

İki Dilli Türkçe Öğretmenlerinin Türkçeye İlişkin Metaforik Algıları: Makedonya Örneği

Gülnur Aydın¹

Özet: Bu araştırmada, Makedonya'daki iki dilli Türkçe öğretmenlerinin Türkçeye ilişkin metaforik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan *uygun örnekleme* yöntemi kullanılarak belirlenen araştırma katılımcıları, 26-29 Haziran 2018 tarihinde Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) tarafından Makedonya'nın Ohrid şehrinde düzenlenen "Türkçe eğitim veren öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programı" kapsamında eğitim alan 66 Türkçe öğretmendir. Nitel bir yaklaşımın benimsendiği araştırmada öğretmenlerden "Türkçe ... gibidir. Çünkü ..." ifadesini tamamlamaları istenmiş, toplanan veriler incelenerek metaforik söylem belirlemesi yapılmıştır. Araştırmanın verileri *içerik analizi tekniği* ile çözümlenmiş; öğretmenler tarafından doldurulan 66 geçerli formdan elde edilen 43 metafor, gerekçelendirilme nedenlerinin benzerlik ve ilişkisellik durumuna göre kategorilere ayrılmıştır. Araştırma sonucunda, elde edilen metaforlar frekans değerlerine göre sırasıyla "özdeşleşme/ değer verme", "temel ihtiyaç olma", "daima var olma/ köklü olma", "sahip çıkma/ koruma", "zengin olma/ söz varlığı", "dünyada yaygın olma/ evrensellik", "bilgilenme/ bilgi verme" ve "ahenkli olma" olmak üzere sekiz farklı kavramsal kategoride sınıflandırılmıştır. Ortaya çıkan kavramsal kategorilerden hareketle Makedonya'daki iki dilli Türkçe öğretmenlerinin Türkçeye ilişkin pozitif algılar taşıdıkları ve bu konudaki duyarlılıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: İki dillilik, Makedonya'da Türkçe öğretimi, Türkçe öğretmenleri, Türkçe, metafor, algı.

DOI: 10.29329/mjer.2018.153.13

Bilingual Turkish Teachers' Metaphorical Perceptions of Turkish Language: An Example from Macedonia

Abstract: This study aimed to determine the Macedonian bilingual Turkish teachers', metaphorical perceptions of Turkish language. The participants were selected by using the *convenient sampling* method, which is a purposive sampling method. The participants consist of 66 Turkish teachers who attended the "In-service training program for teachers of Turkish" between June 26 and 29, 2018, in Ohrid, Macedonia, organized by the Turkish Cooperation and Coordination Agency (TİKA). Adopting a qualitative methodological approach, the researcher asked the participating teachers to complete the statement of "Turkish is like ... because ..." and then conducted an analysis of the metaphorical discourse in the collected data. The data were analyzed by applying the *content analysis technique*, and 43 metaphors obtained from 66 valid forms filled out by the participants were categorized based on their similarity or relatedness in the way they were justified and explained. Based on their frequencies in the dataset, these metaphors were conceptually classified into eight categories (from high to low) as "identification/valuing", "being a basic need", "eternity/ deep-rootedness", "conservation/ protection",

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Adnan Menderes University, Educational Faculty, Turkish Education Department, Aydın / Turkey

İrtibat Yazarı: gulnur.aydin@adu.edu.tr

“richness/ vocabulary”, “being globally widespread/ universality”, “being informed/ being informative” and “being euphonious,” respectively. In light of these conceptual categories revealed by the study, the bilingual Turkish teachers in Macedonia can be said to have positive perceptions of Turkish, and that they are keenly aware of and sensitive to this language.

Key words: Bilingualism, teaching Turkish in Macedonia, teachers of Turkish, Turkish, metaphor, perception.

GİRİŞ

Millî kimliğin tanımlayıcılarından biri olan dil, birey ya da toplum bünyesinin sağlamlığı ölçüsünde “ben”i/“ben”liği korumanın da temel vasıtasıdır. Farklı kimliklere kapılarını kapatmadan, istikrarlı ve bilinçli bir duruş sergileyerek varlığını sürdüren diller/ dil kullanıcıları, çağın gerektirdiği etkileşim ve karmaşanın içinde de kendine yer edinebilir. Günümüz dünyası, küreselleşme/evrenselleşme adı altında politik, ekonomik, sosyolojik, kültürel ve eğitimsel anlamda renk, din, dil, milliyet ayırmaksızın pek çok kimliği bir arada barındıran bir yapıdadır. Bu da öncelikle dil üzerindeki etkileri ile dikkati çekmektedir.

Birden fazla dil kullanımı toplumun tüm katmanlarında, tüm yaş gruplarında ve ülkelerin çoğunda görülen yaygın bir durum (Bican, 2017: 354) olmuş; iki dillilik (bilingualism) ve çok dillilik (multi-lingualism) kavramlarına rağbeti de beraberinde getirmiştir. İki dillilik, “iki ayrı dili ana diline yakın bir seviyede bilme” (Cummins, 2000: 68-70) şeklinde tanımlandığı gibi “günlük yaşantıda iki ya da daha fazla dili düzenli olarak kullanabilme” (Grosjean, 2008: 10) şeklinde de tanımlanmaktadır. Yani iki dillilik, ana dili dışında başka bir dilin ya da dillerin iletişimsel boyutta alternatif olarak kullanılabilmesini gerektirmektedir.

