



# Ana Dili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Türkçeye Yönelik Metaforik Algıları

## Metaphorical Perceptions of Primary Education Students Whose Mother Tongues Are Not Turkish On Turkish Language

Fatih Mehmet Çiğerci<sup>a\*</sup>

*<sup>a</sup>Harran University, Şanlıurfa, Turkey*

### Öz

Bu araştırmanın amacı ana dili Türkçe olmayan ilkököl öğrencilerinin Türkçeye yönelik metaforik algılarını belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili Harran ilçesi, Hilvan ilçesi ve il merkezinde yer alan Geçici Eğitim Merkezinde (GEM) öğrenim gören toplam 155 ilkököl dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomoloji) desenine dayalı çalışmada çalışma grubunun ana dilleri Kürtçe ve Arapçadır. Araştırmaya katılan öğrencilere "Türkçe ..... gibidir. Çünkü ....." ifadelerini tamamlamaları istenmiştir. Çalışmada, veri analizi sürecinde farklı gerçeklerle çalışmadan çıkarılan katılımcılar dışında kalan 135 katılımcının toplamda 70 adet iyi yapılandırılmış farklı metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Elde edilen metaforlar gerçekleendirme nedenlerinin benzerlik ve ilişkisel durumuna göre kategorilere ayrılmış ve "olumlu his", "gereklilik/ihtiyaç", "önem", "zenginlik/büyüklük", "kolaylık", "zorluk/güçlük" ve "diğer dillerle ilişki" olmak üzere yedi kategori elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçeye karşı olumlu hisler duydukları, Türkçeye önem verdikleri ve Türkçeyi yaşamlarının önemli bir gerekliliği olarak gördükleri sonucuna varılmıştır.

*Anahtar Kelimeler: Türkçe, metafor, ilkököl öğrencileri, ana dili.*

### Abstract

The aim of this study is to investigate the metaphorical perceptions of primary school students whose mother tongue is different from Turkish on Turkish language. The participants of the research are consisted of 4th grade primary school students (n = 155) studying in 2018-2019 academic year in Hilvan, Harran and the Syrian students who attend to Temporary Education Center (TEC) in Şanlıurfa province. In this research, "phenomenology research design", one of the qualitative research designs, was adopted and the mother tongues of the participants are Kurdish and Arabic. The students participated in this research were asked to complete the following prompt "Turkish is like....., because.....". According to the findings of the research, except for the students who were excluded from the study during the data analysis, the rest 135 were seen to produce a total of 70 well-structured metaphors for the concept of Turkish language. The metaphors produced by the students participated in the research were grouped under seven conceptual categories as "positive attitudes", "necessity/need", "importance", "richness/greatness", "easiness", "difficulty", and "relation to other languages". In the lights of conceptual categories, it can be concluded that the students have positive attitudes towards Turkish, attach importance to the language and perceive Turkish as an important necessity and need for their lives.

*Keywords: Turkish, metaphor, primary school students, mother tongue..*

© 2020 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

<sup>a</sup>ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Fatih Mehmet Çiğerci, Department of Primary Education, Faculty of Education, Şanlıurfa, Turkey. E-mail address: fatihciğerci@gmail.com, Tel: +90 (532) 625 53 26, ORCID ID: 0000-0002-4175-7048. Received Date: October 16<sup>th</sup>, 2019. Acceptance Date: January 28<sup>th</sup>, 2020.

## 1. Giriş

Günümüz dünyasında birçok ülkede birden fazla dil kullanımı yaygın olarak görülmektedir. Bir ülkede resmi dil ya da diller belirli olmasına rağmen toplumu oluşturan farklı kültür ve etnik yapıya sahip grupların ana dilleri farklılık gösterebilmektedir. Türkiye'de resmi dil Türkçe olmasına rağmen, ülkede yaşayan farklı topluluklara ait farklı diller ana dili olarak kullanılmaktadır.

Türkiye'nin Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan Şanlıurfa ili ülkede çocuk ve genç nüfusun en yoğun olduğu iller arasında en üst seviyelerde yer almaktadır. Şehirde ve şehre bağlı ilçelerde ana dili Kürtçe, Arapça ve Türkçe olan insanlar yaşamaktadır. Diğer taraftan, 2011 yılında Suriye'de başlayan ve sürmekte olan iç savaş yüzünden şehir, ülkede en fazla sığınmacıya ev sahipliği yapmaktadır. Sığınmacı ailelerin çocuklarının eğitim-öğretim hizmetleri devlet okulları ve Geçici Eğitim Merkezlerinde sürdürülmüştür. 2018-2019 eğitim öğretim yılında il genelinde okul öncesi ve ilkokullarda öğrenim gören Suriyeli öğrenci sayısı 50.000 civarındadır (Karademir & Doğan, 2019).

Ana dilleri birbirinden farklı ilkokul öğrencilerinin Türkçeyi verimli bir şekilde öğrenmeleri gerek okul hayatları gerekse sosyal hayatları için önem arz etmektedir. Bu öğrencilerin Türkçeye bakış açıları hakkında bilgi sahibi olmak onlara verilecek Türkçe eğitiminde de yol gösterici konumunda olacaktır. Bu noktada bilimsel anlamda ana dili farklı olan bu öğrencilerin Türkçeye bakış açılarını belirlemede kullanılacak yöntemlerin başında metafor çalışmaları gelmektedir.

Yunanca "metapherein" kelimesinden gelen metafor, bir şeyi başka bir şeye göre anlamak ve tecrübe etmek (Lakoff & Johnson, 2005; akt. Saban, 2008), soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlama/anlamlandırma ve bu olguyu açıklamada kullanılacak zihinsel bir araçtır (Saban, Koçbeker & Saban, 2006). Bu yönüyle metaforlar bireylerin belli olgu ya da karmaşık kavramlarda direk olarak ifade edemedikleri şeylerde onların zihinsel imgelerine ulaşmada, olgu veya kavrama yönelik tutum, bakış açısı, inançları dünya görüşlerinin belirlenmesinde ve önceden öğrenilenlerle yeni öğrenilen arasında benzerlik bağlantılarının kurulmasında önemli bir rol oynamaktadır (Aladağ & Kuzgun, 2015; Gün, 2015; Pilav & Elkatmış, 2013).

