

## Öğretmenlerin Tekerlemelere İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi

Özlem Sinem USLU<sup>1</sup>, Hatice KAYMAZ<sup>2</sup>

### Özet

Bu araştırma, Antalya ili Alanya ilçesinde görev yapan farklı branşlardan 509 öğretmenin tekerlemelere yönelik metaforik algılarını nitel araştırma yaklaşımıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Veriler "Tekerlemeler ... gibidir; çünkü ..." cümle tamamlama formuyla toplanmış; Saban'ın (2008) beş aşamalı metafor analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analizler sonucunda 10 kategori ve 4 ana tema belirlenmiştir: Dilsel Estetik ve Edebi Değer (f=192, %37,7), Pedagojik İşlev ve Bilişsel Gelişim (f=121, %23,8), Devinim, Akış ve Döngüsellik (f=83, %16,3) ile Anlam, Kültür ve Varoluşsal Derinlik (f=74, %14,5). En sık üretilen metaforlar hayat (f=41), şarkı (f=27) ve şiir (f=22) olmuştur. Branş, mesleki deneyim, cinsiyet ve yaş grubu değişkenlerine göre belirgin farklılıklar gözlemlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin tekerlemelere ilişkin çok katmanlı kavramsal çerçeveler inşa ettiğini ortaya koymakta; sözlü kültür temelli öğretim araçlarına yönelik öğretmen algılarının incelendiği sınırlı alanyazına katkı sunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim bilimleri, öğretmen, tekerleme, metafor analizi.

## An Examination of Teachers' Perceptions of Tongue Twisters Through Metaphors

### Abstract

This study aims to examine the metaphorical perceptions of 509 teachers from various disciplines working in the Alanya district of Antalya Province regarding tongue twisters, using a qualitative research approach. Data were collected using the sentence completion format "Tongue twisters are like... because..." and analyzed using Saban's (2008) five-stage metaphor analysis method. The analysis identified 10 categories and 4 main themes: Linguistic Aesthetics and Literary Value (f=192, 37.7%), Pedagogical Function and Cognitive Development (f=121, 23.8%), Movement, Flow and Cyclicity (f=83, 16.3%), and Meaning, Culture, and Existential Depth (f=74, 14.5%). The most frequently used metaphors were life (f=41), song (f=27), and poetry (f=22). Significant differences were observed according to the variables of subject area, professional experience, gender, and age group. The findings reveal that teachers construct multi-layered conceptual frameworks regarding tongue twisters; they contribute to the limited literature examining teachers' perceptions of oral culture-based teaching tools.

**Keywords:** Education sciences, teacher, tongue twister, metaphor analysis.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, ozlem.uslu@alanya.edu.tr

<sup>2</sup> Öğretmen., Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim, 255445003@ogr.alanya.edu.tr

## Extended Abstract

**Introduction:** The educational process is not confined to the school environment alone; it is also shaped through interactions with the social and cultural context. Contemporary education prioritizes the development of 21st-century skills, particularly the 4C competencies—critical thinking, creativity, communication, and collaboration. Within this framework, tongue twisters, which build a bridge between language and thought and draw on the oral cultural tradition, stand out as multidimensional tools that support language development as well as cognitive and affective processes, even though their use in daily life has gradually diminished. The literature documents that tongue twisters positively affect vocabulary, speaking confidence, fluent reading, verbal fluency, and cognitive flexibility, and that, owing to their rhythmic structures, they can support motor development and reinforce 21st-century skills—indicating an interdisciplinary instructional potential not specific to the Turkish language course alone. How instructional tools are used in the classroom depends largely on the meanings teachers attribute to them, and metaphor analysis is recognized as a powerful qualitative method for making teachers' implicit cognitive structures visible. According to Lakoff and Johnson, metaphors are fundamental conceptual structures that shape thinking and behavior, while Kövecses argues that cultural context, professional identity, and individual experience determine which conceptual domains are foregrounded. Although metaphor analysis is frequently used in educational research, the meta-synthesis by Yıldızlı et al. found that studies have concentrated mainly on the concepts of teacher, student, school, and curriculum, with no study addressing how tongue twisters are conceptualized by teachers. The present study addresses this gap by determining teachers' metaphorical perceptions of tongue twisters and examining how these differ by subject area, professional experience, gender, and age group.

**Method:** This study was conducted using the metaphor analysis method within a qualitative research approach, grounded in Lakoff and Johnson's Conceptual Metaphor Theory. The study group was formed using maximum variation sampling to obtain diverse perspectives across subject area, professional experience, gender, and age. Data were collected from 521 teachers; 12 responses that did not meet the validity criteria were excluded, yielding a final group of 509 participants—classroom (n=112), preschool (n=93), Turkish (n=72), guidance counseling (n=63), social studies (n=51), special education (n=45), science (n=39), physical education (n=17), and mathematics (n=17) teachers, comprising 362 women (71.1%) and 147 men (28.9%). The data collection tool was a structured metaphor form based on Saban's sentence-completion format: "Tongue twisters are like..... because.....," which required participants to justify their metaphors. The form underwent a two-stage validity process involving expert review and a pilot application with 20 teachers, and data were collected online in January of the 2025–2026 academic year. Saban's five-stage metaphor analysis was followed: identifying metaphors and justifications, eliminating invalid responses, preliminary coding by dominant meaning, forming categories and themes by semantic proximity, and calculating frequencies and percentages. Validity and reliability were supported by strategies based on Lincoln and Guba, including expert review, intercoder reliability (87% agreement, calculated with Miles and Huberman's formula on 20% of the data set), and negative case analysis.

**Findings:** The analysis identified 10 categories and 4 main themes. The most dominant theme was Linguistic Aesthetics and Literary Value (f=192, 37.7%), under which teachers positioned tongue twisters not as functional tools but as structures carrying aesthetic value in their own right; the most frequent metaphor was poetry, with song dominant in the Music and Rhythm category and candy in the Taste–Emotion and Aesthetics category, reflecting an embodied, sensory conceptualization. The second theme, Pedagogical Function and Cognitive Development (f=121, 23.8%), reflected teachers evaluating tongue twisters in terms of what they do rather than what they are, with play (game) the most frequent metaphor and images such as "brain gymnastics" positioning them as an exercise tool strengthening cognitive capacity. The Difficulty and Skill-Requirement category, although low in frequency (f=16, 3.1%), was qualitatively distinctive, framing tongue twisters as a domain requiring performative mastery through images such as acrobatics and a wheel with corners. The third theme, Movement, Flow, and Cyclicity (f=83, 16.3%), conceptualized tongue twisters through process metaphors, depicting them not as static objects but as dynamic, continuously moving structures. The metaphor of life was strikingly dominant here (f=41), suggesting a culturally grounded shared cognitive repertoire among teachers. The fourth theme, Meaning, Culture, and Existential Depth (f=74, 14.5%), although fourth in frequency, stood out in semantic density; metaphors such as mirror, bridge, compass, and treasure aligned with Zaltman's notion of deep metaphors, framing tongue twisters as carriers of cultural memory and vehicles of experiential wisdom. In addition, 39 responses (7.7%) that met validity criteria but could not be attributed to any single category were classified as unclassifiable. Regarding demographic variables, the concentration of Turkish teachers in the linguistic-literary category was consistent with Shulman's pedagogical content knowledge approach, while the shift from instrumental toward philosophical-existential framing with increasing professional experience supported Berliner's expert teacher model. The notable representation of science teachers in the linguistic-literary category further indicated that the poetry–tongue-twister relationship is not specific to Turkish-language teaching but is part of a shared professional pedagogical knowledge.

**Discussion and Conclusion:** This study reported its findings within a framework of four main themes and ten categories. Teachers conceptualized tongue twisters from four complementary perspectives: as an aesthetic object, a pedagogical tool, a dynamic process, and a carrier of cultural memory—a multilayered structure showing that tongue twisters offer an interdisciplinary, semantically rich field of understanding beyond a one-dimensional definition. Notably, the shift in conceptual framing from instrumental toward philosophical-existential as professional experience increases empirically supports Berliner's expert teacher model through metaphor analysis. In practice, these findings reveal that tongue twisters are not specific to the Turkish course alone but can be used across subject areas such as science, mathematics, and special education within their dimensions of meaning, culture, and cognitive development. Making them more visible in curricula within the cultural heritage approach of the Türkiye Century Education Model is recommended. As limitations, the study group was confined to teachers in the Alanya district and only a written metaphor form was used; future mixed-methods designs, oral interviews, and replications in different regional contexts would strengthen this field.

## GİRİŞ

Eğitim süreci, bireyin bilgi ve beceri kazanımının yalnızca okul ortamıyla sınırlı olmadığı, aynı zamanda toplumsal ve kültürel çevreyle kurulan etkileşimler aracılığıyla biçimlenen bütüncül bir yapı olarak değerlendirilebilir. Günümüz eğitim anlayışı, öğrencilerin bilgi toplumunda etkin bireyler olabilmeleri amacıyla 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesini ön planda tutmaktadır. P21 çerçevesinde tanımlanan 4C becerileri eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği bu dönemin temel yetkinlikleri arasında gösterilmektedir (Battelle for Kids, 2019). Bu becerilerin kazandırılabilmesi, öğretmenlerin öğretim araç ve stratejilerini planlı ve etkili biçimde kullanmalarını zorunlu kılmaktadır (Almazroa ve Alotaibi, 2023; Demirel, 2020). Diğer taraftan günlük hayatta tekerlemelerin kullanımına ilişkin aile içerisinde yeterli eğilimin olmadığı ve giderek unutulmaya yüz tuttuğu bilinmektedir. Bu çerçevede dil ile düşünce arasında köprü kuran ve sözlü kültür geleneğine dayanan tekerlemeler, öğretim sürecinde hem dil gelişimini hem de bilişsel ve duygusal süreçleri destekleyen çok boyutlu bir araç olarak dikkat çekmektedir.

