

Türkçe Öğretmen Adaylarının Metaforları Anlama ve Üretme Becerilerinin İncelenmesi Investigating Pre-Service Turkish Teachers' Metaphor Comprehension and Generation Skills

Nihat BAYAT¹

Gökhan ÇETİNKAYA²

Başvuru Tarihi: 04.02.2016

Yayına Kabul Tarihi: 06.06.2016

Özet: Betimsel nitelikli bu çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının metaforları anlama ve metafor üretme beceri düzeyini saptamak amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Türkçe Öğretmenliği öğrencileri oluşturmuştur. Her sınıf düzeyinden 50 öğrencinin yer aldığı çalışmada toplam 200 katılımcı yer almıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacıların geliştirdiği Metafor Testi kullanılmıştır. 24 maddeden oluşan teste metaforları anlamaya ve metafor üretmeye ilişkin iki bölüm bulunmaktadır. Anlama bölümünde verilen bağlam içindeki kavramsal metaforun yazılması ve aktarılan anlamın saptanması, üretme bölümünde ise kavramsal metafora uygun dilsel bir üretim yapılması ve yine aktarılan anlamsal niteliğin belirlenmesi istenmiştir. Veriler, katılımcıların yanıtlarının içerik çözümlemesinin yapılması yoluyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde araştırma sorularına bağlı olarak yüzde ve frekans hesaplaması, tek yönlü varyans analizi ve t-testi teknikleri uygulanmıştır. Çözümlemeler sonucunda Türkçe öğretmen adaylarının metaforları anlama ve üretme becerisinin yeterli düzeyde olmadığı, ikinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara oranla daha başarılı olduğu ve not ortalamalarının başarı düzeylerini etkilemediği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: *Metafor, figüratif dil, Türkçe öğretmen adayları, sözcük, anlama ve anlatma.*

Abstract: In this descriptive study, pre-service teachers' level of metaphor comprehension and generation skills was aimed to determine. The research is formed by the participants of Turkish language education students. There are 200 participants in the study 50 students from each grade level. Metaphor test was used as a data collection tool which was developed by researchers. There are two parts in 24 items test in regard to comprehension and generation of metaphors. In the comprehension part, it was requested from the students to write the conceptual metaphor in the context and determine the transmitted meaning. In the generation part, it was requested from the students to make a linguistic generation suited for conceptual metaphor and determine semantic component. The data was collected by content analysis of participants' responses. After this, depending on the research question, the calculation of frequency and percentage, one-way ANOVA and t-test techniques were applied. As a result of analysis, it was seen that pre-service Turkish teachers, level of metaphor comprehension and generation skills are not sufficient. It was found that grade 2 students were more successful than other grades, but there isn't a significant difference according to grade-point average.

Keywords: *Metaphor, figurative language, pre-service Turkish language education teachers, vocabulary, comprehension and expressing.*

Giriş

Metafor, bir sözcüğün temel anlamından farklı bir anlamla bir diğerinin yerine kullanılması, bir düşüncenin bir diğeriyle karşılaştırılması ya da örtük bir benzetmenin oluşturulmasıdır (Ritchie, 2013). Figüratif dil türlerinden biri olan metaforun tanımlanmasında temel olarak iki yaklaşım söz konusudur. Geleneksel yaklaşım, metaforu dil ve sözcük sınırları içinde ele alarak sanatsal ve retorik amaçlarla üretilen, dilin incelikli kullanımıyla oluşan, benzetmeye dayalı bir söz figürü olarak tanımlar. Öte yandan, bilişsel dilbilim ise metaforun benzetmeye dayalı olmadığını, bunun yerine günlük dilin ve kavramsal yapının doğal bir özelliği olduğunu vurgular. Metafor sanatsal ve retorik kaygılarla değil, kavramların anlaşılması için üretilir ve sözcüklerden çok kavramların bir niteliğidir (Kövecses, 2010).

Metaforun kullanım alanı oldukça geniştir. Başlangıçta yalnızca dil ve felsefe sınırları içinde ele alınırken zamanla yazın, sanat, mimari, eğitim gibi birçok alanın çalışma konusu durumuna gelmiştir (Modell 2009; Steen ve Gibbs, 2004). Genellikle yazın sanatıyla birlikte düşünülen metaforun resim, televizyon, sinema, dans gibi görsel alanlarda ve dil dışı dizgelerde de yer aldığı anlaşılmıştır (Lakoff, 1993; Leary, 1990).

¹ Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, nihatsbyat@gmail.com

² Doç. Dr., Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, gokhancetinkaya76@hotmail.com

Bunun yanında metafor bilişsel dilbilimin bulgularıyla bireylerin örtük bilgisini açığa çıkarmada bir araç işlevi görmüştür (Güloğlu ve Kararımak, 2012). Farklı alanlardaki kullanımı metaforun üretim ve anlamlandırılma sürecinin önemini artırmaktadır.

Niteliği dilsel verilerle anlaşılan metaforun dil öğretmenlerince doğru kullanılması beklenir. Yaşamı anlamada ve anlatmada geniş olanaklar sunan metaforun (Lakoff ve Johnson, 1980) Türkçe öğretmen adayları tarafından ne düzeyde kullanıldığına saptanması hem onların metaforik dil becerisi yeterliliğine hem de bunu öğrencilerine ne düzeyde aktarabileceklerine ilişkin önemli veriler sunabilir. Bunun yanında Türkçe öğretmen adaylarının metafora ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi benzetme, deyim, ironi gibi diğer dil figürlerine ilişkin üretme ve anlamlandırma durumlarının öngörülmesine de yardımcı olabilir.

Kavramsal Metafor Kuramı

Metafora ilişkin bilgiler Aristo'ya kadar uzanır. Aristo metaforun anlamsal bir gereksinimden ya da ifadeyi güzelleştirme isteminden üretildiğini, iyi bir metaforun benzer ve farklı sezgisel algıları gösterdiğini, bundan dolayı dahillik belirtisi olduğunu ve başkalarından öğrenilebilecek bir şey olmadığını vurgular (Davis ve diğ., 1995; Demir, 2007). Bir figür olarak anlatımı güzelleştirme eğiliminde olan metaforun, gerçekliği olduğundan farklı biçimde sunduğu düşünülür. Bu yönüyle, bilim insanları tarafından pek benimsenmez (Ortony, 1993). Başlangıçta yalnızca dil ve yazın alanında ele alınan metaforun zamanla dilsel çıkarımları da içeren psikodilbilimsel bir olgu olduğu fark edilir (Adams, 2007).

Metafora yönelik yaklaşım kavramsal metafor kuramıyla büyük değişiklik gösterir. Lakoff ve Johnson'ın (1980) ortaya attığı bu yaklaşımda, metafor bilişsel yapının bir niteliği olarak ele alınır. Lakoff ve Johnson, metaforun yalnızca dilsel bir sapmayla oluşturulan bir anlam değişimi olarak ele alınamayacağını; bu yüzden yalnızca dille sınırlandırılmasının yanlış olacağını belirtir. Metafor, onlara göre dilden önce düşüncede oluşan bir yapıdır. Dil kullanımında beliren metaforik yapı, düşüncedeki metaforun yalnızca bir yansımasıdır. Metafor, bu kurama göre bir kavramın bir diğerinin yapısı içinde anlamlandırılmasıdır.

Kavramsal metafor kuramında bir metaforun oluşması için aralarında *eşleme* (mapping) yapılması gereken iki farklı kavrama gereksinim vardır. Metaforun oluşumu, ancak zihinsel bir eşlemeyle olanaklıdır. Kavramsal yapıda oluşan metafora bağlı olarak dilsel bir üretim gerçekleşir. Lakoff ve Johnson (1980) kavramsal metafor ile dilsel metaforu birbirinden ayırır. Metaforun kavramsal biçimi büyük harflerle gösterilir. ZİHİN MAKİNE DİR gibi bir metafor zihin kavramıyla makine kavramının eşlendiğini gösterir. Bu gösterimde birinci unsur "*hedef alan*"ı, ikinci unsur "*kaynak alan*"ı oluşturur. Kavramsal bir metaforun gösteriminde birinci unsur ile ikinci unsurun yerleri değiştirilemez (Gluckberg ve Keysar, 1990). Yani, ZİHİN MAKİNE DİR metaforu, MAKİNE ZİHİN DİR metaforuyla aynı değildir. Bunun nedeni, hedef alan ile kaynak alan yer değiştirmesidir.

