

Türkçe ve İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Mülteci Öğrencilerin Metaforik Algıları

Tufan BİTİR
Milli Eğitim Bakanlığı
tufan_bitir@hotmail.com
0000-0002-9260-6354

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1671493

Geliş Tarihi: 07.04.2025

Revize Tarihi: 24.05.2025

Kabul Tarihi: 25.07.2025

Atıf Bilgisi

Bitir, T. (2025). Türkçe ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen mülteci öğrencilerin metaforik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 435-454.

ÖZ

Bu çalışma, Türkçe ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen mülteci öğrencilerin Türkçe ve İngilizce öğrenmeye yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışmada yöntem olarak nitel araştırma yaklaşımlarından olan olgu bilim (fenomenoloji) yaklaşımından yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Aydın ilindeki 10 devlet okulunda mülteci vasfında olan ve amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 144 ilkökul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere “Türkçe gibidir. Çünkü.....” ve “İngilizce gibidir. Çünkü.....” cümlelerini içeren bir çalışma kağıdı verilmiş ve metafor üretmekle görevlendirilmişlerdir. Araştırmadan elde edilen verilerin incelenmesi doğrultusunda katılımcıların Türkçe ve İngilizce öğrenmeye yönelik ürettikleri metaforlar dikkate alınarak her metafor kavramsallaştığı alana göre gruplara ayrılmış ve farklı tema başlıklarında toplanmıştır. Türkçe ve İngilizce öğrenmeye yönelik; “Gerekli olma/Fayda sağlama”, “Zorunlu/Mecbur Olma”, “Değerli/Kültürel Olma”, “Zor/Karmaşık Olma”, “Olumlu Duygu İçerme”, “Olumsuz Duygu İçerme”, “Eğlenceli Olma/Keyif Alma” kavramsal kategorilerine ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, İngilizce, metafor, fenomenoloji.

Metaphorical Perceptions of Refugee Students Learning Turkish and English as Foreign Languages

ABSTRACT

This study aimed to determine the perceptions of refugee students who are learning Turkish and English as foreign languages towards learning Turkish and English through metaphors. The study utilized the phenomenology approach, which is one of the qualitative research approaches. The study group consisted of 144 second, third and fourth grade primary school students who were refugees and selected through the purposive sampling method in 10 public schools in Aydın province in the 2023-2024 academic year. The students in the study group were given a worksheet containing the sentences “Turkish is like Because.....” and “English is like Because.....” and were asked to produce metaphors and write them down with their justifications. In line with the examination of the data obtained from the research, the metaphors produced by the participants about learning Turkish and English were taken into consideration, and each metaphor was divided into groups according to the field it was conceptualized and collected under different theme headings. For learning Turkish and English; The conceptual categories of “Necessary/Beneficial”, “Mandatory/Obligatory”, “Valuable/Cultural”, “Difficult/Complex”, “Containing Positive Emotions”, “Containing Negative Emotions”, “Fun/Enjoyment” were reached.

Keywords: Turkish, English, metaphor, phenomenology.

Giriş

İnsan topluluklarının, tarihsel süreç boyunca gerek içsel gerekse dışsal faktörlerin etkisiyle yer değiştirmesi, “göç” olgusunu meydana getirmiştir. Bu dinamik hareketlilik, sadece bireylerin veya küçük grupların mekânsal yer değişikliklerini ifade etmekle kalmaz; aynı zamanda geniş ölçekli kültürel etkileşimleri, demografik dönüşümleri ve hatta jeopolitik değişimleri tetikleyen temel bir toplumsal süreçtir. Dolayısıyla göç, basit bir yer değiştirme eyleminin ötesinde, insanlık tarihini şekillendiren, çok boyutlu ve süreklilik arz eden bir olgu olarak ele alınmalıdır.

Türk Dil Kurumuna göre göç; “ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret” olarak açıklanmaktadır (Türk Dil Kurumu[TDK], 2024).

Göç, isteğe bağlı olabileceği gibi bazı zorunluluklardan da kaynaklanabilmektedir. Bu sebeple göçün yapılma şekli ve durumu “göçmen”, “mülteci” gibi kavramların ortaya çıkmasında etkili olmuştur. "Göçmen" terimi, bireylerin herhangi bir zorlamaya maruz kalmadan, tamamen kendi istekleriyle gerçekleştirdikleri yer değiştirme eylemini ifade ederken, "mülteci" terimi, vatandaşı oldukları ülkelerdeki çatışmalar, savaşlar veya zulüm gibi nedenlerle uluslararası korumaya ihtiyaç duyan ve bu nedenle başka bir ülkeye sığınmak zorunda kalan bireyleri tanımlamaktadır (Borlat, 2019; Seddighi, Naseh, Rafieifar ve Ilea, 2022; Uzgöker ve Doğan, 2019). Temel olarak Mülteciler; savaştan, şiddetten, çatışmadan veya zulümden kaçan ve başka bir ülkede güvenlik bulmak için uluslararası bir sınırı geçen kişilerdir (United Nations High Commissioner for Refugees[UNHCR], 2021).

Günümüzde yaşanan çatışmalar, siyasi istikrarsızlıklar ve baskıcı uygulamalar, mülteci sayısındaki artışın temel faktörleri olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, küresel ölçekte mülteci sayısında önemli bir artışa yol açmıştır. Türkiye de coğrafi konumu nedeniyle bölgesel çatışma ve iç karışıklıklardan doğrudan veya dolaylı olarak etkilenmektedir. Türkiye, Suriye’deki iç savaşın başladığı yıllardan itibaren yoğun olarak Suriye’den göç almaktadır. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün 2020 yılı verilerine göre göçmen ve mülteci statüsündeki bu insanların yarıya yakını çocuklar oluşturmaktadır (Göç İdaresi, 2020). Özellikle Türkiye’nin Suriye ile olan sınır komşuluğu ve bu dönemde uyguladığı açık kapı politikası, ülkedeki göçmen nüfusunun hızla artmasına zemin hazırlamıştır (Orman ve Aydemir, 2022). Bu durum, 2024 yılı itibarıyla Türkiye’yi, Suriyeli mültecilere en fazla ev sahipliği yapan ülke konumuna yükseltmiştir. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) tarafından 2024 yılında yayımlanan verilere göre, Türkiye’de resmi kayıtlı olarak 3.214.780 Suriye, 12.549 Afganistan, 12.909 Irak ve 5.308 İran uyruklu mülteci bulunmaktadır.

Savaşlar, kıtlık, iç kargaşa vb. zorunlu nedenlerle ülkemize göç etmek zorunda kalan daimi olarak kalan mülteciler yiyecek, giyecek, barınma, sağlık ve eğitim olmak üzere temel insan haklarının çoğunu elde etmekte zorlanmaktadır (Shohel, 2022). Özellikle mülteci çocukların en büyük sorunlarından birisi de eğitim alamamaları ya da sunulan eğitim imkânlarından istenilen ölçüde yararlanamamalarıdır (Koşar ve Aslan, 2020). Rakhmonov (2021), eğitimin günümüz toplumunda ekonomik, sosyal, politik ve kültürel hayata katılım için kilit bir kaynak olduğunu ve mültecilerin yeni bir ülkeye ve kültüre uyum sağlamada, ev sahibi topluluklarda sosyal ilişkiler kurmada desteklemede eğitimin çok önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Bu doğrultuda eğitim, mülteci çocukların normalleşmesine ve savaşın olumsuz etkilerinin ortadan kalkmasına katkı sağlayacak ve gelecekte sahip olacakları meslekler için gerekli beceri ve vasıfları kazanma imkânı sağlayacaktır (Agcadağ-Çelik, 2019).

Bu kapsamda Türkiye’de hem devlet desteği hem de Avrupa Birliği ve diğer uluslararası kurumların sağladığı fonlarla mülteci ve göçmen çocukların eğitimleri desteklenmektedir (Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi, 2024). Birleşmiş Milletler ve Türkiye, mülteci çocukların eğitim sistemine katılımını artırmaya yönelik iş birliği içinde çeşitli girişimlerde bulunmaktadır. Bu kapsamda mülteci çocuklar Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı eğitim kurumlarında veya Geçici Eğitim Merkezlerinde eğitimlerini sürdürmektedirler. 2017 yılının Mart ayından itibaren, mülteci öğrencilere yönelik eğitim faaliyetleri başlatılmıştır. Okul öncesi eğitimden 18 yaşına kadar olan mülteci çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunu sağlamak amacıyla Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PİKTES) hayata geçirilmiştir. Bu proje çerçevesinde devlet okulları ve geçici eğitim merkezlerde uyum sınıfları oluşturulmuş ve mülteci öğrenciler seviye tespit sınavları neticesinde devlet okullarına yerleştirilmektedirler. Göç hareketlerindeki artışa paralel olarak, Türkiye’de uygulanan projeler de çeşitlilik arz etmiştir. 2018 yılı itibarıyla örgün eğitim sistemi dışında kalan geçici koruma statüsündeki mülteci çocukların eğitim olanaklarına erişimini sağlamak amacıyla Halk Eğitim Merkezleri bünyesinde Hızlandırılmış Eğitim Programı (HEP) uygulanmaktadır. Yabancı uyruklu

öğrenciler, bu proje ve eğitim kurumları kapsamında edindikleri denklik belgesiyle devlet okullarına kayıt olma hakkı elde etmektedirler (Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu[UNICEF], 2020).