Boratav'a (1982) göre tekerlemeler; kafiye yoluyla oluşturulan ses oyunlarının ve çağrışımlar aracılığıyla birbirine bağlanan yapıların şiirsel bir düzen içinde sunulduğu anlatım ürünleridir. Türk Dil Kurumu (TDK, 2024) sözlüğünde tekerleme; "tekerlemek işi, çoğunlukla basmakalıp söz, daha çok masalların başında bulunan uyaklı giriş sözleri, saz ozanlarının birbirleriyle yaptıkları koşuk yarışması, ortaoyunlarında özellikle Kavuklu'nun kullandığı sözler" olarak tanımlanmaktadır. Sözlü kültür geleneğinde tekerlemeler, çocukların dil gelişimini destekleyen, bilişsel yapıların oluşumuna katkı sunan ve nesilden nesile aktarılan unsurlar arasındadır. Çalışma belleğinin fonolojik döngü bileşeni, tekrar ve ritim temelli yapıların kalıcı bellek temsillerinin oluşumuna zemin hazırladığını belgelemektedir (Baddeley vd., 1998); bu bağlamda tekerlemeler sesbilgisel farkındalığı destekleyen yapılar olarak değerlendirilmektedir (Harper, 2011). Alanyazında tekerlemelerin sözcük dağarcığı, konuşma özgüveni ve akıcı okuma becerilerini olumlu etkilediği (Yılmaz Alkan, 2019) ve ses ile hece yapıları aracılığıyla sözel akıcılığı ile bilişsel esnekliği desteklediği (Güneş, 2021) belgelenmiştir. Bunların yanı sıra ritmik yapıları sayesinde tekerlemeler müzik ve hareket eğitimiyle bütünleştirildiğinde motor gelişimini de destekleyebilmekte (Hu vd., 2020; Marinšek ve Denac, 2020; Yücesoy ve Şen, 2022); iletişim, iş birliği ve yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerilerinin pekiştirilmesine katkı sunabilmektedir (Mullen, 2017; Rigon vd., 2024). Tekermeler aynı zamanda çocuğun öğrenmeye karşı güdülenmesini de sağlamaktadır. Bilindiği gibi öğrenme oyunla ilişkilendirildiği zaman sıkıcı ve zor olmaktan çıkar. Güdüleme(isteklendirme) diye bildiğimiz isteklerini harekete geçirme süreci başarıyla tamamlanmış olacaktır. Tüm bu işlevler, tekerlemelerin öğretim sürecindeki potansiyelinin yalnızca Türkçe dersine özgü olmadığını; farklı branşlarda da kullanılabilecek disiplinlerarası bir öğretim kaynağı niteliği taşıdığını ortaya koymaktadır.

Öğretim araçlarının sınıf içinde nasıl kullanılacağı, büyük ölçüde öğretmenlerin bu araçlara yükledikleri anlamlara bağlıdır. Kavramsal çerçeveleri farklılaşan öğretmenlerin aynı aracı farklı amaçlarla ve farklı sıklıkta kullandığı bilinmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin tekerlemelere yönelik algılarının anlaşılması öğretim sürecinin niteliği açısından ayrı bir önem taşımaktadır. Metafor analizi, öğretmenlerin bir kavrama ilişkin örtük bilişsel yapılarını görünür kılmada güçlü bir nitel yöntem olarak kabul görmektedir (Arslan ve Bayrakçı, 2006; Saban, 2004). Lakoff ve Johnson'a (2015) göre metaforlar yalnızca dilsel süslemeler değil; bireyin düşünme sistemini ve günlük davranışlarını biçimlendiren temel kavramsal yapılarıdır. Kövecses'e (2020) göre ise kültürel bağlam, mesleki kimlik ve bireysel deneyim gibi etkenler hangi kavramsal alanların öne çıkarılacağını doğrudan belirlemektedir. Kövecses'in bu çerçevesinde, farklı branşlarda ve farklı mesleki deneyim düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin aynı kavramı farklı örüntüler üzerinden anlamlandırmaları beklenen bir durumdur; ancak bu farklılaşmanın tekerlemeler özelinde nasıl şekillendiği henüz yeterince araştırılmamıştır.

Eğitim araştırmalarında metafor analizi, öğretmen ve öğrenci algılarını belirlemede sıklıkla başvurulan bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Cerit, 2008; Saban, 2008; Çarkıt ve Kara, 2023). Yıldızlı vd.'nin (2018) bu alandaki çalışmaları kapsayan meta-sentezi, araştırmaların ağırlıklı olarak öğretmen, öğrenci, okul ve müfredat kavramları üzerinde yoğunlaştığını saptamıştır. Tekerlemeler ya da sözlü kültür temelli öğretim araçlarının öğretmenler tarafından nasıl kavramsallaştırıldığına ilişkin herhangi bir çalışmaya söz konusu meta-sentezde yer verilmemiştir. Oysa öğretmenlerin tekerlemelere yükledikleri kavramsal çerçeveler, bu aracın sınıfta hangi amaçla ve ne ölçüde kullanılacağını doğrudan etkilemektedir. Bu araştırma, söz konusu boşluğu doldurmaya yönelik olarak farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin tekerlemelere ilişkin metaforik algılarını belirlemek ve bu algıların branş, mesleki deneyim, cinsiyet ile yaş grubu değişkenlerine göre nasıl farklılaştığını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Öğretmenler tekerlemelere ilişkin hangi metaforları üretmektedir?

Bu metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

Bu kategoriler hangi tematik perspektifler çerçevesinde yapılandırılmakta ve temalar arası dağılım nasıl bir örüntü sergilemektedir?

Branş, mesleki deneyim, cinsiyet ve yaş grubu değişkenlerine göre öğretmenlerin tekerlemelere ilişkin metaforik algıları nasıl dağılmaktadır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı temel alınarak metafor analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Kuramsal çerçevesi Lakoff ve Johnson'ın (2015) Kavramsal Metafor Kuramı'na dayanan araştırma, öğretmenlerin tekerlemelere yükledikleri anlamları kendi dilsel ifadeleri aracılığıyla ortaya koymayı amaçlamaktadır. Nitel metafor analizi yaklaşımının tercih edilmesinin temel nedeni, öğretmenlerin bir kavrama ilişkin örtük ve sezgisel bilişsel yapılarını kapalı uçlu ölçme araçlarından ziyade katılımcıların kendiliğinden ürettikleri metaforlar ve gerekçe ifadeleri aracılığıyla açığa çıkarma amacıdır (Arslan ve Bayrakçı, 2006; Saban, 2004).

### Çalışma Grubu

Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme esas alınarak oluşturulmuştur. Bu yöntem, araştırma konusu hakkında farklı perspektifler elde edebilmek amacıyla branş, mesleki deneyim, cinsiyet ve yaş grubu açısından çeşitlilik gösteren katılımcıların çalışmaya dahil edilmesini öngörmektedir (Patton, 2015). Araştırmanın hedef kitlesini tekerlemelerin öğretim sürecinde yaygın kullanıldığı okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılara araştırmacının mesleki çevreleri aracılığıyla ulaşılmış; çeşitlilik ilkesini korumak amacıyla belirli bir branş ya da kurumdan katılımcı sayısı önceden belirlenen üst sınıra ulaştığında o kaynaktan gelen yeni yönlendirmeler sürece dahil edilmemiştir.

Araştırma sürecinde toplam 521 öğretmenden veri toplanmıştır. Geçerlilik ölçütlerini karşılamayan 12 yanıt (metafor ifadesinin eksik olması, gerekçe sunulmaması ya da yanıtın tekerlemeye ilişkin olgusal bir açıklama niteliği taşıması) analiz dışında bırakılmış; nihai çalışma grubu N=509 olarak belirlenmiştir. Bu örneklem büyüklüğünün maksimum çeşitlilik ilkesi çerçevesinde farklı branş, deneyim, cinsiyet ve yaş perspektiflerini kapsayacak düzeyde yeterli olduğu değerlendirilmektedir (Patton, 2015). Geniş örneklem, istatistiksel temsil amacıyla değil demografik çeşitlilik ve keşfedici bütünlük amacıyla tercih edilmiştir (Saban, 2008; Yıldızlı vd., 2018). Katılımcıların branşlara göre dağılımı Sınıf Öğretmeni (n=112), Okul Öncesi (n=93), Türkçe (n=72), Rehberlik (n=63), Sosyal Bilgiler (n=51), Özel Eğitim (n=45), Fen Bilimleri (n=39), Beden Eğitimi (n=17) ve Matematik (n=17) biçimindedir. Cinsiyet dağılımına bakıldığında 362 kadın (%71,1) ve 147 erkek (%28,9) öğretmen bulunduğu görülmektedir. Mesleki deneyim değişkeni açısından katılımcılar 1–5 yıl (n=144), 6–10 yıl (n=108), 11–20 yıl (n=170) ve 21 yıl ve üzeri (n=87) olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Yaş gruplarına göre dağılım ise 20–29 yaş (n=115), 30–39 yaş (n=210), 40–49 yaş (n=143) ve 50 yaş ve üzeri (n=41) şeklinde belirlenmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış metafor formu kullanılmıştır. İki bölümden oluşan formun birinci kısmında katılımcıların cinsiyet, branş, mesleki deneyim ve yaş grubuna ilişkin demografik bilgileri yer almaktadır. İkinci bölümde ise tekerlemelere ilişkin metaforik algıları belirlemeye yönelik Saban'ın (2004; 2008) formatına dayanan cümle tamamlama yapısı bulunmaktadır: "Tekerlemeler ..... gibidir/benzer. Çünkü ....." Bu yapı, katılımcıların oluşturdukları metaforu gerçekleştirmelerini zorunlu kılmakta; araştırmacıya hem metaforu hem de ona anlam kazandıran gerekçe ifadesini birlikte değerlendirme imkânı sunmaktadır (Cerit, 2008). Form uygulamadan önce iki aşamalı bir geçerlilik sürecinden geçirilmiştir. İlk aşamada eğitim bilimleri ve Türkçe eğitimi alanlarından üç alan uzmanı ile iki dil uzmanının görüşüne sunulmuş; öneriler doğrultusunda yönergede ifade düzenlemeleri yapılmıştır. İkinci aşamada 20 öğretmenle pilot uygulama gerçekleştirilmiş; katılımcıların gerekçe yazımında yaşadığı güçlükler göz önünde bulundurularak forma örnek bir yanıt eklenmiştir. Veriler 2025–2026 eğitim-öğretim yılı Ocak ayında çevrimiçi anket platformu aracılığıyla toplanmıştır.

