

ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE AKADEMİK DİL BECERİLERİNE YÖNELİK ALGILARININ METAFORLAR ARACILIĞIYLA BELİRLENMESİ

Araştırma Makalesi

Emre BAYRAKDAR *

Geliş Tarihi: 24.03.2025 | **Kabul Tarihi:** 19.06.2025 | **Yayın Tarihi:** 25.12.2025

Özet: Bu çalışmada, uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik dil becerilerine yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi ve metafor kategorilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma stratejisi içerisinde yer alan olgu bilim (fenomenoloji) deseni temel alınmıştır. Çalışmanın katılımcılarını, C1 düzeyi ve akademik Türkçe eğitimini tamamlamış, ülkemizdeki farklı üniversitelerin çeşitli bölümlerinde öğrenimlerine devam eden 79 uluslararası öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme türleri içerisinde yer alan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışma kapsamında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ve iki bölümden oluşan metafor formu kullanılmıştır. Metafor formunun ilk bölümünde katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin maddeler, ikinci bölümünde ise uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik dil becerilerine yönelik görüşlerini belirtmeleri amacıyla “Akademik dinleme ... gibidir; çünkü ...”, “Akademik konuşma ... gibidir; çünkü ...”, “Akademik okuma ... gibidir; çünkü ...”, “Akademik yazma ... gibidir; çünkü ...” şeklinde eksik bırakılmış dört cümle yer almaktadır. Elde edilen veriler, içerik çözümlemesi türlerinden kategorisel çözümleme tekniği ile çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda, uluslararası öğrenciler tarafından üretilen akademik dinleme becerisine yönelik 64 farklı metaforun 7, akademik konuşma becerisine yönelik 62 farklı metaforun 13, akademik okuma becerisine yönelik 56 farklı metaforun 10 ve akademik yazma becerisine yönelik 60 farklı metaforun 11 kategoride toplandığı tespit edilmiştir. Bu kategoriler içinde akademik dinleme becerisi için en fazla metaforun “dikkat ve odaklanma”, akademik okuma becerisi için “keşfetme ve öğrenme aracı”, akademik konuşma ve akademik yazma becerileri için “sistematiçlik” kategorisinde yer aldığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik dil becerileri, algı, metafor, uluslararası öğrenciler, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi.

DETERMINING INTERNATIONAL STUDENTS' PERCEPTIONS OF TURKISH ACADEMIC LANGUAGE SKILLS THROUGH METAPHORS

Research Article

Received: 24.03.2025 | **Accepted:** 19.06.2025 | **Published:** 25.12.2025

Abstract: In this study, it is aimed to determine international students' perceptions of Turkish academic language skills through metaphors and to examine metaphor categories in relation to various variables. In line with this purpose, the study was based on the phenomenology design within the qualitative research strategy. The participants consisted of 79 international students who had completed C1-level and academic Turkish instruction and were continuing their studies in different departments at various universities in Türkiye. Criterion sampling, which is one of the purposeful sampling types, was used to determine the study group. Data were collected using a metaphor form prepared by the researcher, consisting of two sections. In the first section of the metaphor form, there are items related to the personal information of the participants, and the second section contained four incomplete sentences designed to elicit their views on Turkish academic language skills: “Academic listening is like ... because ...”, “Academic speaking is like ... because ...”, “Academic reading is like ... because ...”, and “Academic writing is like ... because ...”. The data obtained were analyzed with the categorical analysis technique, one of the types of content analysis. As a result of the study, it was found that 64 different metaphors produced by international students for academic listening skills were grouped into 7 categories; 62 different metaphors for academic speaking skills into 13 categories; 56 different metaphors for

* Öğr. Gör. Dr.; İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Yabancı Diller Yüksekokulu; emre.bayrakdar@iuc.edu.tr
0000-0002-2849-1767

academic reading skills into 10 categories; and 60 different metaphors for academic writing skills into 11 categories. Among these categories, it was determined that the category with the highest number of metaphors was “attention and concentration” for academic listening, “a means of discovery and learning” for academic reading and “systematicity” for both academic speaking and academic writing skills.

Keywords: Academic language skills, international students, metaphor, perception, teaching Turkish as a foreign/second language.

Giriş

Son dönemlerde eğitim, ticaret, sosyal medya, turizm, kültür ve sanat gibi çeşitli alanlardaki etkileşim nedeniyle yabancıların Türkçe öğrenmeye yönelik talepleri giderek artmaktadır. Buna koşut olarak Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretilmesine yönelik yapılan çalışmalar da aynı oranda bir ivme ve önem kazanmıştır. Yapılan araştırmalar (Açık, 2008; Alyılmaz vd., 2015; Tok ve Yığın, 2013) Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenmek isteyenlerin büyük bir kısmının, bu amacı eğitimle ilgili gerekçelere dayandırdığını ortaya koymaktadır. Her yıl çeşitli ülkelerden birçok öğrenci ülkemize ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim almak için gelmektedir. Bu öğrenciler, çeşitli üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde Türkçe hazırlık eğitimlerinin ardından bölümlerinde öğrenimlerine başlamaktadır. Ancak bu süreçte aldıkları eğitim, bölümlerindeki akademik dil ihtiyaçlarını tam anlamıyla karşılayamamaktadır (Boylu ve Başar, 2016; Dilek, 2016; Kocaman Gürata, 2022; Konyar, 2019; Seyedi, 2019; Yahşi Cevher ve Güngör, 2015). Bu durum, öğrencilerin başta akademik başarısızlık olmak üzere sosyal ve psikolojik çeşitli sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Bu tür sorunların ortaya çıkmasını engelleyebilmek için öğrencilerin akademik dinleme, akademik konuşma, akademik okuma ve akademik yazma gibi Türkçe akademik dil becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik dil becerilerinin geliştirilmesi, hem akademik başarının artırılması hem de sosyal ve psikolojik uyumun sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle ilgili amacı gerçekleştirmek için tüm becerileri kapsayıcı bir akademik Türkçe eğitime gereksinim duyulmaktadır. Morali ve Çimen (2022, s. 91) akademik Türkçe eğitiminin, sunum yapma, dinleme becerileri için not alma tekniklerini kullanma, bildiri hazırlama, resmi e-posta yazma, özet çıkarma ve makale yazma gibi konuları kapsayarak okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileriyle birlikte akademik söylemin dilbilgisi ve sözcük yapısı özelliklerini kazandırmayı hedefleyen bir nitelikte olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, akademik Türkçe eğitiminin uluslararası öğrencilerin başarılarını desteklemesi ve karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarını sağlaması için kapsamlı ve etkili bir şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Söz konusu bu eğitimin yapılandırma sürecinde öğrencilerin Türkçe akademik dil becerileri ve öğrenme süreçlerine yönelik algılarının ve gereksinimlerinin dikkate alınmasının, öğretimin etkinliğini arttırmada önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

Eğitimde öğrencilerin, dil öğretim sürecine ve bu sürecin paydaşlarına yönelik geliştirdikleri algılar oldukça önemlidir. Özellikle yabancı/ikinci dil öğretiminde bu durum daha belirgin gözlenmektedir. Yabancı/ikinci bir dil öğrenen bireylerin, öğrendikleri dile ilişkin algıları ve etkileşimde bulundukları unsurlara yönelik geliştirdikleri görüşler, dil öğretiminin verimliliğini etkileyerek öğrenme süreçlerini ve başarıyı olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Boylu ve Işık, 2017; Kalenderoğlu ve Armut, 2019). Bu durum,

yabancı/ikinci dil öğretiminde algı konusunun dikkate alınmasının büyük önem taşıdığını göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin algılarını tespit etmek amacıyla başvurulabilecek araştırma yöntemlerinden biri de metaforlardır. Alan yazınında metafor kavramı çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Saban’a (2008, s. 424) göre metafor, “iki benzeşmez olgu arasında ilişki kurarak belli bir zihinsel şemanın başka bir zihinsel şema üzerine yansıtılması, yani X olgusunun Y olgusu gibi olduğunun açık veya örtük bir biçimde belirtilmesidir.” Bozpolat’a (2015, s. 320) göre metaforlar, “bireylerin açıklayamadıkları kavramları ya da durumları açıklamalarında günlük hayatlarında kullandıkları bazı benzetme unsurlarını kullanmalarına imkân sağlayan bir yöntemdir.” Lakoff ve Johnson’a (2015, s. 30) göre “metafor kullanmanın temel amacı bir olguyu, durumu veya kavramı başka bir olguya, duruma veya kavrama göre anlamak ve deneyimlemektir.” Kuyumcu ve Özşarı’ya (2016, s. 398) göre metafor, dilin sembolik amaçlı kullanımına bağlı olarak bir kavramı veya durumu başka bir kavramla veya durumla açıklamak olarak ifade edilmiştir. Morgan’a (1998, s. 14’ten akt. Güneş ve Tezcan, 2021, s. 3) göre “metafor kullanımı, genel olarak dünyayı kavrayışımıza sinen bir düşünce biçimi ve bir görme biçimi anlamına gelmektedir.” Tüm bu tanımlardan hareketle metafor kavramı, bireyin yeni öğrenilen veya karşılaşılan bir kavramı, kendi anlam evreninde var olan başka kavram, olgu ya da durumlarla ilişkilendirerek genellikle günlük hayatta kullandığı benzetmeler aracılığıyla ifade etmesi şeklinde tanımlanabilir.

Bireyler yeni bir durum, kavram ve olgu ile karşılaştıklarında, ona önceki bilgi ve deneyimlerinden hareketle çeşitli anlamlar yükleyerek zihinlerinde yeni öğrenilene karşı çeşitli şemalar oluşturmaktadır. Bu şemaları ortaya çıkarmak, algıları, düşünceleri ve gereksinimleri belirleyebilmek adına son derece önemli görülmektedir. Bu amaçla metaforlardan faydalanılmaktadır. Yabancı/ikinci dil öğretimi de bireylere yeni boyutlar kazandırdığı ve anlam evrenlerini geliştirdiği için bireylerin zihinlerinde yeni şemaların oluşmasını sağlamaktadır. Bu şemalar bazen olumlu olabileceği gibi bazen de olumsuz düşünceleri çağrıştırmaktadır. Bu düşünceden yola çıkarak genelde yabancı/ikinci dil öğretiminde özelde ise yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin düşünce, algı ve gereksinimlerinin metaforlar aracılığıyla belirlenmesi bu sürecin daha etkin ve verimli hâle gelmesine ve öğretim yöntemlerinin öğrenci merkezli bir biçimde şekillendirilmesine olanak sağlamaktadır. Gömleksiz’e (2013, s. 652) göre “olumlu metaforik algılar yabancı dil öğrenimini pozitif yönde etkilerken olumsuz metaforik algılar da tersi bir sonuç verebilmektedir.” Bu bağlamda, dil öğretim sürecinde soyut düşünceleri somut hâle getirmek ve öğrencilerin konuya ilişkin zihinsel şemalarını net bir şekilde ortaya koymak için metafor kullanımının önemli olduğu, ayrıca metaforlarla elde edilen verilerin dikkatle çözümlenmesi ve yorumlanması gerektiği anlaşılmaktadır.

1. Araştırmanın Amacı

Alan yazını taraması sonucunda, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında öğrencilerin ürettiği metaforlarla ilgili yapılan çalışmaların, Türkçe öğretmenleri (Erol, 2023; Parlak Kalkan ve Kıribiş, 2021; Yiğit, 2021), Türkçe kavramı (Boylu ve Işık, 2017; Yıldız vd., 2023), Türkçe dil bilgisi (Erol ve Kaya, 2020; Göçen, 2019), Türkiye ve Türkçe (Güngör ve Özalan, 2021; Karatay ve Kartallıoğlu, 2019), Türk kültürü (Alptekin ve Kaplan, 2018), Türkçe öğretmenleri, Türkçe, TÖMER’ler ve Türkiye hakkındaki görüşleri (Kalenderoğlu ve

Armut, 2019), yabancı ve yerli öğrencilerin birbirleri hakkındaki görüşleri (Sarıdaş, 2022) ve Türkiye ve turizm kavramı (Köşker, 2023) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmaların yanı sıra uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe kavramına ilişkin algılarının betimlendiği bir çalışma (Moralı ve Çimen, 2022) bulunmakla birlikte akademik dinleme, akademik konuşma, akademik okuma ve akademik yazma olmak üzere her bir Türkçe akademik dil becerisine yönelik üretilen metaforların, metaforların toplandığı kategorilerin ve bu becerilere ait kategorilerin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi ve sınıf değişkenlerine göre dağılımlarının derinlemesine incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, çalışmanın sonuçlarının ilgili paydaşlarca söz konusu becerilerin gelişimine odaklanılmasına, öğretim sürecinin yönlendirilmesine, öğretim programlarının şekillendirilmesine, ders kitaplarının, öğretim materyallerinin ve öğretim yöntemlerinin amaca uygun hâle getirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Tüm bu düşüncelerden hareketle bu çalışmada, uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik dil becerilerine (akademik dinleme, akademik konuşma, akademik okuma, akademik yazma) yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik dil becerilerine (akademik dinleme, akademik konuşma, akademik okuma, akademik yazma) yönelik oluşturdukları metaforlar nelerdir?
2. Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik dil becerilerine (akademik dinleme, akademik konuşma, akademik okuma, akademik yazma) yönelik oluşturdukları metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?
3. Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik dil becerilerine (akademik dinleme, akademik konuşma, akademik okuma, akademik yazma) yönelik oluşturdukları metaforlara ait kategorilerin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi ve sınıf değişkenlerine göre dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik dil becerilerine yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemeyi ve metafor kategorilerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan olgu bilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgu bilimsel araştırma, “katılımcıların bir olguyla ilgili yaşadıkları deneyimlerini kendilerinin tanımladıkları şekliyle anlattığı, kaynağını psikoloji ve felsefeden alan bir araştırma desendir” (Creswell & Creswell, 2021, s. 13). Olgu bilim, “farkında olunulan fakat derinlemesine, ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan ve tam anlamıyla kavranılmayan olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar olmak üzere farklı biçimlerde oraya çıkan olgulara odaklanmaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 72). “Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıatabilecek bireyler ya da gruplardır” (Büyüköztürk vd., 2018, s. 22). Bu çalışmada, Türkiye’de öğrenimlerine devam eden

uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik dil becerilerine ilişkin algılarını hangi metaforlarla açıkladıkları, bu metaforların gerekçeleri ile ortak özellikleri bağlamında oluşan kategorilerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı belirlenmeye çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 18 farklı devlet üniversitesinin dil öğretim merkezinde Türkçe hazırlık eğitimini tamamlayarak bölümlerinde öğrenimlerine devam eden 85 uluslararası öğrenci oluşturmaktadır. Ancak 6 öğrencinin bilgilerinde eksiklik olması ya da yanıtlarının kabul edilebilir olmaması gibi nedenlerle çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Böylece çalışmada 79 öğrencinin görüşleri değerlendirmeye alınmıştır. Çalışma grubu belirlenirken araştırmanın amacından dolayı amaçlı örnekleme türleri içerisinde yer alan ölçüt örnekleme temel alınmıştır. Ölçüt örneklemede araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumlar çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 112). Çalışma grubu, ülkemize yükseköğrenim amacıyla gelme, üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde Türkçe hazırlık eğitimini başarıyla tamamlayıp C1 düzeyinden mezun olma, akademik Türkçe derslerine katılma ve bölümlerinde öğrenimlerine devam etme ölçütlerini karşılayan uluslararası öğrencilerden meydana gelmektedir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcıların Kişisel Özellikleri

