Aktaş, E. (2021). Belçika’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ana dillerine ve Türkçeye ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 9 (2), 131-148.

Volume 9/2 June 2021

p. 131/148

Article History:

Received

03/05/2021

Accepted

15/05/2021

Available online

23/06/2021

**BELÇİKA’DA TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK
ÖĞRENERLERİN ANA DİLLERİNE VE TÜRKÇEYE
İLİŞKİN METAFORİK ALGILARININ
KARŞILAŞTIRILMASI¹**

**Comparison of the Metaphoric Perceptions of Students Learning
Turkish as a Foreign Language in Belgium about their Mother
Tongue and Turkish**

Elif AKTAŞ²

Öz

Yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin o dile karşı algı ve tutumlarını belirlemek ve ana dillerinden getirdikleri aktarımları öğrenmek başarı ve motivasyon açısından önemlidir. Öğrencilerin algı ve tutumlarını belirlemek için de metaforlardan sıklıkla yararlanılmaktadır. Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ana dillerine ve Türkçeye yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemek ve birbiriyle kıyaslamak amaçlanmıştır. Araştırma olgubilim (fenomenoloji) deseninde yürütülmüştür. Fenomenolojik çalışmalar, kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymasa bile araştırılan olguyu derinlemesine tanımaya, daha iyi betimlemeye imkân vermesi açısından önemlidir. Bu çalışmaya Belçika’da bulunan iki üniversitede ve Brüksel Yunus Emre Enstitüsünde 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde öğrenim gören A1 düzeyinden 38, A2 düzeyinden 17, B1 düzeyinden 8, B2 düzeyinden 13 olmak üzere 76 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrencilere önce kendi ana dilleri olan Fransızca için “Fransızca...gibidir, çünkü...” cümlesi tamamlanmış; ardından aynı cümle Türkçe için tamamlanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin Türkçeye yönelik toplamda 108 farklı metafor, Fransızcaya yönelik

¹ Bu çalışma, 16-18 Ekim 2019 tarihlerinde Samsun’da düzenlenen XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumunda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş ve düzenlenmiş hâlidir.

² Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, elif.aktas@alanya.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0001-5573-2274>

ise 94 farklı metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin ana dilleri Fransızcaya yönelik geliştirdikleri metaforlar 8 farklı kategoride, yabancı dil olarak öğrendikleri Türkçeye yönelik geliştirdikleri metaforlar ise 9 farklı kategoride toplanmıştır. Çalışmada öğrencilerin Türkçeyi gerekli/faydalı, zor, güzel ve estetik olarak algıladıkları; ana dilleri Fransızca'yı ise gerekli/faydalı, güzel ve estetik, kıymetli/değerli/kutsal olarak algıladıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe, Fransızca, ana dili, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, metafor

Abstract

In foreign language teaching, it is important for success to determine the perceptions and attitudes of learners towards that language and to learn the transmissions they bring from their mother tongue. In this study, it was aimed to determine and compare the perceptions of students who learn Turkish as a foreign language towards their mother tongue and Turkish through metaphors. The research was conducted in phenomenology design. 76 students, 38 from A1 level, 17 from A2 level, 8 from B1 level, 13 from B2 level, studying at two universities in Belgium and Brussels Yunus Emre Institute during the 2019-2020 academic year, participated in the study. As a data collection tool, firstly "French is like because" sentence was completed; then the same sentence was completed for Turkish. Descriptive analysis technique, one of the qualitative research methods, was used in the analysis of the data. As a result of the study, it was determined that the students produced 108 different metaphors for Turkish and 94 different metaphors for French. The metaphors that students developed for their mother tongue, French, were collected in 8 different categories, and the metaphors for Turkish that they learned as a foreign language were collected in 9 different categories. In the study, it was found that students perceive Turkish as necessary / useful, difficult, beautiful and aesthetic; they perceive their mother tongue, French, as necessary / useful, beautiful and aesthetic, precious.

Keywords: Turkish, French, mother tongue, teaching Turkish as a foreign language, metaphor.

GİRİŞ

Seslerden oluşan ve kuralları zaman içerisinde onu kullanan topluluk tarafından uzlaşma yoluyla belirlenmiş bir sözleşme, toplumsal bir kurum, bir iletişim aracı olarak tanımlanan dil; insanlar arasında anlaşmayı sağlamasının yanında bir toplumun dünya görüşünün, kültürünün, yaşayış biçiminin ve diğer toplumlarla olan münasebetlerinin de yansıtıcısıdır (İşeri, 1996, s. 21; Ünal, 2004, s. 4). Bir ulusun tüm kültürel birikiminin ifadesi olan dil, bu yönüyle toplumdaki bireyleri bir arada tutan önemli bir bağıdır. Düşünceyi yaratan ve yansıtan dil, tüm bireyler için sosyal yaşamda ve okul hayatında başarının da anahtarıdır. Çünkü ana dilini etkin bir şekilde kullanan bireyler hem çevreleriyle sağlıklı iletişim kurarlar hem de eğitim hayatlarında daha başarılı olurlar. Bunun yanı sıra yabancı bir dil öğrenmenin yolu da ana dilinin inceliklerini ve kurallarını iyi bilmekten geçer (Calp, 2016).

Türk toplumu için Türkçe, kültürün taşıyıcısı ve aktarıcısı demektir. Bu yönüyle geçmişten itibaren Türk toplumunun duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı eserler aracılığıyla günümüze taşıyarak millî birlik ve beraberliği sağlamıştır. Dil aynı zamanda bağımsızlığın da en büyük teminatıdır. Dilin bu işlevlerini yerine getirebilmesi için etkin bir şekilde öğrenilmesi/öğretilmesi şarttır (Sever, 2011, s. 5). Eski ve köklü bir geçmişe sahip olan Türkçe, tarihi süreç içinde dünyaya yayılmış ve çok sayıda dili etkilemiştir (Güneş, 2016, s. 103). Sondan eklemeli yapısı, eylemin cümle sonunda yer alması, ünlü uyumları, sözcük türetmedeki kolaylığı ve vurgu gibi ayırt edici özellikleriyle ön plana çıkan Türkçe, Ural-Alтай dil ailesi içinde yer alan bir dildir. Türkçenin dünyada en çok konuşulan diller arasında beşinci sırada yer alması bu dile olan ilginin günden güne arttığını da ortaya koymaktadır (Buran ve Alkaya, 2013). Günümüzde ise iki yüz milyondan fazla insanın konuştuğu Türkçe, dünyada en çok konuşulan yedi dil (Çince, Hintçe, İspanyolca, İngilizce, Fransızca, Türkçe ve Rusça) arasında yer almaktadır (İşcan, 2021, s. 120).

Türkçe, Fransızca konuşulan ülkelerin de dâhil olduğu Batı Avrupa'da ise 5 milyon insan tarafından konuşulan en büyük azınlık dili olma özelliği göstermektedir. Batı Avrupa vatandaşları arasında en çok kullanılan ortak dil İngilizceden sonra Türkçedir (Yağmur, 2006). Resmi adı Belçika Krallığı olan Belçika'da da üç resmi dil (Fransızca, Flamanca ve Almanca) bulunmaktadır. Çok dillilik ve çok kültürlülüğün yaygın olduğu ülkede ana dili Türkçe olan iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi resmi anlaşmalar aracılığıyla yapılmaktadır. T.C. Dışişleri Bakanlığının 2021 yılı verilerine göre Belçika'da, büyük çoğunluğu çifte vatandaş olan yaklaşık 260.000 Türk vatandaşı yaşamaktadır. Bu durum iki dilliliği de beraberinde getirmektedir. Bunun yanı sıra Belçika'da yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetleri de yürütülmektedir. Bu doğrultuda Flaman Bölgesi'nde yer alan Gent Üniversitesinde müstakil bir Türkoloji bölümü bulunmakla birlikte başkent Brüksel'de bulunan Université Libre de Bruxelles, Bruxelles Saint-Louis Üniversitesi'ne bağlı Institut Libre Maria Haps (Mütercim Tercümanlık Fakültesi) ve Louvain-la Neuve şehrinde bulunan Université Catholique de Louvain üniversitelerinde yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetleri yürütülmektedir. Bu üniversitelerde Türkçe öğretimi mütercim tercümanlık ya da Doğu Dilleri bünyesinde yer alan bölümlerde yapılmaktadır. Bunun yanı sıra Brüksel'de bulunan Yunus Emre Enstitüsü de yabancılara Türkçe öğretimi alanında 2011 yılından beri faaliyet gösteren önemli bir kuruluştur. Belçika'da yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ile ilgili sorunlara bakıldığında ise iki dil arasındaki yapısal farklılıklardan kaynaklı problemlerin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir.

