

Received: 24.04.2023
Accepted: 07.11.2023

Received in revised form: 03.10.2023
Available online: 15.11.2023

Original Research

Citation: Sayran Taşkin, M., & Kurudayıoğlu, M. (2023). Bilingual Turkish Teacher Candidates' Metaphoric Perceptions of Turkish: A Case Study of the Turkology Department at the University of Duisburg-Essen. *Turkophone*, 10(2), 113-131.
<https://dx.doi.org/10.55246/turkophone.1286825>

BILINGUAL TURKISH TEACHER CANDIDATES' METAPHORIC PERCEPTIONS OF TURKISH: A CASE STUDY OF THE TURKOLOGY DEPARTMENT AT THE UNIVERSITY OF DUISBURG-ESSEN¹

Merve SAYRAN TAŞKIN*

Mehmet KURUDAYIOĞLU**

ABSTRACT

In this research, the aim is to identify the metaphoric perceptions of bilingual Turkish teacher candidates in Germany towards Turkish. The study group of the research consists of 63 Turkish teacher candidates studying at different class levels in the Turkology Department of the University of Duisburg-Essen in Germany during the winter semester of the 2022-2023 academic year. A form has been prepared for the collection of data in the research and for the students to be able to write their metaphors and express themselves clearly. In the research where a qualitative approach was adopted, students were asked to complete the statement "Turkish is like..... Because.....", and a metaphoric discourse determination was made by examining the collected data. The metaphor forms were filled out during face-to-face interviews with the students. In the research where teacher candidates were expected to focus on a single metaphor related to the subject and clearly express their reasoning, the data were analyzed using content analysis technique. The 41 metaphors obtained from the 63 valid forms filled out by the students were categorized according to the similarity and relationality of the reasons for justification. As a result of the research, the metaphors obtained were classified into seven different conceptual categories according to frequency values, namely "belonging and valuing", "continuity and richness", "being necessary and informative", "being original", "deep-rooted history and scope", "difficulty and distance", "being aesthetic and meaningful". The most frequently repeated metaphors were found to be "home, rainbow, sea, tree, homeland, poem, flower, and family" respectively. In conclusion, based on seven conceptual categories and 41 metaphors, it was concluded that bilingual Turkish teacher candidates in Germany value Turkish and have positive perceptions about Turkish. In addition, it was concluded that these teacher candidates, who are aware of the importance of Turkish in Germany and who protect and preserve it to pass it on to future generations, have sufficient awareness about the purpose of their profession.

Keywords: Bilingualism, Turkish language teaching in Germany, Turkish teacher candidates, metaphor, perception

¹ This study was presented at the IV. International Congress of Bilingualism Studies and European Turks

* 0009-0006-9112-814X, Masters' Student Hacettepe University, merveysayran@gmail.com

** 0000-0002-0447-5236, Prof. Dr., Hacettepe University, mkurudayioglu@hacettepe.edu.tr

1. INTRODUCTION

It is quite important for teacher candidates who will use Turkish in the field of education to be aware of the rich expressive possibilities in Turkish and to know the elements that have influenced the formation of Turkish, as this affects their perceptions of the language and their use of it as an effective educational tool. The perception that Turkish teacher candidates have about Turkish prominently emerges as a crucial element in all activities related to Turkish in the school environment, in materials prepared in accordance with the purpose of the activities, and in the teaching methods, strategies, and techniques used. The proficiency that teachers have in the subject will also positively influence the student (Pilav & Elkatmış, 2013). For these reasons, the perceptions, attitudes, and experiences of individuals teaching Turkish both domestically and abroad affect their students.

Teachers who teach Turkish abroad have a role that is as important as it is critical. In this role, the student body is undoubtedly very different from the student body taking Turkish lessons in Turkey. Students taking Turkish lessons abroad are children who have been raised bilingually in a country where the native language is different. These children carry the Turkish characteristics (accent, etc.) used by their families and create heterogeneous classroom environments in terms of language usage features and levels due to each family coming from different regions and having different cultural backgrounds. Turkish teachers abroad, while trying to conduct lessons according to these variables, also strive to ensure that students are aware of their mother tongue, use it, and love it. Otherwise, we may encounter individuals who have drifted away from their roots and are unaware of their identity. It cannot be expected that individuals with insufficient language proficiency will preserve their national identity. Likewise, it is difficult to be successful in understanding the structure of a language to be learned without having sufficient knowledge of grammar, syntax, phonetics, and basic language concepts. Therefore, for bilingual children, school is a fundamental tool for the development of their mother tongue. When a child starts kindergarten or elementary school, their mother tongue development should be addressed appropriately for their age, because regardless of the child's proficiency in the mother tongue, first language development is important. Therefore, it is important for individuals to develop their own mother tongues to embrace their national identity and to correctly analyze the structure of languages while learning foreign languages (Baker, 2001). Mother tongue teachers are fundamentally responsible for ensuring this.

Just like in all other teaching fields, there are basic requirements for Turkish teachers such as general/national cultural knowledge, special field proficiency, pedagogical formation, guidance skills, personal/professional representation ability, and teaching leadership. These qualities that teachers who are native speakers of Turkish need to have in bilingual or multilingual teaching environments play an important role in raising new generations. In addition, the perceptions of Turkish teachers about national culture and Turkish are also important. These perceptions will influence the students who are taught the mother tongue by the teachers to adopt Turkish culture and language. Teachers will guide the teaching process correctly by displaying an approach guided by their perceptions to reduce the risk of assimilation that may arise due to some deficiencies related to mother tongue teaching (Aydın, 2018).

Germany, which is at the forefront of countries in Europe where there are many Turks, has differences between states in terms of mother tongue education, as well as differences in the institutions that employ the teachers who take these lessons and their appointment methods. In Turkish lessons offered in the country, teachers appointed by the consulates for 5 years and graduates of the Turkology Department at the University of Duisburg-Essen in Essen, North Rhine-Westphalia, are working.

Teachers appointed by the consulate can be selected from outside the Turkish branch (Biology, Mathematics, etc.). However, they may not have previously taught a lesson with a bilingual individual or given mother tongue education to a bilingual individual. After all, the characteristics of a student who grew up bilingual abroad and a student who received education in their mother tongue in Turkey are different, and the teaching methods, techniques, and strategies to be applied for these two student groups are different. However, students of the Turkology Department have to study two branches for teaching (Turkish-English, Turkish-Mathematics, etc.) and complete both undergraduate and graduate education, as is valid throughout Germany. At the end of this education covering a total of 10 semesters, teacher candidates earn the right to work as a teacher in both branches they studied after a 1.5-year internship period in schools.

The teacher candidates in this research, who are studying in the Turkology Department in the 2022-2023 academic year, form a group worth examining in terms of the bond they establish with the students and the mother tongue education they give to the students, as people who have grown up in the same environment, experienced the same problems, and passed through the same school system, compared to the teachers appointed by the consulate. Therefore, based on the perceptions of the teacher candidates who will teach their mother tongue firsthand to bilingual Turkish students in the future Germany, the characteristics of this group, their perspectives on mother tongue education can be revealed.

There are different ways to reach the perceptions of Turkish teacher candidates about the Turkish language. One of these, perhaps the most effective, is to look at the metaphorical thought backgrounds of the candidates. Metaphors are images that reflect how people perceive and think about objects, movements, and events (Yunusoğlu, 2003). Individuals make sense of the world and everything in it based on these images (Pilav and Elkatmış, 2013).

Metaphors are considered tools that allow people to use different comparisons to explain abstract concepts (Cerit, 2008). A metaphor is a cognitive process that aims to conceptualize one experience from the perspective of another experience (Morgan, 1998; Kalnicka, 2006). In other words, metaphors are an effort to explain the target concept area with elements brought from the origin conceptual area (Dobric, 2010). Metaphors allow a person to reflect the universe by filtering it through their own feelings and thoughts. Therefore, the person expresses the images for this world with their own perception. It is accepted that metaphors can vary from person to person (Mete and Bağcı Ayrancı, 2016).

Our conceptual world is an important factor that determines our way of perceiving events and communicating with the outside world, and the language they use needs to be examined to understand individuals' conceptual worlds and ways of thinking. Therefore, metaphors are tools that help us understand and experience something from a different angle (Lakoff and Johnson, 1980). Lakoff (1987) argues that we can only understand abstract ideas by concretizing them. The basic perceptions that individuals cannot express clearly but have about a situation are tried to be determined through metaphors. Also, metaphors are an important tool reflecting our thought system and give ideas about the way our thoughts turn into action. Sfard (1998) states that metaphors, which also determine expectations about the phenomenon in question, reflect an indirect decision used when dealing with that phenomenon. Therefore, while individuals' ways of perceiving events form metaphors, metaphors can also be used as a tool in determining possible actions (Yıldırım, 2021).

It is possible to use metaphors to understand the professional attitudes, thoughts, and perceptions of Turkish teacher candidates. Metaphors can be used as a tool to understand and, if necessary,

restructure the mental schemas of teacher candidates (Yıldırım, 2021). Also, the metaphors used by teacher candidates carry a feature that reflects the quality of the education they receive and encourages discovery. Therefore, the use of metaphors in the evaluation of teacher training programs can be beneficial for relevant stakeholders (Bullough and Stokes, 1994).

There are various ways to understand the metaphors developed by teacher candidates, which not only reflect the candidates' perceptions towards understanding but also provide insights into future classroom practices. Therefore, determining the metaphorical perceptions of students who will serve as Turkish teachers in a country like Germany, where there are many Turks and Turkish lessons, is gaining importance.

When the literature is reviewed, among the studies conducted are those on the perception/view/thought/attitude of bilingual students towards Turkish (Bircan and Güler, 2020; Gürbüz, 2017; Aksu and Özdemir, 2020; Belet, 2009). On the other hand, when the relevant literature is examined, there are more studies compiling the metaphors towards Turkish of students learning Turkish as a foreign language than studies containing the perceptions of bilinguals towards Turkish through the metaphors they use (Boylu and Işık, 2017; Göçen, 2019; Karatay and Kartallıoğlu, 2019; Güngör and Özalan, 2021; Kalenderoğlu and Armut, 2019).

There are also studies in the literature that determine the metaphorical perceptions of Turkish teacher candidates living in Turkey towards Turkish. The study conducted by Pilav and Elkatmış in 2013 with Turkish and classroom teacher candidates; The study conducted by Sevim, Veyis, and Kınay (2012) with 142 students from the Turkish education and Turkish language and literature education department are studies aiming to determine the metaphorical perceptions of teacher candidates towards Turkish. The number of studies containing the metaphorical perceptions of Turks living abroad towards Turkish is limited (Kolaç and Aynal, 2015; Özkan and Korkmaz, 2021). The metaphorical perceptions of bilingual Turkish teachers towards Turkish are limited to Aydın's (2018) study involving Turkish teachers in Macedonia.

No study examining the "metaphorical perceptions towards Turkish" of bilingual Turkish teacher candidates has been encountered in the literature. In this regard, it is of great importance to reveal how teacher candidates, who will serve in the field of teaching their mother tongue to their compatriots in the future in Germany, where the most Turks are located, perceive Turkish. This study aims to fill the gap in this field by emphasizing that it is important to determine the perceptions of Turkish teacher candidates about the language they will be experts in. In particular, it is aimed to provide useful information in determining the sources of thoughts about Turkish of bilingual Turkish teacher candidates and shaping Turkish education to be given to bilingual students. In this context, the aim of the study is to describe the metaphorical perceptions of bilingual Turkish teacher candidates towards Turkish.

In line with this purpose, answers to the following questions were sought:

What are the metaphors developed by bilingual Turkish teacher candidates towards Turkish?

Under which conceptual categories can the metaphors developed by bilingual Turkish teacher candidates towards Turkish be collected?

2. METHOD

2.1 Research Model/Design

In this research, phenomenology, one of the patterns among qualitative research methods, has been used. Qualitative research, which uses document analysis, interviews, and observations among qualitative data collection techniques, is a form of research that focuses on the holistic and realistic presentation of events and perceptions in their natural environment (Yıldırım and Şimşek, 2006). The primary interest of qualitative researchers is to understand the meanings created by people and to discover how these meanings are related to how they perceive the world and what experiences they have (Merriam, 2013).

Phenomenology is a research design that describes the experiences of individuals towards a phenomenon, drawing from psychology and philosophy (Creswell, 2013). Studies related to phenomenology focus on how individuals make sense of their experiences towards certain phenomena and how these are transformed into consciousness. Therefore, in this study, where it is aimed to determine how bilingual Turkish teacher candidates define, perceive, and feel Turkish, phenomenology has been used.

2.2 Study Group

The research was conducted by collecting data from a total of 63 Turkish teacher candidates registered at the Turkology Department of the University of Duisburg-Essen in Germany during the winter term of the 2022-2023 academic year. In the research, bilingual Turkish teacher candidates of different age groups and different class levels - based on volunteering - participated in the research group.

Table 1

Characteristics of the Study Group

Specifications	Values	Frequency	Total
Gender	Female	58	63
	Male	5	
Age	19	8	63
	20	9	
	21	5	
	22	8	
	23	8	
	24	5	
	25	5	
	26	4	
	27	2	
28	2		

	29	1	
	30	2	
	31	1	
	33	1	
	34	1	
	36	1	
Class Level	1	14	
	2	1	
	3	15	
	5	8	
	6	5	63
	7	11	
	9	6	
	10	1	
	11	1	
	12	1	
Number of Known Languages	2	7	
	3	32	
	4	18	63
	5	5	
	6	1	

2.3. Data Collection Tools

A clever and powerful way to convey findings can be the use of metaphors. With a strong metaphor, multiple meanings can be revealed in a single use (Patton, 2014). In this context, the data for the research were collected with the "Metaphorical Perception Form Towards Turkish" based on filling in the blanks, in line with the opinions received from field experts. The form created by the researchers consists of personal information (gender, age, class level, and languages you know) and a metaphorical perception question ("Turkish is like ... Because ..."). Each participant filled out the form individually.

The data of the research were collected by the researcher who was a student at the University of Duisburg-Essen between January 19-28, 2023. Approximately 15 minutes were given to the participants to fill out the form. Teacher candidates were asked to identify a concept that would support their expression of Turkish or evoke Turkish. It was also requested to specify the aspect of the metaphor that would allow a comparison to be made with Turkish.