Katılımcıların Kişisel Özellikleri		f
Cinsiyet	Kadın	37
	Erkek	42
Yaş	18-21	23
	22-25	27
	26-29	17
	30-33	4
	33 ve üzeri	8
Öğrenim düzeyi	Lisans	36
	Yüksek lisans	32
	Doktora	11
Sınıf	1. sınıf	15
	2. sınıf	7
	3. sınıf	15
	4. sınıf	2
	Ders aşaması	19
	Tez aşaması	18
	Yeterlik aşaması	3
	Ankara Üniversitesi TÖMER	3
	Bursa Uludağ Üniversitesi TÖMER	3
Türkçe öğrenilen kurumlar	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER	12
	Gazi Üniversitesi TÖMER	2
	Hacettepe Üniversitesi TÖMER	2
	İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER	2
	İstanbul Medeniyet Üniversitesi TÖMER	1
	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi	10
	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Yabancı Diller Yüksekokulu	27
	Karabük Üniversitesi TÖMER	1
	Marmara Üniversitesi TÖMER	1

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi	2
Necmettin Erbakan Üniversitesi TÖMER	1
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER	5
Sakarya Üniversitesi TÖMER	3
Selçuk Üniversitesi TÖMER	1
Uşak Üniversitesi TÖMER	1
Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER	2
Toplam	79

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılanların 42’sinin erkek, 37’sinin kadın; 23’ünün 18-21, 27’sinin 22-25, 17’sinin 26-29, 4’ünün 30-33 ve 8’inin 34 ve üzeri yaşında; 36’sının lisans, 32’sinin yüksek lisans ve 11’inin doktora düzeyinde; 15’inin 1. sınıfta, 7’sinin 2. sınıfta, 15’inin 3. sınıfta, 2’sinin 4. sınıfta, 19’unun lisansüstü öğrenimlerinin ders, 18’inin tez, 3’ünün yeterli aşamasında olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğu İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Yabancı Diller Yüksekokulu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOMÜ TÖMER), İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi (DİLMER) ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (NEVÜ TÖMER) gibi kurumlarda genel ve akademik Türkçe öğrenimlerini tamamlamıştır. Ayrıca katılımcılar arasında bu kurumların dışında Türkiye’deki farklı üniversitelerin ilgili merkez veya birimlerinde eğitim almış öğrenciler de yer almaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın veri toplama aracı, uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik dil becerilerine yönelik metaforik algılarını ortaya koymak için araştırmacı tarafından hazırlanan metafor formundan oluşmaktadır. Dil ve dilin kullanımı ile ilgili olan metaforlar, insanın doğayı ve çevreyi anlamasına, anlamsız gibi görünen nesnel gerçeklikten belirli yorumlar yoluyla anlamlar çıkarmasına, yaşantı ve deneyime anlam kazandırmaya yardımcı araçlar olarak da bilinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 207-208). Bu çalışma bağlamında verilerin toplanması için hazırlanan iki bölümden oluşan metafor formunun birinci bölümünde, uluslararası öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin maddeler (cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, sınıf, Türkçe öğrenilen kurum); ikinci bölümünde ise katılımcıların Türkçe akademik dil becerilerine yönelik görüşlerini belirtmek amacıyla “Akademik dinleme ... gibidir; çünkü ...”, “Akademik konuşma ... gibidir; çünkü ...”, “Akademik okuma ... gibidir; çünkü ...”, “Akademik yazma ... gibidir; çünkü ...” şeklinde eksik bırakılmış dört cümle yer almaktadır. İlgili alan yazını incelendiğinde katılımcıların metaforlar aracılığıyla algılarının belirlendiği çalışmalarda (Boylu ve Işık, 2017; Eroğlu ve Okur, 2021; Erol ve Kaya, 2020; Karakuş ve Kozçetin, 2016; Kemiksiz, 2019; Nas ve Göçen, 2023; Parlak Kalkan ve Kırabiş, 2021; Saban, 2008) verilerin “xxx ... gibidir; çünkü ...” ifadesinin tamamlanarak toplandığı tespit edildiği için bu çalışmada da benzer yol izlenmiştir.

Hazırlanan metafor formunun uygunluğu için yabancılara Türkçe öğretimi alanında deneyimi ve metafor konusunda çalışmaları olan 3 alan ve 1 ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca formun anlaşılabilirliğini sınamak amacıyla çalışma grubunun özelliklerine benzer 2 uluslararası öğrenci ile ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama yapılan

öğrenciler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Tüm bu uygulamalardan metafor formunun anlaşılır ve çalışmanın amacına uygun bir şekilde hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci öncesinde araştırmanın etik kurallara uygun şekilde yürütülmesi için gerekli adımlar atılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın verilerinin toplanabilmesi için İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kuruluna başvurulmuştur. Kurulun 03.12.2024 tarihinde gerçekleşen toplantısında 2024/631 numaralı ve E-74555795-050.04-1171654 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır. Ardından çalışmanın katılımcıları ile iletişime geçilmiş ve araştırmaya davet edilmiştir. Araştırmacı ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcılar ortak kararlaştırılan tarih ve saatte çevrim içi ortamda Zoom uygulaması aracılığıyla bir araya gelmiştir. Katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan bir sunum üzerinden metafor kavramı açıklanmış ve çalışma konusundan farklı olmak üzere çeşitli örnekler gösterilmiştir. Katılımcıların konu ile ilgili soruları yanıtlanmıştır. Bu açıklama ve bilgilendirmelerden sonra veri toplama aracı olarak kullanılmak üzere hazırlanan metafor formunun Google Form aracılığıyla dijital ortama aktarılmış hâli katılımcılara gösterilmiştir. Dijital ortamdaki formlar, katılımcılara iletilmiş ve kişisel bilgileriyle birlikte her bir akademik dil becerisine yönelik algı ve gerekçelerini formda yer alan cümleleri tamamlayarak ifade etmeleri beklenmiştir. Böylece çalışmanın verilerini oluşturan metaforlar ve gerekçeleri elde edilmiştir. Tüm bu veriler, 14.12.2024-16.02.2025 tarihleri arasında toplanmıştır.

2.5. Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışma kapsamında elde edilen verilerin çözümlemesinde nitel veri çözümleme tekniklerinden içerik çözümlemesi kullanılmıştır. “Sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan içerik çözümlemesi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenabilir bir teknik olarak tanımlanabilir” (Büyüköztürk vd. 2018, s. 259).

Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik dil becerilerine yönelik oluşturdukları metaforların çözümlemesinde Saban (2008) tarafından belirlenen işlem adımları izlenmiştir. Ancak bu çalışmada, söz konusu adımların son aşamasında yer alan “Nicel veri analizi için verilerin SPSS paket programına aktarılması” işlemi uygulanmadığı için çözümleme sürecine dâhil edilmemiştir. Dört aşamada yapılan işlemler aşağıda açıklanmıştır:

1. *Adlandırma aşaması:* Çalışma grubundaki uluslararası öğrencilerin ürettikleri metaforların bir listesi yapılarak geçerli bir metafor üretilip üretilmediğine bakılmıştır. Metaforlar basit bir şekilde kodlanmıştır.
2. *Eleme ve arıtma aşaması:* Bu aşamada uluslararası öğrencilerin ürettikleri metaforlar; metaforun konusu, metaforun kaynağı ve metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki açısından yeniden gözden geçirilmiştir. Herhangi bir metafor kaynağını ya da metaforun gerekçesini içermeyen yanıtlar değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirme kapsamına alınan öğrencilere Ö1 (Öğrenci 1), Ö2 (Öğrenci 2) gibi kodlar verilmiştir.

3. *Derleme ve kategori geliştirme aşaması:* Bu aşamada uluslararası öğrenciler tarafından geliştirilen metaforlar ve gerekçeleri tekrar incelenmiştir. Metaforlar; metaforun konusu, metaforun kaynağı ve metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki bakımından ele alınmış ve belirlenen kodlardan hareketle kategoriler elde edilmiştir.
4. *Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması:* Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları nitel araştırmalar açısından oldukça önemlidir. Yıldırım ve Şimşek'e (2011, s. 257) göre elde edilen verilerin ayrıntılı bir biçimde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıkça ifade etmesi geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada geçerliği sağlamak için veri toplama ve toplanan bu verilerin çözümlenme süreci detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Ayrıca katılımcılardan elde edilen metafor bulgularının tamamı sınıflandırılarak sunulmuştur. Kategorileri desteklemek ve açıklamak için öğrencilerin metafor ve gerekçelerine yer verdikleri cümlelerinden doğrudan alıntılar sunulmuştur. Doğrudan alıntılarda, öğrenciler daha önce işaretlendiği şekliyle Ö1 (Öğrenci 1), Ö2 (Öğrenci 2) biçimde kodlanmış, yazılı ifadelerinde herhangi bir değişiklik ve düzeltme yapılmamıştır. Araştırmanın güvenilirliği için ise kavramsal kategorileri oluşturma sürecinde ve oluşturulan kavramsal kategorilerin altında toplanan metaforların ilgili kategoriyi temsil etme durumunu belirlemek için yabancılara Türkçe öğretimi alanında deneyimli ve metafor konusunda çalışmaları olan 2 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla uzmanlara kavramsal kategorilerin bulunduğu ve metaforların rastgele sıralandığı iki liste verilmiştir. Kendilerinden metaforları hiçbirisi açıkta kalmayacak şekilde kavramsal kategorilerle eşleştirmeleri istenmiştir. Uzmanların eşleştirmeleri ile araştırmacı tarafından yapılan eşleştirmeler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda görüş birliği ve görüş ayrılıkları tespit edilmiş, Miles ve Huberman'ın (1994) formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$) kullanılarak uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyum belirlenmiştir. Bu hesaplama sonucunda araştırmacı ile 1. uzman arasında %91,13; 2. uzman ile %93,67 oranında uyumun olduğu belirlenmiştir. Bu değerlerin, alan uzmanlarınca kabul edilen en az %70'in üzerinde (Miles & Huberman, 1994; Tavşancıl ve Aslan, 2001) olması nedeniyle verilerin güvenilir biçimde çözümlendiği söylenebilir.

3. Bulgular

Bu bölümde uluslararası öğrencilerin akademik dinleme, akademik konuşma, akademik okuma ve akademik yazma olmak üzere Türkçe akademik dil becerilerine ilişkin ürettikleri metaforları, bu metaforlara dayalı oluşturulan kategoriler ve bu metafor kategorilerinin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi ve sınıf değişkenlerine göre dağılımlarını belirlemeye yönelik yapılan incelemeler, araştırma sorularına koşut olacak şekilde tablolaştırılarak gösterilmiştir. Ayrıca metaforların ve kategorilerin oluşmasına kaynaklık eden öğrenci ifadelerinden örneklere ilgili bölümlerin altında yer verilmiştir.

3.1. Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Dil Becerilerine Yönelik Oluşturdukları Metaforlara İlişkin Bulgular

Bu bölümde uluslararası öğrencilerin akademik dinleme, akademik konuşma, akademik okuma ve akademik yazma olmak üzere dört akademik dil becerisine ilişkin ürettikleri metaforlar ayrı başlık ve tablolarda gösterilmiştir.