### **Veri Analizi**

Verilerin çözümlenmesinde Saban'ın (2008) beş aşamalı metafor analizi izlenmiştir: (1) metafor ve gerekçelerin belirlenmesi, (2) geçersiz yanıtların elenmesi (n=12), (3) baskın anlama göre ön kodlama, (4) anlamsal yakınlık temelinde kategori ve tema oluşturma, (5) frekans ve yüzde hesaplamaları. Analiz süreci, nitel içerik analizinin temel ilkeleriyle de uyumludur (Krippendorff, 2004; Thomas, 2006). Analizde iki ayrı ölçüt uygulanmıştır. Birincisi frekans kriteri: bir metaforun bulgu olarak raporlanabilmesi için en az iki farklı katılımcı tarafından bağımsız biçimde üretilmiş olması gerekmektedir (Saban, 2004); yalnızca bir kez geçen metaforlar bireysel bağlama özgü kabul edilerek dışarıda tutulmuştur. İkincisi sınıflandırılabilirlik kriteri: bir yanıtın birden fazla kategoriyle eş zamanlı örtüşmesi ve hangi anlam alanının baskın olduğunun saptanamaması durumunda ilgili yanıt sınıflandırılmayan gruba aktarılmıştır. Bu iki ölçütün birbirinden ayrı tutulması, frekans nedeniyle değil anlam belirsizliği nedeniyle dışlanan yanıtların (f=39) izlenebilirliğini güçlendirmektedir. Kategori kümelerinin tematik gruplandırılması Saban'ın (2008) tümevarımsal protokolüne göre gerçekleştirilmiştir; Tema 4 yanıtlarının anlam yoğunluğunu desteklemek amacıyla ek bir sözcük sıklığı taraması yapılmıştır. Bu analizler sonucunda 9 adlandırılmış kategori ve 1 sınıflandırılmayan grup olmak üzere toplam 10 kategori belirlenmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Bu çalışmada araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği, Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen ölçütler doğrultusunda çeşitli stratejilerle desteklenmiştir. İnanırcılık için üç strateji uygulanmıştır: (a) Uzman görüşü kodlama tamamlandıktan sonra kategori ve tema adlandırmaları, biri nitel araştırma yöntemi alanında diğeri dil eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesine sunulmuş; görüş ayrılıkları tartışma

yoluyla giderilmiştir. (b) Kodlayıcılar arası güvenirlilik veri setinin %20'si (n≈102) rastgele seçilerek araştırma kapsamı dışında bağımsız bir kodlayıcı tarafından, kategori tanımlarına erişimi olmaksızın, ham veriden kodlanmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) yüzde uyum formülüyle  $[Uyulaşım / (Uyulaşım + Uyulaşmazlık) \times 100]$  hesaplanan kodlayıcılar arası uyum oranı %87 olarak belirlenmiştir. Uyumsuzlukların büyük kısmı bir yanıtın birden fazla kategoriyle örtüşmesinden kaynaklanmış, görüşmeler yoluyla giderilmiştir. (c) Aykırı durum analizi beklentilerle çelişen örüntüler sistematik biçimde raporlanmıştır. Üye kontrolü, çevrimiçi anket formatı ve katılımcı anonimliği nedeniyle uygulanamamış; bu sınırlılık yoğun betimleme ve bağımsız uzman değerlendirmesiyle telafi edilmeye çalışılmıştır. Aktarılabirlik için örnekleme süreci ve demografik özellikler ayrıntılı biçimde raporlanmış, bulgular bölümüne kapsamlı doğrudan alıntılar eklenmiştir. Tutarlılık için analiz süreci ve araştırmacı kararları belgelenmiştir.

Katılımcı gizliliğinin sağlanması amacıyla elde edilen yanıtlar "K" harfi ve sıra numarasıyla oluşturulan kodlar (K1, K2, ..., K509) aracılığıyla raporlanmıştır. Çalışma, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Alanı Yayın Etiği Kurulu tarafından 09.12.2025 tarih ve 2025/12 sayılı karar ile etik açıdan uygun bulunmuş olup araştırma için etik kurul onayı alınmıştır (Evrak No: 18.12.2025-287099).

## BULGULAR

### **Tema 1: Dilsel Estetik ve Edebi Değer (f=192, %37,7)**

Araştırmada en baskın tema Dilsel Estetik ve Edebi Değer temasıdır ve toplam yanıtların %37,7'sini oluşturmaktadır (f=192). Bu tema altında toplanan Dil Gelişimi ve Edebiyat, Müzik ve Ritim ile Tat-Duygu ve Estetik kategorileri benzer bir bakış açısını paylaşmaktadır; öğretmenler tekerlemeleri işlevsel bir araçtan ziyade kendi başına estetik değer taşıyan bir yapı olarak konumlandırmıştır. Kafiye, ahenk, ses uyumu ve şiirsellik bu temanın belirleyici unsurları olarak öne çıkmaktadır.

### **Kategori 1: Dil gelişimi ve edebiyat (f=126, %24,8)**

Dil Gelişimi ve Edebiyat kategorisi en yüksek frekansa sahiptir (f=126, %24,8). Öğretmenler tekerlemeleri çoğunlukla şiir (f=22), mani (f=5) ve kelime oyunu (f=4) gibi edebi yapılarla açıklamış; kafiye, ritim ve ses uyumunu ön plana çıkarmıştır.

Bir Fen Bilimleri öğretmeni, "Tekerlemeler şiire benzer. Çünkü kafiyeli ve ritimli kelimelerden oluşur." (Kadın, Fen Bilimleri, 11–20 yıl; K3) ifadesiyle tekerlemeleri kafiye ve ritim gibi yapısal özelliklere dayanarak açıklamıştır. Aynı branştan başka bir öğretmen, "Kelime oyunu gibidir çünkü kelimeleri birbiri ardına uyum içinde sıralar" (Kadın, Fen Bilimleri, 11–20 yıl; K10) ifadesiyle sözdizimsel akışı, bir diğeri ise "Şiire benzer. Çünkü kafiyeli uyumludur" (Kadın, Fen Bilimleri, 6–10 yıl; K11) yanıtıyla ses uyumunu ön plana çıkarmıştır. Türkçe öğretmenlerinin kategoride en yüksek temsile sahip olması (f=31) beklenen bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte Fen Bilimleri (f=9), okul öncesi (f=24) ve Özel Eğitim (f=11) öğretmenlerinin de kayda değer düzeyde yer alması, şiir ile tekerlemeler arasındaki ilişkinin yalnızca dilsel

bir uzmanlık alanı olarak değil, daha geniş bir öğretmenlik bilgisi kapsamında içselleştirildiğini ortaya koymaktadır.

### ***Kategori 2: Müzik ve ritim (f=42, %8,3)***

Müzik ve Ritim kategorisinde (f=42, %8,3) en baskın imge şarkı (f=27) üzerine kuruludur; öğretmenler tekerlemeleri ağırlıklı olarak işitsel ve ritmik özellikleri üzerinden anlamlandırmaktadır. *"Şarkı gibidir; akılda kalıcılığı fazladır"* (Kadın, Özel Eğitim, 21+ yıl; K22). Özel Eğitim öğretmenlerinin bu kategorideki temsili (f=4), ritim ile tekerleme ilişkisinin bu branş için anlamlı bir pedagojik ağırlık taşıdığını açıkça belli etmektedir.

Fen Bilimleri branşından bir öğretmen "Tekerlemeler şarkı gibidir çünkü sözlerinde bir ahenk vardır" (Kadın, Fen Bilimleri, 6–10 yıl; K6) tekerlemelerin işitsel boyutuna odaklanmıştır. Aynı branştan bir erkek öğretmen "Tekerlemeler şarkıya veya ezgiye benzer çünkü belirli kelimelerle biter" (Erkek, Fen Bilimleri, 6–10 yıl; K12) yapısal kapanışa dikkat çekmiştir. Özel Eğitim branşından deneyimli bir öğretmen "Şarkı gibidir / akılda kalıcılığı fazladır" (Kadın, Özel Eğitim, 21+ yıl; K22) aktarımıyla hatırlanabilirlik boyutunu öne çıkarmıştır. Böylece K6 ses uyumunu, K12 yapısal kapanışı, K22 ise akılda kalıcılığı ön plana çıkarmakta; tek bir metaforun farklı pedagojik bağlamlarda birden fazla anlam katmanı taşıyabildiğini somutlaştırmaktadır.

### ***Kategori 3: Tat-duygu ve estetik (f=24, %4,7)***

Tat-Duygu ve Estetik kategorisinde (f=24, %4,7) şeker (f=11) baskın metafor olarak öne çıkmaktadır. Bu kategori öğretmenlerin tekerlemeleri bedensel-duyusal bir deneyim olarak kavradığını yansıtmaktadır. *"Şeker gibidir, ağzına geldikçe tat verir"* (Kadın, Türkçe, 1–5 yıl; K72). Bu tür metaforlar Lakoff ve Johnson'ın (2015) ontolojik metafor kategorisiyle uyumlu olup tekerlemelerin zihinsel değil duyusal-bedensel bir deneyim olarak algılandığını açıkça belli etmektedir.

Fen Bilimleri branşından bir öğretmen "Şeker. Tatlıdır" (Kadın, Fen Bilimleri, 6–10 yıl; K4) ifadesiyle duyusal deneyimi doğrudan yansıtmıştır. Türkçe branşından bir öğretmen "Şeker gibidir ağzına geldikçe tat verir" (Kadın, Türkçe Öğretmeni, 1–5 yıl; K72) ifadesiyle tekrarın bedensel bir deneyimle bağlantısını ortaya koymuştur. Bir diğer öğretmen "Çikolata. Mutluluk verir" (Kadın, Sınıf Öğretmeni, 6–10 yıl; K53) ifadesiyle tat deneyimini duygusal bir düzleme taşımış; bu metaforlar tekerlemelerin ağızda hissedilen tatlılıktan zihinde oluşan mutluluk duygusuna uzanan geniş bir anlam alanında kavrandığını ortaya koymaktadır.

