

Yabancı öğrencilerin “Türkçe” kavramına yönelik metaforik algıları: Kudüs örneği* Metaphorical perceptions of foreign students towards the concept of "Turkish": The case of Jerusalem

Gönderim Tarihi / Received: 17.06.2023

Kabul Tarihi / Accepted: 30.10.2023

Doi: [10.31795/baunsobed.1316022](https://doi.org/10.31795/baunsobed.1316022)

Mustafa YILDIZ**1

Hilal GÜRLER²

Selçuk GÜRLER³

Öz: Bu çalışmada, Kudüs’te Türkçe öğrenen Filistinli öğrencilerin “Türkçe” kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kudüs Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde, A2 seviyesinde öğrenim gören 24 öğrenci oluşturmaktadır. Fenomenoloji deseninin kullanıldığı çalışmada veriler öğrencilerin üç kez “Türkçe gibidir, çünkü” ifadesindeki boşlukları doldurmasıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin “Türkçe” kavramına yönelik 38 adet geçerli metafor ürettiği tespit edilmiştir. Metaforlar arasında en sık tekrarlanan metaforun ise “aile” (9) olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin “Türkçe”ye karşı duygusal bir yakınlık hissettiğini göstermektedir. “Aile” metaforunu “deniz” (5), “kitap” (4), “ana dilim- Arapça” (3), “arkadaş” (3), “Kudüs” (3), “kuşlar” (3) metaforu izlemektedir. “Anne”, “inci”, “İstanbul”, “geleceğim”, “güneş”, “kardeş”, “künefe”, “tablo” metaforları ikişer kez; diğer metaforlar da birer kez ifade edilmiştir. Bu metaforlar ortak özelliklerine göre çözümlenmiş ve “aile-samimiyet”, “yiyecek-içecek”, “eğitim”, “doğa ile ilgili kavramlar”, “organ isimleri”, “şehir-mekân” ve “diğer” olmak üzere 7 farklı kategoriye ayrılmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle, metaforların Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin “Türkçe”ye ilişkin algılarını tespit etmede önemli bir araç olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, A2 seviyesi, Metafor

Abstract: This study aimed to determine the perceptions of Palestinian students learning Turkish in Jerusalem about the concept of "Turkish". The study group of the research consists of 24 students studying at the A2 level at the Yunus Emre Turkish Cultural Center in Jerusalem. Phenomenology design was used in the study, and the data were collected by filling in the blanks in the statement "Turkish is like, because" three times. As a result of the research, it was determined that the students produced 38 valid metaphors for the concept of "Turkish". It was seen that the most frequently repeated metaphor among the metaphors was "family" (9). This situation shows that students feel emotional closeness to "Turkish". "Family" metaphor is followed by "sea" (5), "book" (4), "my mother tongue - Arabic" (3), "friend" (3), "Jerusalem" (3), and "birds" (3). The metaphors "mother", "pearl", "Istanbul", "my future", "sun", "brother", "sister", "künefe", and "table" were expressed twice each, and the other metaphors were expressed once each. These metaphors were analyzed according to their common characteristics and divided into seven different categories: "family sincerity", "food and drink", "education", "concepts related to nature", "organ names", "city space" and "other". Based on the research results, it is thought that metaphors are an essential tool in determining the perceptions of students who learn Turkish as a foreign language about "Turkish".

Keywords: Turkish, Teaching Turkish as a foreign language, A2 level, Metaphor

* Bu çalışma, yazarlar tarafından 23-25 Mart 2018 tarihlerinde Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi’nde (UBEK-2018) sunulan sözlü bildiriden üretilmiştir.

** Sorumlu Yazar / Corresponding Author

¹ Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi/Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi/Türkçe Eğitimi Bölümü, myildiz@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4088-5926>

² Dr., gurlerhilalturkce@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7553-1143>

³ Okt., Yunus Emre Enstitüsü, selcuk.gurler@yee.org.tr, <https://orcid.org/0009-0004-0367-9589>

EXTENDED ABSTRACT

Literature review

Today, it is known that the demands of foreigners to learn Turkish are increasing due to reasons such as education, tourism, trade, TV series-films, social media, etc. Depending on the increasing demands, studies on teaching Turkish to foreigners also gain a special importance. In order to communicate by using a language, reading, listening, speaking and writing skills, which are called basic language skills, need to be improved. However, it can be stated that the language teaching process has a more complex structure beyond these skills. Since foreign language teaching is the process of adapting not only to a new language but also to a new culture, it requires more effort and work. There are many factors affecting this process. Individual characteristics of students, teacher, environment, difficulty of the language learned, attitude and perception towards the target language, the place where the language is learned, etc. can be given as examples of these factors (Boylu & Işık, 2017: 451).

Studies are conducted to determine students' perceptions and attitudes towards Turkish in order to make the process of teaching Turkish as a foreign language more effective. One of the methods used in these studies is to determine students' metaphorical perceptions towards Turkish, language skills and grammar (Göçen, 2019: 28). The concept of metaphor has been defined in various ways by researchers. Morgan (1998: 14) stated that "the use of metaphor refers to a way of thinking and a way of seeing that permeates our understanding of the world in general", while Saban, Koçbeker and Saban (2006) explained it as "a powerful mental tool that an individual can use to understand and explain a highly abstract, complex or theoretical phenomenon". This study aimed to determine the perceptions of Palestinian students learning Turkish in Jerusalem about the concept of "Turkish".