Göç tecrübesini yaşayan öğrencilerle çalışan öğretmenler için normal bir sınıfta bulunan pek çok sorun, mülteci öğrencilerin sürece katılmasıyla daha da artabilmektedir. Suriye savaşı ile başlayan göçler sonucunda Türkiye’de de devlet okullarında diğer öğrencilerle aynı sıralarda eğitim almaya başlayan mülteci öğrenciler bazı zorluklarla karşılaşmakta ve birtakım sorunlar yaşamaktadır. Mülteci öğrencilerin yaşadıkları eğitim problemlerine yönelik alan yazın incelendiğinde, Türkiye’de bulunan mülteci öğrencilerin eğitimde yaşadığı iki temel problemin “dil” ve “kültür” olduğu görülmektedir (Akman, 2019; Aydın ve Kaya, 2017; Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek, 2018; Beyhan, 2018; Koşar ve Aslan, 2020; Morali, 2018; Yalçın ve Simsar, 2020; Yurdakul ve Tok, 2018).

Mültecilik olgusu; ilk etapta göç edenlerin güvenlik, beslenme, barınma, sağlık gibi hayati ihtiyaçlarının karşılanmasını gerekli kılmakta ve göç edilen ülke hükümetince sığınanların bu türden temel ihtiyaçlarının karşılanması, onların hayatlarını idame ettirebilmeleri için büyük arz etmektedir. Fakat güvenlik, beslenme, barınma, sağlık gibi hayati ihtiyaçların yanında mültecilerin dil eğitimi, sosyalleşme ve kültür uyumu gibi toplumsal ihtiyaçlarının karşılanması da onların yeni hayatlarına alışabilmelerinde büyük bir rol oynar. Son yıllarda ülkemiz de çevresinde bulunan ülkelerdeki siyasi, askeri, toplumsal, ekonomik sorunlar, savaşlar, doğal afetler gibi olumsuz etkenler sebebiyle göç alan bir ülke konumunda yer almaktadır. Ülkemize gelen mülteci sayısının artması birçok ihtiyacı da beraberinde getirmiştir. Kuşkusuz bu ihtiyaçların başında “iletişim” gelmektedir. Bu sebeple mülteci bireyler, yaşadıkları sosyal çevre ile etkili iletişim kurabilmelerine olanak sağlayacak düzeyde dil becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Nitekim Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız (2018) tarafından yürütülen çalışma, yabancı uyruklu öğrencilerin önemli bir kısmının Türkçe dil becerilerinden yoksun olduğunu ve bu durumun öğretmenleriyle iletişim kurmalarında önemli zorluklar yarattığını ortaya koymuştur. Bu durum, öğrenci-öğretmen etkileşiminde ciddi engeller teşkil etmektedir. Er ve Bayındır (2015) ise, mülteci öğrencilerin Türkçe dilindeki yetersizliklerini, sosyal entegrasyon süreçlerindeki en temel problem olarak tanımlamaktadır. Karaağaç ve Güvenç (2019) ise araştırmalarında öğretmen görüşlerine göre Suriyeli çocukların eğitiminde en önemli problemin iletişimde yaşadıkları dil sorunu olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Mülteci öğrencilerin iletişimde yaşadıkları dil sorunu, öğrencilerin akademik başarılarını da olumsuz etkilemektedir. Yapılan bazı çalışmalar, mülteci öğrencilerin dil yeterliliğinin, eğitim süreçlerinin etkinliği üzerinde belirleyici bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Karaağaç ve Güvenç (2019) tarafından yapılan inceleme, dil problemlerinin öğretim süreçlerini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Bal, Cavkaytar, Artar ve Uluyol (2021), Suriyeli mülteci öğrencilerin akademik performanslarının Türkçe dil yeterlilikleriyle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Başar, Akan ve Çiftçi (2018), öğrencilerin dil eksikliği nedeniyle öğretim materyallerini ve kavramları anlamakta zorlandıklarını, bu durumun onları eğitim ortamından uzaklaştırdığını ve katılımlarını azalttığını tespit etmiştir. Turan ve Polat (2017) da dil becerilerinin yetersizliğinin derslere katılımı önemli ölçüde engellediğini vurgulamaktadır. Arı (2010), Solak ve Çelik (2018) tarafından yapılan araştırma, yabancı uyruklu öğrencilerin dersleri anlamakta güçlük çektiklerini doğrulamaktadır.

Mülteci öğrencilerin akademik başarılarına yönelik yapılan bir çalışmada (İşçi, 2024), mülteci öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde dersleri anlayıp anlamadıklarına yönelik sorular yöneltilmiş ve katılımcıların çoğunun dersleri anlamakta zorluk yaşadığı ve çoğunlukla Türkçe, İngilizce ve Matematik derslerinde zorlandıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların dersleri anlamakta zorlanmalarının nedenlerini sırasıyla Türkçe ve İngilizceyi yabancı bir dil olarak algılamaları, konuların zor gelmesi ve dikkat dağınıklığı olarak açıkladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Temizel ve Boğa (2023) benzer şekilde mülteci öğrencilerin Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenirken zorluk yaşamalarının yanı sıra farklı dinsel ve kültürel yapıya sahip olan mültecilerin İngilizceyi öğrenirken de zorluk yaşadıklarını ifade etmektedir.

Tüm bu sebepler göz önüne alındığında ana dilleri farklı olan mülteci öğrencilerin Türkiye’de hayatlarını devam ettirebilmeleri ve yarım kalan eğitimlerini tamamlayabilmeleri için Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenmeleri zorunlu bir ihtiyaç olmuştur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde 1990’lı yıllardan 2000’li yılların ortalarına kadar hedef kitle genel itibarıyla 18 yaş ve üstü bireyler iken 2011 yılında Suriye Savaşı ile birlikte Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sayısı artmış ve yaş bakımından çeşitlenmiştir. Günümüz itibarıyla örgün eğitim hizmetlerinden yararlanan mülteci popülasyonu; Suriyeli mültecilerle sınırlı kalmamakta, Afganistan, İran gibi çeşitli ülkelerden gelen mülteci çocukları da kapsamaktadır. Bu çocukların önemli bir kesimi Türkçe diline vakıf olmamakla birlikte, Türkçe diline aşına olanların dahi okuma ve yazma becerileri arzu edilen seviyede değildir (Yiğit, 2015; Öngören, Sever, Özkan ve Yüksel, 2020). Bu beklenmedik durum, örgün eğitim kurumlarında da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi zorunlu kılmıştır (PCTES, 2024). Türkiye’nin coğrafi pozisyonu, Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik talebi sürekli olarak artırmaktadır. Bu talep hem Türkiye’de ikamet eden yabancı uyruklu bireyler hem de Türkiye dışında Türkçe öğrenmeyi arzu edenler için belirgin bir şekilde gözlemlenmektedir. Küresel etkileşimde etkin olan ulusların dilleri de doğal olarak önem kazanmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’nin ve Türkçenin artan önemi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önemini ortaya koymaktadır (Göçer ve Moğul, 2011). Mülteci öğrencilerin okullarda Türkçenin yanı sıra İngilizce eğitimi de almaları, mülteci öğrencileri hem Türkçeyi hem de İngilizceyi yabancı bir dil olarak öğrenmeyle karşı karşıya getirmiştir. Bu nedenle Türkçenin ve İngilizcenin yabancı bir dil olarak öğretilmesi sürecin yönelik karşılaştırmalı araştırma ve incelemeler yapılmalıdır.