2.4. Analysis of the Data

The content analysis technique was preferred in the analysis stage of the obtained data. Yıldırım and Şimşek (2006) state that the practice in content analysis is to bring together certain themes and concepts that show similarity to each other and to interpret these in a way that can be understood by the reader.

The form created for the purpose of determining the metaphorical perceptions of bilingual teacher candidates towards Turkish was applied to a total of 63 participants. Then, participant codes were given to each of the forms filled out by the participants. It was determined that all the metaphor forms collected from the teacher candidates could be evaluated. The valid 41 metaphors were combined according to the relationality and similarity in their justifications, and were classified with conceptual category codes. Each metaphor developed towards Turkish was examined in terms of (1) the subject of the metaphor, (2) the source of the metaphor, and (3) the relationship between the subject and source of the metaphor. Each of the metaphors was associated with a certain category according to their common features, and a total of seven different categories were obtained. While creating the categories, the similar studies of Kuvaç and Nerimanoğlu (2020), Aydın (2018), Pilav and Elkatmış (2013), and Yıldırım (2021) were also utilized. All data were transferred to the computer and the 63 metaphors collected under 7 conceptual categories were converted into tables along with their frequency values. At these stages, content analysis was performed on the data.

In order to ensure the validity of the research, the data analysis process was explained in detail and direct quotations were made from the metaphorical expressions of the teacher candidates. The research process, scope, method, and operation steps were predetermined and planned in line with the opinions and suggestions of the experts. A rich description was attempted by considering that the participants have different characteristics (gender, age, level of education, and language proficiency). The researchers' experience, prejudice, and beliefs were not allowed to affect the process of evaluating and interpreting the data, and the obtained data were reported in detail. An important issue related to the justification of metaphors is the occurrence of some deficiencies and errors in the language use of Turkish teacher candidates. No intervention was made to the students in terms of expression, spelling-punctuation, choice of expression, and care was taken to convey it as it is in the findings section.

3. FINDINGS

In the findings section, the metaphors developed by teacher candidates about Turkish in the form of "Turkish is like..... Because....." were brought together under the same title if they were similar, and the metaphors gathered around the same theme were transferred to tables along with their frequency values. When deciding on the similarity of the metaphors developed about Turkish, the aspects of comparison were taken into account. This section includes the findings obtained as a result of the research and the comments related to these findings.

3.1. Metaphors developed by bilingual Turkish teacher candidates about Turkish

The 41 metaphors obtained from a total of 63 valid forms obtained from bilingual Turkish teacher candidates included in the research process are presented in Table 2 along with participant codes and frequencies.

Table 2

Metaphors Developed by Bilingual Turkish Teacher Candidates About Turkish

Participant	Metaphors	Frequency	Participant	Metaphors	Frequency
7,15,33,45,50,62	Home	6	29	Key	1
10,38,40,47,58	Rainbow	5	30	Emotion	1
8,9,28,54	Tree	4	32	Light	1
16,25,37,52	Homeland	4	34	Stove	1
21,31,53,63	Sea	4	36	Rock	1
1,13,14	Poem	3	39	Breath	1
11,35	Flower	2	41	Trust	1
20,23	Family	2	42	Seasons	1
2	Nest	1	43	Happiness	1
3	Puzzle	1	44	Ocean	1
4	Magnet	1	46	Rope	1
5	Ebru art	1	48	Mind	1
6	Connection	1	49	Globe	1
12	Gum	1	51	Sun	1
17	Forest	1	55	Book	1
18	Erasable pen	1	56	Reward	1
19	Freedom	1	57	Family heirloom clock	1
22	Cotton	1	59	Shelter	1
24	Color	1	60	Diamond	1
26	Mother	1	61	Rose	1
27	Bird	1			

According to Table 2, 41 valid metaphors have been developed by Turkish teacher candidates. The most frequently repeated metaphors were determined as 'Home (6), Rainbow (5), Sea (4), Tree (4), Homeland (4), Poem (3), Flower (2), and Family'. The remaining 'Forest, Color, Mother, Bird, Key, Rock, Diamond, Stove, Light, Emotion, Nest, Puzzle, Magnet, Reward, Mind, Rope, Breath, Ocean, Seasons, Trust, Happiness, Globe, Sun, Book, Family heirloom clock, Shelter, Rose, Gum, Erasable pen, Ebru art, Connection, Freedom, and Cotton' metaphors were seen to be produced once.

According to the findings obtained from 63 Turkology Department students who formed the study group within the scope of the research, it can be said that the richness of the meaning worlds attributed

to the concept of Turkish by the students is related to the large number of metaphors produced about the Turkish concept.

3.2 Conceptual categories of metaphors developed by bilingual Turkish teacher candidates about Turkish

The metaphors developed by bilingual Turkish teacher candidates about Turkish were examined individually along with their justifications, and seven different conceptual categories were determined according to their similarity and relatedness to each other. The conceptual categories of the metaphors developed by bilingual Turkish teacher candidates about Turkish are given in Table 3:

Table 3

Conceptual Categories of Metaphors Developed by Bilingual Turkish Teacher Candidates About Turkish

Note	Category	Metaphors	Number of Metaphors	Total Metaphors
1	Belonging and Valuing	home (6), family (2), mother (1), forest (1), emotion (1), trust (1), happiness (1), cotton (1), sun (1), book (1), reward (1), family heirloom clock (1), shelter (1), nest (1)	14	20
2	Continuity and Richness	sea (4), flower (2), erasable pen (1), gum (1), color (1), ocean (1), diamond (1), puzzle (1), magnet (1)	9	13
3	Necessity and Being Informative	bird (1), light (1), mind (1), freedom (1), stove (1), key (1), breath (1), connection (1), rope (1)	9	9
4	Originality	rainbow (5), globe (1), seasons (1)	3	7

5	Deep-rooted History and Scope	tree (4), ebru art (1)	2	5
6	Difficulty Distance	and homeland rock (1)	(4), 2	5
7	Aesthetic Meaningfulness	and poem (3), rose (1)	2	4

As seen in Table 3, "Belonging and Valuing" is both the title with the most diverse metaphors used and the title with the most metaphors produced. In addition, teacher candidates have developed 13 metaphors in the "Continuity and Richness" category, 9 in the "Necessity and Informative Being" category, 7 in the "Originality" category, 5 in the "Deep-rooted History and Scope" category, 5 in the "Difficulty and Distance" category, and 4 in the "Aesthetic and Meaningfulness" category. The analyses of these 7 conceptual categories have been evaluated under separate headings below. Furthermore, detailed information on which categories each metaphor developed about Turkish has been evaluated is also examined below.

3.2.1. Category: Belonging and Valuing

In this category, 14 different metaphors have been developed, making it the broadest category. The most frequently repeated metaphors in this category have been identified as 'home (f=6)'. In addition, other metaphors developed in this category have been identified as 'family (f=2)', 'forest (f=1)', 'mother (f=1)', 'emotion (f=1)', 'trust (f=1)', 'happiness (f=1)', 'cotton (f=1)', 'sun (f=1)', 'book (f=1)', 'reward (f=1)', 'family heirloom clock (f=1)', 'shelter (f=1)', 'nest (f=1)'. Some metaphors attributed to Turkish by bilingual Turkish teacher candidates are given below with their justifications.

'Turkish is like a home to me. Because Turkish means family to me, it means my childhood. Turkish is a part of my identity. It's my mother tongue, the first language I learned. It's the language I speak the most at home and outside, with my family and friends. Turkish is like a comfortable, free, and warm space for me. When I speak Turkish, it's as if I'm in my homeland.' [K62]

'Turkish is like a shelter to me. Because whenever I'm in trouble, I think I can express my feelings and thoughts more clearly with Turkish.' [K59]

'Turkish is like a reward. Because, Turkish is not granted to everyone. Our culture is very beautiful. As a nation that benefits many people, I am proud to have Turkish.' [K56]

'Turkish is like a family heirloom clock to me. It has a special place in my language and in my heart. Because Turkish is a value that I can express my joy, sorrow, excitement, and anger in the best and most enthusiastic way at every stage of my life, a legacy from my mother and father to me, and a legacy that I will pass on to my children in the same way.' [K57]

'Turkish is like the sun. Because when I hear Turkish speakers, I suddenly feel warmth and my mood lifts.' [K51]

'Turkish is like a mother. Because it is the assurance behind you, sincerity, homeland, and peace. The love between Turkish and us is like the love a mother shows to her child.' [K26]

'Turkish is like a family. Because I feel more comfortable when I speak, when I express myself. I don't struggle.' [K23]

'Turkish is like a family. Because when I use it, I feel more peaceful. I become more comfortable when speaking and I think I can express my feelings more comfortably in Turkish. Turkish is a warmer language than German.' [K20]

'Turkish is like a forest to me. Because I spent my childhood in greenery and connected my family with nature, I perceive Turkish as a part of it.' [K17]

'Turkish is like my home to me. Because even though I sometimes have expression problems, it's a language that makes me feel safe like at home. It might be because we live abroad. So, Turkish is not just my mother tongue, it's like my home.' [K7]

'Turkish is like a nest. Because it comes to us as compassionate as a home environment. It's comforting and reassuring like a nest.' [K2]

'Turkish is like a book. Because reading a book is a moment I enjoy and feel comfortable. At the same time, when we read a book, we add something to our lives, we learn new words and information. Turkish is the same for me. Because Turkish is a language I master but it teaches me something new at every moment. Also, I think I can express myself more comfortably when I speak Turkish.' [K55]"

3.2.2. Category: Continuity and Richness

In this category, nine different metaphors have been developed, with the most conceptualization occurring through 'sea (f=4)'. However, other developed metaphors have been identified as 'flower (f=2)', 'gum (f=1)', 'erasable pen (f=1)', 'color (f=1)', 'ocean (f=1)', 'diamond (f=1)', 'puzzle (f=1)', 'magnet (f=1)'. Some metaphors from bilingual Turkish teacher candidates who see Turkish as continuity and richness are given below with their justifications.

'Turkish is like a diamond. Because it becomes more beautiful and valuable as it is processed (i.e., Turkish enriches and appreciates as new words are added to our language).' [K60]

'Turkish is like an erasable pen. Because it never ends no matter how much you write and many words can be produced.' [K18]

'Turkish is like a gum. Because it can continue indefinitely with the suffixes added to the word root, but it does not lose its meaning despite this.' [K12]

'Turkish is like a puzzle. Because new meanings are loaded as morphemes are added to the end of a word.' [K3]

'Turkish is like the sea. Because when you go deep, you see the real beauties.' [K53]

'Turkish is like an ocean. Because it is endless and rich. Everyone's accent is different.' [K44]

'Turkish is like a flower. Because the more knowledge you have about the language, the more your knowledge increases and opens like a flower.' [K35]

'Turkish is like the sea. Because it appears deep and endless.' [K31]

'Turkish is like a flower. Because a new story begins every time it opens. Each leaf has a meaning.' [K11]

3.2.3. Category: Necessity and Being Informative

Bilingual Turkish teacher candidates who think that Turkish is necessary and informative have developed a total of 9 different metaphors and preferred their metaphors as 'bird (f=1)', 'light (f=1)', 'mind (f=1)', 'freedom (f=1)', 'stove (f=1)', 'breath (f=1)', 'key (f=1)', 'connection (f=1)', and 'rope

(f=1)'. Some example sentences from the metaphors developed for this category are given below with their justifications.

'Turkish is like a breath. Because as we breathe, we keep Turkish alive.' [K39]

'Turkish is like a stove. Because it heats up as you add coal (input). Even if it burns, it is indispensable. Sometimes its use is also prohibited. At least in Germany...' [K34]

'Turkish is like light. Because this language illuminates our statements/words and helps us express our feelings.' [K32]

'Turkish is like a key. Because it opens many doors.' [K29]

'Turkish is like a bird to me. Because mastering the Turkish language, being able to speak gives us freedom.' [K27]

'Turkish is like freedom to me. Because it introduced me to a different world. It affected my lifestyle.' [K19]

'Turkish is like a connection to me. Because it allows me to establish relationships with both myself and others. We need social, emotional, and spiritual connections. Knowing a language and being able to speak it provides this connection.' [K6]

'Turkish is like a mind. Because we can think with language.' [K48]

3.2.4. Category: Originality

In this category, three different metaphors have been developed, with the most repeated metaphor being 'rainbow' (f=5), while other metaphors have been identified as 'globe (f=1)' and 'seasons (f=1)'. A few metaphors related to the category of Turkish as original are given below with their justifications.

'Turkish is like a globe. Because just as every part of the world is different, Turkish is completely separate both methodologically and structurally. It is a language that contains many varieties. The words used in different sections defining Turkish, dialects, and the special efforts people add to the language are what make it unique.' [K49]

'Turkish is like seasons. Because it has different dialects and each one is very special in its own right.' [K42]

'Turkish is like a rainbow. Because just like the different colors of a rainbow, each branch is very different but equally beautiful.' [K38]

'Turkish is like a rainbow. Because it is diverse, original, and unique with all its colors.' [K10]

3.2.5. Category: Deep-rooted History and Scope

Two different metaphors that can be classified in the category of deep-rooted history and scope have been produced. The most expressed metaphor by bilingual Turkish teacher candidates in the category of Turkish's deep-rooted history and scope is 'tree (f=4)'. The metaphor other than this one is 'ebru art', which is repeated only once. Some metaphors from teacher candidates are given below with their justifications.

'Turkish is like a tree. Because it reflects my roots. I think I have strong roots in terms of language. I occasionally eat/benefit from its fruits. For example, the number of people I communicate with

increases and I can study in this department because I know the language. Sometimes I rest in its shade. For example, the books I read and the movies I watch relax my soul.' [K28]

'Turkish is like a tree. Because it has a long historical past. Like the leaves on a tree, Turkish also nourishes its users.' [K9]

'Turkish is like a very rooted tree. Because it helps to express our deep thoughts and feelings and it has a wide range of word meanings. Proverbs and idioms are also one of these deep roots.' [K8]

'Turkish is like ebru art. Because Turkish has been alive for many years with its history and culture. Turkish is the common language of many societies and people in different places. The combination of these people and culture is like the pleasing ebru art to the eye.' [K5]

3.2.6. Category: Difficulty and Distance

When the data in Table 3 is examined, it is seen that the teacher candidates have developed a total of 2 metaphors related to the 'Difficulty and Distance' category. In this category, students who developed metaphors have most conceptualized Turkish through 'homeland (f=4)'. The metaphor 'rock' has been identified once. Below are some student expressions related to the reason for the development of the metaphor in this category.