Hedef alan soyut, kaynak alan ise somut bir kavramı yansıtır. Soyutluk burada fiziksel bir nitelikten çok, hakkında daha az bilgi sahibi olunan alanları anlatır (Lakoff, 1993). Metaforda hedef alan, kaynak alan aracılığıyla somutlaştırılır ve algılanabilir bir duruma getirilir. Bu işlem aynı zamanda insanın doğal bir edimidir. Yeni bir şeyin öğrenilmesi durumunda ilgili kavrama ilişkin zihindeki benzer örnekler taranır (Leary, 1990). Böylece, zihinde bulunan ilgili kavram ile yeni içerik çözümlenerek düzenlenir ve sınıflandırılır. Kavramsal yapıda oluşturulan ZİHİN MAKİNE DİR metaforunun dilsel kullanımına "Çocuğun kafası iyi çalışmıyor" örneği verilebilir.

Kövecses (2003) kavramsal metaforun birçok bileşeni olduğunu belirtir. Bunlar deneyimsel temel, kaynak alan, hedef alan, kaynak ve hedef arasındaki ilişki, metaforik dilsel ifadeler, eşlemeler (mappings), gereklilikler (entailments), kaynaşmalar (blends), dil dışı gerçekleşim ve kültürel modellerdir. Bu bileşenler herhangi bir metaforun oluşumunda şöyle işler: "Kavramsal metafor bir hedef ve bir kaynak alandan oluşur. Belli hedefler için belli kaynakların seçimi deneyimsel temeller doğrultusunda belirlenir. Kaynak ve hedef arasındaki ilişki, bir kaynak alanın birçok hedefe uygulanabileceği ve bir hedefin birçok kaynağa bağlanabileceği biçimindedir. Kaynak ve hedef alanlar arasında temel kavramsal uygunluklar ya da

eşlemeler vardır. Kaynak alan hedefin üstündeki anlamı genellikle temel uygunlukların ötesinde eşler. Bu durum, fazladan eşlemeler, gereklilikler ya da çıkarımlar olarak adlandırılır. Bir kaynağı bir hedef alanla bir araya getirme kaynaşımına sonuçlanır. Bu kavramsal anlam hem kaynak hem hedef açısından yenidir. Kavramsal metafor yalnızca dil ve düşüncede değil, aynı zamanda toplumsal gerçeklikte de bulunan dil dışı yollarla somutlanır. Kavramsal metafor, bölünmez kavramsal birimler olarak yapılanan kültürel modeller üstüne yönelir ve bu modelleri üretir” (s.312).

Hedef alan ile kaynak alan arasındaki ilişki deneyimlere, zihinsel şemalara ve kültüre bağlı olarak oluşur. Sözgelimi AŞK YOLCULUKTUR metaforu oluşturulmadan önce aşk ile yolculuk kavramları arasında ilk bakışta bir ilişki sezilmez; ancak deneyimler iki kişi arasında beliren aşk duygusunun ‘başlama-sürme-bitme’ gibi belli bir sürecinin söz konusu olduğunu ortaya koyar. Bu süreç, yolculuk kavramının yapısı içinde daha somut durumdadır. Deneyimlenmiş bu bilgi metaforun temelini oluşturur. İkinci unsur zihinsel şemalardır. Zihinsel şemalar, insan zihninde bulunan bilgi bloklarıdır (Rumelhart, 1980). Toplumsal yaşam içinde biçimlenen şemalar birçok metaforun dayanak noktasıdır. Üçüncü unsur ise kültürdür. Kültür, kimi kavramlara belli değerleri yükleyerek çeşitli hedef ve kaynak alanlar arasında metaforun oluşumunu sağlayan bir olgudur.

Metafordaki kavramsal ilişkilerin üretiminde bedensel deneyimler de önemli rol oynar (Damasio, 1994; Lakoff & Johnson, 1980). Beden aracılığıyla edinilen bilgilerin somutluk düzeyi oldukça yüksektir. Bireyin iyi derecede bilgi sahibi olduğu bedensel deneyimler yeni ve soyut bilginin anlamlandırılmasında etkilidir. Johnson (1987) bu bilgiyi örtük bilgi (embodied knowledge) olarak adlandırır. Metaforun da aynı biçimde deneyimleri ve edimleri yönlendiren içsel ve örtük bilgi yapıları olduğu belirtilir (Kopp & Craw, 1998; Schreiner & Lyddon, 1998). Örtük bilgi yoluyla kavramlar arasında bir ilişki kurulur. Bu ilişki benzerlik ilişkisi değildir, daha çok bilişsel bir ilişkidir (Gluckberg ve Keysar, 1990). DÜŞÜNCE BİNADIR metaforunda kavramlar birbirine benzemez, bunun yerine bazı nitelikler açısından (her ikisinin de temellerinin olması gibi) bilişsel bir aktarım yapılır. Bu kavramlar yapısal nitelikler boyutunda metaforlaşır (Ahrens, 2002).

Metaforik anlamlandırma işlemi bağlamsal bir sıradışılığın ve kavramsal karşıtlıkların duyumsanmasıyla başlar. Metafor içeren bir anlatımın duyumsanması onun yorumlanması için metaforik mekanizmayı etkinleştirir. Başka bir deyişle, geçici metaforik anlamı alabilmek için edimsel bir eşleme süreci başlatılır (Romero ve Soria, 2005). Bu süreçte metaforun bileşenleri işlevlerini yerine getirmeye başlar. Birimlerde oluşabilecek herhangi bir işlev yetersizliği anlamının gerçekleşmesini de önler. Bu durum metafor türlerinin tümünde görülür.

Metafor Türleri

Metafor türlerinin belirlenmesinde iki ölçüt kullanılır. Bunlardan biri hedef ve kaynak alanların niteliği, diğeri kavramsal metafor ile dilsel metaforun ilişkisidir. Hedef ve kaynak alanlar açısından bakıldığında Lakoff ve Johnson (1980) *yapı*, *yönelim* ve *ontolojik* metafor türlerinden söz eder. Yapı metaforu, bir kavramı başka bir kavramın bulunduğu yapı içine taşır ve hedef alanın anlaşılmasında geniş olanaklar sunar. Örneğin, ZİHİN MAKİNE DİR metaforunda zihin makine kavramı içinde bir biçim kazanmış ve belli yanları öne çıkarılmıştır. Bu metafor, kavramlara ilişkin deneyimler yoluyla edinilen bilgiler arasında dizgesel ilişkilerin kurulması yoluyla temellenir. Deneyimler aracılığıyla bir kavramsal alandaki nitelik diğerini daha algılanabilir, nicelleştirilebilir ve ölçülebilir duruma getirir. Hedef ve kaynak alanların niteliği bakımından ikinci tür olan *yönelim metaforları* ise kavramsal bir sistemi diğer bir kavramsal sisteme göre düzenleyen metaforlardır. Bu metaforlar uzay-yer bağlantılarıyla biçimlenir. Bedenin yapısına bağlı olarak oluşan yönelim metaforlarında olumlu kavramlar *yukarı*’yla ilişkilendirilir. Örneğin, “Bugün mutluluktan uçuyorum” kullanımı MUTLU OLAN YUKARIDADIR kavramsal metaforuna dayanır. Üçüncü tür olan *ontolojik metaforlar* ise soyut nitelikli bazı kavramların somutlaştırılmasını sağlar. ENFLASYON BİR ŞEYDİR metaforunda enflasyon kavramı somut bir varlık durumuna gelmiştir. Bu metafor aracılığıyla enflasyon

rakamlarla ifade edilebilir ve üstünde konuşulabilir bir biçim almıştır. *Ontolojik metaforlar* bu nedenle günlük dil içinde bir figür olarak pek dikkat çekmez.