Dil öğrenmede ve öğretmede yaşanan güçlüklerin dilin ses, biçim, söz dizimi, anlam, sesletim ve kullanım gibi çeşitli etkenlere bağlı olduğu kabul görmektedir (Topçu, 2001, s. 131). Bu doğrultuda yapılan araştırmalar İtalyanca, İspanyolca, Portekizce, Türkçe gibi dillerin İngilizce ve Fransızcaya nazaran daha kolay öğrenildiğini ortaya koymaktadır. Çünkü bu diller Fransızcadan daha kolaydır (Güneş, 2016, s. 97).

Hint-Avrupa dil ailesinin Avrupa koluna giren Fransızca, Latince'den türemiş olup Roman dilleri grubuna girer. Bu dil, Uluslararası Frankofoni Örgütü tarafından 2014 yılında yapılan bir araştırma sonucuna göre Dünya'da 274 milyon kişinin kullandığı en çok konuşulan beşinci, İngilizceden sonra yabancı dil olarak öğrenilen ikinci, ticarî anlaşmalarda kullanılan üçüncü, bilişim alanında ise geçerli dördüncü dildir. Ayrıca Fransızca, çoğunluğu Afrika ülkeleri olmak üzere çeşitli Arap ülkelerinde (Fas, Cezayir, Tunus vb.) yaklaşık 30 ülkede okullarda öğretim dili hatta ülkenin resmi dili olarak kabul edilen ve dünyada 125 milyon kişi tarafından konuşulan ve öğrenilen bir dildir (Demiral ve Kaya, 2016, s. 355).

Ural-Altay dil ailesinin Altay grubunda yer alan Türkçe, yapısal özellikleri bakımından bağlantılı ve sondan eklemeli olup vurgunun sonda yer aldığı, söz dizimi olarak da esnek bir yapıya sahip olan eylemin cümle sonunda bulunduğu bir dildir. Tüm bu farklı yönleriyle Türkçe, bu dil yapısına yabancı olanlar tarafından öğrenilmesi güç bir dil olmasına karşın dünya çapında giderek artan bir şekilde konuşulmaya ve öğrenilmeye/öğretilmeye devam etmektedir (Özyürek, 2009, s. 1822).

Farklı dil ailelerine mensup olan Türkçe ve Fransızca biçimbilgisel açıdan karşılaştırıldığında, iki dil arasındaki temel farkın Ural-Altay dil ailesinden olan Türkçenin eklemeli, Hint-Avrupa dil ailesinin Roman dilleri grubunda yer alan Fransızcanın ise bükümlü bir dil olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu iki dil arasında yapısal, söz dizimsel ve sesletim açısından bazı farklılıklar vardır (Topçu, 2001, s. 131). Hint-Avrupa dillerinden olan Fransızcada ön ek ve son ekler vardır. Çekim sırasında kelime kök değişikliğine uğrar ve kök ile ek arasındaki sınır her zaman belirgin değildir (Aydın, 2008,

s. 26). Ural-Alтай dillerinin Altay grubuna mensup olan Türkçe ise sondan eklemeli bir dildir. Fransızcanın aksine Türkçe, sözcüklerini eklerle yapar ve bu eklerin çekimi sırasında, kelime kökü değişmez. Bağlantılı yani eklemeli diller sınıfına giren Türkçede değişmeyen bir köke yetenek, işteşlik, olumsuzluk, zaman, şahıs gibi çeşitli görevlerdeki ekler/biçimbirimler ulanır ve bunlar birbirine sıkıca kaynaşır (Aksan, 2000, s. 105). Örneğin Türkçedeki “geldiler” dizimi, “gel-” fiil köküne “-di” ve “-ler” zaman ve şahıs eklerinin ulanmasıyla oluşturulmuştur. Benzer şekilde “göz” isim köküne yeni ekler getirilerek birçok isim türetilir: “göz-cü”, “göz-lük”, göz-lük-çü” (Kıran, 2002, s. 29-30). Türkçe ve Fransızca, söz dizimi olarak da birbirlerinden farklıdır. Türkçede özne + nesne + yüklem sıralamasına göre oluşturulan cümle kuruluşu, Fransızcada özne + yüklem + nesne şeklindedir. Kıran’a göre de (2010, s. 108) iki dilin işeyişi birbirinden oldukça farklıdır. Türkçe ile Fransızca arasındaki en önemli fark, Türkçenin yüklemden yani fiilden başlayarak sözcüklerin sola doğru yerleşmesi, Fransızcada ise tam tersi sözcüklerin sağa doğru düzenlenmesidir. Ayrıca, Türkçe ses bilgisi bakımından da Fransızcadan farklıdır. Türkçe kısmen fonetik yani yazıldığı gibi okunan bir dildir. Bunun yanı sıra Fransızca sözcüklerde görülen erilik-dişillik ayrımı da Türkçe sözcüklerde yoktur. Fransızcaya özgü diğer bir özellik olan parçasal tanımlık da Türkçede yoktur (Akça, 2005; Demiral ve Kaya, 2016). Ayrıca Fransızcada yüklemde şahıs zamirlerinin kullanımı zorunludur çünkü bunların işlevini yüklem üstlenemez (Alan, 2017). Oysa Türkçede şahıs zamirleri, yüklemdeki şahıs ekiyle temsil edildiğinden bu eklerin kullanımı zorunlu değildir. Bütün bu özellikler göstermektedir ki ana dili bu dillerden biri olan kişinin diğer dili öğrenmesi de kolay olmamaktadır. Nitekim yabancı dil öğretiminde de öğrenenlerin hedef dile yönelik algı ve tutumlarının ve ana dillerinden yaptıkları aktarımların belirlenmesi önem taşımaktadır. Öğrenme sürecinde öğrencilerin dersler ya da konular hakkında zihinlerinde oluşturdukları algılar ve dile karşı tutumları, bazen öğrenmenin önündeki en büyük engel olarak karşımıza çıkabilir. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenme konusu hakkındaki olumsuz algılarını ortaya çıkarmak ve buna yönelik önlemler almak, başarı açısından önemlidir. Bu çalışmada da öğrencilerin yabancı bir dil olarak öğrendikleri Türkçeye ilişkin algılarını belirlemek ve bunu ana dillerine yönelik algılarıyla kıyaslamak amaçlanmaktadır.

“Bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması” olarak tanımlanan metafor, günümüzde nitel araştırmalar için de başlıca veri toplama araçlarından biri olarak kabul edilmektedir (Arslan ve Bayrakçı, 2006, s. 103). Nitekim bilimde dünyayı anlamak için kullanılan kuramsal çerçeveler oluşturulurken metaforlara sıkça başvurulmaktadır. Metaforlar insanların düşünce yapılarını ve tecrübeleri yansıttığı için bireylerin dünya görüşlerinin belirlenmesinde, tutum ve algılarının saptanmasında kullanılmaktadır. Kişilerin soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada kullanabileceği güçlü bir zihinsel araç olan metaforlar; eğitim bilimlerinde de benzerlik ve farklılıkları ortaya koymada, karşılaştırmalar yapmada ya da bir durumu diğer bir durum için bir betimleme aracı olarak kullanmada tercih edilmektedir (Morgan, 1998, s. 14; Yıldırım ve Şimşek, 2015). Metafor; bir kavramı tarif etmek için başka bir kavramın günlük konuşma dilindeki anlamından farklı olarak kullanıldığı şiirsel ve dil bilimsel bir ifadedir (Ortony, 1993). Yani metafor, bir kavramı başka bir kavrama benzeterek anlatma çabasıdır. Metaforlar sadece dil açısından değil düşünce ve günlük yaşam eylemleri açısından da önemlidir. Çünkü insanların düşündüğü ve hareket ettiği kavramsal sistemler, kendi doğası gereği metaforiktir. İnsanın düşünme ve kavrama sistemi büyük ölçüde metaforlar aracılığıyla gerçekleşmektedir (Lakoff ve Johnson, 2005).