'Turkish is like a rock to me. Because I can't speak Turkish at the level I want and this bothers me. I can also speak Turkish with my friends, but we always speak German and Turkish together. One reason I feel uncomfortable in Turkish is the thought that my Turkish will not be enough, it will be insufficient when I become a Turkish teacher.' [K36]

'Turkish is like a homeland. Because I am away from my mother tongue as I am from my homeland.' [K37]

3.2.7. Category: Aesthetic and Meaningful

In this category where 2 different metaphors were developed, the most repeated metaphor was determined as 'poem (f=3)'. However, the other developed metaphor has been identified as 'rose (f=1)'. Some metaphors from bilingual Turkish teacher candidates who think Turkish is aesthetic and meaningful are given below with their justifications.

'Turkish is like a poem. Because we can express our feelings and thoughts more beautifully from Turkish. It is a metaphorical language. There are a lot of proverbs and only those who know Turkish understand these words, they become meaningless when translated into another language. There are a lot of sentences/words with metaphorical meanings. Because it is an agglutinative language, tongue twisters can be written very easily.' [K1]

'Turkish is like a rose. Because Turkish is one of the languages that best expresses feelings. You have to put up with its thorns until you understand Turkish. Both in terms of syntax and affixes. But when you put up with its thorns and learn all the rules, a very beautiful language emerges.' [K61]

'Turkish is like a poem. Because it is a very romantic language.' [K14]

'Turkish is like a poem. Because Turkish is a very aesthetic language. It has a very wide vocabulary.' [K13]

4. CONCLUSION, DISCUSSION, AND SUGGESTIONS

Metaphor research is an increasingly important field of study and is growing both in domestic and foreign literature. In this study, we attempted to reveal the perceptions of bilingual Turkish teacher candidates, who are the firsthand instructors of Turkish representing the mother tongue for Turks studying at the University of Duisburg-Essen Turkology Department in Germany, towards Turkish through metaphors. As a result of the research, it was determined that 63 teacher candidates developed 41 valid metaphors. The high number of metaphors indicates that the meanings teacher candidates attribute to Turkish are quite rich. The researchers detailed the research process to ensure accuracy and credibility, and tried to provide a rich description by paying attention to the participants having different characteristics. Some deficiencies and errors in the language use of the students, who were not intervened by the researchers, were also stated in the report. In addition, with only two metaphors (rock and homeland) indicating negative meaning among the metaphors, it may indicate that the perception of Turkish is generally positive in students and can point to the sensitivities of individuals who will teach Turkish in Germany. This situation gives rise to the thought that teacher candidates can be effective in creating mother tongue awareness in the schools where they will serve in the future. This is a vital feature for the preservation and continuation of our mother tongue in Germany, where participation in Turkish lessons is decreasing today.

In addition, the most repeated metaphors among the metaphors developed by teacher candidates were determined as; "home (f=6)", "rainbow (f=5)", "homeland (f=4)", "tree (f=4)", "sea (f=4)", "poem (f=3)", "family (f=2)" and "flower (f=2)". It can be said that the first image formed in minds about Turkish is home, rainbow, homeland, tree, and sea. In this research, Turkish teacher candidates evaluated Turkish with the metaphor of "home" in order to emphasize that they feel comfortable and safe while using Turkish. The findings obtained are parallel to the studies of Sevim, Veyis and Kınay (2012), Pilav and Elkatmış (2013), Kuvaç and Nerimanoğlu (2020), Aydın (2018) and Yıldırım (2021). In the study conducted by Sevim and colleagues (2012), where the aim was to determine the metaphorical perceptions of teacher candidates about Turkish, among the most repeated metaphors are "plane tree, mirror, tree, soil, water, and ocean". On the other hand, in the study conducted by Pilav and Elkatmış (2013), among the metaphors developed by teacher candidates, similarly, there are metaphors of "treasure, tree, music, sun, road, flower and food". In the study of Kuvaç and Nerimanoğlu (2020), the most repeated ones among the metaphors developed by Turkish teacher candidates towards Turkish as a foreign language were found to be 'tree, ocean, baby, brain and treasure'. In the study conducted by Aydın (2018) with bilingual Turkish teachers, the most repeated metaphors were determined as "sun, life, tree, breast milk, jewel". In Yıldırım (2021)'s study, the three metaphors that Turkish teacher candidates use the most in Turkish teaching are "tree, food/water, building block".

When examining the findings obtained from the research, it has been determined that the developed metaphors are divided into seven different conceptual categories, namely "belonging and valuing," "continuity and richness," "necessity and being informative," "originality," "deep-rooted history and scope," "difficulty and distance," and "aesthetic and meaningfulness." In this context, it can be said that bilingual Turkish teacher candidates have different perceptions about Turkish. However, although there are differences in perceptions, it can be stated that the categories into which the perceptions are classified are generally supportive of each other.

Similar results have been obtained in different studies in the literature. The commonality of these categories and the metaphors produced in the following studies can be interpreted as the existence of a

common language consciousness. In the study conducted by Sevim et al. (2012), it was determined that teacher candidates perceive Turkish as a rich language dating back to very old times, an important tool for systematic and correct thinking, a symbol of being a nation and the consciousness of nationhood, an important value that transmits cultural values from the past to the present and instills confidence in society. In the study by Pilav and Elkatmış (2013), the metaphors developed about Turkish were categorized under "Turkish as the binding element that makes a society a nation, Turkish as a means of communication, Turkish with its orderly, impressive, and rich structure, and Turkish as a cultural transmission tool that directs our lives." In the study by Kuvaç and Nerimanoğlu (2020), it was found that the metaphors developed by Turkish teacher candidates about Turkish as a foreign language were mostly in the category of "difficulty and scope of Turkish as a foreign language." In addition, teacher candidates developed metaphors in the categories of "deep-rooted history and richness of Turkish as a foreign language, importance and necessity of Turkish as a foreign language, being different and exciting as a foreign language, requiring care and attention as a foreign language, universality of Turkish as a foreign language, country promotion and cultural transmission as a foreign language." In the study conducted by Aydın (2018) with bilingual Turkish teachers, the expressed metaphors were categorized into eight different groups: "valuing/identification, being a basic need, being deep-rooted/permanent, protection/ownership, vocabulary/richness, universality/global prevalence, providing information/learning, and being in harmony.

When examining the categories determined in the research, it is seen that a large part of the metaphors developed by teacher candidates are in the 'belonging and valuing' category. In this category, emphasis has been placed on adopted and valued metaphors such as 'home, family, nest, family heirloom watch, shelter, and reward'. Accordingly, bilingual Turkish teacher candidates feel they belong to Turkish and value Turkish. The preference of metaphors in this category, especially in a multicultural, multilingual, and cosmopolitan environment like Germany, is promising in terms of preventing the assimilation of Turkish. In addition, teacher candidates have stated that they feel more comfortable and safe when using Turkish by identifying Turkish with their lives and identities in their reasons. Similarly, in the research conducted by Aydın (2018) with bilingual Turkish teachers, the category with the highest frequency value was determined as the 'identification/valuing' category (Aydın,2018).

Another category where a significant part of the metaphors are developed is the 'Continuity and Richness' category. In this category, metaphors emphasizing infinity and richness such as 'gum, flower, ballpoint pen, sea, ocean, and diamond' have been used. Accordingly, it can be stated that teacher candidates perceive Turkish as a rich language that can constantly produce new words, an infinite language. This result is similar to the metaphors "elixir of life, song, longing for homeland, immortal love" and "mother's love" that Kolaç and Aynal identified in their 2015 study, referring to the continuation of the existence of Turkish.

In addition, when the metaphors developed in the 'Necessary and Informative' category are examined; it has been determined that metaphors emphasizing necessity and importance such as 'bird, light, key, and connection' have been used. The act of transmitting information to others, one of the most basic functions of a language, is expressed in this category with metaphors such as 'key and connection'. Accordingly, it can be said that teacher candidates perceive Turkish as an important language that needs to be learned. Similarly, referring to the instrumental aspect of the language is consistent with its natural characteristic and conceptual framework. In this research, teacher candidates see Turkish as a basic and compulsory requirement. This result is consistent with the results obtained from the study of Kuvaç and Nerimanoğlu (2020). This finding can be considered as an indicator of teacher candidates' awareness of the status of Turkish (Kuvaç and Nerimanoğlu,2020).

When examining the metaphors developed in the 'Originality' category, it is seen that emphasis has been placed on metaphors that have unique characteristics in their essence, such as 'globe, seasons, and rainbow'. In their reasons, teacher candidates have stated that they find the features of Turkish, such as its own dialect, unique and that this uniqueness differentiates it from other languages. These positive perceptions of bilingual Turkish teacher candidates towards Turkish are considered valuable because they will be the Turkish teachers of the future. The 'Originality' category has not been included in other studies in the literature.

In addition, when examining the metaphors developed in the 'Deep-rooted History and Scope' category, it is seen that emphasis has been placed on comprehensive metaphors with a history, such as tree and marbling art. In their reasons, teacher candidates have stated that they find Turkish broad in terms of the words, thoughts, and people it encompasses, and they perceive that Turkish has been in existence for many years and will continue to exist with the people who use Turkish. This result is the second in frequency value in the category of 'Turkish as a foreign language in terms of its deep-rooted history and richness' in the study of Kuvaç and Nerimanoğlu (2020).

In addition, when examining the metaphors developed in the 'Difficulty and Distance' category, it is seen that metaphors emphasizing hardship and exile, such as rock and homeland, have been used. Accordingly, it can be said that teacher candidates feel distant to Turkish due to their immigrant origins in Germany. This result is similar to the category of 'Turkish as a foreign language in terms of its scope and difficulty' in the study of Kuvaç and Nerimanoğlu (2020). In this category, teacher candidates have stated that learning Turkish as a foreign language will be difficult and complicated. While the teacher candidates in the study of Kuvaç and Nerimanoğlu (2020) are students evaluating Turkish as a foreign language living in Turkey, in this study, it is an important distinction that teacher candidates living in Germany evaluate their own mother tongues in this direction.

On the other hand, it has been determined that the metaphors developed in the 'Aesthetic and Meaningful' category emphasize metaphors with high aesthetic value such as 'poem and rose'. Being aesthetic; expresses many elements from the fluency in the arrangement of sound, syllable, word, sentence, and paragraph in a language, to the harmony that triggers association in pronunciation, sound-word similarity, and arrangement. Accordingly, bilingual Turkish teacher candidates perceive Turkish as an aesthetic language. This finding may reflect the awareness they have that they like Turkish not only academically but also personally and use it in emotional language. At the same time, it can be said that teacher candidates believe in the aesthetics of the language they have and love Turkish. Similarly, in Aydın (2018)'s study, the category with the lowest frequency value from the metaphors created by bilingual Turkish teachers emerged as 'being harmonious'.

Generally speaking, it is clear that there is a positive relationship between the perceptions of bilingual Turkish teacher candidates in Germany who participated in the research and their language sensitivities. It can be said that teacher candidates evaluate Turkish more on the natural structure and value of the language rather than its conceptual framework and qualities as a tool. The great value attributed to Turkish, its rich structure, being indispensable, being unique and unique, its history that will extend from the past to the present and the future, and its inclusion of millions of people who use this language have been revealed with these metaphors. At the same time, even though Turkish, with the language features brought by growing up in a society with a different mother tongue, is difficult and distant for these students, they have clearly demonstrated that they have the consciousness to own the aesthetic and semantic richness of Turkish. The representation of the categories that make language awareness necessary reveals that there is a strong sensitivity towards Turkish in the teachers

of the future. In addition, it is an important finding that teacher candidates value Turkish both individually and as the Turkish community in Germany and identify themselves with Turkish. In this research, it has been revealed that bilingual Turkish teacher candidates have a positive perception of Turkish and are aware of the importance and features of Turkish. It is also a noteworthy finding that they exalt the Turkish of Turkey, which they try to learn, teach and use, against the German Turkish used by young people. It can be said that this group, which has high heterogeneity in terms of the level of Turkish they use, will be able to do this efficiently while teaching Turkish to students who have a heterogeneous language level like themselves.

Metaphor research, especially when conducted with teacher candidates, can give an idea about both the undergraduate education they have received and their future practices. In the related literature, no study has been conducted compiling the metaphorical perceptions of students studying in the Turkic Department of the University of Duisburg-Essen in Germany towards Turkish. According to the researcher's observations, one of the reasons for this positive approach in the students' perceptions is related to the education they receive. In the Turkic Department courses, the current situation of Turkish lessons in Germany is constantly conveyed by the teachers, and it is processed that the students need to be sensitive about Turkish and need to own Turkish, and education strategies and methods for opening Turkish lessons in their schools and continuing Turkish lessons without closing. As a result of this research, it can be stated that the undergraduate and graduate education received by these students who are trained as Turkish teachers abroad is qualified.

Metaphor research is increasingly gaining importance today and is becoming more prevalent in both domestic and foreign literature. In this study, it was aimed to examine the perceptions of bilingual Turkish teacher candidates, who are studying at the Turkology Department of the University of Duisburg-Essen, towards Turkish through metaphors. As a result of the research, it was determined that the teacher candidates developed 41 valid metaphors, and the large number of metaphors indicates that the meanings attributed to Turkish by the teachers are quite rich.

4.1 Suggestions for future studies

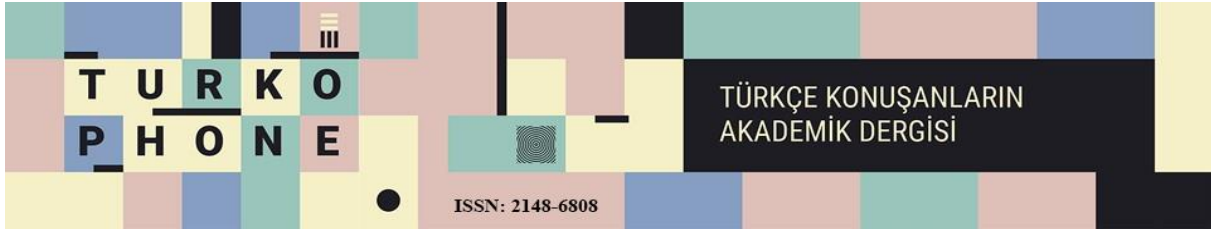
This study demonstrates that metaphors can be used as a valid data collection tool to reveal the perceptions of teacher candidates about Turkish. In Saban's (2008) study, metaphors were also stated to be a powerful "pedagogical tool" for revealing, understanding, and changing the mental images held by teacher candidates. Therefore, determining how Turkish teacher candidates, who receive academic education on Turkish teaching, perceive Turkish can help plan the education to be provided in the teacher training process.