Saban, Koçbeker ve Saban (2006)'a göre metafor, X olgusunun Y olgusu gibi olduğunu açık veya üstü kapalı bir şekilde belirtilmesidir. Başka bir ifadeyle metafor, ifade edilmek ve anlatılmak istenen bir kavramı onunla benzer yönlere sahip olduğu düşünülen başka bir kavramla anlatmaya çalışmaktır (Çelikten, 2006).

Alanyazına bakıldığında farklı alanlarda kullanılıyor olması metaforların önemli bir yere sahip olduğunun göstergesidir (Bayat & Çetinkaya, 2016). Metaforlara dayalı çalışmaların sıklıkla yapıldığı alanlardan birisi de eğitimidir. Gültekin (2013)'e göre metaforlar öğrenenlerin duyuşsal özelliklerinin belirlenmesinde önemli bir yere sahiptir. Demirci (2016) de metaforların edebiyatta, dilde ve eğitimin farklı alanlarında kullanımına dikkat çekmiştir.

Metaforların kullanıldığı alanlardan birisi de Türkçe ve Türkçe öğretimine yöneliktir. Alanyazına bakıldığında Türkçenin gerek ana dili olarak gerekse de ikinci dil veya yabancı dil olarak öğretimi konusunda metafor, görüş ve algı çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. "Türkçe ve Türkçe dersine" yönelik çalışmaların (Dumanlı Kadızade, 2014; Gün, 2015; Pilav & Elkatmış, 2013; Sevim, Veyis & Kınay, 2012) yanı sıra Türkçe ve dört temel dil becerileri üzerine metafor çalışmaları da yer almaktadır (Akkaya, 2011; Bozpolat, 2015; Köksal, Erginer & Baloğlu, 2016; Lüle Mert, 2013; Ulusoy, 2013; Özenç & Özenç, 2018; Susar, Kırmızı & Çelik, 2015; Tiryaki & Demir, 2016).

Diğer taraftan, alanyazında Türkçenin yabancı dil veya ikinci dil olarak öğretiminde, Türkçe öğrenenlerin Türkçeye ve Türkçe öğrenmeye yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Ancak bu çalışmaların çoğu metafor çalışmalarından ziyade öğrencilerin görüş ve algılarına yöneliktir. Çalışmalarda örneklemin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler arasından seçildiği ve öğrenenlerin Türkçeye yönelik metaforik algılarının incelendiği daha az sayıda çalışma bulunmaktadır (Akkaya, 2013; Ariogul & Uzun, 2011; Boylu & Işık, 2017).

Bu araştırmanın amacı ana dili Türkçe olmayan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçeye ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrenciler Türkçeye ilişkin algılarını hangi metaforlarla açıklamaktadırlar?
2. Öğrencilerin Türkçeye ilişkin oluşturdukları metaforlar hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ana dili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerinin Türkçeye ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni benimsenmiştir. Temeli felsefe ve psikolojiye dayanan ve bireylerin bir olguya dayalı

yaşadıkları deneyimlerin betimlendiği bu desende amaç farkında olunan, ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktır. Bu sayede bizlere tümüyle yabancı olmayan ancak tam anlamıyla anlamını kavrayamadığımız olgular olgubilim deseniyle araştırılabilir (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2013).

## 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili Harran ilçesi, Hilvan ilçesi ve il merkezinde yer alan Geçici Eğitim Merkezinde (GEM) öğrenim gören toplam 155 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait bilgiler aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

### Katılımcılara Ait Bilgiler

Yer	Uyruk	Ana dili	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
Hilvan	Türkiye Cumhuriyeti	Kürtçe	53	34,20
Harran	Türkiye Cumhuriyeti	Arapça	41	26,45
GEM	Suriye	Arapça	61	39,35

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların %34,20'sinin Hilvan ilçesinde ve ana dillerinin Kürtçe olduğu, %26,45'nin Harran ilçesinde ve ana dillerinin Arapça olduğu, %3,45'nin Şanlıurfa il merkezinde bulunun GEM'lerde eğitim-öğretim gören Suriyeli ve ana dilleri Arapça olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri olduğu görülmektedir.

## 2.3. Verilerin Toplanması Süreci

Öğrencilerin ana dili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerinin Türkçeye ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesini amaçlayan bu çalışmanın veri toplama sürecinde her bir katılımcıdan "Türkçe ..... gibidir, çünkü ....." ifadesini kendilerine verilen yazılı bir formda tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilere verilen bu form ile öğrencilerin bir metafor aracılığıyla Türkçeyi neye benzettiklerini ve yaptıkları benzetmeleri gerekçelendirmeleri istenmiştir. Formu doldurmaları için öğrencilere 20 dakika süre verilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması için gerekli resmi izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara ziyaret edilerek veriler toplanmıştır. Geçici Eğitim Merkezinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilere verilen veri toplama formundaki ifadenin Arapçası da verilmiş ve öğrencilerin formu Türkçe veya Arapça dillerinden tercih ettikleri dilde doldurmaları istenmiştir. Ayrıca Merkezde veri toplama sürecinde sınıflardaki Suriyeli ve Türk sınıf öğretmenlerinden yardım alınmıştır. Suriyeli ve Türk öğretmenler iki dilde de öğrencilerin metaforları ve gerekçelerini sağlıklı bir şekilde doldurmalarına yardımcı olmak için "Öğretmen ışık gibidir, çünkü ışık hayatımızı aydınlatır" gibi örnekler vermişlerdir.

## 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011)'e göre bu analiz tekniğinin amacı verilerin açıklanmasında kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Krippendorf (2013)'a göre ise içerik analizi, derinlemesine çözümlemelerle farklı tema ve kavramlara ulaşmayı amaç edinmektedir.

