doğal afet için patlamak, sallanmak, savurmak fiilleri(ni) kullanıyoruz.” (*patlamak, sallanmak, savurmak*) şeklindeki ifadeleri oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra *genel* kategorisinin kodları da Ö8’in “Öfke, volkan fişkırması gibidir.” (*volkan fişkırması gibi*), Ö20’nin “Öfke çok kötü bir refleks.” (*kötü*) ve Ö25’in “Doğal afet büyük bir olumsuz olay.” (*olumsuz*) ifadelerinden ortaya çıkmıştır. Bunların dışında kategori veya kod oluşturabilecek öğrenci ifadesi tespitler arasında yer almamaktadır.

Metafor sınavının yorumlama kazanımına yönelik son maddeleri korku metaforlarını içermektedir. Bu maddelerin analizinden elde edilen bulgular ise aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 131.** Korku Metaforlarını Yorumlamaya Yönelik Maddelerin Bulguları

Madde	Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzdellik (%)	
17. Madde	Korku	Eşleştirme	Ağır	12	25	
			Taşımak	7	14,58	
			Zor	6	12,50	
			Atmak	4	8,33	
			Bırakmak	4	8,33	
			Yor(ul)mak	4	8,33	
			Yük olarak	3	6,25	
			Engel	2	4,17	
			Hafif	1	2,08	
			Hareket edememek	1	2,08	
			İlerleyememek	1	2,08	
			Problem	1	2,08	
			Sırtımdaki	1	2,08	
			Zarar vermek	1	2,08	
		Genel	-	-	-	
		Somut	-	-	-	
				Alakasız cevap	-	-
				Cevapsız	-	-
				<b>Toplam</b>	<b>48</b>	<b>100</b>
		18. Madde	Korku	Eşleştirme	İnsan olarak	4
Öl(dür)mek	4				8,51	
Gelmek	3				6,38	
Beslenmek	2				4,26	
Dur(dur)mak	2				4,26	
Gitmek	2				4,26	
Kaçmak	2				4,26	
Söylemek	2				4,26	
Takip etmek	2				4,26	
Yakalamak	2				4,26	
Yaşamak	2				4,26	
Arkadaş olmak	1				2,13	
Dinlemek	1				2,13	
Düşman olmak	1				2,13	
Güç	1				2,13	
Hapsetmek	1				2,13	
İnsan özelliğine sahip	1				2,13	
Kalkmak	1				2,13	
Mücadele etmek	1				2,13	
Onu görmek	1				2,13	
Oturmak	1				2,13	
Peşini bırakmamak	1				2,13	
Savaş yapmak	1				2,13	
Üstüne gelmek	1				2,13	
Vurmak	1			2,13		
Yenmek	1			2,13		
Yönlendirmek	1			2,13		
Zarar vermek	1			2,13		
Genel	İnsan			1	2,13	
Somut	İnsan			2	4,26	
		Alakasız cevap	-	-		
		Cevapsız	-	-		
		<b>Toplam</b>	<b>47</b>	<b>100</b>		

Tablo 131'deki 17. Madde'nin bulguları, öğrencilerin KORKU BİR YÜKTÜR kavramsal metaforunu yorumlamalarından hareketle elde edilmiştir. "Korku" kavramının bir "yük" olarak düşünüldüğü bu ifadeler, ağır (f=12 / %25), taşımak (f=7 / %14,58), zor (f=6 / %12,50), atmak (f=4 / %8,33), bırakmak (f=4 / %8,33), yor(ul)mak (f=4 / %8,33), yük olarak (f=3 / %6,25), engel (f=2 / %4,17), hafif (f=1 / %2,08), hareket edememek (f=1 / %2,08), ilerleyememek (f=1 / %2,08), problem (f=1 / %2,08), sırtındaki (f=1 / %2,08), zarar vermek (f=1 / %2,08) şeklindeki kodları meydana getirerek eşleştirme kategorisi altında toplamıştır. Bu kodlara ulaşırken temel alınan ifadeler ise Ö1'in "Korku hissettiğinde kendine bir engel oluyor. Bu yüzden yüklü hissediyorsun." (engel), Ö2'nin "Bir yük ağır olabilir, korku da bize ağır gelebilir." (ağır), Ö3'ün "Korku bir yüküdür, çünkü her zaman zorlanıyoruz." (zor), Ö4'ün "Korku tam bir yüküdür. Sanki korkuda her zaman bir ağırlık vardır. Onu her yere taşıyorsun ve sen yavaş yavaş yoruluyorsun." (ağır, taşımak, yorulmak), Ö5'in "Hayatımdaki bu yükü bırakmak lazım. Korkuyu yük gibi bırakmalıyız." (bırakmak), Ö6'nın "Bırak, her zaman omzunda ağır korku taşıyorsun. Hareket edemezsin, çünkü korku varsa serbest hareket yapmakta zorlanıyoruz." (ağır, bırakmak, taşımak, zor), Ö7'nin "Korku ağır çanta gibidir. Eğer koşmak istersen çok zor koşacaksın. Bu yüzden çantanı bırakman gerek." (ağır, bırakmak, zor), Ö8'in "Öfke, ağır bir şey." (ağır), Ö9'un "Bir yük, büyük bir nesne olabilir. Bence korku yüküdür. Demek ki insan hayatına büyük bir problem olabilir." (problem), Ö10'un "Korku, bazı zamanlarda hafif olabilir ya da ağır olabilir. Galiba ağır olabilir. İnsanlar yoruluyor, o yüzden korku yük olabilir." (ağır, hafif, yorulmak), Ö11'in "Örnek; taşıdığım korkuyu bana çok ağır geliyor. 'Çok ağır' deyince bu bir yükün özelliğidir. Bu yüzden korku yük anlamına geliyor." (ağır, taşımak), Ö12'nin "Yıllarca taşınan bir yük, ağır; unutamıyorsun, atamıyorsun, her zaman aklında." (ağır, atmak, taşımak), Ö13'ün "Korku duygusu kendinde varsa bir gereksiz ağır. Kısacası yüküdür." (ağır), Ö14'ün "Yükle gezmek çok zor, korku ile yaşamak da çok zor. Rahat yaşamıyoruz. Bu yüzden insanlar korkuyu bir yük olarak düşünüyorlar. Mesela; bu korku yaşamaktan (yaşamdan) yoruldum. Yük insanı yoruyor." (yorulmak, yük olarak, zor), Ö15'in "O günden beri korkuyu taşıyorum." (taşımak), Ö16'nın "Mesela 'Bu korkuyu bırakmam gerekiyor.' cümlesindeki gibi korkuyu yük olarak düşünüp bırakmamız gerek." (bırakmak, yük olarak), Ö17'nin "Yük bize kolayca hareket etmeye engel oluyor. Bu(nun) gibi korku da insana birkaç yerlerde engel olabilir." (engel), Ö18'in "Yukarı çıkmak için korkunu yandan at. Bu kelimelerde

korku ağır bir eşya.” (*ağır, atmak*), Ö19’un “Korku yük olarak her yerde bizim peşimizdedir. Bizi takip eder. Onunla yürümek zordur, onunla her yerde zor oluyor ve bize zarar veriyor.” (*yük olarak, zarar vermek, zor*), Ö20’nin “Yükler bizi yoruyor. Aynı zamanda korkuyu yük gibi düşündüğümüzde, korku bizi yoruyor demek istiyoruz.” (*yormak*), Ö21’in “Sırtımdaki korkudan dolayı ilerleyemiyorum diye söyleyebiliriz. Bu yüzden bir kişi korku hissettiği zaman hareket edemiyor.” (*hareket edememek, ilerleyememek, sırtımdaki*), Ö22’nin “Korku bizi zorlayan ağır bir yüküdür.” (*ağır, zor*), Ö23’ün “Korkudan yükü ona attım.” (*atmak*), Ö24’ün “Yükü taşıyabilir, bize ağır gelebilir. Korku da taşıyabilir, bize ağır gelebilir.” (*ağır, taşımak*), Ö25’in “Yükü biz taşıyabiliriz, atabiliriz. Korku için de öyle fiilleri kullanabiliriz. Çünkü korku bir yük.” (*atmak, taşımak*) şeklindeki ifadeleridir. Bunların dışında herhangi kod, dolayısıyla da kategori oluşmasını sağlayan öğrenci ifadesi tespit edilememiştir.

Tablodaki 18. Madde, KORKU BİR İNSANDIR kavramsal metaforuna dayalı olarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin bu maddeye verdikleri cevaplardan hareketle *insan olarak* (f=4 / %8,51), *öldürmek* (f=4 / %8,51), *gelmek* (f=3 / %6,38), *beslenmek* (f=2 / %4,26), *dur(dur)mak* (f=2 / %4,26), *gitmek* (f=2 / %4,26), *kaçmak* (f=2 / %4,26), *söylemek* (f=2 / %4,26), *takip etmek* (f=2 / %4,26), *yakalamak* (f=2 / %4,26), *yaşamak* (f=2 / %4,26), *arkadaş olmak* (f=1 / %2,13), *dinlemek* (f=1 / %2,13), *düşman olmak* (f=1 / %2,13), *güç* (f=1 / %2,13), *hapsetmek* (f=1 / %2,13), *insan özelliğine sahip* (f=1 / %2,13), *kalkmak* (f=1 / %2,13), *mücadele etmek* (f=1 / %2,13), *onu görmek* (f=1 / %2,13), *oturmak* (f=1 / %2,13), *peşini bırakmamak* (f=1 / %2,13), *savaş yapmak* (f=1 / %2,13), *üstüne gelmek* (f=1 / %2,13), *vurmak* (f=1 / %2,13), *yenmek*, (f=1 / %2,13) *yönlendirmek* (f=1 / %2,13), *zarar vermek* (f=1 / %2,13) kodlarının meydana gelerek *eşleştirme* kategorisini oluşturdukları görülmektedir. Bu kodları ortaya çıkaran ifadeler ise Ö1’in “Korkudan çok korkuyorsunuz ve onunla düşman gibi savaş yapıyorsunuz.” (*savaş yapmak*), Ö2’nin “Bir insan ölüyor, korkumuz da ölebilir. Annemle konuştuğum zaman içimdeki korku öldü.” (*ölmek*), Ö3’ün “Korku bir insan, çünkü her zaman arkamızda takip ediyor. Bir şey yapmak istersen o durduruyor.” (*durdurmak, takip etmek*), Ö4’ün “Korku tam bir insan gibi bize zarar verebilir. Bizi takip edebilir. Ayrıca bizi öldürebilir. Korku bizi yakalıyor ve bize vuruyor. Korku peşimi bırakmadı.” (*ölmek, peşini bırakmamak, takip etmek, vurmak, yakalamak, zarar vermek*), Ö5’in “Ali’nin korkusu sık sık beslenir. Korku insan gibi beslenebilir.” (*beslenmek*), Ö6’nın “Korkunu dinleme, korku insan olarak kötü bir



şey söyleyebilir. Kötü arkadaş olabilir insan gibi.” (*arkadaş olmak, insan olarak, söylemek*), Ö7’nin “Korku agresif bir insan. Eğer onu görsem sürekli bu korku üstüme geliyor.” (*onu görmek, üstüne gelmek*), Ö8’in “Bir insan çok güçlü, korkuda.” (*güç*), Ö9’un “Korkaklar, çoğu zaman korku onları yönlendiriyor. Korkuyla yaşıyorlar.” (*yaşamak, yönlendirmek*), Ö10’un “Bazı zamanlar insanlar arasında bir kavga oluyor ve gerçek yüzler görülüyorlar. Kavgadan sonra onlardan çok uzak, korkuyla duruyorum.” (*durmak*), Ö11’in “Örnek; bu korku beni hapsetti. Hapsetmek bir insanın özelliğidir.” (*hapsetmek*), Ö14’ün “İnsanı başka bir canlıdan farklı eden şey konuşmayı bilmek; biz konuştuğumuz zaman bizi başkaları duyuyor, dinliyor. Biz de tavsiye ediyoruz, tahmin ediyoruz. Bazen insan korktuğu zaman birisi ona öyle olsa, böyle olsa, kötü olsa diye söylüyor gibi oluyor. Mesela; korkumu hiç dinlemek istemiyorum.” (*dinlemek, söylemek*), Ö15’in “Korkudan kaçtım ama o beni yakaladı.” (*kaçmak, yakalamak*), Ö16’nın “Korkuyu insan olarak düşünüyoruz. İnsanlarla ne yaparsan korkuyla da yapabilirsin. Mesela; bu korkudan kaçtım.” (*insan olarak, kaçmak*), Ö17’nin “İnsan gelebilir, gidebilir, beslenebilir ve ölebilir. Bu(nun) gibi korku da bunları yapabilir. Mesela; bu korkuyu artık beslemek istemiyorum.” (*beslenmek, gelmek, gitmek, ölmek*), Ö18’in “Çocuk hamam böceklerinden korkuyor. Kendi içinde saklıyor veya korkudan içinde küçük insan, kaleden çıkmıyor. Bu kelimelerde korku insanın içinde başka bir kara insan olarak.” (*insan olarak*), Ö20’nin “Korkuyu insan olarak düşündüğümüzde, yani korku insan gibi bizimle gelip gidebilir. Arkadaşım korkuyla yanıma geldi.” (*insan olarak, gelmek, gitmek*), Ö21’in “Korkuyu öldürürsen iyi bir şekilde yaşayabilirsin diye söyleyebiliriz. Bu nedenle öldürmek kelimesi bir insana aittir. Bu yüzden korku bir insandır diyebiliriz.” (*öldürmek*), Ö22’nin “Korku insanın özelliğine sahiptir. Yani korkuyla mücadele edebiliriz, onu yenebiliriz.” (*insan özelliğine sahip, mücadele etmek, yenmek*), Ö23’ün “Sınav olduğu zaman korkuyorum. Korku benimle geliyor.” (*gelmek*), Ö24’ün “İnsan insana düşman olabilir. Ona meydan okuyor. Korku da insanın düşmanı olur.” (*düşman olmak*), Ö25’in “Korku insan gibi yaşayabilir, oturabilir, kalabilir. Dolayısıyla korku bir insan.” (*kalmak, oturmak, yaşamak*) şeklindedir. Bununla birlikte *genel* kategorinin oluşmasında rol oynayan *insan* (f=1 / %2,13) kodu Ö19’un “Mesela bir insanı görünce olumsuz veya korku duygusu geliyor. Belki geçmişte agresif davrandı ve o yüzden onu görünce vücudumuzun içinde korku kalkıyor.” ifadesinden elde edilmiştir. Ayrıca buradaki *somut* kategorisi de *insan* (f=2 / %4,26) kodundan hareketle oluşmuştur.

Ancak bu kodu oluşturan ifadeler “Bir insandan korkmak.” (Ö12) ve “Korktuğunda yanında bir insanın faydalı olması gibi.” (Ö13) şeklinde kavramsallaştırma içermeyen ifadelerdir. Bu maddenin analizinden *alakasız cevap* ve *cevapsız* kodunu ortaya çıkarabilecek herhangi bir ifade ise tespit edilememiştir.

Metafor sınavının son kazanımı olan üretme de diğer kazanımlar gibi mutluluk, üzüntü, öfke ve korku metaforlarına yönelik maddelerden oluşmaktadır. Aşağıda öncelikle *mutluluk* metaforlarını içeren maddelerin analiziyle ulaşılan bulgular yer almaktadır:

**Tablo 132.** Mutluluk Metaforlarını Üretmeye Yönelik Maddelerin Bulguları

Madde	Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzdellik (%)		
19. Madde	Mutluluk	Kavramsallaştırma	Dol(dur)mak / dolu	15	53,57		
			İç	6	21,43		
			Boşalmak	1	3,57		
		Genel	Akmak	1	3,57		
			Çok mutlu	1	3,57		
			Fışkırmak	1	3,57		
			İşıldamak	1	3,57		
			İçinde	1	3,57		
			Vermek	1	3,57		
			Somut	-	-	-	
		Alakasız cevap	-	-	-		
			Cevapsız	-	-		
		<b>Toplam</b>				<b>28</b>	<b>100</b>
		20. Madde	Mutluluk	Kavramsallaştırma	Tat(mak) / tatlı	16	57,14
Doymak	2				7,14		
Yemek	2				7,14		
Doğramak	1				3,57		
Bitmek	1				3,57		
Beslemek	1				3,57		
Taze	1				3,57		
Koku	1				3,57		
Pişirmek	1				3,57		
Paylaşmak	1				3,57		
Genel	-			-	-		
Somut	Tatlı			1	3,57		
Alakasız cevap	-			-	-		
	Cevapsız			-	-		
<b>Toplam</b>				<b>28</b>	<b>100</b>		

Tablo 132’deki 19. Madde’de “mutluluk” kavramının bir “kap” olarak düşünülmesinden hareketle öğrencilerin ürettikleri ifadeler incelenmiş ve *dol(dur)mak / dolu* (f=15 / %53,57), *iç* (f=6 / %21,43), *boşalmak* (f=1 / %3,57) kodlarına ulaşılmıştır. Bu kodların birleştirilmesinden de *kavramsallaştırma* kategorisi elde edilmiştir. “Mutluluk” kavramının “kap” dışında farklı bir kavrama göre değerlendirilmesine dayalı üretilen ifadeler ise *akmak* (f=1 / %3,57), *çok mutlu* (f=1 / %3,57), *fışkırmak* (f=1 / %3,57),

*ışıldamak* (f=1 / %3,57), *içinde* (f=1 / %3,57), *vermek* (f=1 / %3,57) kodlarını oluşturmuş ve bunlar da *genel* kategorisini meydana getirmiştir. Bu maddenin kodlarını oluşturan bu ifadeler ise Ö1'in "Onu görünce gözleri ışıldamaya başladı." (*ışıldamak*), Ö2'nin "Seni görünce hep mutluluk ile dolduruyorum." (*doldurmak*), Ö3'ün "Annemi gördüğüm zaman gönlüm mutluluk içinde." (*iç*), Ö4'ün "Mutluluk bir kap gibi çünkü içi bazı şeyler ile doludur." (*dolu, iç*), Ö5'in "Sınav duyurusu çıktığı zaman kalbim mutluluğu dolduruyor." (*doldurmak*), Ö6'nın "Evlenmemizi düşünürken mutluluğum doludur." (*dolu*), Ö7'nin "Mutluluk ve şişeden akıyor." (*akmak*), Ö8'in "Çok mutlu çünkü bir şey kazandı." (*çok mutlu*), Ö9'un "Yüzünden mutluluk fişkiriyor." (*fişkirirmek*), Ö10'un "Bedenimdeki mutluluk dolu." (*dolu*), Ö11'in "Gittiğinde mutluluğum boşalmaya başladı." (*boşalmak*), Ö12'nin "Mutluluğun içi dolu." (*dolu, iç*), Ö13'ün "Üniversiteyi kazandım, bu yüzden mutluluğum doldu." (*dolmak*), Ö14'ün "Annem benim mutluluğu doldurur diyor." (*doldurmak*), Ö15'in "Yüreğimin mutluluğu doldu." (*dolmak*), Ö16'nın "Bu mutluluğun içinde kendimin rahatı var." (*iç*), Ö17'nin "İçindeki mutluluk doluyor." (*dolmak, iç*), Ö18'in "Kendi mutluluğunu doldurulabilen insan mutlu yaşıyor." (*doldurmak*), Ö19'un "Onu görünce gözlerim(in) içinde mutluluk var." (*içinde*), Ö20'nin "Mutluluğumuzu başkalarına verdiğimiz zaman biz daha mutsuz oluruz." (*vermek*), Ö21'in "Kardeşim evlendiği için çok mutlu oldu ve karısı hamile olduğu zaman içindeki mutluluğu doldurdu." (*doldurmak*), Ö22'nin "İlkbahar gelince ağaç bitkileri canlı anınca mutluluğun fincanı boğaza kadar doluyor." (*dolmak*), Ö23'ün "Mutluluğun içi çok önemli." (*iç*), Ö24'ün "Arkadaşım bana hediye verdi, bu yaptığıyla mutlu bu kabım doldu." (*dolmak*), Ö25'in "İstersek mutluluk dolabilir." (*dolmak*) şeklindeki ifadeleridir. Bu maddenin bulgularında *somut* kategorisiyle *alakasız cevap* ve *cevapsız* kodlarını oluşturabilecek herhangi bir ifadeye rastlanamamıştır.

Metafor sınavının 20. *Madde*'sinde ise "mutluluk" kavramının bir "yiyecek" olarak düşünülmesinden hareketle üretilen ifadeler incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda ise *tat(mak) / tatlı* (f=16 / %57,14), *doymak* (f=2 / %7,14), *yemek* (f=2 / %7,14), *doğramak* (f=1 / %3,57), *bitmek* (f=1 / %3,57), *beslemek* (f=1 / %3,57), *taze* (f=1 / %3,57), *koku* (f=1 / %3,57), *pişirmek* (f=1 / %3,57), *paylaşmak* (f=1 / %3,57) kodlarına ulaşılarak *kavramsallaştırma* kategorisi elde edilmiştir. Ayrıca yiyecek kavramının somut biçimde değerlendirilmesine dayalı ifadeler *tatlı* (f=1 / %3,57) kodunu oluşturarak *somut* kategorisini ortaya çıkarmıştır. Bu kapsamda oluşturulan kodlara ait ifadeler ise Ö1'in

“Mutluluktan ruhumuz tatlandırıyor.” (*tat*), Ö2’nin “İki yıl önce o kadar eğlendim ki mutluluğumun tadına doyamadım.” (*tat*), Ö3’ün “Hiç kimseye bu mutluluğun tadını demedim.” (*tat*), Ö4’ün “Bana ihanet edince mutluluğumu doğradın.” (*doğramak*), Ö5’in “Onu bıraktığımda mutluluğum bitecek.” (*bitmek*), Ö6’nın “Başarılı olduğum için mutluluğumu besliyorum.” (*beslemek*), Ö7’nin “Tatlı, eğer devamlı yersem kendimi daha iyi hissediyorum.” (*tatlı*), Ö8’in “Çok taze mutluluk.” (*taze*), Ö9’un “Baklava yerken mutluluk yedim.” (*yemek*), Ö10’un “Eğer mutluluk tadını tatmak istersen seni mutlu eden şeyleri yap.” (*tat, tatmak*), Ö11’in “Mutluluğun çok güzel bir tadı var.” (*tat*), Ö12’nin “O, bana mutluluğun tadını verdi.” (*tat*), Ö13’ün “Mutluluğun tadını çıkarttım.” (*tat*), Ö14’ün “Çocukken hayatım çok tatlıydı.” (*tat*), Ö15’in “O zaman mutluydum, mutluluğun kokusu burnuma geldi. Sonra onunla birlik(te) mutluluğun hep tadını tattık.” (*koku, tat, tatmak*), Ö16’nın “Annem beni görünce mutluluğa doydum.” (*doymak*), Ö17’nin “Bu mutluluk bana çok tatlı geldi.” (*tat*), Ö18’in “Mutluluk çok tatlı.” (*tat*), Ö19’un “Aramızda mutluluk ve sevgi pişirmeye başladı.” (*pişirmek*), Ö20’nin “Onunla birlikte mutluluğun tadını çıkarıyorum.” (*tat*), Ö21’in “Arkadaşım evlendikten sonra mutluluğun tadını çıkarmaya başladı.” (*tat*), Ö22’nin “Ailece birlikte geçirdiğimiz zaman mutluluğa doydum.” (*doymak*), Ö23’ün “Mutluluk bir pastadır, yediğimiz zaman mutlu oluyoruz tadını çıkartıyoruz.” (*tat, yemek*), Ö24’ün “Arkadaşlarımla mutluluğu paylaşıyorum.” (*paylaşmak*), Ö25’in “Mutluluğu tattıktan sonra kaybetmek istemiyorum.” (*tat*) şeklindedir. Bunların dışında *genel* kategorisi, *alakasız cevap* kodu veya *cevapsız* koduna yönelik herhangi bir ifadeyle karşılaşmamıştır.

Metafor sınavının diğer iki maddesi (21. Madde ve 22. Madde) üzüntü metaforlarını üretmeye yöneliktir. Bu maddelerin analizinden elde edilen bulgular, aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 133.** Üzüntü Metaforlarını Üretmeye Yönelik Maddelerin Bulguları

Madde	Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzdellik (%)	
21. Madde	Üzüntü	Kavramsallaştırma	Akmak	7	28	
			Dol(dur)mak / dolu	6	24	
			Süzülmek	3	12	
			Dök(ül)mek	2	8	
			Fıskırmak	1	4	
			Girmek	1	4	
			Genel	Gözyaşı	4	16
				Acı çekmek	1	4
			Somut	-	-	-
				Alakasız cevap	-	-
	Cevapsız	-	-			

		<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>
22. Madde	Üzüntü	Yaşamak	6	19,35
		Büyüme	4	12,90
		Doğmak	4	12,90
		Git(me)mek	3	9,68
		Öl(dür)mek	3	9,68
		Gelmek	2	6,45
		Beslemek	1	3,23
		Kavramsallaştırma Boğmak	1	3,23
		Dolaşmak	1	3,23
		Filizlenmek	1	3,23
		Gezmek	1	3,23
		Görememek	1	3,23
		Kalmak	1	3,23
		Kovalamak	1	3,23
		Kurtaramamak	1	3,23
Genel	-	-	-	
Somut	-	-	-	
		Alakasız cevap	-	-
		Cevapsız	-	-
		<b>Toplam</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Tablo 133’te yer alan maddelerden 21. Madde, “üzüntü” kavramının “kaptaki sıvı” olarak düşünülebildiği ifadelerin üretimine dayalıdır. Buradaki veriler incelendiğinde yer alan ifadelerin *akmak* (f=7 / %28), *dolu* (f=6 / %24), *süzülmek* (f=3 / %12), *dökülmek* (f=2 / %8), *fişkirmek* (f=1 / %4), *girmek* (f=1 / %4) şeklindeki kodları oluşturduğu görülmektedir. Bu kodlardan hareketle de *kavramsallaştırma* kategorisi ortaya çıkmıştır. Bir diğer bulgu da “üzüntü” kavramının “kaptaki sıvı” kavramı dışında farklı bir kavrama yönelik kavramsallaştırılmasıdır. Buna göre yer alan ifadelerden *gözyaşı* (f=4 / %16) ve *acı çekmek* (f=1 / %4) şeklindeki iki koda ulaşılmış ve *genel* kategorisi ortaya çıkarılmıştır. Bu maddedeki kodların oluşmasını sağlayan ifadeler ise Ö1’in “Eski arkadaşımı görünce gözlerimde hatıralar acı çekti.” (*acı çekmek*), Ö2’nin “Sınav sonuçları(na) baktığım zaman yüzümden bir üzüntü akıyor.” (*akmak*), Ö3’ün “Onu gördüğüm zaman camındaki üzüntü akıyor.” (*akmak*), Ö4’ün “Buraya geldiğimiz zaman sınıf arkadaşımı gördüm ve üzüntü dolu kutu boşaldı.” (*dolu*), Ö5’in “Dedem vefat ettiğinde yüzümden üzüntü süzülüyor.” (*süzülmek*), Ö6’nın “Şehit olduğunu duyarken üzüntüm süzüldü.” (*süzülmek*), Ö7’nin “Üzüntü bir bardaktan süzüldü.” (*süzülmek*), Ö8’in “Kaptaki çok büyük bir üzüntü ve her an dökülebilir.” (*dökülmek*), Ö9’un “Üzüntüden tüm gözlerimden gözyaşı aktı.” (*gözyaşı*), Ö10’un “Ben çok hassasım, her zaman içime üzüntü doluyor hiç çıkmıyor.” (*dolmak*), Ö11’in “Kaza geçirdikten sonra felç oldu, onu görünce içimden üzüntü fişkırıyor.” (*fişkirmek*), Ö12’nin “Üzüntüden gözümde yaşlarım aktı.” (*gözyaşı*),

Ö13'ün "Bugün arkadaşşıma üzüntümü döktüm." (*dökmek*), Ö14'ün "Yüzünden üzüntü akmaya başladığında bağırdığım için pişman oldum." (*akmak*), Ö15'in "Üzüntü yaş olup gözümden aktı." (*akmak*), Ö16'nın "Onun ne yapacağını bilince gözümden gözyaşı damlası aktı." (*gözyaşı*), Ö17'nin "Üzüntü içime doldu." (*dolmak*), Ö18'in "Üzüntüden kendi gözyaşı tutamıyorum." (*gözyaşı*), Ö19'un "Üzüntüm vücudumun damarlar(ın) a kan gibi girdi." (*girmek*), Ö20'nin "Benden üzüntü akıyor." (*akmak*), Ö21'in "Babası öldükten sonra içindeki üzüntü aktı." (*akmak*), Ö22'nin "Geçmiş hatalarımı düşününce üzüntü, bardağı dolduruyor." (*doldurmak*), Ö23'ün "Ben üzüntüyle doluyum." (*dolu*), Ö24'ün "İçimdeki üzüntü akıyor." (*akmak*), Ö25'in "Onun köpeği öldü, gözlerine üzüntü aşırı doldu." (*dolmak*) şeklindeki ifadeler olduğu görülmüştür. Bunların dışında kod veya kategori oluşturabilecek herhangi bir öğrenci ifadesi ise tespit edilememiştir.