Methodology

In the study, phenomenology design, which is among the qualitative research designs, was used to determine the metaphorical perceptions of students learning Turkish as a foreign language towards the concept of "Turkish". In 2018, 24 Palestinian students at A2 level who were learning Turkish at the Yunus Emre Turkish Cultural Center in Jerusalem participated in the study. The data were collected by filling in the blanks in the statement "Turkish is like, because" three times. The data were analyzed using both quantitative and qualitative data analysis techniques. The data obtained were evaluated using the "content analysis" technique.

Findings and discussion

As a result of the research, it was determined that the students produced 38 valid metaphors for the concept of "Turkish". It was seen that the most frequently repeated metaphor among the metaphors was "family" (9). This shows that students feel an emotional closeness to "Turkish" and Turkey. "Family" metaphor is followed by "sea" (5), "book" (4), "my mother tongue - Arabic" (3), "friend" (3), "Jerusalem" (3), "birds" (3). The metaphors of "mother", "pearl", "Istanbul", "my future", "sun", "brother", "sister", "künefe", "table" were expressed twice each; the other metaphors were expressed once each. These metaphors were analyzed according to their common characteristics and divided into seven different categories: "family sincerity", "food and drink", "education", "concepts related to nature", "organ names", "city space", and "other".

In other studies on determining the metaphorical perceptions of students learning Turkish as a foreign language towards Turkish, Arıoğul and Uzun (2011) reached to 40 valid metaphors, Akkaya (2013) to 36 different metaphors, Boylu and Işık (2017) to 100 valid metaphors, and Güngör and Özalan (2021) to 6 valid metaphors regarding the concept of "Turkish". The results of the research support the findings of the studies conducted for the concept of "Turkish". This shows that students feel an emotional closeness to "Turkish" and Turkey. Similarly, in the studies of Akkaya (2013) and Boylu and Işık (2017), it was found that students produced metaphors expressing sincere feelings such as mother, family, etc.

Results and recommendations

This study aimed to determine the perceptions of Palestinian students learning Turkish in Jerusalem about the concept of "Turkish". According to the findings obtained from the research, it was determined that the students in the study group produced a total of 38 valid metaphors. It was seen that the most

frequently repeated metaphor among the metaphors was "family" (9). The metaphor "family" was followed by "sea" (5), "book" (4), "mother tongue-Arabic" (3), "friend" (3), "Jerusalem" (3), "birds" (3). The metaphors "mother", "pearl", "Istanbul", "my future", "sun", "brother", "sister", "künefe", "table" were expressed twice each, and the other metaphors were expressed once each.

Based on the research results, it is thought that metaphors are an essential tool in determining the perceptions of students who learn Turkish as a foreign language about "Turkish". The findings obtained from the metaphors about the concept of "Turkish" are thought to provide a new perspective in the preparation of textbooks and planning of teaching processes in the field of teaching Turkish as a foreign language. For this reason, it is recommended that similar studies be conducted for foreign students learning Turkish in different countries. In addition, studies can be conducted to compare the metaphors of students who learn Turkish in institutions such as TÖMER in Turkey and those who learn Turkish abroad.

Giriş

Günümüzde eğitim, turizm, ticaret, dizi-film, sosyal medya vb. sebeplerle yabancıların Türkçe öğrenmeye olan taleplerinin arttığı bilinmektedir. Artan taleplere bağlı olarak Türkçenin yabancılarla öğretilmesine yönelik çalışmalar da ayrı bir önem kazanmaktadır. Bir dili kullanarak iletişim kurabilmek için dört temel dil becerisinin (dinleme-konuşma-okuma-yazma) geliştirilmesi gerekmektedir. Fakat dil öğretim sürecinin bu becerilerin de ötesinde daha karmaşık bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir. Yabancı dil öğretimi, dil öğretiminin yanında yeni bir kültüre de uyum sağlama süreci olduğundan daha çok emek ve çalışmayı gerekli kılmaktadır. Bu süreç üzerinde de etkili olan pek çok etken bulunmaktadır. Öğrencilerin bireysel özellikleri, öğretmen, çevre, öğrenilen dilin zorluğu-kolaylığı, hedef dile karşı tutum ve algı, dilin öğrenildiği yer vb. bu etkenlere örnek olarak verilebilir (Boylu ve Işık, 2017: 451).

Literatür taraması

Yabancılar Türkçe öğretimini daha etkili bir hâle getirebilmek adına öğrencilerin Türkçeye karşı algı ve tutumlarının tespit edilmesine yönelik araştırmalar yapılmaktadır. Öğrencilerin temel dil becerilerine, Türkçeye ve dil bilgisine yönelik metaforik algılarının belirlenmesi bu araştırmalarda yararlanılan yöntemlerden biridir (Göçen, 2019: 28). Metafor kavramı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Morgan (1998: 14) “metafor kullanımı, genel olarak dünyayı kavrayışımıza sinen bir düşünce biçimi ve bir görme biçimi anlamına gelir” şeklinde ifade ederken Saban, Koçbeker ve Saban (2006) ise “bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu, anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araç” olarak açıklamıştır. Demirci (2016: 330) de metaforun etimolojik kökeni üzerinde durarak “Yunanca meta- ‘öte’ ve pherein ‘taşımak, götürmek’ ikilisinin birleşmesinden oluşmakta olup ‘nakletmek, öteye taşımak’” anlamına geldiğini ifade etmiştir.

Forceville (2002) metafor için üç temel ögenin (metaforun konusu, kaynağı ve metaforun konusuna atfedilen özelliği) gerekliliğinden bahsetmiştir. Bu ilişkiyi Saban (2004: 2) “Öğretmen bahçıvan gibidir.” örneğiyle ayrıntılı şekilde açıklamıştır. Burada metaforun konusunun “öğretmen”, kaynağının “bahçıvan”, kaynağından konusuna atfedilen özelliklerin ise “bahçıvanın yetiştirdiği fidanlarla ayrı ayrı ilgilenmesi gibi öğretmenin sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alması” olarak açıklamıştır.