Araştırmada verilerin analizi süreci şu beş aşamaya dayalı olarak yapılmıştır: (1) isimlendirme aşaması, (2) eleme ve arıtma aşaması, (3) yeniden organize etme ve derleme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması, (5) verilerin nicel veri analizi için bilgisayar ortamına aktarma aşaması (Saban, 2008, 2009, 2013).

### İsimlendirme Aşaması

İlk aşamada 12 katılımcının (Ö31, Ö34, Ö39, Ö41, Ö45, Ö47, Ö74, Ö80, Ö81, Ö133, Ö134, Ö151) metafor ve gerekçe yazmadıkları tespit edilmiş ve bu katılımcılar çalışmadan çıkarılmıştır. Geriye kalan 143 katılımcının tamamının metafor ürettikleri ve bu metaforlara yönelik gerekçe yazdıkları görülmüştür. Katılımcıların ürettikleri metaforların geçici alfabetik listesi MS Excel 2007 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

### Eleme ve Arıtma Aşaması

Bu aşamada, elde edilen 143 metaforunda benzerlik ve ortak özelliklere sahip olup olmadıkları ile metaforlara yönelik mantıklı bir gerekçe sunulup sunulmadığı incelenmiştir. İnceleme sonucunda 6 katılımcının (Ö10, Ö40, Ö43, Ö49, Ö53, Ö75) formunda metafor ve gerekçe olmasına rağmen sunulan metafor ve gerekçeler arasında mantıksal bir bütünlük olmadığından dolayı bu formlar da veri setinden çıkarılmıştır.

#### *Yeniden Organize Etme ve Derleme Aşaması*

Eleme ve arıtma aşamasından sonra elde edilen 137 formda yer alan metaforlar tekrar alfabetik sıraya göre dizilerek, her bir metaforu en iyi temsil edecek örnek ifadeler seçilmiştir. Böylece, 137 metaforun her biri için onu en iyi temsil ettiği düşünülen metaforların derlenmesi ile birlikte bir metafor listesi oluşturulmuştur. Bu liste, çalışmada metaforların belli kategoriler altında toplanmasının sağlanmasında ve çalışmanın veri analiz sürecini ve yorumlamaları geçerli kılmada araştırmacıya kaynak olmuştur. Katılımcılar tarafından Türkçeye ilişkin olarak üretilen metaforlar ortak özellikleri doğrultusunda gruplandırılmış ve her bir metafor bir kategori altında yer alacak bir biçimde kodlanmıştır. Ancak iki katılımcının (Ö8 ve Ö36) ürettiği metafor ve gerekçesi çalışmada oluşturulan kavramsal kategorilerden herhangi birine uygun olmadığı için bu katılımcılar çalışmadan çıkartılmıştır. Böylece 135 katılımcının metaforları kategorilere ayrılmıştır. Sonuçta metaforlar yedi kategori altında toplanmıştır.

#### *Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması*

Araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlayabilmek ve bu inandırıcılığı artırabilmek için en önemli iki unsur geçerlik ve güvenirliktir. Nitel çalışmalarda sonuçlara nasıl ulaşıldığının toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesiyle birlikte açıklanması önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Bu çalışmada geçerliği sağlamak için veri analizi süreci detaylı bir şekilde anlatılmış ve çalışmada elde edilen toplam metaforun her biri için onu en iyi temsil ettiği düşünülen bir metafor listesi oluşturulmuş ve listedeki tüm bu metafor imgelerine bulgular kısmında yer verilmiştir. Ayrıca verilerin geçerliği için elde edilen metaforların uygun kavramsal kategorilerde toplanıp toplanmadıklarını onaylamak için uzman görüşüne başvurulmuştur (Merriam, 1998; Yıldırım & Şimşek, 2013).

Çalışmada elde edilen verilerinin güvenirlüğünü sağlayabilmek için eğitim bilimleri alanında daha önce metafor çalışmaları yapmış bir uzmandan belirlenmiş olan metaforları kavramsal kategorilerle eşleştirmesi istenmiştir. Verilerinin güvenirlüğünü sağlamak için Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcılar arası güvenirlilik hesaplama formülü ( $\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$ ) kullanılmıştır. Her iki kodlayıcı arasındaki metaforik kodlamalar karşılaştırılmış ve iki kodlayıcı arasındaki güvenirlilik %97.5 olarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda kodlayıcılar arasındaki %90 ve üzeri düzey güvenirlilik açısından oldukça iyi düzeyler olarak kabul edilmektedir.

#### *Verilerin Nicel Veri Analizi İçin Bilgisayar Ortamına Aktarma Aşaması*

Toplam 70 adet metaforun belirlenmesinden ve 7 adet kavramsal kategorinin oluşturulmasından sonra, bütün veriler bilgisayar ortamına aktarılıp frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

### **3. Bulgular**

Bu bölümde, verilerin analizi sonucunda ana dili Türkçe olmayan ilkökul öğrencilerinin Türkçeye yönelik sahip oldukları metaforlara yer verilmiştir. Öncelikle metaforlar, frekans ve yüzdelik oranlarına dayalı olarak liste halinde verilmiş, daha sonra metaforlar ait oldukları kavramsal kategoriler içerisinde ayrı ayrı sunulmuştur.