Tablodaki 22. Madde'de öğrencilerden "üzüntü" kavramının bu defa "canlı bir varlık" olarak düşünülebildiği ifadeler üretmeleri beklenmiştir. Bu kapsamda üretilen ifadeler incelendiğinde ise *yaşamak* (f=6 / %19,35), *büyülemek* (f=4 / %12,90), *doğmak* (f=4 / %12,90), *git(me)mek* (f=3 / %9,68), *öl(dür)mek* (f=3 / %9,68), *gelmek* (f=2 / %6,45), *beslemek* (f=1 / %3,23), *boğmak* (f=1 / %3,23), *dolaşmak* (f=1 / %3,23), *filizlenmek* (f=1 / %3,23), *gezmek* (f=1 / %3,23), *görememek* (f=1 / %3,23), *kalmak* (f=1 / %3,23), *kovalamak* (f=1 / %3,23), *kurtaramamak* (f=1 / %3,23) kodlarına ulaşılarak *kavramsallaştırma* kategorisi elde edilmiştir. Bu kategorinin kodlarına karşılık gelen ifadeler ise Ö1'in "Üzüntü aramızda filizlendi." (*filizlenmek*), Ö2'nin "Ne zaman 'Seninle vakit geçti.' diyorum bende bir üzüntü yaşadığını anlıyorum." (*yaşamak*), Ö3'ün "Bedenim(de) üzüntü sürekli büyüyor." (*büyülemek*), Ö4'ün "Sen gittiğinden beri üzüntü evime geldi ve sürekli benimle kalıyor." (*gelmek, kalmak*), Ö5'in "Kalbimde bu üzüntü geziyor." (*gezmek*), Ö6'nın "Kafasında üzüntü dolaşıyor. Benimle konuşurken üzüntüsü öldü." (*dolaşmak, ölmek*), Ö7'nin "Üzüntü bir düşman gibi yaşıyor." (*yaşamak*), Ö8'in "Bir felaket nedeniyle üzüntü doğmuş." (*doğmak*), Ö9'un "Üzüntüyü arkadaşların sayesinde öldürdü. Ayrıldıktan sonra kalbimde üzüntü doğdu." (*doğmak, ölmek*), Ö10'un "Mutlaka insanların içinde bir üzüntü yaşıyor." (*yaşamak*), Ö11'in "Yaşadığım üzüntü ile ayrılmak istiyorum." (*yaşamak*), Ö12'nin "İçimdeki üzüntüyü öldürmek istiyorum. Onun içinde bir üzüntü doğdu." (*doğmak, öldürmek*), Ö13'ün "Üzüntü arkamdan hiç gitmiyor." (*gitmemek*), Ö14'ün "Üzüntünün büyümesini istemiyorum." (*büyülemek*), Ö15'in "Arkadaşıma çok üzuldüm. Bir üzüntü beni kovalıyor." (*kovalamak*), Ö16'nın "Onun

bana üzüntüsü büyüyor.” (*büyümek*), Ö17’nin “Üzüntü beni göremez.” (*görememek*), Ö18’in “İnsanın kendi içinde kendi üzüntüsünü yaşar.” (*yaşamak*), Ö19’un “Üzüntümü bütün hayatımda besledim.” (*beslemek*), Ö20’nin “Şu üzüntü bize gelince kolayca gitmez.” (*gelmek, gitmek*), Ö21’in “Onun sevgilisi öldükten sonra çok üzgün olmuş ve üzüntüden kendisini kurtaramıyor.” (*kurtaramamak*), Ö22’nin “Darda kaldığım zaman üzüntü benim peşimden gitti. Benim yarattığım üzüntü her gün büyüdü.” (*büyümek, gitmek*), Ö23’ün “Onun bu şeyler başına geldiği için üzüntü doğdu.” (*doğmak*), Ö24’ün “Üzüntü beni boğuyor.” (*boğmak*), Ö25’in “Bugün yine onu görmedim, içimde üzüntü yaşıyor.” (*yaşamak*) şeklindedir. Bu analiz kapsamında başka kategori veya kod oluşturabilecek herhangi bir öğrenci ifadesi tespit edilememiştir.

Üzüntü metaforlarından sonra öfke metaforlarını üretmeye yönelik maddelerle analize devam edilmiştir. Bu maddelerin analizinden elde edilmiş bulgulara da aşağıdaki tabloda yer verilmektedir:

**Tablo 134.** Öfke Metaforlarını Üretmeye Yönelik Maddelerin Bulguları

Madde	Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzdellik (%)	
23. Madde	Öfke	Kavramsallaştırma	Kontrol et(me)mek	10	38,46	
			Emir	6	23,08	
			Esir	1	3,85	
			Geçmeye çalışmak	1	3,85	
			İstedığı şeyi yapmak	1	3,85	
			Üstünde	1	3,85	
			Yönlendirmek	1	3,85	
			Yüksek	1	3,85	
			Genel	Büyümek	1	3,85
				Fırlamak	1	3,85
				Patlamak	1	3,85
			Somut	-	-	-
				Alakasız cevap	1	3,85
				Cevapsız	-	-
			<b>Toplam</b>			<b>26</b>
24. Madde	Öfke	Kavramsallaştırma	Ağır	10	30,30	
			Taşımak	6	18,18	
			Atmak	3	9,09	
			Arkamda / sırtımda	2	6,06	
			Bırakmak	2	6,06	
			Kurtul(ma)mak	2	6,06	
			Adım atamamak	1	3,03	
			Aşağıya çekmek	1	3,03	
			Hafif	1	3,03	
			Kaldırmamak	1	3,03	
			Paylaşmak	1	3,03	
			Tutmak	1	3,03	
			Yorulmak	1	3,03	
			Genel	-	-	
			Somut	-	-	

	Alakasız cevap	1	3,03		
	Cevapsız	-	-		
	<b>Toplam</b>	<b>33</b>	<b>100</b>		
25. Madde	Öfke	Kavramsallaştırma	Kazanmak	7	20,59
			Savaş(mak)	5	14,71
			Yenmek	5	14,71
			Dayan(ılma)mak	2	5,88
			Karşılaşmak	2	5,88
			Saldırmak	2	5,88
			Engellemek	1	2,94
			Karşı çıkmak	1	2,94
			Karşıma çıkmak	1	2,94
			Kötü duruma düşmek	1	2,94
			Kurtulmak	1	2,94
			Peşimi bırakmamak	1	2,94
			Sinirlerimi bilemek	1	2,94
			Tartışmak	1	2,94
			Yarışmak	1	2,94
			Genel	-	-
Somut	Kimse	Alakasız cevap	1	2,94	
		Cevapsız	-	-	
		<b>Toplam</b>	<b>33</b>	<b>100</b>	

Tablo 134'teki 23. Madde, "öfke" kavramının "üstünlük" olarak görülmesiyle oluşturulan ifadeleri içermektedir. Bu ifadelerin analizi ile *kontrol et(me)mek* (f=10 / 38,46), *emir* (f=6 / 23,08), *esir* (f=1 / 3,85), *geçmeye çalışmak* (f=1 / 3,85), *istediği şeyi yapmak* (f=1 / 3,85), *üstünde* (f=1 / 3,85), *yönlendirmek* (f=1 / 3,85), *yüksek* (f=1 / 3,85) şeklindeki kodlara ulaşılmış ve *kavramsallaştırma* kategorisi oluşturulmuştur. "Öfke" kavramının "yük" dışında başka bir kavramla eşleştirildiği ifadelere dayalı kodlar ise *büyümek* (f=1 / 3,85), *fırlamak* (f=1 / 3,85), *patlamak* (f=1 / 3,85) şeklindedir. Bunların da *genel* kategorisini oluşturduğu görülmektedir. Analiz doğrultusunda belirlenen kodların ise Ö1'in "Öfke bizi kontrol ediyor yani en üst duygu." (*kontrol etmek*), Ö2'nin "Arkadaşım o şekilde konuşunca öfkem büyüdü." (*büyümek*), Ö3'ün "Öfke bana emir veriyor." (*emir*), Ö4'ün "Öfke beni kontrol ediyor ve bana emrediyor." (*emir, kontrol etmek*), Ö5'in "Öfke olduğumda çok yüksek hissettim." (*yüksek*), Ö6'nın "Öfkesi ona ne emrediyor o yapıyor." (*emir*), Ö7'nin "Öfke patron gibidir bizi kontrol etmek ister." (*kontrol etmek*), Ö9'un "Öfke bana emir verirken yine de hatalara düşüyorum." (*emir*), Ö10'un "Öfke kontrol edebilir, ne zaman isterse dışarıd(y)a çıkıyor ya da (istediği) zamanlarda içimde kalıyor." (*kontrol etmek*), Ö11'in "...çok kötü davrandı, öfkeden patlayacaktım." (*patlamak*), Ö12'nin "Öfkesi bana dönüyor, emir veriyor." (*emir*), Ö13'ün "Öfke esiri olduğundan kardeşimi incittim." (*esir*), Ö14'ün "Aslında emrin melek gibi, öfkesi



emredebilir.” (*emir*), Ö15’in “Kalabalık insan içinde öfke emretti.” (*emir*), Ö16’nın “Onu görünce içimdeki öfkeyi kontrol edemiyorum.” (*kontrol edememek*), Ö17’nin “Bu öfke benimle istediği şeyi yapıyor.” (*istediği şeyi yapmak*), Ö18’in “Arkadaşıma çok öfkeliyim bu efe beni kontrol ediyor.” (*kontrol etmek*), Ö19’un “Hocamı gördüğüm zaman içimdeki öfkem beni kontrol ediyor.” (*kontrol etmek*), Ö20’nin “Öfkenin beni kontrol etmesine izin veremem.” (*kontrol etmek*), Ö21’in “İşimi bıraktım ve öfkeyi geçmeye çalışıyorum.” (*geçmeye çalışmak*), Ö22’nin “Öfke insanı yönlendirir, insanın üstündedir.” (*üstünde, yönlendirmek*), Ö23’ün “Bana sinirlenebilir, kontrol ediyor.” (*kontrol etmek*), Ö24’ün “Öfkem beni kontrol ediyor.” (*kontrol etmek*), Ö25’in “Öfkeden yerimden fırladım.” (*fırlamak*) şeklindeki ifadelerinden meydana getirilmiştir. Bunların yanı sıra “Küçük bir hata olsa bile.” (Ö8) ifadesinin de *alakasız cevap* (f=1 / 3,85) kodunu oluşturduğu görülmektedir. Mevcut maddede *somut* kategorisiyle *cevapsız* kodunu meydana getirebilecek ifadelere rastlanamamıştır.

Tablodaki 24. Madde, “öfke” kavramının bir “yük” olarak düşünülmesinden hareketle üretilen metaforik ifadeleri içermektedir. Bunların analizinden de *ağır* (f=10 / %30,30), *taşımak* (f=6 / %18,18), *atmak* (f=3 / %9,09), *arkamda / sırtımda* (f=2 / %6,06), *bırakmak* (f=2 / %6,06), *kurtul(ma)mak* (f=2 / %6,06), *adım atamamak* (f=1 / %3,03), *aşağıya çekmek* (f=1 / %3,03), *hafif* (f=1 / %3,03), *kaldırmamak* (f=1 / %3,03), *paylaşmak* (f=1 / %3,03), *tutmak* (f=1 / %3,03), *yorulmak* (f=1 / %3,03) kodları meydana getirilmiştir. Bu kodların ortaya çıkmasında temel alınan ifadeler ise Ö1’in “Öfke içimizde ağır bir yer kaplıyor.” (*ağır*), Ö2’nin “Ablamla konuşurken öfkeden büyük bir parça(yı) onunla paylaştım.” (*paylaşmak*), Ö3’ün “Öfkeyi hayatım boyunca taşımaktan yoruldu.” (*taşımak, yorulmak*), Ö4’ün “O, bana küfür edince öfke ağır geliyor.” (*ağır*), Ö5’in “Hayatımdaki bu öfke(yi) bırakmam gerekiyor.” (*bırakmak*), Ö6’nın “Omzundaki öfkeyi bırak, kibarlığını göster. Güven bana! Uyduktan sonra öfken hafif olacak.” (*bırakmak, hafif*), Ö7’nin “Öfkeni at artık.” (*atmak*), Ö8’in “Öfkeyi atsin, hayatını engelleyen bir şey.” (*atmak*), Ö9’un “İleriye gitmek için öfkelerimi çöpe attım.” (*atmak*), Ö10’un “Sırtımda öfkeyi tutuyorum.” (*sırtımda, tutmak*), Ö11’in “Taşıdığım öfkeyi bana çok ağır geliyor.” (*ağır, taşımak*), Ö12’nin “Onun çok zamandır taşıdığı öfkesi var.” (*taşımak*), Ö13’ün “Bu öfke beni aşağıya çekti.” (*aşağıya çekmek*), Ö14’ün “Öfkeyi taşımaya devam edersen sonu iyi olmayacak.” (*taşımak*), Ö15’in “Arkamdaki öfke ağır, onunla yürüyemedim.” (*ağır, arkamda*), Ö16’nın “Bu öfkeden kurtulmak istiyorum.”

(*kurtulmak*), Ö17'nin "Öfkem o kadar ağır ki ondan kurtulamıyorum." (*ağır, kurtulamamak*), Ö18'in "Aile arasında sürekli ağır öfke var." (*ağır*), Ö20'nin "Onu görünce ağır öfke hissediyorum." (*ağır*), Ö21'in "Öfkeden bir adım ileri atamıyorum." (*adım atamamak*), Ö22'nin "Öfkeli insan oldukça bu duygunun ağır yüklerini taşımak durum(un)da." (*ağır, taşımak*), Ö23'ün "Bendeki öfke bana ağır geliyor kaldıramıyorum." (*ağır, kaldırmamak*), Ö24'ün "Öfkem insanlara çok ağır geliyor." (*ağır*), Ö25'in "Kaç yıl bu öfkeyi taşıyorum." (*taşımak*) şeklinde sıralanmaktadır. Bunların yanı sıra Ö19'un "Patronumu görünce konfor alanından çıkamam." ifadesi de *alakasız cevap* (f=1 / %3,03) kodunu oluşturmaktadır. Maddede *genel* kategorisi, *somut* kategorisi ve *cevapsız* kodunu oluşturabilecek herhangi bir veriye ise rastlanamamıştır.

Metafor sınavındaki öfke metaforlarını üretmeye yönelik son madde (25. Madde) "öfke" kavramını bir "rakip" olarak kavramsallaştırmaya yöneliktir. Öğrencilerin bu kapsamda oluşturdukları ifadeler analiz edildiğinde *kazanmak* (f=7 / %20,59), *savaşmak* (f=5 / %14,71), *yenmek* (f=5 / %14,71), *dayan(ılma)mak* (f=2 / %5,88), *karşılaşmak* (f=2 / %5,88), *saldırmak* (f=2 / %5,88), *engellemek* (f=1 / %2,94), *karşı çıkmak* (f=1 / %2,94), *karşıma çıkmak* (f=1 / %2,94), *kötü duruma düşmek* (f=1 / %2,94), *kurtulmak* (f=1 / %2,94), *peşimi bırakmamak* (f=1 / %2,94), *sinirlerimi bilemek* (f=1 / %2,94), *tartışmak* (f=1 / %2,94), *yarışmak* (f=1 / %2,94) kodlarına ulaşılarak *kavramsallaştırma* kategorisi elde edilmiştir. Maddenin kodlarını oluşturan bu ifadeler ise Ö1'in "Öfke, bana her zaman saldırmaktadır." (*saldırmak*), Ö2'nin "O, öyle konuşunca ben hep öfkem ile tartışıyorum." (*tartışmak*), Ö3'ün "Öfke bu maçı kazandı ama savaşı ben kazanacağım." (*kazanmak, savaş*), Ö4'ün "Öfkeden kurtulmam lazım, ayrıca peşimi bırakmıyor." (*kurtulmak, peşini bırakmamak*), Ö5'in "Bugün öfkeden kazandım." (*kazanmak*), Ö6'nın "Öfkeyle savaşta korkacak, kaçacak, yıkılacak olan varsa şimdi buradan gidebilirsin." (*savaş*), Ö7'nin "Öfke, bu maçta kazanmam gerekiyor." (*kazanmak*), Ö9'un "Öfkeyle savaşıyorum ama kendimi kontrol edemem. Öfkeden kazandım şimdi özgür bir adamım." (*kazanmak, savaşmak*), Ö10'un "Öfkemi yeneceğim." (*yenmek*), Ö11'in "Öfkeyi ben yenmeye çalışıyorum, ne kadar dayanabileceğini bilmiyorum." (*dayanmak, yenmek*), Ö12'nin "Öfkesi kazanabildi. Öfkesiyle savaştı." (*kazanmak, savaşmak*), Ö13'ün "Bu öfke sinirimi biledi." (*sinirimi bilemek*), Ö14'ün "Sizin için öfkeme (karşı) kazanmaya çalışacağım." (*kazanmak*), Ö15'in "Hep kızdığım zamanda öfkeyle karşılaştık." (*karşılaşmak*), Ö16'nın "Annem içindeki öfkesini yendi." (*yenmek*), Ö17'nin "bu öfkeye

karşı çıkmazsam o beni yenecek” (*karşı çıkmak, yenmek*), Ö18’in “onunla karşılaşmak bile kötü” (*karşılaşmak*), Ö20’nin “şu öfke hep karşıma çıkıp beni engelliyor” (*engellemek, karşıma çıkmak*), Ö21’in “onu kızdırma çünkü onun öfkesinin saldırısına dayanılmaz” (*dayanılmamak, saldırı*), Ö22’nin “öfkeyle elveda etmek için savaş etmek zorundayım; öfkeyi yenip başarılı oldum” (*savaşmak, yenmek*), Ö23’ün “kavga ederken öfkesiyle yarışıyor” (*yarışmak*), Ö24’ün “öfkem beni hep kötü durumlara düşürüyor” (*kötü duruma düşürmek*), Ö25’in “neticede öfkeme (karşı) kazandım” (*kazanmak*) şeklindeki ifadeleridir. Öğrencilerin ürettikleri ifadelerden Ö19’un “öfkeli olduğum zaman hiç kimseyle konuşmuyorum, çünkü eğer konuşursam onunla harbe gireceğiz; kim kazanacak belli değil” ifadesinde rakibi somut bir kişi olarak düşündüğü görülmektedir. Dolayısıyla bu ifadeden *kimse* (f=1 / %2,94) kodu çıkarılarak *somut* kategorisi oluşturmuştur. Bunun yanı sıra Ö8’in “yani insanlar çok kızgın” ifadesi de maddeye yönelik bir cevap barındırmamasından dolayı *alakasız cevap* (f=1 / %2,94) kodunda yer almıştır. *Genel* kategorisi ile *cevapsız* kodlarının oluşmasını sağlayacak bir ifadeye ise rastlanmamıştır.

Metafor sınavının son maddeleri (26. Madde ve 27. Madde) korku metaforlarını üretmeye yöneliktir. Bu maddelerin içerik analizinden elde edilen bulgulara aşağıdaki tabloda yer verilmektedir:

**Tablo 135.** Korku Metaforlarını Üretmeye Yönelik Maddelerin Bulguları

Madde	Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
26. Madde	Korku	Kavramsallaştırma	Titremek	9	34,62
			Donmak	8	30,77
			Üşümek	4	15,38
			Hareket etmemek	2	7,69
			Hissetmemek	1	3,85
			Tüyleri diken diken olmak	1	3,85
		Genel	-	-	-
		Somut	-	-	-
		Alakasız cevap	1	3,85	
		Cevapsız	-	-	
<b>Toplam</b>			<b>26</b>	<b>100</b>	
27. Madde	Korku	Kavramsallaştırma	Öl(dür)mek	5	19,23
			Deli olmak	4	15,38
			Çıldırılmak	3	11,54
			Kalbi durmak	2	7,69
			Anormal	1	3,85
			Felç olmak	1	3,85
			Kontrol edememek	1	3,85
			Konuşamamak	1	3,85
Korkuyla yaşamak	1	3,85			

	Kurtulamamak	1	3,85
	Ne yapacağını bilememek	1	3,85
	Tedavi etmek	1	3,85
	Travma yaşamak	1	3,85
	Yaralanmak	1	3,85
	Yayılmak	1	3,85
Genel	Takip etmek	1	3,85
Somut	-	-	-
	Alakasız cevap	-	-
	Cevapsız	-	-
	<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

Tablo 135'teki 26. Madde'de öğrenciler, "korku" kavramını "soğuk" kavramının özelliklerine göre kavramsallaştırma içeren ifadeler üretmişlerdir. Bu ifadeler analiz edildiğinde ise *titremek* (f=9 / %34,62), *donmak* (f=8 / %30,77), *üşümek* (f=4 / %15,38), *hareket etmemek* (f=2 / %7,69), *hissetmemek* (f=1 / %3,85), *kardan adam olmak* (f=1 / %3,85), *tüyleri diken diken olmak* (f=1 / %3,85) kodlarının oluştuğu görülmektedir. Maddenin kodlarını oluşturan ifadelerle bakıldığında Ö1'in "Korkudan ruhu titremeye başladı." (*titremek*), Ö2'nin "Korku hissettiğim zaman titremeye başladım." (*titremek*), Ö3'ün "Korkudan bedenim titriyor." (*titremek*), Ö4'ün "Düşmanlarımı görünce korkudan titredim." (*titremek*), Ö5'in "Korku olduğunda ali hareket etmeyecek." (*hareket etmemek*), Ö6'nın "Korkudan üşüyüp yardım almaya zorlanıyorum." (*üşümek*), Ö7'nin "Korku titretiyor." (*titremek*), Ö8'in "Korkmuş çünkü hareket edemiyor." (*hareket etmemek*), Ö9'un "Çok korktuğu için dondu." (*donmak*), Ö10'un "Korkuyu elimde tutuyorum ve ondan çok üşüyorum." (*üşümek*), Ö11'in "Korkudan üşüyorum." (*üşümek*), Ö12'nin "Korkudan titredi. Korkudan elleri ayakları hissetmiyor." (*hissetmemek*, *titremek*), Ö13'ün "Korktuğumdan kafam üşüdü." (*üşümek*), Ö14'ün "Haberi duyduğumda dondum." (*donmak*), Ö15'in "Aslanı görünce titredi." (*titremek*), Ö16'nın "Korktuğum o kadar tüylerim diken diken oldu." (*tüyleri diken diken olmak*), Ö17'nin "Kardeşim beni korkuttu, o korkudan oturduğum yerde dondum." (*donmak*), Ö18'in "Kabus rüyadan uyandım, korkudan dondum." (*donmak*), Ö20'nin "Sınava girdiğim zaman ellerim korkudan titriyordu." (*titremek*), Ö21'in "Filiz dün akşam korkudan dondu." (*donmak*), Ö22'nin "Bana karşı yaklaşan kurda bakınca korkudan dondum." (*donmak*), Ö23'ün "Korkudan dondum." (*donmak*), Ö24'ün "O, korkusuyla çok fena dondu." (*donmak*), Ö25'in "Bugün o kadar korktum ki titremeye başladım." (*titremek*) şeklindeki kavramsallaştırmaya dayalı ifadeleri yer almaktadır. Ayrıca bir de Ö19'un "Karanlıkta olduğum zaman ışıklar yok, soğuktan ne yapacağımı bilmiyorum." ifadesi

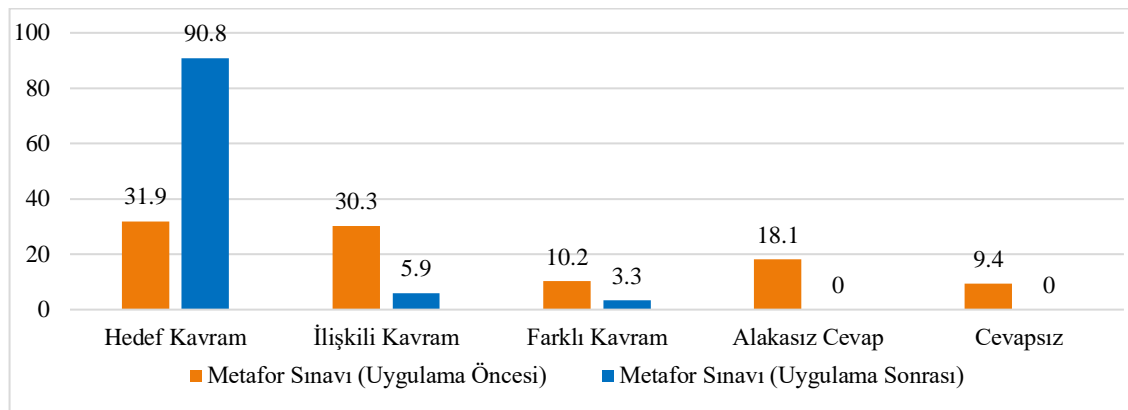
tespit edilerek *alakasız cevap* (f=1 / %3,85) kodu kapsamına alınmıştır. Bunların dışında, gerçekleştirilen analizde başka kod veya kategorilerin oluşmasına yönelik herhangi bir veriye rastlanamamıştır.

Metafor sınavının son maddesi olan 27. Madde’de öğrencilerden “korku” kavramını “hastalık yaratmak (yapmak)” kavramına göre düşünerek metaforik ifadeler üretmeleri beklenmiştir. Tablodaki bulgulara göre öğrenci ifadelerinden hareketle *öl(dür)mek* (f=5 / %19,23), *deli olmak* (f=4 / %15,38), *çıldırılmak* (f=3 / %11,54), *kalbi durmak* (f=2 / %7,69), *anormal* (f=1 / %3,85), *felç olmak* (f=1 / %3,85), *kontrol edememek* (f=1 / %3,85), *konusamamak* (f=1 / %3,85), *korkuyla yaşamak* (f=1 / %3,85), *kurtulamamak* (f=1 / %3,85), *ne yapacağını bilememek* (f=1 / %3,85), *tedavi etmek* (f=1 / %3,85), *travma yaşamak* (f=1 / %3,85), *yaralanmak* (f=1 / %3,85), *yayılmak* (f=1 / %3,85) şeklinde kodlara ulaşılarak *kavramsallaştırma* kategorisi elde edilmiştir. Bu kodları oluşturan ifadelerle bakıldığında ise Ö1’in “Korkudan çok yaralandı.” (*yaralanmak*), Ö2’nin “Korku beni yavaş yavaş öldürüyor.” (*öldürmek*), Ö3’ün “Bu korku yüzünden hala travma yaşıyorum.” (*travma yaşamak*), Ö4’ün “Korkudan felç oldum.” (*felç olmak*), Ö5’in “Korkudan tedavi etmelisin.” (*tedavi etmek*), Ö6’nın “Kafamdaki korku bütün bedenime yayılıp duruyor.” (*yayılmak*), Ö7’nin “Korkudan kurtulamadım.” (*kurtulamamak*), Ö8’in “Kız arkadaşımı kaybedecek diye kalbi durdu.” (*kalbi durmak*), Ö9’un “Korku beni çıldırttı. Korkudan deli oldum.” (*çıldırılmak, deli olmak*), Ö10’un “Korkudan deli olacağım. Eğer ona bir ilaç alamadım (alamazsam) resmen delireceğim.” (*deli olmak*), Ö11’in “O kadar beni korkuttun ki ne yapacağımı bilemedim.” (*ne yapacağını bilememek*), Ö12’nin “Çok korktuğundan konuşamıyorum.” (*konusamamak*), Ö13’ün “Kardeşim beni çok korkuttu, yüreğim durdu.” (*kalbi durmak*), Ö15’in “Korkudan deli oldum.” (*deli olmak*), Ö16’nın “O korktu, o kadar birden delirdi.” (*deli olmak*), Ö17’nin “Bu korkudan anormal şeyler yapmaya başladım.” (*anormal*), Ö18’in “Korkuyla yaşayan insan, ölüme çok yakın.” (*korkuyla yaşamak*), Ö19’un “Korkudan yavaş yavaş öldüm.” (*ölmek*), Ö20’nin “Çocuk korkudan çıldırılmak üzereydi.” (*çıldırılmak*), Ö21’in “Kardeşim korkunç filmleri izledikten sonra kendisini kontrol edemiyor.” (*kontrol edememek*), Ö22’nin “Vahşi hayvanı görünce bir saniyede çıldırdım.” (*çıldırılmak*), Ö23’ün “İçimizdeki korku böyle devam ederse öleceğim.” (*ölmek*), Ö24’ün “Korku çok fazla olursa ölecek.” (*ölmek*), Ö25’in “Korkum beni yavaş yavaş öldürüyor.” (*ölmek*) şeklindeki ifadelerin yer aldığı görülmüştür. Ayrıca Ö14’ün “Beni takip etmeye

başladığımda ne yapacağımı bilemedim.” şeklindeki ifadesi de *takip etmek* kodunu ortaya çıkararak *genel* kategorisinin altında bulunmaktadır. Bunların dışında kategori veya kod oluşturabilecek herhangi bir öğrenci ifadesi tespit edilememiştir.