Metaforların eğitim öğretim faaliyetleri üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Mete ve Bağcı Ayrancı (2016: 55) bunun önemini “bir kavramın hedef kitle tarafından nasıl ve neden böyle algılandığını belirlemek programların hazırlanmasından eğitim materyalleri oluşturulmasına, yöntem ve teknikler geliştirilmesine kadar her aşamaya yol gösterecek ve eğitim sürecini kolaylaştıracaktır” şeklinde ifade etmiştir. Gültekin (2013: 128) de benzer şekilde metaforların eğitimdeki etkisi üzerinde durmuş ve öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin ortaya çıkarılmasındaki işlevine değinmiştir. Yine Doğan (2015: 372) da metaforlar sayesinde çok sayıda soyut kavramın zihinde önceden oluşturulan şemalara daha kolay yerleştirilmesiyle öğrenmenin kolaylaşmasına katkı sağlayacağını ifade etmektedir. Sonuç olarak metaforların kullanımı hem öğreticiler hem de öğrenenler açısından büyük önem taşımaktadır ve günümüzde eğitim alanında üzerinde durulan yöntemlerden biridir.

Yabancı dil öğretimi, öğrencilerin hem yeni bir dile hem de yeni bir kültüre kapılarını açması demektir. Kültürü meydana getiren en önemli unsur dildir. Dil, millet olarak adlandırılan sosyal varlığı birleştirmekte ve o toplumdaki insanlar arasında duygu ve düşünce akımı meydana getirmektedir (Kaplan, 2021: 25). Bir dile ait olan kelime ve kalıplar, ifade ettiği çağrışımlarla ve kavram alanlarıyla var olan dil unsurlarıdır. Doğduğumuz zaman ait olduğumuz kültür ve dilden bunları farkında olmadan öğrenmiş oluruz. Bu sebeple, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde dil bilgisi kurallarıyla birlikte dilin zenginlikleri ve kavram alanının da öğretilmesi gerekmektedir. Bu şekilde bir öğretim gerçekleştiğinde kelime ve kurallar daha da anlam kazanacaktır. Öğrencilerin öğrenilecek olan dilin ait olduğu toplumun yaşam biçimi, inancı, hayata bakışı vb. pek çok kültürel özelliğine hâkim olması, dili daha iyi öğrenmesine katkı sağlayacaktır. Ancak sadece kültür aktarımı da yeterli değildir. Aynı zamanda öğrencilerin Türkçeye ve Türkiye’ye olan algılarını da öğrenmek gerekmektedir. Algıların belirlenmesi, öğrencilerde var olan yanlış algıların önceden düzeltilip değiştirilmesine katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin hedeflerini, düşüncelerini ve iç dünyasındaki kavramları edinerek Türkçeyi

onlara aktarmak hem öğrenciler hem de öğretmenler için verimli bir öğretim ortamı sunacaktır. Alan yazın incelemesi sonucunda, yabancı öğrencilerin “Türkçe” kavramına ilişkin metaforik algılarının belirlenmesine dair az sayıda araştırmaya (Ariogul ve Uzun, 2011; Akkaya, 2013; Boylu ve Işık, 2017; Güngör ve Özalan, 2021) rastlanmıştır. Bu nedenle bu alandaki çalışmaların dünya genelinde yapılarak sayısının artırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın temel amacı, Kudüs’te Türkçe öğrenen A2 seviyesindeki Filistinli öğrencilerin “Türkçe” kavramına ilişkin algılarının belirlenmesidir. Bu temel amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yabancı öğrenciler “Türkçe” kavramına yönelik algılarını hangi metaforlarla açıklamaktadır?
2. “Türkçe” kavramıyla ilgili olarak söz konusu öğrenciler tarafından üretilen metaforlar, hangi ortak özelliklere sahiptir?

Yöntem

Araştırmanın deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim, insanların farkında olduğu ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığı olgulara odaklanır. Tamamen yabancı olmayan ve aynı zamanda tam olarak da kavranamayan olguların incelenmesini esas alan araştırmalar için uygundur (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 72). Marton (1986: 31) da olgubilimi “İnsanların etraflarındaki dünyada yer alan fenomenlerle ilgili yaşantı, kavramsallaştırma, algılama ve farklı perspektiflerden algılamalarını çeşitli nitel yollarla bir yapı oluşturmalarını sağlayan bir yapı” olarak ifade etmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018 yılında, Kudüs Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde öğrenim gören A2 seviyesindeki 24 Filistinli öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örneklem yönteminden yararlanılmıştır. Amaçlı örneklem yönteminde benzer özelliklere sahip olmak önemlidir (Çepni, 2007). Çalışma grubunu oluşturan toplam 24 öğrencinin 21’i kızlardan, 3’ü ise erkeklerden oluşmaktadır. Araştırma verileri 2018 yılı ocak ayında toplam 24 kişiden oluşan sınıfta gönüllülük esasına dayalı olarak elde edilmiştir. Öncelikle ön değerlendirme yapılmış ve bunun sonucunda 24 adet yarı yapılandırılmış formun eksiksiz olarak doldurulmasıyla toplam 24 adet kâğıt incelemeye alınmıştır.