Yabancı dil öğrenme süreci aynı zamanda bir kültür edinimi sürecidir. Çünkü dil sadece göstergeler dizgesi değil aynı zamanda bir kültür aktarım aracıdır. Dil öğrenme/öğretme sürecinde bu hususun hiçbir zaman göz ardı edilmemesi gerekir (Bölükbaş ve Keskin,

2010, s. 225). Birey, bir yabancı dil öğrenirken sadece o dile ait kuralları değil aynı zamanda hedef dilin konuşulduğu dile ait coğrafyayı, sosyal yapıyı, kültürü ve tarihi de öğrenmektedir. Çünkü bir dilin içerisinde o topluma ait bütün kültürel birikimi görmek mümkündür. Yabancı bir dil öğrenen kişi aynı zamanda o dilin kültürünü de öğrenir (Aktaş, 2021, s. 234). Bu gerekçelerle yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçeye yönelik görüşlerinin belirlenmesinin başarı ve motivasyon açısından olduğu kadar kültür aktarımı açısından da önemli olduğunu söylemek mümkündür. İlgili literatür incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğrenciler tarafından nasıl algılandığına ilişkin metafor analizi çalışmalarının yapıldığını görmek mümkündür (Arıoğlu ve Uzun, 2011; Akkaya, 2013; Alyılmaz, Biçer ve Çoban, 2015; Boylu ve Işık, 2017; Şengül, 2017; Aydın, 2017; Boylu ve Işık, 2020). Ancak genel olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kendi ana dillerine yönelik algılarını karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmalar kısıtlıdır.

Bu araştırmanın temel amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin hem Türkçeye hem de ana dilleri olan Fransızcaya ilişkin algılarını kullandıkları metaforlar yoluyla tespit etmek ve karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin Türkçe ile ilgili ürettikleri metaforlar nelerdir?
2. Öğrencilerin Türkçeye ilişkin ürettikleri metaforların gerekçeleri nelerdir?
3. Öğrencilerin Fransızca ile ilgili ürettikleri metaforlar nelerdir?
4. Öğrencilerin Fransızcaya ilişkin ürettikleri metaforların gerekçeleri nelerdir?
5. Öğrencilerin Türkçe ve Fransızca ile ilgili ürettikleri metaforların karşılaştırılması nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Fenomenolojik çalışmalar, kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymasa bile araştırılan olguyu derinlemesine tanımaya, daha iyi betimlemeye imkân vermesi açısından önemlidir (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2015). Merriam’a (2015, s. 24-25) göre fenomenoloji, yaşanmış deneyimlerle ilişkilidir. Genel olarak fenomenoloji çalışmalarının amacı; bireylerin bir olgu, kavram ya da durum hakkındaki deneyimlerinden meydana gelen algılarını betimlemektir (Padilla Diaz, 2015). Olgubilim tanımlayıcı, açıklayıcı ve belirleyici niteliğe sahip bir araştırma desendir. Bu desende amaç, genelleme yapmak değil olguları tanımlamaktır (Patton, 2002). Sonuçların betimsel bir yaklaşımla ortaya çıkarıldığı bu yöntemde, doğrudan alıntılara da sıkça yer verilir. Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ana dillerine ve Türkçeye ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla betimlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle araştırma, olgubilim (fenomenoloji) desende tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Fenomenolojik araştırmalarda çalışma grubu, araştırmanın odaklandığı konuda tecrübeleri olan ve bu tecrübelerini yansıtabilecek bireylerden oluşmaktadır (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2015). Bu doğrultuda araştırmaya 2019-2020 akademik yılında Belçika’da iki üniversitede ve Brüksel Yunus Emre Enstitüsünde öğrenim gören 76 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme (convenience sampling) kullanılmıştır (Patton, 1987, s. 57).

Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçerek hız ve pratiklik elde eder. Ayrıca bu örnekleme yönteminin maliyeti daha azdır ve sonuçları daha az genellenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Buna göre katılımcılar, araştırmacı tarafından yürütölen çeşitli düzeydeki Türkçe derslerinde gönüllölük esasına bağlı olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun özellikleri

Üniversite- Kurum	Cinsiyet (f)		Dil seviyesi (f)				Toplam	
	Kadın	Erkek	A1	A2	B1	B2	(f)	(%)
A Üniversitesi	27	18	21	17	4	3	45	59,21
B Üniversitesi	8	5	9	-	4	-	13	17,10
Brüksel Yunus Emre Enstitüsü	14	4	8	-	-	10	18	23,68
Toplam	(f)	49	27	38	17	8	13	76
	(%)	64,47	35,52	50	22,36	10,52	17,10	

Tablo 1’de göröldüğü gibi araştırmaya dört farklı dil seviyesi ve üç farklı kurumdan toplam 76 öğrenci katılmıştır. Tablo 1’e göre öğrenci sayıları A1 düzeyinden toplam 38, A2 düzeyinden 17, B1 düzeyinden 8, B2 düzeyinden 13 kişidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %64,47’si kadın, %35,52’si erkektir. Ayrıca A Üniversitesi’ndeki öğrenci oranı %59,21, B Üniversitesi’ndeki öğrenci oranı %17,10, diğer kurumdaki öğrenci oranı ise %23,68’dir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada katılımcıların ana dilleri Fransızca ve yabancı dilleri Türkçeye ilişkin algılarını belirlemek için açık uçlu iki sorudan oluşan bir form kullanılmıştır. Ayrıca belirtilen formda öğrencilerin kişisel bilgilerini (üniversite, cinsiyet, dil seviyesi vb.) toplamak için birtakım sorulara da yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama işlemi, araştırmacının kendisi tarafından yürütölen çeşitli seviyelerdeki yabancılar için Türkçe derslerinde gerçekteştirilmiştir. Bu aşamada öğrencilerin öncelikle kendi ana dilleri olan Fransızcaya yönelik algılarını tespit etmek için “*Fransızca... gibidir, çünkü...*” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Ardından yabancı dil olarak öğrendikleri Türkçeye ilişkin algılarını tespit etmek için “*Türkçe... gibidir, çünkü...*” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Formlar Türkçe olarak doldurtulmuştur. Form doldurulmadan önce öğrencilere metafor hakkında bilgi verilmiş, ardından örnek uygulamalar yaptırılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada katılımcıların ürettikleri metaforlar, içerik analizi ve betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi yoluyla birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmaktadır (Merriam, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2015). İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesi, belli kategorilere göre düzenlenmesi ve

sayısallaştırılması anlamına gelen bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 33). Çalışmada ayrıca betimsel analiz kullanılmış olup öğrencilerin dillere ilişkin algılarını tespit etmek için doğrudan alıntılara da sıkça yer verilmiştir.

Bu çalışmada içerik analizi yapılırken aşağıdaki süreç takip edilmiştir:

- (1) İsimlendirme,
- (2) Sınıflandırma,
- (3) Kategori oluşturma,
- (4) Geçerlilik ve güvenirliği sağlama,
- (5) Verileri bilgisayar ortamına aktarma.