Bu aşamaya kadar metafor öğretiminde yer verilen uygulama öncesi metafor sınavıyla uygulama sonrası metafor sınavı ayrı şekilde analiz edilmiştir. Sonrasında sınavların analiziyle elde edilen sonuçlar, ayrıca *MAXQDA* nitel veri kodlama programına aktarılmıştır. Bu şekilde metafor sınavları sonuçları *anlama*, *yorumlama* ve *üretme* kazanımları yönünden karşılaştırılarak öğrencilerin metafor öğretimi uygulamasından önceki ve sonraki durumları, grafikler aracılığıyla sunulmaya çalışılmıştır.

Metafor sınavlarının sonuçları ilk olarak öğrencilerin *anlama* kazanımı açısından durumlarına göre karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmanın sonuçları aşağıdaki grafiklerde yer almaktadır:



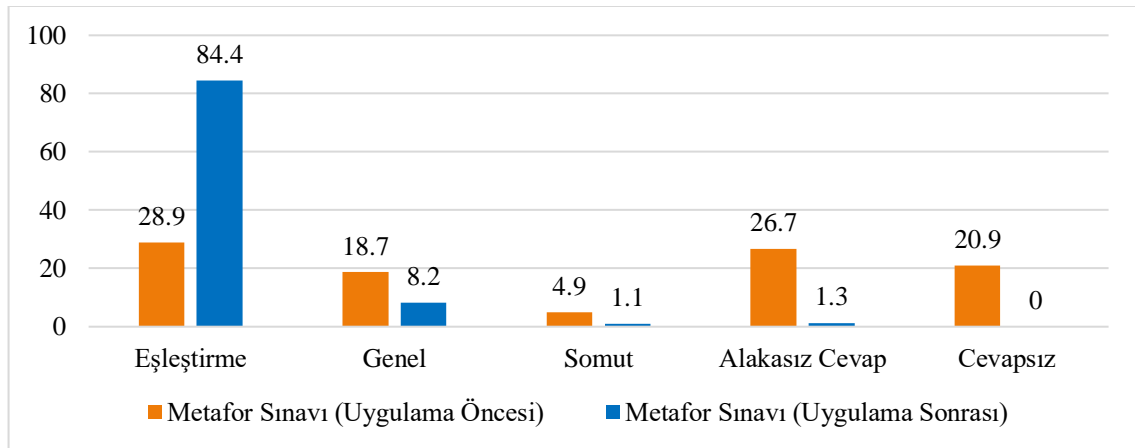
**Grafik 2.** Uygulama Öncesi ve Sonrası Metafor Sınavlarının Anlama Kazanımına Yönelik İstatistiği

Grafik 2’de uygulama öncesi metafor sınavının analizi sonucunda oluşturulan *hedef kavram*, *ilişkili kavram* ve *farklı kavram* kategorileriyle *alakasız cevap* ve *cevapsız* kodlarının yer aldığı görülmektedir. Buna göre kategorilerin yüzdeler oranları temel alındığında *hedef kavram* kategorisi %31,9 oranında, *ilişkili kavram* kategorisi %30,3 oranında, *alakasız cevap* kodunun %18,1 oranında, *farklı kavram* kategorisi %10,2 oranında, *cevapsız* kodu da %9,4 oranındadır.

Metafor öğretimi uygulaması sonrasında gerçekleştirilen metafor sınavının *anlama* kazanımı ele alındığında ise *hedef kavram* kategorisinin %90,8 oranında, *ilişkili kavram* kategorisinin %5,9 oranında, *farklı kavram* kategorisinin %3,3 oranında yer aldığı

görülmektedir. Bunun yanı sıra *alakasız cevap* koduyla *cevapsız* kodunda herhangi bir oranın yer almadığı tespit edilmiştir.

Metafor sınavının bir diğer kazanımı, metaforları *yorumlama* kazanımıdır. Uygulama öncesinde gerçekleştirilen sınavda bu kazanıma yönelik oluşan kategori ve kodların oranları aşağıdaki grafikte yer almaktadır:

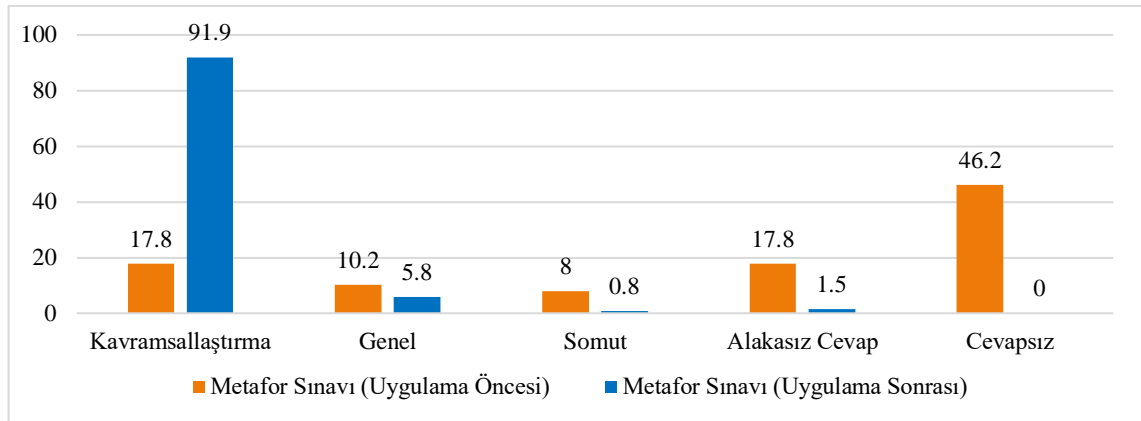


**Grafik 3.** Uygulama Öncesi ve Sonrası Metafor Sınavlarının Yorumlama Kazanımına Yönelik İstatistiği

Grafik 3'te metafor sınavının yorumlama kazanımına yönelik *eşleştirme*, *genel* ve *somut* kategorileriyle *alakasız cevap* ve *cevapsız* kodunun olduğu görülmektedir. Bu kategori ve kodların yüzdeler oranlarına bakıldığında ise sıralamanın %28,9'la *eşleştirme* kategorisi, %26,7'yle *alakasız cevap* kodu, %20,9'la *cevapsız* kodu, %18,7'yle *genel* kategorisi ve %4,9'la *somut* kategorisi şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

Metafor öğretimi uygulaması sonrasında gerçekleştirilen metafor sınavının *yorumlama* kazanımına yönelik kategori ve kodların yüzdeler oranları ise sıralayla %89'4 *eşleştirme* kategorisi, %8,2 *genel* kategorisi, %1,3 *alakasız cevap* kodu, %1,1 da *somut* kategorisi şeklindedir. Bu grafikten hareketle *cevapsız* kodunun herhangi bir oran içermediği görülmektedir.

Uygulama öncesi metafor sınavında *üretme* kazanımına yönelik oluşturulan kategori ve kodlarla bunların oranları aşağıdaki grafikte sunulmaktadır:



**Grafik 4.** Uygulama Öncesi ve Sonrası Metafor Sınavlarının Üretme Kazanımına Yönelik İstatistiği

Grafik 4'e göre uygulama öncesi metafor sınavında *kavramsallaştırma*, *genel* ve *somut* kategorileriyle *alakasız cevap* ve *cevapsız* kodunun meydana geldiği görülmektedir. Buradaki kategori ve kodlarda yer alan yüzdelik oranların sıralaması ise %46,2 *cevapsız* kodu, %17,8 *alakasız cevap* kodu, %17,8 *kavramsallaştırma* kategorisi, %10,2 *genel* kategorisi ve %8 de *somut* kategorisi şeklindedir.

Uygulama sonrası metafor sınavının *üretme* kazanımında yer alan kategori ve kodların yüzdelik oranları ise %91,1 *kavramsallaştırma* kategorisi, %5,8 *genel* kategorisi, %1,5 *alakasız cevap* kodu, %0,8 *somut* kategorisi şeklinde sıralanmaktadır. Bununla birlikte *cevapsız* kodunun herhangi bir orana sahip olmadığı tespit edilmiştir.

### 5.3.2. Metafor Öğretimi Hakkındaki Öğrenci Görüşleri

Bu bölümde öğrencilerin deneyimledikleri kavramsal metafor öğretimi sürecine yönelik görüşleri yer almaktadır. Buradaki görüşmelerden elde edilen bulgular, eylem araştırması sürecindeki diğer bulguları benzerlik veya farklılık açısından desteklemesi adına önem arz etmektedir. Bu görüşmelere yönelik bulgular ise “Öğrenci Görüşme Formu”yla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular aşağıda alt başlıklar halinde sunulmaktadır.



### 5.3.2.1. Metafor Öğrenmenin Önemi

Bu araştırma kapsamında yer alan “Öğrenci Görüşme Formu”nun ilk maddesi, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçe öğrenmede metafor öğrenimine yönelik düşüncelerini içermektedir. Bunların analiziyle elde edilen bulgulara da aşağıdaki tabloda yer verilmektedir:

**Tablo 136.** Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Metaforları Öğrenmeye Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)
Metaforlar	Dil öğreniminde metaforlar	Önemli	25
		İyi anlamak / konuşmak	15
		Dilde yaygın kullanım	12

Tablo 136’ya göre çalışma grubundaki öğrencilerin ifadelerinden *önemli*, *iyi anlamak / konuşmak* ve *dilde yaygın kullanım* şeklinde üç koda ulaşılmıştır. *Dil öğreniminde metaforlar* kategorisini oluşturan bu kodlardan *önemli* kodu, 25 frekans değeriyle en yüksek kod olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte frekans değeri 15 ile ikinci sırada yer alan kod ise *iyi anlamak / konuşmak* olarak belirlenmiştir. Bu kodun oluşmasını sağlayan ifadeler “Konuşurken konuşmam daha güzel.” (Ö3), “Eğer metafor bilmiyorsa konuşmak çok zor.” (Ö4), “Türk kültürünü öğrenmek için ve anlamak için.” (Ö8), “Türkler konuşurken bazı şeyler sormak, demek için metafor kullanıyorlar. Ya bunu anlamıyorsa biraz zor olacak üniversitede.” (Ö9), “Çünkü şey, şeyler yani spesifik şeyler daha daha iyi konuşuyoruz...” (Ö10), “Çünkü ilk defa dersleri dışarıdaki insanlarla ve okuldaki öğretmenlerle, şey dersleri anlamak için güzel bir rolü var yani.” (Ö11), “Çünkü mesela bize bir kişi, bana gelip metaforlu bir cümle söylese anlamam gerekiyor yani anlamasam biraz sıkıntı olacak...” (Ö12), “İnsanın nasıl söylediğini metaforik bir şekilde anlayabilirsin...” (Ö13), “Yani bir şeyi anlamak için, anlatmak için kolaylaştırıyor.” (Ö14), “Çünkü hayatımızda insanlarla konuşurken bu metaforları öğrenmemiz lazım. Yani nasıl metaforları iyi bilersen sana onlarla konuşmak, konuştuğun zaman iyi olacak.” (Ö16), “Metaforları anlayabilmemiz bizim için önemli.” (Ö17), “Çünkü halkın arasında onları anlamak için çok önemli.” (Ö20), “Çünkü bazı kelimeler ya da bazı metinler(i) okurken bazı kelimeler(i) anlayamıyoruz. Mesela ‘mutluluk vermek’, mesela yani ‘bayıldım’ ne demek istedi burada? Ben bilemiyorum. Çevirdiğim zaman ‘bayılmak’ aynı anlam, aynı anlam değil, başka anlam(a) geliyor.” (Ö21), “Söylediklerini anlamasını için çok önemli.” (Ö24) ve “Onları anlamak için metaforlar

çok önemli.” (Ö25) şeklindedir. Bu maddede ayrıca bir de *dilde yaygın kullanım* olarak son bir kodun daha oluştuğu görülmektedir. Bu kodu oluştururken temel alınan ifadeler ise “Türkçede de metaforları bilmesi lazım. Hayatımın her gününde kullanarak, bu yüzden arkadaşımınla sohbet ederken metafor bir kalıp kullanabilirim.” (Ö1), “Metafor hem böyle üniversitede hem kitapta hem de sokakta var.” (Ö4), “Metafor lazım normal şekilde olmuyor.” (Ö6), “Tüm dünyada insanlar metaforik olarak konuşuyor. Yani her dilde var demektir.” (Ö13), “Hayatımızda bundan sonraki 4-5 yıldır burada okuyacağız, o yüzden metaforlar çok gelir.” (Ö15), “Çünkü sadece Türkçede değil tüm dillerde metafor var” (Ö17), “Her metinde metafor, metafor kelimelerini görüyoruz.” (Ö18), “Çünkü her dilde metafor var.” (Ö19), “Çünkü Türkler duygusal bir halk ve konuşmakta çok kullanılır herhangi bir metaforlar. Yani duygusallık olduğu için” (Ö22), “Çünkü dilde çok metafor var ve sözlükte anlamalar(ını) bulamıyorum.” (Ö23), “Çünkü halk konuşurken onlar çok metafor kullanıyorlar.” (Ö24) ve “Çünkü mesela Türkçe metinleri okurken çok metaforlar var.” (Ö25) olmuştur.

### 5.3.2.2. Kavramsal Metafor Öğretimi Uygulamasından Önceki Metafor Öğretimi

Öğrenci görüşmeleri kapsamında yer alan ikinci madde, kavramsal metafor öğretimi uygulamasından önceki metafor öğretiminin nasıl olduğuna yönelik görüşleri içermektedir. Buradan hareketle elde edilen veriler analiz edilmiş ve ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir:

**Tablo 137.** Öğrencilerin Kavramsal Metafor Öğretimi Uygulamasından Önceki Metafor Öğretimine Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)
Metafor	Metafor öğretimi / öğrenimi	Metafor öğretimi eksikliği	20
		Bireysel çabaya yönelik öğrenme	17
		Açıklama ve örneklendirmeye dayalı öğretim	11

Tablo 137’de yer alan verilere göre öğrencilerin kavramsal metafor kuramına dayalı öğretim uygulamasından önceki metafor öğretimine / öğrenime yönelik görüşleri incelenmiş ve bunun sonucunda da *metafor öğretimi eksikliği*, *bireysel çabaya yönelik öğrenme*, *açıklama ve örneklendirmeye dayalı öğretim* şeklinde kodlara ulaşılmıştır. Bu kodlardan *metafor öğretimi eksikliği* kodu; “Hayır, öğrenmiyoruz.” (Ö1), “Metaforları öğrenmedik.” (Ö2), “Şey, metafor dersler(in)den önce metaforla tanıştık ama böyle uzak arkadaş gibiydik. Onunla bazen görüşebilirsin ama onun kıymetini, yanında böyle gerçek

karakteri bilmiyorsun. Böyle tanımadım gibi.” (Ö4), “Bazı hocalar öğretti bazı da öğretmedi. Sadece anlamak için öğrendik.” (Ö5), “Yani, spesifik olarak metafor için öğrenemiyordum.” (Ö6), “Aslında (metaforları) buldum ama o zaman da hiç anlamadım anlaşılmadı.” (Ö7), “Bilmiyorum çok zor öğrendim. Çünkü kelimeler(i) anlamadım.” (Ö8), “Metafor derslerinden önce metaforlardan bir şey anlamıyordum. Yani çok aklımda çok karışık bir şey düşünüyordum.” (Ö9), “Hiç öğrenmedim.” (Ö10), “Öğrenmedim ya o kadar değildi.” (Ö11), “Yani bakmadık (görmedik), çok anlamadık.” (Ö12), “Önce anlayamadım.” (Ö13), “Hiç, hiç öğretmiyordu.” (Ö14), “Önceki Türkçe metaforlar(ı) çok bilmiyordum, okumadım. Sadece kitaplardan biliyorum ama anlamını çok iyi bilmiyordum.” (Ö15), “Derste metinlerde okuduğumuz zaman metaforlar oldu ama bizim için zor oldu. Çünkü biz anlamadık onun anlamlarını. O yüzden bence eğer derslerde hocalarımız metaforlarla çalışsa bizimle iyi olacak” (Ö16), “Önce ben şey, hiç anlamıyordum metaforları derslerde. Onları hiç fark etmiyordum, metinlerde... Şey, metafor olduğunu anlamıyordum onun.” (Ö17), “Metafor dersinden önce bazı bazı metinlerde biz metafor olarak da görmüyoruz, görmedik.” (Ö18), “Sadece metinlerde görüyoruz yani kalıp olarak.” (Ö20), “Metinlerde vardı ama çok yani çok azdı ve bilmiyorduk, bilmiyordük olduğunu olmadığını bilmiyordük.” (Ö21), “(Metafor) Vardı ama ben çok fark etmemiştim. Onları çok kullanmamıştım ama şimdi böyle daha sık kullanıyorum, fark ediyorum.” (Ö25) ifadelerini içermektedir. Öğrenciler, uygulama öncesinde karşılaştıkları metaforları öğrenme adına bireysel çabalarından söz ederek *bireysel çabaya yönelik öğrenme* kodunun oluşmasını sağlamışlardır. Metaforları öğrenmek için çeviri kullanma ve / veya başka birine sormayı içeren bu ifadeler ise “Karşıma çıktığı zaman bazen çeviri yaptım ama o çeviriye şey güvenmiyorum. Çünkü o yanlış olabilir ve bu yüzden arkadaşımınla ya da öğretmene sınıfta soruyorum.” (Ö1), “Mesela ben, yeni kelimeler vardı, ben onu bilmiyordum ya da diğerleri soruyorlardı. Onu, somut bir şey değildi. Yani anlaşılabilirdi hocalardan.” (Ö2), “Ama her yerde kitap okuyorken yani metafor var ama sadece... hoca(ya) sordum.” (Ö3), “Mesela eğer bir metinde kompleks bir metafor buluyorsam sadece hocaya sorabilirim.” (Ö4), “Yani normal şekilde öğreniyordum, yani kitapta okudum filmlerde biraz analiz yaptım. Sonra şey kompozisyon yazdık.” (Ö6), “Belki sadece aslında eğer çeviri yapmazsam anlamadım, yani ama metafor öğrendikten sonra anlaşabilirim yani... Belki arkadaşlarıma sorabilirim ya da hocaya sorabilirim.” (Ö7), “Sözlük(te) aradım ve hoca,

hocalara sordum.” (Ö8), “Şey çeviride.” (Ö10), “Metaforları hocalardan soruyorduk ama çok değil yani.” (Ö12), “Türkçe bilen insana sordum yani anlamı ne diye?” (Ö13), “Metafor(u) ben kendim tahmin ederek yapıyordum. Yani nasıl anlatayım, metafor geldiği zaman korkunç hakkında, mutluluk hakkında. Bize benzediği için bir de kendim tahmin ederek anlıyorum çok mutlu ya da çok korktuğu gibi şeyleri. Ama emin değildim yani yüzde yüz emin değilim gerçekten öyle mi.” (Ö14), “Yani bunu kendi dilime şey yapacağım (çevireceğim) sonra anladığım kadar.” (Ö15), “Mesela ders çalışırken kitapta gördük, ders çalışırken çeviri kullandık ama bazen çeviri iyi değil. Çünkü iki kelime karşılığı iki kelimeyle iyi yani çeviri yapmıyor ve mesela sınıfta derste o yüzden hocaya sorduk.” (Ö19), “Anlamadığım zaman sadece öğretmene sormam gerekiyordu. Çünkü çeviriciden doğru çevirmiyor.” (Ö20), “Önce öğrenmiyorduk yani sadece bir zor bir kelime ama orada metafor var ama zor bir kelime bana geliyor hemen çeviriyorum ama bir şeye çok bir şey gelmiyor.” (Ö21), “Bunları ya sözlükten ya da hocaya soruyorduk.” (Ö23), “Yani Arapçada aynı şey varsa ben direk anlıyorum ama yoksa insanlara, Türk yani Türklere daha soruyorum... hocalara soruyorum.” (Ö24) şeklindedir. Ayrıca öğrenciler, uygulama öncesi metafor öğretimine “O, açıklıyor. Bir teknik mesela, bir örnek veriyor ve bir basit örnek hayatımızdan bu şekilde...” (Ö1), “Yani açıklama, mesela bir mutluluk(la) ilgili ne var yani öyle şeyler.” (Ö3), “O, bana açıkladı. Açıkladıktan sonra anladım, anlayabildim yani aklıma sakladım.” (Ö13), “Ama bazen soruyorduk bunu, sadece çok mutlu oldu ya da çok mutsuz olduğu gibi şeyleri söylüyordu kısaca. Bir de kendimiz sorduğumuz zaman.” (Ö14), “Yani anlamını anlatıyordu sonra örnek verirdi.” (Ö15), “Hocalarımız bize anlatıyordu.” (Ö16), “Ömrün bitmez gibi örnek verebilirdi hocalar.” (Ö18), “Çünkü hoca açıklama verdi, öyle öyle çalıştık.” (Ö19), “Elinden gelen her şeyi yapıyor. Yapabildiği her şeyi yapıyor mesela tahtaya yazıyor, bir kelime daha bilmedik şey hareketler yapıyor yani çok iyi anlatıyorlar.” (Ö21), “Hoca da anlamı bize açıklanıyordu.” (Ö23), “Yani örnek verebilir, bazen örnek veriyor.” (Ö24), şeklinde değinmiştir. Bu ifadelerden hareketle de *açıklama ve örneklendirmeye dayalı öğretim* kodu oluşturulmuştur.

### 5.3.2.3. Ders Materyali Kapsamındaki Metafor Öğretimi

Bu başlık altında öğrencilerin metafor öğretiminde kullandıkları ders materyali kapsamında yer alan metafor öğretimine yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu inceleme sonunda ulaşılan bulgular ise aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

**Tablo 138.** Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Materyalindeki Metafor Öğretimine Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)
Metafor	Ders materyalinde metaforlar	Metafor öğretimi eksikliği	25
		Yoğun metafor içermesi	16

Tablo 138'deki bulgulara göre görüşmeler sonucunda *metafor öğretimi eksikliği* ve *yoğun metafor içermesi* olmak üzere iki kod oluşmaktadır. Bunlardan *metafor öğretimi eksikliği* kodunu oluşturan ifadelerin “Öğretmiyor sadece yazıyor orada. Sadece yazıyor ben nasıl anlatabilirim bunu?.. Kitapta açıklama yapmıyor.” (Ö1), “Metafor öğretimi için (etkinlik) yok.” (Ö2), “...ama açıklama yapmıyor.” (Ö3), “Bence pek çok öğretmiyor.” (Ö4), “Aaa yok.” (Ö5), “Ama hiç bize öğretmiyor çünkü o neydi sadece akademik için odak odaklanıyor. Yani metafor şeklinde hiç öğretmiyor kitapta. Yani bazen metafor mesela bulunursam... biz hocaya soruyoruz. O da hoca bize anlatıyor o kadar ama yani spesifik olarak öğretmiyor.” (Ö6), “(Kitap) Öğretmiyor.” (Ö7), “...ama (kitaptan) öğrenmiyorum sadece gramerler / kelimeler var, öğreniyorum.” (Ö8), “Yok.” (Ö9), “Sadece farklı gramerler için var ama metafor hiç görmedim yani kitapta. Kitaptan öğrenmedim yani.” (Ö10), “Şey, ben fark etmedim.” (Ö11), “Yok, öğretmiyor. Orada metafor varsa da açıklaması yok.” (Ö12), “Kitap, şey metafor kelimeleri anlatmıyor ama gramer olarak yani cümle içinde olursa biraz açıklanabilir ama kitap direk anlatmıyor açıklamasını.” (Ö13), “Metafor için ayrıca bir şey yok ama metaforlar çok içinde ama öğretilmiyorlar, metaforlar.” (Ö14), “Çok çok görmedim yani kitap içinde. Gördüklerim de iyi anlatılmıyor orada. Metin içinde. Hocalara soracağız sadece, biraz biraz anlatıyorlar anlamını örnek...” (Ö15), “Eğer kitaplarımızda metafor öğretimi hakkında konular olsa daha iyi olurdu.” (Ö16), “Sadece metinlerdeki, başka yok. Etkinlikler yok.” (Ö17), “Açıklaması yok.” (Ö18), “...ama maalesef açıklama yok. Açıklama yok, çünkü mesela etkinlikler yok ve mesela her yerde metafor var ve o yüzden çünkü açıklama yok biz hocaya soruyoruz.” (Ö19), “Kitap, metaforlarla çok ilgilenmiyor.” (Ö20), “...ama anlatılmıyor, hani sadece metin de var ama metin altında mesela bu ne demek bu ne

demek yok. Mesela birkaç cümle ver. Vermiyor metafor hakkında, vermiyor.” (Ö21), “Mesela eğer atasözleri varsa ama onları anlatabilirler ama metafor çok az bence. Yani daha gramerleri vurguluyorlar.” (Ö22), “...ama bunların açıklamaları yok, hoca olmasa cevabı bulamıyoruz, sözlük doğru çevirmiyor.” (Ö23), “Hayır, daha çok hoca. Hoca bize öğretiyor.” (Ö24), “...ama (kitap) öğretmiyor.” (Ö25) şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra *yoğun metafor içermesi* kodunun ifadeleri ise “Okuduğum kitaplarda çok metaforlar vardı.” (Ö1), “B2 kitapta çok metafor var.” (Ö2), “Şey, kitapta yani... metafor var.” (Ö3), “Bence kitapta çok metaforlar bulunur.” (Ö6), “Genellikle bizim kitabımızda çok metafor kelimeleri var.” (Ö7), “Kitapta var metafor.” (Ö8), “Yani metaforlar vardı.” (Ö9), “Evet, metinlerde. Hatta çok var yani.” (Ö10), “Kitapta metaforlar çok.” (Ö14), “Kitapta, metinlerde metafor çok çok var.” (Ö17), “B2 kitaplarında metafor evet, var. ...bazı metinlerde metaforları görmüyoruz bazılarının, bazılarının anlamını da anlamıyoruz bazılarının.” (Ö18), “Yani kitapta metafor vardı, daha var şimdi.” (Ö19), “Metinlerde görebilirdik.” (Ö20), “Kitapta çok çok, metinlerde metaforlar çok.” (Ö21), “Kitapta çok metafor var. Özellikle B1 ve B2’de.” (Ö23), “Kitaplarda metaforlar var.” (Ö25) şeklindedir.