However, this study has limitations. For example, the perceptions and attitudes of teacher candidates towards Turkish were determined only through metaphors. Therefore, it is necessary to examine the perceptions and attitudes of teacher candidates towards Turkish more deeply using different qualitative and quantitative methods. Similarly, studies can be conducted to determine the metaphorical perceptions of Turkish teachers and students taking Turkish lessons in Germany towards Turkish. Such data obtained from both teachers and students are important for the future of Turkish abroad and the steps to be taken. In addition, studies can be conducted to examine the impact of variables such as gender, age, and professional experience on metaphorical perceptions.

REFERENCES

- Aksu, M., & Özdemir, M. (2020). Language choices and speech anxieties of Turkish bilingual primary school students living in France. *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, 3(2), 1-25.
- Aydin, G. (2018). Metaphorical perceptions of bilingual Turkish teachers about Turkish: A case of Macedonia. *Akdeniz Education Research Journal*, 12(25), 230-254.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd ed.). Multilingual Matters.
- Belet, Ş. D. (2009). Opinions of students, parents and teachers on the situation of bilingual Turkish students learning their mother tongue Turkish: A case of Fjell Primary School, Norway. *Selçuk University Journal of Social Sciences Institute*, 21, 71-85.
- Bircan, E., & Güler, E.B. (2020). Language preferences of bilingual Turkish children and the reasons for these preferences: A case of London. *Researcher*, 8(3), 1-24.
- Boylu, E., & Işık, Ö. F. (2017). Determining the perceptions of those learning Turkish as a foreign language towards Turkish through metaphors. *Journal of Mother Tongue Education*, 5(3), 450-471.
- Bullough Jr, R. V., & Stokes, D. K. (1994). Analyzing personal teaching metaphors in preservice teacher education as a means for encouraging professional development. *American Educational Research Journal*, 31(1), 197-224.
- Cerit, Y. (2008). Opinions of students, teachers and administrators on metaphors related to the concept of teacher. *Turkish Journal of Educational Sciences*, 6(4), 693-712.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design* (S. B. Demir, Trans.). Eğiten Kitap.
- Dobric, N. (2010). Theory of names and cognitive linguistics-the case of the metaphor. *Filozofija i društvo*, 21(1), 31-41.
- Göçen, G. (2019). Metaphorical perception of those learning Turkish as a foreign language towards Turkish grammar. *Başkent University Journal of Education Faculty*, 6(1), 28-45.
- Güngör, H., & Özalan, U. (2021). Perception of Finnish students learning Turkish as a foreign language towards Turkey and Turkish. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, 25, 336-346.
- Gürbüz, O. (2017). Attitudes of bilingual Turkish immigrant children living in France towards Turkish and mother tongue education policies in France. *Journal of Social Sciences*, 4(12), 1-25.
- Kalenderoğlu, İ., & Armut, M. (2019). Metaphors developed by foreigners learning Turkish in Turkey about Turkish teachers, Turkish, TÖMERs and Turkey. *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, 2(1), 55-72.
- Kalnicka, Z. (2006). Feminist metaphors: What can they offer to philosophy? (L. Sunar, Trans.). *Women's Studies Journal*, 1(2), 6-17.
- Karatay, H., & Kartallıoğlu, N. (2019). Perceptions of Mongolian students about Turkey and Turkish. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Education Faculty*, 19(3), 1016-1028.
- Kolaç, E., & Aynal, S. (2015). Metaphorical perceptions of Turks living in Sweden towards Turkish. *Academic Research Journal*, 65, 71-94.

- Kuvaç, M., & Nerimanoğlu, K. V. (2020). Metaphorical perceptions of Turkish teacher candidates towards Turkish as a foreign language. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 655-667.
- Lakoff, G., & Mark, J. (1980). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things what categories reveal about the mind*. The University of Chicago Press.
- Mete, F., & Bağcı Ayrancı, B. (2016). Examination of perceptions related to language and literature through metaphors. *Dede Korkut, International Journal of Turkish Language and Literature Studies*, 11, 53-64.
- Morgan, G. (1988). *Metaphor in management and organization theories* (Images of Organization). MESS Publications.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide for design and application* (S. Turan, Trans.). Nobel.
- Özkan, N. K., & Korkmaz, C.B. (2021). Examination of metaphorical perceptions of Turks living in Germany towards. *Turkish. Journal of National Education*, 50(1), 951-967.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods* (M. Bütün & S. B. Demir, Trans.). Pegem Academy.
- Pilav, S., & Elkatmış, M. (2013). Metaphors related to the concept of Turkish of teacher candidates. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4-Spring), 1207-1220.
- Saban, A. (2008). Metaphors related to school. *Theory and Practice in Educational Management*, 55, 459-496.
- Sevim, O., Veyis, F., & Kınay, N. (2012). Determining the perceptions of teacher candidates about Turkish through metaphors: A case of Atatürk University. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 1(1), 38-47.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the danger of choosing just one. *Educational Researcher*, 17(2), 4-13.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Qualitative research methods in social sciences*. Seçkin Publishing.
- Yıldırım, H. Ç. (2021). Metaphorical perceptions of Turkish teacher candidates towards Turkish teaching. *Education and Society in the 21st Century*, 10(30), 625-643.
- Yunusoğlu, K. M. (2003). *Metaphor in Buddhist Turkish environment works*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Ankara University.



Geliş Tarihi: 24.04.2023
Kabul Tarihi: 07.11.2023

Düzeltilmiş Sürümün Ulaştığı Tarih: 03.10.2023
Çevrimiçi Yayın Tarihi: 15.11.2023

Citation: Sayran Taşkın, M., & Kurudayıoğlu, M. (2023). Bilingual Turkish Teacher Candidates' Metaphoric Perceptions of Turkish: A Case Study of the Turkology Department at the University of Duisburg-Essen. *Turkophone*, 10(2), 113-131.
<https://dx.doi.org/10.55246/turkophone.1286825>

İKİ DİLLİ TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TÜRKÇEYE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI: DUISBURG-ESSEN ÜNİVERSİTESİ TURKİSTİK BÖLÜMÜ ÖRNEĞİ

Merve SAYRAN TAŞKIN*

Mehmet KURUDAYIOĞLU**

ÖZET

Bu araştırmada, Almanya'daki iki dilli Türkçe öğretmen adaylarının Türkçeye yönelik metaforik algılarının tespiti amaçlanmıştır. Araştırmaya ait çalışma grubu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı kış yarıyılında Almanya Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümü'nde farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören 63 Türkçe öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması ve öğrencilerin metaforlarını yazabilmesi ve kendilerini açık bir biçimde ifade edebilmesi için bir form hazırlanmıştır. Nitel bir yaklaşımın benimsendiği araştırmada öğrencilerden "Türkçe.....gibidir. Çünkü....." ifadesini tamamlamaları istenmiş, toplanan veriler incelenerek metaforik söylem belirlemesi yapılmıştır. Metafor formları, öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde doldurulmuştur. Öğretmen adaylarından konuyla ilgili tek bir metafor üzerine yoğunlaşarak gerekçesini açık bir biçimde ifade etmeleri beklenen araştırmada veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Öğrenciler tarafından doldurulan 63 geçerli formdan elde edilen 41 metafor, gerekçelendirme nedenlerinin benzerlik ve ilişkisellik durumuna göre kategorilere ayrılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen metaforlar frekans değerlerine göre sırasıyla "aidiyet ve değer verme", "süreklilik ve zenginlik", "gerekli ve bilgilendirici olma", "özgün olma", "köklü tarih ve kapsam", "zorluk ve uzaklık", "estetik ve anlamlı olma" olmak üzere yedi farklı kavramsal kategoride sınıflandırılmıştır. En fazla tekrar eden metaforlar ise sırasıyla "ev, gökkuşağı, deniz, ağaç, memleket, şiiir, çiçek ve aile" olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, yedi kavramsal kategori ve 41 metafordan hareketle Almanya'daki iki dilli Türkçe öğretmen adaylarının Türkçeye değer verdikleri ve Türkçe hakkında olumlu algılara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Almanya'da Türkçenin önemini farkında olan ve ona sahip çıkarak onu korumak ve gelecek nesillere aktarmak için yetiştirilen bu öğretmen adaylarının mesleklerinin amacı ile ilgili yeterli farkındalıklara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İki dillilik, Almanya'da Türkçe öğretimi, Türkçe öğretmen adayları, metafor, algı

* 0009-0006-9112-814X, Yüksek Lisans Öğrencisi Hacettepe Üniversitesi, merveysayran@gmail.com

** 0000-0002-0447-5236, Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, mkurudayıoglu@hacettepe.edu.tr

1. GİRİŞ

Türkçeyi eğitim alanında kullanacak olan öğretmen adaylarının Türkçedeki zengin ifade olanaklarından haberdar olması ve Türkçenin oluşumunda etkisi olan unsurları bilmesi, Türkçe ile ilgili algılarını etkilemesi ve dili etkin bir eğitim aracı olarak kullanmaları açısından oldukça önemlidir. Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ile ilgili sahip oldukları algı, adayların okul ortamında Türkçe ile ilgili olarak yaptıkları etkinliklerin tamamında, etkinliklerin amacına uygun biçimde hazırlanmış olan materyallerde, kullanılan öğretim yöntem, strateji ve tekniklerinde son derece önemli bir unsur olarak ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin konuyla ilgili sahip olduğu yeterlilik, öğrencinin de olumlu etkilenmesini sağlayacaktır (Pilav ve Elkatmış, 2013). Bu nedenlerle yurt içinde olduğu kadar yurt dışında Türkçe öğretmenliği yapan kişilerin de algıları, tutumları ve deneyimleri öğrencileri etkilemektedir.

Yurt dışında Türkçe dersi veren öğretmenler, önemli olduğu kadar kritik bir göreve sahiptirler. Bu görevde, öğrenci kitlesi Türkiye’de Türkçe dersi alan öğrenci kitlesinden şüphesiz çok farklıdır. Yurtdışında Türkçe dersi alan öğrenciler, ana dili farklı olan bir ülkede iki dilli olarak yetişmiş çocuklardır. Bu çocuklar, ailelerin kullandığı Türkçe özelliklerini (şive vb.) taşımakta ve her ailenin de farklı bölgelerden ve farklı kültürel donanımlardan gelmesi nedeniyle dil kullanım özellikleri ve seviyeleri olarak heterojen sınıf ortamlarını oluşturmaktadırlar. Yurtdışındaki Türkçe öğretmenleri ise bu değişkenlere göre ders işlemeye çalışırken aynı zamanda öğrencilerin ana dillerinin farkında olmalarını, onu kullanmalarını ve sevmelerini sağlamaya çalışmaktadır. Aksi takdirde köklerinden uzaklaşmış ve kimliğinin farkında olmayan bireyler karşımıza çıkabilmektedir. Elde edilen dil yetkinliği yetersiz olan bireylerin, milli kimliklerini korumaları beklenemez. Aynı şekilde, dil bilgisi, sözdizimi, sesletim ve temel dil kavramları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadan öğrenilecek bir dilin yapısını anlamakta başarılı olmaları da zordur. Bu nedenle iki dilli çocuklar için okul, ana dillerinin gelişmesinde temel bir araçtır. Bir çocuk anaokuluna veya ilkokula başladığında, ana dil gelişiminin yaşa uygun şekilde ele alınması gerekir, çünkü çocuğun ana dildeki yetkinliği ne olursa olsun, ilk dil gelişimi önemlidir. Bu nedenle, bireylerin kendi ana dillerini geliştirerek milli kimliklerine sahip çıkmaları ve yabancı dilleri öğrenirken dil yapısını doğru bir şekilde çözümlemeleri önemlidir (Baker, 2001). Bunun sağlanabilmesinde ana dil öğretmenleri temel sorumlu konumunda yer almaktadır.

Tıpkı diğer tüm öğretmenlik alanlarında olduğu gibi, Türkçe öğretmenleri için de genel/millî kültür bilgisi, özel alan yeterliliği, pedagojik formasyon, rehberlik becerisi, kişisel/mesleki temsil yeteneği ve öğretim liderliği gibi temel gereklilikler bulunmaktadır. İki veya daha fazla dilli öğretim ortamlarında ana dili Türkçe olan öğretmenlerin sahip olması gereken bu nitelikler, yeni nesillerin yetiştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Ayrıca, Türkçe öğretmenlerinin millî kültür ve Türkçeye ilişkin algıları da önemlidir. Bu algılar, öğretmenlerin ana dilini öğreten öğrencilerin Türk kültürünü ve dilini benimsemelerinde etkili olacaktır. Öğretmenler, ana dili öğretimi ile ilgili kimi yetersizliklerden dolayı oluşabilecek asimilasyon riskini azaltmak için algılarının yönlendirdiği bir yaklaşım sergileyerek öğretim sürecini doğru yönlendireceklerdir (Aydın, 2018).