Çalışmanın ilk aşamasında öğrencilerin ürettikleri metaforlar alfabetik olarak sıralanmıştır. Ardından tasnif etme aşamasında bu metaforlar içerisinden geçerli olanlar tespit edilmiştir. Gerekçeleri belirtilmeyen metaforlar geçersiz kabul edilip veri analizi sürecine dâhil edilmemiştir. Ardından belirlenen (Türkçeye yönelik 108, Fransızcaya yönelik 94) 202 geçerli ve farklı metafor, kendi aralarında benzer özellikler açısından sınıflandırılarak kategorilere ayrılmıştır (Tablo 2, 3, 4, 5, 6). Çalışmanın geçerliliğini ve güvenirliğini sağlamak için ise aşağıdaki süreç izlenmiştir:

Geçerlilik ve Güvenirlik

Yıldırım ve Şimşek’e göre (2015), bir çalışmada sonuca nasıl ulaşıldığının detaylı bir şekilde açıklanması ve verilerin ayrıntılı olarak raporlandırılması çalışmanın geçerliliğini sağlayan temel husustur. Bu çalışmada da araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla üç süreç uygulanmıştır: (a) Verilerin kodlanması ve veri analiz sürecinde yapılanlar (kategorilere nasıl ulaşıldığı, sınıflandırmanın nasıl yapıldığı) detaylı bir şekilde açıklanmıştır (Hruschka vd., 2004), (b) Araştırmada elde edilen kategorileri en iyi şekilde temsil ettiği varsayılan örneklere yer verilmiştir (Roberts ve Priest, 2006) ve (c) Çalışmanın yorum bölümünde ilgili araştırmalar arasında tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için kodlama ve kategori belirleme işlemi iki ayrı araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Ardından iki uzman tarafından ayrı ayrı yapılan kodlama karşılaştırılmış ve Miles ve Huberman’ın (1994) güvenirlik formülüne başvurulmuştur: $Sonuç = [Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$. Formüle göre sonucun %70’in üzerinde olması araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada verilerin kodlanmasında ve kategorilere ayrılmasında iki araştırmacı arasındaki görüş birliği %97 olarak hesaplanmıştır. Görüş birliği ve görüş ayrılığı yaşanan kategoriler tespit edildikten sonra ise veriler düzenlenerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe ve Fransızcaya ilişkin ürettikleri metaforlar, metaforlara ilişkin kategoriler ve metafor gerekçeleri Tablo 2, 3, 4, 5 ve 6'da sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Türkçeye Yönelik Algılarına İlişkin Metaforlar

Kategoriler	Metaforlar	Toplam frekans
Özgür olma	Deniz (2), dünya, anahtar, Anka kuşu, ay, dağ, gemi, harita, macera, uzay	11
Gerekli olma/ Fayda sağlama	Tatil (6), kahve (4), pratik (4), başarı (3), iş/meslek (3), sözlük (3), ağaç (2), ansiklopedi (2), çeviri (2), hamam (2), anne, arkadaş, baba, seyahat, zaman, çay, tarih, tatil, benzin, dizi/film, ekonomi, ışık, köprü, kütüphane, makine, saat, sebze, ucuzluk	51
Güzel ve estetik olma	Kebap (3), fotoğraf (3), menemen (2), baklava, fonetik, kırmızı, lego, masal, Nasrettin Hoca, nazar boncuğu, şiir, dolunay, Mevlâna, Boğaz (İstanbul)	19
Olumsuz duygu içerme	Ateş (2), cehennem (2), duvar, fırtına, hapisane, hastalık, hırsız, siyah, tehlike, x-ray cihazı, yabancı, yolcu, ada	15
Zorunlu/mecburi olma	Ders (2), okul (2), diyet/rejim, misafir	6
Zengin olma	Hazine, kasa	2
Sistematik olma	Matematik (2), mimar (2), bilgisayar, tren	6
Zor olma	Puzzle/bulmaca (4), güç (3), denklem (2), labirent (2), taş (2), İstanbul (2), felsefe, Google translate, hayal, hayalet, matruşka, mesaj, salata, sarmaşık, satranç, şifre, rüya, ezan, İslam Tarihi, cacık	29
Dil-Şehir- Ülkelerarası İlişki	Doğu (2), Orta Doğu (2), Schaerbeek (2), Osmanlı (2), Faymonville (2), Türkiye (2), Antalya, Arapça, Azerbaycan, Çince, Farsça, Kazakça, Osmanlıca, Özbekçe	20
Toplam		162

Tablo 2'ye göre Belçikalı öğrencilerin Türkçeye yönelik ürettikleri toplam metafor sayısı 162'dir. Bunlardan 108 tanesi farklıdır. Öğrencilerin Türkçeye yönelik metaforik algıları 9 kategori altında toplanmıştır. En çok frekansa sahip kategoriler sırasıyla gerekli olma/fayda sağlama (f=51), zor olma (f=29), güzel ve estetik olma ile dil-şehir-ülkelerarası ilişki (f=20)'dir. En az metafor üretilen kategoriler ise sırasıyla zengin olma (f=2),

zorunlu/mecburi olma, sistematik olma (f=6) ve olumsuz duygu içerme (f=15) kategorileridir.

Tablo 2’ye göre öğrencilerin Türkçeye yönelik ürettikleri metaforların en fazla frekansa sahip olanları ise şunlardır: Gerekli olma/fayda sağlama kategorisinde tatil (f=6), kahve (f=4), pratik (f=4); zor olma kategorisinde puzzle/bulmaca (f=4), güç (f=3); gerekli olma/faydalı olma kategorisinde başarı (f=3), iş/meslek (f=3), sözlük (f=3); güzel ve estetik olma kategorisinde kebab (f=3) ve fotoğraf (f=3)’tır. Frekansı iki olan kategoriler ise şunlardır: ağaç, ansiklopedi, çeviri, hamam, deniz, menemen, ateş, cehennem, ders, okul, matematik, mimar, denklem, labirent, taş, İstanbul, Doğu, Orta Doğu, Schaerbeek, Osmanlı, Faymonville ve Türkiye.

Tablo 3. Öğrencilerin Türkçeye İlişkin Ürettikleri Metaforların Gerekçeleri

Kategoriler	Metaforlar
Özgür olma	Türkçe macera gibidir çünkü onunla başıma her şey gelebilir. (Ö1-B2) Türkçe anahtar gibidir çünkü onunla her kapıyı açabilirim. (Ö7-B1) Türkçe Anka kuşu gibidir çünkü bir masalda vardı böylece her yere uçabilirim. (Ö3- B1)
Gerekli olma/ Fayda sağlama	Türkçe çeviri gibidir çünkü her gün çeviri yapıyorum. (Ö5- B2)) Türkçe Antalya gibidir çünkü orada evim var ve bana gerekli. (Ö18-A2) Türkçe kahve gibidir çünkü her sabah kahve içmek lazım. (Ö13-A2) Türkçe başarı gibidir çünkü başarılı olmaya Türkçe lazım. (Ö41- A2)
Güzel ve estetik olma	Türkçe baklava gibidir çünkü ikisi de tatlı. (Ö26- A1) Türkçe nazar boncuğu gibidir çünkü çok güzel. (Ö21-A1) Türkçe şiiir gibi çünkü çok güzel sesler var. (Ö46-A1)
Olumsuz duygu içerme	Türkçe evimdeki yabancı gibidir çünkü tanıdık değil. (Ö8-A2) Türkçe cehennem gibidir çünkü anlamıyorum. (Ö11-A1) Türkçe hırsız gibidir çünkü Fransızcadan çok kelime çalmış. (Ö38-B1) Türkçe hastalık gibidir çünkü beni hasta yaptı. (Ö64-B1)
Zorunlu/mecburi olma	Türkçe ders gibidir çünkü sınıfı geçmek için bilmek lazım. (Ö46- B1) Türkçe okul gibidir çünkü okulda hep Türkçe. (Ö71-A1) Türkçe misafir gibidir çünkü misafirler mecbur gibidir. (Ö66-A1)
Zengin olma	Türkçe hazine gibidir çünkü çok değerlidir. (Ö22-A1) Türkçe kasa gibidir çünkü açınca içinde bir sürü para var. (Ö23-A2)
Sistematik olma	Türkçe matematik gibidir çünkü kuralları vardır. (Ö45-B2)