#### 5.3.2.4. Kavramsal Metafor Kuramına Dayalı Metafor Öğretimi

Bu başlık altında öğrencilerin çalışma kapsamındaki kavramsal metafor öğretimi uygulamasına yönelik görüşleri analiz edilmiştir. Uygulamanın bir ayağını oluşturan ve tüm uygulama sürecini deneyimleyen öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgular ise aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

**Tablo 139.** Öğrencilerin Kavramsal Metafor Kuramına Dayalı Metafor Öğretimine Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)
Metafor	Kavramsal metafor öğretimi	Faydalı uygulama	20
		Metaforu anlama	16
		Metaforu kullanma	6

Tablo 139’a göre kavramsal metafor öğretimine yönelik öğrenci görüşlerinden *faydalı uygulama*, *metaforu anlama* ve *metaforu kullanma* şeklinde üç farklı kod tespit edilmiştir. Bunlardan 20 ile en yüksek frekans değerine sahip *faydalı uygulama* kodu, “...bu dersten çok memnun oldum, bence çok iyi geldi.” (Ö1), “Yani daha kolay oluyor.” (Ö2), “Yani bu teknik çok iyi oldu benim için gerçekten çok iyi oldu.” (Ö3), “Şey öncelikle böyle

katıldığım için çok memnunum. Hem de böyle anlam kurma tekniği öğrendim hem de eğlenerek öğrendim.” (Ö4), “Bu konsept önemli, benimki önemli çünkü benim bilgim daha fazla olacak.” (Ö5), “Çok faydalı.” (Ö6), “Benim için çok faydalı.” (Ö7), “Metafor dersleri genellikle çok iyi, çok iyi geçti.” (Ö9), “Şey, daha hatta benim konuşmam daha iyi oldu.” (Ö10), “Şey, dersler bize iyi geldi.” (Ö11), “Yani benim için çok önemli oldu.” (Ö12), “Faydalı oldu tabii.” (Ö13), “Herkes iyi anladı diye düşünüyorum. Bence yabancılar için metafor dersi çok önemli.” (Ö14), “Konsept benim için çok benim Türkçem, Türkçeyi öğrendiğim zaman benim için çok yardımcı oldu.” (Ö16), “Çok önemli olduğunu anladım bizim gelecekteki okulumuz için, bölümümüz için, Türkçemiz için. Biz metafordan kurtulamayız hiç hayatımızda.” (Ö17), “...yararı çok çok çok çok var.” (Ö18), “Yani benim için genellikle iyi geldi.” (Ö19), “Ya bence çok iyi bir...dersti çok faydalandık.” (Ö21), “Aslında benim düşündüğümünden beklediğimden çok farklıydı.” (Ö22), “Bence onlar çok faydalı.” (Ö25) şeklindeki öğrenci ifadelerinden elde edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin “Bu sistemle metaforları öğrendikten sonra kompozisyon yazarken ya da kitap okurken daha çok anlamaya başladım, daha kolay oldu.” (Ö1), “Yani biz şimdi onu fark edebiliriz.” (Ö2), “...daha önce metafor karıştırıyordum ama anlamıyordum. Çünkü nasıl anlayabilirim bilmiyordum ama şimdi bu öğrendim yani.” (Ö3), “Bu da metaforu nasıl anlayabilirim sanki şimdi öğrendim, yani eğlenerek öğrenebilirim.” (Ö4), “Çok şeyleri anladım, çok şeyleri aldım.” (Ö7), “Bu etkinlikleri yaparken daha anlıyorum. Örnek olarak ülkemde altı yıl falan gibi İngilizce öğreniyordum ama Türkçe gibi o kadar bilmiyorum.” (Ö9), “Evet, (metaforları) anlıyorum.” (Ö10), “(Metaforları) anlamaya başladım.” (Ö12), “Nasıl diyebilirim artık mesela Türk arkadaşların söyledik(lerini), dediklerini anlayabilirim.” (Ö13), “Metaforları öğrenme... Ben beğendim çünkü normal kitap okuduğum zaman anlıyorum. Mesela dün kitap okudum. Metaforlar çoktu, onu anladım.” (Ö14), “Metinleri okuduğum zaman ben metaforları anlamıyordum ama sizin derslerinizden son bazen anlamaya başladım.” (Ö16), “Sonra birinci dersin(den) sonra yavaş yavaş anlamaya başladım metaforu niye, nasıl yapılır.” (Ö17), “Şimdi daha iyi anlıyorum, yani kendi, yani kendim okurken her şeyi anlıyorum şimdi. Yani o çok basit oluyor şimdi, bu için çok yararlı. Çünkü yani dediğim gibi Türkçe şimdi daha iyi anlıyorum ve mesela sokakta her yerde insanları çok iyi anlıyorum şimdi.” (Ö19), “Şimdi mesela bir şeye ‘bayılmak’ burada mutluluk (olarak) düşünebiliriz mesela. O binaya bayılıyorum, o bina(yı) çok çok seviyorum.” (Ö21), “Bu

yöntem ile önce metafor ne anladık. Bir sistematik var. Bu şekilde artık her metaforu kendim anlamaya çalışıyorum.” (Ö23), “Bu dersleri aldıktan sonra metaforun nasıl yapıldığını ve ben bunun nasıl yapılacağını daha iyi öğrendim.” (Ö25) şeklindeki ifadelerinden *metaforu anlama* ve “...bir de açıklayabiliriz şimdi. Yani daha kolay oluyor.” (Ö2) “Metafor kullanarak nasıl söyleyebiliriz, biliyoruz.” (Ö6), “Yani daha kelimeler kullanıyorum, daha spesifik kelimeler aldım. Hatta yani ben Arapçada çok kullanıyorum şey metaforları. Şimdi Türkçede kullanıyorum.” (Ö10), “Metafor okuduktan sonra şey, şimdi metaforik cümleler kurabilirim.” (Ö11), “...(metaforları) kullanmaya başladım.” (Ö12), “Nasıl kullanacağımızı öğrendik yani.” (Ö15) şeklindeki ifadelerinden de *metaforu kullanma* kodları ortaya çıkarılmıştır.

### 5.3.2.5. Kavramsal Metafor Kuramına Dayalı Metaforları Öğrenmeleri

Bu çalışmadaki öğrenciler, kavramsal metafor öğretimi uygulaması kapsamında bir öğrenme çabası göstermişlerdir. Buradan hareketle öğrencilerin kavramsal metafor kuramına dayalı bir öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine yönelik görüşlerine ihtiyaç duyulmuştur. Bu kapsamda elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan bulgular ise aşağıda verilmiştir:

**Tablo 140.** Öğrencilerin Kavramsal Metafor Kuramına Dayalı Metafor Öğrenmelerine Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)
Metafor	Kavramsallaşma	Soyut-somut kavramların eşleştirilmesi	25

Tablo 140’a göre öğrenciler, kavramsal metafor kuramına dayalı metafor öğrenmelerinin kavram eşleştirmesine yönelik sistematik bir yapıda gerçekleştiğini ifade etmiştir. Bu ifadeler doğrultusunda da frekans değeri 25 olan *soyut-somut kavramların eşleştirilmesi* kodu elde edilmiştir. Buradaki kodun oluşmasını sağlayan öğrenci ifadeleri ise “Bu dersteki teknik, tekniği çok sevindim. O (metafor) tekniği somut ve soyut hakkında söylüyor. Soyut ve somut(u) karşılaştırdık.” (Ö1), “Mesela soyut ve somut karşılaştırma.” (Ö2), “Yani mesela bu metafor(a) bakıyorum; ne, hangi anahtar kelime oraya var. Yani soyut şeyler somut yani nasıl verilir... bu şekilde anlıyorum.” (Ö3), “İçimde bir mutluluk filizlendi... Böyle kavramsal metaforlar okurken genel ifade aklıma geliyor hemen. Yani *Mutluluk, Bitkidir*. Sonra birkaç saniye sonra yeni metaforlar aklıma geliyorlar. Böyle solmak ya da daha ne bitkiyle meyve verdi, mutluluktan meyve aldım, aşkımdan meyve



aldım. Böyle geliyor.” (Ö4), “Mesela soyut-somut bir kavramsal var... Kavramsal ile bir kelime benzetiyorum.” (Ö5), “Tabii ki soyut ve somut ortak kelimeler bulunmam lazım. Sonra şey mesela bir metafor buldum, o(nu) da analiz yapacağım. Hangi somut olarak bu kelime... kullanıyor. Yani mesela *Mutluluk Bir Sıvıdır* ya da *Bir Kaptır* ya da başka *Bir Şeydir*.” (Ö6), “Mesela şey, bir tane kelime var ya somut ve somut bir kelime. Bunu şey düşünebilirim; bu ne anlama, bu kelime içindeki ne anlamı var. Aslında karşılaştır.” (Ö7), “Kelimeler, hangi anahtar kelimeler gördüm sonra... Anahtar kelimeler arıyorum, sonra hangisi soyut ve somut sonra...” (Ö8), “Yani metafor yapmak için en önemli şey bana göre bir somut ve bir soyut kelime kullanıyoruz. Çoğu zaman ve bazı bazı da bir şey anlamak için diğer şeyi kullanabiliriz. Bu yüzden bir cümle ya da bir şeyi anlamıyorsam farklı bir şekilde ayrı ayrı kelimeleri analiz yapıyorum. Sonra ikincisi karşılaşıyorum... Sonra bir anlama geliyor. Mesela birinci derste *Mutluluk Bir Sıvıdır* dedi. Bundan sonra öyle analiz yapıyorum ve şimdi dersleri daha iyi anlıyorum.” (Ö9), “Somut ve soyut hiç birlikte çalışıyor, birlikte yapıyorlar.” (Ö10), “Metafor şey, derslere katıldıktan sonra şimdi bir metafor okuduktan sonra şey anahtar kelimeler arıyorum. Sonra ne olarak anahtar kelimeler... konular... ne olarak... Nasıl söyleyeceğim? Bir anahtar kelime var ya o ne olarak kullandı metinde? Kullandı, nasıl kullandı? O yüzden böyle şey anlamaya çalışıyorum.” (Ö11), “Gördüğüm, gördükçe birinci soyut yani soyut anlamı düşünüyorum sonra... Aaa, yok birinci somut sonra soyut anlamı düşünüyorum. Böylece düşünmeye çalışıyorum.” (Ö12), “İlk düşündüğümde benzetmem lazım. Mesela *Vakit Paradır* diye örnek olsun. Yani vakti para olarak en iyi harcayabilirsiniz, kazanabilirsiniz, kaybedebilirsiniz öyle.” (Ö13), “Aaa, aklıma geliyor. Ondan sonra o ne yapıyor, hareket ediyor mu ya da materyal olsa kim alıyor, onunla insanlar ne yapıyor gibi. Canlı olsa onlar ne yapıyor, nereye gidiyor, geliyor mu, gidiyor mu, uyuyor mu gibi şeyler. Ondan sonra parçaları alıyorum... O parçaları alıyorum. Metafor, ben(im) okuduğum metaforunda hangi parça kullanılıyor oradaki? Eğer canlıyla, canlı varlıkla da olan parçalar olsa o zaman metafor canlıdır ya da varlıktır diye ya da bir materyal olsa materyaldir diye anlıyorum.” (Ö14), “Yani onları gördüğümde, onları iyi düşünmeye başladım. Hocamız(ın) öğrettiği gibi soyut-somut olarak karşılaştır, sonra anlamını iyi biliyorum.” (Ö15), “Soyut ve somut kelimelerin yani farkını anladım. O yüzden siz(in) öğrettiğiniz gibi onlara ilk olarak soyut kelime nasıl, hangisi soyut kelime ya da somut kelime bunu, bu(nun) ile analiz edeceğim... Cümlelerin anlamını anlıyorum. Ne için

kullanılıyor...” (Ö16), “Duyguları parça parça ayırıp yavaş yavaş... nasıl... bir kaptır, bir sıvıdır gibi yavaş yavaş anlamak...” (Ö17), “Metafor dersinde soyut, somut kelimesinin yanına soyut koyuyorduk. Her kelimeleri parça parça anla...” (Ö18), “...duyguları öğrendik ve mesela bunu öğrenirken soyut ve somut karşılaştırma yaptık. Mesela... mutluluk yüzünden... akıyor. Mesela mutluluk akıyor mesela bu örnek ve dediğim gibi yani şimdi. Çünkü soyut ve somut karşılaştırma yaptık, karşılaştırma. Çok iyi geldi çünkü şimdi o her yerde konuşurken somut ve soyutu karşılaştırabiliriz. Metafor burada çok iyi geliyor.” (Ö19), “Soyut duygular(1) somut şeylerle bağlıyoruz ve bunları bir kalıpta olarak düşünüyoruz. Yani mesela mutluluk sıvı gibi olabilir.” (Ö20), “Şimdi daha iyi oldu. Mesela mutluluk vermek şimdi düşünebildiğimiz kadarıyla mutluluk yani şey tutamıyorum, göremiyorum ama ‘vermek’ kullandığım zaman bu şeyi somut gibi düşünebiliriz.” (Ö21), “Şimdi ben kendi açıklamamı açıklamaya çalışıyorum ve mesela bir cümledeki anahtar kelimeleri bulmaya çalışıyorum. Eşya mı gibi ifadede söylüyor, insan gibi hareket ediyor, yer gibi yer ile ilgili fiiller var; kalmak, girmek...” (Ö22), “Eskiden sadece kelime anlamını düşünüyordum. Şimdi somut kelimedden soyut kelimeyi anlamaya çalışıyorum ve bu şekilde işte metafor da yapıyorum, başka metafor.” (Ö23), “Şimdi analiz yapacağım metaforu görünce ve kavram hakkında daha iyi düşüneceğim... Fiil, fiiller yani metaforla kullanılan fiiller. Yani cümlede öyle şeyleri daha iyi düşündüm çünkü fiillerden ne olduğunu anlayacağım.” (Ö24), “Burada soyut kelime var ve böyle bir fiil var. Mesela az önce söyledim; vakit harcamak. Yani biz vakit harcamıyoruz. O yüzden burada metafor olduğunu anlıyorum böylece ve sonra böyle ne harcıyoruz? Mesela para. Böyle soru soruyorum kendime. Sonra böyle anlıyorum.” (Ö25) şeklindedir.

### 5.3.2.6. Metaforların Öğretilmesi / Öğrenilmesi

Bu başlık altında öğrencilerin kavramsal metafor öğretimi adına ifade ettikleri genel görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Buradaki bulgular ise Tablo 141’de verilmektedir:

**Tablo 141.** Öğrencilerin Kavramsal Metafor Öğretimine Yönelik Genel Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)
Metafor	Kavramsal metafor öğretimi	Orta seviyeden başlanmalı	15
		Metafor öğretimi yapılmalı	12
		Öğretim materyaline eklenmeli	7

Tablo 141'e göre öğrencilerin kavramsal metafor öğretimine yönelik görüşleri *orta seviyeden başlanmalı, metafor öğretimi yapılmalı ve öğretim materyaline eklenmeli* şeklinde üç kod altında toplanmıştır. Bunlarda frekans değeri (15) en yüksek kod *orta seviyeden başlanmalı* olmuştur. Bu kodun “A1’de biz çok az kelimeler biliyorduk ve bu yüzden anlatmak için biraz zordu. Her yabancı dil gibi A1 ve çok onlar başlangıç seviyeleri.” (Ö1), “Yok, bence B2... Çünkü daha (A1’de) karıştırabiliriz. Çünkü yeni öğreniyoruz, yeni kelimeler böyle bir şeyler. Metafor biraz daha zor, bence.” (Ö2), “Sadece A1, A2 seviye olmaz yani. Çünkü onlar çok iyi kelimeler bilmiyor, Türkçe nasıl.” (Ö3), “(A1’den) Başla(n)maz, çünkü onun Türkçe hala zayıf.” (Ö5), “Bence B1, B1 şey ne B1 öğrenciler(in) metaforu tanınması lazım... A1 ve A2de bence gerek yok... Çünkü şey nasıl konuşabiliyorlar daha önemli, yani metafor öğrenmeden doğru konuşması lazım.” (Ö6), “Yok... Çünkü çok kelimeler bilmiyorum.” (Ö8), “Hayır... Çünkü hala yani tüm kelimeleri bilinmiyorlar öğrenciler. Yani mesela B1’de ya da B2’de daha uygun öğrencilere.” (Ö10), “...kelimemi artırmak isterim önce. Ondan sonra şey metafor öğretimi öğrendim. Öyle daha iyi metinleri anlıyoruz.” (Ö11), “Bence B1’de olsa iyi... Ben A1, A2’de çok konuşmadım Türkçe, yani çok iyi bilmedim. Bu sebeple bence.” (Ö12), “İlk olarak onlar, yani B1 seviyesine başlayıp metaforlar(ı) öğrenmesi lazım. Çünkü Türkçe hızlı hızlı konuşurken bu çok yardımcı olacak bence, metaforlar... B1, B2’de kelimeleri öğrendikten sonra onlar da metaforları öğrenmeye başlarsa iyi olur.” (Ö16), “Sadece B1, B2, C1’de olmalı. Çünkü... B1’de biz Türkçe(yi) orta derecede öğrendik.” (Ö18), “A1 yabancılar için en en zor seviye. Yani yeni öğreniyorsun bu dili, yeni öğreniyorsun yani. Alfabe, yeni öğreniyorsun ve biraz kelimeler sadece kelimeler, kelimeler zorluyorsun. Nasıl öğreneceksin metaforları? Ama B1 olsa iyi olabilir, B1, B2’de. Çünkü A1’de, A2’de cümleler bile yani zor geliyor kurmak için, zor geliyor.” (Ö21), “Sadece B1 başladıktan sonra... Çünkü A1, A2 biraz zor gelecek bence.” (Ö22), “A1 ve A2’de zor olabilir, çünkü biz az kelime biliyoruz ama sonra hep olmalı. Bu mekanizma ile düşünmek çok faydalı.” (Ö23), “Başka... B1 ama A1, A2 daha erken bence.” (Ö24) şeklindeki ifadelerden oluştuğu görülmektedir. Bunun yanı sıra “Benim tavsiyelerim en çok B1, diğer sınıflar(a) yani bu dersi... vermeli.” (Ö2), “Yeni öğrenciler için yani yabancı, yurt dışından gelen öğrenciler metafor öğrenmesi lazım. Çünkü metafor öğrenerek mantık antrenmanı, mantıklı antrenman yapabiliyorlar.” (Ö6), “Antrenman gerek yabancılar, öğrenciler için. Belki olabilir, yani verebilirsiniz yani.” (Ö7), “Bence

metafor dersleri(ni) B1'den C1'e kadar yapmalıyız. Çünkü tüm öğretmenler metafor kullanıyorlar ama biz bilmiyoruz.” (Ö9), “Ben devam etmesini öneriyorum. Çünkü böyle insanlar daha iyi Türkçeyi öğrenecekler.” (Ö11), “Bence olması iyi, çünkü çok önemli. Kur olması bence iyi, yani kitaptaki açıklama değil bizim yaptığımız gibi kur olsa.” (Ö12), “Bence sadece Türkçe değil, bütün bütün dillerin böyle yap(ıl)ması lazım. Böyle dersler olması lazım.” (Ö14), “Bundan sonraki yeni yabancı öğrenciler gelecek olursa metafor daha öğrenmesi lazım. Çünkü gerçek hayatımızda söylediğim gibi çok gerekli.” (Ö15), “Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilere bu metafor dersi çok önemli bir ders oluyor, eğer öğretirseniz. Çünkü Türkçe, Türk dilinde metaforlar, metaforlar kelimleri çok çok var.” (Ö18), “Her dil öğrenen şöyle bir metaforlar, metaforlarla ilgili öğrenmesi gerekiyor. Çünkü benim için çok yararlı geldi.” (Ö20), “Belki daha fazla, farklı metafor konseptler eklemek gerekiyor... ve bu dersleri normal gibi ders yapmak.” (Ö22), “Bu yöntem, derslerimizde hep olmalı. Çünkü her derste metafor duyuyoruz.” (Ö23) ifadeleri ise *metafor öğretimi yapılmalı* kodunu ortaya çıkarmıştır. Son olarak da “Bence bu teknik ile Türkçe öğrenirken belki B1'de de kullanabilir kitapta...” (Ö1), “Yani biz dedik ki kitap içinde gramer örnekler var. Kitapta böyle bir şey yok. Bu, bunu söylemek istiyorum. Orada birkaç etkinlikler ya da başka bir şey olması lazım.” (Ö2), “Bu bir güzel etkinlik, bir güzel olay ama herkese bu dersi öğretmek lazım.” (Ö5), “Metaforları sokakta ve hayatta kullanıyoruz. Yani mesela kitapta sadece gramerler...” (Ö10), “Mesela çünkü kitapta etkili metafor etkinlikler yok. O yüzden ben, benim için veya bütün öğrenciler için yani gelecek öğrenciler için daha daha iyi mesela metafor etkinlikleri eklemek daha iyi olur. Çünkü mesela gramatik(al) etkinlikler var. Etkinlikler ama metafor için yok dediğim gibi ve o yüzden benim için veya gelecek öğrenciler için etkinlik koymak faydalı.” (Ö19), “Bence kitaplarda metafor hakkında da yani seviyelerde metafor hakkında dersler verilsin ve kitaplarda metafor, metaforlar olsun. Cümleler, metaforlar hakkında birçok cümleler olsun kitapta. Böyle, öğrenciler daha iyi öğrenebilir.” (Ö21), “Yani metafor öğrenmemiz çok önemli. Bu yüzden kitap içinde etkinlik olarak yani olması lazım.” (Ö24) şeklindeki ifadeler, *öğretim materyaline eklenmeli* kodunun ortaya çıkmasını sağlamıştır.

## 6. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kavramsal metafor kuramına dayalı şekilde planlanan bir öğretimle öğrencilerin metaforları öğrenme süreçlerinin nasıl olduğuna odaklanmıştır. Bu kapsamda yürütülen bir süreç doğrultusunda elde edilen sonuçlar ise mevcut çalışmadaki bulgulara, temel alınan kurama ve literatürdeki ilgili çalışmalara dayandırılarak sunulmaktadır. Sonrasında ise çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak ulaşılan öneriler sıralanmaktadır.

### 6.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Metafor öğretimi uygulamasından önce elde edilen ilk sonuçlar, ders materyaliyle ilgilidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ilgili kurunda (B2) temel materyal olarak kullanılan ders kitabı incelenmiş ve bu kitabın metinlerinde çok sayıda metafor tespit edilmiştir. Dilde metaforların yoğun şekilde yer aldığını gösteren bu durum, kavramsal metafor kuramının anlatıldığı *Metaphors We Live By* adlı çalışmanın kavramsal sistemimizin, düşünme şeklimizin ve deneyimlerimizin büyük ölçüde metaforik olduğu iddiasıyla örtüşmektedir (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 3). Bunun yanı sıra bir diğer tespit de ders kitabında yer alan metaforların yoğunluğuna rağmen bunların öğretimi konusunda ciddi bir eksikliğin olduğudur. Ders materyalindeki deyim ve atasözlerine tüm temel dil becerileri kapsamında birçok öğretim etkinliğinde yer verilirken bunların dışında kalan metaforların öğretimine ise sadece üç konuşma etkinliğinde rastlanmaktadır. Benzer bir sonuç da Yeni Hitit 1, 2 ve 3 kitaplarındaki metinlerde bulunan mecazların kullanım sıklığı ve bunların seviyeler açısından uygunluğunu inceleyen *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecinde Mecazlar* adlı çalışmada yer almaktadır. Buna göre tüm incelenen kitaplarda mecazların yoğun bir şekilde yer almasına rağmen bunların öğretimi konusunda belli bir sistemin izlenmediği sonucu ortaya çıkarılmıştır (Yıldırım, 2010, s. 270).

Öğretimde kullanılan ders materyalinde metafor öğretimi geri planda kalırken deyim ve atasözleri öğretiminin planlı bir şekilde yapılması, bunların yapısal kuralları içeren bir çerçeveye sahip olmalarıyla açıklanabilir. Bunun yanı sıra deyim ve atasözleri için çeşitli sözlüklerin bulunması da öğretimini desteklemekte ve bu yapılara verilen önemi

göstermektedir. Metaforlar ise deyim ve atasözleri gibi konvansiyonel yapıya kavuşturulmamış olması, metafor sözlüklerinin bulunmaması gibi nedenlerle öğretimde ya yer almamakta ya da arka plana itilmektedir. Philip de dilbilimsel ifadelerin bir sözlük kapsamında aranabilmesini, o ifade için konvansiyonel yapıya kavuşma unsuru olarak değerlendirmekte, ancak bir külliyyatının bulunmamasından dolayı böyle bir durumun metaforlar için söz konusu olmadığını belirtmektedir (2003, s. 223).

Mevcut araştırmanın ikinci alt problemi, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin metafor öğretimi uygulamasından önce metaforları *anlama*, *yorumlama* ve *üretme* durumlarının nasıl olduğuna yöneliktir. Buradan hareketle de metafor öğretimindeki sorunun ayrıca öğrenciler açısından ele alınarak ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin metaforlarla ilgili durumları ise açık uçlu sorulardan oluşan bir metafor sınavıyla değerlendirilmiş ve metaforları *anlama*, *yorumlama*, *üretme* yönünden sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Metafor sınavının her maddesine yönelik detaylı analizlerin yapıldığı bu değerlendirmede öğrencilerden elde edilen veriler, *anlama* kazanımı için *hedef kavram*, *ilişkili kavram*, *farklı kavram*, *alakasız cevap* ve *cevapsız* olmak üzere beş kategoride toplanmıştır. Buradaki öncelikli beklenti öğrenci cevaplarının mümkün olduğu kadar *hedef kavram* kategorisi altında toplanması olmuştur. Sırasıyla *ilişkili kavram* ve *farklı kavram* kategorileri de öğrencinin metaforik yapı dâhilinde bir düşünceyle cevap verdiğinin göstergesi olarak kabul edilmiştir. Buna göre uygulama öncesi gerçekleştirilen metafor sınavındaki yüzdeler oranların %31,9 *hedef kavram*, %30,3 *ilişkili kavram*, %10,2 *farklı kavram* kategorilerinde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin sınavda yer alan maddelere konuyla tamamen alakasız olarak verdikleri cevapların toplandığı *alakasız cevap* kategorisi %18,1 ve cevapsız bırakılan maddelerin oluşturduğu *cevapsız* kategorisi de %9,4 olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte bu oranlar *yorumlama* kazanımında %28,9 *eşleştirme*, %18,7 *genel*, %4,9 *somut*, %26,7 *alakasız cevap* ve %20,9 *cevapsız* şeklindeyken *üretme* kazanımında ise %17,8 *kavramsallaştırma*, %10,2 *genel*, %8 *somut*, %17,8 *alakasız cevap* ve %46,2 *cevapsız* olarak yer almıştır. Bu değerlendirme sonucunda öğrencilerin uygulama öncesindeki metaforik yeterlilikleri konusunda karşılaşılan sorunun en çok *üretme* kazanımında olduğu, ardından *yorumlama* ve *anlama* kazanımının geldiği görülmüştür. Bu durum öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken metaforlar konusunda ciddi anlamda sorun yaşadığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Pérez

de metafor öğretimine yönelik çalışmasında gerek literatür gerekse de kendi öğretim deneyimine dayanarak yabancı dil öğrenenlerin günlük dildeki metaforik ifadeleri kullanırken zorluk çektiklerini vurgulamaktadır (2016, s. 15). Bu şekilde uygulama öncesi gerçekleştirilen metafor sınavındaki *alakasız cevap* ve *cevapsız* kategorilerinin anlamlı bir yüzdeliğe sahip olması durumu literatürle de tutarlıdır.

Araştırmanın bir diğer alt problemi ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev alan öğretim elemanlarının görüşlerini içermektedir. Bu görüşlerin ilki, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metaforun önemi hakkındadır. Buna göre elde edilen sonuç, öğretim elemanlarının metaforun önemli bir unsur olduğu konusunda hemfikir olmaları yönündedir. Bu görüş, öğretim elemanları tarafından metaforun dilde yaygın kullanılması ve dil öğretiminde etkili bir rol oymasıyla ilişkilendirilmiştir. Buradan ortaya çıkan sonuç, *Metaphors We Live By* adlı çalışmada “...metaforun sadece dilde değil, günlük yaşamdaki düşünce ve eylemde de yaygın olduğunu bulduk.” (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 3) şeklindeki ifadeyle de eşleşmektedir. Ayrıca aynı eserin Türkçe çevirisinde yer alan çevirenin ön sözü bölümünde metaforların dilin asli varlığı olmasından dolayı hayat ve dil için çok önemli olduğu ifade edilmekte ve dilin bir “göstergeler imparatorluğu” olmasının yanı sıra aynı zamanda bir de “metaforlar imparatorluğu” olduğunun vurgusu yapılmaktadır (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 9). Metaforların öğretimde etkili bir rol oynadıklarına dair belirtilen öğretim elemanı görüşü ise Botha’nın çalışmasında metaforların sadece edebiyatta değil, aynı zamanda eğitimde de önemli bir estetik, süs ve pedagojik rol oynadığına dair yaygın bir kabul olduğu yönündeki bilgiyle örtüşmektedir (2009, s. 431).