Bu doğrultuda mülteci öğrencilere verilecek dil eğitimi ve öğretimi sürecinde öğrencilerin yabancı bir dil öğrenmeye yönelik algılarını belirlemek büyük önem arz etmektedir. Bireylerin algı ve tutumlarını öğrenmenin önemli araçlarından biri de metaforlar üretmektir. Bu sebeple bu çalışma, Türkçe ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen mülteci öğrencilerin Türkçe ve İngilizce öğrenmeye yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesini amaçlamaktadır. Böylece bu çalışmanın sonuçlarının konumu sebebiyle farklı ülkelerden sürekli göç alan ülkemizde Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretilmesi sürecine katkı sağlayacağı ve mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunu hızlandırması için yapılacak araştırmalara yön vereceği düşünülmektedir. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Mülteci öğrenciler Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenmeye yönelik algılarını hangi metaforlarla açıklamaktadır?
2. Mülteci öğrenciler İngilizceyi yabancı bir dil olarak öğrenmeye yönelik algılarını hangi metaforlarla açıklamaktadır?
3. Mülteci öğrencilerin Türkçe ve İngilizceyi yabancı bir dil olarak öğrenmeye yönelik ürettikleri metaforlar hangi kavramsal kategoriler (temalar) altında toplanmaktadır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın araştırma modeli/deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli/Deseni

İlkokul kademesinde öğrenim gören Türkçe ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen mülteci öğrencilerin bu dillere yönelik metaforik algılarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, nitel model ve fenomenolojik desen ile tasarlanmıştır. Fenomenolojik desen, kökeni felsefe ve psikolojiden gelen bir araştırma tasarımıdır. Bu çalışmada araştırmacılar insanların bu olguyla ilgili ortak deneyimlerini analiz etmeye çalışır. Küçük grup deneyimleri ile yürütülen bu çalışmada araştırmacılar, araştırmalarında ulaşmak istedikleri noktalara elde edilen veriler üzerinden ulaşmaktadır (Cresswell, 2014).

Fenomenolojik desen araştırmalarında temel amacının doğrudan ve basit bir betimleme ortaya koymak olduğu durumlarda bireylerin belirli bir kavram hakkındaki anlayışlarını, duygularını, bakış açılarını ve algılarını ifade etmeyi kolaylaştıran betimleyici fenomenoloji yaklaşımı tercih edilebilir

(Sandelowski, 2000). Bu çalışmada da belirli sayıda mülteci öğrenci grubuyla çalışılmış ve bu grubun Türkçe ve İngilizce öğrenmeye yönelik algıları elde edilen metafor verileri ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bu sebeple çalışmada betimleyici fenomenolojik desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında 10 farklı ilkokulda 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan 144 mülteci öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu nitel araştırma örnekleme yöntemlerinden ölçüt (kriter) örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntemde önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumlar çalışılır ve ölçüt araştırmacı tarafından oluşturulur ya da daha önceden hazırlanmış ölçütler listesi kullanılır (Marshall ve Rossman, 2014). Bu doğrultuda Aydın il merkezindeki ilkokullar arasında Türkçe ve İngilizceyi bilmemeleri sebebiyle Türkçe ve İngilizceyi yabancı bir dil olarak öğrenme durumunda olan mülteci öğrencilerin eğitim-öğretim gördüğü okullardan seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, katılımcıların Türkçe ve İngilizceye ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla Saban (2008) tarafından geliştirilen bir form ile toplanmıştır. Bu form, “Türkçe..... gibidir, çünkü” ve “İngilizce gibidir, çünkü” cümlelerini tamamlamalarını gerektirecek şekilde düzenlenmiştir. Katılımcıların kendi el yazılarıyla yazdıkları cümleleri içeren bu form, araştırmanın temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Metaforların araştırma aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda, metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişkiyi daha belirgin hale getirmek için genellikle “gibi” bağlacına başvurulmuştur. Bu çalışmada ise, katılımcıların kendi metaforlarına bir gerekçe veya mantıksal temel sunmalarını sağlamak amacıyla “çünkü” bağlacı kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada katılımcıların kendi el yazılarıyla yazdıkları cümleleri içeren bu formlar araştırmacılar tarafından incelenmiş ve katılımcıların geliştirdikleri metaforlar Saban (2008)’ın ilköğretim birinci kademe öğrenci, öğretmen ve öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarma amacına yönelik olarak gerçekleştirdiği çalışmasındaki analiz aşamaları kullanılarak beş aşamada analiz edilmiştir:

1. Kodlama ve ayıklama aşaması,
2. Örnek metafor imgesi derleme aşaması,
3. Kategori geliştirme aşaması,
4. Geçerlik ve güvenirliği sağlama aşaması,
5. Nicel veri analizi aşaması,

Kodlama ve Ayıklama Aşaması

Bu aşamada ilk olarak öğrencilerin ürettiği metaforlar araştırmacı tarafından alfabetik olarak geçici bir listede toplanmıştır. Ardından, alanında uzman bir akademisyen ve deneyimli bir sınıf öğretmeni tarafından metaforik bir imge içermeyen, metaforik bir ifade sunsa da gerekçe veya mantıksal bir temel sunmayan ve boş bırakılan kağıtlar listeden çıkarılmıştır. Bütün bu gerekçelere bağlı olarak mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik ürettikleri metaforlardan 8; İngilizce öğrenmeye yönelik ürettikleri metaforlardan ise 22 ifade elenerek araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Örnek Metafor İmgesi Derleme Aşaması

Katılımcıların metaforlarını içeren kâğıtlar ayıklandıktan sonra, bu metaforlar yeniden alfabetik sıraya konuldu. Veriler ikinci kez incelenerek her metaforu en iyi şekilde yansıtan katılımcı ifadelerinden birer “örnek metafor ifadesi” seçilmiştir. Eğer seçilen bir metafor ifadesi çok uzunsa katılımcıların kendi kelimeleri ve anlatım tarzı korunarak metaforun sadece en belirgin özellikleri aktarılmıştır.

Kategori Geliştirme Aşaması

Bu aşamada, katılımcıların ürettiği metaforik imgeler, Türkçe ve İngilizceye ilişkin sahip oldukları ortak özellikler açısından incelenmiştir. Bu inceleme sürecinde, "örnek metafor listesi" kullanılarak her bir metaforik imgenin Türkçe ve İngilizce dillerini nasıl kavramsallaştırdığı analiz edilmiştir.. Daha sonra her metafor imgesi Türkçe ve İngilizce kavramlarına ilişkin sahip olduğu ortak perspektif bakımından belli bir kategori ile ilişkilendirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması

Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmaya özgü olarak araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla veri analiz süreci, özellikle kavramsal kategorilerin nasıl oluşturulduğu, ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için, ortaya çıkan kavramsal kategorilerin altındaki metaforik ifadelerin ilgili kategoriye doğru bir şekilde yansıtıp yansıtmadığını değerlendirmek üzere uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaç doğrultusunda farklı üniversitelerden alanında uzman akademisyen, doktora öğrencisi ve uzman bir sınıf öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Görüşleri alınacak uzmanlara 144 adet metafor imgesinin alfabetik sıraya göre dizili olduğu ve 10 kavramsal kategorinin adlarını ve özelliklerini içeren iki liste verilmiştir. Uzmanlardan bu iki listeyi de kullanarak birinci listedeki örnek metafor imgelerini ikinci listedeki kavramsal kategorilerle eşleştirmeleri istenmiştir. Daha sonra, uzmanların yaptığı eşleştirmeler araştırmacının kendi kategorileriyle karşılaştırılmış ve “görüş birliği” ile “görüş ayrılığı” olan kategoriler araştırmacı tarafından değerlendirilerek 7 kategori belirlenmiş ve listeye son hali verilmiştir.

Nitel Veri Analizi Aşaması

Toplam olası 144 adet metaforun belirlenmesinden ve bu metaforların oluşturduğu kavramsal kategorilerin geliştirilmesinden sonra bütün veriler Excel programına aktarılmış ve kaç kategorinin kaç öğrenciden oluştuğu belirlenerek tablolarla listelenmiştir.

Araştırma Etiği

Araştırma sürecinin planlanmasının ardından, araştırmacılar tarafından “etik kurul onayı” alınmıştır. Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kuruluna yapılan başvuru sonucunda, araştırmanın etik açıdan uygun olduğu raporu 13/12/2023 tarihinde çıkarılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, bu başlık altında verilmelidir. Metin içerisinde yapılacak maddelendirmelerde, tablo ve şekil oluşturmada aşağıdaki kurallara dikkat edilmelidir.