3.1.1. Akademik Dinleme Becerisine İlişkin Üretilen Metaforlara Yönelik Bulgular

Uluslararası öğrencilerin akademik dinleme becerisine ilişkin ürettikleri metaforlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Akademik Dinleme Becerisine İlişkin Üretilen Metaforlar

Sayı	Metafor	Öğrenci	f	Sayı	Metafor	Öğrenci	f
1.	Dedektif	Ö17, Ö41, Ö78	3	33.	Köprü	Ö54	1
2.	Deniz	Ö28, Ö29, Ö35	3	34.	Matematik	Ö55	1
3.	Anahtar	Ö2, Ö30	2	35.	Mikser sesi	Ö70	1
4.	Labirent	Ö22, Ö39	2	36.	Monotonluk	Ö24	1
5.	Öğrenme	Ö23, Ö44	2	37.	Oksijen emen ateş	Ö67	1
6.	Radio frekansı ayarlamak	Ö26, Ö32	2	38.	Okuma	Ö12	1
7.	Radio	Ö19, Ö66	2	39.	Orkestra	Ö76	1
8.	Rap şarkısı	Ö61, Ö64	2	40.	Radar sistemi	Ö15	1
9.	Son/flash haberler	Ö21, Ö33	2	41.	Rehber	Ö65	1
10.	Şarkı	Ö20, Ö57	2	42.	Rüzgâr	Ö43	1
11.	Tavşan yakalamak	Ö58, Ö59	2	43.	Rüzgârı yakalamak	Ö6	1
12.	Yapboz/puzzle	Ö38/Ö62	2	44.	Sağlıklı beslenme	Ö42	1
13.	Yemek yapmak	Ö13, Ö14	2	45.	Sahil	Ö71	1
14.	Altın kalp keşfetmek	Ö74	1	46.	Savaş	Ö4	1
15.	Analiz yapmak	Ö9	1	47.	Seyahate çıkmak	Ö60	1
16.	Araştırma	Ö11	1	48.	Sonsuz bir yol	Ö56	1
17.	Araştırmacı	Ö75	1	49.	Su	Ö27	1
18.	Asker	Ö25	1	50.	Süzgeç	Ö10	1
19.	Bilim	Ö16	1	51.	Şarkı sözü çözmek	Ö31	1
20.	Bilimsel analiz süreci	Ö77	1	52.	Tatlı	Ö79	1
21.	Bir fili arabaya oturmak	Ö52	1	53.	Tıp konferansında tarihçi	Ö40	1
22.	Birikim	Ö69	1	54.	Tilki	Ö36	1
23.	Bulmaca çözmek	Ö8	1	55.	Tohum	Ö73	1
24.	Dağa tırmanmak	Ö46	1	56.	Uçsuz bucaksız orman	Ö5	1
25.	Denizden su toplamak	Ö49	1	57.	Yarışma	Ö45	1
26.	Fener	Ö63	1	58.	Yaşlı insan	Ö7	1
27.	Fizik dersi	Ö72	1	59.	Yaz mevsimi	Ö3	1
28.	Gizemli film	Ö34	1	60.	Yemek	Ö68	1
29.	Harita okumak	Ö50	1	61.	Yüzmek	Ö51	1
30.	İşkence	Ö1	1	62.	Yüzme öğrenmek	Ö47	1
31.	Kâbus	Ö48	1	63.	Zamana karşı yarış	Ö18	1
32.	Kod çözmek	Ö53	1	64.	Zemin	Ö37	1
				Toplam			
				79			

Tablo 2 incelendiğinde uluslararası öğrencilerin akademik dinleme becerisine ilişkin geçerli 64 farklı metafor ürettikleri görülmektedir. Bu metaforlar arasında en çok kullanılanlar “dedektif” ve “deniz” olurken bunları “anahtar”, “labirent”, “öğrenme”, “yapboz/puzzle”,

“radyo frekansı ayarlamak”, “radyo”, “rap şarkısı”, “son/ flaş haberler”, “şarkı”, “tavşan yakalamak”, “yemek yapmak” metaforları takip etmektedir.

Ö1: “Akademik dinleme işkence gibidir; çünkü ne kadar dinleyip anlamaya çalışırsan, daha da zorlaşır.”

Ö29: “Akademik dinleme bir deniz gibidir; çünkü bilgiyi derinlemesine anlamak için içine dalmanız gerekir.”

Ö30: “Akademik dinleme anahtar gibidir; çünkü öğrenme kapıları açıyor.”

Ö41: “Akademik dinleme bir dedektif gibidir; çünkü dinleyici, her konuşma içinde ipuçlarını takip ederek anlamı ortaya çıkarır.”

3.1.2. Akademik Konuşma Becerisine İlişkin Üretilen Metaforlara Yönelik Bulgular

Uluslararası öğrencilerin akademik konuşma becerisine ilişkin ürettikleri metaforlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Akademik Konuşma Becerisine İlişkin Üretilen Metaforlar

Sayı	Metafor	Öğrenci	f	Sayı	Metafor	Öğrenci	f
1.	Köprü	Ö26, Ö29, Ö41, Ö62, Ö69	5	32.	Hızlı trene binmek	Ö31	1
2.	Tartışma	Ö8, Ö9, Ö11, Ö77	4	33.	Hikâye anlatmak	Ö22	1
3.	Yapboz/puzzle	Ö21, Ö23, Ö34, Ö49	4	34.	Işık	Ö39	1
4.	Müzik	Ö14, Ö53, Ö78	3	35.	Japonya’da yemek yemek	Ö47	1
5.	Su	Ö3, Ö36, Ö63	3	36.	Kahve	Ö19	1
6.	Kedi sevmek	Ö58, Ö59	2	37.	Kelimelerle dans etmek	Ö18	1
7.	Nehir	Ö42, Ö66	2	38.	Kitap okumak	Ö44	1
8.	Yol haritası çizmek	Ö10, Ö15	2	39.	Konveyör bant	Ö67	1
9.	Ağaç dikmek	Ö6	1	40.	Korku filmi	Ö61	1
10.	Akarsu	Ö25	1	41.	Küplerin düzenlenmesi	Ö75	1
11.	Akıllı insan	Ö7	1	42.	Meyve	Ö37	1
12.	Antrenman	Ö30	1	43.	Orkestra yönetmek	Ö43	1
13.	Ayna	Ö65	1	44.	Orman yangını	Ö35	1
14.	Besin	Ö16	1	45.	Oyun	Ö55	1
15.	Bilimsel tartışma	Ö54	1	46.	Öğretmenin ders anlatması	Ö32	1
16.	Bina inşa etmek	Ö17	1	47.	Rahibe	Ö73	1
17.	Bozuk araba	Ö1	1	48.	Resmi/klasik giyinmek	Ö57	1
18.	Bulmaca	Ö76	1	49.	Ressamın tablo yapması	Ö60	1
19.	Bülten analizi	Ö70	1	50.	Robot	Ö24	1
20.	Büyülü vadi	Ö71	1	51.	Saray dili	Ö5	1
21.	Çalışma hayatı	Ö51	1	52.	Satranç	Ö56	1
22.	Çince konuşmak	Ö33	1	53.	Sesli kitap	Ö27	1
23.	Çocuk tiyatrosu	Ö46	1	54.	Sınav	Ö45	1
24.	Dile dokunmak	Ö2	1	55.	Sohbet	Ö50	1
25.	Doktor randevusu	Ö68	1	56.	Şampiyonluk kupası	Ö48	1
26.	Doktor reçetesi	Ö64	1	57.	Tiyatro performansı	Ö74	1
27.	Fıstık	Ö52	1	58.	Uzman açıklaması	Ö40	1
28.	Gökkuşağı	Ö79	1	59.	Yazma	Ö12	1
29.	Güneş	Ö4	1	60.	Yemek	Ö38	1

30.	Hayat	Ö20	1	61.	Yeni bir dilde konuşmak	Ö72	1
31.	Heykel yapmak	Ö13	1	62.	Yüzme	Ö28	1
Toplam							79

Tablo 3'e göre uluslararası öğrenciler, akademik konuşma becerisine ilişkin geçerli 62 farklı metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar içerisinde “köprü” en çok tekrarlanan metafordur. Bu metaforu, sırasıyla “tartışma”, “yapboz/puzzle”, “müzik”, “su”, “kedi sevmek” ve “nehir” takip etmiştir.

Ö29: “Akademik konuşma bir köprü gibidir; çünkü fikirleri ve bilgiyi başkalarına aktarmanın yoludur.”

Ö45: “Akademik konuşma sınav gibidir. Çünkü ne söylendiğine bilmeyerek bazen stresli olurum.”

Ö56: “Akademik konuşma satranç gibidir gibidir; çünkü ağzından çıkan her kelimeye çok önem vermen gerekiyor.”

Ö64: “Akademik konuşma doktor reçetesi gibidir çünkü sadece doktorları ve eczacıları anlayabilmektedir.”

3.1.3. Akademik Okuma Becerisine İlişkin Üretilen Metaforlara Yönelik Bulgular

Uluslararası öğrencilerin akademik okuma becerisine ilişkin ürettikleri metaforlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Akademik Okuma Becerisine İlişkin Üretilen Metaforlar

Sayı	Metafor	Öğrenci	f	Sayı	Metafor	Öğrenci	f
1.	Hazine haritası incelemek	Ö10, Ö27, Ö49, Ö60, Ö69	5	29.	Kayak yapmak	Ö71	1
2.	Okyanus	Ö19, Ö38, Ö56, Ö63, Ö73	5	30.	Kitaptan bilgi almak	Ö50	1
3.	Harita	Ö23, Ö43, Ö62, Ö76	4	31.	Kolay bir iş	Ö25	1
4.	Su	Ö1, Ö30, Ö46, Ö55	4	32.	Konuşma metni okumak	Ö33	1
5.	Yolculuk	Ö8, Ö11, Ö35, Ö74	4	33.	Kuyudan su çekmek	Ö15	1
6.	Dağa tırmanmak	Ö26, Ö45, Ö57	3	34.	Makine	Ö2	1
7.	Pencere	Ö54, Ö65, Ö66	3	35.	Maraton	Ö47	1
8.	Eğitilmiş köpek	Ö58, Ö59	2	36.	Mikroskop	Ö41	1
9.	Spor	Ö16, Ö44	2	37.	Mis	Ö52	1
10.	Anatomi	Ö20	1	38.	Nefes alıp vermek	Ö70	1
11.	Bahçe bakımı	Ö14	1	39.	Nehri yürüyerek geçmek	Ö22	1
12.	Bilimsel çalışma	Ö77	1	40.	Newton'un üç hareket yasası	Ö61	1
13.	Bilmece	Ö68	1	41.	Pırlanta	Ö21	1
14.	Bulmaca çözmek	Ö32	1	42.	Pusula	Ö29	1
15.	Dalgıç	Ö17	1	43.	Reçete	Ö40	1
16.	Deney yapmak	Ö78	1	44.	Resim incelemek	Ö39	1
17.	Derin kuyu	Ö53	1	45.	Resim yapmak	Ö6	1
18.	Ders	Ö12	1	46.	Rusça metin okumak	Ö72	1
19.	Düzenli kitaplık	Ö24	1	47.	Rüya	Ö42	1
20.	Ebru sanatı	Ö64	1	48.	Sarmaşık	Ö5	1
21.	Edebiyat	Ö79	1	49.	Sözlük	Ö7	1

22.	Eğlence	Ö3	1	50.	Süt	Ö37	1
23.	Ekip işi	Ö51	1	51.	Şehirde kaybolmak	Ö31	1
24.	Eleştirel inceleme	Ö9	1	52.	Tarla	Ö13	1
25.	Geveze arkadaş	Ö48	1	53.	Tersten okumak	Ö34	1
26.	Gök	Ö36	1	54.	Uçmak	Ö75	1
27.	Hayat	Ö28	1	55.	Yapboz/puzzle	Ö67	1
28.	Hızlı araba	Ö4	1	56.	Zihin jimnastiği yapmak	Ö18	1
Toplam							79

Tablo 4’e bakıldığında uluslararası öğrencilerin akademik okuma becerisine ilişkin geçerli 56 farklı metafor ürettikleri görülmektedir. Yapılan incelemeler sonucunda uluslararası öğrencilerin akademik okuma becerisini en çok “hazine haritası incelemek” ve “okyanus” metaforlarıyla ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Bu metaforları “harita”, “su” ve “yolculuk” takip etmiştir. Ayrıca “dağa tırmanmak”, “pencere”, “eğitimli köpek” ve “spor” metaforlarının da birden fazla öğrenci tarafından üretildiği tespit edilmiştir.

Ö10: “Akademik okuma bir hazine haritasını incelemek gibidir; çünkü satırların içinde gizli bilgileri bulmayı gerektirir.”

Ö35: “Akademik okuma bir yolculuk gibidir; çünkü her yeni metinle farklı bir dünyaya adım atılır.”

Ö44: “Akademik okuma spor yapmak gibidir; çünkü odaklanmayı geliştirir.”

Ö64: “Akademik okuma ebru sanatı gibidir çünkü ebru sanatı özel boyalar ve fırçalar yapmak için o yüzden akademik okuma okumak için özel bilim insanları istemektedir.”