## **Tema 2: Pedagojik işlev ve bilişsel gelişim (f=121, %23,8)**

Pedagojik İşlev ve Bilişsel Gelişim teması toplam yanıtların %23,8'ini oluşturmaktadır (f=121). Bu temada öğretmenler tekerlemeleri ne oldukları değil, ne işe yaradıkları açısından değerlendirmiş; araç

metaforu baskın kavramsallaştırma biçimi olarak öne çıkmıştır (Saban, 2008).

#### **Kategori 4: Eğlence ve oyun (f=74, %14,5)**

Eğlence ve Oyun kategorisi Tema 2'nin en yüksek frekanslı bileşenidir (f=74, %14,5). En sık kullanılan metafor oyun (f=26) olup tekerlemelerin katılımcılığı artırıcı yapısına vurgu yapılmaktadır. \*"Oyun gibidir. Eğlencelidir"\* (Kadın, Fen Bilimleri, 1–5 yıl; K1). Sınıf Öğretmeni (f=20) ve Türkçe (f=12) branşlarının yüksek temsili, dil derslerinde tekerlemelerin eğlenceli bir etkinlik olarak kullanılma potansiyeline ilişkin mesleki farkındalığın güçlü bir düzeyde bulunduğunu belli etmektedir.

Fen Bilimleri branşından genç bir öğretmen "Oyun gibidir. Eğlencelidir" (Kadın, Fen Bilimleri, 1–5 yıl; K1) ve deneyimli bir öğretmen "Tekerlemeler çünkü oyun oynamak gibi eğlenceli" (Erkek, Fen Bilimleri, 21+ yıl; K13) ifadeleriyle tekerlemelerin oyunsu doğasını paylaşmıştır; her iki yanıtta da eğlence unsuru merkezi konumunu korumaktadır. Aynı branştan deneyimli bir başka öğretmen "Şiirimsi fıkra gibidir. Çünkü eğlencelidir" (Kadın, Fen Bilimleri, 21+ yıl; K5) ifadesiyle tekerlemelerin eğlenceli yönünü farklı bir benzetmeyle açıklamıştır. K5'in metaforu olan "şiirimsi fıkra" ifadesi, iki farklı boyutu aynı anda içermesi bakımından dikkat çekicidir. Bu benzetme, bir yandan Tema 1'deki edebi niteliğe gönderme yaparken diğer yandan eğlence unsurunu da vurgulamaktadır. Dolayısıyla bu yanıt, kategoriler arasında kesin sınırlar bulunmadığını ve bazı öğretmenlerin tekerlemeleri birden fazla bakış açısıyla kavrayabildiğini gözler önüne sermektedir.

#### **Kategori 5: Bilişsel gelişim ve zihinsel beceri (f=31, %6,1)**

Dikkat, odaklanma ve zihinsel esneklik bu kategorinin (f=31, %6,1) temel anlam eksenidir. Öğretmenler tekerlemeleri bilişsel kapasiteyi güçlendiren bir egzersiz aracı olarak konumlandırmıştır. \*"Beyin jimnastiği gibidir. Çünkü hızlı düşünmemizi geliştirir"\* (Erkek, Özel Eğitim, 21+ yıl; K19). 11–20 yıl deneyimdeki öğretmenlerin bu grupta en yüksek temsile sahip olması (f=8), mesleki deneyimin tekerlemelerin bilişsel işlevine yönelik farkındalığı artırdığını düşündürmektedir.

Özel Eğitim branşından kıdemli bir öğretmen "Beyin jimnastiği gibidir. Çünkü hızlı düşünmemizi geliştirir" (Erkek, Özel Eğitim, 21+ yıl; K19) ifadesiyle bilişsel hız ve zihinsel çevikliği ön plana çıkarmış; aynı branştan genç bir öğretmen "Tekerlemeler oyun gibidir. Çünkü beyin egzersizi yapmanızı sağlarken, aynı zamanda eğlendirir" (Kadın, Özel Eğitim, 1–5 yıl; K24) ifadesiyle bilişsel işlev ile eğlence boyutunu aynı çerçevede birleştirmiştir. Türkçe branşından bir öğretmenin "Ardışık sayılar / mantık lazımdır" (Erkek, Türkçe Öğretmeni, 1–5 yıl; K79) metaforu tekerlemelerin mantıksal düzen gerektiren bir süreç olarak da kavramsallaştırılabileceğine işaret etmektedir.

#### **Kategori 6: Zorluk ve beceri gerektirme (f=16, %3,1)**

Sayısal ağırlığı düşük (f=16, %3,1) olmakla birlikte niteliksel özgünlüğü en yüksek kategori Zorluk

ve Beceri Gerektirme'dir. Burada tekerlemeler salt bir dilsel etkinlik değil, performatif ustalık ve konsantrasyon gerektiren bir alan olarak kavramsallaştırılmaktadır. \*"Tekerlemeler dil üstünde cambazlık yapmak gibidir; hata yapmadan zor bir görevi tamamlamak gerekir"\* (Kadın, Fen Bilimleri, 11–20 yıl; K8). Cambazlık, köşeli tekerlek ve hayattaki zorluklar gibi imgeler, güçlükle yüzleşme ve tekrar yoluyla ustalaşma sürecini somutlaştırmaktadır.

Fen Bilimleri branşından bir öğretmen "Tekerlemeler dil üstünde cambazlık yapmak gibidir. Çünkü burada da; hata yapmadan, zor bir görevi tamamlamak gerekir" (Kadın, Fen Bilimleri, 11–20 yıl; K8) tekerlemeleri dikkat ve beceri gerektiren bir sözlü performans olarak betimlemiştir. Özel Eğitim branşından bir öğretmen "Tekerlemeler köşeleri olan bir tekerleğe benzer çünkü sürmesi zordur" (Erkek, Özel Eğitim, 1–5 yıl; K39) ifadesiyle fonetik güçlüğü aksayan bir ilerleme imgesiyle somutlaştırmış; Türkçe branşından genç bir öğretmen "Hayattaki zorluklara benzer; aynı şeyi tekrar ede ede kolaylaşır" (Kadın, Türkçe Öğretmeni, 1–5 yıl; K65) bu güçlüğün tekrar yoluyla aşılabileceğini vurgulamıştır.

### **Tema 3: Devinim, Akış ve Döngüsellik (f=83, %16,3)**

Devinim, Akış ve Döngüsellik teması tek bir kategoriden oluşmasına karşın yüksek frekansı (f=83, %16,3), özgün metafor çeşitliliği ve diğer temalardan farklılaşan bakış açısı nedeniyle bağımsız bir tema olarak değerlendirilmektedir. Lakoff ve Johnson'ın (2015) süreç metaforları çerçevesinde bu temada tekerlemeler durağan bir nesne değil, sürekli hareket eden dinamik bir yapı olarak kavranmaktadır.

### **Kategori 7: Doğa ve hareket (f=83, %16,3)**

Bu kategoride öğretmenler tekerlemeleri çoğunlukla akış, hareket ve döngüsellik metaforlarıyla açıklamıştır. Kullanım sıklığı bakımından en baskın metafor hayat (f=41) olup, ardından su (f=10) ve tren ya da tekerlek gibi mekanik hareket imgeleri gelmektedir.

Bir öğretmen "Tekerlemeler yaşanmışlık gibidir. İlk başta karışık gelir ama sabırla dinleyince anlam kazanır" (Erkek, Özel Eğitim, 1–5 yıl; K27) ifadesiyle akışı salt fonetik değil anlamsal bir süreç olarak kurgularken; bir diğeri "Tren gibidir. Çünkü her sözcük vagon gibi takip eder" (Erkek, Sosyal Bilgiler, 6–10 yıl; K192) yapının zincirleme ilerleyişini görselleştirmiştir. Hayat metaforunun bu kategoride açık ara baskın konumda bulunması (f=41) ve birbirinden bağımsız üretilen çok sayıda yanıtta yinelenmesi, söz konusu metaforun öğretmenlerin ortak bilişsel repertuarında güçlü kültürel temellere dayandığına işaret etmektedir.

### **Tema 4: Anlam, Kültür ve varoluşsal derinlik (f=74, %14,5)**

Anlam, Kültür ve Varoluşsal Derinlik teması toplam yanıtların %14,5'ini kapsamaktadır (f=74). Frekans bakımından dördüncü sırada olmakla birlikte anlam yoğunluğu açısından öne çıkmaktadır: yardımcı sözcük taraması bu temanın anlam göstergesi sözcükler barındırma oranının (~%44) diğer

temalara kıyasla 3–5 kat daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu temadaki metaforlar (ayna, köprü, pusula, hazine) Zaltman'ın (2003) derin metafor kavramıyla örtüşmektedir.

#### ***Kategori 8: Yaşam deneyimi ve felsefe (f=52, %10,2)***

Yaşam Deneyimi ve Felsefe kategorisi Tema 4'ün en yüksek frekanslı bileşenidir (f=52, %10,2). Öğretmenler tekerlemeleri anlam, bilgelik ve varoluşsal derinlik çerçevesinde yorumlamıştır. *"Tekerlemeler hayat gibidir; takıldığı an o ana kadar ne söylediğinin önemi olmaz, başarabildiğinin an ise nerede takıldığını gülerek anımsarsın"* (Kadın, Özel Eğitim, 11–20 yıl; K28). 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin bu kategorideki oransal payı (f=15, %17,2) mesleki deneyim ile felsefi anlam kurma arasındaki ilişkiye işaret etmektedir.

"Hayat gibidir. Çünkü bazen anlamlı bazen anlamsız olsa da mutlaka kendi içinde uyumludur. Ve hızlıca akıp gider, ne zaman bittiğini anlayamazsın" (Kadın, Türkçe Öğretmeni, 1–5 yıl; K59) ifadesiyle tekerlemeler hem anlam belirsizliği hem de zamanın akışkanlığı üzerinden açıklayan bir metaforik çerçeve kurulmuştur.