Mülteci Öğrencilerin Türkçeyi İkinci Bir Dil Olarak Öğrenmeye Yönelik Algılarını İfade Ettikleri Metaforlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemleri olan “Mülteci öğrenciler Türkçeyi ikinci bir dil olarak öğrenmeye yönelik algılarını hangi metaforlarla açıklamaktadır?” sorusuna ait bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Mülteci Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Ürettikleri Metaforlar

Metafor Sırası	Geçerli Metaforun Adı	Frekans (f)
1	Arapça gibi zor.	8
2	Suriye.	7
3	Memleket, Umut, Yenilik, Aile.	6
4	Ampul, Yaşamak, Dede, Tekerleme.	5
5	Güneş, Gelişmek, İlaç, Nefes, Göç, Meslek, Masal dinlemek.	4
6	Çiçek, Çağdaşlık, Satranç, Silah, Ayakkabı, Yiyecek, Soyadı, Komşu, Resim yapmak.	3
7	Tarla, Labirent, Fırtına.	2
8	Anahtar, Google, Asker, Kol saati, Kardeş, Evim, Zekâ küpü, Salata, Mum, Melek, Acı biber, Karışık meyve suyu, Halay çekmek, Domino taşı, Soba, Ekmek, Su, Köyüm, Ayakkabı bağcığı bağlamak.	1
TOPLAM		137

Tablo 1 incelendiğinde, 137 mülteci öğrencinin Türkçeyi öğrenmeye ilişkin 47 farklı metafor ürettiği görülmüştür. Bu metaforlardan “Arapça gibi zor” Metaforu (n=8) en çok üretilen metafor olmuştur. Öğrencilerin ürettikleri metaforlar incelendiğinde bu metaforlar arasında “umut, yenilik, aile, yaşamak, gelişmek, ilaç, nefes, çağdaşlık, kardeş” gibi olumlu metaforların yer aldığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin göç ettikleri ülke olan Türkiye’ye yönelik olumlu tutumlarının metaforuna yansımış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Mülteci Öğrencilerin İngilizceyi İkinci Bir Dil Olarak Öğrenmeye Yönelik Algılarını İfade Ettikleri Metaforlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemleri olan “Mülteci öğrenciler İngilizceyi ikinci bir dil olarak öğrenmeye yönelik algılarını hangi metaforlarla açıklamaktadır?” sorusuna ait bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Mülteci Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Ürettikleri Metaforlar

Metafor Sırası	Geçerli Metaforun Adı	Frekans (f)
1	Bulmaca.	9
2	Dağa tırmanmak, İşkence.	8
3	Matematik formülü.	7
4	Sevilmeyen arkadaş, Macera.	6
5	Uçak sesi, Vampir, Arapsaçı, Ders, Göçmek.	5
6	Ajan, Keklik sesi, Dikenli gül, Mayın.	4
7	Yumurtanın sarısı, Sınav, Gökkuşağı, Zengin biri, Yapboz,	3
8	Kibarlık, Bülbül sesi, Lunapark, Harita	2
9	Gözlük, Not, Okul kursu, Sözlük, Ünlü biri, Yeni bir dünya, Tuzak, Bataklık, Tel örgü, Akıllı tahta, Oyun, Köprü, Altın, Petrol.	1
TOPLAM		122

Tablo 2 incelendiğinde, 122 mülteci öğrencinin İngilizceyi öğrenmeye ilişkin 39 farklı metafor ürettiği görülmüştür. Bu metaforlardan “Bulmaca” Metaforu (n=9) en çok üretilen metafor olmuştur. Öğrencilerin ürettikleri metaforlar incelendiğinde bu metaforlar arasında “işkence, uçak sesi, vampir, göçmek, ajan, mayın, tuzak, bataklık, tel örgü” gibi savaş ve göçü hatırlatan metaforların yer aldığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin ülkelerinde yaşadıkları olumsuz durumların metaforına yansımış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Mülteci Öğrencilerin Türkçe ve İngilizceyi İkinci Bir Dil Olarak Öğrenmeye Yönelik Ürettikleri Metaforların Kavramsal Kategorilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemleri olan “Mülteci öğrencilerin Türkçe ve İngilizceyi ikinci bir dil olarak öğrenmeye yönelik ürettikleri metaforlar hangi kavramsal kategoriler (temalar) altında toplanmaktadır?” sorusuna ait bulgular tablolarla sunulmuştur.

Tablo 3

Mülteci Öğrencilerin Türkçe ve İngilizceye Yönelik “Gerekli Olma/Fayda Sağlama” Kategorisine İlişkin Ürettikleri Metaforlar

KATEGORİLER	METAFORLAR			
	TÜRKÇE		İNGİLİZCE	
	Metaforlar	f	Metaforlar	f
Gerekli olma/ Fayda sağlama	İlaç	4	Göçmek için	5
	Nefes	4	Yumurtanın sarısı	3
	Güneş	4	Gözlük	1
	Yiyecek	3	Köprü	1
	Ayakkabı	3	Petrol	1
	Tarla	2	Altın	1
	Soba	1		
	Anahtar	1		
	Google	1		
	Ekmek	1		
	Su	1		
	TOPLAM	25	TOPLAM	12

Tablo 3’te mülteci öğrencilerin Türkçe ve İngilizce öğrenmeye yönelik “Gerekli olma/Fayda sağlama” kategorisi ile ilişkilendirilen metaforları görülmektedir. Mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik ürettikleri “İlaç” metaforu (f=4) ve İngilizce öğrenmeye yönelik ürettikleri “Göçmek için” metaforu (f=5) “Gerekli olma/Fayda sağlama” kategorisine ilişkin en çok üretilen metaforlar olmuştur. Metaforlar incelendiğinde öğrencilerin Türkçe öğrenmeyi gerekli olma/ fayda sağlamaya yönelik 25 metafor üretmelerine karşın İngilizce öğrenmeyi gerekli olma/ fayda sağlamaya yönelik 12 metafor ürettikleri görülmektedir. Tablodan hareketle öğrencilerin Türkçe öğrenmeyi İngilizce öğrenmeye kıyasla daha gerekli/ faydalı buldukları söylenebilir.

Tablo 4

Mülteci Öğrencilerin Türkçe ve İngilizceye Yönelik “Zorunlu/Mecbur Olma” Kategorisine İlişkin Ürettikleri Metaforlar

KATEGORİLER	METAFORLAR			
	TÜRKÇE		İNGİLİZCE	
	Metaforlar	f	Metaforlar	f
Zorunlu/ Mecbur Olma	Yaşamak	5	Matematik formülü	7
	Göç	4	Ders	5
	Meslek	4	Dikenli gül	4
	Soyadı	3	Sınav	3
	Silah	3	Not	1
	Asker	1	Okul kursu	1
	Kol saati	1		
	TOPLAM	21	TOPLAM	21

Tablo 4’te mülteci öğrencilerin Türkçe ve İngilizce öğrenmeye yönelik “Zorunlu/Mecbur Olma” kategorisi ile ilişkilendirilen metaforları görülmektedir. Mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik ürettikleri “Yaşamak” metaforu (f=5) ve İngilizce öğrenmeye yönelik ürettikleri “Matematik formülü” metaforu (f=7) “Zorunlu/Mecbur Olma” kategorisine ilişkin en çok üretilen metaforlar olmuştur. Metaforlar incelendiğinde öğrencilerin hem Türkçe hem İngilizce öğrenmeyi zorunlu/ mecbur olmaya yönelik eşit sayıda metafor ürettikleri görülmektedir. Tablodan hareketle öğrencilerin her iki dili de öğrenmeye zorunlu/ mecbur olma algılarının olduğu söylenebilir.

Tablo 5

Mülteci Öğrencilerin Türkçe ve İngilizceye Yönelik “Değerli/Kültürel Olma” Kategorisine İlişkin Ürettikleri Metaforlar

KATEGORİLER	METAFORLAR			
	TÜRKÇE		İNGİLİZCE	
	Metaforlar	f	Metaforlar	f
Değerli/ Kültürel Olma	Arapça	8		
	Suriye	7		
	Aile	6		
	Memleket	6		
	Dede	4		
	Komşu	3		
	Kardeş	1		
	Evim	1		
	TOPLAM	36	TOPLAM	

Tablo 5’te mülteci öğrencilerin Türkçe ve İngilizce öğrenmeye yönelik “Değerli/Kültürel Olma” kategorisi ile ilişkilendirilen metaforları görülmektedir. Mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik ürettikleri “Arapça” metaforu (f=8) en çok üretilen metafor olurken mülteci öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik “Değerli/Kültürel Olma” kategorisine ilişkin hiç metafor üretmedikleri görülmüştür. Metaforlar incelendiğinde öğrencilerin Türkçe öğrenmeyi değerli/ kültürel bulmaya yönelik 36 metafor üretmelerine karşın İngilizce öğrenmeyi değerli/ kültürel bulmaya yönelik hiçbir metafor üretmedikleri görülmektedir. Tablodan hareketle öğrencilerin Türkçe öğrenmeyi İngilizce öğrenmeye kıyasla daha değerli buldukları söylenebilir.