Görüşmelerdeki bir diğer madde, yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki metafor öğretiminin durumu hakkındadır. Bu kapsamdaki görüşlerin sonucu; planlı bir metafor öğretiminin yapılmadığı, gerçekleştirilen öğretimin tamamen öğreticilerin bireysel çabalarından hareketle gerçekleştiği ve bundan dolayı da metafor öğretiminde bir yetersizliğin söz konusu olduğu şeklindedir. Metaforların daha tutarlı bir şekilde öğrenilmesinin kavramsal bir müfredat geliştirilmesiyle sağlanabileceğine inanan Andreou ve Galantomos, öğretim planlarında metaforun bağlam içinde öğretilmesinin hedeflendiğini, metaforik dilin bir edebiyat ya da şiir aracı olarak kabul edilerek geleneksel yaklaşımların temel alındığını vurgulamakta, ancak bu şekildeki öğretim fikirlerinin hem dilde hem de düşüncede metaforik kelime dağarcığının sistematikliğini

ve birçok metaforik ifade arasındaki kavramsal ilişkiyi gizlediğini de belirtmektedirler (2008, s. 71). Bu durum, temel alınan kuramda da klasik yaklaşıma göre metaforların bir takım sanatsal ve retorik amaçlarla kullanıldığı vurgusuyla eşleşmektedir (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 11). Bununla birlikte öğreticilerin bireysel çabaya dayalı bir öğretim yaptıkları sonucuna yönelik özellikle K5'in "Öğretmenler kendi bireysel beceri, ilgi ve yeteneklerine göre bu konu üzerinde duruyor... Bunun dışında metafor öğretimi mutlaka öğretmenlerin de metafor öğretimi konusunda aslında bilgilendirilmesi gerektiğini düşünüyorum." şeklinde bir tespiti yer almaktadır. Bu tespit, Lantolf ve Bobrova'nın *Metaphor Instruction in the L2 Spanish Classroom: Theoretical Argument and Pedagogical Program* adlı çalışmalarında yer alan "Metafor öğretimi merkeze taşınacaksa, öğretmenlerin sadece öğretim materyallerine erişimi olması gerekli değildir. Aynı zamanda öğretmenlerin, eğitimin gerekçesini sağlayan teorik temele ilişkin bir anlayış geliştirmeleri de aynı derecede önemlidir." şeklindeki sonucuyla da örtüşmektedir (2014, s. 60).

Öğretim elemanlarından elde edilen verilere göre ulaşılan bir diğer sonuç da ders kapsamında kullanılan materyalin, metafor öğretimi konusunda eksik olmasından dolayı bireysel çaba ile metafor öğretimini gerçekleştirmeye çalıştıklarıdır. Bu durum, mevcut çalışmadaki problemin ortaya konmasına yönelik gerçekleştirilen analizin sonucuyla uyumaktadır. Andreou ve Galantomos da bu konuda iletişimsel yeterliliği hedefleyen her öğrenme materyalinin merkezinde metaforik dilin olması gerektiği yönünde görüş bildirmektedir (2008, s. 71). Literatürde yer alan bu görüş, mevcut çalışma kapsamında tespit edilen materyaldeki metafor öğretimi eksikliğinin önemini vurgular niteliktedir.

Görüşmeler kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki öğretim elemanlarının metafor öğretimi aşamasında genelde metaforu açıklamaya yönelik bir yol izlediği, bununla birlikte drama, görsel kullandığı ve öyküleştirme tekniğinden faydalandığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, metaforların akılda kalıcı olması adına sanki tek ve gelişigüzel sözcüklermiş gibi ayrı bir şekilde öğretimin temel alınarak yapıldığı yönünde literatürde de yer almaktadır (Andreou ve Galantomos, 2008, s. 71). Metafora dair yer alan klasik yaklaşım da metaforların kelimelere has bir nitelik olmasından dolayı linguistik bir fenomen şeklinde kabul edildiği yönündedir (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 11). Buradan hareketle mevcut sonuç gerek literatürdeki çalışma gerekse de kuramsal arka planda öne sürülen bilgilerle paralellik göstermektedir.



Görüşmelerdeki bir başka madde de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında öğrencilerin metaforları öğrenmelerine yönelik öğretim elemanı görüşlerini içermektedir. Bu maddeden elde edilen sonuçlar öğrencilerin metaforları öğrenmede zorluk yaşadıkları ve bu durumun da genel olarak öğretimden kaynaklandığı şeklindedir. Çalışkan doktora çalışmasında yabancı dil öğrenen bir kişinin kültürler arası farklılıklar nedeniyle, ana dilindeki figüratif ifade sistemini benimsemiş olsa bile, ikinci dilde karşılaştığı figüratif ifadeleri anlamlandırma ve yorumlama konusunda sorun yaşayabildiklerini ifade etmektedir (2009, s. 44). Öğretim elemanlarından K7'nin de bu durumu "...bambaşka kültürlerden gelen öğrenciler, (metaforları) algılamakta güçlük çekebiliyorlar." şeklinde özellikle belirttiği görülmüştür.

Öğretim elemanlarının görüşmelerinde yer alan son madde ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metafor öğretimi / öğrenimi hakkındaki genel görüşler üzerinedir. Buradan elde edilen sonuç; metafor öğretimi için etkinlik ve materyal geliştirilmesi, metafor öğretiminin planlı şekilde yapılması, metafor öğretimin A2 düzeyinin sonu veya B1 düzeyinden başlatılması ve metafor sözlüğünün oluşturulması şeklindedir. Bunlar *Türkçede Metaforlar ve Metaforik Anlatımlar* adlı çalışmadaki metaforların gerek dilde gerekse düşüncede göz ardı edilemeyecek kadar önemli unsurlar olduğu ve bunların bilinçli olarak kullanılarak yaygınlaşmasının yanı sıra en kısa zamanda öğretim programlarının da yapılandırılarak formel eğitim ve öğretimde yer alması gerektiği sonucuyla uyumaktadır (Demir ve Karakaş Yıldırım, 2019, s. 1095). Ayrıca metafor sözlüğü ihtiyacına yönelik tespit, Philip'in metaforlarla ilgili sözlük sorununa dair tespitiyle de örtüşmektedir (2003, s. 223). Literatür taramasında sadece İngilizce metaforlarla ilgili oluşturulmuş bir sözlük çalışmasına rastlanabilmiştir. *Metaphors Dictionary* adlı bu çalışma, bir cümle veya paragrafta etkili bir şekilde eşleştirilmiş birçok metafor örneğini içermektedir (Sommer ve Weiss, 2001, s. ix).

Bu aşamaya kadar olan sonuçlar, problem durumunun ortaya konmasına yönelik olarak yer almaktadır. Bundan sonraki aşama ise kavramsal metafor öğretimi uygulaması sırasında elde edilen sonuçları içermektedir.

Metafor öğretimi uygulaması sırasında ulaşılan sonuçlar, ilk olarak video kayıtlarına dayalı şekilde gerçekleştirilen gözleme dayalıdır. Buna göre gözlemden elde edilen sonuç, özellikle ilk uygulamada öğrencilerin öğrenme sürecinde pasif davrandıkları veya

tahmine dayalı olarak genel cevaplar vermeye çalıştıkları yönündedir. Ancak öğrenciler sonraki uygulamalarda, metaforun yapısındaki sistematikliğin anlaşılmasıyla birlikte, metaforları *anlama*, *yorumlama* ve *üretme* kazanımlarını gerçekleştirmeye başlamışlardır. Buradaki sonuçların, aynı zamanda araştırmacı günlüklerinden elde edilenlerle de paralellik gösterdiği söylenebilir. Araştırma günlükleri, öğrencilerin uygulamanın başlangıcında metaforla ilgili herhangi bir sistematik yapı içermeyen cevaplar verdikleri, ancak süreç ilerledikçe kazanımların gerçekleşme oranında anlamlı bir fark olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla iki veri toplama aracındaki sonuçlar, birbirini destekler niteliktedir. Bu konuda yapılan diğer çalışmaların da ezbere dayalı geleneksel öğretimden kaçınılarak sistematik bir metafor öğretimiyle öğrencilerin figüratif dil kazanımına yönelik tutarlı bir çerçeve oluşturacağı yönünde birleştiği görülmektedir (Hijazo-Gascón, 2011, s. 148; Gómez Vicente, 2013, s. 99; Acquaroni Muñoz ve Suárez-Campos, 2019, s. 371).

Metafor öğretiminin uygulama sürecine dair inceleme, aynı zamanda, öğrenci günlüklerine dayalı olarak da gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ilk uygulamanın öğrenci günlükleri; çalışma grubundaki öğrencilerin metaforların yaygın kullanıldığı, öğretimin ise yeni ve sistematik yapı içerdiğine yönelik bir farkındalık olduğu sonucuna sahiptir. Aynı zamanda bu günlüklerde öğrenciler, uygulamaya yönelik olumlu görüşler bildirmiş olup bunun düşünceyi geliştiren, kelime öğreten ve metaforu anlamalarını sağlayan bir sistem olduğunu belirtmişlerdir. İlk uygulamadaki bu genel sonuçlardan sonra öğrencilerin ikinci uygulamayla birlikte metaforu anlama ve fark etme yönünde ilerleme kaydettiklerini, hatta yeni bir bakış açısı kazanarak metafor oluşturmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra özellikle yedinci ve sekizinci uygulamalar kapsamında yer alan öğrenci günlüklerinin bulgularından hareketle varılan sonuç; öğrencilerin metaforu anlayabildikleri, yorumlayabildikleri ve üretebildikleri yönündedir. Öğrencilerin ilk uygulamadan sonra hedef kazanımlara yönelik bir gelişim süreci izlediğine dair olan bu sonuç, araştırmacının gözlem ve günlükleriyle elde edilen sonuçlarla da benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte çalışmalar hem kuram hem de uygulamalarda metaforları anlama, yorumlama ve üretmeye yönelik kazanımların metafor öğrenmenin önemli unsurları olarak görmektedirler (Low, 1988, s. 127-129; Cameron ve Low, 1999, s. 77; Littlemore, 2001, s. 461). Bu şekilde mevcut sonucun literatürle de örtüşerek desteklendiği söylenebilir.

Bu araştırmada metafor öğretime yönelik etkinlikler uygulanmış ve bu etkinlikler öğrenci ürünleri kapsamında analiz edilerek süreç hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Buna göre metafor öğretimi etkinlikleri, kavramsal metafor kuramındaki metaforun yapılanmasına dair öne sürülen *hedef kavram*, *eşleştirme* ve *kavramsallaştırma* kategorileri altında değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler öğretim etkinliklerinden elde edilen verilerin ilgili kategoriler altında yer alıp almama durumuna yönelik gerçekleştirilmiştir. Ayrıca süreci istatistiki şekilde sunabilmek adına her öğretim uygulamasının sonunda bir değerlendirme çalışması uygulanmıştır. Bunlardan elde edilen sonuç, ilk uygulamadan son uygulamaya doğru anlamlı ve istikrarlı bir gelişme olduğuna yöneliktir. Bu gelişme ise değerlendirme çalışmalarındaki her bir maddeye 25 öğrenciden kaçının doğru cevap verdiğine göre belirlenme yoluna gidilmiştir. Bir değerlendirme çalışmasının oranı ise maddelere verilen doğru cevapların ortalaması hesaplanarak belirlenmiştir. Sonuç olarak 1. Deęerlendirmenin 13,50 ortalama, 2. Deęerlendirmenin 16,33 ortalama, 3. Deęerlendirmenin 19,00 ortalama, 4. Deęerlendirmenin 19,50 ortalama, 5. Deęerlendirmenin 20,00 ortalama, 6. Deęerlendirmenin 18,33 ortalama, 7. Deęerlendirmenin 20,00 ortalama, 8. Deęerlendirmenin ise 20,33 ortalama ile yer aldığı görölmüştür. Kavramsal metafor kuramına dayalı gerçekleştirilen bir uygulamanın öğrenmeye katkı sağladığına yönelik benzer bir sonuca da İngilizce öbek eylemlerin öğrenimine yönelik yer alan bir çalışmada rastlanılmıştır. Buna göre ilgili kurama dayalı yapılan öğretimin öbek eylemlerin uzun bellekte saklanmasında ve uygun bağlamalarla karşılaşıldığında kısa sürede hatırlanarak kullanılmasında etkili olduğu tespit edilmiştir (Kalay, 2019, iii). Bir diğer çalışmada da İngilizce öbek eylemlerin ezberletilmesine yönelik bir öğretime alışkın öğrencilerin, kavramsal metafor kuramına dayalı bir öğretimin ilk uygulamalarda zorlandıkları, ancak ilerleyen süreçte katılımcıların kavramsal metaforlardaki ilişkiyi anlayarak öğrenmenin kolaylaştığı sonucu elde edilmiştir (Güleryüz Adamhasan, 2014, s. 111). Bunun yanı sıra Polonya’da yabancı dil olarak İngilizce öğretimi gören orta ve ileri düzey öğrencilerle gerçekleştirilen bir çalışmada, kavramsal metafor öğretime yönelik hazırlanan öğretim etkinliklerinin eğlenceli ve motive edici olduğu şeklinde görüş bildirilmiştir (Deignan, Gabryś ve Solska, 1997, s. 358). Tüm bunlardan hareketle metafor öğretimi uygulaması sırasında ilgili kuramsal altyapıya dayalı gerçekleştirilen öğretimin, öğrencilerin metaforları

öğrenmelerine yönelik olumlu katkı sağladığı, bu durumun da kuram ve literatür tarafından desteklenir nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmadaki veri toplama süreci, uygulama sonrasında da devam etmiştir. Metafor öğretimi uygulamasından sonra ilk olarak uygulama öncesinde gerçekleştirilen metafor sınavı hem öğrencilerin uygulama sonrasındaki durumlarını tespit etmek hem de iki sınav arasındaki durumun nasıl olduğunu ortaya koyabilmek adına tekrarlanmıştır. Bu aşamada öğrencilerin cevapları yine uygulama öncesi metafor sınavında oluşan kategorilere göre analiz edilmiştir. Buna göre uygulama sonrası metafor sınavının %90,80 *hedef kavram*, %5,9 *ilişkili kavram*, %3,3 *farklı kavram*, %0 *alakasız cevap* ve %0 *cevapsız* oranlarıyla *anlama*; %89,4 *eşleştirme*, %8,2 *genel*, %1,1 *somut*, %1,3 *alakasız cevap* ve %0 *cevapsız* oranlarıyla *yorumlama* ve %91,9 *kavramsallaştırma*, %5,8 *genel*, %0,8 *somut*, %1,5 *alakasız cevap* ve %0 *cevapsız* oranlarıyla da *üretme* kazanımına sahip olduğu görülmüştür. Buradan hareketle uygulama sonrası gerçekleştirilen metafor sınavında - uygulama öncesine kıyasla- *hedef kavram*, *eşleştirme* ve *kavramsallaştırma* kategorilerinin yüzdelik oranları önemli ölçüde artarken *alakasız cevap* ve *cevapsız* gibi amaçtan uzak kategorilerinin yüzdelik oranının oldukça düşmüş veya sıfırlanmış olduğu görülmüştür. Bu sonuç da *gözlem*, *araştırma günlükleri* ve *öğretim etkinliklerinden* elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Buradan hareketle kavramsal metafor kuramına dayalı planlanan metafor öğretiminin tutarlı ve öğretim açısından faydalı olduğu sonucu çıkarılabilir. Bunu destekler bir sonuç da yabancı dil olarak Yunanca öğretiminde geleneksel ve bilişsel yöntemle planlanan iki farklı metafor öğretiminin deneysel olarak karşılaştırmasına dayanan doktora tezi çalışmasında yer almaktadır. Bu çalışmanın sonucunda bilişsel yöntemin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu gösterilmiş ve bilişsel metodolojinin olumlu bir katkısı ortaya konmuştur (Galantomos, 2008, s. 202). Dolayısıyla bu çalışmadaki kavramsal metafor öğretimi uygulaması öncesinde ve sonrasında gerçekleştirilen metafor sınavlarında, bilişsel temelli bir uygulamadan sonraki sınavın sonuçları lehine farklılık olması literatürle de desteklenmektedir.

Kavramsal metafor öğretimi uygulamasının ardından son olarak uygulamada yer alan öğrencilerle de görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, uygulamanın tüm süreci boyunca katılım gösteren öğrencilerin görüş ve düşüncelerinin çalışmaya dâhil edilerek diğer sonuçlarla karşılaştırılması açısından önemli görülmektedir. Buna göre görüşmenin

ilk maddesi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metaforun önemi hakkında olmuştur. Buna göre öğrencilerin dili iyi anlama, konuşmaya fayda sağlama ve metaforların dilde çok yaygın kullanılma nedenlerinden dolayı metaforları önemli gördükleri sonucuna varılmıştır. Öğrencilerden elde edilen bu sonuç, öğretim elemanlarının metaforların önemine dair olan görüşleriyle tam olarak örtüşmektedir. Bu sonuç ayrıca kavramsal metafor kuramının “metaforun dilin yanı sıra günlük yaşamdaki düşünce ve eylemde de yaygın olduğu” şeklindeki temel iddiasına da dayandırılabilir (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 3).

Görüşme maddelerinden bir diğeri ise öğrencilerin kavramsal metafor kuramına dayalı öğretimden önceki metafor öğretim sürecine yönelik görüşlerini içermektedir. Bu konuda elde edilen görüşlerden çıkan sonuç ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir metafor öğretimi eksikliği olduğudur. Bu nedenle de öğrenciler, kelimelerin anlamlarını sözlükten aramak veya öğretmen, arkadaş gibi farklı kişilere sormak gibi bireysel çabalarla öğrenmeye çalışmaktadır. Buradaki diğeri bir sonuç da öğretim elemanları tarafından ilgili metaforun açıklanmasına ve / veya örneklendirilmesine dayalı şekilde dönüt verildiğidir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerdeki; planlı metafor öğretiminin bulunmamasından kaynaklı öğretimde yetersizlik olduğu, bundan dolayı da metaforu açıklama, drama ve görsel kullanımı, öyküleştirme gibi bireysel çabaya dayalı bir öğretim gerçekleştirdikleri şeklinde yer alan sonuçlarla eşleştiği görülmüştür. Ayrıca literatürde metaforların tartışılması ve karşılaştırılması yoluyla farkındalık yaratmanın, öğrencilerin metaforları anlamalarına ve uygun şekilde üretmelerine yardımcı olmak için yararlı bir yaklaşım olduğu (Deignan, Gabrýs ve Solska, 1997, s. 352) ve metafor bilgisini dil sınıfına başarılı bir şekilde dâhil etmek için de metaforun öğretim elemanları tarafından daha iyi anlaşılmasının gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Hoang, 2014, s. 14).

Öğrenci görüşmelerinde ele alınan bir diğeri konu da ilgili TÖMER’deki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinde kullanılan ders materyalindeki metafor öğretimine yöneliktir. Bu kapsamdaki sonuca ise kullanılan materyalde önemli ölçüde metaforik ifade yer aldığı, ancak bunların metafor öğretimine yansımadağı veya kendilerinin bunu fark etmedikleri şeklindedir. Buradaki sonucun hem materyalin analizine dayalı sonuçlar hem de öğretim elemanlarından elde edilen sonuçlarla tutarlı olduğu görülmektedir. Ayrıca bu durum, çeşitli çalışmalarda da yer almakta ve dil öğretim materyallerinin

metafora çok az atıfta bulunduğu ifade edilmektedir (Bailey, 2003, s. 61-62; Littlemore ve Low, 2006, s. 203-204). Ancak bu konudaki genel görüş, metaforların dil öğretim materyallerinde açık bir şekilde yer verilerek öğretiminin gerçekleştirilmesi yönündedir (Hoang, 2014, s. 13).

Kavramsal metafor kuramına dayalı şekilde gerçekleştirilen metafor öğretimi için öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Buradan elde edilen sonuç ise öğrencilerin önemli ölçüde bu uygulamayı faydalı buldukları ve bu şekilde metaforu anlayıp kullanabildikleri yönündedir. Deignan, Gabryś ve Solska da Polonya’da yabancı dil olarak İngilizce öğretimi gören orta ve ileri düzey öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışma sonucu, kavramsal metafor öğretimine yönelik hazırlanan öğretim etkinliklerinin eğlenceli ve motive edici olduğu, bunlarla öğrencilerin farkındalıklarının artarak kelime öğreniminde daha özerk oldukları şeklindedir (1997, s. 358).

Öğrenciler, gerçekleştirilen görüşmeler kapsamında kavramsal metafor öğretimiyle metafor öğrenmenin bir soyut kavramla somut kavramın eşleştirilmesi şeklinde gerçekleşen kavramsallaştırmaya dayalı olduğunu ifade etmişlerdir. Kövecses de metaforun yapılanmasının bilişsel dilbilim açısından soyut bir kavramla daha somut veya fiziksel bir kavram arasında olan eşleştirmeden kaynaklandığını belirtmektedir (2002, s. 67). Dolayısıyla sonuç ile kuramın birbiriyle örtüştüğü ve uygulanan metafor sisteminin öğrenciler tarafından benimsendiği söylenebilir. Bu duruma yönelik olarak özellikle Ö3’ün “İçimde bir mutluluk filizlendi... Böyle kavramsal metaforlar okurken genel ifade aklıma geliyor hemen. Yani mutluluk, bitkidir.” ve Ö22’nin “Eskiden sadece kelime anlamını düşünüyordum. Şimdi somut kelimedenden soyut kelimeyi anlamaya çalışıyorum ve bu şekilde işte metafor da yapıyorum.” şeklindeki ifadeleri de örnek olarak gösterilebilir.

Görüşmelerin son maddesi ise öğrencilerin kavramsal metafor öğretimine yönelik eklemek istedikleri genel görüşlerini içermektedir. Buna göre son maddeye yönelik görüşler, bu yeni yöntemle metafor öğretiminin yapılması gerektiği, ancak temel seviyede öğrencilerin kısıtlı Türkçe söz varlığına sahip oldukları için uygulamanın orta seviyeyle birlikte başlayabileceği ve kavramsal metafor öğretiminin dil öğretim materyallerinde yer alması gerektiği şeklindedir. Bu sonuç, öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen görüşme sonuçlarıyla, genel anlamda, ötüşmekle birlikte sadece metafor öğretiminin başlangıç

noktası konusunda bir farklılık mevcuttur. Bu farklılık da metafor öğretiminin orta düzeyden başlatılmasını ifade eden öğretim elemanlarının yanı sıra kısmen A2 düzeyinden de başlanabileceğine yönelik bildirilen görüşlere (f=2) dayanmaktadır. Örneğin; K1 bunu “A2’den de başlanabilir... Arada serpiştirilir yani A2’ye.” şeklinde belirtmiştir. Hoang da çalışmasında yabancı dil öğretimine yeni başlayanların sözcük bilgisi eksikliğinden dolayı metaforik dilde zorluk çekebildiğini ifade etmektedir (2014, s. 12). Dolayısıyla buradan da sonuçların literatürle örtüştüğü söylenebilir.

Sonuç olarak figüratif dil dersleri, öğrencilerin kelime ve kavramlar arasındaki yeni bağlantıları keşfetmelerinde önemli rol oynayabilir ve yabancı dile ait kavramsallaştırmaları içselleştirmelerini sağlayarak hedef dil ve kültürünün öğrenimi konusunda bir yol sunabilir (Niemeier, 2004, s. 112). Bundan dolayı da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde başta müfredatı tasarlayanlar olmak üzere dil öğretimi materyali geliştiricileri ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin metafor öğretimini bilişsel temele dayanan kuramsal bir anlayışla planlayıp uygulamaları son derece önem arz etmektedir.

## 6.2. ÖNERİLER

Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metafor öğretimi / öğrenimi konusunda yaşanan problemin tespitini, kavramsal metafor kuramına dayalı bir metafor öğretimi ve mevcut problemin çözümüne yönelik gerçekleştirilen uygulamayı kapsamaktadır. Buradan hareketle de birçok veri toplama aracı kullanılarak hem öğretim materyali hem öğretim elemanları hem de öğrencilerden veriler toplanarak ilgili bulgu ve sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına ve bu alanla ilgilenen araştırmacıların ortaya koyacakları çalışmalara yönelik öneriler geliştirilmesine vesile olmuştur. Bu öneriler ise maddeler halinde listelenerek sırasıyla aşağıda sunulmaktadır:

- Müfredat tasarlama uzmanları tarafından, özellikle *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) gibi birçok dilin öğretiminde temel alınan çalışmalarda metaforları sadece bir söz sanatı ve dil meselesi değil, düşünceyle eylemin önemli unsuru olarak kabul eden bir öğretim planı düzenlenebilir.

- Materyal yapıcılar tarafından kavramsal metafor kuramına dayalı şekilde dilin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine yönelik öğretim etkinlikleri geliştirilip dil öğretim materyallerine entegre edilebilir veya müstakil materyaller üretilebilir.
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev almak üzere öğretim elemanı yetiştiren yükseköğretim programlarıyla sertifika programlarında metaforun öğretimine yönelik ders içerikleri planlanabilir.
- Araştırmacılar tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metafor öğretimine yönelik bilimsel çalışmaların çok az olmasından dolayı yer alan boşluğun doldurulması adına bilimsel çalışmalar yapılabilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kullanabilmesi adına temel düzeyde bir “metafor sözlüğü” çalışması yapılabilir.



## KAYNAKÇA

- Acquaroni Muñoz, R. ve Suárez-Campos, L. (2019). El Desarrollo de la Competencia Metafórica en la Enseñanza del Español LE / L2. *Lingüística Cognitiva y Español LE / L2*, (I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno ve A. Castañeda Castro, Ed.) içinde (ss. 371-391). London: Routledge.
- Aksan, D. (1978). *Anlambilim ve Türk Anlambilimi (Ana Çizgileriyle)*. Ankara: Erol Ofset Matbaacılık.
- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil-Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK yayınları.
- Aksan, D. (2003). *Dil, Şu Büyülü Düzen...* Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2015). *Türkçenin Sözcük Varlığı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, Y. ve Kantar, D. (2007). When: Love is a Journey in English and in Turkish. *Current Trends in Pragmatics*, (P. Cap ve J. Nijakowska, Ed.) içinde (ss. 93-109). İngiltere: Cambridge Scholars Publishing.
- Aktaş, E. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma (Yazılı İletişim, etkileşim ve Üretim). *Etkinlik Temelli Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (Kuramdan Uygulamaya)*, (E. Aktaş ve V. Halitoğlu, Ed.) içinde (ss. 157-183). Ankara: Nobel.
- Aktaş, H. (2002). *Modern Türk Şiirinde Edebi Sanatlar*. Konya: İnci Ofset.
- Altıkulaçoğlu, S. (2010). Yabancı Dil Sınıflarında Eşdizimli Sözcük Öğretimi ve Anadilinin Rolü. *Dil Dergisi*, (148), 37-52.
- Andreou, G. ve Galantomos, L. (2008). Designing a Conceptual Syllabus for Teaching Metaphors and Idioms in a Foreign Language Context. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, (9), 69-78.
- Arıca Akkök, E. (2017). Turkish Metaphors of Anger. *Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 57(1), 302-326.
- Aristoteles, (1987). *Poetika* (İ. Tunalı, Çev.). İstanbul: Evrim Matbaacılık.
- AÜT-YDTÖP (2015). Ankara Üniversitesi TÖMER *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Aydın, B. (2016). Ruhbilim, Bilişsel Dilbilim ve Dil Öğretimi. *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi (2. Basım)*, (E. Korkut ve İ. Onursal Ayırır, Ed.) içinde (ss. 227-260). Ankara: Seçkin.
- Aydın, G. (2018). İki Dilli Türkçe Öğretmenlerinin Türkçeye İlişkin Metaforik Algıları: Makedonya Örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 230-254.
- Bailey, R. (2003). Conceptual Metaphor, Language, Literature and Pedagogy. *Journal of Language and Learning*, 1(2), 59-72.
- Barcelona, A. (2011). Reviewing the Properties and Prototype Structure of Metonymy. *Defining Metonymy in Cognitive Linguistics* (R. Benczes, A. Barcelona ve F. J. Ruiz de Mendoza Ibáñez, Ed.) içinde (ss. 7-57). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Bates, D. G. (2013). *21. Yüzyılda Kültürel Antropoloji: İnsanın Doğadaki Yeri* (S. Aydın, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative Research Methods for The Social Sciences* (4. Basım). Boston: Allyn and Bacon.
- Bilgin, N. (2000). *İçerik Analizi*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Black, M. (1962) *Models and Metaphors: Studies in Language And Philosophy*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education: an Introduction to Theories and Methods* (5. Basım). Boston: Pearson Education, Inc.
- Botha, E. (2009). Why Metaphor Matters in Education? *South African Journal of Education*, (29), 431-444.
- Boylu, E. ve Işık, Ö. F. (2017). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Türkçeye Yönelik Algılarının Metaforlar Aracılığı ile Belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 450-471.
- Boylu, E. ve Işık, Ö. F. (2020). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Türkiye Algılarına Yönelik Metaforik Bir Çalışma. *Başkent University Journal of Education*, 7(1), 129-145.