#### ***Kategori 9: Kültürel miras ve değer aktarımı (f=22, %4,3)***

Kültürel Miras ve Değer Aktarımı kategorisi veri setinin %4,3'ünü temsil etmektedir (f=22). Öğretmenler tekerlemeleri kültürel belleğin kuşaklar arası aktarımını sağlayan yapılar olarak değerlendirmiştir. *"Tekerlemeler kültürel birer ayna gibidir. Çünkü halkın dilini, mizahını ve belleğini yansıtır"* (Kadın, Fen Bilimleri, 1–5 yıl; K2). Rehberlik öğretmenlerinin bu kategorideki en yüksek oransal temsili (f=8, %12,7), kişisel gelişim ve kimlik temaları üzerine kurulu mesleki yönelimle açıklanabilirken; sınıf öğretmenlerinin de belirgin temsili (f=5), çok alanlı öğretim sorumluluklarının kültürel kimlik temalarıyla kesiştiğini düşündürmektedir.

"Tekerlemeler atasözüne benzer; kuşaktan kuşağa aktarılır ve her seferinde yeni anlam kazanır" (Kadın, Özel Eğitim, 1–5 yıl; K35) ifadesi sözlü kültür mirasının kuşaklar arası boyutunu vurgularken; "Köprü gibidir. Geçmişle bugünü birleştirir" (Erkek, Okul Öncesi Öğretmeni, 6–10 yıl; K99) bu aktarımın zamansal boyutunu simgelemektedir. Rehberlik öğretmeninden gelen kapsamlı bir yanıt kategorinin derinliğini yansıtmaktadır: "Milletlerin ulusal hafızalarının bir parçasıdır, dilin en önemli taşıyıcılarından. Çünkü içerisinde meydana geldiği dönemin sosyo-kültürel özelliklerini, yaşam tarzını görebiliriz" (Kadın, Rehberlik, 6–10 yıl; K255).

#### ***Sınıflandırılmayan yanıtlar (f=39, %7,7)***

Geçerlilik kriterlerini karşılamakla birlikte hiçbir kategoriye atıf yapılamayan 39 yanıt (%7,7) sınıflandırılmayan kategorisinde değerlendirilmiştir. Bu oran, büyük ölçekli metafor çalışmalarında

beklenen düzeylerle örtüşmektedir (Saban, 2008; Yıldızlı vd., 2018). Nar ("içine indikçe anlamı çoğalır"\*, K60), patlamış mısır ("bir başlarsın, duramazsın"\*, K78) ve gece-gündüz (K52) gibi imgeler birden fazla kategoriyle eş zamanlı örtüşen çok katmanlı metaforlardır.

Örneğin "Gece gündüz gibidir çünkü birbirini tamamlar" (K52) hem Müzik ve Ritim hem de Yaşam Deneyimi kategorileriyle eş zamanlı örtüşmekte; "Nar içine indikçe anlamı çoğalır" (K60) hem Dil Gelişimi hem de Yaşam Deneyimi alanlarına eşit ölçüde açık kalmaktadır. "Tekerlemeler patlamış mısır gibidir. Çünkü bir başlarsın, duramazsın!" (K78) ise durdurulamayan doğayı özgün biçimde yansıtmakla birlikte bu niteliğin akış, bilişsel çekim ya da eğlence boyutundan hangisi üzerinden kurulduğu belirlenemediğinden sınıflandırma dışında bırakılmıştır.

### Genel dağılım ve demografik analizler

Araştırma genelinde 509 yanıtın tema ve kategorilere göre dağılımı Tablo 1'de sunulmaktadır.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin Tekerlemeler Kavramına İlişkin Metaforlarının Tema ve Kategorilere Göre Dağılımı

| Tema / Kategori                              | f   | %     |
|--|-----|-------|
| Tema 1: Dilsel Estetik ve Edebi Değer        | 192 | 37,7  |
| Dil Gelişimi ve Edebiyat                     | 126 | 24,8  |
| Müzik ve Ritim                               | 42  | 8,3   |
| Tat-Duygu ve Estetik                         | 24  | 4,7   |
| Tema 2: Pedagojik İşlev ve Bilişsel Gelişim  | 121 | 23,8  |
| Eğlence ve Oyun                              | 74  | 14,5  |
| Bilişsel Gelişim ve Zihinsel Beceri          | 31  | 6,1   |
| Zorluk ve Beceri Gerektirme                  | 16  | 3,1   |
| Tema 3: Devinim, Akış ve Döngüsellik         | 83  | 16,3  |
| Doğa ve Hareket                              | 83  | 16,3  |
| Tema 4: Anlam, Kültür ve Varoluşsal Derinlik | 74  | 14,5  |
| Yaşam Deneyimi ve Felsefe                    | 52  | 10,2  |
| Kültürel Miras ve Değer Aktarımı             | 22  | 4,3   |
| Sınıflandırılmayan                           | 39  | 7,7   |
| Toplam                                       | 509 | 100,0 |

Not. Kategoriler tema grupları altında frekans büyüklüğüne göre sıralanmıştır.

Tablo 1'de görüldüğü üzere Dilsel Estetik ve Edebi Değer (Tema 1, %37,7) baskın tema olup bunu sırasıyla Pedagojik İşlev (%23,8), Devinim (%16,3) ve Anlam-Kültür (%14,5) izlemektedir.

**Tablo 2.** Kategorilerin Branşa Göre Dağılımı

| Branş       | Bil.Gel. | Dil Gel. | Diğer | Doğa | Eğ.Oyun | Kül.Mir. | Müz.Rit. | Tat-Duy. | Yaşam | Zorluk | Toplam |
|-------------|----------|----------|-------|------|---------|----------|----------|----------|-------|--------|--------|
| Okul Öncesi | 5        | 24       | 4     | 19   | 12      | 4        | 12       | 3        | 7     | 3      | 93     |
| Rehberlik   | 4        | 8        | 7     | 9    | 11      | 8        | 5        | 4        | 5     | 2      | 63     |
| Sınıf Öğr.  | 8        | 31       | 8     | 15   | 20      | 5        | 3        | 7        | 9     | 6      | 112    |
| Beden Eğt.  | 0        | 4        | 2     | 3    | 3       | 0        | 0        | 0        | 5     | 0      | 17     |
| Fen Bil.    | 2        | 9        | 4     | 5    | 5       | 2        | 3        | 1        | 5     | 3      | 39     |
| Sosyal Bil. | 2        | 14       | 4     | 10   | 4       | 0        | 6        | 2        | 8     | 1      | 51     |
| Türkçe      | 2        | 19       | 9     | 12   | 12      | 1        | 8        | 2        | 7     | 0      | 72     |
| Özel Eğtm.  | 4        | 11       | 1     | 8    | 6       | 2        | 4        | 3        | 5     | 1      | 45     |
| Matematik   | 4        | 6        | 0     | 2    | 1       | 0        | 1        | 2        | 1     | 0      | 17     |
| Toplam      | 31       | 126      | 39    | 83   | 74      | 22       | 42       | 24       | 52    | 16     | 509    |

Not. Bil.Gel. = Bilişsel Gelişim ve Zihinsel Beceri; Dil Gel. = Dil Gelişimi ve Edebiyat; Doğa ve Hareket; Eğ.Oyun = Eğlence ve Oyun; Kül.Mir. = Kültürel Miras ve Değer Aktarımı; Müz.Rit. = Müzik ve Ritim; Tat-Duy. = Tat-Duygu ve Estetik; Yaşam = Yaşam Deneyimi ve Felsefe; Zorluk = Zorluk ve Beceri Gerektirme; Diğer = Sınıflandırılmayan.

Tablo 2' e göre branş değişkenine göre dağılım incelendiğinde, araştırmaya en fazla katılımın Sınıf Öğretmenliği (n=112, %22,0) ve Okul Öncesi (n=93, %18,3) branşlarından sağlandığı, bunu sırasıyla Türkçe (n=72, %14,1), Rehberlik (n=63, %12,4), Özel Eğitim (n=45, %8,8), Sosyal Bilgiler (n=51, %10,0), Fen Bilimleri (n=39, %7,7), Beden Eğitimi (n=17, %3,3) ve Matematik (n=17, %3,3) branşlarının izlediği görülmektedir. Tüm branşlarda Dil Gelişimi kategorisi en yüksek frekansa sahip kategori olma özelliğini korumaktadır. Beden Eğitimi ve Matematik branşlarında pek çok kategoride sıfır frekans değeri gözlemlenmiş olup bu durum söz konusu branşların örneklem içindeki düşük temsil oranıyla doğrudan ilişkilidir. Zorluk kategorisi neredeyse tüm branşlarda en düşük frekans değerini sergilemekte; Beden Eğitimi, Türkçe ve Matematik branşlarında ise bu kategoriye ait hiçbir metafor üretilmemiştir.

**Tablo 3.** Kategorilerin Mesleki Deneyime Göre Dağılımı

| Deneyim   | Bil.Gel. | Dil Gel. | Diğer | Doğa | Eğ.Oyun | Kül.Mir. | Müz.Rit. | Tat-Duy. | Yaşam | Zorluk | Toplam |
|-----------|----------|----------|-------|------|---------|----------|----------|----------|-------|--------|--------|
| 1-5 yıl   | 10       | 26       | 10    | 31   | 19      | 7        | 14       | 7        | 13    | 7      | 144    |
| 6-10 yıl  | 6        | 23       | 11    | 20   | 21      | 4        | 9        | 5        | 5     | 4      | 108    |
| 11-20 yıl | 8        | 48       | 13    | 24   | 22      | 9        | 15       | 9        | 19    | 3      | 170    |
| 21+ yıl   | 7        | 29       | 5     | 8    | 12      | 2        | 4        | 3        | 15    | 2      | 87     |
| Toplam    | 31       | 126      | 39    | 83   | 74      | 22       | 42       | 24       | 52    | 16     | 509    |

Not. Bil.Gel. = Bilişsel Gelişim ve Zihinsel Beceri; Dil Gel. = Dil Gelişimi ve Edebiyat; Doğa ve Hareket; Eğ.Oyun = Eğlence ve Oyun; Kül.Mir. = Kültürel Miras ve Değer Aktarımı; Müz.Rit. = Müzik ve Ritim; Tat-Duy. = Tat-Duygu ve Estetik; Yaşam = Yaşam Deneyimi ve Felsefe; Zorluk = Zorluk ve Beceri Gerektirme; Diğer = Sınıflandırılmayan.