3.1.4. Akademik Yazma Becerisine İlişkin Üretilen Metaforlara Yönelik Bulgular

Uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerisine ilişkin ürettikleri metaforlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Akademik Yazma Becerisine İlişkin Üretilen Metaforlar

Sayı	Metafor	Öğrenci	f	Sayı	Metafor	Öğrenci	f
1.	Bina inşa etmek	Ö10, Ö14, Ö23, Ö77, Ö78	5	31.	Gerçek	Ö64	1
2.	Matematik	Ö40, Ö53, Ö61	3	32.	Hapishane	Ö71	1
3.	Resim yapmak	Ö12, Ö18, Ö68	3	33.	Heykel oyma	Ö75	1
4.	Sanat eseri	Ö17, Ö29, Ö54	3	34.	Izdırap	Ö70	1
5.	Yapboz/puzzle	Ö19, Ö26, Ö35	3	35.	İğneyle kuyu kazmak	Ö9	1
6.	Everest’e/dağa tırmanmak	Ö21, Ö52	2	36.	İpte dengede durmak	Ö62	1
7.	Harita çizmek	Ö32, Ö67	2	37.	İstanbul	Ö51	1
8.	İnşaat	Ö6, Ö41	2	38.	Kalkülüs	Ö56	1
9.	Mimarın eserini tamamlaması	Ö60, Ö69	2	39.	Kaslar	Ö73	1
10.	Oyun oynamak	Ö28, Ö55	2	40.	Kod yazmak	Ö72	1
11.	Özgürlük	Ö58, Ö59	2	41.	Kopya çekmek	Ö45	1
12.	Terapi	Ö49, Ö66	2	42.	Lezzetli yemek	Ö57	1
13.	Acı çekmek	Ö24	1	43.	Maraton	Ö8	1
14.	Antrenman	Ö4	1	44.	Plan yapmak	Ö50	1
15.	Asgari ücret	Ö48	1	45.	Psikolog	Ö65	1

16.	Askerlik	Ö47	1	46.	Reçete hazırlamak	Ö15	1
17.	Aslanın dişini çekmek	Ö46	1	47.	Saat	Ö36	1
18.	Bağımlılık	Ö1	1	48.	Satranç	Ö16	1
19.	Cetvel	Ö7	1	49.	Sınav sorularına cevap vermek	Ö76	1
20.	Çatı	Ö37	1	50.	Sohbet etmek	Ö44	1
21.	Çocuk yetiştirmek	Ö39	1	51.	Sözleşme	Ö30	1
22.	Damlalar	Ö63	1	52.	Şekil verilmiş ahşap	Ö5	1
23.	Divan şiirleri	Ö27	1	53.	Şiir	Ö79	1
24.	Dolu dolapta kıyafet seçmek	Ö31	1	54.	Tarif etmek	Ö11	1
25.	Edebî eser	Ö22	1	55.	Teknik bilgi	Ö25	1
26.	Ezberlemek	Ö2	1	56.	Tez	Ö33	1
27.	Fantezi diyarı	Ö42	1	57.	UNO kart oyunu	Ö43	1
28.	Film	Ö38	1	58.	Uzun tren yolculuğu	Ö34	1
29.	Fizik	Ö74	1	59.	Yağmur	Ö3	1
30.	Futbol maçı izlemek	Ö20	1	60.	Yolculuk	Ö13	1
Toplam							79

Tablo 5’te görüldüğü gibi uluslararası öğrenciler akademik yazma becerisine ilişkin geçerli 60 farklı metafor geliştirmişlerdir. Bu metaforlar içerisinde öğrenciler tarafından “bina inşa etmek” en çok kullanılan metafor olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra “matematik”, “resim yapmak”, “sanat eseri”, “yapboz/puzzle”, “Everest’e/dağa tırmanmak”, “harita çizmek”, “inşaat”, “mimarın eserini tamamlaması”, “oyun oynamak”, “özgürlük” ve “terapi” metaforları da birden fazla öğrenci tarafından geliştirilmiştir.

Ö7: “Akademik yazma cetvel gibidir; Çünkü akademik yazmada bir plan vardır ve yazarken o planına göre her şey yapılır.”

Ö15: “Akademik yazma bir reçete hazırlamak gibidir, çünkü her ayrıntıyı açık ve doğru bir şekilde yazmanız gerekir.”

Ö24: “Akademik yazma acı çekmek gibidir; çünkü iyi bir cümle kurmak için elinden geleni yapsan bile istediğin gibi yapamazsın.”

Ö43: “Akademik yazma UNO kart oyunu gibidir; çünkü kuralları öğrendikten sonra yazarken çok keyif alırsın.”

3.2. Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Dil Becerilerine Yönelik Oluşturdukları Metaforların Kategorilere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Bu bölümde uluslararası öğrencilerin oluşturdukları metaforlar ve gerekçelerinden hareketle her bir akademik dil becerisi için oluşturulan kategoriler ayrı başlık ve tablolarda gösterilmiştir.

3.2.1. Akademik Dinleme Becerisine İlişkin Kavramsal Kategorilere Yönelik Bulgular

Uluslararası öğrencilerin akademik dinleme becerisine ilişkin ürettikleri metaforlar bağlamında meydana gelen kavramsal kategoriler Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6
Akademik Dinleme Becerisine İlişkin Kavramsal Kategoriler

Kategori	Metafor	f
Dikkat ve odaklanma	Dedektif (3), öğrenme (2), radyo frekansı ayarlamak (2), son/flaş haberler (2), yemek yapmak (2), analiz yapmak (1), araştırmacı (1), asker (1), bilim (1), bilimsel analiz süreci (1), bulmaca çözmek (1), denizden su toplamak (1), harita okumak (1), kod çözmek (1), okuma (1), radar sistemi (1), radyo (1), rüzgârı yakalamak (1), savaş (1), seyahate çıkmak (1), süzgeç (1), uçsuz bucaksız orman (1), yaşlı insan (1), yaz mevsimi (1), yüzmek (1), zamana karşı yarış (1)	32
Zorluk	Rap şarkısı (2), tavşan yakalamak (2), bir fili arabaya oturtmak (1), Altın kalp keşfetmek (1), dağa tırmanmak (1), fizik dersi (1), işkence (1), kâbus (1), matematik (1), mikser sesi (1), sonsuz bir yol (1), şarkı sözü çözmek (1), tıp konferansında tarihçi olmak (1), yarışma (1), yüzme öğrenmek (1)	17
Bilgi kaynağı	Deniz (3), anahtar (2), yapboz/puzzle (2), araştırma (1), fener (1), köprü (1), radyo (1), rehber (1)	12
İhtiyaç	Birikim (1), oksijen emen ateş (1), sağlıklı beslenme (1), su (1), tatlı (1), yemek (1), zemin (1)	7
Sabır	Labirent (2), gizemli film (1), monotonluk (1), sahil (1), tohum (1)	6
Uyum	Şarkı (2), Orkestra (1)	3
Öngörülemezlik	Rüzgâr (1), tilki (1)	2
Toplam		79

Tablo 6 incelendiğinde uluslararası öğrencilerin akademik dinleme becerisine ilişkin ürettikleri metaforların “dikkat ve odaklanma”, “zorluk”, “bilgi kaynağı”, “ihtiyaç”, “sabır”, “uyum” ve “öngörülemezlik” olmak üzere 7 kategoride toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler içerisinde en fazla metaforun “dikkat ve odaklanma” (f=32), en az metaforun ise “öngörülemezlik” (f=2) kategorisi içerisinde yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca “radyo” metaforunu kullanan iki farklı öğrencinin gerekçelerinden hareketle söz konusu metafora farklı anlamlar yüklediği anlaşılmıştır. Bu sebeple “radyo” metaforu hem “dikkat ve odaklanma” hem de “bilgi kaynağı” kategorilerinde ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Ö15: “Akademik dinleme bir radar sistemi gibidir, çünkü önemli sinyalleri yakalamak için sürekli dikkatli olmanız gerekir.”

Ö25: “Ormandaki asker gibidir; çünkü konsantre olmak zorundadır.”

Ö61: “Akademik dinleme rap şarkıları gibidir; çünkü ilk dinleyişte anlamayacaksınız.”

3.2.2. Akademik Konuşma Becerisine İlişkin Kavramsal Kategorilere Yönelik Bulgular

Uluslararası öğrencilerin akademik konuşma becerisine ilişkin ürettikleri metaforlar bağlamında meydana gelen kavramsal kategoriler Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7
Akademik Konuşma Becerisine İlişkin Kavramsal Kategoriler

Kategori	Metafor	f
Sistematiklik	Yapboz/puzzle (4), köprü (3), müzik (3), tartışma (3), nehir (2), akarsu (1), bina inşa etmek (1), konveyör bant (1), orkestra yönetmek (1)	19
Dikkat ve özen	Akıllı insan (1), bulmaca (1), büyülu vadi (1), gökkuşağı (1), heykel yapmak (1), hikâye anlatmak (1), küplerin düzenlenmesi (1), orman yangını (1), rahibe (1), ressamın tablo yapması (1), satranç (1), şampiyonluk kupası (1),	13

	yemek (1)	
Bilgi aktarma/edinme aracı	Köprü (2), ağaç dikmek (1), besin (1), ılık (1), kitap okumak (1), meyve (1), öğretmenin ders anlatması (1), sesli kitap (1)	9
Deneyim	Antrenman (1), bozuk araba (1), çalışma hayatı (1), hayat (1), Japonya’da yemek yemek (1), tiyatro performansı (1), yüzme (1)	7
Açıklık ve netlik	Yol haritası çizmek (2), sohbet (1), yazma (1)	4
Düşünceleri ifade aracı	Ayna (1), dile dokunmak (1), kelimeleri ifade etmek (1), tartışma (1)	4
Kolaylık	Su (3), fıstık (1)	4
Olumlu his	Kedi sevmek (2), güneş (1), kahve (1)	4
Teknik	Doktor reçetesi (1), robot (1), saray dili (1), uzman açıklaması (1)	4
Zorluk	Çince konuşmak (1), çocuk tiyatrosu (1), hızlı trene binmek (1), yeni bir dilde konuşmak (1)	4
Kaygı-çekinme	Doktor randevusu (1), korku filmi (1), sınav (1)	3
Detay ve destek	Bilimsel tartışma (1), bülten analizi (1)	2
Duruma/bağlama uygunluk	Oyun (1), resmî/klasik giyinmek (1)	2
Toplam		79

Tablo 7 incelendiğinde uluslararası öğrencilerin akademik konuşma becerisine ilişkin ürettikleri metaforların “sistematiklik”, “dikkat ve özen”, “bilgi aktarma/edinme aracı”, “deneyim”, “açıklık ve netlik”, “düşünceleri ifade aracı”, “kolaylık”, “olumlu his”, “teknik”, “zorluk”, kaygı-çekinme”, “detay ve destek” ve “duruma/bağlama uygunluk” olmak üzere 13 kategoride toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler içerisinde en fazla metaforun “sistematiklik” (f=19), en az metaforun ise “detay ve destek” (f=2) ile “duruma/bağlama uygunluk” (f=2) kategorileri içerisinde yer aldığı belirlenmiştir. Metafor gerekçelerinden hareketle “köprü” metaforu, “sistematiklik” ve “bilgi aktarma/edinme aracı”; “tartışma” metaforu, “sistematiklik” ve “düşünceleri ifade aracı” olmak üzere iki farklı kategori içerisinde değerlendirilmiştir.

Ö9: “Akademik konuşma, tartışma gibidir; çünkü bilgiler mantıksal bir sıra içinde sunulmalı ve dinleyiciyi ikna etmelidir.”

Ö31: “Akademik konuşma, hızlı bir trene binmek gibidir çünkü hızlı konuşan birini takip etmek zor olabilir.”

Ö52: “Akademik konuşma fıstık gibidir; çünkü kolay.”

3.2.3. Akademik Okuma Becerisine İlişkin Kavramsal Kategorilere Yönelik Bulgular

Uluslararası öğrencilerin akademik okuma becerisine ilişkin ürettikleri metaforlar bağlamında meydana gelen kavramsal kategoriler Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Akademik Okuma Becerisine İlişkin Kavramsal Kategoriler

Kategori	Metafor	f
Keşfetme ve öğrenme aracı	Okyanus (5), yolculuk (4), harita (3), pencere (3), dalgıç (1), derin kuyu (1), ders (1), eğlence (1), gök (1), hayat (1), mikroskop (1), nehri yürüyerek geçmek (1), pusula (1), resim incelemek (1), resim yapmak (1), rüya (1), sözlük (1), uçmak (1)	29
Odaklanma	Spor (2), anatomi (1), harita (1), kitaptan bilgi almak (1), konuşma metni okumak (1), pırlanta (1), Rusça metin okumak (1), şehirde kaybolmak (1), zihin jimnastiği yapmak (1)	10

Analiz etme-tarama	Hazine haritası incelemek (5), bilimsel çalışma (1), deney yapmak (1), eleştirel inceleme (1)	8
Kolaylık	Su (2), hızlı araba (1), kolay bir iş (1), mis (1), nefes alıp vermek (1)	6
Sabır	Dağa tırmanmak (3), geveze arkadaş (1), maraton (1), tersten okumak (1)	6
Uzmanlık	Ebru sanatı (1), edebiyat (1), eğitilmiş köpek (2), Newton'un üç hareket yasası (1), reçete (1)	6
Emek isteyen bir süreç	Bahçe bakımı (1), kayak yapmak (1), kuyudan su çekmek (1), tarla (1)	4
Sistematiklik	Düzenli kitaplık (1), ekip işi (1), makine (1), sarmaşık (1)	4
İhtiyaç	Su (2), süt (1)	3
Parçaları birleştirme	Bilmece (1), bulmaca çözmek (1), yapboz/puzzle (1)	3
Toplam		79

Tablo 8 incelendiğinde uluslararası öğrencilerin akademik okuma becerisine ilişkin ürettikleri metaforların “keşfetme ve öğrenme aracı”, “odaklanma”, “analiz etme-tarama”, “kolaylık”, “sabır”, “uzmanlık”, “emek isteyen bir süreç”, “sistematiklik”, “ihtiyaç” ve “parçaları birleştirme” olmak üzere 10 kategoride toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler içerisinde en fazla metaforun “keşfetme ve öğrenme aracı” (f=29), en az metaforun ise “ihtiyaç” (f=3) ve “parçaları birleştirme” (f=3) kategorileri içerisinde yer aldığı tespit edilmiştir. Metafor gerekçelerinden hareketle “harita” metaforu, “keşfetme ve öğrenme aracı” ve “odaklanma”; “su” metaforu, “kolaylık” ve “ihtiyaç” olmak üzere iki farklı kategori içerisinde değerlendirilmiştir.

Ö14: “Akademik okuma bir tarla gibidir; çünkü ne kadar çok emek verersen, o kadar çok ürün (bilgi) alırsın.”

Ö38: “Akademik okuma bir okyanus gibidir; çünkü ne kadar derinliğini gidersek o kadar yeni şeyler keşfederiz.”

Ö70: “Akademik okuma nefes alıp verme gibidir; çünkü nefes alıp verme bize nasıl kolaysa o da kolaydır.”