	Türkçe bilgisayar gibidir çünkü sistemlidir. (Ö43-B1) Türkçe mimar gibidir çünkü düzenlidir. (Ö33-B1) Türkçe tren gibidir çünkü ekler vagon gibi dizilir. (Ö44-B2)
Zor olma	Türkçe denklem gibidir çünkü çözmesi zordur. (Ö1-A2) Türkçe matruşka bebek gibidir çünkü derin anlamları vardır. (Ö22-B1) Türkçe salata gibidir çünkü karışıktır. (Ö19-B2) Türkçe şifre gibidir çünkü çözmesi güçtür. (Ö46-A2)
Dil-Şehir-Ülkelerarası İlişki	Türkçe Schaerbeek gibidir çünkü orada çok Türkler var. (Ö29-A2) Türkçe, Arapça ve Farsça gibidir çünkü hepsi aynı. (Ö73-A2) Türkçe Faymonville gibidir çünkü orası bir Türk köyü. (Ö3-B1) Türkçe Türkiye gibidir çünkü orada herkes Türkçe konuşuyor. (Ö21-A1)

Tablo 3'te yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin metaforik algılarının gerekçelerinden bir kısmına yer verilmiştir. Buna göre tabloda özgür olma, gerekli olma/faydalı olma, güzel ve estetik olma, olumsuz duygu içermeyen, zorunlu/mecburi olma, zengin olma, sistematik olma, zor olma ve dil-şehir-ülkelerarası ilişki kategorilerine ait 31 örnek cümle yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Fransızcaya Yönelik Algılarına İlişkin Metaforlar

Kategoriler	Metaforlar	Toplam frekans
Özgür olma	Özgürlük (3), sörf (2), sonsuzluk, at, cesaret, futbol, gökyüzü, kuş, lunapark, yarış	13
Aydınlatıcı/yol gösterici olma	Güneş (3), dost (2), kılavuz (2), pusula (2), ayna, gerçek, gözlük, ışık, kalem, kapı, kitap, kitaplık, yol	18
Gerekli olma/fayda sağlama	Varoluş (4), nefes (3), ilaç (3), hayat (3), su (2), kalp (2), oksijen (2), telefon (2), yağmur (2), bulut (2), ev (2), beyin, ambulans, çimento, eczane, hava, ihtiyaç, sağlık, yemek, bahçe, çanta, masaj, spor, toprak	40
Güzel ve estetik olma	Şiir (4), bira (2), çiçek (2), çikolata (2), dans (2), edebiyat (2), sevgili (2), şarap (2), parfüm (2), tatlı (2), waffle (2), tiyatro, festival, frites, gökkuşağı, güzel kadın, keman, meyve, müzik, orkestra, prenses, şarkı	35
Olumlu duygu	Çocukluk (3), aile (2), cennet (2), beyaz, huzur, lezzet, oyun, yuva	12
Zengin, derin ve köklü olma	Lahana (2), roman (2), domino taşı, elmas	6
Kıymetli/değerli/kutsal olma	Memleket (4), aşk (3), altın (2), anne (2), bayrak (2), kardeş (2), millet (2), vatan (2), antika, emek, hatıra	22

Mekâna ait olma	Atomium (2), Grand Palace	3
Toplam		149

Tablo 4'e göre Belçikalı öğrencilerin kendi ana dilleri olan Fransızcaya yönelik ürettikleri toplam metafor sayısı 149'dur. Bunlardan 94 tanesi farklıdır. Tablo 4'e göre yabancı öğrencilerin kendi ana dilleri olan Fransızcaya yönelik metaforik algıları 8 kategori altında toplanmıştır. En çok frekansa sahip kategoriler sırasıyla gerekli olma/fayda sağlama (f=40), güzel ve estetik olma (f=35), kıymetli/değerli/kutsal olma (f=22), aydınlatıcı/yol gösterici olma (f=18)'dir. En az metafor üretilen kategoriler ise sırasıyla mekâna ait olma (f=3), zengin/derin ve köklü olma (f=6), olumlu duygu (f=12) kategorileridir.

Tablo 4'e göre en fazla frekansa sahip olan metaforlar şunlardır: Gerekli olma/fayda sağlama kategorisinde varoluş (f=4), güzel ve estetik olma kategorisinde şiiir (f=4), kıymetli/değerli/kutsal olma kategorisinde memleket (f=4), gerekli olma/fayda sağlama kategorisinde nefes (f=3), özgür olma kategorisinde özgürlük (f=3), aydınlatıcı/yol gösterici olma kategorisinde güneş (f=3), olumlu duygu kategorisinde çocukluk (f=3), kıymetli/değerli olma kategorisinde aşk (f=3). Frekansı iki olan kategoriler ise şunlardır: sörf, dost, kılavuz, pusula, su, kalp, oksijen, telefon, yağmur, bulut, bira, çiçek, çikolata, dans, edebiyat, sevgili, şarap, parfüm, tatlı, waffle, aile, cennet, lahana, roman, altın, anne, bayrak, kardeş, millet, vatan, Atomium.

Tablo 5. Öğrencilerin Fransızcaya İlişkin Ürettikleri Metaforların Gerekçeleri

Kategoriler	Metaforlar
Özgür olma	Fransızca benim için sörf gibidir çünkü çok rahatım. (Ö21-B1) Fransızca gökyüzü gibidir çünkü sonsuzdur. (Ö22-B2) Fransızca lunapark gibidir çünkü o benim doyasıya oynadığım dilimdir. (Ö41-B2)
Aydınlatıcı/Yol gösterici olma	Fransızca güneş gibidir çünkü yolumu aydınlatır. (Ö66-B2) Fransızca dost gibidir çünkü benim yolumu gösterir. (Ö27-A2) Fransızca kitap gibidir çünkü kitap bizi bilgilendirir. (Ö11-A1) Fransızca ayna gibidir çünkü benim özümdür. (Ö16-B1)
Gerekli olma/fayda sağlama	Fransızca varoluş gibidir çünkü benim varlığım ona bağlı. (Ö61-B1) Fransızca çimento gibidir çünkü bizi ayakta tutar. (Ö223-B2) Fransızca oksijen gibidir çünkü benim hayat kaynağım. (Ö67-B1)
Güzel ve estetik olma	Fransızca waffle gibidir çünkü onun kadar tatlı. (Ö29-A2) Fransızca şarap gibidir çünkü eski ve lezzetli. (Ö19-A2) Fransızca edebiyat gibidir çünkü güzel. (Ö75-A1) Fransızca parfüm gibidir çünkü güzel kokar. (Ö22-A2)

Olumlu duygu içirme	Fransızca çocukluk gibidir çünkü geçmiş demek. (Ö16-A2) Fransızca aile gibidir çünkü biz Fransızca konuşuruz. (Ö43-B1) Fransızca cennet gibidir çünkü beni mutlu ediyor. (Ö34-A1)
Zengin/derin ve köklü olma	Fransızca lahana gibidir çünkü kat kat anlam var. (Ö19-A2) Fransızca roman gibidir çünkü eskidir. (Ö21-A2) Fransızca elmas gibidir çünkü çok değerli. (Ö56-A1)
Kıymetli/değerli/kutsal olma	Fransızca memleket gibidir çünkü ana dilim Fransızca. (Ö71-A2) Fransızca aşk gibidir çünkü heyecanlı ve cesurdur. (Ö53-B1) Fransızca kardeş gibidir çünkü güvenli. (Ö26-B2)
Mekâna ait olma	Fransızca Atomium gibidir çünkü o benim vatanım. (Ö55-A1) Fransızca Grand Palace gibidir çünkü biz Fransızca konuşuruz. (Ö51-A2)

Tablo 5'te yabancı öğrencilerin ana dilleri olan Fransızcaya ilişkin metaforik algılarının gerekçelerinden bir kısmına yer verilmiştir. Buna göre tabloda özgür olma, aydınlatıcı/yol gösterici olma, gerekli olma/faydalı olma, güzel ve estetik olma, olumlu duygu içirme, zengin/derin ve köklü olma, kıymetli/değerli/kutsal olma, mekâna ait olma kategorilerine ait 26 örnek cümleye yer verilmiştir.