Verilerin toplanması

Araştırmada veriler öğrencilerin üç kez “Türkçe gibidir, çünkü” ifadesindeki boşlukları doldurmasıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler nitel ve nicel veri analiz teknikleri birlikte kullanılarak çözümlenmiştir. Öğrencilerden bu ifade aracılığıyla sadece bir metafora odaklanarak düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Metaforların bir araç olarak kullanıldığı araştırmalarda (Saban 2004, 2008, 2009; Aydın, 2010; Coşkun, 2010; Kaya, 2010) “gibi” kelimesi metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişkiyi daha net olarak göstermek için kullanılmaktadır. “Çünkü” kelimesi ise öğrencilerin ürettikleri metaforlara bir gerekçe belirtmelerini sağlamaktadır.

Öğrencilere “Türkçe” kavramına ilişkin kendi metaforlarını ifade etmeleri için yaklaşık 20 dakika zaman verilmiştir. Araştırmanın veri kaynağını öğrencilerin yazmış olduğu bu yazılar oluşturmaktadır.

Araştırma verilerinin 2018 yılında elde edilmesi sebebiyle bu araştırma etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar arasında yer almaktadır.

Verilerin analizi ve yorumlanması

Bu araştırmada veriler “içerik analizi” tekniğiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizinin temel amacı, elde edilen verileri açıklayabilme özelliğine sahip olan kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analiz tekniğinde özetlenip yorumlanan veriler, içerik analizinde daha ayrıntılı şekilde incelenerek farklı kavram ve temalar tespit edilebilir. Buradaki esas işlem, birbirine benzer özellik gösteren verileri belirli kavram ve tema etrafında toplamak ve bunları düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 27).

Öğrencilerin geliştirdiği metaforlar “adlandırma”, “tasnif etme”, “kategori oluşturma”, “geçerlik ve güvenilirlik” ve “verileri bilgisayar ortamına aktarma” olmak üzere beş aşamada analiz edilmiştir.

(1) Adlandırma: İlk olarak araştırmaya katılan öğrencilerin ürettiği metaforlar alfabetik sıraya göre dizilerek listelenmiştir. Daha sonra öğrencilerin geçerli metafor üretip üretmedikleri kontrol edilmiş ve metaforlar basitçe kodlanmıştır. (Örneğin; aile, şehir, yiyecek, eğitim vb.).

(2) Tasnif etme: Bu aşamada, araştırmanın başlangıcında görüşüne başvurulmuş 24 öğrencinin yazdığı metaforlar tekrar okunarak gözden geçirilmiştir. Elde edilen metaforlar metaforun konusu, kaynağı ve arasındaki ilişki bakımından incelenmiştir. Bu çalışmada, 24 kâğıtta toplam 38 tane geçerli metafor değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcılara K1, K2 gibi isimler verilerek formlarına işaretlenmiştir.

(3) Kategori oluşturma: Verilerden elde edilen metaforlar, öğrencilerin “Türkçe” kavramına yönelik sahip oldukları ortak özelliklerine göre irdelenmiştir. Bu sırada 38 metafor için oluşturulan “metafor listesi” göz önüne alınarak her bir metaforun “Türkçe” ifadesini nasıl kavramsallaştırdığına bakılmıştır. Bu amaçla, öğrencilerin ürettiği metaforlar belli bir temayla ilişkilendirilerek toplam 7 adet kavramsal kategoriye ayrılmıştır.

(4) Geçerlik ve güvenilirlik: Araştırmada güvenilirliği sağlamak adına, metaforların bulunduğu kategoriye temsil edip etmediğinin teyit edilmesi amacıyla uzman görüşüne (Türkçe eğitimi alanında iki öğretim üyesine) başvurulmuştur. Bu amaca yönelik olarak uzmanlara iki adet liste verilmiştir. Bunlar; metaforların alfabetik olarak sıralandığı bir liste ve 7 farklı kategorinin isimleri ile özelliklerini bulduran bir listedir. Uzmanlardan bu listeleri kullanarak ilk listedeki örnek metaforları, ikinci listede bulunan 7 kavramsal kategoriyle (hiçbir metafor açıkta kalmayacak şekilde) eşleştirmesi söylenmiştir. Daha sonra, uzmanların yaptığı eşleştirmeler araştırmacı tarafından belirlenen kategorilerle karşılaştırılmıştır. “Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği, Miles ve Huberman’ın (1994: 64) formülü ($Güvenirlik = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}}$) kullanılarak hesaplanmıştır. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır” (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006). Araştırmanın güvenilirliği kapsamında görüşü alınan uzmanlar 4 adet metaforu (aile, cam, dizi, rüya) oluşturulan kategoriden farklı bir kategoriye yerleştirerek ilişkilendirmiştir. Bunun sonucunda $Güvenirlik = \frac{38}{38+4} = 0.90$ olarak hesaplanmıştır.

(5) Verilerin bilgisayar ortamına aktarılması: Toplam 38 adet metaforun tespit edilmesinden ve bu metaforlara göre oluşturulan 7 kavramsal kategoriden sonra elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Bulgular ve tartışma

Kudüs’te Türkçe öğrenen öğrencilerin “Türkçe” kavramına yönelik geliştirdikleri geçerli metaforlar ve metaforların tekrarlanma sıklığı Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1: Kudüs’te Türkçe öğrenen öğrencilerin “Türkçe” kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar ve frekans (f) değerleri