3.2.4. Akademik Yazma Becerisine İlişkin Kavramsal Kategorilere Yönelik Bulgular

Uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerisine ilişkin ürettikleri metaforlar bağlamında meydana gelen kavramsal kategoriler Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Akademik Yazma Becerisine İlişkin Kavramsal Kategoriler

Kategori	Metafor	f
Sistematiklik	Bina inşa etmek (5), yapboz/puzzle (3), harita çizmek (2), inşaat (2), mimarın eserini tamamlaması (2), cetvel (1), film (1), iğneyle kuyu kazmak (1), ipte dengede durmak (1), kod yazmak (1), maraton (1), matematik (1)	21
Düşünceleri ifade aracı	Özgürlük (2), terapi (2), çatı (1), psikolog (1), resim yapmak (1), sohbet etmek (1), şiir (1)	9
Zorluk	Askerlik (1), divan şiirleri (1), dolu dolapta kıyafet seçmek (1), Everest’e/dağa tırmanmak (1), hapishane (1), ızdırap (1), kalkülüs (1), matematik (1), teknik bilgi (1)	9
Deneyim	Antrenman (1), bağımlılık (1), damlalar (1), kaslar (1), matematik (1), satranç (1), yağmur (1), yolculuk (1)	8
Dikkat ve özen	Sanat eseri (2), çocuk yetiştirmek (1), futbol maçı izlemek (1), plan yapmak (1), resim yapmak (1), tez (1)	7
Kurallılık	Oyun oynamak (2), ezberlemek (1), fizik (1), lezzetli yemek (1), sözleşme	7

	(1), UNO kart oyunu (1)	
Açıklık ve netlik	Reçete hazırlamak (1), resim yapmak (1), saat (1), şekil verilmiş ahşap (1), tarif etmek (1)	5
Yetersizlik	Acı çekmek (1), asgari ücret (1), aslanın dişini çekmek (1), İstanbul (1), kopya çekmek (1)	5
Özgünlük	Edebî eser (1), fantezi diyarı (1), heykel oyma (1), sanat eseri (1)	4
Kanıt	Gerçek (1), sınav sorularına cevap vermek (1)	2
Sabır	Everest'e/dağa tırmanmak (1), uzun tren yolculuğu (1)	2
Toplam		79

Tablo 9 incelendiğinde uluslararası öğrencilerin akademik yazma becerisine ilişkin ürettikleri metaforların “sistematiklik”, “düşünceleri ifade aracı”, “zorluk”, “deneyim”, “dikkat ve özen”, “kurallılık”, “açıklık ve netlik”, “yetersizlik”, “özgünlük”, “kanıt” ve “sabır” olmak üzere 11 kategoride toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler içerisinde en fazla metaforun “sistematiklik” (f=21), en az metaforun ise “kanıt” (f=2) ve “sabır” (f=2) kategorileri içerisinde yer aldığı tespit edilmiştir. Metafor gerekçelerinden hareketle "matematik" metaforu, “sistematiklik”, "zorluk" ve "deneyim" olmak üzere üç farklı kategoride ele alınmıştır. Benzer şekilde, "resim yapmak" metaforu da "düşünceleri ifade aracı", "dikkat ve özen" ve "açıklık ve netlik" olmak üzere üç kategori altında değerlendirilmiştir. "Everest'e/dağa tırmanmak" metaforu ise iki kategoriyle ilişkilendirilmiştir: "Zorluk" ve "sabır". Son olarak, "sanat eseri" metaforu da "dikkat ve özen" ile "özgünlük" kategorilerinde değerlendirilmiştir.

Ö14: “Akademik yazma bir bina inşa etmek gibidir; çünkü, her parça yerli yerinde kullanılmalı ve yapı bir bütün olarak anlamlı olmalıdır.”

Ö40: “Akademik yazma matematik yazmak gibidir; çünkü kelimeler zordur.”

Ö48: “Akademik yazma asgari ücret gibidir; çünkü hiç yetmiyor.”

3.3. Metafor Kategorilerinin Cinsiyet, Yaş, Öğrenim Düzeyi ve Sınıf Değişkenlerine Göre Dağılımına Yönelik Bulgular

Bu bölümde akademik dinleme, akademik konuşma, akademik okuma ve akademik yazma olmak üzere dört akademik dil becerisine ait metafor kategorilerinin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi ve sınıf değişkenlerine göre dağılımı incelenmiştir. Söz konusu bulgular anlamaya ve anlatmaya yönelik akademik dil becerileri olmak üzere iki farklı başlıkta ele alınmıştır.

3.3.1. Anlamaya Dayalı Akademik Dil Becerilerine Ait Metafor Kategorilerinin Cinsiyet, Yaş, Öğrenim Düzeyi ve Sınıf Değişkenlerine Göre Dağılımına Yönelik Bulgular

Akademik dinleme ve akademik okuma olmak üzere anlamaya dayalı akademik dil becerilerine ait metafor kategorilerinin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi ve sınıf değişkenlerine göre dağılımı Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Anlamaya Dayalı Akademik Dil Becerilerine Ait Metaforların Değişkenlere Göre Dağılımı

		Cinsiyet		Yaş					Düzey			Sınıf						
Kategoriler		Kadın	Erkek	18-21	22-25	26-29	30-33	34+	Lisans	Y. lisans	Doktora	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Ders	Tez	Yeterlik
Akademik dinleme	Dikkat ve odaklanma	18	14	13	10	5	-	4	17	13	2	8	3	4	2	11	2	2
	Zorluk	4	13	3	6	3	2	3	4	7	6	1	2	1	-	6	6	1
	Bilgi kaynağı	8	4	4	3	3	1	1	6	4	2	2	-	4	-	3	3	-
	İhtiyaç	1	6	-	5	2	-	-	3	4	-	-	-	3	-	1	3	-
	Sabır	4	2	2	1	3	-	-	3	3	-	1	1	1	-	-	3	-
	Uyum	1	2	1	1	-	1	-	2	-	1	-	-	2	-	1	-	-
	Öngörülemezlik	1	1	-	1	1	-	-	1	1	-	-	-	1	-	-	1	-
Akademik okuma	Keşfetme ve öğrenme aracı	17	12	10	7	8	1	3	16	10	3	4	3	8	1	7	5	1
	Odaklanma	6	4	6	3	1	-	-	6	4	-	2	1	2	1	3	1	-
	Analiz etme-tarama	4	4	2	5	-	-	1	6	2	-	3	-	3	-	1	1	-
	Kolaylık	1	5	1	2	2	-	1	1	4	1	-	1	-	-	4	1	-
	Sabır	2	4	-	1	2	3	1	1	2	3	1	-	-	-	1	3	1
	Uzmanlık	-	6	-	4	1	-	1	1	3	2	-	1	-	-	3	2	-
	Emek isteyen bir süreç	2	2	2	1	1	-	-	2	2	-	-	1	1	-	1	1	-
	Sistematiklik	3	1	1	1	1	-	1	1	2	1	1	-	-	-	1	1	1
	İhtiyaç	-	3	1	-	1	-	1	1	1	1	-	-	1	-	-	2	-
	Parçaları birleştirme	2	1	-	3	-	-	-	1	2	-	-	-	1	-	1	1	-

Tablo 10’da anlamaya yönelik akademik dil becerilerine ait metafor kategorilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi sonucunda elde edilen verilere yer verilmiştir. Akademik dinleme becerisine ait metafor kategorileri, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadın ve erkek katılımcıların metafor üretimlerinin “sabır”, “uyum” ve “öngörülemezlik” kategorilerinde eşit ya da birbirine yakın sayıda olduğu görülmektedir. Bunun yanında “dikkat ve odaklanma” ve “bilgi kaynağı” kategorilerinde kadınların; “zorluk” ve “ihtiyaç” kategorilerinde erkeklerin belirgin bir şekilde daha fazla metafor ürettikleri belirlenmiştir. Yaş değişkeni bağlamında yapılan incelemelerde “dikkat ve odaklanma” kategorisinde 18-21 yaş grubunda, “zorluk” ve “ihtiyaç” kategorisinde 22-25 yaş grubunda belirgin bir farkın ortaya çıktığı, diğer kategori ve yaş gruplarının ise eşit ya da birbirine çok yakın sayıda olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim düzeyi değişkeni bağlamında yapılan çözümlemelerde lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğrenim gören katılımcıların akademik dinleme becerisine ilişkin ürettikleri metaforların en fazla “dikkat ve odaklanma”; doktora düzeyinde öğrenim gören katılımcıların yanıtlarının ise “zorluk” kategorisinde toplandığı görülmektedir. Akademik dinleme becerisine ait metafor kategorilerinin sınıf düzeyine göre dağılımı incelendiğinde en fazla tekrarlanan yanıtların “dikkat ve odaklanma” kategorisinde 1. sınıf öğrencileri ile lisansüstü öğrenimlerinin ders aşamasında olan öğrencilere; “zorluk” kategorisinde lisansüstü öğrenimlerinin ders ve tez aşamasında olan öğrencilere ait olduğu anlaşılmaktadır. Diğer yanıtların sayısının ise eşit ya da birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Akademik okuma becerisine ait metafor kategorileri de benzer şekilde farklı değişkenler açısından detaylı olarak çözümlenmiştir. Bu bağlamda akademik okuma becerisine ait metafor kategorileri, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadın ve erkek katılımcıların metafor

üretimlerinin “odaklanma”, “analiz etme-tarama”, “sabır”, “emek isteyen bir süreç”, “sistematiiklik” ve “parçaları birleştirme” kategorilerinde eşit ya da birbirine yakın sayıda olduğu görülmektedir. Bunun yanında “keşfetme ve öğrenme aracı” kategorisinde kadınların; “kolaylık” kategorisinde erkeklerin belirgin bir şekilde daha fazla metafor ürettikleri belirlenmiştir. Ayrıca “uzmanlık” ve “ihtiyaç” kategorisinde sadece erkeklerin metafor ürettikleri anlaşılmaktadır. Yaş değişkeni bağlamında yapılan incelemelerde “keşfetme ve öğrenme aracı” kategorisinde 18-21, 22-25, 26-29 yaş gruplarında; “odaklanma” kategorisinde 18-21 yaş grubunda; “analiz etme-tarama” ve “uzmanlık” kategorilerinde 22-25 yaş grubunda belirgin bir farkın ortaya çıktığı, diğer kategori ve yaş gruplarının eşit ya da birbirine yakın sayıda olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim düzeyi değişkeni bağlamında yapılan çözümlemelerde lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğrenim gören katılımcıların akademik okuma becerisine ilişkin ürettikleri metaforların en çok “keşfetme ve öğrenme aracı” kategorisinde toplandığı görülmektedir. Doktora düzeyinde öğrenim gören katılımcıların ise en fazla “keşfetme ve öğrenme aracı” ve “sabır” kategorilerinde metafor ürettiği belirlenmiştir. Akademik okuma becerisine ait metafor kategorilerinin sınıf düzeyine göre dağılımı incelendiğinde en fazla tekrarlanan yanıtların “keşfetme ve öğrenme aracı” kategorisinde 1. sınıf, 3. sınıf ve lisansüstü öğrenimlerinin ders ve tez aşamalarındaki öğrencilere; “kolaylık” kategorisinde ise lisansüstü öğrenimlerinin ders aşamasındaki öğrencilere ait olduğu gözlemlenmiştir. Diğer yanıtların sayısının ise eşit ya da birbirine yakın olduğu görülmektedir.

3.3.2. Anlatmaya Dayalı Akademik Dil Becerilerine Ait Metafor Kategorilerinin Cinsiyet, Yaş, Öğrenim Düzeyi ve Sınıf Değişkenlerine Göre Dağılımına Yönelik Bulgular

Akademik konuşma ve akademik yazma olmak üzere anlatmaya dayalı akademik dil becerilerine ait metafor kategorilerinin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi ve sınıf değişkenlerine göre dağılımı Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Anlatmaya Dayalı Akademik Dil Becerilerine Ait Metaforların Değişkenlere Göre Dağılımı

		Cinsiyet		Yaş					Düzy				Sınıf					
Kategoriler		Kadın	Erkek	18-21	22-25	26-29	30-33	34+	Lisans	Y. lisans	Doktora	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Ders	Tez	Yeterlik
Akademik konuşma	Sistematiklik	11	8	5	8	3	-	3	11	7	1	5	-	5	1	4	4	-
	Dikkat ve özen	6	7	5	5	3	-	-	8	4	1	2	2	4	-	2	2	1
	Bilgi aktarma/edinme aracı	3	6	3	2	3	-	1	4	4	1	1	1	2	-	2	2	1
	Deneyim	3	4	3	1	1	1	1	4	1	2	1	1	2	-	1	1	1
	Açıklık ve netlik	1	3	3	2	-	-	-	3	1	-	1	1	1	-	1	-	-
	Düşünceleri ifade aracı	3	1	1	-	3	-	-	1	2	1	1	-	-	-	3	-	-
	Kolaylık	1	3	-	1	3	-	-	-	4	-	-	-	-	-	2	2	-
	Olumlu his	1	3	2	2	-	-	-	2	2	-	-	1	1	-	2	-	-
	Teknik	2	2	-	1	2	-	1	-	2	2	-	-	-	-	1	3	-
	Zorluk	2	2	1	2	-	-	1	1	2	1	-	-	1	-	3	-	-
	Kayı-Çekinme	1	2	-	2	-	1	-	1	2	-	1	-	-	-	-	2	-
	Detay ve destek	1	1	-	1	-	1	-	-	2	-	-	-	-	-	1	1	-
	Duruma/bağlama uygunluk	-	2	-	-	-	1	1	-	-	2	-	-	-	-	1	1	-

Akademik yazma	Sistematiklik	11	10	8	10	1	-	2	13	7	1	5	-	8	1	5	1	1
	Düşünceleri ifade aracı	5	4	2	3	3	-	1	2	5	2	1	-	-	1	5	2	-
	Zorluk	2	7	1	4	3	1	-	2	5	2	-	1	1	-	3	4	-
	Deneyim	2	6	3	2	3	-	-	5	3	-	1	2	2	-	2	1	-
	Dikkat ve özen	4	3	3	2	-	1	1	4	3	-	1	2	1	-	2	1	-
	Kurallılık	3	4	3	2	-	1	1	5	-	2	2	-	3	-	1	1	-
	Açıklık ve netlik	3	2	2	2	1	-	-	2	3	-	1	1	-	-	2	1	-
	Yetersizlik	3	2	-	-	2	1	2	-	2	3	-	-	-	-	1	2	2
	Özgünlük	-	4	1	-	3	-	-	1	3	-	1	-	-	-	1	2	-
	Kanıt	1	1	-	1	-	-	1	1	-	1	-	-	1	-	-	1	-
	Sabır	2	-	-	1	1	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	2	-