Tablo 3'te Mesleki deneyim değişkenine göre dağılım incelendiğinde, araştırmaya en fazla katılımın 11-20 yıl deneyim grubundan (n=170, %33,4) sağlandığı, bunu sırasıyla 1-5 yıl (n=144, %28,3), 6-10 yıl (n=108, %21,2) ve 21 yıl üstü (n=87, %17,1) gruplarının izlediği görülmektedir. Dil Gelişimi kategorisi tüm deneyim gruplarında en yüksek frekansa sahip kategori olma özelliğini korumakta olup bu eğilim özellikle 11-20 yıl grubunda (n=48) belirginleşmektedir. Doğa kategorisi 1-5 yıl deneyim grubunda (n=31)

diğer gruplara kıyasla görece yüksek bir frekans sergilemektedir. Zorluk kategorisi tüm deneyim gruplarında en düşük frekans değerlerini almakta; deneyim artışıyla birlikte bu kategorideki frekansların azaldığı dikkat çekmektedir.

**Tablo 4.** Kategorilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

| Cinsiyet | Bil.Gel. | Dil Gel. | Diğer | Doğa | Eğ.Oyun | Kül.Mir. | Müz.Rit. | Tat-Duy. | Yaşam | Zorluk | Toplam |
|----------|----------|----------|-------|------|---------|----------|----------|----------|-------|--------|--------|
| Kadın    | 18       | 89       | 24    | 61   | 56      | 15       | 34       | 20       | 33    | 12     | 362    |
| Erkek    | 13       | 37       | 15    | 22   | 18      | 7        | 8        | 4        | 19    | 4      | 147    |
| Toplam   | 31       | 126      | 39    | 83   | 74      | 22       | 42       | 24       | 52    | 16     | 509    |

Not. Bil.Gel. = Bilişsel Gelişim; Dil Gel. = Dil Gelişimi; Eğ.Oyun = Eğlence ve Oyun; Kül.Mir. = Kültürel Miras; Müz.Rit. = Müzikalite ve Ritim; Tat-Duy. = Tat ve Duyusal Deneyim; Yaşam = Yaşam Becerileri; Zorluk = Zorluk ve Güçlük. Toplam katılımcı sayısı N = 509 olup kadın katılımcılar (n = 362) ve erkek katılımcılar (n = 147) şeklinde dağılmaktadır.

Tablo 4'te araştırmaya katılan 509 katılımcının 362'ini (%71,1) kadınlar, 147'sini (%28,9) erkekler oluşturmaktadır. Üretilen metaforların kategori dağılımı incelendiğinde en yüksek frekansın Dil Gelişimi ve Edebiyat kategorisinde (n=126) gözlemlendiği, bunu sırasıyla Doğa (n=83), Eğitici/Oyun (n=74), Yaşam (n=52), Diğer (n=39), Müzik/Ritim (n=22), Kültürel Miras (n=22), Tatsal-Duyusal (n=23), Bilgi Gelişimi (n=31) ve Zorluk (n=16) kategorilerinin izlediği görülmektedir. Kadın katılımcıların ürettiği metaforlar tüm kategorilerde erkek katılımcılara kıyasla daha yüksek frekanslara sahipken bu örüntünün örneklemin cinsiyet dağılımıyla orantılı olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 5.** Kategorilerin Yaş Grubuna Göre Dağılımı

| Yaş Grubu | Bil.Gel. | Dil Gel. | Diğer | Doğa | Eğ.Oyun | Kül.Mir. | Müz.Rit. | Tat-Duy. | Yaşam | Zorluk | Toplam |
|-----------|----------|----------|-------|------|---------|----------|----------|----------|-------|--------|--------|
| 20-29 yaş | 5        | 19       | 11    | 25   | 17      | 6        | 12       | 7        | 10    | 4      | 115    |
| 30-39 yaş | 17       | 54       | 18    | 31   | 34      | 8        | 14       | 9        | 18    | 7      | 210    |
| 40-49 yaş | 7        | 35       | 8     | 27   | 17      | 6        | 15       | 5        | 18    | 5      | 143    |
| 50+ yaş   | 3        | 18       | 2     | 0    | 6       | 2        | 1        | 3        | 6     | 0      | 41     |
| Toplam    | 31       | 126      | 39    | 83   | 74      | 22       | 42       | 24       | 52    | 16     | 509    |

Not. Yaş 1 = 20-29 yaş (n=115), Yaş 2 = 30-39 yaş (n=210), Yaş 3 = 40-49 yaş (n=143), Yaş 4 = 50 yaş ve üzeri (n=41). Tablo toplam değeri N=509 esas alınmaktadır.

Tablo 5'te yaş gruplarına göre kategori dağılımı incelendiğinde, araştırmaya en fazla katılımın 30-39 yaş grubundan (n=210, %41,3) sağlandığı, bunu sırasıyla 40-49 yaş (n=143, %28,1), 20-29 yaş (n=115, %22,6) ve 50 yaş üstü (n=40, %7,9) gruplarının izlediği görülmektedir. Tüm yaş gruplarında Bilişsel Gelişim kategorisi öne çıkan kategori konumundadır. Doğa kategorisi 20-29 yaş grubunda (n=25) diğer kategorilere kıyasla görece yüksek bir frekans sergilemektedir. 50 yaş ve üzeri grupta ise Doğa kategorisinde hiç metafor üretilmediği ve genel olarak kategori başına düşen frekans değerlerinin belirgin biçimde düştüğü dikkat çekmektedir; bu durum büyük ölçüde söz konusu grubun örneklem içindeki düşük temsil oranıyla açıklanabilmektedir. Zorluk kategorisi tüm yaş gruplarında en düşük frekans değerini korurken 50 yaş üstü grubunda bu kategoriye ilişkin herhangi bir metafor üretilmemiştir.

## TARTIŞMA

### Tema 1: Dilsel Estetik ve Edebi Değer

En baskın tema olan Dilsel Estetik ve Edebi Değer (%37,7), öğretmenlerin tekerlemeleri yalnızca işlevsel bir araç olarak değil, kendi başına estetik değer taşıyan bir yapı olarak kavramlandığını açıkça yansıtmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin tekerlemeleri şiir, mani ve şarkı gibi edebî formlarla özdeşleştirmesinin Türkçe eğitimi bağlamında kültürel olarak öğrenilmiş bir bilgi şemasına işaret ettiğini düşündürmektedir (Kövecses, 2020). Elçin'in (2004) tekerlemeleri halk edebiyatının özgün bir türü olarak ele alması ve Artun'un (2011) sözlü kültürdeki şiirsel karaktere yaptığı vurgu, bu kavrayışın tarihsel ve kültürel köklere dayandığını desteklemektedir. Çocuklara anlatılan söylenen; türkü, ninni, mani, bilmece, tekerleme ve halk şarkıları, çocukları anadilinin söz varlığıyla tanıştırır. Bir dilin sözcüklerini, deyimlerini, söz kalıplarını, özdeyiş ve atasözlerini, dil musikisini çocuklara halk edebiyatı ürünleri kazandırır. Bir dilin bütün kuralları, anlatım olanakları önce sözlü edebiyat ürünü dediğimiz halk anlatılarından konuşma dilinden hareketle günlük yaşam içerisinde çocuklar tarafından doğal bir süreç içerisinde fark edilir. Daha sonra bu halk edebiyatı ürünlerinin yazılı dile geçmesiyle devam eden dil eğitimi yazılı edebiyat ürünleriyle varlığını sürdürür. Türkçe Öğretim Programı'nın (MEB, 2019) tekerlemelerin dilsel işlevlerine yaptığı vurgunun öğretmenler tarafından güçlü biçimde içselleştirildiği anlaşılmaktadır. Öte yandan Fen Bilimleri öğretmenlerinin Dil Gelişimi ve Edebiyat kategorisinde temsili (f=9), şiir–tekerleme ilişkisinin yalnızca alan uzmanlığına özgü olmadığını; paylaşılan bir mesleki pedagojik bilginin parçası olduğunu göstermektedir (Saban, 2004). Müzik ve Ritim kategorisinde Özel Eğitim öğretmenlerinin temsili (f=4) ise ritim ile tekerlemelerin bu branş için pedagojik açıdan belirleyici olduğuna işaret etmektedir. Tat-Duygu metaforları ise Lakoff ve Johnson'ın (2015) bedenlenmiş deneyime dayalı kavramsallaştırma yaklaşımıyla uyumlu olup MEB'in (2024) çok duyulu öğrenme ilkesinin öğretmenler tarafından sezgisel biçimde benimsendiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin tekerlemeleri estetik değer taşıyan yapılar olarak kavramasına karşın sınıfta bu boyutu ne ölçüde öne çıkardıkları sorusu yanıtız kalmaktadır; bu ayrım ayrı bir araştırmayı hak etmektedir.