Sayı	Metafor	Katılımcı	Frekans(f)	Sayı	Metafor	Katılımcı	Frekans(f)
1	Aile	K1-K2-K3-K9-K12-K15-K17-K18-K21	9	20	Dizi	K7	1
2	Deniz	K1-K12-K14-K16-K18	5	21	Dost	K23	1
3	Kitap	K5-K8-K14-K16	4	22	Ev	K19	1
4	Ana dilim – Arapça	K3-K9-K22	3	23	Gökyüzü	K4	1
5	Arkadaş	K15-K19-K22	3	24	Göz	K4	1
6	Kudüs	K6-K14-K23	3	25	Hayat	K13	1
7	Kuşlar	K6-K8-K14	3	26	Kalp	K4	1
8	Anne	K2-K11	2	27	Karadeniz	K24	1
9	İnci	K1-K12	2	28	Okul	K22	1
10	İstanbul	K20-K24	2	29	Öğretmen	K16	1
11	Geleceğim	K10-K13	2	30	Renkler	K7	1
12	Güneş	K9-K17	2	31	Resim	K17	1
13	Kardeş	K1-K19	2	32	Rüya	K10	1
14	Künefe	K6-K14	2	33	Samimi	K8	1
15	Tablo	K4-K5	2	34	Su	K3	1
16	Bal	K15	1	35	Tatlı dükkânı	K24	1
17	Cam	K23	1	36	Vatan	K13	1
18	Can dili	K10	1	37	Yazı	K16	1
19	Cennet	K1	1	38	Yeşil renk	K11	1
				Toplam			69

Tablo 1 incelendiğinde A2 seviyesindeki öğrencilerin “Türkçe” kavramına yönelik toplam 38 adet geçerli metafor geliştirdiği görülmektedir. Metaforlar ilişkilendirildiği olgunun kendisi değil sadece bir sembolü olduğu için ondan farklıdır ve bu olguya yönelik güçlü bir perspektif sunmasına rağmen onu tam anlamıyla yansıtmamaktadır. Bu nedenle çok sayıda metaforun bulunması büyük önem arz etmektedir (Yob, 2003: 134). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçeye yönelik metaforik algılarının belirlenmesine dair yapılan diğer araştırmalarda “Türkçe” kavramına ilişkin Arıoğul ve Uzun (2011) 40 geçerli metafora; Akkaya (2013) 36 farklı metafora; Boylu ve Işık (2017) 100 geçerli metafora; Güngör ve Özalan (2021) ise 6 geçerli metafora ulaşmıştır. Araştırma sonuçları “Türkçe” kavramı için yapılan araştırmaların bulgusunu desteklemektedir.

Tabloya bakıldığında en sık tekrarlanan metaforun “aile”(9) olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin “Türkçe” ve bununla birlikte Türkiye’ye karşı duygusal bir yakınlık hissettiğini göstermektedir. “Aile” metaforunu “deniz”(5), “kitap”(4), “ana dilim- Arapça”(3), “arkadaş”(3), “Kudüs”(3), “kuşlar”(3) metaforu izlemektedir. “Anne”, “inci”, “İstanbul”, “geleceğim”, “güneş”, “kardeş”, “künefe”, “tablo” metaforları ikişer kez; diğer metaforlar da birer kez ifade edilmiştir.

Kudüs’te Türkçe öğrenen öğrencilerin “Türkçe” kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar 7 kategoride toplanmış ve bu kategoriler de Tablo.2’de gösterilmiştir:

Tablo 2: Kudüs'te Türkçe öğrenen öğrencilerin "Türkçe" kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların kategori bazında dağılımı

Kategori	Metafor	Katılımcı	Metaforun Gerekeşi	Frekans (f)
1. AİLE-SAMİMİYET İFADELERİ	Aile	K1-K2-K3-K9-K12-K15-K17-K18-K21	<ul style="list-style-type: none">• Türkiye'yi çok seviyorum. (K1)• Çok samimi. (K2)• Çok seviyorum. (K3)• Ben şimdi çok Türkçe dizi izliyorum ve çok Türkçe dinliyorum. (K9)• Çok seviyorum. (K12)• Çok samimi. (K15)• Çok seviyorum. (K17)• Çok seviyorum. (K18)• Çok seviyorum. (K21)	9
	Kardeş	K1-K19	<ul style="list-style-type: none">• Türkiye'ye her zaman gidiyorum. (K1)• Seviyorum. (K19)	2
	Anne	K2-K11	<ul style="list-style-type: none">• Çok güzel. (K2)• Annem çok iyi bir kadın ve cesur bir kadın. Bize anlıyor. (K11)	2
	Samimi	K8	<ul style="list-style-type: none">• Türkçeyi çok seviyorum. (K8)	1
	Can dili	K10	<ul style="list-style-type: none">• Çok güzel ve benim canım o dil. Çok kolay konuşuyor. Ben bu dil ruhumdan ifade etmek yapabiliyim. Daha kolay ve daha iyi Arapçadan. (K10)	1
	Arkadaş	K15-K19-K22	<ul style="list-style-type: none">• Çok önemli. (K15)• Samimi. (K19)• Çok samimi bence. (K22)	3
	Dost	K23	<ul style="list-style-type: none">• Filistinlilerin her zaman yanında duruyor. (K23)	1
2. YİYECEK İÇECEK	Su	K3	<ul style="list-style-type: none">• Onu öğrenmek ve söylemek çok kolay. (K3)	1
	Künefe	K6-K14	<ul style="list-style-type: none">• Çok lezzetli. (K6)• Hepsi güzel ve tamam. (K14)	2
	Bal	K15	<ul style="list-style-type: none">• Çok güzel ve tatlı. (K15)	1
	Tatlı dükkânı	K24	<ul style="list-style-type: none">• Baklava, Kıbrıs tatlısı ve sütlaç seviyorum. Çünkü onun tadı çok lezzetli. (K24)	1
Kategori	Metafor	Katılımcı	Metaforun Gerekeşi	Frekans (f)
3. EĞİTİM	Kitap	K5-K8-K14-K16	<ul style="list-style-type: none">• Her şey var. (K5)• Çok hikâyeler var. (K8)• Çok bilgi var. (K14)• Çok şey öğretir. (K16)	4
	Öğretmen	K16	<ul style="list-style-type: none">• Çok şey öğretir. (K16)	1
	Yazı	K16	<ul style="list-style-type: none">• O unutulmaz. (K16)	1
	Okul	K22	<ul style="list-style-type: none">• Öğretici. (K22)	1
4. DOĞA İLE İLGİLİ KAVRAMLAR	İnci	K1-K12	<ul style="list-style-type: none">• Çok önemli (K1)• Çok güzel. (K12)	2
	Deniz	K1-K12-K14-K16-K18	<ul style="list-style-type: none">• Çok geniş (K1)• Çok geniş. (K12)• Her şey var. (K14)• Onda çok kural ve kelimeler var. (K16)• Çok büyük. (K18)	5
	Gökyüzü	K4	<ul style="list-style-type: none">• İçinde her şey bulunan. (K4)	1
	Kuşlar	K6-K8-K14	<ul style="list-style-type: none">• Kuş çok güzel. (K6)• Mutluluktan uçuyorsun. (K8)• Bağımsız bir devlet. (K14)	3
	Güneş	K9-K17	<ul style="list-style-type: none">• Hayatımızı aydınlatıyor. (K9)• Her yeri aydınlatıyor. (K17)	2
	Yeşil renk	K11	<ul style="list-style-type: none">• Güzel bir renk. (K11)	1
	5. ORGAN İSİMLERİ	Kalp	K4	<ul style="list-style-type: none">• Çok samimi ve insanlar birbirini seviyor. (K4)
Göz		K4	<ul style="list-style-type: none">• Çok şeyler tanık ve görüyor. (K4)	1