Tablo 11’de uluslararası öğrenciler tarafından anlatmaya yönelik akademik dil becerilerine yönelik üretilen metafor kategorilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi sonucunda elde edilen verilere yer verilmiştir. İlk olarak akademik konuşma becerisine ait metafor kategorileri, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde “sistematiklik” kategorisinde kadınların; “bilgi aktarma/edinme aracı” kategorisinde erkeklerin belirgin bir şekilde daha fazla metafor ürettikleri belirlenmiştir. “Duruma/bağlama uygunluk” kategorisinde sadece erkeklerin metafor ürettikleri anlaşılmaktadır. Diğer kategorilerde kadın ve erkek katılımcıların metafor üretimlerinin eşit ya da birbirine yakın sayıda olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni bağlamında yapılan incelemelerde, “sistematiklik” ve “dikkat ve özen” kategorilerinde 18-21 ve 22-25 yaş gruplarında belirgin bir farkın ortaya çıktığı, diğer kategori ve yaş gruplarının eşit ya da birbirine çok yakın sayıda olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim düzeyi değişkeni bağlamında yapılan çözümlemelerde lisans öğrencileri, metafor üretimlerinde akademik konuşma becerisini en fazla “sistematiklik”, “dikkat ve özen”, “bilgi aktarma/edinme aracı” ve “deneyim” kategorileriyle ilişkilendirmişlerdir. Yüksek lisans öğrencileri, “sistematiklik”, “dikkat ve özen”, “bilgi aktarma/edinme aracı” kategorilerine ek olarak “kolaylık” kategorisini de öne çıkarmışlardır. Doktora öğrencileri ise en sık “deneyim”, “teknik” ve “duruma/bağlama uygunluk” kategorilerine ilişkin metaforlar kullanmışlardır. Akademik konuşma becerisine ait metafor kategorilerinin sınıf düzeyine yönelik dağılımına bakıldığında en fazla tekrarlanan yanıtların “sistematiklik” kategorisinde 1. sınıf, 3. sınıf ve lisansüstü öğrenimlerinin ders ve tez döneminde olan öğrenciler tarafından verildiği görülmüştür. Ayrıca, “dikkat ve özen” kategorisinde ise en fazla yanıtın 3. sınıf öğrencilerine ait olduğu belirlenmiştir. Diğer yanıtların sayısının ise eşit ya da birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Son olarak akademik yazma becerisine ait metafor kategorileri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde “zorluk” ve “deneyim” kategorilerinde erkeklerin, kadınlara oranla belirgin bir farkla daha fazla metafor ürettikleri görülmüştür. Ayrıca, “özgünlük” kategorisinde kadınların, “sabır” kategorisinde ise erkeklerin metafor üretmedikleri belirlenmiştir. Diğer kategorilerde ise kadın ve erkek katılımcıların metafor üretimlerinin eşit ya da birbirine yakın sayıda olduğu tespit edilmiştir. Yaş değişkeni bağlamında yapılan incelemelerde “sistematiklik” kategorisinde 18-21 ve 22-25 yaş gruplarında belirgin bir farkın ortaya çıktığı, diğer kategorilere ve yaş gruplarına ait dağılımın eşit ya da birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim düzeyi değişkeni bağlamında yapılan çözümlemelerde lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğrenim gören katılımcıların akademik yazma becerisine ilişkin ürettikleri metaforların en fazla “sistematiklik” kategorisinde toplandığı görülmektedir. Doktora

düzeyinde öğrenim gören katılımcıların ise en fazla “yetersizlik” kategorisinde metafor ürettikleri belirlenmiştir. Akademik yazma becerisine ait metafor kategorilerinin sınıf düzeyine göre dağılımına bakıldığında en fazla tekrarlanan yanıtların “sistematiçlik” kategorisinde 1. sınıf, 3. sınıf ve lisansüstü öğrenimlerinin ders aşamasındaki öğrencilere; “düşünceleri ifade aracı” kategorisinde ise lisansüstü öğrenimlerinin ders aşamasındaki öğrencilere ait olduğu belirlenmiştir. Diğer yanıtların sayısının ise eşit ya da birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, uluslararası öğrencilerin akademik dinleme, akademik konuşma, akademik okuma ve akademik yazma olmak üzere Türkçe akademik dil becerilerine yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemek, bu metaforları belirli kategoriler altında toplamak ve metafor kategorilerini çeşitli değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre çalışma grubunda yer alan 79 uluslararası öğrencinin akademik dinleme becerisi için 64, akademik konuşma becerisi için 62, akademik okuma becerisi için 56 ve akademik yazma becerisi için 60 farklı metafor ürettiği tespit edilmiştir. Uluslararası öğrencilerin tamamına yakınının ilgili becerilerin her birine ilişkin metafor ürettikleri anlaşılmaktadır. Uluslararası öğrencilerin çeşitli kavramlara yönelik algılarının belirlendiği çalışmalarda (Boylu ve Işık, 2017; Göçen, 2019; Kalenderoğlu ve Armut, 2019; Morali ve Çimen, 2022; Parlak Kalkan ve Kıribiş, 2021) da öğrencilerin ilgili konularda rahatlıkla metaforlar geliştirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda, uluslararası öğrencilerin çeşitli kavramları düşünce dünyalarında nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla metaforların kullanılabileceği söylenebilir. Çalışma kapsamında, akademik dinleme becerisine ilişkin üretilen metaforlar içerisinde en sık tekrarlanan metaforların “dedektif” ve “deniz” olduğu belirlenmiştir. Bu metaforları “anahtar”, “labirent”, “öğrenme”, “yapboz/puzzle”, “radyo frekansı ayarlamak”, “radyo”, “rap şarkısı”, “son/flaş haberler”, “şarkı”, “tavşan yakalamak”, “yemek yapmak” takip etmiştir. Akademik dinleme becerisine ilişkin en sık kullanılan “dedektif” ve “deniz” metaforları, dinlemenin dikkatli analiz ve derinlemesine anlamlandırma gerektiren bir süreç olarak algılandığını göstermektedir. Akademik konuşma becerisine ilişkin üretilen metaforlar içerisinde en sık tekrarlanan metafor “köprü”dür. Bu metaforun ardından sırasıyla “tartışma”, “yapboz/puzzle”, “müzik”, “su”, “kedi sevmek” ve “nehir” gelmektedir. Uluslararası öğrencilerin akademik okuma becerisini en fazla “hazine haritası incelemek” ve “okyanus” metaforlarıyla ilişkilendirmiştir. Bu metaforları “harita”, “su” ve “yolculuk” takip etmiştir. Akademik yazma becerisine ilişkin yanıtlar incelendiğinde en fazla kullanılan metaforun “bina inşa etmek” olduğu görülmektedir. Ayrıca “matematik”, “resim yapmak”, “sanat eseri”, “yapboz/puzzle”, “Everest’e/dağa tırmanmak”, “harita çizmek”, “inşaat”, “mimarın eserini tamamlaması”, “oyun oynamak”, “özgürlük” ve “terapi” metaforları da birden fazla öğrenci tarafından kullanılmıştır. Tüm bu bulgular, uluslararası öğrencilerin akademik dil becerilerini karmaşık ve çok boyutlu kavramlar olarak algıladıklarını göstermektedir.

Uluslararası öğrencilerin akademik dinleme becerisine yönelik geliştirdikleri metaforlar, “dikkat ve odaklanma”, “zorluk”, “bilgi kaynağı”, “ihtiyaç”, “sabır”, “uyum” ve “öngörülemezlik” olmak üzere 7 kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler incelendiğinde en

fazla metaforun “dikkat ve odaklanma” (f=32), en az metaforun ise “öngörülemezlik” (f=2) kategorisi içerisinde yer aldığı tespit edilmiştir. Ellialtı (2021) çalışmasında uluslararası öğrencilerin dinleme becerisini akademik yaşamda en önemli beceri olarak gördüklerini belirlemiştir. Ayrıca sözlü ders anlatımının eğitimde en yaygın öğretim yöntemi olduğu göz önünde bulundurulduğunda bilgiye erişim ve akademik başarı için önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Demir (2017) çalışmasında öğrencilerin bölüm derslerinde en fazla dinleme becerisini kullandıkları için başarı konusunda bu beceriyi çok önemli gördüklerini ifade etmiştir. Emiroğlu ve Pınar (2013) dinleme becerisi gelişmiş öğrencilerin, buna koşut olarak ders başarılarını yükselteceklerini vurgulamaktadırlar. Konyar (2019) çalışmasında akademik dinleme bağlamında öğrencilerin dersi takip edemedikleri için zorlandıklarını saptamıştır. Diğer yandan çeşitli çalışmalarda (Ellialtı, 2021; Maiergeya, 2020) hafıza ve odaklanma faktörü, dinleme becerisinin gelişiminin önünde en büyük engel olarak nitelendirilmiş ve uluslararası öğrencilerin uzun süre konsantrasyon ve odaklanma gerektiren içerikleri dinlerken çeşitli değişkenler tarafından dikkat kaybına uğradıkları ifade edilmiştir. Tüm bu çalışmaların bulguları mevcut çalışmada akademik dinleme becerisine ilişkin elde edilen metafor kategorilerini destekler niteliktedir. Akademik konuşma becerisine yönelik geliştirilen metaforların “sistematiiklik”, “dikkat ve özen”, “bilgi aktarma/edinme aracı”, “deneyim”, “açıklık ve netlik”, “düşünceleri ifade aracı”, “kolaylık”, “olumlu his”, “teknik”, “zorluk”, kaygı-çekinme”, “detay ve destek” ve “duruma/bağlama uygunluk” olmak üzere 13 kategoride toplandığı saptanmıştır. Bu kategoriler içerisinde en fazla metaforun “sistematiiklik” (f=19), en az metaforun ise “detay ve destek” (f=2) ile “duruma/bağlama uygunluk” (f=2) kategorileri içerisinde yer aldığı belirlenmiştir. Demir (2017) akademik konuşmanın uluslararası öğrenciler tarafından eğitim öğretim ortamlarında en çok ihtiyaç duyulan ve en sık kullanılan beceri olarak görüldüğünü ifade etmektedir. Söz konusu bulgu, mevcut çalışmada uluslararası öğrencilerin metaforlarına dayalı olarak oluşturulan kategorilerin en fazla akademik konuşma becerisine ait olmasıyla koşutluk göstermektedir. Diğer yandan çeşitli araştırmalarda (Demir, 2017; Konyar, 2019; Yaşar vd., 2017) uluslararası öğrencilerin akademik konuşma görevlerini yerine getirme ve düşüncelerini ifade etme konularında endişe duydukları, kendilerine gülmeneceği kaygısı taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra farklı araştırmalarda uluslararası öğrencilerin tez savunması, hazırlıksız konuşma yapma, danışmanla iletişim kurma (Ekmekçi, 2017), ders içerikleriyle ilgili anlaşılamları ifade etme (Konyar, 2019) gibi konularda güçlükler yaşadıkları ortaya koyulmuştur. Bunun sebebi olarak yeterli bilgilerinin olmaması ve kendilerini hazır hissetmemeleri gösterilmektedir (Hasırcı Aksoy, 2021; Kılıçlar vd., 2012; Tunçel, 2014; Yaşar vd., 2017). Ek olarak Christison ve Krahnke (1986), uluslararası öğrenci görüşlerinden hareketle dersleri dinlemeyi ve sınıfta akademik olarak konuşmayı dilin en zor kullanımları olarak ifade etmektedirler. Bu çalışmaların bulguları, mevcut çalışmada ulaşılan akademik konuşma becerisine ilişkin kategoriler ile birbirini destekler niteliktedir. Uluslararası öğrencilerin akademik okuma becerisine ilişkin ürettikleri metaforların “keşfetme ve öğrenme aracı”, “odaklanma”, “analiz etme-tarama”, “kolaylık”, “sabır”, “uzmanlık”, “emek isteyen bir süreç”, “sistematiiklik”, “ihtiyaç” ve “parçaları birleştirme” olmak üzere 10 kategoride toplandığı gözlemlenmiştir. Bu kategoriler içerisinde en fazla metaforun “keşfetme ve öğrenme aracı” (f=29), en az metaforun ise “ihtiyaç” (f=3) ve “parçaları birleştirme” (f=3)