Kavramsal metafor ile dilsel metaforun ilişkisi açısından metafor türlerinin belirlenmesine yönelik sınıflamanın Lakoff ve Johnson'ın (1980) hedef ve kaynak alanlara göre yaptığı sınıflandırmadan daha farklı biçimde yapıldığı görülür. Romero ve Soria'nın (2005) böyle bir sınıflamayı yapmasının nedeni, Lakoff ve Johnson'un (1980) yaklaşımında kavramsal metaforlar ile bunların dilsel ifadesi açısından metafor türlerine ilişkin bir açıklamanın getirilmemiş olmasına dayanır. Buna göre kavramsal yapıda *marjinal*, *geleneksel* ve *yeni* olmak üzere üç tür metafor bulunmaktadır. Bunlar anlatım düzlemine *olağan* (literal) ya da *imgesel* (nonliteral) bir biçimde veya *ölü* (dead), *yaşayan* (live) ve *özgün* (novel) metaforlar olarak yansiyabilir. Anlatımda *ölü* bir metafor aynı zamanda *olağan* bir metafordur ve kavramsal yapıda *marjinal* türdedir; *özgün* metafor aynı zamanda *imgeseldir* ve kavramsal yapıda *yeni* türde bir metafordur. Anlatımda *yaşayan metafor* ise aynı zamanda *olağan* ya da *imgesel* olabilir; ancak kavramsal yapıda bunlar *geleneksel* metafordur (Romero ve Soria, 2005). Bu sınıflama aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 1. Lakoff ve Johnson'un Yaklaşımında Metaforik Kavramlar ve Metaforik Anlatımlar

Metaforik kavramlar veya metaforlar	Metaforik anlatımlar veya metaforlar		
Marjinal metaforik kavramlar veya marjinal metaforlar	Olağan (literal) metaforlar	Ölü metaforlar	Olağan ölü metaforlar
Geleneksel metaforik kavramlar veya kavramsal metaforlar	İngesel veya olağan olmayan (nonliteral) metaforlar	Yaşayan metaforlar	Olağan yaşayan metaforlar
			İngesel yaşayan metaforlar a tipi
Yeni metaforik kavramlar veya yeni metaforlar	İngesel veya olağan olmayan (nonliteral) metaforlar	Özgün metaforlar	İngesel yaşayan metaforlar b tipi
			İngesel özgün metaforlar

Romero ve Soria'dan (2005) alınmıştır.

Tabloda geçen metafor türleri Romero ve Soria'nın (2005) örnekleriyle daha anlaşılır bir duruma gelebilir. Kavramsal açıdan *marjinal* bir metafor "*göreceli cansız*" (relatively uninteresting) metaforlardır. Bu tür metaforların kullanımı azdır ve sistemli değildir. Örneğin, DAĞ İNSANDIR bu türden bir metafordur. Bu metafor dilsel düzleme "*Dağın eteğine ulaştık*" örneğindeki gibi *ölü* ya da *olağan* bir metafor olarak aktarılabilir. Kavramsal açıdan *geleneksel metafor* günlük dilde normal bir biçimde kullanılan *sistemli* metaforlardır. Bu tür metaforlarda bir kavram bir diğeri açısından kavramsallaştırılır. KURAM BİNADIR *geleneksel* bir metafordur. Kavramsal yapıdaki bu metafor dile "*Kuramın temeli sağlam*" biçiminde *yaşayan* bir metafor olarak ya da "*Kuramının binlerce küçük odası var*" veya "*Bu gerçekler kuramının tuğlalarını oluşturuyor*" gibi *imgesel* bir biçimde yansiyabilir. *Yeni metaforlar* ise kavramsal yapıyı değiştirmek için yeni bir gerçeklik üretme özelliği olan ve yeni düşünme yolları yaratan metaforlardır. KURAMLAR AİLE REİSLERİDİR (THEORIES ARE PATRIARCHS) yeni bir metafor örneğidir. Kavramsal yapıdaki bu metafor dilsel düzleme "*Klasik kuramlar, birbiriyle sürekli kavga eden birçok çocuğa babalık yapan aile reisleridir*" örneğindeki gibi *özgün* bir metafor olarak yansiyabilir.

Metafor Kavramı ve Metaforun İletişim Sürecindeki Önemi

Karmaşık bir yapısı bulunan metaforu kavramını daha anlaşılır kılmak için ilişkili birkaç terimle farkını vurgulamak yararlı olacaktır. Bir dil figürü olan metafor bazen ad aktarması (metonymy) ve benzetmeyle

karıştırılır. Metafor oluşumu aralarında benzerlik ilişkisi bulunmayan, yalnızca ortak yönlere sahip kavramlar arasında gerçekleşir (Özünü, 1997). Buna karşın ad aktarması aralarında bir bağlantı olan kavramlardan birinin diğeri yerine kullanılması durumudur (Berger, 2000). Bu ilişki genellikle parça-bütün üstünden gerçekleştirilir. “Ankara'nın yanıtı bekleniyor” örneğinde Ankara adının hükümet yerine kullanılması bir *ad aktarması* örneğidir. Diğer bir ilişkili terim olan benzetmede ise metafordan farklı olarak dilsel boyutta açık bir benzetme edatı kullanılır (Glucksberg ve Keysar, 1990; Glucksberg, 2003). Örneğin, “Çocuk balık gibi yüzyüyor” tümcesinde “gibi” ilgeciyle oluşturulan benzetmede balık kavramına doğrudan bir gönderim yapılmıştır. Ancak “Çocuk tam bir balık” tümcesinde aynı kavrama gönderimde bulunulmamış, bunun yerine çocuk kavramı balık kavramı içinde yeniden yorumlanmış ve “doğal ve başarılı biçimde yüzmeye” ulamına aktarılmıştır. ‘Balık’ adı bu ulamı etkinleştirmiştir. Buna dayanarak metaforda iki kavramın *geçişmeler* yoluyla özdeşleştiği, ancak benzetmede bunların varlıklarını ayrı ayrı sürdürdüğü söylenebilir. Örneklendirilen durum metafor ve benzetmenin farklı süreçlerden geçerek anlamlandırıldığını göstermektedir.

Metaforlara ilişkin yapılan birçok araştırmada (Ekiz ve Koçyiğit, 2013; Göçer, 2013; Pilav ve Elkatmış, 2013) benzetme düzeneği kullanılmaktadır. Bir kavramın nasıl algılandığını saptamayı amaçlayan bu araştırmalarda “X, Y gibidir, çünkü...” biçiminde bir düzenek kullanılmaktadır. Bu yolla elde edilen verilerde iki kavramın metaforik biçimde ilişkilendiği söylenemez. “Öğretmen anne gibidir, çünkü çok özverilidir” gibi bir kullanımda *öğretmen* ve *anne* kavramları arasında bir geçişme görülmemektedir. Bu kavramla yalnızca birbirine benzetilmiştir. Zihinde ve dilde ayrı ayrı durmaktadır. Dolayısıyla bu türdeki çalışmaların metafora ilişkin araştırmalar olduğu kuşkuludur.

Metaforun iletişimde önemli bir rolü vardır. Bunlardan biri üstünde konuşulan konuya ilişkin duygusal bir yoğunluk kazandırmasıdır (Perrine, 1993). Konunun yalnızca bilgi içeriğiyle değil, duygusal bir nitelikle alıcıya ulaşması iletişimi estetik kılar ve güçlendirir. Barker (1985) metaforların bu özelliklerinden dolayı diğer dil kullanımlarına oranla çok daha ilgi çekici olduğunu belirtir. Metafor ayrıca konunun anlatım (expressiveness), yoğunluk (compactness) ve canlılık (vividness) açısından zenginleşmesini sağlayarak iletişimi güçlendirir (Ortony, 1975). Güçlü bir iletişim ise bilgi akışı ve öğrenme düzeyini artırır. Metaforun bu yönüyle iyi biçimde yapılmış bilgi birikimini kullanarak kavramlara ilişkin çıkarımda bulunmaya ve onları anlamaya olanak tanıdığı söylenebilir (Kövecses, 1986). Buna ek olarak metaforun okuduğunu anlamada olumlu etkisinin bulunduğunu (Gibbs, 1992), bireylerin bilgi ve anlama düzeylerini aktarmada yardımcı olduğunu (Sweetser, 1990) ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını (Lakoff, 1993) belirten çalışmalar bulunmaktadır.