Özellikle Avrupa’da Türklerin sayıca fazla olduğu ülkelerin başında gelen Almanya, ana dili eğitimi konusunda eyaletler arası farklılığa sahip olduğu gibi bu derslere giren öğretmenlerin iş veren kurumları ve görevlendirilme şekilleri olarak da farklılığa sahiptir. Ülkede sunulan Türkçe derslerinde konsolosluklar tarafından 5 yıllığına görevlendirilen öğretmenler ve Kuzey Ren-Vestfalya eyaletinin Essen şehrinde bulunan Duisburg-Essen Üniversitesi Türkistik Bölümü mezunları görev yapmaktadırlar. Konsolosluk tarafından görevlendirilen öğretmenler, Türkçe branşı dışından (Biyoloji,

Matematik vb.) seçilebilmektedirler. Bununla birlikte daha önce iki dilli bir bireyle ders işlememiş veya iki dilli bir bireye ana dili eğitimi vermemiş olabilirler. Sonuçta, yurtdışında iki dilli olarak büyümüş bir öğrenci ile Türkiye’de ana diliyle eğitim gören öğrencinin özellikleri farklı olduğu gibi bu iki öğrenci grubu için uygulanacak eğitim yöntem, teknik ve stratejileri farklıdır. Bununla birlikte Turkistik Bölümü öğrencileri, Almanya genelinde geçerli olduğu üzere öğretmenlik için iki branş okumak (Türkçe-İngilizce, Türkçe-Matematik vb.) ve hem lisans hem de yüksek lisans eğitimlerini tamamlamak zorundadırlar. Toplam 10 dönemi kapsayan bu eğitimin sonunda öğretmen adayları, okullarda 1,5 yıl süren bir staj dönemi sonunda okudukları her iki dalın da öğretmeni olarak çalışmaya hak kazanmaktadırlar.

Bu araştırmadaki öğretmen adayları Turkistik Bölümü’nde 2022-2023 öğrenim yılında eğitim görmeye birlikte konsolosluk tarafından görevlendirilen öğretmenlere göre kendileriyle aynı ortamda büyümüş, aynı sorunları deneyimlemiş, aynı okul sisteminden geçmiş kişiler olarak öğrencilerle kurdukları bağ ve öğrencilere verdikleri ana dil eğitimi açısından incelemeye değer bir grubu oluşturmaktadır. Bu nedenle geleceğin Almanya’sında iki dilli Türk öğrencilere ana dillerini ilk elden öğretecek öğretmen adaylarının Türkçeye ilişkin algılarından yola çıkarak bu grubun özellikleri, ana dil eğitimine bakış açıları ortaya çıkarılabilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe diline ilişkin algılarına ulaşmanın farklı yolları vardır. Bunlardan biri, belki de en etkili, adayların metaforik düşünce arka planlarına bakmaktır. Metaforlar, insanların nesnelere, hareketlere ve olayları nasıl algıladıklarını ve düşündüklerini yansıtan görüntülerdir (Yunusoğlu, 2003). Bireyler, bu görüntülerden yola çıkarak dünyayı ve içindeki her şeyi anlamlandırır (Pilav ve Elkatmış, 2013).

Metaforlar, insanların soyut kavramları açıklamak için farklı benzetmeler kullanmalarına olanak sağlayan araçlar olarak kabul edilir (Cerit, 2008). Bir metafor, bir deneyimi başka bir deneyim açısından kavramsallaştırmayı amaçlayan bilişsel bir işlemdir (Morgan, 1998; Kalnicka, 2006). Başka bir deyişle, metaforlar köken kavramsal alandan getirilen unsurlarla hedef kavram alanını açıklama çabasıdır (Dobric, 2010). Metaforlar, kişinin evreni kendi duygu ve düşünce süzgecinden geçirerek yansıtmasına izin verir. Bu nedenle, kişi bu dünya için imgeleri kendi algılayışıyla ifade eder. Metaforların kişiden kişiye değişebileceği kabul edilir (Mete ve Bağcı Ayrancı, 2016).

Kavram dünyamız, olayları algılama ve dış dünya ile iletişim kurma şeklimizi belirleyen önemli bir faktördür ve bireylerin kavram dünyalarını ve düşünce biçimlerini anlamak için kullandıkları dilin incelenmesi gerekmektedir. Bu nedenle metaforlar, bir şeyi farklı bir açıdan anlamamıza ve deneyimlememize yardımcı olan araçlardır (Lakoff ve Johnson, 1980). Lakoff (1987) insanların soyut fikirleri ancak somutlaştırarak anlayabileceğimizi savunmaktadır. Bireylerin açıkça ifade edemediği ancak bir duruma ilişkin sahip oldukları temel algılar, metaforlar yoluyla belirlenmeye çalışılmaktadır. Ayrıca metaforlar, düşünce sistemimizi yansıtan önemli bir araçtır ve düşüncelerimizin eyleme dönüşme biçimine dair fikirler verir. Sfard (1998), ele alınan olguya ilişkin beklentileri de belirleyen metaforların, o olguyu ele alırken kullanılan dolaylı bir kararı yansıttığını belirtmektedir. Bu nedenle, bireylerin olayları algılama biçimleri metaforları oluştururken, metaforlar da olası eylemleri belirlemede bir araç olarak kullanılabilir (Yıldırım, 2021).

Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki tutum, düşünce ve algılarını anlamak için metaforlar kullanmak mümkündür. Metaforlar, öğretmen adaylarının zihinsel şemalarını anlamak ve gerektiğinde yeniden yapılandırmak için bir araç olarak kullanılabilir (Yıldırım, 2021). Ayrıca, öğretmen adaylarının kullandığı metaforlar, aldıkları eğitimin niteliğini yansıtan ve keşfetmeye teşvik eden bir özellik

taşımaktadır. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarının değerlendirilmesinde metaforların kullanımı ilgili paydaşlar için faydalı olabilir (Bullough ve Stokes, 1994).

Öğretmen adaylarının geliştirdiği metaforlar, adayların kavrama yönelik algılarının yansıtılmasından öte, gelecekteki sınıf uygulamalarına yönelik de fikir vermektedir. Bu yüzden, Almanya gibi Türklerin ve Türkçe derslerinin fazla olduğu bir ülkede Türkçe öğretmeni olarak görev yapacak öğrencilerin Türkçeye yönelik metaforik algılarının belirlenmesi önem kazanmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçeye yönelik algı/görüş/düşünce/tutum çalışmaları yapılan araştırmalar arasındadır (Bircan ve Güler, 2020; Gürbüz, 2017; Aksu ve Özdemir, 2020; Belet, 2009). Buna karşın, ilgili alanyazın incelendiğinde iki dillilerin Türkçeye yönelik kullandığı metaforlar aracılığıyla algılarını içeren çalışmalardan daha çok Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçeye yönelik metaforlarını derleyen çalışmalar mevcuttur (Boylu ve Işık, 2017; Göçen, 2019; Karatay ve Kartallıoğlu, 2019; Güngör ve Özalan, 2021; Kalenderoğlu ve Armut, 2019).

Türkiye’de yaşayan Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçeye yönelik metaforik algılarını belirleyen çalışmalar da alanyazın yer almaktadır. Pilav ve Elkatmış’ın 2013’te Türkçe ve sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirdikleri çalışma; Sevim, Veyis ve Kınay (2012)’in, Türkçe eğitimi ile Türk dili ve edebiyatı eğitimi bölümünden 142 öğrenciyle yaptığı çalışma, öğretmen adaylarının Türkçeye ilişkin metaforik algılarını belirlemeyi amaçlayan çalışmalardır. Yurtdışında yaşayan Türklerin Türkçeye yönelik metaforik algılarını içeren çalışmaların sayısı ise sınırlıdır (Kolaç ve Aynal, 2015; Özkan ve Korkmaz, 2021). İki dilli Türkçe öğretmenlerinin Türkçeye yönelik metaforik algıları ise Aydın’ın (2018) Makedonya’da bulunan Türkçe öğretmenlerini içeren çalışmayla sınırlıdır.

İki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının “Türkçe’ye yönelik metaforik algıları”nı inceleyen çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, Türklerin sayıca en çok buldukları ülke olan Almanya’da iki dilli öğretmen adaylarının, gelecekte kendi soydaşlarına ana dillerini öğretme alanında hizmet verecek olan Türkçe öğretmeni adaylarının, Türkçeyi nasıl algıladıklarının ortaya çıkarılması büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma, Türkçe öğretmeni adaylarının uzmanı olacakları dil hakkındaki algılarının belirlenmesinin önemli olduğunu vurgulayarak, bu alandaki boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Özellikle iki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ile ilgili düşüncelerinin kaynaklarını saptama ve iki dilli öğrencilere verilecek Türkçe eğitiminin şekillenmesi konusunda faydalı bilgiler sağlaması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, çalışmanın amacı, iki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçeye ilişkin metaforik algılarını betimlemektir.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorularına cevap aranmıştır:

1. İki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçeye ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
2. İki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçeye ilişkin geliştirdikleri metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma modeli/deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan desenlerden biri olan olgubilim kullanılmıştır. Nitel veri toplama teknikleri arasında doküman analizinin, görüşmelerin ve gözlemlerin kullanıldığı nitel araştırma, bütüncül ve gerçekçi olay ve algıların doğal ortamda ortaya konmasına odaklanan bir araştırma biçimidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmacıların temel ilgisi,

insanların yarattığı anlamları anlamak ve bu anlamların dünyayı nasıl algıladıkları ve hangi deneyimleri yaşadıklarıyla ilişkili olduğunu keşfetmektir (Merriam, 2013).

Olgubilim (Fenomenoloji), bir fenomene yönelik olarak bireyleri tarafından deneyimlerin betimlendiği, psikolojik ve felsefeden beslenen araştırma desenidir (Creswell, 2013). Olgubilim ile ilgili çalışmalar bireylerin belli olgulara yönelik tecrübelerini anlamlandırma biçimlerine ve bunların bilince nasıl dönüştürüldüğüne odaklanmaktadır. Bu yüzden iki dilli Türkçe öğretmen adaylarının Türkçeyi tanımlaması, algılaması ve hissetmesinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, fenomenoloji kullanılmıştır.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırma 2022-2023 öğretim yılı kış döneminde Almanya Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümü'nde kayıtlı olan toplam 63 Türkçe öğretmeni adayından veri toplanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada farklı yaş gruplarından ve farklı sınıf düzeylerinden kadın ve erkek iki dilli Türkçe öğretmeni adayları-gönüllülük esasına dayalı olarak- araştırma grubuna katılmışlardır.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Özellikleri

Özellikleri	Değerler	Frekans	Toplam
Cinsiyeti	Kadın	58	63
	Erkek	5	
Yaş	19	8	63
	20	9	
	21	5	
	22	8	
	23	8	
	24	5	
	25	5	
	26	4	
	27	2	
	28	2	
	29	1	
	30	2	
	31	1	
33	1		
34	1		
36	1		

Sınıf Düzeyi	1	14		
	2	1		
	3	15		
	5	8		
	6	5		
	7	11	63	
	9	6		
	10	1		
	11	1		
	12	1		
	Bilinen Dil Sayısı	2	7	
		3	32	
4		18	63	
5		5		
6		1		

2.3. Veri Toplama Araçları

Bulguların iletilmesinde zekice ve güçlü bir yol, metafor kullanımı olabilir. metaforun güçlü olmasıyla tek bir kullanımda birden fazla anlam ortaya çıkarılabilir (Patton, 2014). Bu bağlamda araştırmaya ait veriler, alan uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda boşluk doldurmaya dayalı “Türkçeye Yönelik Metaforik Algı Formu” ile toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan form, kişisel bilgiler (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve bildiğiniz diller) ve metaforik algı sorusundan (“Türkçe ... gibidir. Çünkü ...”) oluşmaktadır. Her bir katılımcı bireysel olarak formu doldurmuştur.

Araştırmanın verileri 19-28 Ocak 2023 tarihinde Duisburg-Essen Üniversitesi’nde öğrenci olarak bulunan araştırmacı tarafından toplanmıştır. Formun doldurulması için katılımcılara yaklaşık 15 dakika süre tanınmıştır. Öğretmen adaylarından, Türkçeyi ifade etmelerine destek olarak veya Türkçeyi çağrıştıracak bir kavram tespit etmesi talep edilmiştir. Türkçe ile benzetim kurulmasını sağlayacak metaforun benzetme yönünün de belirtilmesi istenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analiz aşamasında içerik analiz tekniği tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2006) tarafından, içerik analizinde yapılan uygulamanın birbiri ile benzerlik gösteren belirli tema ve kavramların bir araya getirilmesi ve bunların okuyucu tarafından anlaşılabilir şekilde düzenlenerek yorumlanması olduğu ifade edilmektedir.

İki dilli öğretmen adaylarının Türkçeye ilişkin metaforik algılarının tespiti amacı çerçevesinde meydana getirilen form, toplamda 63 katılımcı üzerinde uygulanmıştır. Ardından katılımcılar tarafından doldurulan formların her birine katılımcı kodları verilmiştir. Öğretmen adaylarından toplanan metafor formları incelenerek bütün formların değerlendirmeye alınabileceği tespit edilmiştir.

Geçerli bulunan 41 metafor, gerekçelendirilmelerindeki ilişkisellik ve benzerlik durumlarına uygun biçimde birleştirilmiş, kavramsal kategori kodlarıyla sınıflandırılmıştır. Türkçeye yönelik geliştirilen her bir metafor (1) metaforun konusu, (2) metaforun kaynağı ve (3) metaforun konusu ve kaynağı arasındaki ilişki açısından irdelenmiştir. Metaforların her biri ortak özelliklerine göre belirli bir kategoriyle ilişkili hale getirilmiş ve toplamda farklı yedi kategori elde edilmiştir. Kategoriler oluşturulurken Kuvaç ve Nerimanoğlu (2020), Aydın (2018), Pilav ve Elkatmış (2013) ve Yıldırım (2021)'in benzer çalışmalarından da yararlanılmıştır. Bütün veriler bilgisayar ortamına aktarılarak 7 kavramsal kategori altında toplanan 63 metafor frekans değerleriyle birlikte tablolara dönüştürülmüştür. Bu aşamalarda veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır.

Araştırmanın geçerliği sağlanması amacıyla, veri analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmış ve öğretmen adaylarının metaforik ifadelerine doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırma süreci, kapsamı, yöntemi ve işlem basamakları önceden belirlenmiş ve uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda planlanmıştır. Katılımcıların farklı özelliklerine (cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi ve dil bilme durumu) sahip olmaları da dikkate alınarak, zengin bir betimleme yapmaya çalışılmıştır. Araştırmacıların tecrübe, ön yargı ve inançlarının verileri değerlendirme ve yorumlama sürecini etkilemesine izin verilmemiş ve elde edilen veriler ayrıntılı bir şekilde raporlanmıştır. Metaforların gerekçelendirilmesi ile ilgili önemli bir husus da Türkçe öğretmeni adaylarının dil kullanımındaki bazı eksiklik ve hatalarının oluşmasıdır. Anlatım, imla-noktalama, ifade seçimi gibi konularda öğrencilere müdahale edilmemiş, bulgular kısmında olduğu gibi aktarılmasına özen gösterilmiştir.