Tablo 6

Mülteci Öğrencilerin Türkçe ve İngilizceye Yönelik “Zor/Karmaşık Olma” Kategorisine İlişkin Ürettikleri Metaforlar

KATEGORİLER	METAFORLAR			
	TÜRKÇE		İNGİLİZCE	
	Metaforlar	f	Metaforlar	f
Zor/ Karmaşık Olma	Satranç	3	Bulmaca	9
	Labirent	2	Dağa tırmanmak	8
	Zekâ küpü	1	Arapsaçı	5
	Salata	1	Yapboz	3
	Ayakkabı bağcığı bağlamak	1	Harita	2
			Sözlük	1
	TOPLAM	8	TOPLAM	28

Tablo 6’da mülteci öğrencilerin Türkçe ve İngilizce öğrenmeye yönelik “Zor/Karmaşık Olma” kategorisi ile ilişkilendirilen metaforları görülmektedir. Mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik ürettikleri “Satranç” metaforu (f=3) ve İngilizce öğrenmeye yönelik ürettikleri “Bulmaca” metaforu (f=9) “Zor/Karmaşık Olma” kategorisine ilişkin en çok üretilen metaforlar olmuştur. Metaforlar incelendiğinde öğrencilerin Türkçe öğrenmeyi zor/ karmaşık bulmaya yönelik 8 metafor üretmelerine karşın İngilizce öğrenmeyi zor/ karmaşık bulmaya yönelik 28 metafor ürettikleri görülmektedir. Tablodan hareketle öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi daha zor/ karmaşık buldukları söylenebilir.

Tablo 7

Mülteci Öğrencilerin Türkçe ve İngilizceye Yönelik “Olumlu Duygu İçerme” Kategorisine İlişkin Ürettikleri Metaforlar

KATEGORİLER	METAFORLAR			
	TÜRKÇE		İNGİLİZCE	
	Metaforlar	f	Metaforlar	f
Olumlu Duygu İçerme	Umut	6	Keklik sesi	4
	Yenilik	6	Gökkuşağı	3
	Ampul	5	Zengin biri	3
	Gelişmek	4	Kibarlık	2
	Çiçek	3	Bülbül sesi	2
	Modernlik	3	Ünlü biri	1
	Mum	1	Yeni bir dünya	1
	Melek	1		
	TOPLAM	29	TOPLAM	16

Tablo 7’de mülteci öğrencilerin Türkçe ve İngilizce öğrenmeye yönelik “Olumlu Duygu İçerme” kategorisi ile ilişkilendirilen metaforları görülmektedir. Mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik ürettikleri “Umut” metaforu (f=6) ve İngilizce öğrenmeye yönelik ürettikleri “Keklik sesi” metaforu (f=4) “Olumlu Duygu İçerme” kategorisine ilişkin en çok üretilen metaforlar olmuştur. Metaforlar incelendiğinde öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik 29 olumlu metafor üretmelerine karşın İngilizce öğrenmeye yönelik 16 olumlu metafor ürettikleri görülmektedir. Tablodan hareketle öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik olumlu algılarının daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 8

Mülteci Öğrencilerin Türkçe ve İngilizceye Yönelik “Olumsuz Duygu İçerme” Kategorisine İlişkin Ürettikleri Metaforlar

KATEGORİLER	METAFORLAR			
	TÜRKÇE		İNGİLİZCE	
	Metaforlar	f	Metaforlar	f
Olumsuz Duygu İçerme	Fırtına	2	İşkence	8
	Acı biber	1	Sevilmeyen arkadaş	6
			Uçak sesi	5
			Vampir	5
			Ajan	4
			Mayın	4
			Tuzak	1
			Bataklık	1
			Tel örgü	1
	TOPLAM	3	TOPLAM	35

Tablo 8’de mülteci öğrencilerin Türkçe ve İngilizce öğrenmeye yönelik “Olumsuz Duygu İçerme” kategorisi ile ilişkilendirilen metaforları görülmektedir. Mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik ürettikleri “Fırtına” metaforu (f=2) ve İngilizce öğrenmeye yönelik ürettikleri “İşkence” metaforu (f=8) “Olumsuz Duygu İçerme” kategorisine ilişkin en çok üretilen metaforlar olmuştur. Metaforlar incelendiğinde öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik 35 olumsuz metafor üretmelerine karşın Türkçe öğrenmeye yönelik 3 olumsuz metafor ürettikleri görülmektedir. Tablodan hareketle öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz algılarının daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 9

Mülteci Öğrencilerin Türkçe ve İngilizceye Yönelik “Eğlenceli Olma/Keyif Alma” Kategorisine İlişkin Ürettikleri Metaforlar

KATEGORİLER	METAFORLAR			
	TÜRKÇE		İNGİLİZCE	
	Metaforlar	f	Metaforlar	f
Eğlenceli Olma/ Keyif Alma	Tekerleme	5	Macera	6
	Masal dinlemek	4	Lunapark	2
	Resim yapmak	3	Akıllı tahta	1
	Karışık meyve suyu	1	Oyun	1
	Halay çekmek	1		
	Domino taşı	1		
	TOPLAM	15	TOPLAM	10

Tablo 9’da mülteci öğrencilerin Türkçe ve İngilizce öğrenmeye yönelik “Eğlenceli Olma/Keyif Alma” kategorisi ile ilişkilendirilen metaforları görülmektedir. Mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik ürettikleri “Tekerleme” metaforu (f=5) ve İngilizce öğrenmeye yönelik ürettikleri “Macera” metaforu (f=6) “Eğlenceli Olma/Keyif Alma” kategorisine ilişkin en çok üretilen metaforlar olmuştur. Metaforlar incelendiğinde öğrencilerin Türkçe öğrenmeyi eğlenceli bulmaya yönelik 15 metafor üretmelerine karşın İngilizce öğrenmeye yönelik 10 metafor ürettikleri görülmektedir. Tablodan hareketle öğrencilerin Türkçe öğrenmeyi İngilizce öğrenmeye kıyasla daha eğlenceli buldukları söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Dil öğretiminde öğrencilerin hedef dile yönelik algıları, öğrenme süreçlerinin başarısını doğrudan etkiler. Bu nedenle öğrencilerin dil öğrenimine karşı tutumlarını anlamak büyük önem taşır. Lüle Mert (2013), metaforların eğitimde karmaşık veya soyut konuları, kavramları, algıları ve tutumları daha anlaşılır bir şekilde ifade etmek için etkili bir araç olduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda bu araştırmada Türkçe ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen ilkökul kademesindeki mülteci öğrencilerin Türkçe ve İngilizce öğrenmeye yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesini amaçlamıştır. Nitekim alanyazın incelendiğinde bu çalışmayla benzer şekilde dil öğretiminde metaforların kullanıldığı güncel çalışmalara rastlanmaktadır (Boylu ve Işık, 2017; Ekren ve Ökten, 2019; Doğruer, 2022; Göçen, 2019; Güngör ve Özalan, 2021; Korkmaz ve Batluralkız, 2023; Özgören, 2024; Sedat ve Mustafa, 2024; Şahin, 2023; Şener, 2023).

Araştırmanın sonucunda mülteci öğrencilerin hem Türkçe hem de İngilizce öğrenmeye ilişkin ürettikleri metaforların ortak olduğu temalar olmakla birlikte ürettikleri metaforlar bakımından büyük oranda farklılaştığı görülmektedir. Mülteci öğrencilerin Türkçe ve İngilizce öğrenmeye ilişkin ürettikleri metaforlar “gerekli olma/fayda sağlama, zorunlu/mecbur olma, değerli/kültürel olma, zor/karmaşık olma, olumlu duygu içermeye, olumsuz duygu içermeye ve eğlenceli olma/keyif alma” şeklinde yedi temada öbekleşmiştir.