6. ŞEHİR-MEKÂN	Kudüs	K6-K14-K23	<ul style="list-style-type: none"> • Kudüs çok güzel ve Türkçe çok güzel. (K6) • İslami bir devlet. (K14) • Çünkü çok seviyorum. (K23) 	3
	İstanbul	K20-K24	<ul style="list-style-type: none"> • Seyahat etmek istiyorum. (K20) • Tarihi ve kültürel seyahat etmek seviyorum, ayrıca ben alışveriş çok seviyorum ve ben mutlu olabilir. (K24) 	2
	Karadeniz	K24	<ul style="list-style-type: none"> • Kumsal çok güzel ve biraz kalabalık. (K24) 	1
7. DİĞER	Cennet	K1	<ul style="list-style-type: none"> • Türkiye’de her yer güzel. (K2) 	1
	Ana dilim – Arapça	K3-K9-K22	<ul style="list-style-type: none"> • Arapçaya çok benziyor. (K3) • Ben Türkçeyi çok seviyorum ve iyi konuşmak istiyorum. (K9) • O kadar seviyorum ki anlatmam. (K22) 	3
	Metafor	Katılımcı	Metaforun Gerekçesi	Frekans (f)
	Tablo	K4-K5	<ul style="list-style-type: none"> • Manzara çok güzel. (K4) • Manzara çok güzel (K5) 	2
	Renkler	K7	<ul style="list-style-type: none"> • Her yerde renk var. (K7) 	1
	Dizi	K7	<ul style="list-style-type: none"> • Çok renkli. (K7) 	1
	Rüya	K10	<ul style="list-style-type: none"> • Benim rüyam Türkler gibi olmak, konuşuyorum, çalışıyorum. Ben Serenay Sarıkaya çok seviyorum, onun gibi olmak istiyorum. (K10) 	1
	Geleceğim	K10-K13	<ul style="list-style-type: none"> • Ben her zaman Türkçe konuşmak isterim ve Türkçe benim geleceğim için çok önemli, Türkiye’de kendi işimi kurmak istiyorum. (K10) • Türk üniversitesinde okuyacağım ve çalışacağım. (K13) 	2
	Vatan	K13	<ul style="list-style-type: none"> • Filistin gibi vatan için çok şehitler oldu. (K13) 	1
	Hayat	K13	<ul style="list-style-type: none"> • Çok güzel manzaralar var hatta en güzel yemekler Türkiye’de. (K13) 	1
Resim	K17	<ul style="list-style-type: none"> • Renkli. (K17) 	1	
Ev	K19	<ul style="list-style-type: none"> • Her zaman yanımda. (K19) 	1	
Cam	K23	<ul style="list-style-type: none"> • Onun her şey belli var. (K23) 	1	

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin “Türkçe” kavramına yönelik sahip oldukları metaforların “aile-samimiyet”, “yiyecek-içecek”, “eğitim”, “doğa ile ilgili kavramlar”, “organ isimleri”, “şehir-mekân” ve “diğer” olmak üzere 7 kategori altında toplandığı görülmektedir.

Öğrencilerden “Türkçe gibidir, çünkü” ifadesini tamamlamaları istenirken gerekçesinin de açıklanmak istendiği görülmektedir. Metafordan sonra mutlaka “niçin” veya “neden” sorusunun yöneltilmesi büyük öneme sahiptir. Sadece tek başına bir metaforun kendi gücünü ortaya koymada yetersiz kalacağı yetersiz kalacağı araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. Buradaki “niçin” sorusunun cevabı öğrencilerin aynı metafora yüklediği farklı anlamları ve bunların hangi amaç için kullanıldığını göstermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 243).