3. BULGULAR

Bulgular bölümünde öğretmen adayları tarafından Türkçeye ilgili “Türkçe.....gibidir. Çünkü.....” biçiminde geliştirilen metaforlardan benzer olanlarının aynı başlık altında bir araya getirilmesine ve aynı tema etrafında toplanan metaforların frekans değerleriyle birlikte tablolara aktarılmıştır. Türkçeye ilgili geliştirilen metaforların birbirleriyle benzer olma durumlarına karar verilirken benzetme yönlerinden hareket edilmiştir. Bu bölümde araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

3.1. İki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçeye ilişkin geliştirdikleri metaforlar

Araştırma sürecine dahil olan iki dilli Türkçe öğretmeni adaylarından elde edilen toplam 63 geçerli formdan elde edilen 41 metafor, katılımcı kodları ve frekanslarıyla birlikte Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

İki dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçeye İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar

Katılımcı	Metaforları	Frekans	Katılımcım	Metaforları	Frekans
7,15,33,45,50,62	Ev	6	29	Anahtar	1
10,38,40,47,58	Gökkuşak	5	30	Duygu	1
8,9,28,54	Ağaç	4	32	Işık	1
16,25,37,52	Memleket	4	34	Soba	1
21,31,53,63	Deniz	4	36	Kaya	1

1,13,14	Şiir	3	39	Nefes	1
11,35	Çiçek	2	41	Güven	1
20,23	Aile	2	42	Mevsimler	1
2	Yuva	1	43	Mutluluk	1
3	Puzzle	1	44	Okyanus	1
4	Mıknatıs	1	46	İp	1
5	Ebru sanatı	1	48	Akıl	1
6	Bağlantı	1	49	Küre	1
12	Sakız	1	51	Güneş	1
17	Orman	1	55	Kitap	1
18	Tükenmez kalem	1	56	Ödül	1
19	Özgürlük	1	57	Aile yadigarı bir saat	1
22	Pamuk	1	59	Sığınak	1
24	Renk	1	60	Elmas	1
26	Anne	1	61	Gül	1
27	Kuş	1			

Tablo 2'ye göre, Türkçe öğretmen adayları tarafından 41 geçerli metafor geliştirilmiştir. En fazla tekrar eden metaforlar “Ev (6), Gökkuşuğu (5), Deniz (4), Ağaç (4), Memleket (4), Şiir (3), Çiçek (2) ve Aile” olarak belirlenmiştir. Geriye kalan “Orman, Renk, Anne, Kuş, Anahtar, Kaya, Elmas, Soba, Işık, Duygu, Yuva, Puzzle, Mıknatıs, Ödül, Akıl, İp, Nefes, Okyanus, Mevsimler, Güven, Mutluluk, Küre, Güneş, Kitap, Aile yadigarı bir saat, Sığınak, Gül, Sakız, Tükenmez kalem, Ebru sanatı, Bağlantı, Özgürlük ve Pamuk” metaforlarının ise bir kez üretildikleri görülmektedir.

Araştırma kapsamında çalışma grubunu oluşturan 63 Turkistik Bölümü öğrencilerinden elde edilen bulgulara göre, Türkçe kavramına ilişkin olarak üretilen metaforların sayıca fazla olması öğrencilerin kavrama yükledikleri anlam dünyalarının zenginliği ile ilişkili olduğunu söylenebilir.

3.2 İki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçeye ilişkin geliştirdikleri metaforların kavramsal kategorileri

İki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçeye ilişkin geliştirdikleri metaforlar, gerekçeleri ile birlikte tek tek incelenmiş, birbirleri ile benzerlik ve ilişkili olma durumlarına göre yedi farklı kavramsal kategori belirlenmiştir. İki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçeye ilişkin geliştirdikleri metaforların kavramsal kategoriler Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3

İki Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçeye İlişkin Geliştirdikleri Metaforların Kavramsal Kategorileri

Not	Kategorim	Metaforları	Metafor Sayısız	Toplam Metaforu
1	Aidiyet ve Değer Verme	ev (6), aile (2), anne (1), orman (1), duygu (1), güven (1), mutluluk (1), pamuk (1), güneş (1), kitap (1), ödül (1), aile yadigarı bir saat (1), sığınak (1), yuva (1)	14	20
2	Süreklilik ve Zenginlik	deniz (4), çiçek (2), tükenmez kalem (1), sakız (1), renk (1), okyanus (1), elmas (1), puzzle (1), mıknaş (1)	9	13
3	Gerekli ve Bilgilendirici Olma	kuş (1), ışık (1), akıl (1), özgürlük (1), soba (1), anahtar (1), nefes (1), bağlantı (1), ip (1)	9	9
4	Özgün Olma	gökkuşağı (5), küre (1), mevsimler (1)	3	7
5	Köklü Tarih ve Kapsam	ağaç (4), ebru sanatı (1)	2	5
6	Zorluk ve Uzaklık	memleket (4), kaya (1)	2	5
7	Estetik ve Anlamlı Olma	şiir (3), gül (1)	2	4

Tablo 3’te de görüldüğü üzere “Aidiyet ve Değer Verme” hem en fazla farklı metaforun kullanıldığı başlık hem de en fazla metafor üretilen başlık olmuştur. Bununla birlikte, öğretmen adayları

“Süreklilik ve Zenginlik” kategorisinde 13, “Gerekli ve Bilgilendirici Olma” kategorisinde 9, “Özgün Olma” kategorisinde 7, “Köklü Tarih ve Kapsam” kategorisinde 5, “Zorluk ve Uzaklık” kategorisinde 5, “Estetik ve Anlamlı Olma” kategorisinde 4 metafor geliştirmiştir. Bu 7 kavramsal kategoriye ait analizler aşağıda ayrı başlıklar halinde değerlendirilmiştir. Ayrıca, Türkçeye ilişkin geliştirilen metaforların her birinin hangi kategorilerde değerlendirildiğine yönelik ayrıntılı bilgiler de aşağıda incelenmiştir.

3.2.1. Kategori: Aidiyet ve Değer Verme

Bu kategoride 14 farklı metafor geliştirilmiş olup en geniş kategori olma özelliğini taşımaktadır. Bu kategoride en fazla tekrar eden metaforlar “ev (f=6)” olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, bu kategoride geliştirilen diğer metaforlar “aile (f=2)”, “orman (f=1)”, “anne (f=1)”, “duygu (f=1)”, “güven (f=1)”, “mutluluk (f=1)”, “pamuk (f=1)”, “güneş (f=1)”, “kitap (f=1)”, “ödül (f=1)”, “aile yadigarı bir saat (f=1)”, “sığınak (f=1)”, “yuva (f=1)” olarak saptanmıştır. Türkçeye değer atfeden iki dilli Türkçe öğretmeni adaylarına ait bazı metaforlar gerekçeleri ile aşağıda verilmiştir.

“Türkçe benim için ev gibidir. Çünkü Türkçe demek benim için aile demek, çocukluğum demek. Türkçe benim için kimliğimin bir parçası. Benim ana dilim, ilk öğrendiğim dil. Evde ve dışarda, ailemle ve arkadaşlarımla en çok konuştuğum dil. Türkçe benim için rahat, özgür ve sıcak bir alan gibi. Türkçeyi konuştuğumda sanki memleketimdeymişim gibi olur.” [K62]

“Türkçe benim sığınağım gibidir. Çünkü her başım sıkıştığında Türkçeye duygu ve düşüncelerimi daha net ifade edebildiğimi düşünüyorum.” [K59]

“Türkçe bir ödül gibidir. Çünkü, Türkçe kimseye nasip olmaz. Kültürümüz çok güzeldir. Birçok insana faydası dokunan bir millet olarak Türkçeye sahip olduğumuz için onur duyuyorum.” [K56]

“Türkçe benim için aile yadigarı bir saat gibidir. Dilimde de kalbimde de yeri ayrıdır. Çünkü Türkçe hayatımın her döneminde sevincimi, kederimi, heyecanımı, sinirimi en iyi ve en coşkulu şekilde ifade edebildiğim, anne ve babamdan bana miras, benden de çocuklarıma aynı şekilde miras olarak ileteceğim bir değerdir.” [K57]

“Türkçe güneş gibidir. Çünkü Türkçe konuşanları duyunca aniden sıcaklık hissediyorum ve içim açılıyor.” [K51]

“Türkçe anne gibidir. Çünkü arkanızdaki güvence, samimiyet, vatan ve huzurdur. Türkçe ve bizler arasındaki sevgi annenin çocuğuna gösterdiği sevgi gibidir.” [K26]

“Türkçe aile gibidir. Çünkü kendimi konuşurken, ifade ederken daha rahat hissediyorum. Zorlanmıyorum.” [K23]

“Türkçe aile gibidir. Çünkü onu kullandığımda daha huzurlu hissediyorum. Daha rahat oluyorum konuşurken ve Türkçe’de duygularımı daha rahat aktarabildiğimi düşünüyorum. Türkçe, Almanca’dan daha sıcak bir dil.” [K20]

“Türkçe benim için orman gibidir. Çünkü küçüklüğümü yeşillikle geçirdiğim ve ailemi doğa ile bağlaştırdığım için, Türkçeyi de bunun bir parçası olarak algılamaktayım.” [K17]

“Türkçe benim için evim gibidir. Çünkü ne kadar da bazen ifade sorunları yaşasam da kendimi evimdeki gibi güvende hissettiğim bir dil. Gurbette yaşadığımızdan da kaynaklı olabilir belki. Bu yüzden Türkçe sadece ana dilim değil, evim gibi.” [K7]

“Türkçe yuva gibidir. Çünkü bir ev ortamındaki gibi bize şefkatli gelir. Bir yuva gibi huzur ve güven verici.” [K2]

“Türkçe kitap gibidir. Çünkü kitap okumak zevk aldığım ve rahat hissettiğim bir an. Aynı zamanda kitap okuduğumuzda hayatımıza bir şeyler katarız, yeni kelime ve bilgiler öğreniriz. Türkçe de öyle benim için. Çünkü Türkçe hakim olduğum bir dil ama her an bana yeni bir şeyler öğretmekte. Ayrıca Türkçe konuştuğumda kendimi daha rahat ifade edebildiğimi düşünüyorum.” [K55]

3.2.2. Kategori: Süreklilik ve Zenginlik

Bu kategoride dokuz farklı metafor geliştirilmiş olup en fazla kavramsallaştırma “deniz (f=4)” üzerinden gerçekleşmiştir. Bununla birlikte geliştirilen diğer metaforlar “çiçek (f=2)”, “sakız (f=1)”, “tükenmez kalem (f=1)”, “renk (f=1)”, “okyanus (f=1)”, “elmas (f=1)”, “puzzle (f=1)”, “mıknatıs (f=1)” olarak saptanmıştır. Türkçeyi süreklilik ve zenginlik olarak gören iki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının bazılarında ait metaforlar gerekçeleri ile birlikte aşağıda verilmiştir.

“Türkçe elmas gibidir. Çünkü işlendikçe güzelleşir ve değerlenir (yani Türkçe dilimize yeni sözcükler eklendikçe zenginleşir ve değerlenir).” [K60]

“Türkçe tükenmez kalem gibidir. Çünkü yaz yaz bitmez ve çokça kelime üretilebilir.” [K18]

“Türkçe bir sakız gibidir. Çünkü sözcük köküne gelen eklerle sürekli olarak sürebilmekte, fakat buna rağmen anlamını yitirmemekte.” [K12]

“Türkçe bir puzzle gibidir. Çünkü bir kelimenin sonuna biçimbirimler eklendikçe yeni anlamlar yüklenir.” [K3]

“Türkçe deniz gibidir. Çünkü derine inildiğinde, gerçek güzellikleri görür insan.” [K53]

“Türkçe okyanus gibidir. Çünkü sonsuz ve zengindir. Herkesin şivesi farklıdır.” [K44]

“Türkçe çiçek gibidir. Çünkü dil hakkında ne kadar çok bilgin varsa, bilgin o kadar artar ve çiçek gibi açılır.” [K35]

“Türkçe deniz gibidir. Çünkü derin ve sonsuz görünür.” [K31]

“Türkçe bir çiçek gibidir. Çünkü her açtığında yeni bir hikaye başlar. Her yaprağın bir anlamı vardır.” [K11]

3.2.3. Kategori: Gerekli ve Bilgilendirici Olma

Türkçenin gerekli ve bilgilendirici olduğunu düşünen iki dilli Türkçe öğretmeni adayları, toplamda 9 farklı metafor geliştirilmiş olup metaforlarını “kuş (f=1)”, “ışık (f=1)”, “akıl (f=1)”, “özgürlük (f=1)”, “soba (f=1)”, “nefes (f=1)”, “anahtar (f=1)”, “bağlantı (f=1)” ve “ip (f=1)” olarak tercih etmişlerdir. Bu kategoriye ait geliştirilen metaforlardan bazılarında ait örnek cümleler gerekçeleri ile birlikte aşağıda verilmiştir.

“Türkçe nefes gibidir. Çünkü nefes aldıkça Türkçeyi yaşatırız.” [K39]

“Türkçe soba gibidir. Çünkü kömür attıkça (girdi) içini ısıtır. Yaksa da onsu olmaz. Bazen kullanılması yasaklanır ayrıca. En azından Almanya’da...” [K34]

“Türkçe ışık gibidir. Çünkü bu dil söylemlerimizi/sözlerimizi aydınlatır ve hislerimizi dile dökmemize yardımcı olur.” [K32]

“Türkçe anahtar gibidir. Çünkü birçok kapıyı açar.” [K29]

“Türkçe benim için kuş gibidir. Çünkü Türkçe diline hakim olmak, konuşabilmek bize özgürlük verir.” [K27]

“Türkçe benim için özgürlük gibidir. Çünkü bana farklı bir dünya tanıttı. Yaşam tarzıma etki sağladı.” [K19]

“Türkçe benim için bir bağlantı gibidir. Çünkü hem kendimizle hem de başkalarıyla ilişki kurabilmemi sağlıyor. Sosyal, duygusal ve ruhsal bağlantılara ihtiyacımız var. Bir dili bilmek ve onu konuşabilmek bu bağlantıyı sağlıyor.” [K6]

“Türkçe akıl gibidir. Çünkü biz dil ile düşünebiliriz.” [K48]

3.2.4. Kategori: Özgün Olma

Bu kategoride 3 farklı metafor geliştirilmiş olup en fazla tekrar eden metafor “gökkuşağı” (f=5) olurken diğer metaforlar “küre (f=1)” ve “mevsimler (f=1)” olarak saptanmıştır. Özgün olarak Türkçe kategorisine ilişkin birkaç metafor gerekçeleriyle birlikte aşağıda verilmiştir.