Carlsen (1995) metaforun bireylerin anlam dizgesini sarstığını ve biçimlendirdiğini belirtir. İyi bir yapı kurmak için kavramsal sistem üstünde derinlemesine düşünmek gerekir. Metafor kavramlara ilişkin bireylerin derinlemesine farkında olmadığı durumlarla ilgili onları uyarır. Çünkü metaforik bir işleme sürecinde kavramlar arasındaki ilişki ancak derinlemesine yeniden ele alınmaları yoluyla kurulabilir. Buna bağlı olarak metaforun var olan dil dizgesini kullanarak kavramsal yapıda ve toplumsal nitelikli dil içinde yeni bir dizge yaratma biçimi olduğu söylenebilir.

Çalışmanın Önemi ve Amacı

Yukarıda sözü edilen işlevleri nedeniyle metaforun dil öğreticileri tarafından başarılı biçimde kullanılmasının önemi açıktır. Dil öğreticileri, dili diğer insanlardan daha iyi düzeyde bilmeli ve kullanmalıdır. Dil, bireylerin kavramsal yapısını en iyi yansıtan araçlardan biridir (Lakoff ve Johnson, 1980). Dilin olağan yapısının ötesinde ortaya çıkan metafor, öğreticilerin dil dizgesinin işleyişini nasıl kontrol edebildiklerini gösterebilir. Özgün metaforlar olağandışı bir kavramsal yapı üstüne temellenir. Olağandışı bir yapı insanların kavramsal sisteminde bulunmayan birimlerin üretimiyle ilişkilidir. Bu da günlük dildeki bazı yapıların olağandışı bir biçimde alınmasını gerektirir (Romero ve Soria, 2005). Lakoff ve Johnson (1980) imgesel metaforların olağandışı bağlamlarda kullanıldığını belirtir. Bu metaforların kullanımında bazen

yalnızca dilde, bazen de hem dilde hem de zihinde bir üretim yapmak gerekir. Özellikle yeni metaforların zihinsel ve dilsel üretimini yeni bir biçimde yapabilen kişilerin dil becerilerinin de iyi düzeyde olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda Türkçe öğretmen adaylarının metaforik yeterliliklerinin belirlenmesi önemli sonuçlar doğurabilir.

Türkçede metafora ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak bunların çoğunluğu çeşitli kavramların nasıl algılandığının metaforlar yoluyla belirlenmesi biçimindedir (Altun ve Apaydın, 2013; Göçer, 2013; Saban, 2008). Doğrudan kavramsal metaforla ilişkili olarak az sayıda çalışmadan söz edilebilir. Bu çalışmalarda deyim ve metafor öğretiminde kavramsal metaforların rolü üstünde durulmuştur (Akkök, 2009; Çalışkan, 2013). Kavramsal metafor kuramının özünü problem edinen ulaşılabilmemiş tek çalışma Aksan'ın (2006) araştırmasıdır. Bu çalışmada öfke kavramının Türkçede nasıl metaforlaştığı üstünde durulmuştur. Ancak yapılan araştırmalarda Türkçede metaforların üretilmesine ya da anlaşılmasına odaklanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu boşluğu doldurmayı hedefleyen bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmen adaylarının metafor testindeki genel başarı düzeyleri nedir?
2. Türkçe öğretmen adaylarının yapısal ve anlamsal boyutlarda metaforları anlamlandırabilme düzeyi nedir?
3. Türkçe öğretmen adaylarının metafor üretmede dilsel anlatım ve anlamsal farkındalık düzeyi nedir?
4. Türkçe öğretmen adaylarının metafor anlama ve üretme başarıları sınıflarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Türkçe öğretmen adaylarının metafor anlama ve üretme başarıları not ortalamalarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma betimsel tarama modelindedir. Betimsel tarama modeli, var olan bir durumu olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2006). Türkçe öğretmen adaylarının metaforları anlama ve üretme düzeyinin ne olduğunu ve bunun çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma da betimsel tarama modelindedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını bir üniversitede Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenimlerini sürdüren 200 öğrenci oluşturmuştur. Her sınıf düzeyinden 50 öğrenciden oluşan katılımcıların 102'si kadın, 98'i erkek öğrencidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri Metafor Başarı Testi aracılığıyla toplanmıştır. Metafor Başarı Testi'nde toplam 24 madde bulunmaktadır. Maddelerin 12'si metaforları anlama, 12'si ise metafor üretme becerisini ölçmeye yöneliktir. Testin geliştirilmesi süreci alanyazın taramasıyla başlamıştır. Dil açısından bakıldığında metafor bir şeyi karşılayan bir adın bir başka şeye verilmesi olarak ele alınır (Combs ve Freedman, 1990; Leary, 1990). Kavramsal metafor kuramına göre ise bir metafor bir kavramın bir diğeri açısından kavramlaştırılmasıdır (Lakoff ve Johnson, 1980). Bu bilgiye dayanarak testte kullanılmak üzere 30 metafor oluşturulmuştur. Bu metaforlar ulusal gazetelerde yer alan haberlerden ve köşe yazılarından alınmıştır. Kullanılacak metaforların bu kaynaklardan seçilmesinin nedeni günlük dilde kullanım değeri olan dolaşımdaki örneklere ulaşmaktır. Belirlenen örnekler arasından yalnızca yaşayan ve özgün metafor örnekleri seçilmiş, ölü metaforlar alınmamıştır. Bunun nedeni ölü metaforların toplumsal dile yerleşmiş olmalarından dolayı fark edilme düzeyinin düşük olması, ancak yaşayan ve özgün metaforların daha fark edilir olması ve özellikle özgün türdekilerin kavramsal yapıyı değiştirmesidir (Romero ve Soria, 2005). Dilsel ve kavramsal boyutun her ikisinde ya da en az birinde belli bir yeniliğin bulunduğu metaforlar aracılığıyla bireylerin metaforik düşünme becerisini belirlemek görece daha kolaydır.

Testte kullanılacak metaforlar belirlendikten sonra her bir örnek için bir bağlam oluşturulmuştur. Bunun için ya yeni bir bağlam üretilmiş ya da kaynaktaki bağlam küçük değişikliklerle teste uygun biçime dönüştürülmüştür. Anlama becerisinin belirleneceği bölümde her bir madde için hem kavramsal metaforik yapıyı hem de kavramlar arasında nasıl bir anlamsal aktarımının gerçekleştiğini isteyen iki soruya yer verilmiştir. Böylece bu bölümde toplam 24 soru yer almıştır. Testin anlama bölümüyle ilgili örnek bir soru aşağıdaki gibidir:

“Hükümetin bugüne kadar yaptıkları soğanın dış kabuğuydu. Asıl hedef eğitim sistemi.

Yapı :

Anlam:

Örnek maddede görüldüğü gibi katılımcılardan bağlamdaki metaforun dayandığı kavramsal yapıyı ve ardından kaynak alandan hedef alana hangi anlamsal boyutun aktarıldığını yazmaları istenmiştir. Bu örnek için kavramsal metafor HÜKÜMETİN PLANLARI SOĞANDIR biçiminde, aktarılan anlamsal boyut ise yaklaşık olarak “*Hükümetçe yapılan değişikliklerin aşamalı biçimde eğitim sistemine doğru gitmesi, bir soğanın dış kabuğundan merkezine doğru olan katmanların yapısıyla eşitlenmiştir*” biçiminde ifade edilebilir.

Metafor üretme bölümünde ise aynı işlem tersinden yürütülmüştür. Belirlenen metaforlara ilişkin bu kez bağlam verilmemiş, bunun yerine yalnızca kavramsal yapı sunulmuştur. Bu bölümdeki her bir madde için iki soruya yer verilmiştir. Sorulardan birinde katılımcıların kavramsal metaforla uyumlu bir cümle oluşturmaları, diğerinde ise yazdıkları örnekte kaynak alandan hedef alana hangi anlamsal niteliğin aktarıldığını belirtmeleri istenmiştir. Metafor üretme bölümündeki maddelerden biri aşağıdaki gibidir:

“DİKTATÖR TANKTIR.