Oluşturulan kavramsal kategoriler incelendiğinde en fazla metaforun bulunduğu kategori “aile-samimiyet”tir. Bu durum öğrencilerin “Türkçe” ve bununla birlikte Türkiye’ye karşı duygusal bir yakınlık hissettiğini göstermektedir. Benzer şekilde Akkaya (2013) ile Boylu ve Işık’ın (2017) çalışmalarında da öğrencilerin anne, aile vb. samimi duyguları ifade eden metaforları ürettiği tespit edilmiştir. En fazla metaforun bulunduğu ikinci kategori olan “Doğa ile ilgili kavramlar” kategorisidir. Burada üretilen metaforların daha çok özgürlüğü, genişliği ve sonsuzluğu ifade etmesi dikkat çekmektedir. Bu durum Filistinli öğrencilerin kendi içlerinde buldukları durumu ve “Türkçe” ile birlikte Türkiye hakkındaki düşüncelerini de yansıtmaktadır. Benzer şekilde Akkaya’nın (2013) Suriyeli öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmasında da *kuş*, *deniz*, *hayat* gibi özgürlüğü ifade eden metaforlar yer almaktadır. Metaforlar yoluyla insanlar kendilerinin ve diğer insanların duygu ve düşüncelerini tanımlamaktadır. Bu durum insanların kendilerine ve dış dünyaya olan algılarının ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır (Girmen, 2007: 12). Üretilen metaforlar düşünceleri yansıtmaya ve davranışları belirlemede önemlidir (Ekici, 2016).

Öğrenciler “Yiyecek-içecek” kategorisinde su, künefe, bal, tatlı dükkânı gibi metaforlar üreterek Türkçenin güzelliğine ve kolaylığına dikkat çekmişlerdir. Benzer şekilde Boylu ve Işık’ın (2017) çalışmasında *baklava*, Akkaya’nın (2013) çalışmasında *su*, Güngör ve Özalan’ın çalışmasında ise (2021) *tatlı* metaforları yer almaktadır. “Eğitim” kategorisinde ise öğrenciler *kitap*, *öğretmen*, *yazı*, *okul* metaforları ile Türkçenin eğitim öğretimle ilgili tarafını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Akkaya’nın (2013) çalışmasında *öğretmen*, *mektep*, Boylu ve Işık’ın (2017) çalışmasında ise *okul*, *kılavuz*, *kütüphane* gibi eğitimle ilgili metaforlar yer almaktadır. Öğrenciler “Organ isimleri” kategorisinde de düşüncelerini *kalp* ve *göz* metaforu ile belirtmişlerdir. Yine buradaki *kalp* metaforu Türkçeye karşı bir duygusal yakınlığı göstermektedir.

“Şehir-mekân” kategorisinde ise *Kudüs*, *İstanbul* ve *Karadeniz* metaforları bulunmaktadır. Bu metaforlardan ikisi Türkiye’den biri kendi ülkelerindedir. Yine burada da öğrencilerin Türkçe ile Türkiye algılarının bir olduğu görülmektedir. Belirli bir temaya sahip olmadığı düşünülen metaforlar da “diğer” başlığı altında toplanmıştır. Burada dikkati çeken nokta “Türkçe” kavramı için *Arapça* metaforunun kullanılmasıdır. Bu alanda yapılan diğer araştırmalarda da (Akkaya, 2013; Boylu ve Işık, 2017) öğrencilerin *Arapça*, *İngilizce* gibi metaforlar kullanıldığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin genellikle Türkçe ile ana dilleri arasında benzerlik kurduğunu göstermektedir. Özellikle Arapçadaki kelimelerin Türkçede de kullanıldığını görmeleri bunun önemli bir etkeni olarak ifade edilebilir. Boylu ve Işık (2017) da öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde Türkçenin diğer dillerle olan benzer ya da farklı yönlerini dikkate aldığını belirtmiştir. Ayrıca bu durumun öğrencilerin Türkçe öğrenmedeki başarılarını doğrudan ya da dolaylı şekilde etkilediğini ifade etmiştir.

Sonuç ve öneriler

Bu araştırmada, Kudüs’te Türkçe öğrenen A2 seviyesindeki öğrencilerin “Türkçe” kavramına yönelik metaforlarını ortaya çıkarmak ve bu metaforları belirli kategoriler altında toplamak amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre, çalışma grubunda bulunan öğrencilerin toplam 38 adet geçerli metafor ürettiği belirlenmiştir. Metaforlar arasında en sık tekrarlanan metaforun ise “aile”(9) olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin “Türkçe” ve bununla birlikte Türkiye’ye karşı duygusal bir yakınlık hissettiğini göstermektedir. “Aile” metaforunu “deniz”(5), “kitap”(4), “ana dilim- Arapça”(3), “arkadaş”(3), “Kudüs”(3), “kuşlar”(3) metaforu izlemektedir. “Anne”, “inci”, “İstanbul”, “geleceğim”, “güneş”, “kardeş”, “künefe”, “tablo” metaforları ikişer kez; diğer metaforlar da birer kez ifade edilmiştir.