“Türkçe bir küre gibidir. Çünkü Türkçe dünyanın her bir yeri farklı olduğu gibi hem yönetsel hem de yapısal açıdan apayrıdır. İçinde birçok çeşidi barındıran bir dildir. Türkçeyi tanımlayan değişik bölümlerde kullanılan kelimeler, şiveler ve insanların dile kattığı özel emekleridir.” [K49]

“Türkçe mevsimler gibidir. Çünkü farklı şiveleri var ve her biri kendi bünyesinde çok özel.” [K42]

“Türkçe gökkuşağı gibidir. Çünkü tıpkı bir gökkuşağının farklı renkleri gibi, her dalı çok farklı ama bir o kadar da güzeldir.” [K38]

“Türkçe gökkuşağı gibidir. Çünkü bütün renkleriyle birlikte çeşitli, özgün ve eşsizdir.” [K10]

3.2.5. Kategori: Köklü Tarih ve Kapsam

Köklü tarih ve kapsam kategorisinde sınıflandırılacak 2 farklı metafor üretilmiştir. Türkçenin köklü tarihi ve kapsamı kategorisinde iki dilli Türkçe öğretmeni adayları tarafından en çok ifade edilen metafor “ağaç (f=4)” olmuştur. Bu metaforun dışındaki metafor ise sadece bir kez tekrar eden “ebru sanatı” şeklindedir. Öğretmen adaylarının bazılarında ait metaforlar, gerekçeleri ile birlikte aşağıdaki gibidir.

“Türkçe ağaç gibidir. Çünkü köklerimi yansıtıyor. Dil açısından da sağlam köklerim olduğunu düşünüyorum. Arada meyvelerini yiyorum/faydalanıyorum. Örneğin iletişime girdiğim insan sayısı artıyor ve dili bildiğim için bu bölümde okuyabiliyorum. Arada da gölgesinde dinleniyorum. Örneğin okuduğum kitaplar ve izlediğim filmler ruhumu dinlendiriyor.” [K28]

“Türkçe ağaç gibidir. Çünkü uzun bir tarihi geçmişi vardır. Aynı ağaçtaki yapraklar gibi Türkçe de kendini kullananları besler.” [K9]

“Türkçe çok köklü bir ağaç gibidir. Çünkü derin düşünce ve hissiyatlarımızı dile getirmekte yardımcı olduğu için ve geniş sözcük anlamlarına sahip olduğu için. Atasözleri ve deyimleri de bu derin köklerden biri.” [K8]

“Türkçe ebru sanatı gibidir. Çünkü Türkçe tarihi ile kültürü ile uzun yıllardır hayatta. Türkçe birçok toplumun ve farklı yerdeki insanların ortak dilidir. Bu insanların ve kültürün birleşimi göze hoş gelen ebru sanatı gibidir.” [K5]

3.2.6. Kategori: Zorluk ve Uzaklık

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının “Zorluk ve Uzaklık” kategorisine ilişkin toplamda 2 adet metafor geliştirdikleri görülmektedir. Bu kategoride metafor üreten öğrenciler, Türkçeye ilişkin en fazla kavramsallaştırmayı “memleket (f=4)” üzerinden gerçekleştirmişlerdir. “Kaya” metaforu ise bir kez saptanmıştır. Aşağıda bu kategoride yer alan ve metaforun geliştirilme nedenine ilişkin bazı öğrenci ifadeleri yer almaktadır.

“Türkçe benim için kaya gibidir. Çünkü Türkçeyi istediğim seviyede konuşamıyorum ve bu da beni rahatsız ediyor. Arkadaşlarımla da Türkçe konuşabiliyorum fakat onlarla hep Almancayla Türkçeyi beraber konuşuyoruz. Türkçe’de kendimi rahatsız hissetmemin bir nedeni de Türkçe öğretmeni olduğumda Türkçe’min yetmeyeceği, yetersiz olacağı düşüncesi.” [K36]

“Türkçe memleket gibidir. Çünkü anadilimden uzağım memleketimden olduğum gibi.” [K37]

3.2.7. Kategori: Estetik ve Anamlı Olma

2 farklı metafor geliştirilen bu kategoride en fazla tekrar eden metafor “şiir (f=3)” olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, geliştirilen diğer metafor ise “gül (f=1)” olarak saptanmıştır. Türkçenin estetik ve anlamlı olduğunu düşünen iki dilli Türkçe öğretmeni adaylarına ait bazı metaforlar gerekçeleri ile birlikte aşağıda verilmiştir.

“Türkçe şiir gibidir. Çünkü Türkçeden duygularımızı ve düşüncelerimizi daha güzel ifade edebiliriz. Metaforik bir dildir. Bir sürü atasözleri vardır ve bu sözleri sadece Türkçe bilenler anlar, başka dile tercüme edildiğinde anlamsız kalır. Bir sürü mecaz anlamlı cümleler/kelimeler vardır. Sondan eklemeli dil olduğu için çok kolay tekerlemeler yazılabilir.” [K1]

“Türkçe gül gibidir. Çünkü Türkçe duyguları en güzel anlatan dillerden bir tanesidir. Türkçe anlayana kadar dikenlerine katlanmak gerek. Hem sözdizim anlamında hem de ekler anlamında. Ama dikenlerine katlanıldığında ve bütün kuralları öğrenildiğinde ortaya çok güzel bir dil çıkıyor.” [K61]

“Türkçe şiir gibidir. Çünkü çok romantik bir dildir.” [K14]

“Türkçe şiir gibidir. Çünkü Türkçe çok estetik bir dildir. Çok geniş sözcük dağarcığı vardır.” [K13]

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Metafor araştırmaları gün geçtikçe önem kazanan bir çalışma alanıdır ve hem yerli hem de yabancı alanyazında giderek artmaktadır. Bu çalışmada, Duisburg-Essen Üniversitesi Türkistik Bölümü'nde öğrenim gören Almanya'daki Türkler için ana dili temsil eden Türkçenin ilk elden öğreticileri olan iki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçeye yönelik algıları metaforlar aracılığıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, 63 öğretmen adayının 41 geçerli metafor geliştirdiği saptanmıştır. Metafor sayısının fazla olması, öğretmen adaylarının Türkçeye yüklediği anlamların oldukça zengin olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar, doğruluğu ve inandırıcılığı sağlamak için araştırma sürecini detaylandırmış ve katılımcıların farklı özelliklere sahip olmalarına dikkat ederek zengin bir betimlemeye çalışmışlardır. Ayrıca, araştırmacılar tarafından müdahale edilmemiş olan öğrencilerin dil kullanımındaki bazı eksiklikler ve yanlışlar da raporda belirtilmiştir. Ayrıca metaforlar arasında sadece iki metaforun (kaya ve memleket) negatif anlama işaret etmesiyle, öğrencilerde genel olarak Türkçe algısının olumlu olduğunu ve Almanya’da Türkçe öğretmenliği yapacak bireylerin Türkçe duyarlıklarına işaret edebilir. Bu durum öğretmen adaylarının, ileride görev yapacakları okullarda ana dili bilincini oluşturabilme noktasında etkili olabilecekleri düşüncesini doğurmaktadır. Bu da

günümüzde Türkçe derslerine katılımın düştüğü Almanya’da ana dilimizin korunması ve sürdürülmesi adına hayati bir özelliktir.

Bunun yanında öğretmen adaylarının geliştirdiği metaforlar arasında en çok tekrar eden metaforlar; “ev (f=6)”, “gökkuşağı (f=5)”, “memleket (f=4)”, “ağaç (f=4)”, “deniz (f=4)”, “şiir (f=3)”, “aile (f=2)” ve “çiçek (f=2)” olarak tespit edilmiştir. Türkçeye ilişkin zihinlerde oluşan ilk imajın ev, gökkuşağı, memleket, ağaç ve deniz olduğu söylenebilir. Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adayları, Türkçe kullanırken rahat ve güvende hissettiklerini vurgulamak amacıyla Türkçeyi “ev” metaforuyla değerlendirmişlerdir. Elde edilen bulgular Sevim, Veyis ve Kınay (2012), Pilav ve Elkatmış (2013), Kuvaç ve Nerimanoğlu (2020), Aydın (2018) ve Yıldırım (2021)’in çalışmaları ile paraleldir. Sevim ve arkadaşları (2012) tarafından yapılan, öğretmen adaylarının Türkçeye ilişkin metaforik algılarının tespitinin amaçlandığı çalışmada en fazla tekrarlanan metaforlar arasında “çınar, ayna, ağaç, toprak, su, ve okyanus” yer almaktadır. Öte yandan Pilav ve Elkatmış (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adayları tarafından geliştirilen metaforlar arasında da benzer biçimde “hazine, ağaç, müzik, güneş, yol, çiçek ve yemek” metaforları bulunmuştur. Kuvaç ve Nerimanoğlu (2020)’nin çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının yabancı dil olarak Türkçeye yönelik geliştirdikleri metaforlardan en fazla tekrar edenler “ağaç, okyanus, bebek, beyin ve hazine” olarak bulunmuştur. Aydın (2018)’in iki dilli Türkçe öğretmenleri ile yaptığı çalışmada en çok tekrar eden metaforlar “güneş, yaşam/hayat, ağaç, ana sütü, mücevher” olarak saptanmıştır. Yıldırım (2021)’in çalışmasında ise Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretiminde en fazla kullandıkları üç metafor “ağaç, yemek/su, yapı taşı”dır.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, geliştirilen metaforlar sırasıyla “aidiyet ve değer verme”, “süreklilik ve zenginlik”, “gerekli ve bilgilendirici olma”, “özgün olma”, “köklü tarih ve kapsam”, “zorluk ve uzaklık”, “estetik ve anlamlı olma” şeklinde farklı yedi kavramsal kategoriye ayrıldığı tespit edilmiştir. Bu çerçevede iki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ile ilgili farklı algılara sahip oldukları söylenebilir. Ancak algılarda farklılık olsa da algıların sınıflandırıldığı kategorilerin genel itibarıyla birbiri için destekleyici olduğu ifade edilebilir.

Benzer sonuçların, literatürdeki farklı çalışmalarda da elde edildiği görülmektedir. Bu kategorilerin ve üretilen metaforların aşağıdaki çalışmalarda da genellikle benzer oluşu, ortak bir dil bilincinin varoluşuyla yorumlanabilir. Sevim vd. (2012)’nin yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının Türkçeyi oldukça eski dönemlere dayanan zengin bir dil olduğu, sistemli ve doğru düşünmede önemli bir araç olduğu, millet olmanın ve millet olma bilincinin simgesi olduğu, günümüze geçmişten kültürel değerlerin aktarılması ve topluma güven aşılayan önemli bir değer olduğu yönünde algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Pilav ve Elkatmış (2013)’in çalışmasında, Türkçeye ilişkin geliştirilen metaforlar sırasıyla; “bir toplumu millet yapan bağlayıcı unsur olarak Türkçe, iletişim aracı olarak Türkçe, kurallı, etkileyici ve zengin yapısıyla Türkçe ve hayatımıza yön veren, kültürel aktarım aracı olarak Türkçe” kategorileri altında yer almıştır. Kuvaç ve Nerimanoğlu (2020)’nin çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçeye yönelik geliştirdikleri metaforların en çok “zorluk ve kapsamı bakımından yabancı dil olarak Türkçe” kategorisinde yer aldığı saptanmıştır. Bunun yanında öğretmen adayları sırası ile “köklü tarihi ve zenginlikleri açısından yabancı dil Olarak Türkçe, önemi ve gerekliliği açısından yabancı dil olarak Türkçe, farklı ve heyecan verici olması açısından yabancı dil olarak Türkçe, özen ve dikkat gerektirmesi açısından yabancı dil olarak Türkçe, evrenselliği açısından yabancı dil olarak Türkçe, ülke tanıtımı ve kültür aktarımı açısından yabancı dil olarak Türkçe” kategorisinde metafor geliştirmiştir. Aydın (2018)’in iki dilli Türkçe öğretmenleri ile yaptığı çalışmada ifade edilen metaforlar “değer verme/özdeşleşme, temel gereksinim olma, köklü olma/daimi

olma, koruma/sahip çıkma, söz varlığı/zengin olma, evrensellik/dünya genelinde yaygınlık, bilgi verme/bilgilenme ve ahenk içinde olmak üzere farklı sekiz grupta kategorize edilmiştir.

Araştırmada belirlenen kategoriler incelendiğinde, öğretmen adayları tarafından geliştirilen metaforların büyük bir kısmının “aidiyet ve değer verme” kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Bu kategoride “ev, aile, yuva, aile yadigarı bir saat, sığınak ve ödül” gibi benimsenen ve değer verilen metaforlara vurgu yapılmıştır. Buna göre, iki dilli Türkçe öğretmeni adayları kendilerini Türkçeye ait hissetmekte ve Türkçeye değer vermektedirler. Bu kategoride metaforların, özellikle Almanya gibi çok kültürlü, çok dilli ve kozmopolit bir ortamda tercih edilmesi, Türkçenin asimilasyonunu engelleyebilecek olması bakımından umut vaat etmektedir. Bununla birlikte öğretmen adayları, gerekçelerinde Türkçeyi hayatlarıyla ve kimlikleriyle özdeşleştirerek Türkçe kullanırken kendilerini daha rahat ve güvende hissettiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Aydın (2018)’in iki dilli Türkçe öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında frekans değeri en yüksek olan kategori “özdeşleşme/değer verme” kategorisi olarak saptanmıştır (Aydın,2018).