Araştırmada mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin ürettikleri “Arapça gibi zor” metaforu en çok üretilen metafor olmuştur. Bu metafor çalışmanın sonuçlarına göre Türkçenin yabancı bir dil olarak öğreniminde zor olarak algılandığı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Gürbüz ve Güleç (2016), çeşitli ülkelerden Türkiye’ye öğrenim görmek için gelen öğrencilerin Türkçeye yönelik algılarını incelediği çalışmada benzer bir sonuca ulaşarak katılımcıların Türkçenin sondan eklemeli bir dil olmasının, onların Türkçe öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Boylu ve Işık (2017), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeye yönelik algılarının belirlenmesini amaçladığı çalışmada katılımcıların Türkçeyi zor ve karmaşık bir dil olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Ancak Güngör ve Özalan (2021), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Finlandiyalı öğrencilerin Türkiye ve Türkçe algılarını belirlemeye yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarında Fincenin de Türkçe gibi sondan eklemeli bir dil olması sebebiyle öğrencilerin Türkçe

öğrenirken zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışma bu yönüyle araştırmanın sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.

Araştırmada mülteci öğrencinin İngilizceyi öğrenmeye ilişkin ürettikleri “Bulmaca” metaforu en çok üretilen metafor olmuştur. Pehlivan, Akçay ve Neyişçi (2020) İngilizce öğrenmeye yönelik algıların belirlenmeye çalışıldığı çalışmalarında, katılımcıların İngilizce öğrenmeyi “puzzle gibi karmaşık ve zor” olarak ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Limon (2015) 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin yabancı bir dil olarak İngilizceye yönelik metaforik algılarını belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında İngilizcenin zor ve karmaşık bir dil olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmaların sonuçları araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada mülteci öğrencilerin Türkçe ve İngilizceye yönelik ürettikleri bazı metaforların “gerekli olma/ fayda sağlama” kategorisi altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Boylu ve Işık (2017)’ın çalışmalarındaki öğrencilerin Türkçeye ilişkin ürettikleri metaforların temalara göre dağılımları incelendiğinde “ihtiyaç” temasının olduğu görülmektedir. Her iki çalışmada da Türkçeye ilişkin ihtiyaç ve gerekli olma gibi temaların olması bu iki çalışmanın sonuçlarının bu yönüyle benzerlik taşıdığını göstermektedir. Fakat araştırmada mülteci öğrencilerin “gerekli olma/ fayda sağlama” kategorisinde Türkçeye yönelik ürettikleri metaforların İngilizceye yönelik ürettikleri metaforlardan yarı yarıya fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, bu bölgede mülteci öğrencilerin Türkçeyi İngilizceye göre daha gerekli gördükleri ve Türkçeyi öğrenmenin kendilerine daha fazla fayda sağlayacağına inandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada mülteci öğrencilerin Türkçe ve İngilizceye yönelik ürettikleri metaforların “olumlu duygu içerme” ve “olumsuz duygu içerme” kategorileri altında toplandığı görülmektedir. Bu kategorilerdeki metaforlar incelendiğinde Türkçeye yönelik olumlu metaforların İngilizceye yönelik olumlu metaforlardan daha fazla olduğu ve Türkçeye yönelik olumsuz metaforların İngilizceye yönelik olumsuz metaforlardan daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin Türkçeye daha çok ilgi duydukları şeklinde yorumlanabilir. Alanyazındaki çalışmalarda (Göver ve Yavuzer, 2015; Uçak, 2017; Yirik, Uslu ve Küçük, 2015) Irak, Suriye gibi yakın coğrafyadan gelen yabancı uyruklu bireylerin Türkçeye yönelik olumlu algılarının, daha önceden Türkleri tanıma, Türkçeye aşina olma gibi durumlara bağlı olduğu ifade etmektedir. Nitekim Akkaya (2013) Suriyeli mültecilerin Türkçe algılarını incelediği çalışmasında, katılımcıların çok büyük çoğunluğunun Türkçeye yönelik olumlu ve duygusal metafor ürettiğini belirlemiştir. Yine benzer şekilde Karatay (2016) Türkiye’de yaşayan Iraklı öğrencilerin Türkçe algılarını incelediği çalışmasında, öğrencilerin Türkçeye yönelik olumlu ve duygusal bir algıya sahip olduklarını belirlemiştir. Araştırmadaki bu olumlu ve duygusal algının Suriye ve Türkiye’nin aynı coğrafya üzerinde sınıf komşusu olmaları ve Türkiye’nin Suriye Savaşı sürecinde kendi ülkelerinden göçe zorlanan Suriyeli sığınmacılara ülkenin kapılarını açarak destek olması sonucu oluşmuş olabileceği söylenebilir.

Katılımcıların İngilizceye yönelik olumsuz algıların daha çok olmasının sebebi ise Suriye bölgesinde yaşanan savaşlarda İngiltere gibi bazı ülkeleri savaşın sebebi olarak görmeleri ve bu sebeple İngiliz diline yönelik olumsuz algılarının oluşmuş olabileceği yorumu yapılabilir. Nitekim Bitir (2023) ilkökul kademesindeki göçmen ve yerli öğrencilerin “göç” ve “vatan” kavramlarına ilişkin metaforik algılarını incelediği çalışmasında göçmen öğrencilerin göç kavramını tanımlarken “Zorunluluk olarak göç” kategorisine yönelik; “bozulma, çadır, çamur, elektriksizlik, hastalık, korku, mutsuzluk, sefalet, susuzluk, üşümek” gibi metaforlarını kullandıklarını belirtmiştir. Bu durumu yaşanmışlıkların üretilen metaforlara etki ettiği şeklinde yorumlamıştır. Benzer şekilde Güngör ve Özalan (2021)’ın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Finlandiyalı öğrencilerin Türkiye ve Türkçe algılarını belirlemeye yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarında Finlandiyalı öğrencilerin, Türkçeye yönelik olumsuz algılarının olmadığını fakat duygusal algılarının da yoğun bir şekilde olmadığını vurgulaması, bu yorumu destekleyen bir sonuç olarak karşımıza çıkabilir.

Araştırmada mülteci öğrencilerin “değerli/ kültürel olma” kategorisi altında sadece Türkçeye yönelik ürettikleri metaforların bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kategoride İngilizceye yönelik herhangi bir metaforun olmayışı dikkat çekici bir sonuç olarak görülebilir. Türkiye’de eğitim gören

yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde yapılan çeşitli araştırmalar, onların Türk halkına ve Türk diline karşı genel olarak olumlu bir tutum sergilediklerini ortaya koymaktadır. Nitekim Uçak (2017)'ın gerçekleştirdiği bir çalışmada, Iraklı öğrencilerin Türk insanını "hoşgörülü" olarak değerlendirdikleri ve Türkçeye büyük önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Yiğit (2021) de araştırmasında, Saraybosnalı öğrencilerin önemli bir kısmının "Türkiye'yi ve Türk kültürünü takdir ediyorum" ifadesinde birleştiğini göstermiştir. Ayrıca, Karatay ve Kartallıoğlu (2019)'nun çalışması da Türkiye'deki Moğol öğrencilerin Türkçeye karşı pozitif bir algıya sahip olduklarını doğrulamaktadır. Bu durum Irak, Suriye gibi yakın coğrafyadan gelen yabancı uyruklu bireylerin kültürel olarak benzer özellikler taşımaları sebebiyle benzer kültürleri değerli gördükleri, bu sebeple Türkçeyi değerli olarak algıladıkları söylenebilir. Araştırmanın sonuçlarının bu çalışmaların sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmada mülteci öğrencilerin Türkçe ve İngilizceye yönelik ürettikleri metaforların “zorunlu/ mecbur olma” kategorileri altında toplandığı görülmektedir. Bu kategoride öğrencilerin Türkçeye yönelik “yaşamak, göç etmek, meslek, soyadı” metaforlarını kullanırken; İngilizceye yönelik ise “ders, sınav, okul kursu” gibi metaforları kullandıkları görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeye yönelik algılarının yaşamak, göç etmek, meslek sahibi olmak, soyadı edinmek zorunluluklarından olduğu ifade edilebilir. İngilizceye yönelik algılarının ise ders ve okul kursu zorunluluğundan, sınavı geçme mecburiyeti gibi zorunluluklarından olduğu yorumu yapılabilir. Nitekim Bitir (2023)'in çalışmasındaki Suriyeli göçmen öğrencilerin “Zorunluluk olarak göç” göç kavramına yönelik kullandıkları “Yeni bir başlangıç, kurtuluş, değişim/yenilik” gibi metaforlar bu çalışmadaki öğrencilerin Türkçeye yönelik “yaşamak, göç etmek, meslek, soyadı” metaforları ile benzer anlamlar için kullanılmış ve birbiriyle örtüşmektedir diyebiliriz.