### Tema 2: Pedagojik İşlev ve bilişsel gelişim

Pedagojik İşlev ve Bilişsel Gelişim teması (%23,8) öğretmenlerin tekerlemeleri işlevsel bir araç olarak kavradığını göstermektedir; bu örüntü Saban'ın (2008) öğretmenlerin eğitim araçlarını çoğunlukla araç metaforlarıyla temsil ettiği bulgusunu destekler niteliktedir. Oyun metaforunun baskınlığı (f=26), Erdem ve arkadaşlarının (2015) tekerleme alıştırmalarının konuşma becerilerine olumlu katkısını ortaya koyan bulgularıyla ve Mullen'in (2017) grup etkinliklerinin iş birliği becerilerini desteklediğine ilişkin saptamalarıyla örtüşmektedir. Beyin jimnastiği metaforu tekerlemeleri zihinsel kapasiteyi güçlendiren bir egzersiz aracı olarak konumlandırmakta; bu yaklaşım Güneş'in (2014; 2021) ses, ritim ve bilişsel gelişim ilişkisine getirdiği açıklamalarla paralel seyretmektedir. Berliner'in (1994) uzman öğretmen modeline göre

deneyimli öğretmenler mesleki anlam yapılarını daha bütünleşik çerçeveler aracılığıyla temsil etmektedir; genç öğretmenlerin oyun ve hareket kategorilerinde, kıdemlilerin ise felsefi kategoride yoğunlaşması bu öngörüyü desteklemektedir.

Tema 2 kapsamındaki Zorluk ve Beceri Gerektirme kategorisi düşük frekansına (f=16, %3,1) karşın niteliksel özgünlüğü açısından dikkat çekmektedir. Cambazlık, köşeli tekerlek ve hayattaki zorluklar gibi imgeler, tekerlemelerin fonetik güçlük boyutunu somutlaştırmaktadır. Güneş'in (2014; 2021) ses ve ritim odaklı konuşma öğretimi yaklaşımı bu kategorideki metaforların tekerlemeleri hem bir öğrenme güçlüğü hem de aşılabilir bir beceri alanı olarak kavramsallaştırdığını destekler niteliktedir.

### **Tema 3: Devinim, akış ve döngüsellik**

Devinim, Akış ve Döngüsellik teması (%16,3) tekerlemeleri süreç metaforları aracılığıyla kavramsallaştırmaktadır (Lakoff ve Johnson, 2015). Bu temada tekerlemeler bir nesne ya da araç olarak değil; akış halinde ilerleyen, durdurulamaz ve döngüsel bir süreç olarak betimlenmektedir. Hayat metaforunun yüksek frekansla ve birbirinden bağımsız biçimde üretilmesi (f=41) bu metaforun öğretmenlerin ortak bilişsel repertuarında güçlü kültürel temellere dayandığını düşündürmektedir (Saban, 2008). Bununla birlikte bu baskınlığın metodolojik açıdan da sorgulanması gerekmektedir: çevrimiçi anket formatında katılımcıların birbirinin yanıtlarından etkilenme olasılığı dışarıda tutulamaz; öte yandan cümle tamamlama yapısının kendisi "tekerlemeler ... gibidir" soyut kavramlara yönelik eşleme eğilimini tetikleyerek "hayat" gibi kapsamlı bir referansın olasılığını artırıyor olabilir. Bu sınırlılık göz önüne alındığında hayat metaforunun gerçekten yerleşik bir kavrayış çerçevesi mi yoksa ölçme aracının doğasından kaynaklanan bir eğilim mi olduğunu ayırt etmek için bireysel görüşme veya karma yöntemli tasarımlar gereklidir. Hayatın doğrusal değil, döngüsel ve beklenmedik kırılmaları olan bir akış olarak deneyimlenmesi tekerlemelerin fonetik güçlükleri ve ritmik sürekliliğiyle örtüşen bir örüntü yaratmaktadır. Su metaforu tekerlemelerin akıcı konuşma becerisine katkısını somutlaştırırken (Güneş, 2021); tren metaforu Boratav'ın (1982) zincirleme ses ve anlam birimlerinden oluşan yapı tanımıyla uyumludur. Ayrıca Doğa ve Hareket kategorisinin Yaş 4 grubunda (50 yaş ve üzeri) tamamen kaybolması dikkat çekicidir. Bu bulgu, bedensel ve ritmik deneyimlerin somut metaforik ifadesinin yaşla birlikte soyut-felsefi bir çerçeveye büründüğünü ortaya koymakta; kavramsal metafor sistemlerinin yaşantı birikimiyle yeniden biçimlendiğini bu araştırmanın bulgularıyla da örtüşen bir öngörü olarak daha geniş örneklemlele sınamak geçerliliği pekiştirecektir (Lakoff ve Johnson, 2015).

### **Tema 4: Anlam, kültür ve varoluşsal derinlik**

Anlam, Kültür ve Varoluşsal Derinlik teması (%14,5) frekans bakımından dördüncü olsa da anlam yoğunluğu açısından öne çıkmaktadır; yardımcı sözcük taraması bu temanın anlam göstergesi sözcükler barındırma oranının (~%44) diğer temalara kıyasla 3–5 kat daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Yaşam Deneyimi ve Felsefe kategorisinde ortaya çıkan kıssa, yaşanmışlık ve bilgelik gibi imgeler, tekerlemelerin bireysel anlam üretimi ve deneyim temelli bilgelik aktarımında işlev gördüğünü açıkça sergilemektedir. Bu metaforlar Zaltman'ın (2003) derin metafor kavramıyla uyumlu olup konuşmacının kimlik inşası ve yaşam deneyimiyle bütünleşen kavramsal yapıları temsil etmektedir. 21 yıl ve üzeri deneyimdeki öğretmenlerin söz konusu kategorideki yüksek temsili (f=15, %17,2) Schön'ün (1983) yansıtıcı uygulayıcı kuramıyla değerlendirildiğinde, uzun mesleki deneyimin öğretim uygulamalarını daha derin kavramsal bağlamlar içinde yorumlamayı beraberinde getirdiği görülmektedir. Kültürel Miras kategorisinde ayna, köprü ve atasözü metaforlarının öne çıkması, tekerlemelerin somut olmayan kültürel miras kapsamında algılandığına işaret etmekte (Akhan, 2014; UNESCO, 2003) ve Er ile Karakuş'un (2023) bulgularıyla örtüşmektedir. Rehberlik öğretmenlerinin bu grupta en yüksek oransal temsile sahip olması (f=8, %12,7) dikkat çekicidir; kişisel gelişim, kimlik ve toplumsal değerler ekseninde çalışan bu branşın kültürel miras unsurlarını anlamlandırmaya daha yatkın olduğu düşünülebilir. Sınıf öğretmenlerinin de kayda değer temsili (f=5), Türkçe, sosyal bilgiler ve hayat bilgisi gibi alanları kapsayan çok alanlı öğretim sorumluluklarının kültürel kimlik temaları ile bağlantısıyla açıklanabilir (MEB, 2024).

Son olarak, sınıflandırılmayan yanıtlar (f=39, %7,7) kuramsal açıdan değerlendirmeyi hak etmektedir. Nar ("içine indikçe anlamı çoğalır"), patlamış mısır ("bir başlarsın, duramazsın") ve gece-gündüz gibi imgeler tekerlemelerin anlam alanının mevcut kategorik çerçevenin sınırlarını zorladığını ortaya koymaktadır; karma yöntemli tasarımlar ya da açık uçlu kodlama protokolleri bu kavramsal kesişimleri daha sistematik biçimde ele alabilir.

### ***Demografik değişkenlere göre örüntüler***

Demografik değişkenlere göre ortaya çıkan örüntüler, bu araştırmanın özgün katkıları arasında öne çıkmaktadır. Kövecses'in (2020) genişletilmiş kavramsal metafor kuramına göre bağlamsal değişkenler kültürel konum, mesleki kimlik ve bireysel deneyim metaforik düşünce süreçlerini doğrudan biçimlendirir. Beden Eğitimi (n=17) ve Matematik (n=17) gibi küçük gruplara ilişkin yorumların betimsel örüntüler düzeyinde kaldığı ve genelleme iddiası taşımadığı belirtilmelidir. Türkçe öğretmenlerinin dilsel-edebi kategoride yoğunlaşması (f=19, %26,4) ile branş kimliğinin metafor türü üzerindeki belirleyici etkisi Shulman'ın (1986) pedagojik içerik bilgisi yaklaşımıyla uyumludur. Mesleki deneyim açısından 1–5 yıllık öğretmenlerin oyun ve hareket kategorilerinde, kıdemlilerin ise felsefi kategoride yoğunlaşması Berliner'in (1994) uzman öğretmen modeline dayanak oluşturmaktadır. Cinsiyet değişkeninde erkek öğretmenlerin Yaşam Deneyimi kategorisindeki görece yüksek temsili (%36,5 vs %28,9) dikkat çekici olmakla birlikte, branş ve deneyim değişkenleri denetlenmeden cinsiyete özgü bir farklılaşma olarak yorumlanamaz. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Kültürel Miras kategorisinde hiç temsil sergilememesi (f=0) Demirezen ve Aktaş'ın (2020) SOKÜM bulgularıyla örtüşmekte; Fen Bilimleri öğretmenlerinin dilsel-edebi kategorideki temsili (f=9) ise tekerlemelerin yalnızca Türkçe öğretimine özgü olmadığını Saban'ın (2004) disiplinlerarası

çerçevesiyle desteklemektedir.