Metaforların önemli bir kısmının geliştirildiği diğer kategori ise, “Süreklilik ve Zenginlik” kategorisidir. Bu kategoride “sakız, çiçek, tükenmez kalem, deniz, okyanus ve elmas” gibi sonsuzluk ve zenginliğe vurgu yapan metaforlar kullanılmıştır. Buna göre, öğretmen adaylarının Türkçeyi zengin ve sürekli yeni kelimeler üretilebilen, sonsuz bir dil olarak algıladıkları ifade edilebilir. Bu sonuç, Kolaç ve Aynal’ın 2015’deki çalışmalarında saptadıkları “hayat iksiri, şarkı, memleket özlemi, ölümsüz aşk” ile “anne sevgisi” metaforları ile Türkçenin varlığının devam edeceğine gönderme yapımlarıyla benzerdir.

Bunun yanında, “Gerekli ve Bilgilendirici Olma” kategorisinde geliştirilen metaforlar incelendiğinde; “kuş, ışık, anahtar ve bağlantı” gibi gerekliliğe ve öneme vurgu yapan metaforlar kullanıldığı belirlenmiştir. Bir dilin en temel işlevlerinden olan bilgiyi başkalarına aktarma eylemi, bu kategoride “anahtar ve bağlantı” gibi metaforlarla ifade edilmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının Türkçeyi önemli ve öğrenilmesi gereken bir dil olarak algıladıkları söylenebilir. Aynı şekilde dilin araçsal yönüne gönderme yapılması onun doğal özelliği ve kavramsal çerçevesi ile örtüşmektedir. Bu araştırmada öğretmen adayları Türkçeyi temel ve zorunlu bir gereksinim olarak görmektedirler. Bu sonuç, Kuvaç ve Nerimanoğlu (2020)’nin çalışmasından elde edilen sonuçlarla uyusmaktadır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının Türkçe’nin konumuna ilişkin farkındalığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Kuvaç ve Nerimanoğlu,2020).

“Özgün olma” kategorisinde geliştirilen metaforlar incelendiğinde ise; “küre, mevsimler ve gökkuşağı gibi özünde eşsiz olma özellikleri taşıyan metaforlara vurgu yapıldığı görülmektedir. Öğretmen adayları gerekçelerinde Türkçenin kendine ait şive gibi özelliklerini eşsiz bulduklarını ve bu eşsizliğin onu diğer dillerden farklılaştırdığını belirtmişlerdir. İki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçeye yönelik bu olumlu algıları geleceğin Türkçe öğretmeni olmaları nedeniyle değerli bulunmaktadır. “Özgün olma” kategorisi alanyazındaki diğer çalışmalarda yer almamıştır.

Bununla birlikte, “Köklü Tarih ve Kapsam” kategorisinde geliştirilen metaforların ağaç ve ebru sanatı gibi kapsamlı ve geçmişli olan metaforlara vurgu yapıldığı görülmektedir. Öğretmen adayları gerekçelerinde Türkçeyi kapsadığı kelimeler, düşünceler ve kullanan insanlar bakımından geniş bulduklarını ve aynı zamanda Türkçe’nin uzun yıllardır var olduğunu ve Türkçeyi kullanan insanlarla varlığının daha da devam edeceğini algıladıkları söylenebilir. Bu sonuç, Kuvaç ve Nerimanoğlu (2020)’nin çalışmasında “Köklü tarihi ve zenginlikleri açısından yabancı dil olarak Türkçe” kategorisi, frekans değeri olarak ikinci sırada tespit edilmiştir.

Bunun yanında, ‘‘Zorluk ve Uzaklık’’ kategorisinde geliştirilen metaforlar incelendiğinde; kaya ve memleket gibi zora ve gurbete vurgu yapan metaforlar kullanıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının Almanya’da göçmen kökenli olmalarından dolayı Türkçeye kendilerini uzak hissettikleri söylenebilir. Buradaki sonuç Kuvaç ve Nerimanoğlu (2020)’nin çalışmasındaki ‘Kapsamı ve zorluğu açısından yabancı dil olarak Türkçe’ kategorisine benzerdir. Bu kategoride öğretmen adayları Türkçe’nin yabancı dil olarak öğrenilmesinin zor ve karışık olacağını belirtmişlerdir. Kuvaç ve Nerimanoğlu (2020)’nin çalışmasındaki öğretmen adayları Türkiye’de yaşayan ve yabancı dil olarak Türkçe’yi değerlendiren öğrencilerken, bu çalışmada Almanya’da yaşayan öğretmen adaylarının kendi ana dillerini bu doğrultuda değerlendirmeleri de önemli bir ayrımdır.

Diğer yandan, ‘‘Estetik ve Anlamli olma’’ kategorisinde geliştirilen metaforların ‘‘şiiir ve gül’’ gibi estetik değeri yüksek metaforlara vurgu yaptığı belirlenmiştir. Estetik olma; bir dildeki ses, hece, kelime, cümle ve paragraf sıralanışındaki akıcılıktan, söylenişte çağrışımı harekete geçiren uyum, ses-söz benzerliği ve dizilişe kadar pek çok unsuru ifade eder. Buna göre, iki dilli Türkçe öğretmeni adayları Türkçeyi estetik bir dil olarak algılamaktadırlar. Bu bulgu, öğretmen adaylarının Türkçeyi sadece akademik olarak değil kişisel olarak da beğendiklerine ve duygusal dilde kullandıklarına yönelik sahip oldukları farkındalığı yansıtabilir. Aynı zamanda öğretmen adayları sahip oldukları dilin estetiğine inandıklarını ve Türkçeyi sevdiğikleri söylenebilir. Benzer şekilde, Aydın (2018)’in çalışmasında da iki dilli Türkçe öğretmenlerinin oluşturduğu metaforlardan frekans değerine göre en düşük olan kategori ‘‘ahenkli olma’’ şeklinde ortaya çıkmıştır.

Genel olarak bakıldığında araştırmaya katılan Almanya’daki iki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının algıları ile dil duyarlılıkları arasında pozitif bir ilişki olduğu açıktır. Öğretmen adaylarının Türkçeyi kavramsal çerçevesi ve araç olarak niteliklerinden ziyade daha çok dilin doğal yapısı ve değeri üzerine değerlendirdikleri söylenebilir. Türkçeye büyük değer atfedilmesi, onun zengin yapısı, olmazsa olmazlar arasında bulunması, biricik ve eşsiz olması, geçmişten günümüze ve geleceğe uzanacak tarihi, bu dili kullanan milyonlarca kişiyi kapsaması bu metaforlarla ortaya konmuştur. Aynı zamanda ana dili farklı bir toplumda büyümenin getirdiği dil özellikleriyle Türkçe, bu öğrenciler için zor ve uzak da gelse de Türkçe’nin estetik ve anlamsal zenginliklerine sahip çıkma bilincine sahip olduklarını belirgin şekilde ortaya koymuşlardır. Dil bilincini gerekli kılan kategorilerin temsil edilmesi, geleceğin öğretmenlerinde Türkçeye karşı duyarlılığın güçlü bir şekilde var olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun dışında, öğretmen adaylarının hem bireysel hem de Almanya’daki Türk toplumu olarak Türkçeye değer vermesi ve kendilerini Türkçeyle özdeşleştirmeleri önemli bir bulgudur. Bu araştırmada, iki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçeye ilişkin olumlu bir algıya ve Türkçe’nin önem ve özelliklerine ilişkin farkındalığa sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca gençlerin kullandığı Almanya Türkçesine karşı öğrenmeye, öğretmeye ve kullanmaya çalıştıkları Türkiye Türkçesini bu denli yüceltmeleri dikkate değer bir bulgudur. Kullandıkları Türkçe seviyesi açısından heterojenliği yüksek olan bu grubun kendileri gibi heterojen dil seviyesine sahip öğrencilerine Türkçe öğretirken bunu verimli bir şekilde gerçekleştirecekleri söylenebilir.

Metafor araştırmaları özellikle öğretmen adaylarıyla gerçekleştirildiğinde hem adayların görmüş oldukları lisans öğretimine ilişkin hem de gelecekteki uygulamalarına ilişkin fikir verebilmektedir. İlgili alanyazında Almanya Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümü’nde okuyan öğrencilerin Türkçeye yönelik metaforik algılarını derleyen bir çalışma yapılmamıştır. Araştırmacının gözlemlerine göre öğrencilerin algılarındaki bu pozitif yaklaşımın nedenlerinden biri aldıkları eğitimle ilgilidir. Turkistik Bölümü derslerinde Türkçe derslerinin Almanya’daki mevcut durumu öğretmenler tarafından sürekli aktarılmakta ve öğrencilerin Türkçe konusunda hassas olmaları ve Türkçeye sahip

çıkmaları gerektiği, okullarında Türkçe derslerinin açılması ve Türkçe derslerinin kapanmadan devam edebilmesi için eğitim stratejileri ve yöntemleri işlenmektedir. Bu araştırmanın sonucunda da yurtdışında Türkçe öğretmeni olarak yetişen bu öğrencilerin aldıkları lisans ve yüksek lisans eğitimlerinin nitelikli olduğu belirtilebilir.

Metafor araştırmaları günümüzde giderek artmakta ve yerli ile yabancı alanyazında her geçen gün daha fazla yer almaktadır. Bu çalışmada, Duisburg-Essen Üniversitesi Turkistik Bölümü'nde öğrenim gören iki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçeye yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adayları tarafından 41 geçerli metafor geliştirildiği ve bu metaforların nicelik olarak fazla olmasının, öğretmenlerin Türkçeye yükledikleri anlamın oldukça zengin olduğunu gösterdiği belirlenmiştir.

4.1 Gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik öneriler

Bu çalışma, metaforların öğretmen adaylarının Türkçe algısını ortaya çıkarmada geçerli bir veri toplama aracı olarak kullanılabilmesini ortaya koymaktadır. Saban'ın (2008) çalışmasında da metaforların öğretmen adaylarının sahip oldukları zihinsel imgeleri açığa çıkarmada, anlamada ve değiştirmede güçlü bir "pedagojik araç" olduğu ifade edilmiştir. Bu nedenle, Türkçe öğretimi üzerine akademik eğitim alan Türkçe öğretmen adaylarının Türkçeyi nasıl algıladıklarının belirlenmesi, öğretmen yetiştirme sürecinde verilecek eğitimin planlanmasına yardımcı olabilir.

Ancak, bu çalışmanın sınırlılıkları da vardır. Örneğin, öğretmen adaylarının Türkçeye ilişkin algı ve tutumları yalnızca metaforlar aracılığıyla belirlenmiştir. Bu nedenle, farklı nitel ve nicel yöntemler kullanarak öğretmen adaylarının Türkçeye ilişkin algı ve tutumlarını daha derinlemesine incelemek gerekmektedir. Benzer şekilde, Almanya'daki Türkçe öğretmenleri ve Türkçe dersi alan öğrencilerin Türkçeye yönelik metaforik algılarını belirlemeye yönelik çalışmalar da gerçekleştirilebilir. Hem öğretmenlerden hem de öğrencilerden elde edilecek bu tür veriler, yurtdışındaki Türkçe'nin geleceği ve atılacak adımlar açısından önemlidir. Ayrıca, cinsiyet, yaş ve mesleki deneyim gibi değişkenlerin metaforik algılardaki etkisini inceleyen çalışmalar da yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aksu, M. ve Özdemir, M. (2020). Fransa'da yaşayan Türk iki dilli ilkököl öğrencilerinin dil seçimleri ve konuşma kaygıları. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 1-25.
- Aydın, G. (2018). İki dilli Türkçe öğretmenlerinin Türkçeye ilişkin metaforik algıları: Makedonya örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 230-254.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism (3rd edition)*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri Fjell İlköğretim Okulu örneği, Norveç. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.
- Bircan, E. ve Güler E.B. (2020). İki dilli Türk çocukların dil tercihleri ve bu tercihlerinin sebepleri: Londra örneği. *Researcher*, 8(3), 1-24.
- Boylu, E. ve Işık, Ö. F. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeye yönelik algılarının metaforlar aracılığı ile belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 450-471.

- Bullough Jr, R. V. ve Stokes, D. K. (1994). Analyzing personal teaching metaphors in preservice teacher education as a means for encouraging professional development. *American Educational Research Journal*, 31(1), 197-224.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni* (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Dobric, N. (2010). Theory of names and cognitive linguistics-the case of the metaphor. *Filozofija i društvo*, 21(1), 31-41.
- Göçen, G. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçenin dil bilgisine yönelik metaforik algısı. *Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 28-45.
- 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.
- Gürbüz O. (2017). Fransa’da yaşayan iki dilli Türk göçmen çocukların Türkçeye karşı tutumları ve Fransa’daki ana dil eğitim politikaları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 1-25.
- Kalenderoğlu, İ. ve Armut, M. (2019). Türkiye’de Türkçe öğrenen yabancıların Türkçe öğretmenleri, Türkçe, TÖMER’ler ve Türkiye hakkında geliştirdikleri metaforlar. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 55-72.
- Kalnicka, Z. (2006). Feminist Metaforlar: Felsefeye Ne Önerbilirler? Çev. L. Sunar, *Kadın Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 6-17.
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu N. (2019). Moğol öğrencilerin Türkiye ve Türkçe algıları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1016-1028.
- Kolaç E. ve Aynal S. (2015). İsveç’te yaşayan Türklerin Türkçeye yönelik metaforik algıları. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 65, 71-94.
- Kuvaç, M. ve Nerimanoğlu, K. V. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçeye yönelik metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 655-667.
- Lakoff, G. ve Mark, J. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things what categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mete, F. ve Bağcı Ayrancı, B. (2016). Dil ve edebiyata ilişkin algıların metaforlar yoluyla incelenmesi. *Dede Korkut, Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 11, 53-64.
- Morgan, G. (1988). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor (Images of Organization)*. İstanbul: MESS Yayınları.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*, (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Özkan N. K. ve Korkmaz C.B. (2021). Almanya’da yaşayan Türklerin Türkçeye ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 951-967.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

- Pilav S. ve 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-Spring), 1207-1220.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Sevim, O., Veyis, F. ve Kınay, N. (2012). Öğretmen adaylarının Türkçeyle ilgili algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi: Atatürk Üniversitesi örneği. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 1(1), 38-47.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the danger of choosing just one. *Educational Researcher*, 17(2), 4-13.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım H. Ç. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik metaforik algıları. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 10(30), 625-643.
- Yunusoğlu, K. M. (2003). *Buddhist Türk Çevresi Eserlerinde Metafor*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.