- Böyükbaş Kaya, F. (2021). *Yabancılar Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Brdar-Szabó, R. ve Brdar M. (2011). What do metonymic chains reveal about the nature of metonymy? *Defining Metonymy in Cognitive Linguistics*, (R. Benczes, A. Barcelona ve F. J. Ruiz de Mendoza Ibáñez, Ed.) içinde (ss. 217-248). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Brown, G. T. L. (2017). *Assessment of Student Achievement*. New York: Routledge.
- Buakanok, F. S., Suwannoi, P., Jefferies, A., Davey, N., Kanarkard, W. ve Taweepworadej, W. (2011). A Comparative Study British and Thai Undergraduates In Torrance Test of Creative Thinking. *The Asian Conference on Language Learning: 9-13 June 2011* (ss. 19-25). Osaka: The International Academic Forum (IAFOR).
- Calhoun, E. F. (1994). *How to Use Action Research in The Self-Renewing School*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.
- Cameron, L. ve Low, G. (1999). Metaphor [Survey Article]. *Language Teaching, the International Abstracting Journal for Language Teachers, Educators and Researchers*, 32, 77-96.
- Cameron, L. ve Low, G. (1999). Metaphor. *Language Teaching*, 32, 77-96.
- Cebeci, O. (2019). *Metafor ve Şiir Dilinin Yapısal Özellikleri*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Charteris-Black, J. (2002). Second Language Figurative Proficiency: A Comparative Study of Malay and English. *Applied Linguistics*, 23(1), 104–133.
- Costello, P. J. M. (2003). *Action Research*. New York: Continuum.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni-Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Croft, W. ve Cruse, A. D. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çalışkan, N. (2009). *Kavramsal Anahtar Modeliyle İki Dilli Çocuklara Metafor ve Deyim Öğretimi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Çetinkaya, B. (2006). *Türkiye Türkçesinde Mutluluk ve Üzüntü Göstergeleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi: Ankara
- Danesi, M. (1986). The Role of Metaphor in Second Language Pedagogy. *Rossegna Italiana di Linguistica Applicata*, 18(3), 1-10.
- Danesi, M. (1992). Metaphor and Classroom Second Language Learning. *Romance Language Annual*, 3, 189-194.
- Danesi, M. (2004). *Metáfora, Pensamiento y Lenguaje*. Sevilla: Centro de Investigaciones sobre Vico.
- D-AOBM, (2021). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme (Tamamlayıcı Cilt)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- D-AOÖÇ, (2013). *Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme (2. Basım)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Deignan, A. (1997). *A Corpus-Based Study of Some Linguistic Features of Metaphor*. Doktora Tezi, Birmingham Üniversitesi, İngiltere.
- Deignan, A., Gabryś, D. ve Solska, A. (1997). Teaching English Metaphors Using Cross-Linguistic Awareness-Raising Activities. *ELT journal*, 51(4), 352-360.
- Demir, C. ve Karakaş Yıldırım, Ö. (2019). Türkçede Metaforlar ve Metaforik Anlatımlar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(4), 1085-1096.
- Demir, G. Y. (2018). *Dilin Belirsizliği*. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Demir, N. (2021). Türkçenin Başka Dillerle Karşılaştırılması ve Temel Kavramlar. *Etkinlik Temelli Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (Kuramdan Uygulamaya)*, (E. Aktaş ve V. Halitoğlu, Ed.) içinde (ss. 1-22). Ankara: Nobel.
- Demirci, K. (2016). Metafor: Bir Anlatım ve Üretim Mekanizması. *Dil Bilimleri Kültür ve Edebiyat*, (M. Sarıca ve B. Sarıca, Ed.) içinde (ss. 330-343). Padam Yayınları, Ankara.
- Dinçer, A. (2017). Korku: Dili, Kavramlaşması, Kültürel Boyutu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 769-798.

- Droz'Dział-Szelest K. (2021). Oral Skills Awareness of Advanced EFL Learners. *Speaking and Instructed Foreign Language Acquisition*, (M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak ve J. Majer, Ed.) içinde (ss. 131-148). Canada: Multilingual Matters.
- Ebbutt, D. (1985). Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Quibbles. *Issues in Educational Research-Qualitative Methods*, (R.G. Burgess, Ed.) içinde (ss. 152-174). London: Falmer Press.
- Efeoğlu-Özcan, E. (2021). Pragmatics and Metaphors. *Pragmatics and Language Teaching*, (Ş. S. Çimen ve B. Bal Gezegin, Ed.) içinde (ss. 49-66). Ankara: Pegem Akademi.
- Ekren, C. ve Ökten, C. E. (2019). Yabancılara Türkçe Öğretenlerin Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Algıları: Bir Metafor İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 8(3), 1687-1708.
- Eliot, T. S. (1917). *Prufrock and Other Observations*. London: The Egoist Ltd.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press.
- Evans, V. ve Green, M. (2006) *Cognitive Linguistics an Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ferrance, E. (2000). *Action Research. Themes in Education*. USA: Brown University.
- French, W. L., Bell, C. H. ve Zawacki, R. A. (2005). *Organization Development and Transformation*. New Delhi: Tata McGraw-Hill Publishing Company Limited.
- Frost, P. (2002). Principles of the Action Research Cycle. *Action Research: A Guide for Teachers. Burning Issues in Primary Education No. 3*, (R. Ritchie, A. Pollard, P. Frost ve T. Eade, Ed.) içinde (ss. 24-32). Birmingham: National Primary Trust.
- Galantomos, I. (2008). Η Διδασκαλία των Μεταφορών και των Ιδιωτισμών της Νέας Ελληνικής ως Ξένης / Δεύτερης Γλώσσας [Yabancı / İkinci Dil Olarak Modern Yunancanın Metaforlarının ve Deyimlerinin Öğretimi]. Doktora Tezi, Thessalia Üniversitesi, Volos.
- Gao, Y. (2011). Cognitive Linguistics-Inspired Empirical Study of Chinese EFL Teaching. *Creative Education*, 2(4), 354-362.

- Gardner, H. (1985). *The Mind's New Science: A History of The Cognitive Revolution*. New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- Gardner, H., Kircher, M., Winner, E. ve Perkins, D. (1974). Children's Metaphoric Productions and Preferences. *Journal of Child Language*, 2, 125-141.
- Geeraerts, D. (2006). A Rough Guide to Cognitive Linguistics. *Cognitive Linguistics: Basic Readings*, (D. Geeraerts, Ed.) içinde (ss. 1-28). Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Geeraerts, D. ve Cuyckens, H. (2007). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. USA: Oxford University Press.
- Genç, H. N. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi Bağlamında Yazım ve Noktalama. *Dil dergisi*, 168(2), 31-42.
- Gibbs, R. W. (1993). Process and Products in Making Sense of Tropes. *Metaphor and Thought*, (A. Ortony, Ed.) içinde (ss. 252-276). New York: Cambridge University Press.
- Gibbs, R. W., Buchalter, D., Moise, J. ve Farrar, W. (1993). Literal Meaning and Figurative Language. *Discourse Processes*, 16, 387-403.
- Giora, R. (2003) *On Our Mind: Salience, Context, and Figurative Language*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Goleman, D. (2003). *Duygusal Zekâ. Neden IQ'dan Daha Önemlidir* (B. Seçkin Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gómez Vicente, L. (2013). L'expression Métaphorique de L'événement Émotionnel en Français (L1) et en Espagnol (L1 / L2): Les Images Schéma Haut / Bas et Dedans / Dehors. Analyse Descriptive et Proposition Didactique. *Recherches En Didactique Des Langues Et Des Cultures*, 10(1), 81-102.
- Göçen, G. (2016). *Yabancılar için Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı ile Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarındaki Söz Varlığı*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Göçen, G. (2019). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin "Türkçenin Dil Bilgisi"ne Yönelik Metaforik Algısı. *Başkent University Journal of Education*, 6(1), 28-45.

- Göçen, G. ve Okur, A. (2016). Frequency and Extensiveness of Words in Turkish Textbooks for Foreigners. *Milli Eğitim*, (210), 448-476.
- Göçen, G. ve Okur, A. (2017). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarındaki Sözcüklerin Kullanım. *Eefdergi*, 19(3), 119-136.
- Gökdayı, H. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sözcük Öğretimi ve Kalıp Sözler. *Turkish Studies International Periodical for the Languages Literature*, 11(19), 379-394.
- Grady, J. E. (1997). *Foundations of Meaning: Primary Metaphors and Primary Scenes*. Doktora tezi, Kaliforniya Üniversitesi, Berkeley.
- Grundy, S. (1988). Three Modes of Action Research. *The Action Research Reader*, (S. Kemmis ve R. McTaggart, Ed.) içinde. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Güleryüz Adamhasan, B. (2014). *Teaching and Learning Phrasal Verbs Through Conceptual Metaphors*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hacızade, N. (2012). *Bilişsel Dilbilim Açısından Duyguların Dili*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Háčová, P. (2004). *The Bridge and The Eclipse*. Olomouc: Palacky University, Philosophical Faculty.
- Hammersley, M. ve Traianou, A. (2017). *Nitel Araştırmalarda Etik* (S. Balcı, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hendricks, C. (2006). *Improving Schools Through Action Research: A Comprehensive Guide for Educators*. USA: Pearson Education, Inc.
- Hendricks, C. (2017). *Improving Schools Through Action Research A Reflective Practice Approach* (4. Basım). USA: Pearson Education, Inc.
- Hijazo-Gascón, A. (2011). Las Metáforas Conceptuales Como Estrategias Comunicativas y de Aprendizaje: Una Aplicación Didáctica de la Lingüística Cognitiva. *Hispania*, 94(1), 142-154.

- Hill, J. (2000). Revising Priorities: From Grammatical Failure to Collocational Success. *Teaching Collocation*, (M. Lewis, Ed.) içinde (ss. 47-67). Language Teaching Publications.
- Hoang, H. (2014). Metaphor and Second Language Learning: The State of the Field. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 18(2), 1-27.
- Hoffman, R. R. (1983). Recent Research on Metaphor. *Semiotic Inquiry*, 3, 35-62.
- Holter, I. M. ve Schwartz-Barcott, D. (1993). Action Research: What Is It? How Has It Been Used and How Can It Be Used in Nursing? *Journal of Advanced Nursing*, 18(2), 298-304.
- Hopkins, D. (2008). *A Teacher's Guide to Classroom Research* (4. Basım). McGraw-Hill (UK): Open University Press.
- Howe, B. (2006). *Because You Bear This Name: Conceptual Metaphor and The Moral Meaning of 1 Peter*. Leiden: Koninklijke Brill NV.
- Iordanidou, A. (2007). *Λεξικό της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας* [Yabancı Dil Olarak Yunanca Öğretimi Sözlüğü]. Atina: On Demand.
- Irujo, S. (1993). Steering Clear: Avoidance In The Production of Idioms. *IRAL*, 31(3), 205-219.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011) *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi üniversitesi Yayınevi.
- Jakobson, R. (1956). Two Aspects of Language and Two Types of Aphasic Disturbances. *Fundamentals of Language* (R. Jakobson ve M. Halle, Ed.) içinde (ss. 55-82). Hollanda: Mouton & Co.
- Jimenez-Munoz, A. ve Martínez, A. C. L. (2017). A Metaphor-Metonymy Continuum? Evidence From Cross-Field L2 Set Texts. *Ibérica. Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, (34), 257-278.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem Araştırması El Kitabı* (2. Basım) (Y. Uzuner ve M. Özten Anay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.



- Johnson, C. (1999). *Constructional Grounding: The Role of Interpretational Overlap in Lexical and Constructional Acquisition*. Doktora tezi, Kaliforniya Üniversitesi, Berkeley.
- Johnson, M. (1981). *Philosophical Perspectives on Metaphor*. Mineapolis: University of Minnesota Press.
- Johnson, M. (1987). *The Body In The Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, And Reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Johnson, M. (2008). Philosophy's Debt to Metaphor. *The Cambridge handbook of metaphor and thought*, (W. Raymond ve J. Gibbs, Ed.) içinde (ss. 39-52). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, M. (2008). The Neural Theory of Metaphor. *The Cambridge handbook of metaphor and thought*, (W. Raymond ve J. Gibbs, Ed.) içinde (ss. 17-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kalay, D. (2019). *Implicit Phrasal Verb Knowledge Gains Through Conceptual Metaphor Theory: A Case of University Prep School Students*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kalenderoğlu, İ. ve Armut, M. (2019). Türkiye'de Türkçe Öğrenen Yabancıların Türkçe Öğretmenleri, Türkçe, TÖMER'ler ve Türkiye Hakkında Geliştirdikleri Metaforlar. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 55-72.
- Karadağ, B. M. (2002). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Eşdizimlilik: Bir Model Önerisi. *Dilbilim Dergisi-Journal of Linguistics*, 34, 27-56.
- Karadüz, A. (2009). Sözlük, Sözcük Anlamı ve Öğrenme Üzerine. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature*, 4(4), 636-649.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (27. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Karatay, H., Kartallıoğlu, N., Sapmaz Zorpuzan, S. ve Tezel, K. V. (2022). The Effect of The Conceptual Metaphor Theory on the Teaching of Orientation Idioms in Teaching Turkish as a Foreign Language. *ACTFL Foreign Language Annals*, 1-19.

- Kellerman, E. (2001). New Uses for Old Language: Cross-Linguistic and Cross-Gestural Influence in The Narratives of Native Speakers. *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition*, (J. Cenoz, B. Hufeisen ve U. Jessner, Ed.) içinde (ss. 170-191). Clevedon: Multilingual Matters.
- Kemmis, S. (1988). Action Research in Retrospect and Prospect. 23 Eylül 2021 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED200560.pdf> adresinden erişildi.
- Kemmis, S., McTaggart, R. ve Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner Doing Critical Participatory Action Research*. Business Media Singapore: Springer Science.
- Kıran, A. (2016). Anlambilim ve Dil Öğretimi. *Dil bilimleri ve dil öğretimi*, (E. Korkut ve İ. Onursal Ayırır, Ed.) içinde (ss. 63-106). Ankara: Seçkin.
- Kıran, Z. ve Eziler Kıran, A. (2018). *Dilbilime Giriş* (5. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Koskela, A. (2011). Metonymy, category broadening and narrowing, and vertical polysemy. *Defining metonymy in cognitive linguistics* (R. Benczes, A. Barcelona ve F. J. Ruiz de Mendoza Ibáñez, Ed.) içinde (ss. 125-146). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Kozan, O. (2018). Bilişsel Dilbilim ve Yabancı Dil Öğretimi. Ya da... Kara Hindiba ile Yastık Arasında Ortak Bir Şey Var Mı? *Sosyal Bilimlerde Güncel Tartışmalar İnsan Çalışmaları 1*, (Z. Karacagil ve E. Anaz, Ed.) içinde (ss. 679-687). Ankara: Bilgin Kültür Sanat Yayınları.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Kövecses, Z. (2003). *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body In Human Feeling*. New York: Cambridge University Press.
- Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge University Press.
- Kövecses, Z. (2010). A New Look At Metaphorical Creativity in Cognitive Linguistics. *Cognitive Linguistics*, 21(4), s. 663-697.

- Kövecses, Z. (2014). Conceptualizing Emotions. A Revised Cognitive Linguistic Perspective. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 50(1), 15-28.
- Kövecses, Z. (2017). Conceptual Metaphor Theory. *Routledge Handbook of Metaphor*, (E. Semino ve Z. Demjén, Ed) içinde (ss. 14-27). Abingdon, Oxon: The Routledge Publisher.
- Kövecses, Z. ve Szabó, P. (1996). Idioms: A View from Cognitive Semantics. *Applied Linguistics*, 17, 326-355.
- Kuvac, M. ve Nerimanoğlu, K. V. (2020). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Metaforik Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 655-667.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About The Mind*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G. (1993). The Contemporary Theory of Metaphor. *Metaphor and Thought*, (A. Ortony, Ed.) içinde (ss. 202-251). New York: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (1999). *Philosophy In The Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge To Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2003). *Metaphors We Live By: With A New Afterword*. London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2015). *Metaforlar, Hayat, Anlam ve Dil* (G. Y. Demir, Çev.). İstanbul: İthaki.
- Lakoff, G. ve Turner, M. (1989). *More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: Chicago University Press.
- Lantolf, J. P. ve Bobrova, L. (2014). Metaphor Instruction in the L2 Spanish Classroom: Theoretical Argument and Pedagogical Program. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), 46-61.
- Lewin, K. (1947). Group Decision and Social Change. *Readings In Social Psychology*, (T. Newcomb ve E. Hartley, Ed.) içinde (ss. 197-211). New York: Henry Holt.

- Lewis, M. (2000). There is Nothing as Practical as A Good Theory. *Teaching Collocation*, (M. Lewis, Ed.) içinde (ss. 10-27). Language Teaching Publications.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1986). But is it Rigorous? Trustworthiness and Authenticity in Naturalistic Evaluation. *New directions for program evaluation*, (30), 73-84.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., ve Guba, (2018). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, (N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln, Ed.) içinde (ss. 97-128). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lippitt, R. ve Radke, M. (1946). New Trends in The Investigation of Prejudice. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 244(1), 167-176.
- Littlemore, J. (2001). Metaphoric Competence: A Language Learning Strength of Students With a Holistic Cognitive Style? *TESOL Quarterly*, 35(3), 459-491.
- Littlemore, J. ve Low, G. (2006). *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillian.
- Littlemore, J. ve Low, G. (2006). Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability. *Applied Linguistics*, 27(2), 268-294.
- Littlemore, J., Chen, P., Tang, P.L., Koester, A. ve Barnden, J. (2010). The Use Of Metaphor and Metonymy in Academic and Professional Discourse and Their Challenges for Learners and Teachers of English. *Fostering Language Teaching Efficiency Through Cognitive Linguistics*, (S. De Knop, F. Boers ve A. De Rycker, Ed.) içinde (ss. 189-211). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Locke, J. (1825). *An Essay Concerning Human Understanding*. London: Griffin and Co.
- Low, G. D. (1988). On Teaching Metaphor. *Applied Linguistics*, 9, 125-147.
- Lowery, D. (2013). Helping Metaphors Take Root in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, (1), 12-17.
- MacArthur, F. (2019). Linguistic Metaphor Identification in English as a Lingua Franca. *Metaphor Identification In Multiple Languages MIPVU Around The World*, (S.

- Nacey, A. G. Dorst, T. Krennmayr ve W. Gudrun Reijnierse, Ed.) içinde (ss. 289-312). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Maden, S. Altunbay M. ve Dinçel, Ö. (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Öğretimi Uygulamaları: Kavram Haritası Örneği. *Milli Eğitim*, (210), 477-488.
- Mahon, J. E. (1999). Getting Your Sources Right. *Researching and applying metaphor*, (L. Cameron ve G. Low, Ed.) içinde (ss. 69-80). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel Araştırma Tasarımı* (M. Çevikbaş, Çev.). Ankara: Nobel.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum Action Research: A Handbook of Methods and Resources for The Reflective Practitioner*. Londra ve New York: Routledge.
- MEB-TYDÖP, (2020). *Millî Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4. Basım). San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Brand.
- Mete, F. (2015). Dil ve Yabancı / İkinci Dil Kavramları. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Metodolojisi*, (A. Sariçoban, Ed.) içinde (ss. 11-68). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Miller, G.A. (1993). Images and Models, Similes and Metaphors. *Metaphor and Thought*, (A. Ortony, Ed.) içinde (ss. 357-400. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mills, G. E. (2014). *Action Research: A Guide for The Teacher Researcher* (5. Basım). ABD: Prentice-Hall, Inc.
- Nacey, S. (2013). *Metaphors in Learner English*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Narayanan, S. (1997). *Embodiment in Language Understanding: Sensorymotor Representations for Metaphoric Reasoning About Event Descriptions*. Doktora Tezi, Kaliforniya Üniversitesi, Berkeley.
- Nesselhauf, N. (2003). The Use of Collocations by Advanced Learners of English and Some Implications for Teaching. *Applied Linguistics*, 24(2), 223-242.

- Niemeier, S. (2004). Linguistic and Cultural Relativity-Reconsidered for the Language Classroom. *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, (M. Achard ve S. Niemeier, Ed.) içinde (ss. 95-118). Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- Nietzsche, F. (1971). On Truth and Lie in an Extra-Moral Sense. *The Portable Nietzsche*, (W. Kaufmann, Ed.) içinde (ss, 42-50). New York: Viking Press.
- Ortony, A. (1979). Beyond Literal Similarity. *Psychological Review*, 86(3), 161-180.
- Ortony, A. ve Turner, T. J. (1990). What's Basic About Basic Emotions? *Psychological Review*, 97(3), 315-331.
- Oxford University. (2010). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Özelmacı, Ş. ve Çakır, U. (2019). Metaforlar ve benzerleri ile ilgili söylenenler. *Metafor ve Eğitimde Metaforik Çalışmalar İçin Bir Uygulama Rehberi*, (B. Kılcan, Ed.) içinde (ss. 17-34). Ankara: Pegem Akademi.
- Özkan, S. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dilsel Metaforları İşleme Süreci*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, B. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi Öğretimi. *Etkinlik Temelli Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (Kuramdan Uygulamaya)*, (E. Aktaş ve V. Halitoğlu, Ed.) içinde (ss. 79-96). Ankara: Nobel.
- Patekar, J. (2022). What is A Metaphorical Collocation? *Fluminensia*, 34(1), 31-49.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4. Basım). Sage Publications, Inc.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pelto, P. J. ve Pelto, G. H. (1978). *Anthropological Research: The Structure of Inquiry*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Pender, E. E. (2003). Plato on Metaphors and Models. *Metaphor, Allegory, and The Classical Tradition*, (G. R. Boys-Stones, Ed.) içinde (ss. 55-81). New York: Oxford University Press.

- Pérez, R. A. (2012). *Linguistic-based Patterns for Figurative Language Processing: The Case of Humor Recognition and Irony Detection*. Doktora Tezi, Valensiya Politeknik Üniversitesi, Valensiya.
- Pérez, R. G. (2016). Teaching Conceptual Metaphors to EFL Learners in The European Space of Higher Education. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 87-114.
- Philip, G. (2017). Conventional and Novel Metaphors in Language. *Routledge Handbook of Metaphor*, (E. Semino ve Z. Demjén, Ed.) içinde (ss. 219-232). Abingdon, Oxon: The Routledge Publisher.
- Pragglejaz Group (2007). MIP: A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse. *Metaphor and Symbol*, 22(1), 1-39.
- Punch, K. F. (2020). *Sosyal araştırmalara giriş nitel ve nicel yaklaşımlar* (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Radden, G. ve Kövecses Z. (1999). Towards a Theory of Metonymy. *Metonymy in Language and Thought*, (K. U. Panther ve G. Radden, Ed.) içinde (ss. 17-59). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Raymond, W. ve Gibbs, J. (2008). Metaphor and Thought The State of The Art. *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, (W. Raymond ve J. Gibbs, Ed.) içinde (ss. 3-13). Cambridge: Cambridge University Press.
- Reddy, M. J. (1993). The Conduit Metaphor. *Metaphor and Thought*, (A. Ortony, Ed.) içinde (ss. 164-201). Cambridge: Cambridge University Press.
- Reder, A. (2006). Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik. *Linguistik Online*, 28(3), 157-176.
- Reinhart, T. (1976). On Understanding Poetic Metaphor. *Poetics* (5), 383-402.
- Richards, I. A. (1936). *The Philosophy of Rhetoric*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, K. (2003). *Qualitative Inquiry in TESOL*. New York: Palgrave Macmillan
- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation Theory: Discourse and The Surplus of Meaning*. Texas: The Texas Christian University Press.

- Robinson, M. D., Watkins, E. R. ve Harmon-Jones, E. (2013). Cognition and emotion: An introduction. *Handbook of Cognition and Emotion*, (M. D. Robinson, E. Watkins ve E. Harmon-Jones, Ed.) içinde (ss. 3-16). The Guilford Press.
- Sagor, R. (1993). *How to Conduct Collaborative Action Research*. Alexandria: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Saldaña, J. (2022). *Nitel Araştırmacılar için Kodlama El Kitabı* (A. Tüfekçi ve S. N. Şad, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sarafikas, K. A., Skordos, G. G., Loukopoulou, A., Moukoulis, Th. ve Beliaroutis, Nt. L. (1977). *Temel Yunanca Sözlük*. Atina: Yunan Yayın Şirketi.
- Sarıçoban, A. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Genel Bir Bakış. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Metodolojisi*, (A. Sarıçoban, Ed.) içinde (ss. 2-10). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sartorius, M. (1999). *Kadınlarda Duygusal Zekâ. EQ'yu Daha İyi Kullanmanın Yolları*. (Ş. Can Erendor, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Scarino, A. ve Liddicoat, A. J. (2009). *Teaching and Learning Languages: A Guide*. Avustralya: GEON Impact Printing Pty Ltd.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary Learning Strategies. *Vocabulary, Description, Acquisition and Pedagogy*, (N. Schmitt ve M. McCarthy, Ed.) içinde (ss. 199-228). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shohamy, E. (2007). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Londra: Routledge.
- Sommer, E. ve Weiss, D. (2001). *Metaphors Dictionary*. Detroit: Visible Ink.
- Steen, G. J. (1999). From Linguistic to Conceptual Metaphor in Five Steps. *Metaphor in Cognitive Linguistics*, (R. W. Gibbs ve G.J. Steen, Ed.) içinde (ss. 57-77). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Steen, G. J., Dorst, A. G., Herrmann, J. B., Kaal, A. A., Krennmayr, T. ve Pasma, T. (2010). *A Method for Linguistic Metaphor Identification: From MIP to MIPVU* (Cilt 14). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing.



- Steen, G.J. (2007). *Finding Metaphor in Grammar And Usage*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Stenner, P. (2014). Pattern. *Inventive Methods: The Happening of The Social*, (C. Lury ve N. Wakeford, Ed.) içinde (ss. 136-146). New York: Routledge.
- Stewart, C. J. ve Cash, W. B. (2017). *Interviewing: Principles and Practices* (15. Basım). Dubuque: McGraw-Hill Education.
- Stringer, E. T. (1996). *Action Research: A Handbook for Practitioners*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Suárez-Campos L., Hijazo-Gascón A. ve Ibarretxe-Antuñano, I. (2019). Metaphor and Spanish as a Foreign. *Metaphor in Foreign Language Instruction*, (A. M. Piquer-Píriz ve R. Alejo-González, Ed.) içinde (ss. 79-97). Badajoz: De Gruyter Mouton.
- TMV-YDTÖP, (2020). *Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı*. İstanbul: Bayem Ajans.
- Tomal, D. R. (2003). *Action Reserch for Educators*. Lanham, Maryland ve Oxford: The Scarecrow Press.
- Tüfekçioğlu, B. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Etkinlikleri ile Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Araştırma: Çukurova TÖMER Örneği. *E-Dil Dergisi*, 2, 35-51.
- Tüfekçioğlu, B. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Öğretimi. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar-Yöntemler-Beceriler-Uygulamalar*, (F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu, Ed.) içinde (ss. 267-287). Ankara: Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu. (2021). *Güncel Türkçe Sözlük*, 08 Nisan 2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Vandergrift, L. ve Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening*. New York ve Londra: Routledge.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

- Vico, G. (1948). *The New Science* (T. G. Bergin ve M. H. Fisch, Çev.). Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Wellek, R. ve Warren, A. (1948). *Theory of Literature*. New York: Harcourt, Brace And Company.
- Winter, R. ve Munn-Giddings, C. (2001). *A Handbook for Action Research in Health And Social Care*. Londra ve New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Woolard, G. (2000). Collocation-Encouraging Learner İndependence. *Teaching Collocation*, (M. Lewis, Ed.) içinde (ss. 28-46). Language Teaching Publications.
- Wray, A. (2002). *Formulaic Language and The Lexicon*. Cambridge: University Press.
- Yağmur Şahin, E. (2013). Arnavutluk'taki Türkçe Öğretmenlerinin Türkçenin Etkili Öğretimi Üzerine Görüşlerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 57-79.
- YEE (2018). *Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı Seviye B2*. Ankara: Başak Matbaacılık ve Tan. Hiz. Ltd. Şti.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2010). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Sürecinde Mecazlar*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, D. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Materyaller ve Nitelik. *Etkinlik Temelli Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (Kuramdan Uygulamaya)*, (E. Aktaş ve V. Halitoğlu, Ed.) içinde (ss. 261-277). Ankara: Nobel.
- Yiğit, A. (2021). Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmenlerine İlişkin Metaforik Algıları. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (6), 77-87.
- Yin, W. (2005). *Exploration of Cognitive Linguistics*. Chongqing: Chongqing Press.
- Yüceol Özezen, M. ve Ördem, E. (2014). Yüz Kuramları Çerçevesinde Dil-Beden İlişkisi ve Türkiye Türkçesi -Bilişsel Dilbilimsel Bir Yaklaşım-. *International Journal of Language Academy*, 2(1), 151-177.