Cümle:

Aktarılan nitelik:

Bu maddede katılımcıların cümle bölümüne yazabilecekleri olası bir yanıt şudur: “*Toplumda küçük nedenlerden beliren hevesler diktatörün paletleri altında ezilip gidiyordu*”. Bu örnekte aktarılan anlamsal nitelik yaklaşık olarak “*Tankın geçtiği yerlerde paleti altına aldığı her şeyi ezmesi, bir ülkede diktatörün insanlara özgürce yaşama izni vermemesiyle eşitlenmiştir*” biçiminde ifade edilebilir. İstenen sorulara verilebilecek yanıtlar her bölümün başında örnek bir maddeyle gösterilmiş ve katılımcıların sorulara nasıl yanıt vereceklerine ilişkin kuşkuları giderilmiştir.

Metafor Başarı Testi'nin yapısı diğer başarı testlerinde farklı olduğu için geçerlilik çalışması maddelerin kapsam geçerlilik oranlarının hesaplanması yoluyla yapılmıştır. Kapsam geçerlilik oranı, nitel çalışmaları nicelele dönüştürmek amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuş bir yöntemdir (Yurdugül, 2005). Bu yöntemde en az 5, en fazla 40 uzman görüşüne başvurulur ve maddelerin istenen niteliği ölçüp ölçmediği sorulur. Metafor Başarı Testi için de 6 uzmandan görüş alınmıştır. Türkçe Eğitimi alanında çalışmalarını sürdüren öğretim elemanlarından oluşan uzmanların görüşleri doğrultusunda 6 madde testten çıkarılmıştır. Yalnızca uzmanların onayladığı maddelerin alınmasıyla 24 maddeden oluşan Metafor Başarı Testi'nin son biçimi elde edilmiştir. Buna göre testin geçerlilik düzeyinin tam (KGO=1,00) olduğu söylenebilir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmanın verileri tek oturumda toplanmıştır. Katılımcılara öncelikle test hakkında bilgi verilmiş, örnek maddeleri okumaları sağlanmış ve soruların yanıtlanmasına bundan sonra geçilmiştir. Katılımcıların yanıtları iki değerlendirmeci tarafından çözümlenmiştir. Çözümleme işleminden sonra değerlendirmeciler arası uyum yüzdesi .97 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar 1 ve 0 olarak kodlanmış ve istatistik programına aktarılmıştır. Araştırma sorularına bağlı olarak verilere betimsel istatistik hesaplaması, tek yönlü varyans analizi ve bağımsız gruplar için t-testi teknikleri uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci sorusunda katılımcıların metafor testindeki genel başarı düzeylerini saptamak amaçlanmıştır. Bunun için uygulanan betimsel istatistik sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Katılımcıların Metafor Testi Başarı Sonuçları

TEST	N	\bar{X}	SS	Minimum	Maksimum
Anlama Yapı	200	7,45	2,06	2,00	12,00
Aktarılan Anlam	200	7,51	2,11	2,00	12,00
Anlama Toplam	200	14,97	3,58	4,00	24,00
Dilsel üretim	200	6,48	2,19	1,00	11,00
Anlamsal farkındalık	200	6,23	2,11	1,00	11,00
Üretim Toplam	200	12,70	3,82	2,00	22,00
Genel Toplam	200	27,67	6,17	10,00	46,00

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların metafor testinin anlama boyutundaki sorulardan aldığı puanların ortalaması $\bar{X}=14.97$, metafor üretme alt testi puan ortalaması $\bar{X}=12.70$, genel puan ortalaması ise $\bar{X}=27,67$ olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusunda katılımcıların metaforları anlamada yapısal ve anlamsal boyutlara ilişkin dağılımın nasıl olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için yapılan betimsel istatistik sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir:

Tablo 3. Katılımcıların Metaforları Anlama Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Sorular	Yapıyı ve anlamı bilemeyenler		Yapı ve anlamdan yalnızca birini bilenler		Yapı ve anlamın her ikisini de bilenler	
	F	%	f	%	f	%
1. soru	81	40,5	19	9,5	100	50
2. soru	32	16	81	40,5	87	43,5
3. soru	18	9	103	51,5	79	39,5
4. soru	48	24	74	37	78	39
5. soru	30	15	86	43	84	42
6. soru	34	17	92	46	74	37
7. soru	24	12	74	37	102	51
8. soru	19	9,5	99	49,5	82	41
9. soru	47	23,5	62	31	91	45
10. soru	42	21	83	41,5	75	37,5
11. soru	33	16,5	86	43	81	40,5
12. soru	22	11	89	44,5	89	44,5
Genel ortalama	35,83	17,9	79	39,5	85,17	42,5

Tablo 3’te görüldüğü gibi testte metaforları anlamaya ilişkin soruların alt bileşenleri olan kavramsal yapıyı ve kavramlar arasında aktarılan anlamsal niteliği saptama boyutunda katılımcıların %17,9’u bunların hiçbirini doğru belirleyememişken, %39,5’i yalnızca birini ve %42,5’i her ikisini de doğru olarak belirleyebilmiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusunda katılımcıların metafor üretmede dilsel anlatım ve anlamsal farkındalık düzeyine ilişkin başarılarını saptamak amaçlanmıştır. Bunun için uygulanan betimsel istatistik hesaplaması sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir:

Tablo 4. Katılımcıların Metaforları Anlama Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Sorular	Dilsel üretimin ve anlamsal niteliğin hatalı olduğu yanıtlar		Dilsel üretim ve anlamsal niteliğin sadece birini bilenler		Dilsel üretim ve anlamsal niteliğin her ikisini de bilenler	
	f	%	f	%	f	%
13. soru	45	22,5	75	37,5	80	40
14. soru	66	33	60	30	74	37
15. soru	64	32	61	30,5	75	37,5
16. soru	71	35,5	65	32,5	64	32
17. soru	74	37	58	29	68	34
18. soru	70	35	57	28,5	73	36,5
19. soru	74	37	56	28	70	35
20. soru	71	35,5	51	25,5	78	39
21. soru	60	30	59	29,5	81	40,5
22. soru	25	12,5	90	45	85	42,5
23. soru	36	18	107	53,5	57	28,5
24. soru	93	46,5	25	12,5	82	41
Genel ortalama	62,41	31,20	63,66	31,83	73,91	36,95

Tablo 4'te görüldüğü gibi testte metafor üretmeye ilişkin soruların alt bileşenleri olan dilsel anlatım ve kavramlar arasında aktarılan anlamsal niteliği saptama boyutunda katılımcıların %31,20'si başarısız olmuşken %31,83'ü bunlardan yalnızca birinde ve %36,95'i ise her ikisinde de başarılı olmuştur.

Araştırmanın dördüncü sorusunda katılımcıların metaforları anlama ve üretme başarılarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amaçlanmıştır. Bunu belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Katılımcıların Sınıflarına Göre Metafor Testi Başarı Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

TEST	Sınıf	N	\bar{X}	SS	VK	KT	KO	SD	F
Anlama Yapı	1	50	6,96	1,82	G.arası	22,500	7,500	3	1,782
	2	50	7,74	1,92	G.içi	825,000	4,209	196	
	3	50	7,78	2,29	Toplam	847,500		199	
	4	50	7,32	2,15					
	Top	200	7,45	2,06					
Anlama Anlam	1	50	7,28	1,69	G.arası	31,735	10,578	3	2,438
	2	50	8,08	2,01	G.içi	850,260	4,338	196	
	3	50	7,64	2,44	Toplam	881,995		199	
	4	50	7,02	2,12					
	Top	200	7,51	2,11					
Anlama Toplam	1	50	14,30	3,09	G.arası	88,540	29,513	3	2,345
	2	50	15,82	3,41	G.içi	2467,280	12,588	196	
	3	50	15,42	4,07	Toplam	2555,820		199	
	4	50	14,34	3,56					
	Top	200	14,97	3,58					
Dilsel üretim	1	50	6,22	2,02	G.arası	30,375	10,125	3	2,144
	2	50	7,06	2,17	G.içi	925,500	4,722	196	
	3	50	6,58	2,17	Toplam	955,875		199	
	4	50	6,04	2,32					