Çalışmada, veri analizi sürecinde farklı gerekçelerle çalışmadan çıkarılan katılımcılar dışında kalan 135 katılımcının toplamda 70 adet iyi yapılandırılmış farklı metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Üretilen metaforlardan su (f=14, %10.4.), kitap (f=7, %5.2), deniz (f=6, %4.4) ve öğretmen (f=5, %3.7) metaforları en yüksek frekansa sahip olanlardır. Elde edilen tüm metaforların frekans büyüklüğüne göre sıralaması Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

#### *Metaforlara Ait Frekans ve Yüzdeler*

Sıra	Metafor Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Su	14	10.4
2	Kitap	7	5.2
3	Deniz	6	4.4

4	Öğretmen	5	3.7
5	Yemek	4	3
6	Hayat/yaşam	4	3
7	Arapça	4	3
8	Gül	3	2.2
9	Önemli bir şey	3	2.2
10	Hayale ulaşma	3	2.2
11	Işık	3	2.2
12	Oyun	3	2.2
13	Özgürlük	3	2.2
14	Ay	3	2.2
15	Güneş	3	2.2
16	Araba kullanma	3	2.2
17	Anne	3	2.2
18	Anlama	2	1.5
19	Dil	2	1.5
20	Okuma	2	1.5
21	Baba	2	1.5
22	Değerli hazine	2	1.5
23	Sevgi	2	1.5
24	Rüya	2	1.5
25	Kardeş	2	1.5
26	Dil gelişimi	1	0.7
27	Gezi	1	0.7
28	Elmas	1	0.7
29	Büyüme isteği	1	0.7
30	Akıllı bir insan	1	0.7
31	Ağaç dalı	1	0.7
32	Dünyanın en değerli şeyi	1	0.7
33	Aşk	1	0.7
34	Özümüz	1	0.7
35	Uzun bir yol	1	0.7
36	Yeni şeyler öğrenme	1	0.7
37	Bilgi	1	0.7
38	Toprak	1	0.7
39	Konuşma	1	0.7
40	Türkiye	1	0.7
41	Taş	1	0.7
42	Yeniden doğma	1	0.7
43	Aile	1	0.7
44	Kalem	1	0.7
45	Göz	1	0.7
46	Çiçek	1	0.7
47	Sonsuzluk	1	0.7
48	Hayat veren şey	1	0.7
49	Bulut	1	0.7
50	Düşünce	1	0.7
51	Masa	1	0.7
52	Ekmek	1	0.7
53	Yazı yazma	1	0.7
54	Gökyüzü	1	0.7
55	Anahtar	1	0.7

56	Hikâye	1	0.7
57	Yardım	1	0.7
58	Arkadaş	1	0.7
59	Bilgisayar	1	0.7
60	Rehber	1	0.7
61	Telefon	1	0.7
62	İnsan	1	0.7
63	Şarkı	1	0.7
64	Dağ	1	0.7
65	Zorluk	1	0.7
66	Kaya	1	0.7
67	Adalet	1	0.7
68	Yumuşak bir nesne	1	0.7
69	Başarı	1	0.7
70	Okyanus	1	0.7
<b>Toplam</b>		135	100

Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeye yönelik geliştirdikleri metaforların yedi kavramsal kategori altında toplandıkları görülmüştür (Tablo 3).

Tablo 3

Ana Dili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerinin "Türkçe" Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforların Kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	F	%
1.Olumlu His	Su (4), Araba kullanma (2), Gül (2), Güneş (2), Hayale ulaşma (2), Sevgi (2), Işık (2), Okuma (2), Oyun (2), Öğretmen (2), Adalet (1), Gezi (1), Akıllı bir insan (1), Ağaç dalı (1), Değerli hazine (1), Dünyanın en değerli şeyi (1), Bilgi (1), Konuşma (1), Özgürlük (1), Çiçek (1), Kitap (1), Gökyüzü (1), Hikâye (1), Ay (1), Başarı (1), Deniz (1), İnsan (1), Şarkı (1), Yumuşak bir nesne (1).	29	41	30.4
2.Gereklilik/İhtiyaç	Su (7), Hayat (3), Yemek (3), Anlama (2), Baba (2), Dil (2), Kardeş (2), Özgürlük (2), Rüya (2), Dil gelişimi (1), Önemli bir şey (1), Yeniden doğma (1), Aile (1), Kalem (1), Hayat veren şey (1), Düşünce (1), Anahtar (1), Yardım (1), Rehber (1), Telefon (1), Kaya (1), Yeniden doğma (1), Yazı Yazma (1).	23	39	29
3.Önem	Kitap (6), Anne (3), Öğretmen (3), Ay (2), Önemli bir şey (2), Aşk (1), Elmas (1), Büyüme isteği (1), Özümüz (1), Hayale ulaşma (1), Işık (1), Güneş (1), Göz (1), Hayat (1), Masa (1), Ekmek (1), Arkadaş (1), Bilgisayar (1), Su (1), Araba kullanma (1).	20	31	23
4.Zenginlik/Büyüklik	Deniz (4), Değerli hazine (1), Gül (1), Okyanus (1), Sonsuzluk (1), Türkiye (1), Uzun bir yol (1), Yeni şeyler öğrenme (1).	8	11	8
5. Kolaylık	Su (2), Deniz (1), Oyun (1), Yemek (1).	4	5	3.7

6.Zorluk/ Güçlük	Bulut (1), Dağ (1), Taş (1), Zorluk (1).	4	4	2.95
7.Diğer Dillerle İlişki	Arapça (4).	1	4	2.95
<i>Toplam</i>		89	135	100

Tabloda toplamda 89 metafor olduğu görülmektedir. Ancak, bu metaforların 23'ünün birden fazla kavramsal kategoride yer alması nedeniyle toplamda birbirinden farklı 70 adet metaforun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ortaya çıkan kavramsal kategorilerin; olumlu his, gereklilik/ihtiyaç, önem, zenginlik/büyüklik, kolaylık, zorluk/güçlük, diğer dillerle ilişki şeklinde oldukları belirlenmiştir.

### 3.1. Kavramsal Kategorilere İlişkin Bulgular

Araştırmamızın bu bölümde katılımcıların Türkçeye yönelik ürettikleri metaforlar kavramsal kategoriler altında incelenmiştir.

#### *Olumlu His Kategorisi*

Araştırmada Türkçeye yönelik metaforlara ilişkin elde edilen ilk kavramsal kategori "olumlu" his" olarak belirlenmiştir. Bu kategoride toplam 41 öğrencinin, 29 adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri belirlenmiştir. Bu metaforlar arasında en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şöyledir: su (f=4), araba kullanma (f=2), gül (f=2), güneş (f=2), hayale ulaşma (f=2), ışık (f=2), sevgi (f=2), oyun (f=2) ve öğretmen (f=2). Öğrencilerin Türkçeye yönelik ürettikleri metaforlar incelendiğinde genel olarak Türkçeye karşı olumlu hisler besledikleri görülmüştür. Örneğin, bir öğrenci " *Türkçe su gibidir, çünkü suyun içimi tatlıdır, güzeldir*" diyerek Türkçeyi suya benzetmiştir. Başka bir öğrenci, " *Türkçe gül gibidir, çünkü gül çok güzel kokuludur*" diyerek Türkçeyi sevdiği bir çiçeğe benzetmiştir. Başka bir öğrenci de " *Türkçe güneş gibidir, çünkü o bizim ruhumuzu açar*" diyerek Türkçeye karşı olumlu hissini güneş benzetmesiyle dile getirmiştir.