- Zhang, F. ve Hu, J. (2009). A Study of Metaphor and its Application in Language Learning and Teaching. *International Education Studies*, 2(2), 77-81.
- Zorbaz, K. Z. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (M. Durmuş ve A. Okur, Ed.) içinde (ss. 159-179). Ankara: Grafiker Yayınları.

## EKLER

## EK 1. TÜRKİYE TÜRKÇESİNDE MUTLULUK VE ÜZÜNTÜ GÖSTERGELERİ (ÇETİNKAYA, 2006) ADLI ÇALIŞMANIN İZİNİ

Çalışmanızdan Yararlanabilmek Adına İzin Talebi ✕ 🖨 📧

Hk. 👉 Gelen Kutusu ✕

 **Mesut Salih** <mesut.salih@gmail.com> 7 Şubat Pzt 19:31 (17 saat önce) ☆ ↩ ⋮


Alıcı: bcetinkaya ▼

Sayın Hocam,

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı'nda öğrenciyim. Prof. Dr. Nurettin Demir danışmanlığında sürdürdüğüm "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kavramsal Metafor Kuramına Dayalı Metafor Öğretimi" adlı tez çalışması için veri toplama aracı olarak "metafor sınavı" geliştirmem gerekmektedir. Metafor sınavında mutluluk ve üzüntü kavramsal metaforlarının maddelerini oluşturmada "TÜRKİYE TÜRKÇESİNDE MUTLULUK VE ÜZÜNTÜ GÖSTERGELERİ" adlı doktora çalışmanızdaki mutluluk ve üzüntüyle ilgili kavramsal metaforlardan yararlanmak istemekteyim. Tez çalışmamın Etik Kurul izin sürecinin tamamlanabilmesi adına, sizin çalışmanızla ilgili iznimize ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu kapsamda bana yardımcı olup "TÜRKİYE TÜRKÇESİNDE MUTLULUK VE ÜZÜNTÜ GÖSTERGELERİ" adlı çalışmanızdaki mutluluk ve üzüntüyle ilgili kavramsal metaforları kullanmam için izin vermenizi talep etmekteyim.

Saygılarımla.

 **CETINKAYA Bayram** 7 Şubat Pzt 21:28 (15 saat önce) ☆ ↩ ⋮

Alıcı: ben ▼

Sayın Mesut Salih,

TÜRKİYE TÜRKÇESİNDE MUTLULUK VE ÜZÜNTÜ GÖSTERGELERİ" adlı doktora tezimden yararlanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

---

**Kimden:** "Mesut Salih" <mesut.salih@gmail.com>  
**Kime:** "CETINKAYA Bayram" <bcetinkaya@aku.edu.tr>  
**Gönderilenler:** 7 Şubat Pazartesi 2022 19:31:02  
**Konu:** Çalışmanızdan Yararlanabilmek Adına İzin Talebi Hk.

\*\*\*


## EK 2. TÜRKÇE ÖFKE METAFORLARI (ARICA AKKÖK, 2017) ADLI ÇALIŞMANIN İZİNİ

**Çalışmanızdan Yararlanabilmek Adına İzin Talebi**

Hk. Gelen Kutusu x

✕ 🖨 📧

---



**Mesut Salih** <mesut.salih@gmail.com>  
Alıcı: eakkok, elifarica ▾

7 Şubat Pzt 19:39 (17 saat önce)

☆ ↶ ⋮


Sayın Hocam,

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı'nda öğrenciyim. Prof. Dr. Nurettin Demir danışmanlığında sürdürdüğüm "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kavramsal Metafor Kuramına Dayalı Metafor Öğretimi" adlı tez çalışması için veri toplama aracı olarak "metafor sınavı" geliştirmem gerekmektedir. Metafor sınavında öfkeyle ilgili kavramsal metaforların maddelerini oluşturmada "TURKISH METAPHORS OF ANGER" (TÜRKÇE ÖFKE METAFORLARI) adlı çalışmanızdaki öfkeyle ilgili kavramsal metaforlardan yararlanmak istemekteyim. Tez çalışmamın Etik Kurul izin sürecinin tamamlanabilmesi adına, sizin çalışmanızla ilgili iznimize ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu kapsamda bana yardımcı olup "TURKISH METAPHORS OF ANGER" (TÜRKÇE ÖFKE METAFORLARI) adlı çalışmanızdaki öfkeyle ilgili kavramsal metaforları kullanmam için izin vermenizi talep etmekteyim.

Saygılarımla.

---



**Elif Arica Akkök** <elif.arica@gmail.com>  
Alıcı: ben ▾

12:17 (1 saat önce)

☆ ↶ ⋮

Merhabalar,  
Tabi ki kaynak göstererek yazıdaki metaforları kullanabilirsiniz.  
Kolaylıklar dilerim,  
Elif

7 Şub 2022 Pzt 19:39 tarihinde Mesut Salih <[mesut.salih@gmail.com](mailto:mesut.salih@gmail.com)> şunu yazdı:

\*\*\*

↶ Yanıtla

➡ Yönlendir


### EK 3. KORKU: DİLİ, KAVRAMLAŞMASI, KÜLTÜREL BOYUTU (DİNÇER, 2017) ADLI ÇALIŞMANIN İZİNİ

**Çalışmanızdan Yararlanabilmek Adına İzin Talebi**

Hk. Gelen Kutusu x

✕ 🖨 🔗

---



**Mesut Salih** <mesut.salih@gmail.com>  
Alıcı: aslihandincer, aslihan.dincer ▾

7 Şubat Pzt 19:44 (17 saat önce)

☆ ↶ ⋮


Sayın Hocam,

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı'nda öğrenciyim. Prof. Dr. Nurettin Demir danışmanlığında sürdürdüğüm "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kavramsal Metafor Kuramına Dayalı Metafor Öğretimi" adlı tez çalışması için veri toplama aracı olarak "metafor sınavı" geliştirmem gerekmektedir. Metafor sınavında korku ile ilgili kavramsal metaforların maddelerini oluşturmada "KORKU: DİLİ, KAVRAMLAŞMASI, KÜLTÜREL BOYUTU" adlı çalışmanızdaki korkuyla ilgili kavramsal metaforlardan yararlanmak istemekteyim. Tez çalışmamın Etik Kurul izin sürecinin tamamlanabilmesi adına, sizin çalışmanızla ilgili izninize ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu kapsamda bana yardımcı olup "KORKU: DİLİ, KAVRAMLAŞMASI, KÜLTÜREL BOYUTU" adlı çalışmanızdaki korkuyla ilgili kavramsal metaforları kullanmam için izin vermenizi talep etmekteyim.

Saygılarımla.

---



**Aslıhan DİNÇER**  
Alıcı: ben ▾

07:52 (5 saat önce)

☆ ↶ ⋮

Mesut Bey merhaba,  
İlgili makalemi tabiki kullanabilirsiniz. Bunun resmi prosedürü için ne gerekiyorsa beni bilgilendirin lütfen, yardımcı olayım.  
Kolaylıklar diliyorum.  
A.D.

7 Şub 2022 Pzt 19:44 tarihinde Mesut Salih <[mesut.salih@gmail.com](mailto:mesut.salih@gmail.com)> şunu yazdı:

\*\*\*

↶ Yanıtla
➡ Yönlendir

## EK 4. METAFOR SINAVI

Demografik Sorular		
<b>1. Cinsiyet:</b>  Kadın <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/>  <b>2. Yaş</b>	<b>4. Uyruk</b>    <b>3. Mezuniyet durumunuz nedir?</b> Lise <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>	<b>5. Ana dili</b>    <b>6. Türkçe dışında bildiği yabancı diller</b>

1. “Babam, iki yıldır görüşemediği arkadaşını görünce çıldıracaktı.” cümlesinde babanın nasıl hissettiğini yazınız.
2. “Dedem bizi gördüğü zaman çocuklaşıyor.” cümlesinde dedenin nasıl hissettiğini yazınız.
3. “O, benimle ilk konuştuğu zaman kalbim ışıldamaya başladı.” cümlesinde kişinin nasıl hissettiğini yazınız.
4. “Bugünkü olaydan sonra annem yerlerde.” cümlesinde annenin nasıl hissettiğini yazınız.
5. “Kardeşimin gidişinden sonra yüreğimdeki duyguyu engelleyemiyorum.” cümlesinde kişinin nasıl hissettiğini yazınız.
6. “O, bana bağıınca kendimi kontrol edemedim.” cümlesinde kişinin nasıl hissettiğini yazınız.
7. “Arkadaşım bana bu şekilde konuşunca kendini zor dizginledim.” cümlesinde kişinin nasıl hissettiğini yazınız.
8. “Patronum çok agresif biri. Onunla konuşacağım zaman sürekli bu duygu içine giriyorum.” cümlesinde kişinin nasıl hissettiğini yazınız.

9. “Sınav zamanı gelince kalbim bu duyguyla doluyor.” cümlesinde kişinin nasıl hissettiğini yazınız.

---

10. “Mutluluk, bir mekândır.” cümlesi ne anlama gelmektedir?

11. “Mutlu olmak, serinlemektir.” cümlesi ne anlama gelmektedir?

12. “Üzüntü, karanlıktır.” cümlesi ne anlama gelmektedir?

13. “Beden, üzüntünün kabıdır.” cümlesi ne anlama gelmektedir?

14. “Üzüntü, sahip olunan bir eşyadır.” cümlesi ne anlama gelmektedir?

15. “Öfke, yaşayan bir organizmadır.” cümlesi ne anlama gelmektedir?

16. “Öfke, doğal afettir.” cümlesi ne anlama gelmektedir?

17. “Korku, bir yükür.” cümlesi ne anlama gelmektedir?

18. “Korku, bir insandır.” cümlesi ne anlama gelmektedir?

---

19. Mutluluğu bir “kap” olarak düşünebileceğimiz cümleler yazınız.

20. Mutluluğu bir “yiyecek” olarak düşünebileceğimiz cümleler yazınız.

21. Üzüntüyü “kaptaki sıvı” olarak düşünebileceğimiz cümleler yazınız.

22. Üzüntüyü “canlı bir varlık” olarak düşünebileceğimiz cümleler yazınız.

23. Öfkeyi “üstünlük” olarak düşünebileceğimiz cümleler yazınız.

24. Öfkeyi bir “yük” olarak düşünebileceğimiz cümleler yazınız.

25. Öfkeyi bir “rakip” olarak düşünebileceğimiz cümleler yazınız.

26. Korkuyu “soğuk” olarak düşünebileceğimiz cümleler yazınız.

27. Korkunun “hastalık yarattığını” (yaptığını) düşünebileceğimiz cümleler yazınız.



## EK 5. ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞME FORMU

Sayın Katılımcı,

Öncelikle görüşme esnasında tarafımdan görüşme kapsamında notlar alınacağı konusunda sizi bilgilendirmek isterim.

Bu görüşmenin amacı, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kavramsal Metafor Kuramına Dayalı Metafor Öğretimi” adlı doktora tez çalışmasında değerlendirilmek üzere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metafor öğretimine / öğrenimine yönelik görüşlerinize başvurmaktır.

Araştırma kısaca, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin kavramsal metafor kuramına dayalı metafor öğrenme sürecini ortaya koymaktır. Bu kapsamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretim elemanlarının da görüşlerine ihtiyaç duyulmuş olup çalışmaya katılımcı olarak rıza gösterdikten sonra görüşmenin herhangi bir aşamasında ayrılabilir ve / veya verilerinizin araştırmadan çıkarılmasını talep edebilirsiniz. Ayrıca bu görüşmeden elde edilecek veriler, mevcut araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacak, kişisel bilgileriniz de hiç kimseye paylaşılmayacaktır.

Bu tez çalışması için gönüllü olarak görüşme yapmayı kabul ediyor musunuz?

Evet

Hayır

Mesout KALIN SALI

<b>Demografik Sorular</b>		
<b>1. Cinsiyet:</b>  Kadın <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/>	<b>4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanı üzerine herhangi bir eğitim aldınız mı? Nedir?</b>	<b>5. Kaç yıldır yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapıyorsunuz?</b>
<b>2. Mezuniyet durumunuz nedir?</b>  Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>	<b>3. Hangi yüksek lisans ve / veya doktora programından mezun oldunuz?</b>	<b>6. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne (D-AOBM) göre hangi dil seviyelerine öğretim yaptınız?</b>

#### **Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları:**

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metaforların önemi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metafor öğretiminin durumu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullandığınız ders materyali kapsamındaki metafor öğretimi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinizde metafor öğretimine yönelik neler yapıyorsunuz?
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinizde öğrencilerin metaforları öğrenmeleri konusundaki görüşleriniz nelerdir?
6. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metaforların öğretimine veya öğrenimine yönelik eklemek istediğiniz başka şeyler var mı? Nelerdir?

**EK 6. ARAŞTIRMACI / ÖĞRETMEN ARAŞTIRMA GÜNLÜĞÜ**

**Tezin Adı:** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kavramsal Metafor Kuramına Dayalı Metafor Öğretimi

**Tez Öğrencisinin Adı ve Soyadı:** Mesout KALIN SALI

**Tez Danışmanının Adı ve Soyadı:** Prof. Dr. Nurettin DEMİR

**Tarih:**

**Ders:**

**Lütfen bugünkü metafor öğretimi dersi hakkındaki görüş ve düşüncelerinizi yazınız.**

## **EK 7. ÖĞRENCİ ARAŞTIRMA GÜNLÜĞÜ**

**Tezin Adı:** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kavramsal Metafor Kuramına Dayalı Metafor Öğretimi

**Tez Öğrencisinin Adı ve Soyadı:** Mesout KALIN SALI

**Tez Danışmanının Adı ve Soyadı:** Prof. Dr. Nurettin DEMİR

**Tarih:**

**Ders:**

**Lütfen bugünkü metafor öğretimi dersi hakkındaki görüş ve düşüncelerinizi yazınız.**

## EK 8. ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ VE DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI

### 1. UYGULAMANIN ETKİNLİKLERİ VE DEĞERLENDİRME ÇALIŞMASI

#### 1. Etkinlik

Yarın tatile gideceğimizi duyunca içimden mutluluk fişkirmaya başladı.

İnsanlara yardım etmek kalbimi mutlulukla dolduruyor.

Araba aldığından beri yüzünden mutluluk akıyor.

İçinden mutluluk taşan bir ailem olmasını istiyorum.

Evlenme teklifinden sonra gözlerinden mutluluk yaşları süzüldü.

1. Yukarıdaki altı çizili kelimeleri sıvılarla (su, çay, kahve vb.) birlikte kullanarak cümleler yazınız.

2. Yukarıdaki cümlelerle sizin cümlelerinizi karşılaştırdığımız zaman mutluluk nedir?

**2. Etkinlik**

1. Sizce mutluluk duygusu nerededir? Neden?

### 3. Etkinlik

1. Aşağıdaki cümlelerde yer alan altı çizili kelimelerin hangileri doğrudur?

Şu an hayatım darmadağın. Eğer hayatımı bir an önce düzenlemezsem / çevirmezsem mutlu olamayacağım.

İnsan nasıl mutlu olabilir bilmiyorum ama karşılaştığım tüm mutlu insanların kendine özel bir ayarı / sistemi var.

Plansız yaşamak çok kötü bir şey. Bu yüzden tüm yaşamımı detaylı bir şekilde ördüm / diktim.

Hayatımdaki her şeyin kurduğum / monte ettiğim şekilde olmasını istiyorum.

İnsanlar ancak yaşamlarını kendileri tasarladıkları / koydukları zaman iyi hissederler.

2. Yukarıdaki doğru cevaplardan hareketle sizce mutluluk nedir?

**4. Etkinlik**

1. “Mutluluk” kelimesini “almak”, “vermek” ve “çıkarmak” fiilleriyle birlikte kullanarak üç cümle yazın.

a.

b.

c.

2. Bu cümleleri kurarken mutluluk duygusunu nasıl hayal ettiniz? Yazarak açıklayınız.



**5. Etkinlik**

1. Dinlediğiniz metinde yer alan bayılmak ifadesinden hareketle kişi, sizce nasıl hissediyor? Neden?

2. Dinlediğiniz metinde yer sarhoş etmek ifadesinden hareketle kişi, sizce nasıl hissediyor? Neden?

## 6. Etkinlik



Sizce bu balon mutlu mu? Neden?



Sizce bu adam mutlu mu? Neden?



Sizce bu kalp mutlu mu? Neden?

**Değerlendirme Çalışması**

1. “Mutluluk, Bir Kaptaki Sıvıdır” kavramsal metaforuna ait bir metaforik cümle yazın.
2. “Beden, Mutluluğun Kabıdır” kavramsal metaforuna ait bir metaforik cümle yazın.
3. “Mutluluk, Bir Sistemdir” kavramsal metaforuna ait bir metaforik cümle yazın.
4. “Mutluluk, Bir Varlıktaki Hoşa Giden Şeyi Almaktır” kavramsal metaforuna ait bir metaforik cümle yazın.
5. “Mutluluk, Kendinden Geçmektir / Sarhoşluktur” kavramsal metaforuna ait bir metaforik cümle yazın.
6. “Mutluluk, Yükten Kurtulmaktır” kavramsal metaforuna ait bir metaforik cümle yazın.

## **2. UYGULAMANIN ETKİNLİKLERİ VE DEĞERLENDİRME ÇALIŞMASI**

### **1. Etkinlik**

1. “Mutluluk” ve “Canlı Bir Varlık” kavramlarının özellikleri nelerdir? Lütfen aşağıdaki tabloya yazınız?

Mutluluk	Canlı Bir Varlık

2. Bulduğunuz ortak özellikleri hem “Mutluluk” hem de “Canlı Bir Varlık”la birlikte cümle içinde kullanınız.

**2. Etkinlik**

1. “Mutluluk, Canlılıktır” sözünden ne anlıyorsunuz?
2. “Mutluluk, Canlılıktır” anlamına gelen cümleler söyleyiniz.

### 3. Etkinlik

1. Aşağıdaki tabloda yer alan fiilleri, “Mutluluk” ve “Eşya” kavramlarıyla birlikte kullanarak cümleler yazınız.

#### **Eşya**

“1. aramak, 2. bulmak, 3. getirmek, 4. kaybetmek, 5. paylaşmak”

#### **Mutluluk**

“1. aramak, 2. bulmak, 3. getirmek, 4. kaybetmek, 5. paylaşmak”

**4. Etkinlik**

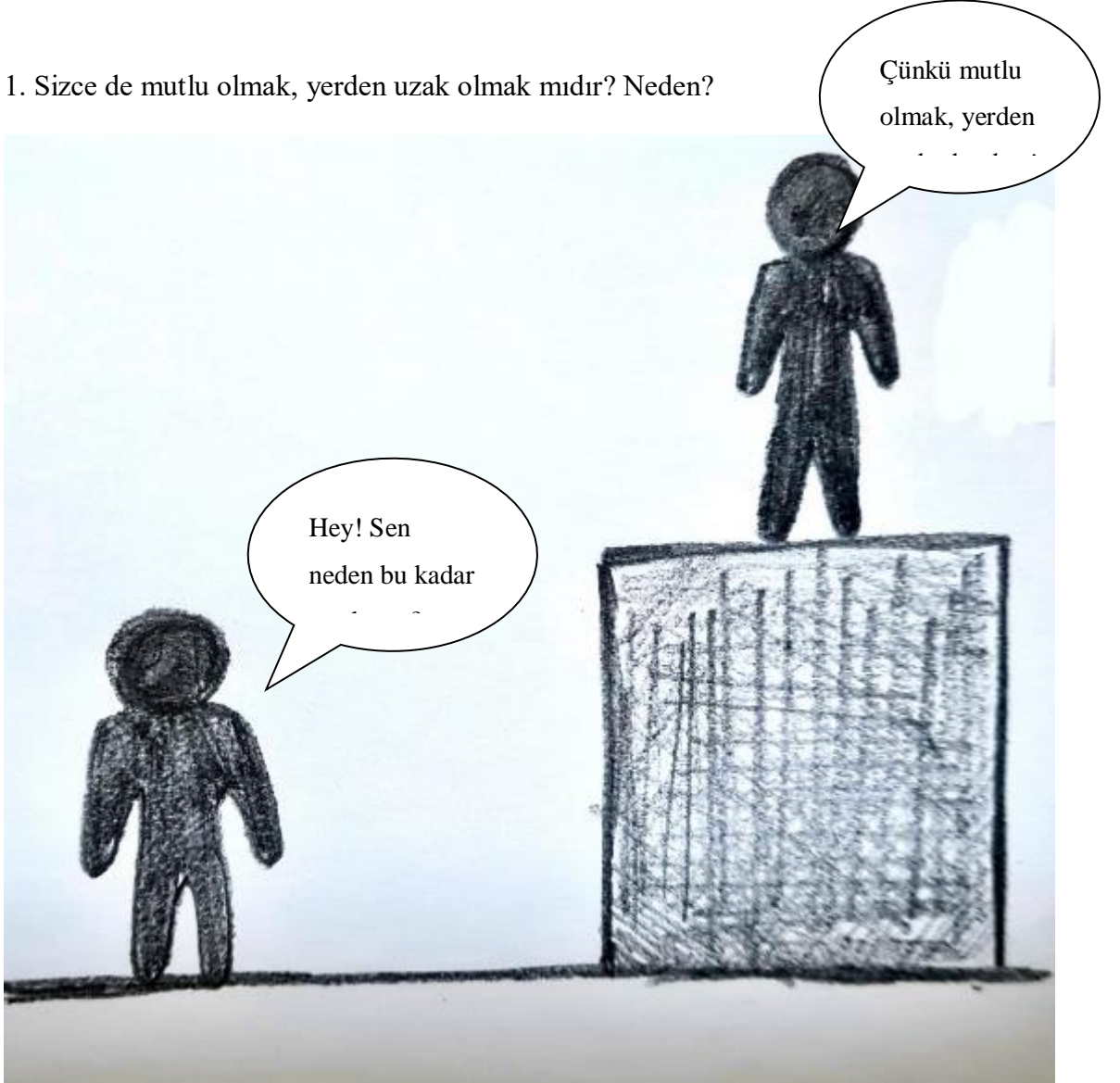
1. Dinlediğiniz ‘‘Aşk’’ isimli şiire göre mutluluk nasıl bir duygudur? Neden?

2. Dinlediğiniz ‘‘Ben Sana Mecburum’’ isimli şiire göre mutluluk nasıl bir duygudur?  
Neden?

3. Dinlediğiniz ‘‘Çakı’’ isimli şiire göre mutluluk nasıl bir duygudur? Neden?

## 5. Etkinlik

1. Sizce de mutlu olmak, yerden uzak olmak mıdır? Neden?





## 6. Etkinlik

İnsan, hayatta, mutlu olmak için yaşar. Mutlu olmak için çalışır, para kazanır ve daha birçok şey yapar. Ancak çok az insan tam olarak mutlu olabilir. Mutlu olan insan da bu duyguya kapılıp gider. Artık o insanın her yanını mutluluk kaplamıştır. Hatta etrafını saran bu mutluluk hissi, insanı bir süre sonra korkutur. Çünkü mutluluk, sizi kontrol etmeye ve kendi istediği yere savurmaya başlar.

1. Okuduğunuz metinde mutluluğun bir güç olduğunu hangi kelimelerden anladığınızı yazınız.

2. Bu kelimeleri kullanarak siz de mutlulukla ilgili cümleler yazınız.

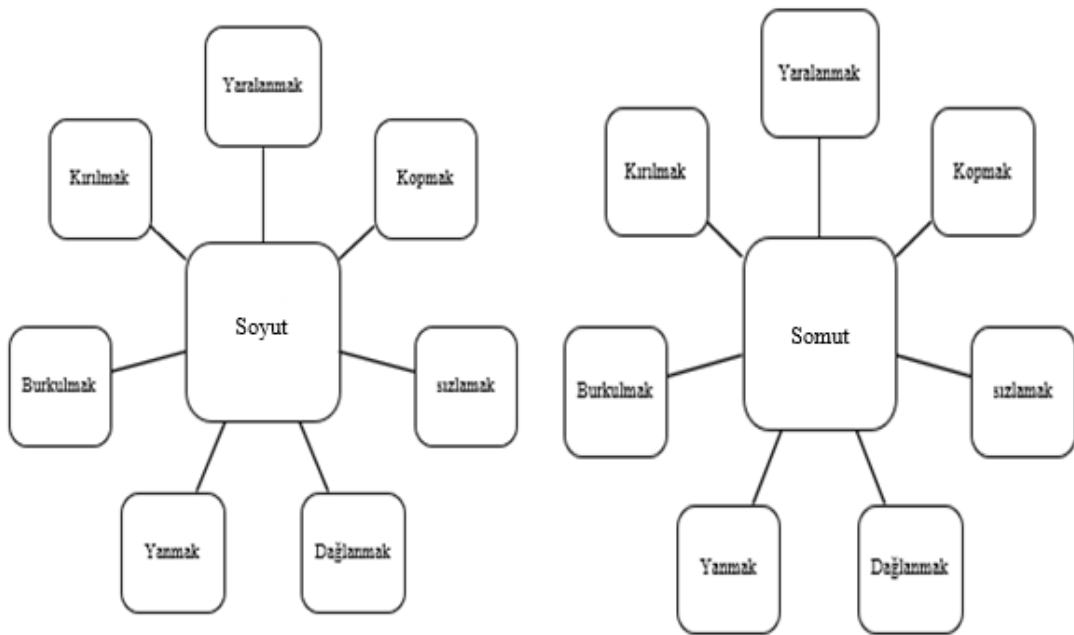
### **Değerlendirme Çalışması**

1. “O, gidince mutluluğum da gitti” metaforik ifadesinde mutluluk ne olarak düşünülmektedir?
2. “En yakın arkadaşı gelince birden canlandı.” metaforik ifadesinde mutluluk ne olarak düşünülmektedir?
3. “O, benden mutluluğumu aldı.” metaforik ifadesinde mutluluk ne olarak düşünülmektedir?
4. “Hava çok soğuk ama onun mutluluğu beni ısıtır.” metaforik ifadesinde mutluluk ne olarak düşünülmektedir?
5. “Bugün mutluluktan uçuyor.” metaforik ifadesinde mutluluk ne olarak düşünülmektedir?
6. “Hayat çok zor ama mutluluğum beni buraya kadar taşıdı.” metaforik ifadesinde mutluluk ne olarak düşünülmektedir?

### 3. UYGULAMANIN ETKİNLİKLERİ VE DEĞERLENDİRME ÇALIŞMASI

#### 1. Etkinlik

1. Aşağıdaki şekillerde yer alan fiillerin hangi soyut ve somut durumla birlikte kullanılabileceğini tahmin ediniz.



2. Yukarıda tespit edilen somut ve soyut durumu, şekildeki fiillerle birlikte cümle içinde kullanınız. (Üçer Cümle)

1.
2.
3.
1.
2.
3.

3. “Burkulmak, Parçalanmak, Yanmak, Yaralanma” fiillerinden hareketle bu duyguyu nasıl düşündüğünüzü yazınız.

## 2. Etkinlik

Sevgilim gittikten sonra büyük bir üzüntüye sürüklenmişim. İçinde bulunduğum bu üzüntü beni çok korkutuyordu. Beni hasta etmesinden çok korkuyordum. Bir an önce girdiğim bu duygudan kaçmak istedim. Ancak çok yalnızdım, kimse beni anlamıyordu. En sonunda karar verdim. Ne olursa olsun kendimi bu üzüntüden çekip çıkaracaktım. Kendi kendime şöyle dedim: Evet! Bunu sadece ben yapabilirim. Kurtulacağım!

1. Yukarıdaki metinde yer alan altı çizili kelimelerden hareketle üzüntünün basit şekilde resmini çiziniz.

2. Bu resmi çizerken üzüntüyü ne olarak düşündüğünüzü lütfen aşağıya yazınız.

Üzüntü, .....dır / dir.

### 3. Etkinlik

1. Üzüntüyü bir mekân olarak düşündüğümüzde bizdeki fiziki etkisi nasıldır?