	Top	200	6,48	2,19					
Aktarılan nitelik	1	50	5,86	1,89	G.arası	38,375	12,792	3	2,969
	2	50	6,68	2,19	G.içi	844,500	4,309	196	
	3	50	6,64	2,09	Toplam	882,875		199	
	4	50	5,72	2,13					
	Top	200	6,23	2,11					
Üretim toplam	1	50	12,06	3,48	G.arası	132,255	44,085	3	3,117
	2	50	13,74	3,83	G.içi	2772,140	14,144	196	
	3	50	13,22	3,80	Toplam	2904,395		199	
	4	50	11,76	3,92					
	Top	200	12,70	3,82					
Genel toplam	1	50	26,36	5,30	G.arası	434,695	144,898	3	3,980
	2	50	29,56	6,11	G.içi	7135,860	36,407	196	
	3	50	28,64	6,20	Toplam	7570,555		199	
	4	50	26,10	6,47					
	Top	200	27,66	6,17					

Tablo 5’te görüldüğü gibi katılımcıların ürettikleri metaforlarda aktarılan anlamsal niteliğin saptanmasına ilişkin puan ortalamaları sınıf düzeylerine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır, $F(3,198)=2,951$, $p=.033$. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan gruplararası karşılaştırma testlerinde ise istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılamamıştır. Metafor üretme sorularına ilişkin puan ortalamalarında sınıf düzeylerine göre oluşan farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür, $F(3,198)$, $p=.027$. Gruplararası karşılaştırma testleri sonucunda 2. sınıf katılımcılarının puan ortalamasının ($\bar{X}=13,74$), 4. sınıf katılımcılarının puan ortalamasından ($\bar{X}=11,76$) yüksek olduğu saptanmıştır. Yapılan etki büyüklüğü hesaplaması sonucunda bu farkın küçük düzeyde olduğu görülmüştür. Testin genelinden alınan toplam puan ortalamalarında da sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, $F(3).198=3.985$, $p=.009$. Gruplararası karşılaştırma sonuçları incelendiğinde 2. sınıf katılımcılarının puan ortalamasının ($\bar{X}=29,56$), 1.sınıf katılımcılarının puan ortalamasından ($\bar{X}=26,33$) ve 4. sınıf katılımcılarının puan ortalamasından ($\bar{X}=26,10$) yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farkın etki büyüklüğü ise orta düzeydedir. Son olarak metaforları anlamada yapı ve aktarılan anlamsal nitelik puan ortalamalarının ve üretmede dilsel üretim ve aktarılan anlamsal nitelik puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>.05$).

Araştırmanın beşinci sorusunda katılımcıların metaforları anlama ve üretme başarılarının not ortalamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bunu belirlemek için uygulanan bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 6. Katılımcıların Not Ortalamalarına Göre Metafor Testi Başarı Puanlarına Yapılan t-Testi Sonuçları

TESTLER	Not Ort	N	\bar{X}	SS	t	SD
Anlama Yapı	2.00-2.99	124	7,3871	2,03110	-.550	198
	3.00 ve üstü	76	7,5526	2,12537		
Anlama Anlam	2.00-2.99	124	7,4435	2,14249	-.526	198
	3.00 ve üstü	76	7,6053	2,05315		
Anlama toplam	2.00-2.99	124	14,8548	3,58791	-.580	198
	3.00 ve üstü	76	15,1579	3,59278		
Dilsel üretim	2.00-2.99	124	6,3629	2,23183	-.924	198
	3.00 ve üstü	76	6,6579	2,12636		
Aktarılan nitelik	2.00-2.99	124	6,2016	2,12603	-.200	198
	3.00 ve üstü	76	6,2632	2,08722		

Üretim toplam	2.00-2.99	124	12,5565	3,89351	-.654	198
	3.00 ve üstü	76	12,9211	3,71219		
Genel toplam	2.00-2.99	124	27,4113	6,37833	-.742	198
	3.00 ve üstü	76	28,0789	5,82583		

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların metaforları anlama ve üretme puan ortalamalarının ve genel başarı puan ortalamalarının not ortalamalarına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, Türkçe öğretmen adaylarının metaforlara ilişkin başarı düzeyinin yeterli ölçüde olmadığını göstermektedir. Her bir maddeyle ilgili iki sorunun yöneltildiği metafor testinden alınabilecek en yüksek puan 48 olmasına karşın katılımcıların ortalaması 27,67'dir. Testin anlama ve üretme bölümlerinden alınabilecek en yüksek not her bölüm için ise 24'tür; ancak katılımcıların metaforları anlamaya ilişkin ortalaması 14,97 ve üretmeye ilişkin ortalaması ise 12,70'tir. Diğer bir deyişle katılımcılar testteki soruların yaklaşık yarısına doğru yanıt verememiştir. Anadili eğitimi verecek olan Türkçe öğretmen adayları açısından bu oranın düşük olduğu söylenebilir.

Katılımcıların yeterli düzeyde puan alamamasının öncelikli nedeni, testte yer alan maddelerin özgün ve yeni metaforlardan oluşması olabilir. Bazı kaynaklarda bütün metaforların aynı biçimde anlamlandırıldığı belirtilir (Cacciari ve Glucksberg, 1994; Gibbs, 1994, 2001; Glucksberg, 1998). Ancak, bu araştırmayla katılımcıların özgün ve yeni metaforları anlamada ve üretmede sorun yaşadıkları görülmüştür. Bu sorunun metaforun türüyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle olağan metaforların anlamlandırılmasında bireylerin sorun yaşamadığı bilinir (Kintsch ve Bowles, 2002). Ancak yeni ve özgün metaforlar bireyi farklı bir anlamlandırma işlemi yapmaya zorunlu kılar (Romero ve Soria, 2005). Olağan metaforlar belleğe yerleşmiş bir kavramın geri getirilmesi yoluyla anlamlandırılırken özgün metaforların yorumlanmasında ya da üretilmesinde yeni bir algı biçimi yaratmak gerekir (Blasko & Connine, 1993; Giora, 1997; Turner & Katz, 1997). Bu durum katılımcıları güç bir işle yüz yüze getirmiştir. Alınan düşük puanlarda bu durumun bir etkisi olduğu düşünülmektedir.

Testte metaforları anlama başarısına yönelik sorular, verilen dilsel bağlamdaki metaforun kavramsal yapısını belirlemeyi ve kaynak alandan hedef alana aktarılan anlamsal niteliği saptamayı amaçlamaktadır. Katılımcıların %42,5'i anlama sorularını doğru biçimde yanıtlayabilmiştir. Ancak %39,5'i bu iki sorudan yalnızca birini doğru yanıtlayabilmiş ve %17,9'u ise hiçbirine doğru yanıt verememiştir. Bu sonuç, katılımcıların yarısından çoğunun hedef alandaki kavramı kaynak alandaki kavramın yapısı içinde yorumlamakta güçlük yaşadığını ortaya koymuştur.

Metaforu anlamlandıramamak, hedef ve kaynak alanlar arasındaki ilişkinin kurulamadığını gösterir. Dimitrijevic ve Tadic'e (2007) göre, bir metafor basitçe üç bileşene ayrılır: Metaforun konusu olan hedef, konuşmacının dolaylı biçimde hedefe gönderimde bulunduğu araç (kaynak), konu ve araç tarafından paylaşılan dayanak (ground). İki kavram arasında ortak olan dayanak kaynakta daha belirgin, ancak hedefte daha düşük düzeydedir (Winner, 1988). Herhangi bir metaforun yorumlanması kaynakta belirgin biçimde duran niteliğin hedefe aktarılmasıyla yeni bir gerçekliğin yaratılmasına dayanır. Katılımcıların metaforları anlayamamış olması, bu aktarımın başarılı biçimde yapılamadığının bir belirtisidir.

Metaforların nasıl anlaşıldığına ilişkin bilişsel dilbilim alanında iki yaklaşım bulunur. Gentner ve arkadaşları (2001) tarafından ortaya atılan *karşılaştırma* yaklaşımına göre, bir metaforun anlaşılması hedef ve kaynak alan arasında ortak niteliği bulmak için yapılan karşılaştırmayla başlar. Simetrik hizalama olarak adlandırılan bu karşılaştırmayı kaynaktan hedefe yönelik yapılan bir çıkarım işlemi izler. Böylece anlamlandırma gerçekleşir. Glucksberg ve Keysar (1990) tarafından üretilen ikinci yaklaşım ise *sınıflama* yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda hedef kaynağın bulunduğu sınıfın bir üyesi olarak ele alınır. Bu sınıfın nitelikleri hedefe aktarılır. Sözü edilen ikinci yaklaşım daha çok geleneksel metaforlarda geçerliken yeni ve özgün metaforların çoğunlukla

karşılaştırma yoluyla anlaşıldığı ileri sürülür (Gentner ve diğ., 2001). Buna dayanarak araştırmadaki katılımcıların teste yer alan metaforların bileşenlerini başarılı biçimde karşılaştıramadıkları söylenebilir.