Sonuç olarak, yapılan bu çalışmada mülteci öğrencilerin Türkçe ve İngilizce öğrenmeye yönelik ürettikleri metaforlar göz önünde bulundurulduğunda “gerekli olma/fayda sağlama, zorunlu/mecbur olma, değerli/kültürel olma, zor/karmaşık olma, olumlu duygu içermek, olumsuz duygu içermek ve eğlenceli olma/keyif alma” şeklinde yedi temada öbekleştiği görülmektedir. Bu temalardaki metaforlar incelendiğinde ise mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenmeyi İngilizce öğrenmeye göre daha gerekli gördükleri ve kendilerine daha çok fayda sağlayacaklarına inandıkları, mülteci öğrencilerin Suriye’den Türkiye’ye göç etmek zorunda olmaları sebebiyle Türkçe ve İngilizce öğrenmeyi zorunlu gördükleri, Türkçeyi kültürlerine daha yakın olmaları sebebiyle İngilizceden daha değerli gördükleri, her iki dili de zor ve karmaşık olarak buldukları, Türkçeye yönelik olumlu metaforların İngilizceye yönelik olumlu metaforlardan daha fazla olduğu ve Türkçeye yönelik olumsuz metaforların İngilizceye yönelik olumsuz metaforlardan daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada ilköğretim düzeyindeki mülteci öğrencilerin Türkçe ve İngilizce öğrenmeye yönelik algıları belirlenmiştir. Farklı çalışmalarda ortaokul ve lise düzeyindeki mülteci öğrencilerin Türkçe ve İngilizce öğrenmeye yönelik algıları tespit edilebilir. Ayrıca yetişkin mülteci bireylere yönelik metaforik çalışmalar tasarlanarak Türkçe ve İngilizce öğrenmeye yönelik algıları belirlenebilir. Bu çalışma Aydın ili özelinde gerçekleştirilmiştir. Ülkemizin son yıllarda dış göç alan bir ülke olduğu göz önünde bulundurulduğunda benzer çalışmalar ülke genelinde dış göç alan diğer illerdeki mülteci öğrencilerin Türkçe ve İngilizce öğrenmeye yönelik algılarını belirlemek için yapılabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu araştırmayı, araştırmacı tek başına yürütmüştür. (Tek yazar %100)

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Teşekkür ve/veya Açıklama: Bu çalışma, 21. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu’nda (9-12 Kasım 2023) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynaklar

- Agcadağ-Çelik, İ. (2019). Sınıf öğretmenleri gözünden Suriyeli mülteci çocuklar. *Journal of International Social Research*, 12(66), 662-681. DOI: 10.17719/jisr.2019.3615.
- Akkaya, A. (2013). Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları. *Ekev Akademi Dergisi*, 56, 179-190.
- Akman, T. (2019). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arı, Ş. (2010). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ilköğretimin ikinci kademesinde öğrenim gören yabancılara Türkçe öğretimi üzerine bir değerlendirme*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, H. ve Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: A qualitative case study, *Intercultural Education*, 28(5), 456-473.
- Bal, A., Cavkaytar, A., Artar, T. M. ve Uluyol, M. (2021). Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim yaşantılarının incelenmesi. *Milli Eğitim*, 50(1), 195-219. DOI:10.37669/ milliegitim.934424.
- Başar, M., Akan, D. ve Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1571-1578. DOI: 10.24106/kefdergi.427432.
- Beyhan, D. (2018). *Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu projesi kapsamında geçici eğitim merkezlerinde görev yapan dil öğreticilerinin dil öğretirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Bitir, T. (2023, Kasım). *İlkokul Kademesindeki Yerli ve Suriyeli Göçmen Öğrencilerin "Göç" ve "Vatan" Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları*. 6. Uluslararası Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresinde sunulan bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara. Erişim Adresi: <https://gazi.edu.tr/view/event/286248/usobak-vi-uluslararasi-sosyal-bilimler-arastirmalari-kongresi>
- Borlat, C. (2019). 1989 zorunlu göçü, göçmenlerin sosyal entegrasyonu: Çanakkale Şirinköy Bulgaristan göçmenleri üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- 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. DOI:10.16916/aded.331251
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Los Angeles: SAGE Publications. Erişim Adresi: https://fe.unj.ac.id/wp-content/uploads/2019/08/ResearchDesign_Qualitative-Quantitative-and-Mixed-Methods-Approaches.pdf adresinden 01.03.2025 tarihinde erişilmiştir.

- Doğruer, S. (2022). İngilizce öğretmen adaylarının dilbilgisi öğretimine ilişkin metaforik algıları. *Trakya University Journal of Social Science*, 24(2), 623-638. DOI: 10.26468/trakyasobed.1191146
- Ekren, C. ve Ökten, C. E. (2019). Yabancılar Türkçe öğrenenlerin dil bilgisi öğretimine ilişkin algıları: Bir metafor incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 8(3), 1687-1708.
- Er, A. R. ve Bayındır, N. (2015). Pedagogical approaches of elementary teachers for primary refugee children. *International Journal of Social and Educational Sciences*, 2(4), 175-185.
- Erol, S. ve Kaya, M. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe dil bilgisine yönelik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 33(3), 390-401. DOI: 10.29228/ijla.43531
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2024). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: <https://www.goc.gov.tr/Hakkimizda>
- Göçen, G. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin “Türkçenin dil bilgisi” ne yönelik metaforik algısı. *Başkent University Journal Of Education*, 6(1), 28-45.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810. DOI: 10.7827/TurkishStudies.2470
- Göver, İ. H. ve Yavuzer, H. (2015). Kayseri’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Kayseri, Türkiye ve İslam algısı. *Turkish Studies*, 10(2), 1025-1050. DOI: 10.7827/TurkishStudies.7988
- Güngör, H. ve Özalan, U. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Finlandiyalı öğrencilerin Türkiye ve Türkçe algısı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 336-347. DOI: 10.29000/rumelide.1036554
- Gürbüz, R. ve Güleç, İ. (2016). Türkiye’de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 141-153. DOI:10.19126/suje.18712
- İşçi, T. G. (2024). Mülteci öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik bir olgu-bilim çalışması. *Premium e-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, 8(44), 987-995. DOI: 10.5281/zenodo.13151613
- Karaağaç, F. C. ve Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 530-568. DOI: 10.26466/opus.530733.
- Karatay, H. (2016). Iraklı öğrencilerin Türkiye ve Türkçe metaforu. *Yeni Türkiye*, 22(84), 69-72.
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2019). Moğol öğrencilerin Türkiye ve Türkçe algıları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1016-1028. DOI: 10.17240/aibuefd.2019.19.49440-554935
- Korkmaz, C. B. ve Batluralkız, Ç. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programına ilişkin metaforik algıların incelenmesi. *Sciences (IJOESS)*, 14(51), 136-151. DOI: 10.35826/ijoess.3228
- Koşar, S. ve Aslan, F. (2020). İlkokul ve ortaokula devam eden göçmen çocukların eğitim sorunlarına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1799-1831.

- Limon, İ. (2015). 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin yabancı bir dil olarak İngilizceye yönelik metaforik algıları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(2), 367-379. DOI: 10.24289/ijsser.106427
- Lüle Mert, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 357-372.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. New York: Sage.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449. DOI: 10.26466/opus.443945
- Orman, D. ve Aydemir, İ. (2022). Geçici koruma statüsü altındaki sığınmacı çocukların karşılaştıkları güçlükler ve gereksinimleri. *Uluslararası Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-13.
- Öngören, S., Sever, A., Özkan, B. ve Yüksel, D. (2020). Göçmen çocukların yaşadıkları uyum problemlerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 2020, 59.59: 147-159. DOI : 10.16992/ASOS.13000
- Özgören, N. S. (2024). *İngilizce öğretiminde metafor kullanımına yönelik öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Pehlivan, H. P., Akçay, Z. Ş. ve Neyişci, N. (2020). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin “İngilizce” ve “İngilizce öğrenmeye” yönelik metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 665-685. DOI: 10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.11m
- Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi. (2024). Pktes. Pktes. <https://pktes.meb.gov.tr/pys/default.aspx> adresinden 11.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Rakhmonov A.Kh. (2021). Education of migrant children as a contribution to Russia's future. *Управление (Upravlenie/Management)*, 9(3), 137-146. DOI: 10.26425/2309-3633-2021-9-3-137-146
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description?. *Research in nursing & health*, 23(4), 334-340.
- Seddighi, H., Naseh, M., Rafieifar, M., & Ilea, P. (2022). Education of Afghan refugee children in Iran: A structured review of policies. *Children & Society*, 1(15), 712-726. DOI: 10.1111/chso.12620.
- Shohel, M.M.C. (2022). Education in emergencies: Challenges of providing education for Rohingya children living in refugee camps in Bangladesh. *Education Inquiry*, 13(1), 104-126. DOI: 10.1080/20004508.2020.1823121.
- Solak, E. ve Çelik, S. (2018). Türkiye’de eğitim gören mülteci öğrencilerin dilsel sorunlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 425-432.
- Şahin, E. (2023). *Okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dile yönelik metaforik algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şener, C. (2023, Eylül). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma temalarına yönelik algılarının metaforlar aracılığı ile belirlenmesi*. In International Symposium on Teaching