#### *Gereklilik/İhtiyaç Kategorisi*

Araştırmada Türkçeye yönelik metaforlara ilişkin elde edilen ikinci kavramsal kategori "gereklilik/ihtiyaç" olarak belirlenmiştir. Bu kategoride toplam 39 öğrencinin, 23 adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri belirlenmiştir. Bu metaforlar arasında en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şöyledir: su (f=7), yemek (f=3), hayat (f=3), anlama (f=2), baba (f=2), dil (organ) (f=2) ve kardeş (f=2). Öğrencilerin Türkçeye yönelik ürettikleri metaforlar incelendiğinde genel olarak Türkçenin öğrenciler için hayatlarında bir gereklilik ve ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır. Örneğin, bir öğrenci " *Türkçe su gibidir, çünkü hayat için en büyük ihtiyaçtır*" diyerek Türkçeyi suya benzetmiş ve dilin kendi hayatı için önemli bir gereklilik olduğunu ifade etmiştir. Türkçeyi suya benzeten bir diğer öğrenci ise " *Türkçe su gibidir, çünkü o hayatımızı kurtarır*" diyerek hayatını idame etmesi için gerekli olan şeyin Türkçe olduğunu ifade etmeye çalışmıştır. Türkçeyi yemeğe benzeten bir öğrenci " *Türkçe yemek gibidir, çünkü yemek ihtiyaç Türkçe ihtiyaç*" diyerek yemek gibi Türkçenin de hayatı için önemli bir gereklilik olduğunu ifade etmiştir. Başka bir öğrenci " *Türkçe baba gibidir, çünkü o her şey öğretmişti*" diyerek Türkçenin hayatında bir "baba" figürü kadar gerekli olduğunu belirtmiştir. Suriyeli bir öğrenci " *Türkçe hayat gibidir, o bizim hayatımızı kurtarmış*" ifadesiyle kendisi için Türkçenin hayatı bir gereklilik olduğunu dile getirmek istemiştir. Diğer bir öğrenci de " *Türkçe kardeş gibidir, sınıftaki kardeşlerimle Türkçe konuşmak gerek*" diyerek Türkçenin gereklilik olduğunu belirtmiştir.

#### *Önem Kategorisi*

Araştırmada Türkçeye yönelik metaforlara ilişkin elde edilen üçüncü kavramsal kategori "önem" olarak belirlenmiştir. Bu kategoride toplam 31 öğrencinin, 20 adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri belirlenmiştir. Bu metaforlar arasında en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şöyledir: kitap (f=6), anne (f=3) ve öğretmen (f=3). Öğrencilerin Türkçeye yönelik ürettikleri metaforlar incelendiğinde genel olarak öğrencilerin Türkçeye önem verdikleri sonucuna varılmıştır. Örneğin, bir öğrenci " *Türkçe kitap gibidir, çünkü ondan çok şey öğreniyoruz*"

diyerek kitaplara verdiği önemi Türkçeye verdiği öneme benzetmiştir. Kitap metaforunu kullanan bir diğer öğrenci ise *"Türkçe kitap gibidir, çünkü bilgileri öğrenmemizi sağlar"* ifadesiyle Türkçe bilerek bilgilere ulaşabileceğini ifade etmek istemiştir. İkinci en yüksek frekansa sahip olan anne metaforu için bir öğrenci *"Türkçe anne gibidir, çünkü doğuyoruz hemen önce annemizi öğreniyoruz, sonra annemiz gibi Türkçeyi öğreniyoruz"* ifadesiyle Türkçeye verdiği önemi dile getirmiştir. Türkçeyi öğretmene benzeten bir öğrenci ise *"Türkçe öğretmen gibidir, çünkü onunla birçok şey öğreniyorum"* diyerek Türkçeye verdiği önemi dile getirmiştir.

#### *Zenginlik/Büyüklik Kategorisi*

Araştırmada Türkçeye yönelik metaforlara ilişkin elde edilen dördüncü kavramsal kategori "zenginlik/büyüklik" olarak belirlenmiştir. Bu kategoride toplam 11 öğrencinin, 8 adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri belirlenmiştir. Bu metaforlar arasında en yüksek frekansa "deniz" metaforu (f=4) sahip olurken; "değerli bir hazine", "gül", "okyanus", "sonsuzluk", "Türkiye", "uzun bir yol" ve "yeni şeyler öğrenme" metaforları birer kez kullanılarak Türkçenin zengin ve büyük bir dil olduğu ifade edilmiştir. Örneğin, Türkçeyi denize benzeten dört öğrenci sırasıyla *"Türkçe deniz gibidir, çünkü Türkçe deniz kadar kocamandır"*, *"Türkçe deniz gibidir, çünkü deniz çok derindir"*, *"Türkçe deniz gibidir, çünkü çok derin ve büyüktür"*, *"Türkçe deniz gibidir, deniz büyük Türkçe büyük gibi"* ifadeleriyle Türkçenin zengin ve büyük bir dil olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer taraftan bir öğrenci *"Türkçe değerli bir hazine gibidir, çünkü Türkçe tükenmez hiç, çok zengin dil"*, Suriyeli bir öğrenci *"Türkçe Türkiye gibidir, çünkü Türkiye çok büyüktür"* ve bir başka Suriyeli öğrenci *"Türkçe gül gibidir, çünkü kokladıkça zenginleşir"* ifadeleriyle Türkçenin kendileri için ne kadar büyük ve zengin bir dil olduklarını ifade etmişlerdir.