Metafor üretme boyutundaki sorularda katılımcılardan kaynak ve hedef alanın verildiği kavramsal metafora dayalı olarak dilsel bir üretim yapması ve ürettikleri metaforlarda kaynaktan hedefe aktardıkları anlamsal niteliği belirtmeleri istenmiştir. Bunların her ikisini de doğru yanıtlayan katılımcı oranı %36,95'tir. Buna karşın soruların hiçbirini doğru yanıtlayamayanların oranı %31,20 ve yalnızca birini doğru yanıtlayanların oranı ise %31,83'tür. Metafor üretiminde başarının anlamaya göre biraz daha düşük olması, ifade edici dilin alıcı dile oranla genel olarak daha güç olması ve geç gelişmesiyle ilişkili olabilir (Clark, 1993).

Bir metaforu üretmek için öncelikle kavramlar arasında eşleme yapılması gerekir. Fauconnier ve Turner (2002), zihindeki alanlarda belli senaryoların bulunduğunu ve metaforda kaynak alandaki senaryonun hedefe uygulandığını belirtir. Metaforun ortaya çıkmasını sağlayan eşleme bir kavrama ilişkin senaryonun diğerine aktarımına dayanır. Eşlemenin ortak bir temelde gerçekleşmesi ve bu niteliğin de kaynak alanda daha görünür, ancak hedef alanda silik olduğunun fark edilmesi beklenir (Winner, 1988). Eşleme işlemi, kaynak ve hedef alanlar arasında bakışımı olan kavramları sınırlandırır (Clausner ve Croft, 1997). Örneğin TARTIŞMA BİR BİNADIR metaforunda tartışma ve bina kavramına ilişkin bileşenlerin çoğu elenir, yalnızca yapısal boyutlar temelinde bir metafor oluşturulur. Bu da TARTIŞMA BİR BİNANIN YAPISAL BÜTÜNLÜĞÜDÜR biçiminde ifade edilebilir. Metaforların üretilmesinde bu işlemin yapılması zorunludur.

Kavramsal kurgudan sonra oluşturulan metaforun saydam bir biçimde dilsel ifadeye dönüşmesi gerekir. Çünkü bir metafor, ancak onu içeren dilsel ipuçları yoluyla sezilir (Goatly, 1997). Araştırmada katılımcıların büyük bir bölümü bu ipuçlarını üretememiştir. Testte hedef ve kaynak alanlar doğrudan verildiğinden katılımcılardan bunu ortak bir nitelik üstünde dile dönüştürmeleri ve aktarılan anlamsal niteliği belirtmeleri istenmiştir. Ancak katılımcıların yalnızca %36,95'i bunu tam olarak yapabilmemiştir. Farklı konularda uğraş gösteren bireyler açısından normal olan bu oran dil eğiticileri açısından doyurucu değildir.

Katılımcıların metaforlara ilişkin başarı puanlarının sınıflarına göre değişiklik gösterdiği anlaşılmıştır. Buna göre metafor üretmede 2. sınıf öğrencileri 4. sınıf öğrencilerine göre daha başarılıdır. Ayrıca genel başarı açısından yine 2. sınıf öğrencileri 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinden daha yüksek puanlar almıştır. Bu farkın çeşitli nedenleri olabilir. Katılımcılardan 1. sınıf öğrencilerinin yeterli olgunluğa erişmemiş olmaları ve metafor gibi yaratıcı niteliği üst düzeyde olan bir test türüyle daha önce karşılaşmamış olmaları bir neden olarak düşünülebilir. 4. sınıf öğrencileri açısından bakıldığında ise mezuniyet işlemlerinin ve atanma koşullarındaki olumsuzlukların katılımcıların teste odaklanmasını bir ölçüde engellediği söylenebilir. 2. sınıf öğrencilerinin başarı düzeyinin daha yüksek olmasında sözü edilen olumsuz durumlara uzak olmalarının rol oynadığı düşünülmektedir. Bununla birlikte sınıf düzeyi arttıkça metafora ilişkin başarı düzeyinin de aynı oranda artmaması, Türkçe öğretim programının metaforlara ya da diğer figüratif dil türlerine ilişkin bir ders içermemesinden kaynaklanmış olabilir. Katılımcıların not ortalamalarının metafor başarı düzeyini etkilememesi de bunun bir kanıtıdır. Uygulanan programdaki dersler figüratif düşünme becerisini ve metafor kullanımını geliştirememektedir. Dolayısıyla Türkçe öğretmen adaylarının akademik başarısının yüksek olması bu araştırmanın sonuçları açısından figüratif düşünme becerilerini kapsayan bir nitelik olarak değerlendirilmemelidir. Bunun önemli bir eksiklik olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak, kavramsal yapının ve günlük dilin önemli bir parçası olan metafora ilişkin Türkçe öğretmen adaylarının bilgi ve beceri düzeylerini arttıracak çalışmaların daha çok yapılması önerilmektedir. Bunun yanında, Türkçe öğretmen adaylarının diğer figüratif dil türlerindeki başarı düzeylerini belirleyecek araştırmalar da yapılmalıdır. Ayrıca Türkçe öğretmenliği programına figüratif dil öğretimine ilişkin derslerin eklenmesi, öğretmen adaylarının dil becerilerinin daha nitelikli bir duruma gelmesini sağlayabilir.

Kaynaklar

- Ahrens, K. (2002). When love is not digested: Underlying reasons for source to target domain pairing in the contemporary theory of metaphor, In YuChau E. H. (Ed.), *Proceeding of the first cognitive linguistics conference* (pp. 273-302). Taipei: Cheng-Chi University.
- Akkök, E.A. (2009). Yabancı dilde deyimlerin öğretimi. *Dil Dergisi*, 143, 59-77.
- Aksan, M. (2006). Metaphors of anger: An outline of a cultural model. *Dil ve Edebiyat Dergisi / Journal of Linguistics and Literature*, 3(1), 31-67.
- Altun, S.A. ve Apaydın, Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının “eğitim” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19 (3), 329-354.
- Barker, P. A. (1985). *Using metaphors in psychotherapy*. New York: Brunner/Mazel Inc.
- Berger, A. A. (2000). *Media and communication research methods*. California: Sage Publications.
- Blasko, D . G . & Connine, C. M . (1993) . Effects of familiarity and aptness on metaphor processing . *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 12, 295-308.
- Cacciari, C. & Glucksberg, S. (1994). Understanding figurative language, In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp.447-478). San Diego: Academic Press.
- Clark, E. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clausner, T. & Croft, W. (1997). Productivity and schematicity in metaphors. *Cognitive Science*, 21, 247-282.
- Collins, A. & Gentner, D. (1987). How people construct mental models, In Holland, H. and Quinn, N. (Eds.), *Cultural models in language and thought* (pp. 243-268). New York: Cambridge University Press.
- Combs, G. & Freedman, J. (1990). *Symbol, story, and ceremony*. New York: W.W. Norton & Company.
- Çalışkan, N. (2013). Kavramsal anahtar modeli ile metafor ve deyim öğretimi. *Bilig*, 64, 95-122.
- Damasio, A.R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York, NY: G.P. Putnam's Sons.
- Davis, P., Harrison, G., Johnson, D.M., Smith, P.C. & Crawford, J.F. (1995). *Western Literature in a world context, volume One: The ancient world through the Renaissance*. New York: St. Martin's Press.
- Demir, G. Y. (2007). *Sosyal bir fenomen olarak dilin belirsizliği*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Dimitrijevic, A. A., & Tadic, M. (2007). Figuring out the figurative: Individual differences in literary metaphor comprehension. *Psihologija*, 40(3), 399-415.
- Ekiz, D. ve Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 439-458.
- Fauconnier, G. & Turner, M. 2002. *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. Basic Books.
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. New York, NY: Basic Books.
- Gentner, D., & Holyoak, K.J. (1997). Reasoning and learning by analogy. *American Psychologist*, 52, 32-34.
- Gentner, D., Bowdle, B. F., Wolff, P., & Boronat, C. (2001). Metaphor is like analogy, In D. Gentner, K. J. Holyoak, & B. N. Kokinov (Eds.), *The analogical mind: Perspectives from cognitive science* (pp. 199-253). Cambridge (MA), MIT Press.