Öğrencilerin “Türkçe” kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar “aile-samimiyet”, “yiyecek-içecek”, “eğitim”, “doğa ile ilgili kavramlar”, “organ isimleri”, “şehir-mekân” ve “diğer” olmak üzere 7 kategori altında toplanmıştır. Oluşturulan kavramsal kategoriler incelendiğinde en fazla metaforun bulunduğu kategori “aile-samimiyet”tir. Bu kategori 7 metafor (aile, kardeş, anne, samimi, can dili, arkadaş, dost) ve 15 öğrenciden oluşmaktadır. Bu durum öğrencilerin “Türkçe” ve bununla birlikte Türkiye’ye karşı duygusal bir yakınlık hissettiğini göstermektedir. En fazla metaforun bulunduğu ikinci kategori olan “Doğa ile ilgili kavramlar” kategorisi ise 6 metafor (inci, deniz, gökyüzü, kuşlar, güneş, yeşil renk) ve 11 öğrenciden oluşmaktadır. Üretilen metaforların daha çok özgürlüğü, genişliği ve sonsuzluğu ifade etmesi dikkat çekmektedir. Bu durum Filistinli öğrencilerin kendi içlerinde buldukları durumu ve “Türkçe” ile birlikte Türkiye hakkındaki düşüncelerini de yansıtmaktadır. Öğrenciler “Yiyecek-içecek” kategorisinde *su*, *künefe*, *bal*, *tatlı dükkânı* gibi metaforlar üreterek Türkçenin güzelliğine ve kolaylığına dikkat çekmişlerdir. “Eğitim” kategorisinde ise öğrenciler *kitap*, *öğretmen*, *yazı*, *okul* metaforları ile Türkçenin eğitim öğretimle ilgili tarafını ifade etmişlerdir. “Organ isimleri” kategorisinde de düşüncelerini *kalp* ve *göz* metaforu ile belirtmişlerdir. Yine buradaki *kalp* metaforu Türkçeye karşı bir duygusal yakınlığı göstermektedir. “Şehir-mekân” kategorisinde ise *Kudüs*, *İstanbul* ve *Karadeniz* metaforları bulunmaktadır. Bu metaforlardan ikisi Türkiye’den biri kendi ülkelerindedir. Yine burada da öğrencilerin Türkçe ile Türkiye algılarının bir olduğu görülmektedir. Belirli bir temaya sahip olmadığı düşünülen metaforlar da “diğer” başlığı altında toplanmıştır. Burada dikkati çeken nokta “Türkçe” kavramı için *Arapça* metaforunun kullanılmasıdır. Bu durum öğrencilerin genellikle Türkçe ile kendi dilleri arasında benzerlik kurduğunu göstermektedir. Özellikle Arapçadaki kelimelerin Türkçede de kullanıldığını görmeleri bunun önemli bir etkeni olarak ifade edilebilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle, metaforların Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin “Türkçe”ye ilişkin algılarını tespit etmede önemli bir araç olduğu söylenebilir. “Türkçe” kavramına yönelik metaforlardan elde edilen bulgular; Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki ders kitaplarının hazırlanması ve öğretim süreçlerinin planlanmasında yeni bir bakış açısı kazandıracığı düşünülmektedir. Örneğin, araştırmanın bulgularına göre en sık kullanılan “aile” metaforu, öğrencilerin “Türkçe” ve Türkiye’ye karşı duygusal bir yakınlık hissettiğini göstermektedir. Ders kitabı vb. kaynakların hazırlanmasında, öğretim sürecinde ve yapılacak olan faaliyetlerde bu durumun dikkate alınması önemlidir. Bu nedenle benzer araştırmaların farklı ülkelerde Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için de yapılması önerilmektedir. Ayrıca Türkiye’de TÖMER vb. kurumlarda Türkçe öğrenen öğrencilerle yurt dışında Türkçe öğrenen öğrencilerin metaforlarını karşılaştırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Genel olarak, söz konusu alana yönelik metafor çalışmalarının artırılması ve çalışmalarda dört temel dil becerisi ile dil bilgisine yönelik metaforların da tespit edilmesi büyük önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Akkaya, A. (2013). Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları. *EKEV Akademi Dergisi*, 56, 179-190.
- Arioğul, S. ve Uzun, T. (2011). Metaphorical conceptualizations of Arab learners of Turkish. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2088–2091.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi (KUYEB)*, 10(3), 1313-1322.
- Boylu, E. ve Işık, O., F. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeye yönelik algılarının metaforlar aracılığı ile belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 450-471.
- Coşkun, M. (2010). Lise öğrencilerinin iklim kavramıyla ilgili metaforları (zihinsel imgeleri). *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 919-940.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.
- Demirci, K. (2016). Metafor: Bir anlatım ve üretim mekanizması. M. Sarıca, B. Sarıca (Ed.) *Dil bilimleri kültür ve edebiyat içinde* (s. 330-343). Padam Yayınları.
- Doğan, Y. (2015). 100. yılında öğretmen adayları ve öğrencilerin bakışıyla Çanakkale Savaşları bir metafor araştırması. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 369-386, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8035>
- Ekici, G. (2016). Biyoloji öğretmeni adaylarının mikroskop kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: bir metafor analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 615-636.
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1-14.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları*. [Doktora tezi]. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göçen, G. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin “Türkçenin dil bilgisi”ne yönelik metaforik algısı. *Başkent University Journal Of Education*, 6(1), 28-45.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.
- Güngör, H. ve Özalan, U. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Finlandiyalı öğrencilerin Türkiye ve Türkçe algısı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 336-346. DOI: 10.29000/rumelide.1036554.
- Kaplan, M. (2021). *Kültür ve dil*. Dergâh Yayınları.
- Kaya, H. (2010). Metaphors developed by secondary school students towards “earthquake” concept. *Educatioanl Research and Review*, 5(1), 712-718.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 2(3), 28-49.
- Metem, F. ve Bağcı Ayrancı, B. (2016). Dil ve edebiyata ilişkin algıların metaforlar yoluyla incelenmesi. *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 5(11), 53-64.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor* (Çeviren, G. Bulut). BZD Yayıncılık.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). İlköğretim 1. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.

Etik kurul onayı

Araştırma verilerinin 2018 yılında elde edilmesi sebebiyle bu araştırma etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar arasında yer almaktadır. Araştırma Yunus Emre Enstitüsünden gerekli izinler alınarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacıların katkı oranı beyanı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar çatışması beyanı

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Teşekkür beyanı

Araştırma verilerinin elde edilmesine katkı sağlayan Yunus Emre Enstitüsüne teşekkür ederiz.