Tablo 6a. Öğrencilerin Türkçeye ve Fransızcaya İlişkin Ürettikleri Metaforların Karşılaştırılması

Türkçeye ilgili metaforlar			Fransızca ile ilgili metaforlar		
Ada	Güç (3)	Rüya	Aile (2)	Hava	Tatlı (2)
Ağaç (2)	Hamam (2)	Saat	Altın (2)	Hayat (3)	Telefon
Anahtar	Hapishane	Salata	Ambulans	Huzur	Tiyatro
Anka kuşu	Harita	Sarmaşık	Anne (2)	Işık	Toprak
Ansiklopedi (2)	Hastalık	Satranç	Antika	İhtiyaç	Vatan (2)
Antalya	Hayal	Schaerbeek (2)	Aşk (3)	İlaç (4)	Varoluş (4)
Anne	Hayalet	Sebze	Atomium (2)	Kalem	Waffle
Arapça	Hazine	Seyahat	Ayna	Kalp (2)	(2)
Arkadaş (2)	Hırsız	Siyah	Bahçe	Kapı	Yağmur
Ateş (2)	Işık	Sözlük (3)	Bayrak (2)	Kardeş (2)	(2)
Ay	İslam tarihi	Şifre	Beyaz	Keman	Yarış
Azerbaycan	İstanbul (2)	Şiir	Beyin	Kılavuz (2)	Yemek
Baba	İş/meslek (3)	Tarih (2)	Bira (2)	Kitap	Yol
Baklava (2)	Kahve (4)	Taş (2)	Bulut (2)	Kitaplık	Yuva
Başarı (3)	Kasa	Tatıl (6)	Bulut (2)	Kuş	
Benzin	Kazakça	Tatil (6)	Cennet (2)	Lahana (2)	
Bilgisayar	Kebab (3)	Tehlike	Cesaret	Lezzet	
Boğaz	Kırmızı	Tren	Çanta	Lunapark	
(İstanbul)	Köprü	Türkiye (2)	Çiçek (2)	Masaj	
Cacık	Kütüphane	Dolunay	Çikolata (2)	Memleket	
Cehennem (2)	Labirent (2)	Ucuzluk	Çimento	(4)	
Çay	Lego	Uzay	Çocukluk (3)	Meyve	
Çeviri (2)	Macera	X-ray	Dans (2)	Millet (2)	
	Makine	cihazı	Dost (2)	Müzik	

Çince	Masal	Yabancı	Domino taşı	Nefes (3)
Dağ	Matematik (2)	Yolcu	Eczane	Oksijen (2)
Deniz (2)	Matruşka	Zaman	Edebiyat (2)	Orkestra
Denklem (2)	Menemen (2)		Elmas	Oyun
Ders (2)	Mesaj		Emek	Özgürlük
Diyet/rejim	Mevlâna		Ev (2)	(3)
Dizi/film (4)	Mimar (2)		Festival	Parfüm (2)
Doğu (2)	Misafir		Frites	Prenses
Duvar	Nasrettin Hoca		(Patates kızartması)	Pusulâ (2)
Dünya	Nazar boncuğu		Futbol	Roman (2)
Ekonomi	Okul (2)		Gerçek	Sağlık
Ezan	Orta Doğu (2)		Gökkuşağı	Sevgili (2)
Farsça	Osmanlı (2)		Gökyüzü	Sonsuzluk
Faymonville (2)	Osmanlıca		Gözlük	Sörf (2)
Felsefe	Özbekçe		Grand	Spor
Fırtına	Pratik (4)		Palace	Su (2)
Fonetik	Puzzle/bulmaca (4)		Güneş (3)	Şarap (2)
Fotoğraf (3)			Güzel kadın	Şarkı
Gemi			Hatıra	Şiir (4)
Google translate				
Toplam:162			Toplam:149	
Farklı: 108			Farklı: 94	

Tablo 6a’ya göre Belçikalı öğrenciler Türkçeye yönelik 108 farklı olmak üzere toplamda 162 metafor üretmişlerdir. Frekansı 1’den fazla olan metaforlar şunlardır: ağaç (2), ansiklopedi (2), arkadaş (2), ateş (2), baklava (2), başarı (3), cehennem (2), çeviri (2), deniz (2), denklem (2), ders (2), dizi/film (4), Doğu (2), Faymonville (2), fotoğraf (3), güç (3), hamam (2), İstanbul (2), iş/meslek (3), kahve (4), kebab (3), labirent (2), matematik (2), menemen (2), mimar (2), okul (2), Orta Doğu (2), Osmanlı (2), pratik (4), puzzle/bulmaca (4), Schaerbeek (2), sözlük (3), tarih (2), taş (2), tatil (6), Türkiye (2).

Tablo 6a’ya göre öğrenciler ana dilleri olan Fransızca’ya yönelik ise 94 farklı olmak üzere toplamda 149 metafor üretmişlerdir. Frekansı 1’den fazla olan metaforlar şunlardır: aile (2), altın (2), anne (2), aşk (3), Atomium (2), bayrak (2), bira (2), bulut (2), cennet (2), çiçek (2), çikolata (2), çocukluk (3), dans (2), dost (2), edebiyat (2), ev (2), güneş (3), hayat (3), ilaç (4), kalp (2), kardeş (2), kılavuz (2), lahana (2), memleket (4), millet (2), nefes (3), oksijen (2), özgürlük (3), parfüm (2), pusula (2), roman (2), sevgili (2), sörf (2), su (2), şarap (2), şiir (4), tatlı (2), vatan (2), varoluş (4), waffle (2), yağmur (2).

“Anne, ışık, şiir” her iki dil için üretilmiş ortak metaforlardır. Bunun yanı sıra zıt kavramlardan “arkadaş” Türkçe, “dost” ise Fransızca için; “sebze” Türkçe, “meyve” ise Fransızca için; “cehennem” Türkçe, “cennet” ise Fransızca için üretilen metaforlardır.

Tablo 6a’da Belçikalı öğrencilerin ana dilleri Fransızca ve yabancı dil olarak öğrendikleri Türkçeye yönelik geliştirdikleri metaforlar karşılaştırıldığında kültürel birtakım öğelerin kullanımı dikkat çekmektedir. Tabloda ‘şarap, bira, çikolata, waffle, Brüksel lahanası, frites (patates kızartması), Atomium, Grand Place, parfüm’ metaforları öğrencilerin Fransızca’ya yönelik geliştirdikleri Belçika kültürüne has metaforlardır. Bunun yanı sıra öğrencilerin Türkçeye yönelik geliştirdikleri ‘hamam, misafir, kebab, menemen, baklava, Nasrettin Hoca,

nazar boncuğu, Mevlâna, İstanbul, ezan, İslam tarihi, cacık, Doğu, Orta Doğu, Osmanlı, Antalya, Azerbaycan, Kazakça, Osmanlıca, Özbekçe' şeklindeki metaforların da Türk kültürü ile ilgili oluşu dikkat çekici bir bulgudur.

Tablo 6b. Öğrencilerin Türkçeye ve Fransızcaya İlişkin Ürettikleri Metafor Kategorilerinin Karşılaştırılması

Türkçe	Fransızca
<ul style="list-style-type: none"> • Özgür olma • Gerekli olma/Fayda sağlama • Güzel ve estetik olma • Olumsuz duygu içermeye • Zorunlu/mecburi olma • Zengin/derin ve köklü olma • Sistematiik olma • Zor olma • Dil-Şehir-Ülkelerarası İlişki 	<ul style="list-style-type: none"> • Özgür olma • Aydınlatıcı ve yol gösterici olma • Gerekli olma/Faysa sağlama • Güzel ve estetik olma • Olumlu duygu içermeye • Zengin/derin ve köklü olma • Kıymetli/değerli /kutsal olma • Mekânla bütünleşme

Tablo 6b incelendiğinde yabancı öğrencilerin Türkçe ile ilgili ürettikleri metaforların 9 farklı kategoride toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler şunlardır: özgür olma, gerekli olma/fayda sağlama, güzel ve estetik olma, olumsuz duygu içermeye, zorunlu/mecburi olma, zengin/derin ve köklü olma, sistematiik olma, zor olma, dil-şehir-ülkelerarası ilişki.

Tablo 6b'de yabancı öğrencilerin Fransızcaya yönelik ürettikleri metaforların ise 8 farklı kategoride toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler şunlardır: özgür olma, aydınlatıcı ve yol gösterici olma, güzel ve estetik olma, gerekli olma/fayda sağlama, olumlu duygu içermeye, zengin/derin ve köklü olma, kıymetli/değerli ve kutsal olma, mekânla bütünleşme.