- Gibbs, R.W. (1992). What do idioms really mean? *Journal of Memory and Language*, 31, 275-304.
- Gibbs, R. W. (1994) Figurative thought and figurative language, In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp.441-446). San Diego: Academic Press.
- Gibbs, R. W. Jr. (2001). Evaluating contemporary models of figurative language understanding. *Metaphor and Symbol*, 16, 317-333.
- Giora, R. (1997) . Understanding figurative and literal language : The graded salience hypothesis. *Cognitive Linguistics*, 8, 183-206.
- Glucksberg, S. (1998). Understanding metaphors. *Current Directions in Psychological Science*, 7, 39-43.
- Glucksberg, S. (2003). The psycholinguistics of metaphor. *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 92-96.
- Glucksberg, S., & Keysar, B. (1990). Understanding metaphorical comparisons: Beyond similarity. *Psychological Review*, 97, 3-18.
- Goatly, A. (1997). *The Language of metaphors*. London: Routledge.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının 'kültür dil ilişkisi'ne yönelik metaforik algıları. *Turkish Studies*, 8(9), 253-263.
- Güloğlu, B. ve Karairmak, Ö. (2012). Metafor: Danışan ve psikolojik danışman arasındaki köprü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 122-135.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Karasar, N.(2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kintsch, W., & Bowles, A. (2002). Metaphor comprehension: What makes a metaphor difficult to understand?. *Metaphor and Symbol*, 17, 249-262.
- Koch, S., & Deetz, S. (1981). Metaphor analysis of social reality in organizations. *Journal of Applied Communication Research*, 9, 1-15.
- Kovecses, Z. (1986). *Metaphors of anger, pride and love: A lexical approach to the structure of concepts*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kövecses, Z. (2003). Language, Figurative Thought, and Cross-Cultural Comparison. *Metaphor and Symbol*, 18(4), 311-320.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor, In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 202-251). New York: Cambridge University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphor we live by*. Chicago : University of Chicago Press.
- Leary, D. A. (1990). Psyche's muse: The role of metaphor in the history of psychology, In D. A. Leary (Ed.), *Metaphors in the history of psychology* (pp. 1-78). New York: Cambridge University Press.
- Modell, A. (2009). Metaphor: The bridge between feelings and knowledge. *Psychoanalytic Inquiry*, 29, 6-11.
- Ortony, A. (1975). Why metaphors are necessary and not just nice. *Educational Theory*, 25, 45-53.
- Ortony, A. (1993). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Özünlü, Ü. (1997). *Edebiyatta dil kullanımları*. Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Perrine, R. (1993). On being supportive: The emotional consequences of listening to another's distress. *Journal of Social and Personal Relationships*, 10, 371-384.

- Pilav, S. ve Elkatmış, M. (2013). Öğretmen adaylarının Türkçe kavramına ilişkin metaforları. *Turkish Studies*, 8(4), 1207-1220.
- Ritchie, L. D. (2013). *Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Romero, E. & Soria, B. Cognitive metaphor theory revisited. *Journal of Literary Semantics*, 34, 1-20.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition, In R. J. Spiro, C. B. Bertiam, ve W. E. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Steen, G. ve Gibbs, R. (2004). Questions about metaphor in literature. *European Journal of English Studies*, 8(3), 337-354.
- Sweetser, E.E. (1990). *From etymology to pragmatics: Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, N . E., & Katz, A. N. (1997). The availability of conventionaland of literal meaning during the comprehension of proverbs. *Pragmatics and Cognition*, 5, 199-233.
- Winner, E. (1979). New names for old things: The emergence of metaphoric language. *Journal of Child Language*, 6, 469-491.
- Winner, E. (1988). *The point of words. Children's understanding of metaphor and irony*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül 2005, Denizli.

Extended Abstract

Introduction

The successful use of metaphor as an effective conceptual and linguistic tool by language teachers have a great importance. Language teachers should know language at a better level than other people. There are many studies about metaphor in Turkish. However, the majority of these studies are about how various concepts are perceived by means of metaphors. In Turkish a study hasn't been found that focuses on metaphor generation or comprehension.

Purpose

The purpose of this research is to find out pre-service Turkish language education teachers' level of metaphor comprehension and generation

The sub-problems identified for general purpose of this research are as follows:

1. What is the pre-service teachers' overall success in the metaphor test?
2. What is the pre-service teachers' comprehension levels of metaphors in structural and semantic dimensions?
3. What is the pre-service Turkish teachers' levels of linguistic expression and semantic awareness in the metaphor generation process?
4. Do the pre-service Turkish teachers' metaphor comprehension and generation success differ according to grade?

5. Do the pre-service Turkish teachers' metaphor comprehension and generation success differ according to grade point average?

Method

With the aim of determining pre-service Turkish language education teachers' level of metaphor comprehension and generation and whether it differs according to different variables is a descriptive research model. The participants of the study consisted of 200 students who maintain their education in Turkish Language Education Department at a university. There are 50 students from each grade level. 102 of them are female and 98 of them are male students. Participants were chosen from each grade level to monitor students' use of metaphor skills according to teaching process. The research data were collected through Metaphor Achievement Test. There are 24 items in Metaphor Achievement Test. 12 of items are directed metaphor comprehension and 12 of items are directed metaphor generation skills. The test development process began with literature scan. These metaphors were taken from the news in national newspapers and columnists. The reason for selecting these areas is to select examples of metaphors used in everyday language use value, which is in circulation. Among the determinate samples, only living and original metaphor samples were taken and dead metaphors were not taken. The reason is that, the dead metaphors are not distinguished due to run deep in language. After determining the metaphors that would be used in the test, a context was established for each sample. For this a new context was generated or the context of the source was converted into a suitable format to test with little change. In the section to determine the comprehension skills, two questions asked for each item which demands both conceptual metaphorical structure and how a semantic transfer takes place between concepts. With two questions depending on each item, 24 questions are included in this section. In the comprehension part, it was requested from the students to write the conceptual metaphor in the context and determine the transmitted meaning. In the generation part, it was requested from the students to make a linguistic generation suited for conceptual metaphor and determine semantic component. The research data were collected in one session. Participants are given information about the test. Sample items were provided to read and then started to answer the questions. The participants' answers were analyzed by two evaluators. After the analyzing process, the agreement percentage between evaluators was calculated as .97. The results obtained were coded as 1 and 0, and transferred to statistics program. Depending on the research question, the calculation of frequency and percentage, one-way ANOVA and t-test techniques were applied.

Results

The results obtained from this study indicate that, Turkish language education teachers' level of achievement on metaphor is not sufficient. Although the maximum point that can be taken from the metaphor test which includes two test questions for each item is 48, the average of the participants is 27,67. The maximum point for each section is 24. However, the average of participants in regard to metaphor comprehension is 14,97 and metaphor generation is 12,70. In other words, the participants couldn't give correct answer nearly half of questions in the test. It is obvious that this ratio is low for pre-service Turkish language education teachers. Because they will give education about this subject in the future.

The items in the test are new and original, so this can be the primary reason why participants took low level point. In particular, the receptive don't have problem in comprehending the ordinary metaphor. However, new and original metaphors oblige receptive to make a different interpretation process. It is thought that this condition can be the effect of low point.

42,5% of participants were able to answer the comprehension questions. However, 39,5 of participants could correctly answer only one of these questions and 17,9 of them could correctly answer none of the questions. This result reveals that, more than half of the participants have difficulty in interpreting the concept in target in the structure of source concept.

It is found that there is a significant difference between grades reference to metaphor comprehension and generation. Accordingly, grade 2 students were more successful than grade 4 students in metaphor generation. Moreover, in terms of overall success grade 2 students were found more successful than grade 1 and 4 students.

Conclusion

As a result of analysis, it was seen that pre-service Turkish teachers, level of metaphor comprehension and generation skills are not sufficient. It was found that grade 2 students were more successful than other grades, but there isn't a significant difference according to grade-point average.