**4. Etkinlik**

1. Aşağıdaki tabloda yer alan duygu ifadesini yine tabloda verilen fillerle birlikte kullanarak cümleler yazınız.

üzüntü
ağır, ağırlık, atmak, çekmek, çökmek, dökmek, hafif, hafifletmek, katlanmak, silkmek, taşımak, yüklemek

2. Yukarıdaki kelimelerden hareketle sizce üzüntü nedir?

## 5. Etkinlik



1. Yukarıdaki resimden hareketle aşağıdaki soruları cevaplayınız.
  - a. Resimdeki kişi sizce nasıl hissediyor?
  - b. Böyle hissetmesinin sebebi sizce nedir?
  - c. Kendinizi bu kişinin yerine koyarak duygunuzu anlatan bir cümle yazınız.

**Değerlendirme Çalışması**

1. “Üzüntü, Fiziksel Bir Hasardır” kavramsal metaforuna ait bir metaforik cümle yazın.
2. “Üzüntü, Bir Mekândır” kavramsal metaforuna ait bir metaforik cümle yazın.
3. “Üzüntü, Fiziksel Bir Darlıktır” kavramsal metaforuna ait bir metaforik cümle yazın.
4. “Üzüntü, Bir Yüktür” kavramsal metaforuna ait bir metaforik cümle yazın.
5. “Üzüntü, Bir Kaptır” kavramsal metaforuna ait bir metaforik cümle yazın.



#### **4. UYGULAMANIN ETKİNLİKLERİ VE DEĞERLENDİRME ÇALIŞMASI**

##### **1. Etkinlik**

1. Dinlediğiniz şarkı size hangi duyguyu hissettiriyor?

2. Hangi ifadeler size bu duyguyu hissettirdi?

3. Şarkıcı bu duyguyu bize en çok hangi ifadeyle anlatıyor?

4. Bu şarkıdan hareketle ..... (duygu) ..... tır.

**2. Etkinlik**

1. “Üzüntü, Ölümdür” sözünden ne anlıyorsunuz?

**3. Etkinlik**

1. Sizce üzüntü duygusu bir yiyecek olsaydı nasıl bir yiyecek olurdu? Yazarak anlatınız.

#### 4. Etkinlik

Benim içimde bir duygu var. Bu duygu beni yenmeye çalıyor. Her an onunla mücadele ediyorum. Ona karşı yıklılmamak için çok uğraşıyorum. Bazen gücüm azalıyor ve dayanamayacak gibi oluyorum. Ancak mücadeleye devam etmem gerekiyor. Bu öyle güçlü bir duygu ki sabah, akşam benimle uğraşiyor. Bir o beni deviriyor bir ben onu. Sonunda ya o kazanacak ya da ben, bilmiyorum.

1. Sizce metindeki kişi hangi duygudan bahsediyor?

2. Bu duygu onun düşüncesinde nasıl bir şey? Neden?

3. Bu metinden hareketle ..... (duygu) ..... tir.

**Değerlendirme Çalışması**

1. “Onun gidişini düşündükçe çıldırıyorum.” metaforik ifadesinde üzüntü ne olarak düşünülmektedir?
2. “Onun beni sevmemesiyle yaşamamak aynı şey.” metaforik ifadesinde üzüntü ne olarak düşünülmektedir?
3. “Ben bu acıyı tattıktan sonra hiçbir şeyin anlamı yok.” metaforik ifadesinde üzüntü ne olarak düşünülmektedir?
4. “Bu üzüntü beni çok güçsüzleştirdi.” metaforik ifadesinde üzüntü ne olarak düşünülmektedir?

## **5. UYGULAMANIN ETKİNLİKLERİ VE DEĞERLENDİRME ÇALIŞMASI**

### **1. Etkinlik**

1. Aşağıda “Öfke, Bir Kaptır” kavramsal metaforu için yer alan örnekleri inceleyiniz.

- Arkadaşlarımı barıştırmak istedim. Ancak onlarda öfke küpü ağızına kadar doluydu.
- Bazı insanlar başka insanların kavga etmesinden hoşlanır. Hatta bunun için sürekli öfke tenceresini karıştırırlar.
- Mutlu olabilmek için öfke çanağını kırmak lazım.

2. Siz de “Beden, Öfkenin Kabıdır” kavramsal metaforu için örnekler yazınız.

## **2. Etkinlik**

1. “Öfke, Bir Yerdir / Konumdur” metaforunu tartışınız.

### 3. Etkinlik

1. Aşağıda cümleleri inceleyerek altı çizili kelimelerin anlamlarını tartışınız.

- Oradaki ağacın arkasında gizlenmiş bir hayvan var.
- Kardeşim elindeki parayı gizleyemedi.
- Büyük bir kamyonla üzerimize doğru geldi.
- Kasaplar bıçaklarını sürekli bilerler.
- Eski askerler savaştan önce kılıçlarını keskinleştirirlermiş.
- Keskin bıçak çok tehlikelidir.

2. Yukarıdaki altı çizili kelimeleri “öfke” duygusuyla birlikte kullanarak cümleler yazınız.



**4. Etkinlik**

1. Lütfen “öfke” duygusunu bir “ateş” olarak düşünüp basit şekilde resmini çiziniz.

2. Çizdiğiniz bu resimleri kısa bir şekilde yazarak anlatınız.

## 5. Etkinlik

1. Aşağıda sözleri verilen şarkıyı dinleyerek boşlukları doldurunuz.

Bir tutam ..... takılır kalır .....	Bir tutam ..... damarlarımı
Kurtulamam .....	Öfke ..... yoksa ..... mı?
Binlerce hile binlerce hurda varken	Sanki bir gün gelir öfke bir kâbus gibi
Bunları unutamam namert cirit atarken	Öyle bir yerleşir içimden gitmez gibi
Seninle bir olalım kurtulalım atalım	Seninle bir olalım kurtulalım atalım
Bu bitmeyen .....	Bu bitmeyen .....
Seninle bir olalım kurtulalım atalım	Seninle bir olalım kurtulalım atalım
Bu bitmeyen .....	Bu bitmeyen .....
.....	.....
.....	.....

2. Aşağıda numaraları verilmiş ifadelerde “öfke” ne olarak düşünülmüştür?

1. İfade:
2. İfade:
6. İfade:
8. İfade:
9. İfade:
10. İfade:
11. İfade:
12. İfade:
12. İfade:
16. İfade:
18. İfade:
19. İfade:
20. İfade:

**Değerlendirme Çalışması**

1. “Öfke, Bir Kaptır” kavramsal metaforuna ait bir metaforik cümle yazın.
2. “Baden, Öfkenin Kabıdır” kavramsal metaforuna ait bir metaforik cümle yazın.
3. “Öfke, Bir Yerdir / Konumdur” kavramsal metaforuna ait bir metaforik cümle yazın.
4. “Öfke, Bir Nesnedir / Varlıktır” kavramsal metaforuna ait bir metaforik cümle yazın.
5. “Öfke, Bir Ateştir” kavramsal metaforuna ait bir metaforik cümle yazın.
6. “Öfke, Bir Kişidir” kavramsal metaforuna ait bir metaforik cümle yazın.

## **6. UYGULAMANIN ETKİNLİKLERİ VE DEĞERLENDİRME ÇALIŞMASI**

### **1. Etkinlik**

1. Aşağıya savaşıla ilgili ifadeleri yazınız.

2. Yukarıdaki ifadeleri öfke için kullanarak cümleler yazınız.

3. Bu ifadelerden hareketle sizce öfke nedir?

Öfke, ..... tır.

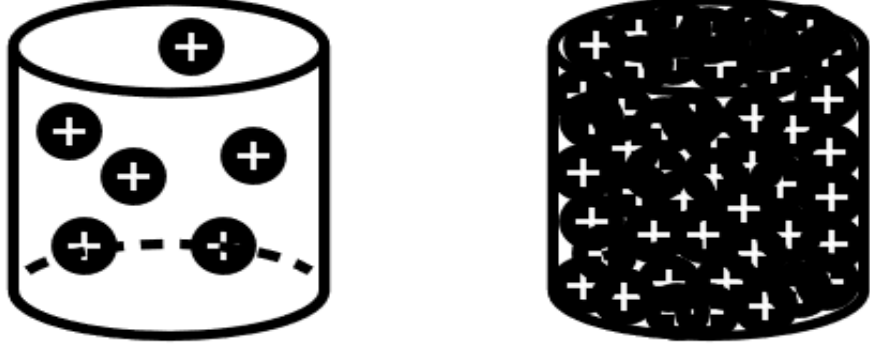
## 2. Etkinlik

1. Aşağıdaki tabloda yer alan ifadelerden hareketle öfke duygusunun ne olduğunu yazınız.

Öfke atağı Öfke krizi Öfke nöbeti Öfke salgını	Öfke, ..... tır.
Öfkeden çıldırmak Öfkeden delirmek Öfkesinden cinnet geçirmek Öfkeden ne yaptığını bilmemek	Öfke, ..... tır.

2. Yukarıdaki ifadeleri kullanarak öfkeyle ilgili bir cümleler söyleyiniz.

### 3. Etkinlik



1. Yukarıdaki şekilleri inceleyin. Size hangi şekil öfke duygusunu düşündürüyor? Neden?

2. Bu duruma uygun gerçek hayatla ilgili örnek cümleler yazınız.

Örnek: “Herkes çok kızgın. Birazdan öfke patlaması olacak.”

#### **4. Etkinlik**

1. “Öfke Tetikleyici / Harekete Geçirici Güçtür” metaforu ne demektir?

**5. Etkinlik**

1. Dinlediğiniz metinde “öfke” ne olarak düşünölmektedir? Bunu hangi ifadelerden anladığınızı yazınız.

Öfke, ..... dır	İfadeler:
-----------------	-----------

2. Dinlediğiniz metinde “öfke” ne olarak düşünölmektedir? Bunu hangi ifadelerden anladığınızı yazınız.

Öfke, ..... dir	İfadeler:
-----------------	-----------



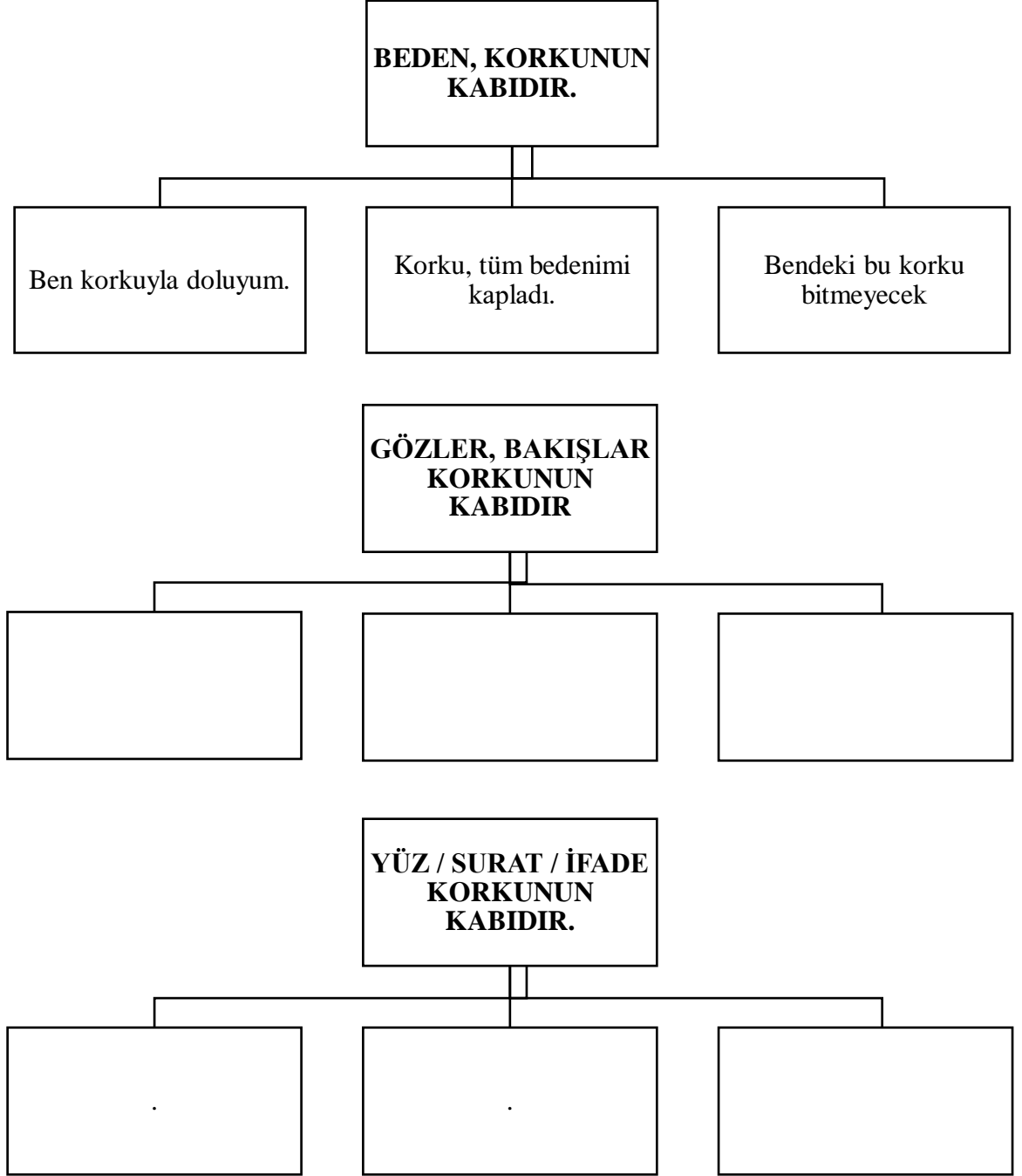
### **Değerlendirme Çalışması**

1. “Bu aile arasında sürekli bir öfke çatışması vardır.” metaforik ifadesinde öfke ne olarak düşünülmektedir?
2. “Onun yüzünü görmek bile bana öfke atakları yaşıyor.” metaforik ifadesinde öfke ne olarak düşünülmektedir?
3. “Bu öfke benim akli dengemi bozuyor.” metaforik ifadesinde öfke ne olarak düşünülmektedir?
4. “Arabasına çarptıklarını duyunca öfkeyle dışarıya fırladı.” metaforik ifadesinde öfke ne olarak düşünülmektedir?
5. “Bazı durumlarda insanın öfkesini zapt etmesi çok zor oluyor.” metaforik ifadesinde öfke ne olarak düşünülmektedir?
6. “O, öfkeden zehirlenmiş biridir.” metaforik ifadesinde öfke ne olarak düşünülmektedir?

## 7. UYGULAMANIN ETKİNLİKLERİ VE DEĞERLENDİRME ÇALIŞMASI

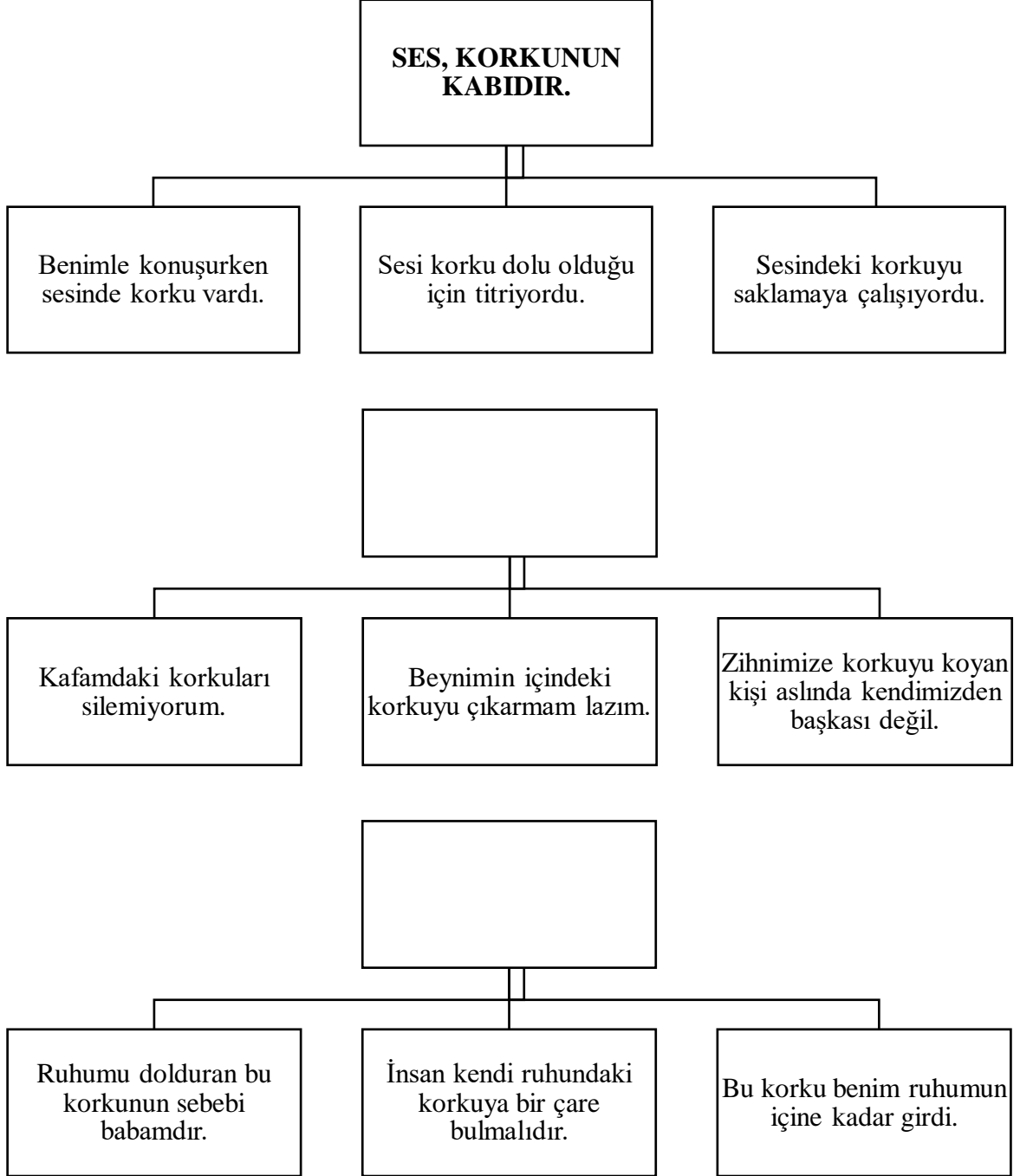
### 1. Etkinlik

1. Aşağıdaki tabloyu inceleyerek diğer iki tabloyu örnekteki gibi doldurunuz.



## 2. Etkinlik

1. Aşağıdaki tabloyu inceleyerek diğer iki tabloyu örnekteki gibi doldurunuz.



**3. Etkinlik**

1. “Korkularımı atmak için çok uğraşıyorum.” cümlesini basit bir çizimle anlatınız.

2. Çizdiğiniz bu resmi kısa bir şekilde yazarak anlatınız.

**4. Etkinlik**

1. “Korku, bir renktir.” cümlesini düşünelim. Sizin ana dilinizde korku hangi renk olarak düşünülüyor? Neden?

2. Sizce Türkçede korku hangi renk olabilir? Neden? Lütfen bu düşüncenizi destekleyecek örnek cümleler söyleyiniz.

**Değerlendirme Çalışması**

1. “Beden, Korkunun Kabıdır” kavramsal metaforuna ait bir metaforik cümle yazın.
2. “Gözler / Bakışlar, Korkunun Kabıdır” kavramsal metaforuna ait bir metaforik cümle yazın.
3. “Ses, Korkunun Kabıdır” kavramsal metaforuna ait bir metaforik cümle yazın.
4. “Yüz / Surat / İfade Korkunun Kabıdır” kavramsal metaforuna ait bir metaforik cümle yazın.
5. “Kafa, Korkunun Kabıdır” kavramsal metaforuna ait bir metaforik cümle yazın.
6. “Ruh, Korkunun Kabıdır” kavramsal metaforuna ait bir metaforik cümle yazın.
7. “Korku, Bir Katıdır” kavramsal metaforuna ait bir metaforik cümle yazın.
8. “Korku, Bir Kişidir” kavramsal metaforuna ait bir metaforik cümle yazın.

## 8. UYGULAMANIN ETKİNLİKLERİ VE DEĞERLENDİRME ÇALIŞMASI

### 1. Etkinlik

1. Aşağıdaki tabloda yer alan cümlelerden hareketle korkunun ne olduğunun yazınız.

“Uzun yıllar bu korkumu hep besledim.” cümlesindeki korku bir .....
“İçimdeki korkunun kuruması lazım.” cümlesindeki korku bir .....
“Bunların hepsi aynı korkunun ürünü.” cümlesindeki korku bir .....
“Bu korku benim peşimi bırakmadı.” cümlesindeki korku bir .....
“İçimdeki korkuyu öldürdüm.” cümlesindeki korku bir .....
“Bu korkuya yenildim.” cümlesindeki korku bir .....
“Bu korkunun pençesini hissediyorum.” cümlesindeki korku bir.....
“Bu korkunun kökü çok derinlerde.” cümlesindeki korku bir .....
“İçimde bir korku geziniyor.” cümlesindeki korku bir .....
“Bu korku beni hapsedti.” cümlesindeki korku bir .....
“Her gün yeni bir korku üretiyorum.” cümlesindeki korku bir .....
“Düşüncelerimde bir korku yeşerdi.” cümlesindeki korku bir .....
“Büyük bir korkuyla karşılaştım.” cümlesindeki korku bir .....
“Korkum her gün daha çok büyüdü.” cümlesindeki korku bir .....
“Bu korkuyu yendim.” cümlesindeki korku bir .....
“Bu korkuyla savaştım.” cümlesindeki korku bir .....
“Arkadaşım, söylediği ile içime bir korku ekti.” cümlesindeki korku bir .....
“Bu korkunun esiri oldum.” cümlesindeki korku bir .....

**2. Etkinlik**

1. Aşağıdaki cümleleri inceleyerek aralarındaki ortak noktayı bulmaya çalışın.

Bir korku beni içine çekti.	Manyetik alan metali içine çekti.
Dün çok korktum ve hâlâ etkisi geçemedi.	Dün elektrik çarptı ve hâlâ etkisi geçemedi.
Bu şehirde sürekli esen korku beni yoruyor.	Bu şehirde sürekli esen rüzgâr beni yoruyor.



### 3. Etkinlik

- “Bugün moralim çok düşük.” cümlesinde üzüntünün aşağı doğru olduğunu düşünürüz.
- “Bugün moralim çok yüksek.” Cümlesinde mutluluğun yukarı doğru olduğunu düşünürüz.

1. Yukarıdaki örnekleri incelediğimizde duyguların bir yönü olduğunu düşünürüz. Sizce korkunun yönü nasıldır?

**4. Etkinlik**

1. Dinlediğiniz metne göre sizce korku kişide nasıl bir sonuç yaratmıştır? Lütfen düşüncenizi yazınız.

### Değerlendirme Çalışması

1. “Aslında bu korkuyu ben doğurdum.” metaforik ifadesinde korku ne olarak düşünülmektedir?
2. “Korkunun dişleri arasında debeleniyorum.” metaforik ifadesinde korku ne olarak düşünülmektedir?
3. “Yarattığın korku meyvesini verdi.” metaforik ifadesinde korku ne olarak düşünülmektedir?
4. “Onun korkusundan aklımı kaybedecektim.” metaforik ifadesinde öfke nasıl düşünülmektedir?
5. “Deprem anından kimisi korkudan fırladı kimisi korkudan yığıldı kaldı.” metaforik ifadesinde korku ne olarak düşünülmektedir?
6. “O an hissettiğim korkunun etkisiyle yerimden kıpırdayamadım.” metaforik ifadesinde korku ne olarak düşünülmektedir?

## EK 9. ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Sayın Katılımcı,

Öncelikle görüşme esnasında tarafımdan görüşme kapsamında notlar alınacağı konusunda sizi bilgilendirmek isterim.

Bu görüşmenin amacı, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kavramsal Metafor Kuramına Dayalı Metafor Öğretimi” başlıklı doktora tez çalışması kapsamında yapılan metafor etkinliklerinin uygulanma sürecine yönelik görüşlerinize başvurmaktır.

Araştırma kısaca, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin kavramsal metafor kuramına dayalı metafor öğrenme sürecinin nasıl olduğunu ortaya koymaktır. Bu kapsamda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin de görüşlerine ihtiyaç duyulmuş olup çalışmaya katılımcı olarak rıza gösterdikten sonra görüşmenin herhangi bir aşamasında ayrılabilir ve / veya verilerinizin araştırmadan çıkarılmasını talep edebilirsiniz. Ayrıca bu görüşmeden elde edilecek veriler, mevcut araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacak, kişisel bilgileriniz de hiç kimseye paylaşılmayacaktır.

Bu tez çalışması için gönüllü olarak görüşme yapmayı kabul ediyor musunuz?

Evet

Hayır

<b>Demografik Sorular</b>		
<b>1. Cinsiyet:</b>  Kadın <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/>	<b>4. Uyrak:</b>	<b>5. Ana dili:</b>
<b>2. Yaş:</b>	<b>3. Mezuniyet durumu:</b> Lise <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>	<b>6. Türkçe dışında bildiği yabancı diller:</b>

**Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları:**

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken metaforları öğrenmenin önemi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe derslerinde tez için uygulanan yöntemden önceki metafor öğretiminin durumu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders materyali (kitabı) kapsamındaki metafor öğretimi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
4. Yabancı dil olarak Türkçe derslerinde tez için uygulanan yöntem ile metafor öğretimi süreci hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinde tez için uygulanan yöntem ile metafor öğrenebilmeniz hakkında neler söylemek istersiniz?
6. Yabancı dil olarak Türkçe derslerinde metaforların öğretilmesine ve öğrenilmesine yönelik eklemek istediğiniz başka şeyler var mı? Nelerdir?

## EK 10. ETİK KURUL İZİNİ

Tarih: 04/03/2022  
Sayı: E-35853172-300-00002069649  
00002069649



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00002069649  
Konu : Mesout KALIN SALI Hk. (Etik Komisyon İzni)

4.03.2022

### TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 10.02.2022 tarihli ve E-26674787-300-00002031613 sayılı yazınız.

Enstitünüz Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı öğrencilerinden **Mesout KALIN SALI**'nın, **Prof. Dr. Nurettin DEMİR** danışmanlığında “**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi’nde Kavramsal Metafor Kuramına Dayalı Metafor Öğretimi**” başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **22 Şubat 2022** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN  
Rektör Yardımcısı

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Doğrulama Kodu: 51CDDC67-0F67-4C09-A3B8-60D2DBC825FE

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Memur

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telefon: .

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



## EK 11. ORJİNALLİK RAPORU

 <p><b>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ</b> <b>TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ</b> <b>DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU</b></p>	
<p><b>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ</b> <b>TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ</b> <b>TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA</b></p>	
Tarih: 04/01/2023	
<p>Tez Başlığı / Konusu: YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KAVRAMSAL METAFOR KURAMINA DAYALI METAFOR ÖĞRETİMİ</p>	
<p>Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 433 sayfalık kısmına ilişkin, 04/01/2023 tarihinde şahsım / tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %5'tir.</p>	
<p>Uygulanan filtrelemeler:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,</li> <li>2- Kaynakça hariç</li> <li>3- Alıntılar hariç/dâhil</li> <li>4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç</li> </ol>	
<p>Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.</p>	
<p>Gereğini saygılarımla arz ederim.</p>	
04.01.2023	
<p><b>Adı Soyadı:</b> Mesout KALIN SALI</p>	
<p><b>Öğrenci No:</b> N18149137</p>	
<p><b>Anabilim Dalı:</b> TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI</p>	
<p><b>Programı:</b> YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ</p>	
<p><b>Statüsü:</b> <input type="checkbox"/> Y. Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.</p>	
<p><b><u>DANISMAN ONAYI</u></b></p>	
<p>UYGUNDUR</p>	

## EK 12. TURNİTİN BENZERLİK İNDEKSİ

### YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KAVRAMSAL METAFOR KURAMINA DAYALI METAFOR ÖĞRETİMİ

#### ORJİNALLİK RAPORU

% <b>5</b>	% <b>4</b>	% <b>2</b>	% <b>2</b>
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

#### BİRİNCİL KAYNAKLAR

<b>1</b>	<b>www.rumelide.com</b> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>2</b>	<b>acikbilim.yok.gov.tr</b> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>3</b>	<b>dspace.trakya.edu.tr</b> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>4</b>	<b>dergipark.org.tr</b> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>5</b>	<b>turkoloji.cu.edu.tr</b> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>6</b>	<b>9lib.net</b> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>7</b>	<b>www.researchgate.net</b> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>8</b>	<b>Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University</b> Öğrenci Ödevi	<% <b>1</b>

[hdl.handle.net](http://hdl.handle.net)