Tablo 6b'ye göre öğrencilerin her iki dile yönelik ürettikleri metaforlara ait ortak kategoriler şunlardır: özgür olma, gerekli olma/fayda sağlama, güzel ve estetik olma, zengin/derin ve köklü olma. Bunun yanı sıra aydınlatıcı ve yol gösterici olma, olumlu duygu içermeye, kıymetli/değerli ve kutsal olma, mekânla bütünleşme kategorileri yalnızca Fransızcaya yönelik; olumsuz duygu içermeye, zorunlu/mecburi olma, sistematiik olma, zor olma ve dil-şehir-ülkelerarası ilişki kategorileri ise yalnızca Türkçeye yönelik kategorilerdendir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Belçika'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ana dillerine ve Türkçeye ilişkin metaforik algılarının karşılaştırıldığı bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin Türkçeye yönelik toplamda 108 farklı metafor, Fransızcaya yönelik ise 94 farklı metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Genel olarak öğrenciler tarafından her iki dil için toplamda 311 metafor geliştirilmiştir. Öğrencilerin ana dilleri Fransızcaya yönelik geliştirdikleri metaforlar 8 farklı kategoride, yabancı dil olarak öğrendikleri Türkçeye yönelik geliştirdikleri metaforlar ise 9 farklı kategoride toplanmıştır. Çalışmada, öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi gerekli/faydalı, zor, güzel ve estetik olarak; ana dilleri Fransızcaya ise gerekli/faydalı, güzel ve estetik, kıymetli/değerli/kutsal olarak algıladıkları tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bu dili çoğunlukla "zor" olarak nitelendirdikleri tespit edilmiştir. Nitekim öğrenciler bu kategoriye yönelik 29 metafor geliştirmişlerdir. Öğrencilerin Türkçeyi zor olarak algılamaları aynı

zamanda bir olumsuzluk olarak görülebilir. Zor kategorisinde yer alan metaforların gerekçelerine bakıldığında da mecburiyet, iyi öğrenememe, kendini kötü hissetme gibi sebeplerin ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Bu sonuca benzer şekilde Boylu ve Işık (2017), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bu dili zor olarak algıladıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca her iki çalışmanın da ortak sonucu olarak öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi, bildikleri ya da öğrendikleri diğer dillerle ilişki kurarak tanımlamaları dikkat çekicidir. Nitekim bu araştırmada öğrenciler Türkçeyi Arapça, Çince, Farsça, Kazakça, Osmanlıca, Özbekçe gibi öğrendikleri ya da bildikleri genellikle Doğu coğrafyasında konuşulan dillere (Orta Doğu, Doğu, Uzak Doğu, Orta Asya gibi) benzetmişlerdir. Bu sonucun aksine Aydın (2017) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen farklı milliyete sahip öğrencilerin (Orta Doğu ve Afrika ülkeleri) Türkçeyi oldukça kolay olarak nitelendirdiği çok az bir kısmının ise zor olarak nitelendirdiği sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin Türkçeyi kolay ya da zor olarak nitelendirmelerindeki temel farklılık onların ana dillerine ait özellikler ve kendi ülkelerindeki Türk ve Türkiye imajı ile açıklanabilir.

Çeşitli araştırmalarda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin büyük bir kısmının Türkçeye karşı olumlu duygular beslediği tespit edilmiştir (Akkaya, 2013; Arıoğlu ve Uzun, 2011; Alyılmaz, Biçer ve Çoban, 2015; Aydın, 2017; Boylu ve Işık, 2017; 2020; Şengül, 2017; Uçak, 2017). Oysa bu çalışmada öğrencilerin yabancı dil olarak öğrendikleri Türkçeye karşı olumsuz bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin Türkçeye karşı olumsuz metaforları şu şekildedir: Ateş (f=2), cehennem (f=2), duvar, fırtına, hapisane, hastalık, hırsız, siyah, tehlike, x-ray cihazı, yabancı, yolcu, ada. Oysa aynı öğrencilerin ana dilleri olan Fransızcaya karşı geliştirdikleri metaforlar olumludur. Bu olumlu metaforlar ise şu şekilde sıralanabilir: Çocukluk (f=3), aile (f=2), cennet (f=2), beyaz, huzur, lezzet, oyun, yuva. Araştırmalardaki bu farklılık çalışma grubunun farklı oluşuyla ilişkilendirilebilir. Nitekim sözü edilen çalışmalarda örneklem grubunda yer alan öğrencilerin Suriye, İran, Irak, Filistin, Yemen, Etiyopya gibi ülkelere gelip Türkiye’ye sığınan mülteciler oluşu dikkat çekmektedir. Mültecilerin genellikle ülkelerini savaş, terör, yoksulluk, gelecek kaygısı gibi nedenlerle bırakıp temelli olarak Türkiye’ye yerleşme, burada çalışma ve okuma gibi planları bulunmaktadır. Bu durumda da Türkçe onlar için yabancı bir dil olmanın ötesinde günlük yaşamlarını devam ettirebilmek için hayati öneme sahip ikinci bir dil gibi algılanmaktadır. Bu da onların Türkçeye karşı algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu yargıyı destekler nitelikte Boylu ve Işık’ın (2020), Suriyeli öğrencilerin Türkçeye yönelik metaforik algılarını belirledikleri çalışmalarında öğrencilerin genel olarak Türkiye’yi kendileri için koruyucu bir yer olarak gördükleri ve bu ülkeye aidiyet duygusu besledikleri için Türkçeye yönelik olumlu hisler yansıtan metaforlar ürettikleri tespit edilmiştir. Aydın da (2017) benzer şekilde çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçeyi sevdiklerini, kolay bulduklarını ve ileride bu ülkede yaşamak ve çalışmak için Türkçe bilmenin gerekli ve zorunlu olduğunu ifade etmişlerdir. Oysa bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek; öğrenciler için ders ve sınıf geçebilmek, çeviri yapabilmek için bilinmesi gereken bir dildir. Bu anlamda Türkçe bilmek onlar için gereklilik değil zorunluluktur. Araştırma sonuçlarındaki bu temel farklılığın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçeyi hangi coğrafyada öğrendiklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Öğrenciler Türkçeyi Türkiye’de öğrendikleri zaman dil-kültür ilişkisini doğrudan görebilme ve dil pratiği yapabilme açısından daha avantajlı bir imkânla sahiptirler. Bu da onların Türkçeyi kolay ve hızlı öğrenmelerini sağlamaktadır. Aynı zamanda mülteci sıfatıyla ülkemizde bulunan öğrencilerin gelecekte bu ülkede yaşama, çalışma amaçları olduğundan Türkçe onlar için yabancı bir dil değil ikinci dil olmaktadır. Bu da dil öğrenme sürecini ve dile olan algıyı da olumlu yönde etkilemektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin ana dillerine yönelik olumlu metaforlar üretirken öğrendikleri yabancı dile karşı olumsuz metaforlar geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu sonuca benzer

şekilde ilgili literatürde öğrencilerin ana dillerine yönelik genellikle olumlu metaforlar geliştirdikleri (Sevim, Veyis ve Kınay, 2012; Göçer, 2013; Pilav ve Elkatmış, 2013; Erdem, Bülbül, Gün ve Oran, 2014; Balta, 2015; Aktaş ve Uzuner Yurt, 2016) öğrendikleri yabancı dillere karşı da genelde olumsuz metafor geliştirdikleri tespit edilmiştir (Aktaş ve Uzuner Yurt, 2016). Bu sonuç da yabancı bir dili öğrenmede öğrencilerin sahip oldukları algıların aynı zamanda o dili öğrenme başarılarını da etkilediğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın bir diğer sonucu da öğrencilerin ana dilleri olan Fransızca'yı öğrendikleri hedef dilden daha kıymetli/değerli ve kutsal olarak nitelendirmeleridir. Bu sonuca benzer şekilde ilgili literatürde öğrencilerin ana dillerine yönelik geliştirdikleri metaforların daha çok ana dilin koruyucu ve bağlayıcı işlevine vurgu yaptığı görülmektedir (Balta, 2015; Pilav ve Elkatmış, 2013).