#### *Kolaylık Kategorisi*

Araştırmada Türkçeye yönelik metaforlara ilişkin elde edilen beşinci kavramsal kategori "kolaylık" olarak belirlenmiştir. Bu kategoride toplam 5 öğrencinin, 4 adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri belirlenmiştir. Bu metaforlar arasında en yüksek frekansa "su" metaforu (f=2) sahip olurken; "deniz", "oyun" ve "yemek metaforları birer kez kullanılarak Türkçenin kolay bir dil olarak görüldüğü sonucuna varılmıştır. "Su" metaforunu kullanan iki öğrenci *"Türkçe su gibidir, çünkü içimi kolaydır"*, *"Türkçe su gibidir, çünkü güzeldir ve içimi kolaydır"* ifadeleriyle Türkçenin kolay bir dil olduğunu belirtmişlerdir. Diğer taraftan, bir öğrenci *"Türkçe deniz gibidir, çünkü denizde yüzmek kolaydır"*, başka bir öğrenci *"Türkçe oyun gibidir, oyun oynamak gibi kolaydır Türkçe"* ve bir başka öğrenci *"Türkçe yemek gibidir, çünkü yemek yapmak zor değildir"* diyerek Türkçenin kolay bir dil olduğunu ürettikleri metafor ve gerekçelerle ifade etmişlerdir.

#### *Zorluk/Güçlük Kategorisi*

Araştırmada Türkçeye yönelik metaforlara ilişkin elde edilen altıncı kavramsal kategori "zorluk/güçlük" olarak belirlenmiştir. Bu kategoride toplam 4 öğrencinin, 4 adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri belirlenmiştir. Üretilen metaforlar sırasıyla bulut (f=1), dağ (f=1), taş (f=1) ve zorluktan (f=1). Bu kategori altında yer alan dört öğrenci *"Türkçe bulut gibidir, çünkü onlara ulaşmak zordur"*, *"Türkçe dağ gibidir, çünkü dağı aşmak zordur"*, *"Türkçe taş gibidir, çünkü Türkçe zordur"* ve *"Türkçe öğrenmek zorluk gibidir, çünkü Türkçe öğrenmek zordur"* ifadeleri ile Türkçeyi zor bir dil olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

#### *Diğer Dillerle İlişki Kategorisi*

Araştırmada Türkçeye yönelik metaforlara ilişkin elde edilen yedinci kavramsal kategori "diğer dillerle ilişki" olarak belirlenmiştir. Bu kategoride toplam 4 öğrencinin, 1 adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri belirlenmiştir. Bu kategoride yer alan dört öğrenci de Türkçeyi Arapçaya benzetmiştir. Bu metaforu üreten öğrencilerin tamamı Suriyeli öğrencilerdir. Bu öğrenciler, *"Türkçe Arapça gibidir, çünkü öğrenmezsem kimseyle konuşamam ve bir şey öğrenemem"*, *"Türkçe Arapça gibidir, çünkü bazı konular aynı"*, *"Türkçe Arapça gibidir, Arapçaya benziyor"* ve *"Türkçe Arapça gibidir, çünkü Arapça her yerde aynıdır"* ifadeleriyle Türkçenin Arapçayla olan ilişkisini belirtmişlerdir.

## **4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler**



Bu araştırmada, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçeye yönelik algıları metafor analizi yöntemiyle ortaya konmaya çalışılmıştır. Veri analizi sürecinde çalışmadan çıkartılan öğrencilerden sonra kalan 135 ilkökul dördüncü sınıf öğrencisi, "Türkçe" kavramı ile ilgili toplam 70 iyi-yapılandırılmış metafor üretmişlerdir.

Araştırmada öğrencilerin ürettiği metaforlardan su (f = 14, %10.4), kitap (f = 7, %5.2), deniz (f=6, %4.4), öğretmen (f=5, %3.7), yemek (f=4, %3), yaşam (f=4, %3) ve Arapça (f=4, %3) metaforları en yüksek frekansa sahip metaforlar arasında yer almıştır. Alanyazın incelemesi yapıldığında bu araştırmada ortaya çıkan yüksek frekanslı ve diğer metaforların büyük bir kısmının Türkçeye yönelik yapılan benzer diğer metafor çalışmalarında da yer aldığı görülmüştür (Aydın, 2018; Akkaya, 2013; Boylu & Işık, 2017; Pilav & Elkatmış, 2013). Bu bağlamda, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçeye yönelik metaforik algılarının birbirine benzerlik gösterdiği öne sürülebilir.

Ayrıca araştırmada ana dili Türkçe olmayan ilkökul öğrencilerinin Türkçeye yönelik ürettikleri metaforların "olumlu his", "gereklilik/ihtiyaç", "önem", "zenginlik/büyüklik", "kolaylık", "zorluk/güçlük", "diğer dillerle ilişki" olmak üzere toplam yedi kavramsal kategori altında toplandığı sonucuna varılmıştır.