kategorileri içerisinde yer aldığı tespit edilmiştir. Dereli (2023) çalışmasında uluslararası öğrencilerin akademik okuma becerisini bilgilendirici, bilimsel, alana özgü metinler, zor, uzun, çok bilgi veren şeklinde algıladıklarını ve okuma becerilerinin gelişimlerine bağlı olarak akademik okuma becerilerini geliştirebileceklerini düşündüklerini ifade etmiştir. Yahşi Cevher ve Göngör (2015) ile Demir (2017) çalışmalarında öğrencilerin bölümleriyle ilgili metinlerdeki terimleri anlayamamalarından dolayı akademik okuma becerisini işletirken zorlandıklarını belirtmektedirler. Tüm bu bulgular ile akademik okuma becerisine ilişkin mevcut çalışmada elde edilen özellikle “keşfetme ve öğrenme aracı”, “uzmanlık”, “sabır” kategorileri koşutluk gösterirken “kolaylık” kategorisi çelişmektedir. Bu çelişme, öğrencilerin farklı okuma deneyimlerine ve ilgili beceriye yönelik bireysel farklılıklara sahip olması ile açıklanabilir. Akademik yazma becerisine ilişkin üretilen metaforlar ise “sistematiklik”, “düşünceleri ifade aracı”, “zorluk”, “deneyim”, “dikkat ve özen”, “kurallılık”, “açıklık ve netlik”, “yetersizlik”, “özgünlük”, “kanıt” ve “sabır” olmak üzere 11 kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler incelendiğinde en fazla metaforun “sistematiklik” (f=21), en az metaforun ise “kanıt” (f=2) ve “sabır” (f=2) kategorileri içerisinde yer aldığı belirlenmiştir. Bayrakdar (2023) çalışmasında yaptığı görüşmeler sonucunda uluslararası öğrencilerin akademik yazmayı, bu çalışmadaki kategorilere koşut olacak şekilde sistematiklik, açıklık ve netlik, kanıt gibi kavramlarla açıkladıklarını belirlemiştir. Ayrıca mevcut çalışmada uluslararası öğrencilerin ürettikleri metaforla akademik yazmanın bazı bileşenlerini ortaya koydukları söylenebilir. Diğer yandan uluslararası öğrencilerin “zorluk” kategorisinde nitelendirilebilecek metafor üretmeleri alan derslerinde söz konusu beceride sorunlar yaşadıklarını ve güçlük çektiklerini göstermektedir. Öğrencilerin bu konuda görüşlerine yer veren birçok çalışmada (Bayrakdar, 2023; Demir, 2017; Hyland, 1997; Konyar, 2019; Seyedi, 2019; Yılmaz, 2022), uluslararası öğrencilerin alan derslerinde en çok akademik yazma becerisinde zorlandıkları tespit edilmiştir. Bozpolat (2015) Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algılarını belirlemeye çalıştığı araştırmasında, katılımcıların metaforlarını bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde dinleme becerisinde “seçici bir eylem/dikkat aracı” ve “bilgiye ulaşma/öğrenme aracı”; konuşma becerisinde “kişiliği yansıtırma aracı”, “duyguların aktarım aracı”, “iletişim aracı”; okuma becerisinde “keşfetme aracı”, “bilgi edinme/öğrenme aracı”, “parçaların birleştirilmesi”, “sistemli bir süreç”; yazma becerisinde “birikim sonucu oluşan bir eylem”, “duygularına şekil verme aracı”, “kurallı bir eylem” kategorilerinde toplamıştır. Morali ve Çimen (2022) uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında, olumlu ve olumsuz olmak üzere iki üst kategori belirlemişlerdir. Olumlu kategoriye ilişkin metaforlar “arka plan”, “rehberlik”, “ihtiyaç”, “iyileştirme”; olumsuz kategoriye ait metaforlar ise “zaman kaybı” ile açıklanmıştır. Ayrıca araştırmacılar, katılımcıların akademik Türkçeyi zaman kaybı olarak görmelerinin sebeplerinden birinin, bu dili zor olarak nitelendirmeleri olduğunu belirtmektedir. Mevcut çalışmada da akademik dil becerilerine ilişkin “ihtiyaç” ve “zorluk” kategorileri tespit edilmiştir. Bu bulgular, birbiriyle örtüşmektedir.

Bu çalışma kapsamında ayrıca anlamaya ve anlatmaya dayalı akademik dil becerilerine ait metafor kategorilerinin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi ve sınıf değişkenlerine göre dağılımı da

incelenmiştir. Bu bağlamda akademik dinleme becerisine ait metafor kategorileri incelendiğinde “dikkat ve odaklanma” ve “bilgi kaynağı” kategorilerinde kadınların, “zorluk” ve “ihtiyaç” kategorilerinde erkeklerin daha fazla metafor ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, kadınların akademik dinleme sürecinde dikkat ve odaklanma gerektiren stratejilere daha çok önem verdiğini, erkeklerin ise akademik dinlemeyi bir ihtiyaç olarak görmesinin yanında kadınlardan daha fazla zorlandıklarını göstermektedir. Erol ve Kaya (2020) yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe dil bilgisine yönelik algılarını belirledikleri çalışmalarında erkeklerin daha çok ihtiyaç kategorisi üzerinde durduğunu tespit etmiştir. Boylu ve Işık (2017) da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeye yönelik algılarını belirledikleri çalışmalarında, erkeklerin kadınlara oranla daha fazla ihtiyaç kategorisine ilişkin metaforlar geliştirdiklerini saptamışlardır. Alan yazınında farklı kavramlara yönelik metaforik algıların incelendiği söz konusu çalışmalarda, cinsiyet değişkeni bağlamında mevcut çalışmanın bulgularına benzer sonuçlara ulaşıldığı anlaşılmaktadır. Diğer yandan “dikkat ve odaklanma” kategorisinde 18-21 yaş grubunda, “zorluk” ve “ihtiyaç” kategorisinde 22-25 yaş grubunda belirgin bir farkın ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Bu sonuca bağlı olarak yaş ilerledikçe akademik dinleme sürecine duyulan gereksinimin ve karşılaşılan zorlukların daha fazla farkına varıldığı söylenebilir. Lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğrenim gören katılımcıların akademik dinleme becerisine ilişkin ürettikleri metaforların en fazla “dikkat ve odaklanma”; doktora düzeyinde öğrenim gören katılımcıların yanıtlarının ise “zorluk” kategorisinde toplandığı tespit edilmiştir. Bu bulgu akademik ilerlemeyle birlikte ilgili becerinin daha karmaşık ve zorlayıcı bir hâl aldığını, özellikle doktora öğrencilerinin daha derin ve kapsamlı bilgilerle karşılaşmaları nedeniyle akademik dinlemeyi daha fazla zorluk kavramıyla ilişkilendirdiklerini göstermektedir. 1. sınıf ile lisansüstü öğrenimlerinin ders ve tez aşamasında öğrenim gören öğrencilerin ürettikleri metaforların en fazla “dikkat ve odaklanma” ve “zorluk” kategorilerinde toplandığı belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin Türkçe hazırlık eğitiminin ardından akademik düzeyde öğrenime yeni başlaması ve lisansüstü ders ile tez aşamalarında akademik içeriklerin derinleşmesi ve daha fazla üst düzey becerilere gereksinim duyulması ile açıklanabilir. Çeşitli araştırmalarda (Demir, 2017; Ekmekçi, 2017; Konyar, 2019) uluslararası öğrencilerin ilk yılında diğer yıllara oranla akademik tüm becerilerde daha çok zorlandıkları ve düşük düzeylerde yetkinlik gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaların sonuçları birbirini destekler niteliktedir. Anlamaya dayalı akademik dil becerilerinden diğeri olan akademik okuma becerisine ait metafor kategorileri incelendiğinde “keşfetme ve öğrenme aracı” kategorisinde kadınların; “kolaylık” kategorisinde erkeklerin belirgin bir şekilde daha fazla metafor ürettikleri belirlenmiştir. Ayrıca “uzmanlık” ve “ihtiyaç” kategorisinde sadece erkeklerin metafor ürettikleri anlaşılmaktadır. “Keşfetme ve öğrenme aracı” kategorisinde 18-21, 22-25, 26-29 yaş gruplarında; “odaklanma” kategorisinde 18-21 yaş grubunda; “analiz etme-tarama” ve “uzmanlık” kategorilerinde 22-25 yaş grubunda belirgin bir farkın ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğrenim gören katılımcıların akademik okuma becerisine ilişkin ürettikleri metaforların en çok “keşfetme ve öğrenme aracı” kategorisinde toplandığı görülmektedir. Doktora düzeyinde öğrenim gören katılımcıların ise en fazla “keşfetme ve öğrenme aracı” ve “sabır” kategorilerinde eşit sayıda metafor ürettikleri belirlenmiştir. Sınıf düzeyi değişkeni bağlamında en fazla yanıtların, “keşfetme ve öğrenme

aracı” kategorisinde 1. sınıf, 3. sınıf ve lisansüstü öğrenimlerinin ders ve tez aşamalarındaki öğrencilere; “kolaylık” kategorisinde ise lisansüstü öğrenimlerinin ders aşamasındaki öğrencilere ait olduğu gözlemlenmiştir. Tüm bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde erkeklerin kadınlara oranla akademik okuma becerisini daha kolay gördüğü, genç yaş grupları ve daha düşük sınıf seviyelerindeki öğrencilerin akademik okuma sürecini keşif ve öğrenme aracı olarak görürken öğrenim düzeyi arttıkça ve akademik deneyim kazandıkça, öğrencilerin analiz etme, uzmanlık, sabır gibi algılara da sahip oldukları söylenebilir. Karakuş ve Kozçetin (2016) çalışmalarında katılımcıların okumayı en çok ihtiyaç-gereklilik olarak algıladıklarını tespit etmiştir. Ayrıca aynı çalışmada gelişme-genişleme ve yol göstericilik kategorilerinin sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Bu bulgularla, mevcut çalışmada akademik okumaya ilişkin erkek katılımcıların ihtiyaç kategorisinde daha fazla metafor üretmesi koşutluk göstermektedir. Bunun yanında gelişme-genişleme ve yol göstericilik kategorileri ile keşfetme ve öğrenme aracı kategorilerinin birbiriyle örtüştüğü söylenebilir.

Anlatmaya dayalı akademik dil becerilerine ait metafor kategorilerinin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi ve sınıf değişkenlerine göre dağılımı incelendiğinde akademik konuşma becerisiyle ilgili metafor kategorilerinde, “sistematiklik” kategorisinde kadınların; “bilgi aktarma/edinme aracı” kategorisinde ise erkeklerin belirgin şekilde daha fazla metafor ürettikleri tespit edilmiştir. “Sistematiklik” ve “dikkat ve özen” kategorilerinde 18-21 ve 22-25 yaş gruplarında belirgin bir farkın ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Lisans öğrencileri, metafor üretimlerinde akademik konuşma becerisini en fazla “sistematiklik”, “dikkat ve özen”, “bilgi aktarma/edinme aracı” ve “deneyim” kategorileriyle ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Yüksek lisans öğrencileri, “sistematiklik”, “dikkat ve özen”, “bilgi aktarma/edinme aracı” kategorilerine ek olarak “kolaylık” kategorisini de öne çıkarmışlardır. Doktora öğrencileri ise en sık “deneyim”, “teknik” ve “duruma/bağlama uygunluk” kategorilerine ilişkin metaforlar kullanmışlardır. Sınıf düzeyi değişkeni bağlamında en fazla tekrarlanan yanıtların “sistematiklik” kategorisinde 1. sınıf, 3. sınıf ve lisansüstü öğrenimlerinin ders ve tez aşamasındaki öğrenciler tarafından verildiği görülmüştür. Ayrıca, “dikkat ve özen” kategorisinde ise en fazla yanıtın 3. sınıf öğrencilerine ait olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, tüm grupların akademik konuşma becerisini genellikle sistematiklik, dikkat ve özen ile ilişkilendirdiğini göstermektedir. Bu bağlamda akademik konuşmanın belirli ilke ve kurallar çerçevesinde hazırlanan dizgesel bir süreç olduğu söylenebilir. Söz konusu bu ilke ve kuralların benimsenebilmesi ve öğrencilerde ilgili becerilerin geliştirilebilmesi için planlı ve programlı bir öğretime gereksinimin olduğu anlaşılmaktadır. Bu tespit, Karagöl ve Korkmaz’ın (2021) çalışmalarında akademik konuşma becerisine ağırlık verilmesi ve ilgili ders için geliştirilmesi önerilen öğretim programında akademik anlatma becerileri başta olmak üzere bütün dil becerilerine yönelik kazanımların olması bulgusuyla koşutluk göstermektedir. Anlatmaya dayalı akademik dil becerilerinden diğeri olan akademik yazma becerisine ait metafor kategorileri incelendiğinde “zorluk” ve “deneyim” kategorilerinde erkeklerin, kadınlara oranla belirgin bir farkla daha fazla metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Erol (2023), Özbek öğrencilerin Türkçeye yönelik geliştirdikleri metaforları incelediği çalışmasında erkeklerin kadınlara göre Türkçeyi daha zor bulduğu sonucuna ulaşmıştır. İki çalışmanın bulgularının birbiriyle örtüştüğü söylenebilir. “Sistematiklik” kategorisinde 18-21 ve 22-25

yaş gruplarında belirgin bir farkın ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır. Lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğrenim gören katılımcıların akademik yazma becerisine ilişkin ürettikleri metaforların en fazla “sistematiiklik” kategorisinde toplandığı görölmektedir. Doktora düzeyinde öğrenim gören katılımcıların ise en fazla “yetersizlik” kategorisinde metafor ürettikleri belirlenmiştir. Sınıf düzeyine göre en fazla tekrarlanan yanıtların “sistematiiklik” kategorisinde 1. sınıf, 3. sınıf ve lisansüstü öğrenimlerinin ders aşamasındaki öğrencilere; “düşünceleri ifade aracı” kategorisinde ise lisansüstü öğrenimlerinin ders aşamasındaki öğrencilere ait olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde akademik yazma becerisine ait metafor kategorilerinin cinsiyet, yaş, öğrenim ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Erkeklerin akademik yazmayı söz konusu kategoriler ile ilişkilendirmesi, akademik yazma süreçlerinde kadınlara oranla daha çok güçlüük çektiğini ve istenilen düzeye ulaşmaları için zamana gereksinim duyduklarını göstermektedir. Doktora düzeyinde öğrenim gören katılımcıların metaforlarının yetersizlik kategorisinde toplanması, özgün çalışmaların ve yüksek beklentilerin getirdiğı yoğun baskı ile hata yapma kaygısıyla ilişkilendirilebilir. Diğer yandan akademik konuşmanın bulgularına benzer olarak sistematiiklik kategorisinin çoğu değişkenlerde baskın kategori olması, öğrencilerin anlatmaya dayalı akademik dil becerilerini yapılandırılmış ve kendine ait kuralları olan bir beceri olarak algıladıklarını göstermektedir. Demir (2017) çalışmasında lisansüstü öğrencilerinin anlatmaya dayalı becerilerde daha fazla güçlüük çektiklerini tespit etmiştir. Bu sonuç, mevcut çalışmada doktora öğrencilerinin akademik yazma becerisine yönelik yetersizlik kategorisinde daha fazla metafor üretmesiyle örtüşmektedir.