- Turkish as a Heritage and Foreign Language sunulan bildiri. Erişim Adresi: https://isohtel.com/ISOHTEL_2023_ABSTRACTS.pdf#page=29
- Türk Dil Kurumu. (2024). Türk Dil Kurumu sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 05.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Temizel, A. ve Boğa, İ. (2023). Mülteci öğrencilere yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 104-112. DOI: 10.29000/rumelide.1283454
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. ve Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133. DOI: 10.17494/ogusbd.457087
- Turan, M. ve Polat, F. (2017). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Qualitative Studies*, 12(4), 31-60. DOI: 10.12739/NWSA.2017.12.4.E0034.
- Uçak, S. (2017). Irak’ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye, Türkler ve Türkçe algısı. *Turkish Studies*, 12(14), 491-512.
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2021). United Nations High Commissioner for Refugees, What is a refugee? <https://www.unhcr.org/what-is-a-refugee.html#:~:text=The%201951%20Refugee%20Convention%20is,group%2C%20or%20political%20opinion.%E2%80%9D> adresinden 22.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2024). Türkiye bilgi notu. Erişim Adresi: https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2024/05/Biannual-fact-sheet-2024-02_Turkiye_FINAL-30-April-24.pdf. adresinden 12.02.2025 tarihinde erişilmiştir.
- United Nations Children's Fund. (2020). 2019 Yıllık Planı. Erişim Adresi: https://www.unicef.org/turkiye/sites/unicef.org.turkey/files/2020%2006/UNICEF%202019%20Y%20C4%B1l%20Faaliyet%20Raporu_1.pdf adresinden 12.02.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Uzgöker, U. ve Doğan, G. (2019). *Uluslararası göç ve mülteci krizi*. İstanbul: Der Kitabevi.
- Yalçın, V. ve Simsar, A. (2020). Adjustment of Syrian refugee children into pre-school education in Turkey. *Elementary Education Online*, 19(3), 1214-1224. DOI: 10.17051/ilkonline.2020.728021
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, T. (2015). *Uygulamalar ve sorunlar bağlamında Türkiye’de sığınmacı çocukların eğitimi (Kırşehir ve Nevşehir örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Yiğit, M. (2021). Saraybosna Yunus Emre Enstitüsündeki kursiyerlerin Türkiye algısı ve Türkçe öğrenme sebepleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 207-216.
- Yirik, Ş., Uslu, A. ve Küçük, F. (2015). Yerleşik yabancıların Türkiye’ye ilişkin sosyo kültürel algılarının demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Bartın Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(11), 263-282.

Yurdakul, A. ve Tok, T. (2018). Öğretmen gözüyle göçmen/mülteci öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.

Extended Abstract

Introduction

In today's world, wars, political unrest and oppression in many countries are an important trigger for the increase in the number of refugees. Accordingly, there is a significant increase in the number of refugees worldwide. As in many countries around the world, Turkey has been directly and indirectly affected by the wars and civil unrest in its region. Turkey has been receiving intense migration from Syria since the beginning of the civil war in Syria. According to the 2020 data of the General Directorate of Migration Management, almost half of these people with migrant and refugee status are children (Migration Management, 2020). Permanent refugees who have to migrate to our country due to compelling reasons such as wars, famine, civil unrest, etc. have difficulty obtaining most of their basic human rights, including food, clothing, shelter, health and education (Shohel, 2022). One of the biggest problems of refugee children in particular is that they cannot receive education or cannot benefit from the educational opportunities offered to the desired extent (Koşar and Aslan, 2020).

For teachers working with students who have experienced migration, many difficulties and problems found in a normal classroom are diversified and multiplied with the participation of refugee students in the process. When the literature on the educational problems experienced by refugee students is examined, it is seen that the two main problems experienced by refugee students in Turkey in education are “language” and “culture” (Akman, 2019; Aydın and Kaya, 2017; Bulut, Kanat Soysal and Gülçiçek, 2018; Beyhan, 2018; Koşar and Aslan, 2020; Moralı, 2018; Yalçın and Simsar, 2020; Yurdakul and Tok, 2018).

The language barriers experienced by refugee students in communication also negatively affect their academic success. Some studies reveal that the language proficiency of refugee students is a determining factor in the effectiveness of their educational processes. A review by Karaağaç and Güvenç (2019) shows that language barriers negatively affect educational processes. Bal, Cavkaytar, Artar, and Uluyol (2021) stated that the academic performance of Syrian refugee students is related to their Turkish language proficiency. Başar, Akan, and Çiftçi (2018) found that students have difficulty understanding teaching materials and concepts due to their language deficiency, which alienates them from the educational environment and reduces their participation. Turan and Polat (2017) also emphasize that inadequate language skills significantly hinder participation in classes. Research by Arı (2010) and Solak and Çelik (2018) confirms that foreign students have difficulty understanding lessons.

In this context, it is of great importance to determine the perceptions of students towards learning a foreign language in the language education and teaching process to be given to refugee students. One of the important tools to learn the perceptions and attitudes of individuals is to produce metaphors. For this reason, this study aims to determine the perceptions of refugee students who learn Turkish and English as foreign languages towards learning Turkish and English through metaphors. Thus, it is thought that the results of this study will contribute to the process of teaching Turkish as a foreign language in our country, which constantly receives immigration from different countries due to its location, and will guide research to accelerate the integration of refugee students into the Turkish education system.

Method

This study was designed with a qualitative model and phenomenological design. The phenomenological design is a research design that originates from philosophy and psychology. In this study, researchers try to analyze people's common experiences about this phenomenon. In this study conducted with small group experiences, researchers reach the points they want to reach in their research through the data obtained (Cresswell, 2014). In this study, a certain number of refugee students were studied and the experiences of this group regarding learning Turkish and English were

tried to be explained with the obtained metaphor data. For this reason, the phenomenological design was preferred in the study.

The participants of the study consisted of 144 refugee students studying in 2nd, 3rd and 4th grades in 10 different primary schools in the 2023-2024 academic year. The study group was determined with the purposive sampling method and was selected from the primary schools in Aydın city center where refugee students receive education.

The data of the study were collected with a form prepared by the researchers in order to reveal the metaphors that the participants have regarding Turkish and English. This form was designed to require participants to complete the sentences “Turkish is like, because” and “English is like, because” . This form, which included the sentences written by the participants in their own handwriting, was used as the main data source of the study (Saban, 2008).

The researcher entered the class during a class hour deemed appropriate by the school administration and the classroom teacher, with the necessary permissions and correspondence, and distributed the forms for the students to write metaphors during a class hour and collected them at the end of the class. The form written by the participants in their own handwriting was used as the main data source in this study. In the study, these forms, which included the sentences written by the participants in their own handwriting, were examined by the researchers and the metaphors developed by the participants were analyzed through the coding and extraction stage, sample metaphor image compilation stage, category development stage, validity and reliability stage, and quantitative data analysis stages (Saban, 2008). After determining a total of 144 possible metaphors and developing the conceptual categories formed by these metaphors, all data were transferred to the Excel program and listed in tables by determining how many categories were composed of how many students.

Conclusion, Discussion and Recommendations

As a result, when the metaphors produced by refugee students for learning Turkish and English are considered in this study, it is seen that they are clustered under seven themes as “being necessary/beneficial, being obligatory/mandatory, being valuable/cultural, being difficult/complex, containing positive emotions, containing negative emotions and being fun/enjoying”. When the metaphors in these themes are examined, it is concluded that refugee students see learning Turkish as more necessary than learning English and believe that it will benefit them more, refugee students see learning Turkish and English as mandatory because they had to migrate from Syria to Turkey, they see Turkish as more valuable than English because it is closer to their culture, they find both languages difficult and complicated, positive metaphors for Turkish are more than positive metaphors for English, and negative metaphors for Turkish are less than negative metaphors for English.