İlk kavramsal kategori olan "olumlu his" kategorisinde toplam 41 öğrencinin, 29 adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri belirlenmiştir. Bu metaforlar arasında en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şöyledir: "su", "araba kullanma", "gül", "güneş", "hayale ulaşma", "ışık", "sevgi", "oyun", "öğretmen". Öğrencilerin Türkçeye yönelik ürettikleri metaforlar incelendiğinde genel olarak Türkçeye karşı olumlu hisler besledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin Türkçeye yönelik olumlu hislere sahip olmalarının Türkçeyi daha kolay öğrenmelerinde önemli bir faktör olarak görülebilir. Araştırmada elde edilen bulgunun, Boylu ve Işık (2017) tarafından yapılan çalışmada elde edilen kategorilerle paralellik gösterdiği söylenebilir. Boylu ve Işık (2017) yaptıkları çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeye yönelik olumlu hisler beslediklerini ve bu hislerini genel olarak "arkadaş, oyun, parfüm, aile" gibi sevdikleri bir şeyle açıklamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada ikinci kavramsal kategori olan "gereklilik/ihtiyaç" kategorisinde toplam 39 öğrencinin, 23 adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri belirlenmiştir. Bu metaforlar arasında en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şöyledir: "su", "hayat", "yemek", "anlama", "baba", "dil (organ)", "kardeş". Öğrencilerin Türkçeye yönelik ürettikleri metaforlar incelendiğinde genel olarak Türkçenin ana dili Türkçe olmayan öğrencileri için hayatlarında bir gereklilik ve ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır. Bu kategorinin elde edilen bu bulgu, Aydın (2011), Aydın (2018), Boylu ve Işık (2017) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen kategorilerle paralellik gösterdiği ifade edilebilir. Yapılan çalışmalarda Aydın (2011)'in "yaşamsal bir gereksinim olarak Türkçe"; Aydın (2018)'in "temel ihtiyaç olma" ve Boylu ve Işık (2017)'in "ihtiyaç" kategorileri elde ettiği görülmüştür. Aydın (2011) tarafından yapılan çalışmada "yaşamsal bir gereksinim olarak Türkçe" kategorisinde elde yer alan "güneş", "yaşam/hayat" metaforları; Aydın (2018) tarafından yapılan çalışmada "temel ihtiyaç" olma kategorisinde yer alan "su", "baba" ve "hava" metaforları; Boylu ve Işık (2018) tarafından yapılan çalışmada "ihtiyaç" kategorisinde yer alan "su", "güneş", "anahtar", "hayat", "baba" metaforları bu çalışmada "gereklilik/ihtiyaç" kategorisinde elde edilen metaforla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada üçüncü kavramsal kategori olan "önem" kategorisinde toplam 31 öğrencinin, 20 adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri belirlenmiştir. Bu metaforlar arasında en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şöyledir: "kitap", "anne", "öğretmen", "ay". Öğrencilerin Türkçeye yönelik ürettikleri metaforlar incelendiğinde genel olarak Türkçeye önem verdikleri sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu bulgu, Akkaya (2013), Aydın (2011), Aydın (2018) ve Kolaç ve Aynal (2015) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen kategorilerle paralellik gösterdiği söylenebilir. Akkaya (2013) "değer verme"; Aydın (2011) "değerli bir varlık olarak Türkçe"; Aydın (2018) "özdeşleşme/değer verme" ve Kolaç ve Aynal (2015) "yaşamsal bir unsur olarak Türkçe" kategorilerine ulaşmışlardır. Akkaya (2013) tarafından yapılan çalışmada "değer verme" kategorisinde yer alan "anne", "ışık", "hayat" ve "su" metaforları; Aydın (2011) tarafından yapılan çalışmada "değerli bir varlık olarak Türkçe" kategorisinde yer alan "elmas" metaforu; Aydın (2018) tarafından yapılan çalışmada "özdeşleşme/değer verme" kategorisinde yer alan "yaşam/hayat", "mücevher" ve "benlik" metaforları ve Kolaç ve Aynal (2015) tarafından yapılan çalışmada "yaşamsal bir unsur olarak Türkçe" kategorisinde yer alan "göz" metaforu bu çalışmada "önem" kategorisinde yer alan metaforlarla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü kavramsal kategorisi olan "zenginlik/büyüklik" kategorisinde toplam 11 öğrencinin, 8 adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri belirlenmiştir. Bu metaforlar arasında en yüksek frekansa "deniz" metaforu sahip olurken; "değerli bir hazine", "gül", "okyanus", "sonsuzluk", "Türkiye", "uzun bir yol" ve "yeni şeyler öğrenme" metaforları birer kez kullanılarak Türkçenin zengin ve büyük bir dil olarak ifade edildiği sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu bulgu, Akkaya (2013), Aydın (2011), Aydın (2018) ve Pilav ve Elkatmış (2013) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen kategorilerle paralellik gösterdiği söylenebilir. Akkaya (2013) tarafından yapılan çalışmada "söz varlığı" kategorisinde yer alan "deniz" metaforu; Aydın (2011) tarafından yapılan çalışmada "canlı ve zengini bir dil olarak Türkçe" kategorisinde yer alan "gül bahçesi" ve "okyanus" metaforları; Aydın (2018) tarafından yapılan çalışmada "zengin olma/söz varlığı" kategorisinde yer alan "okyanus" ve "deniz" metaforları ve

Pilav ve Elkatmış (2013) tarafından yapılan çalışmada "kurallı, etkileyici ve zengin yapısıyla Türkçe" kategorisinde yer alan "hazine" ve "deniz" metaforları bu çalışmada "zenginlik/büyüklik" kategorisinde yer alan metaforlarla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın beşinci kavramsal kategorisi olan "kolaylık" kategorisinde toplam 5 öğrencinin, 4 adet iyi yapılandırılmış metafor ürettikleri belirlenmiştir. Bu metaforlar arasında en yüksek frekansa "su" metaforu sahip olurken; "deniz", "oyun" ve "yemek" metaforları birer kez kullanılarak Türkçenin kolay bir dil olarak görüldüğü sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu bulgu, Ayyılmaz, Biçer ve Çoban (2015) ve Şengül (2017) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen bulgularla uyduğu söylenebilir. Ayyılmaz, Biçer ve Çoban (2015)'nin Kırgız öğrencilerle Türkçe ve Türkiye'ye yönelik görüşlerinin alındığı çalışma ile Şengül (2017)'nin Afganistanlı Özbek öğrencilerle Türkiye Türkçesine yönelik görüşlerin alındığı çalışmada öğrencilerin bir bölümünün Türkçeyi kolay bir dil olarak gördükleri sonucuna varılmıştır.

Araştırmada altıncı kavramsal kategori olan "zorluk/güçlük" kategorisinde toplam 4 öğrencinin, 4 adet iyi yapılandırılmış metafor ürettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin ürettiği "bulut", "dağ", "taş" ve "zorluk" metaforlarıyla Türkçeyi zor bir dil olarak gördükleri sonucuna varılmıştır. Araştırmada elde edilen bu kategori, Boylu ve Işık (2017) tarafından yapılan çalışmada elde edilen "zor bulma" kategorisiyle ve bu kategori altında üretilen metaforlardan biri olan "dağ" metaforu ile uyum gösterdiği ifade edilebilir.