Sonuç olarak, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğrencilerin dil öğrenme süreçleri ve çeşitli kavramlara yönelik algılarını belirlemede metafor kullanımı büyük önem taşımaktadır. Genel olarak metaforlar, öğrencilerin dil becerileri, algıları ve gereksinimleri hakkında daha derinlemesine bilgi edinilmesine olanak sağlayarak sürecin yönlendirilmesinde ve öğretim programlarının şekillendirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Ayrıca metaforlar, ders kitaplarının yazımına, öğretim materyallerinin ve öğretim yöntemlerinin amaca uygun hâle gelmesine katkı sağlamaktadır. Eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan metaforların yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde de etkili bir şekilde yer alması, dil öğretim süreçlerini daha verimli hâle getirebilir. Bu bağlamda çalışmada elde edilen verilerin çözümlenmesi ile uluslararası öğrencilerin akademik dinleme, akademik konuşma, akademik okuma ve akademik yazma becerilerine yönelik zihinsel imgelerinin metaforlar aracılığıyla belirlendiğı görölmektedir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda aşağıda yer alan öneriler sıralanabilir:

- Bu çalışma, nitel bir yaklaşımla 79 uluslararası öğrencinin ürettiğı metaforlara dayalı olarak yapılandırılmıştır. Sonraki çalışmalarda nicel veri toplama araçlarının da süreçte dâhil edilerek daha geniş çalışma gruplarıyla karma desenli araştırmalar yapılabilir. Böylece, uluslararası öğrencilerin akademik dil becerilerine ilişkin algıları ve gereksinimleri daha kapsamlı bir şekilde belirlenebilir.
- Bu çalışmada, cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi ve sınıf değişkenleri bağlamında verilerin dağılımına bakılmıştır. Ülke, ana dili, hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu ülkede bulunma süresi gibi farklı değişkenler üzerinden çözümlemeler de yapılabilir.

- Sonraki çalışmalarda, akademik dil becerilerine yönelik elde edilen veriler üzerinden çeşitli karşılaştırmalar yapılabilir. Özellikle bu becerilerin birbiriyle bağlantısı ve birbirini etkileme düzeyleri araştırılabilir.
- Bu çalışmanın verilerinin, akademik Türkçe derslerinin içeriğinin şekillendirilmesinde, öğretim sürecinin planlanmasında ve ders kitabı ile öğretim materyallerinin hazırlanmasında dikkate alınması önerilmektedir.

Kaynakça

- Açık, F. (Mart 27-28 Mart 2008). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Alptekin, M. ve Kaplan, T. (2018). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin “Türk kültürü”ne ilişkin metaforik algıları. *TÜRÜK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(12), 254-262.
- Alyılmaz, S., Biçer, N. ve Çoban, İ. (2015). Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe ve Türkiye’ye yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 328-338. <https://doi.org/10.7884/teke.439>
- Bayrakdar, E. (2023). *Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik ihtiyaç analizine dayalı ölçme aracı geliştirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa.
- Boylu, E. ve Başar, U. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi (Prof. Dr. İbrahim KAVAZ Özel Sayısı)*, 4(24), 309-324. DOI: 10.16992/ASOS.1042
- 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. <https://doi.org/10.16916/aded.331251>
- Bozpolat, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies*, 10(11), 313-340. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8552>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. baskı). Pegem Akademi.
- Christison, M. A., & Krahnen, K. J. (1986). Student perceptions of academic language study. *TESOL Quarterly*, 20(1), 61-81. <https://doi.org/10.2307/3586389>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (E. Karadağ, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2018 yılında yayımlandı).
- Demir, D. (2017). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Dereli, B. (2023). *Uluslararası öğrencilerin Türkçe genel akademik amaçlı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Dilek, İ. (2016). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerde ve eğitim dili Türkçe olan üniversitelere gidenlerde Türkçe algısı. *Aydın TÖMER dil dergisi*, 1(2), 17-32.
- Ekmekçi, V. (2017). *Yabancılar Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Ellialtı, M. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik dinleme becerisinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4965>
- Eroğlu, A. ve Okur, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçeyi uzaktan öğrenenlerin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 325-338. DOI:10.29000/rumelide.1011455.
- Erol, H. İ. (2023). Özbekistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Özbek öğrencilerin Türkçeye yönelik metaforik algıları. *International Journal of Language Academy*, 11(1), 120-138. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.67919>
- Erol, S. ve Kaya, M. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe dil bilgisine yönelik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 390-401. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.43531>.
- Göçen, G. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin “Türkçenin dil bilgisi”ne yönelik metaforik algısı. *Başkent University Journal of Education*, 6(1), 28-45.
- Gömlüksiz, M. N. (2013). Öğretmen adaylarının yabancı dil kavramına ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies*, 8(8), 649-664. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5217>
- Güneş, C. ve Tezcan, R. (2021). Metafor nedir, ne değildir?. B. Kılcan (Ed.), *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmaları için bir uygulama rehberi* (4. baskı) içinde (s.1-15). Pegem Akademi.
- Güngör, H. ve Özalan, U. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Finlandiyalı öğrencilerin Türkiye ve Türkçe algısı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 336-346. DOI:10.29000/rumelide.1036554.
- Hasırcı, S. (2021). Lisansüstü öğrenim gören yabancı öğrencilerin akademik Türkçe özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(35), 1705-1728. <https://doi.org/10.26466/opus.771216>
- Hyland, K. (1997). Is EAP necessary? A survey of Hong Kong undergraduates. *Asian Journal of English Language Teaching*, 7, 77-99.

- 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.
- Karagöl, E. ve Korkmaz, C. B. (2021). Ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının görüşlerine göre uluslararası öğrencilere akademik Türkçe öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 208-230. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1032431>
- Karakuş, N. ve Kozçetin, K. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 387-404.
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu N. (2019). Moğol öğrencilerin Türkiye ve Türkçe algıları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1016-1028. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-554935>
- Kemiksiz, Ö. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının “Hızlı okuma” becerisine yönelik metafor algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 71-84. <https://doi.org/10.18506/anemon.410178>
- Kılıçlar, A., Sarı, Y. ve Seçilmiş, C. (2012). Türk dünyasından gelen öğrencilerin yaşadıkları sorunların akademik başarılarına etkisi: Turizm öğrencileri örneği. *Bilig*, (61), 157-172.
- Kocaman Gürata, E. (2022). *Uluslararası öğrencilere Türkçe akademik yazma öğretiminde kullanılan ders malzemelerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Konyar, M. (2019). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaç analizi ve örnek ders içeriği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Köşker, H. (2023). Üniversite eğitimi alan yabancı öğrencilerin Türkiye ve turizm kavramına yönelik metaforik algıları. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 573-588 DOI: 10.11616/asbi.1218988
- Kuyumcu, F. N. ve Özşarı, İ. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğretmen ve okul kavramlarına ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(Özel sayı), 396-407.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2015). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (G. Y. Demir, Çev.; 2. baskı). İthaki. (Orijinal çalışma 2003 yılında yayımlandı).
- Maiergeya, A. (2020). *Lisans düzeyinde Çince öğrenen öğrencilerin dinleme esnasında karşılaştıkları güçlükler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2td ed.). SAGE Publications.
- Moralı, G. ve Çimen, L. (2022). “Academic Turkish Is Like...”: International Students’ Perceptions About Academic Turkish Concept. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 88-103. <https://doi.org/10.31464/jlere.1027560>

- Nas, F. ve Göçen, G. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının “Dijital yazma”ya yönelik metaforik algıları. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4(2), 150-168.
- Parlak Kalkan, G. ve Kırış, A. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe öğretmenlerine yönelik geliştirdiği metaforların dil bilimsel tahlili. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 2031-2067.
- Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Sarıdaş, G. (2022). Yabancı ve yerli öğrencilerin birbirleri hakkında görüşlerinin metafor yoluyla incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1491-1506. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.845758>
- Seyedi, G. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma öğretimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları.
- Tok, M. ve Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(8), 132-147.
- Tunçel, H. (2014) Yabancı dil öğretimine yönelik kaygı çalışmalarına genel bir bakış. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(2), 126-151. DOI: 10.17121/ressjournal.67.
- Yahşi Cevher, Ö. ve Güngör, C. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçenin önemine ilişkin uygulamalı bir araştırma: Türk dili öğretimi uygulama ve araştırma merkezi örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, (UDES-2015 Özel Sayısı), 2267-2274.
- Yaşar, E., Özden, M. ve Toprak, S. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Tömerler ve akademik başarı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 213-224. DOI: 10.18298/ijlet.2030
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., Gürler, H. ve Gürler, S. (2023). Yabancı öğrencilerin “Türkçe” kavramına yönelik metaforik algıları: Kudüs örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(50), 457-468. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.1316022>
- Yılmaz, K. (2022). *İki dilli Türk öğrenciler için akademik Türkçe dersinin geliştirme ve değerlendirme çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Yiğit, A. (2021). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmenlerine ilişkin metaforik algıları. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (6), 77-87.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %100
Çıkar Çatışması Beyanı: Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul İzni Beyanı: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, Tarih: 03.12.2024, Sayı: E-74555795-050.04-1171654
Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederim.
Telif Hakları Beyanı: Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisinde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

In recent years, due to interactions in various fields such as education, commerce, social media, tourism, culture, and arts, the demand for learning Turkish among foreigners has been steadily increasing. In parallel, research on teaching Turkish to non-native speakers have gained similar momentum and importance. Research (Açık, 2008; Tok & Yığın, 2013; Alyılmaz et al., 2015) indicates that most learners of Turkish pursue this goal primarily for educational purposes.

In education, students' perceptions of the language teaching process and its stakeholders are very important. This significance is particularly more evident in foreign/second language teaching. The perceptions of individuals learning a foreign/second language regarding the language itself and the elements they interact with can influence the efficiency of language instruction, thereby affecting learning processes and achievement positively or negatively (Boylu & Işık, 2017; Kalenderoğlu & Armut, 2019). This situation highlights the importance of considering perception in language teaching. In this context, one of the research methods that can be used to determine students' perceptions is metaphors. Generally in foreign/second language teaching, and specifically in the process of teaching Turkish as a foreign/second language, identifying students' thoughts, perceptions, and needs through metaphors enables the instructional process to become more effective and efficient and allows teaching methods to be shaped in a student-centered manner.” Based on all these considerations, this study aims to determine international students' perceptions of Turkish academic language skills (academic listening, academic speaking, academic reading, academic writing) through metaphors and to examine these perceptions across several variables (gender, age, education level, and year of study).

In this study, phenomenology, which is included within qualitative research methods, was employed. Phenomenological research is a research design that draws on psychology and philosophy, in which participants describe their experiences regarding a phenomenon in their own words (Creswell & Creswell, 2021, p. 13). The study group consists of 79 international students who completed Turkish preparatory education at the language teaching centers of 18 different state universities and continued their studies in their respective departments. Criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was adopted in selecting the study group due to the purpose of the research. In criterion sampling, all cases that meet a predetermined set of criteria established by the researcher are included (Yıldırım & Şimşek, 2011, p. 112). The data collection tool of this study consists of a metaphor form developed by the researcher to reveal international students' metaphorical perceptions of Turkish academic language skills. The metaphor form, which is composed of two sections, includes items related to the participants' personal information in the first section. The second section contains four incomplete sentences designed for participants to express their views on Turkish academic language skills: "Academic listening is like ... ; because ...", "Academic speaking is like ...; because ...", "Academic reading is like ...; because ...", and "Academic writing is like ...; because; ...". The digital version of the metaphor form, transferred to an online platform via Google Forms, was delivered to the participants, who were expected to complete the sentences by expressing their perceptions and justifications regarding each academic language skill along with their personal information. For the analysis of the data obtained in this study, content analysis, one of the qualitative data analysis techniques, was employed. During the analysis process, five procedural steps determined by Saban (2008) were used: naming, elimination and refinement, compilation and category development, ensuring validity and reliability, and transferring the data to a digital environment.

The findings revealed that 64 different metaphors produced by international students for academic listening skills were grouped into 7 categories; 62 different metaphors for academic speaking skills into 13 categories; 56 different metaphors for academic reading skills into 10 categories; and 60 different metaphors for academic writing skills into 11 categories. Among these categories, the highest number of metaphors for academic listening skills fell under "attention and focus," for academic reading skills under "a means of discovery and learning," and for both academic speaking and writing skills under "systematicity." It was observed that nearly all international students were able to easily produce metaphors for each of the relevant skills. Similarly, in studies examining international students' perceptions of various concepts (Boylu & Işık, 2017; Göçen, 2019; Kalenderoğlu & Armut, 2019; Parlak Kalkan & Kırış, 2021; Moralı & Çimen, 2022), students were found to generate metaphors with ease regarding the topics in question. In this context, it can be suggested that metaphors can be used to determine how international students perceive various concepts in their cognitive frameworks.

In conclusion, the use of metaphors is of great importance in determining students' language learning processes and their perceptions of various concepts in the context of teaching Turkish as a foreign/second language. In general, metaphors play an important role in guiding the instructional design and shaping curricula by providing deeper insights into students' language skills, perceptions, and needs. Additionally, metaphors contribute to the writing of

textbooks and the adaptation of teaching materials and methods to better serve educational goals. The effective use of metaphors, which are frequently used in educational research, in teaching Turkish as a foreign/second language can enhance the efficiency of language instruction. Within this context, the analysis of the data obtained in this study shows that international students' mental representations regarding their academic language skills - academic listening, academic speaking, academic reading, and academic writing- were identified through metaphors.