## **Sonuç**

Farklı branşlardan 509 öğretmenin tekerlemelere yönelik metaforik algılarını inceleyen bu araştırma, Saban'ın (2008) beş aşamalı yöntemini esas alarak bulguları 4 ana tema ve 10 kategori çerçevesinde raporlamıştır. Öğretmenler tekerlemeleri birbirini tamamlayan dört perspektiften kavramlaştırmaktadır: estetik bir nesne (Tema 1, %37,7), pedagojik bir araç (Tema 2, %23,8), devingen bir süreç (Tema 3, %16,3) ve kültürel belleğin taşıyıcısı (Tema 4, %14,5). Bu çok katmanlı yapı, tekerlemelerin öğretmenler açısından tek boyutlu bir tanımın ötesinde, disiplinlerarası ve anlam bakımından zengin bir kavrayış alanı sunduğunu gözler önüne sermektedir. Bu çok katmanlı yapının salt betimsel bir tablo olmaktan öte üç önemli çıkarımı bulunmaktadır. Birincisi tekerlemelerin dört farklı tema çerçevesinde kavranması bu aracın tek bir disiplinin ya da tek bir işlevin tekeli olmadığını göstermektedir: fen bilimleri öğretmenin şiiir metaforu, rehberlik öğretmenin kültür köprüsü ve Özel Eğitim öğretmenin beyin jimnastiği metaforu aynı nesneyi farklı pedagojik kimliklerden hareketle anlamlandırmaktadır. İkincisi ve bu araştırmanın en özgün katkısı mesleki deneyim arttıkça kavramsal çerçevelemenin araçsal boyuttan felsefi-varoluşsal boyuta kayması Berliner'in (1994) uzman öğretmen modelini metafor analizi yöntemiyle ampirik olarak desteklemektedir. Üçüncüsü, yalnızca bir kez üretilen metaforların bireysel bağlama özgü sayılarak dışlandığı anımsandığında, öğretmenlerin tekerlemelere yükledikleri anlam çoğulluğunun raporlananın ötesine geçtiği anlaşılmaktadır. Araştırma bulguları, tekerlemelerin fonemik farkındalık üzerindeki gelişimsel katkısını (Harper, 2011) ve konuşma becerilerine sağladığı işlevsel katkıyı (Erdem vd., 2015) da destekler niteliktedir. Uygulama açısından bu bulgular tekerlemelerin yalnızca Türkçe dersine özgü bir araç olmadığını; fen bilimleri, matematik ve özel eğitim gibi farklı branşlarda da anlam, kültür ve bilişsel gelişim boyutlarıyla kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Tekerlemelerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (MEB, 2024) kültürel miras yaklaşımı çerçevesinde öğretim programlarında daha görünür kılınması, hem öğretmen eğitimi hem de sınıf uygulamaları açısından önerilmektedir. Araştırma, tekerlemelere yönelik öğretmen algılarını geniş ölçekli ve çok değişkenli biçimde inceleyen sınırlı sayıdaki çalışmalar arasında yer almakta ve bu alanda alanyazına katkı sunmaktadır. Gelecek araştırmaların bu bulguları karma yöntemli tasarımlarla derinleştirmesi ve farklı bölgesel bağlamlarda yinelemesi önerilmektedir.

## **Öneriler**

### **Uygulamacılara Yönelik Öneriler**

Hizmet içi eğitimlerde tekerlemelerin pedagojik, kültürel ve anlam boyutları bütünleşik olarak ele alınmalıdır. Kıdemli öğretmenlerle genç öğretmenler arasında mentorluk ilişkileri kurulması tekerlemelerin kültürel ve felsefi derinliğinin aktarımına katkı sağlayabilir. Tekerlemeler Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (MEB, 2024) "köklerden geleceğe" yaklaşımı çerçevesinde somut olmayan kültürel

miras kapsamında ders planlarına yansıtılmalıdır.

### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Bu araştırmanın bulgularından hareketle iki temel yönelim önerilebilir: Öğretmenlerin metaforik algıları ile sınıf içi kullanım düzeyleri arasındaki ilişkiyi sınıf gözlemleri veya karma yöntemle inceleyen araştırmalar alana önemli katkı sunabilir; ayrıca öğrencilerin tekerlemelere yönelik algılarını öğretmen bulgularıyla karşılaştıran çalışmalar (Çarkıt ve Kara, 2023) ve bulguların aktarılabilirliğini sınamak üzere farklı bölgesel bağlamlara yönelik yinelemeler bu alandaki bilgi birikimini güçlendirecektir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırmanın başlıca sınırlılıkları şunlardır:

Çalışma grubu Alanya ilçesinde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır; elde edilen bulguların farklı bölgesel ve sosyoekonomik bağlamlara aktarılabilirliği, benzer çalışmaların farklı örneklerle yinelenmesiyle sınanabilir.

Veri toplama sürecinde yalnızca yazılı metafor formu kullanılmıştır; ileride yürütülecek araştırmalarda sözlü görüşme veya odak grup gibi tamamlayıcı yöntemlerin kullanılması daha zengin veriler sunabilir.

Araştırma tek bir eğitim-öğretim yılında çevrimiçi ve anonim biçimde yürütülmüş olup katılımcı doğrulaması yapılamamıştır; bu sınırlılık uzman incelemesi, aykırı durum analizi ve yoğun betimleme gibi geçerlik stratejileriyle desteklenmiş, algıların zaman içindeki değişimini ortaya koymak içinse boylamsal tasarımlar gerekebileceği öngörülmektedir.

**Finansman:** Yazarlar, bu araştırma, yazarlık ve/veya makalenin yayımı için herhangi bir mali destek almamıştır.

**Çıkar Çatışması:** Bu makale için yazarların herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Etik Onay:** Çalışma protokolü, Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Alanı Yayın Etiği Kurulu tarafından 09.12.2025 tarih ve 2025/12 sayılı karar ile etik açıdan uygun bulunmuş olup araştırma için etik kurul onayı alınmıştır (Evrak No: 18.12.2025-287099). Çalışma, 1964 Helsinki Bildirgesi ve sonraki güncellemelerinde belirtilen etik standartlara uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

**Katılım Onayı:** Çalışmaya dahil edilen tüm bireysel katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

**Katkı Oranı Beyanı:** Bu kısımda yazarların makale sürecindeki katkı oranları belirtilmelidir.

**KAYNAKÇA**

- Akhan, N. E. (2014). Sosyal bilgiler derslerinde somut olmayan kültürel miras öğretimi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(3), 722–736. <https://doi.org/10.15345/iojes.2014.03.017>
- Almazroa, H., & Alotaibi, W. (2023). Teaching 21st century skills: Understanding the depth and width of the challenges to shape proactive teacher education programmes. *Sustainability*, 15(9), 7365. <https://doi.org/10.3390/su15097365>
- Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 35(171), 100–108. [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/milli\\_egitim\\_dergisi/171/171/8.pdf](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/milli_egitim_dergisi/171/171/8.pdf)
- Artun, E. (2011). Türk halk edebiyatına giriş: Edebiyat tarihi/metinler. Karahan Kitabevi.
- Baddeley, A., Gathercole, S., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105(1), 158-173. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.105.1.158>
- Battelle for Kids. (2019). Framework for 21st century learning definitions. [https://static.battelleforkids.org/documents/p21/p21\\_framework\\_definitionsbfk.pdf](https://static.battelleforkids.org/documents/p21/p21_framework_definitionsbfk.pdf)
- Berliner, D. C. (1994). Expertise: The wonder of exemplary performances. In J. N. Mangieri & C. C. Block (Eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students: Diverse perspectives* (pp. 161–186). Harcourt Brace College.
- Boratav, P. N. (1982). 100 soruda Türk halk edebiyatı. Gerçek Yayınevi.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693–712. <https://izlik.org/JA78GG52NY>
- Çarkıt, C. ve Kara, M. (2023). Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik metaforik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(2), 649–667. <https://doi.org/10.37217/tebd.1213309>
- Demirel, Ö. (2020). Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı (26. baskı). Pegem Akademi.
- Demirezen, S. ve Aktaş, G. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin somut olmayan kültürel miras öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 413–434. <https://doi.org/10.35675/befdergi.699782>
- Elçin, Ş. (2004). Halk edebiyatına giriş. Akçağ Yayınları.
- Er, Z. ve Karakuş, N. (2023). Somut Olmayan Kültürel Miras Sözlü Gelenek ve Anlatımlar Tutum Ölçeği geliştirme çalışması. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 16(41), 52–68. <https://doi.org/10.12981/mahder.1235493>
- Erdem, D. M., Şengül, M., & Gün, M. (2015). Tekerleme alıştırmalarına dayalı etkinliklerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli Arapların konuşma becerilerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 1–11. <https://doi.org/10.17121/ressjournal.322>
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1–27. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.201416205>
- Güneş, F. (2021). Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller (11. baskı). Pegem Akademi.
- Harper, L. J. (2011). Nursery rhyme knowledge and phonological awareness in preschool children. *The Journal of Language and Literacy Education*, 7(1), 65-78. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097164.pdf>

- Hu, X., Jiang, G. P., Ji, Z. Q., Pang, B., & Liu, J. (2020). Effect of novel rhythmic physical activities on fundamental movement skills in 3- to 5-year-old children. *BioMed Research International*, 2020, 8861379. <https://doi.org/10.1155/2020/8861379>
- Kövecses, Z. (2020). *Extended conceptual metaphor theory*. Cambridge University Press.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2015). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (G. Y. Demir, Çev.). İthaki Yayınları.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Marinšek, M., & Denac, O. (2020). The effects of an integrated programme on developing fundamental movement skills and rhythmic abilities in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 48(6), 751-758. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01042-8>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). MEB. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe dersi öğretim programı. MEB. <https://tyymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ders/turkce-dersi>
- Mullen, G. (2017). More than words: Using nursery rhymes and songs to support domains of child development. *Journal of Childhood Studies*, 42(2), 42-53. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i2.17841>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Rigon, M., Invernizzi, P. L., Signorini, G., Trecroci, A., Scurati, R., Formenti, D., Colella, D., Bosio, A., & Cherubini, D. (2024). The 'thinking system' in a new school concept: A rhythmic teaching approach in physical education to develop creativity. *PLoS ONE*, 19(4), e0301858. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0301858>
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının 'öğretmen' kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155. <https://izlik.org/JA79WU75HX>
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Türk Dil Kurumu. (2024). *Tekerleme*. Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr>
- UNESCO. (2003). *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. Paris: UNESCO. <https://ich.unesco.org/en/convention>
- Yıldızlı, H., Acar Erdol, T., Baştuğ, M. ve Bayram, K. (2018). Türkiye'de öğretmen kavramı üzerine yapılan metafor araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 43 (193), 1-43. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7220>

- Yılmaz Alkan, Z. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede tekerlemelerin etkisi (Tez No. 546579) [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yücesoy, M., & Şen, Ü. S. (2022). Mardin Artuklu yöresine ait müzikli çocuk oyunları ve tekerlemelerin ritim eğitiminde kullanılması. *Social Sciences Studies Journal*, 8(104), 3699-3822. <https://doi.org/10.29228/sssji.65936>
- Zaltman, G. (2003). How customers think: Essential insights into the mind of the market. Harvard Business School Press.