Araştırmanın son kavramsal kategorisi olan "diğer dillerle ilişki" kategorisinde toplam 4 öğrencinin 1 adet metafor ürettikleri belirlenmiştir. Bu kategoride üretilen metaforun "Arapça" olduğu, bu kategori altında yer alan dört öğrencinin Suriyeli olduğu ve Türkçe ile Arapça dilleri arasında ilişki ve benzerlik olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada elde edilen bu kategori, Boylu ve Işık (2017) tarafından yapılan çalışmada elde edilen "diller arası ilişki" kategorisiyle ve bu kategori altında üretilen metaforlardan biri olan "Arapça" metaforu ile uyum gösterdiği ifade edilebilir.

Elde edilen bu sonuçlardan yola çıkarak, çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe hakkında genel anlamda olumlu görüşlere sahip oldukları ve Türkçenin hayatlarında önemli bir yere sahip olduğu, bu yüzden de bu tutumların öğrencilerin Türkçe öğrenme konusunda önemli katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Diğer taraftan, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçeye yönelik algılarının belirlenmesinde ve bu algılar ışığında bu öğrencileri tanıma, bu öğrencilere Türkçe öğretiminde etkin öğretim yöntem, tekniklerin belirlenmesinde, eğitim-öğretim planlamasında ve etkin materyaller hazırlanmasında "metafor" çalışmalarının önemli olduğu ifade edilebilir.

Bu bağlamda, - ana dili Türkçe olmayan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenecek öğrencilerle metafor çalışmalar artırılabilir, - ana dili Türkçe olmayan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere Türkçe öğretiminde görev alan öğretmen ve öğretim elemanlarıyla bu tür çalışmalar ve Türkçeye yönelik genel metafor çalışmalarının yanı sıra özelde Türkçe dil becerileri (dinleme, okuma, konuşma, yazma) ve dil öğrenme alanları (dil bilgisi, kelime gibi) alanlarda da metafor çalışmaları yapılabilir.

## Kaynakça

- Akkaya, A. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin konuşmaya ilişkin algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 1-9.
- Akkaya, A. (2013). Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları. *EKEV Akademi Dergisi*, 56, 179-190.
- Aladağ, S. & Kuzgun, M. P. (2015). Sınıf öğretmenleri adaylarının 'değer' kavramına ilişkin metaforik algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 163-193.
- Ariogul, S. & Uzun, T. (2011). Metaphorical conceptualizations of Arab learners of Turkish. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2088-2091.
- Aydın, İ.S. (2011). Türkçe kavramının metaforik algılanma biçimleri. *Folklor/Edebiyat*, 17 (2), 173-187.
- Aydın, G. (2018). İki dilli Türkçe öğretmenlerinin Türkçeye ilişkin Metaforik algıları: Makedonya örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 230-254. doi: 10.29329/mjer.2018.153.13
- Ayyılmaz, S., Biçer N. & Çoban, İ. (2015). Atatürk üniversitesinde öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçeye ve Türkiye'ye yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4 (1), 328-338.
- Bayat, N. & Çetinkaya, N. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının metaforları anlama ve üretme becerilerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 31-47.
- Boylu, E. & Işık, Ö. F. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeye yönelik algılarının metaforlar aracılığı ile belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 450-471.
- Bozpolat, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 313-340.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni* (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 269-283.

- Demirci, K. (2016). Metafor: Bir anlatım ve üretim mekanizması. M. Sarıca ve B. Sarıca (Ed.), *Dil Bilimleri Kültür ve Edebiyat* (s. 330-343). Ankara: Padam Yayınları.
- Dumanlı Kadızade, E. (2014). Aktif öğrenmede bir teknik; metafor uygulaması "Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe dersi algıları üzerine". *International Journal of Language Academy*, 2(4), 68-85.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.
- Gün, M. (2015). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin "Türkçe Sözlük" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 447-466.
- Karademir, D. & Doğan, M. (2019). Suriyeli mültecilerin mekânsal analizi: Şanlıurfa örneği. *Coğrafya Dergisi-Journal of Geography*, 39, 111-124. <https://doi.org/10.26650/jgeog2019-0053>
- Kolaç, E. & Aynal, S. (2015). İsveç'te yaşayan Türklerin "Türkçeye" yönelik metaforik algıları. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, (65), 71-94.
- Köksal, Ç., Erginer, E. & Baloğlu, M. (2016). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya yükledikleri anlamlar: Bir metafor analizi çalışması. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 133-156.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (Çev. G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma.
- Lüle Mert, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 357-372.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özenç, E. G. & Özenç, M. (2018). Classroom teacher candidates' metaphoric perceptions regarding the concepts of reading and writing: A comparative analysis. *International Education Studies*, 11(1), 100-110.
- Pilav, S. & Elkatmış, M. (2013). Öğretmen adaylarının Türkçe kavramına ilişkin metaforları. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1207-1220.
- Saban, A., Koçbeker, B.N. & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 55, 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A. (2013). Prospective primary teachers' metaphorical images of learning. *Journal of Teaching and Education*, 2(1), 195-202.
- Sevim, O., Veyis, F. & Kınay, N. (2012). Öğretmen adaylarının Türkçeye ilgili algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi: Atatürk Üniversitesi örneği. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 38-47.
- Susar Kırmızı, F. & Çelik, D. (2015). İlkokul öğrencilerinin ilkokuma yazma öğrenme sürecine ilişkin metafor algıları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(10), 793-816.
- Şengül, K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistanlı Özbek Türklerinin Türkiye Türkçesine yönelik görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27 (2), 91-100.
- Tiryaki, E. N. & Demir, A. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine yönelik metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 18-27.
- Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe ve öğrenme alanları ile ilgili metaforları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 1-18.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.