Bu araştırmanın dikkat çeken sonuçlarından biri de öğrencilerin ana dilleri olan Fransızca'ya yönelik algılarının kültürel birtakım öğelerle ilişkilendirilmesidir. Sözelimi öğrencilerin ana dilleri Fransızca'ya yönelik geliştirdikleri metaforlar arasında 'şarap, bira, çikolata, waffle, Brüksel lahanası, frites (patates kızartması), Atomium, Grand Place, parfüm' vardır. Söz konusu metaforların Belçika'nın kültürel yapısı ve gastronomisiyle ilişkili olması dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra öğrenciler Türkçeye yönelik metafor geliştirirken de kısmen kültürel öğelerden yararlanmışlardır. Bu doğrultuda öğrencilerin geliştirdiği 'hamam, misafir, kebab, menemen, baklava, Nasrettin Hoca, nazar boncuğu, Mevlâna, İstanbul, ezan, İslam tarihi, cacık, Doğu, Orta Doğu, Osmanlı, Antalya, Azerbaycan, Kazakça, Osmanlıca, Özbekçe' gibi metaforlar Türk kültürü, tarihi, coğrafyası ve gastronomisiyle ilgili imajlardandır. Bunlar dışında Belçika'da bir Türk köyü olarak nitelendirilen Faymonville ile Brüksel Başkent Bölgesi'nde Türklerin yoğun olarak yaşadığı Türk mahallesi olarak bilinen Schaerbeek de öğrencilerin Türkçe ile ilgili geliştirdiği metaforlardandır.

Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin özellikle yabancı dil öğrenme sürecinde hedef dile yönelik olumsuz algılarını tespit etmek amacıyla metaforlardan yararlanılması gerektiği önerilebilir. Nitekim öğrencilere dil bilinci ve sevgisi kazandırmada dile karşı olumsuz tutum ve algıların ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu şekilde bir tespit, gerekli önlemlerin alınmasını sağlayacak bu sayede de dil öğrenme/öğretme sürecindeki akademik başarıyı ve motivasyonu da artıracaktır. Bunun yanı sıra öğrencilerin öğrenilen hedef dile yönelik olumsuz algılarının sebeplerini belirlemeyi amaçlayan araştırmalar da yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akça, S. (2005). *Sondan eklemeli dil Türkçenin ve çekimli dil Fransızcanın teorik açıdan karşılaştırmalı bir inceleme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkaya, A. (2013). Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları. *EKEV Akademi Dergisi*, 56, 179-190.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil*. Ankara: TDK.
- Aktaş, E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe ders materyallerinde Türk ve Türkiye imajına ilişkin unsurlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 22, 232-257.
- Aktaş, E. & Uzuner Yurt, S. (28 Eylül-1 Ekim 2016). Öğrencilerin Türkçe, Arapça ve İngilizceye ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi: Erzincan ili örneği. H. Akın (Ed.), *Erzincan Üniversitesi Uluslararası Erzincan Sempozyumu Bildiriler Cilt 2* (s. 347-357) içinde. Erzincan: EBYÜ.
- Alan, S. (2017). Fransızca öğrenen Türklerin yaptıkları söz dizimsel yanlışların çözülmesi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 168(2), 43-64.

- 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 Dergisi*, 4(1), 328-338.
- Arioğlu, S. & Uzun, T. (2011). Metaphorical conceptualizations of Arab learners of Turkish. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2088-2091.
- Arslan, M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 35(171), 100-108.
- Aydın, G. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkiye ve Türkçeye ilişkin algılarının incelenmesi. *Journal Of Awareness*, 3, 141-164.
- Aydın, İ. (2008). Türkçe ve Fransızcanın söz dizimi üzerine birkaç söz. *Synergies Turquie*, 1, 25-35.
- Balta, E. E. (2015). Öğretmen adaylarının ana diline ilişkin metaforları. *International Journal of Languages’ Education and Teaching, UDES 2015 Özel Sayı*, 606-622.
- Boylu, E. & Işık, Ö. F. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeye yönelik algılarının metaforlar aracılığı ile belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 450-471.
- Boylu, E. & Işık, Ö. F. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkiye algılarına yönelik metaforik bir çalışma. *Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 129-145.
- Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies*, 5(4), 221-235.
- Buran, A. ve Alkaya, E. (2013). *Çağdaş Türk lehçeleri*. Ankara: Akçağ.
- Calp, M. (2016). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. (5. Baskı). Ankara: Nobel.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches*. Los Angeles CA: Sage.
- Demiral, S. ve Kaya, M. (2016). Fransız dilinin tipik özellikleri. *Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6(2/1), 355-367.
- Erdem, M. D., Bülbül, T. Gün, M. ve Oran, G. (2014) Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi. *Journal of Education Sciences*, 3, 50-63.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının kültür ve dil ilişkisine yönelik metaforik algıları. *Turkish Studies*, 8(9), 253-263.
- Güneş, F. (2016). Türkçenin öğretim üstünlükleri ve zenginlikleri. *Milli Eğitim*, 210, 93-113.
- Hruschka, D.J., Schwartz, D., St. John, D.C., Picone-Decaro, E., Jenkins, R.A., & Carey, J.W. (2004). Reliability in coding open-ended data: Lessons learned from HIV behavioral research. *Field Methods*, 16(3), 307-331.
- İşcan, A. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin sorunlarına ilişkin bir değerlendirme. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 5(1), 119-138.
- İşeri, K. (1996). Dilin kazanımı ve yabancı dil öğretimi. *Dil Dergisi*, 43, 21-27.
- Kıran, Z. (2002). *Dilbilime giriş*. A. E. Kıran (Yay. Haz.). Ankara: Seçkin.
- Kıran, Z. (2010). *Fransızca dil bilgisi ve çeviri kılavuzu*. Ankara: Seçkin.
- Lakoff, G. & Johson, M. (2005). *Metaforlar, hayat, anlam ve dil*. (G. Y. Demir, Çev.) İstanbul: Paradigma.
- Merriam, S. B. (2015). *Qualitative research a guide to design and implementation*. (3. Baskı). (Çev. Ed.: S. Turan). Ankara: Nobel.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morgan, G. (1998). Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor. (G. Bulut, Çev.). İstanbul: Mess.
- Ortony, A. (1993). *Metaphor and thought*. Cambridge University Press.
- Özyürek, R. (2009). Türk devlet ve topluluklarından Türkiye üniversitelerine gelen Türk soylu yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 4(3), 1819-1862.

- Padilla-Diaz, M. (2015). Phenomenology in Educational Qualitative Research: Philosophy as Science or Philosophical Science? *International Journal of Educational Excellence*, 1(2), 101-110.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research evulation methods*. California: SAGE.
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newsbury Park London New Dehli: Sage Publications.
- Pilav, S. ve Elkatmış, M. (2013). Öğretmen adaylarının Türkçe kavramına ilişkin metaforları. *Turkish Studies*, 8(4), 1207-1220.
- Roberts, P. & Priest, H. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard*, 20, 41-45.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (5. Baskı). Ankara: Anı.
- Sevim, O., Veyis, F. ve Kınay, N. (2012). Öğretmen adaylarının Türkçeye ilgili algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi: Atatürk Üniversitesi örneği. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1(1), 38-47.
- Şengül, K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistanlı Özbek Türklerinin Türkiye Türkçesine yönelik görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 91-100.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- T.C. Dışişleri Bakanlığı. (2021). *Türkiye-Belçika ilişkileri*. <https://www.mfa.gov.tr/sub.tr.mfa?35226587-222c-4221-be3c-32bd81efd00e> adresinden 14.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Topçu, N. (2001). Fransızca ve Türkçe renk isimleri içeren deyimlerin karşılaştırmalı incelemesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 131-140.
- Uçak, S. (2017). Irak'ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye, Türkler ve Türkçe algısı. *Turkish Studies*, 12(14), 491-512.
- Ünalın, Ş. (2004). *Dil ve kültür*. (2. Baskı). Ankara: Nobel.
- Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Dil Dergisi*, 26-41.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.