Dil beceri düzeyleri bakımından ele alındığında iki dillilik; (i) dengeli (balanced) iki dillilik, (ii) baskın (dominant) iki dillilik, (iii) edilgen (passive) ya da gerileyici (recessive) iki dillilik, (iv) yarı dillilik (semilinguals)/ kısıtlı (limited) iki dillilik olarak dört başlıkta sınıflandırılmaktadır (Bican ve Demir, 2018: 133-134). Bunlardan ilk ikisi iki dilliliğin olması gereken doğal olumlu sonuçları olarak görülebilirken, diğer ikisi, dillerden en az birinin geri plana itildiği, yetersizlikleri içeren süreçleri kapsamaktadır. Özellikle kozmopolit ülkelerde bu sınıflamalara dahil edilebilecek pek çok milletle karşılaşmak mümkündür.

Makedonya, pek çok milletle birlikte Türklerin de yaşadığı ve Türkiye'nin Yugoslavya'nın dağılmasından sonra Balkanlarda en fazla ilgi gösterdiği ülkelerinden biridir (Kodal, 2014). “İlk olarak Orta Asya'dan göçüp Balkanlar'a yerleşen Türk kavimleriyle, daha sonra Osmanlı Devleti'nin fetihle birlikte Anadolu'dan getirdiği Yörükleri bu topraklara yerleştirmesiyle Türk yurdu hâline gelen Makedonya'da günümüzde de Türkler varlıklarını devam ettirmekte” (Kayadibi ve Demir, 2018: 221) ve burada Arnavutlardan sonra en büyük çoğunluğu oluşturan soydaşlarımız, hem ana dilleri Türkçeyi

hem de resmi dil olan Makedonca'yı konuşan iki dilliler olarak değerlendirilmektedirler. Ülker (2005: 104)'e göre, beş yüz yıldır aynı toprakta, Makedonya'da, yanyana yaşayan iki dil, Türkçe ve Makedonca, bambaşka yapılara sahip olsalar da, ortak bir hayatın ve birlikte edinilen tecrübelerin, dilde somutlaşan kanıtı gibidir.

Makedonya Cumhuriyeti'nde toplamda dokuz yıllık ilköğretim ve dört yıllık ortaöğretim olmak üzere her vatandaşın 13 yıllık zorunlu eğitim alması gerekmektedir (Hasan ve Adiller, 2017). Makedonya Anayasası'nın 8. maddesi uyarınca Türklerin de diğer azınlıklar gibi kendi ana dillerinde ilk, orta ve lise eğitimlerini yapma hakları vardır (Turan, 1996: 25). Ancak Makedonya'da milli kimliği yaşatma ve Türkçe eğitiminin durumu konusunda geçmişten beri sıkıntılar yaşandığı bilinmektedir (bkz. Akalın, 2002: 10; Çelik ve Denkova, 2014: 750; Ural, 2016: 392-393; Kayadibi, 2017: 19; Hasan ve Adiller, 2017: 9-27; Kayadibi ve Demir, 2018: 221). Bu sıkıntılar arasında ise Türkçe öğretim yapılan okullara öğretmen sağlanamaması, program yetersizlikleri, ders ve okuma kitabı eksikliği, öğretim materyallerinin yetersizliği, ülkede Türk nüfusun dağınık olmasından dolayı bazı bölgelerdeki okulların şehir merkezlerinde yer alması, köylerde ilkokul dörde kadar Türkçe eğitim alınabilmesi Türkiye'ye göçler, ailelerdeki bilinçsizlik, vb. nedenler gösterilmektedir (Turan, 1996; Akalın, 2002; Kayadibi, 2017; Hasan ve Adiller, 2017).

İki veya daha çok dile maruz kalan bireylerin ana dili becerileri bakımından geliştirilmesi son derece önemlidir. Çünkü ana dili yetkinliği kazanamayan bireylerin hem milli kimliklerine sahip çıkması hem de söz dizimi, dil bilgisi, sesletim ve temel dilsel kavramları bilmeden öğrenilecek başka bir dilin yapısını çözümlenmede başarılı olması beklenemez. "İki dilli çocuklar için, okul genellikle ana dili geliştirmede temel bir araçtır. Bir çocuk anaokuluna veya ilkokula girdiğinde, çocuğun ana dilde yaşa uygunluğuna sahip olup olmadığına bakılmaksızın, ilk dil gelişiminin resmi olarak ele alınması gerekir" (Baker, 2001: 269). Bunun sağlanmasında ise ana dili öğretmenleri birincil sorumlulardandır.

Öğretmenlik mesleğinin bütün branşlarında olduğu gibi, genel/millî kültür bilgisi, özel alan yeterliliği, pedagojik formasyon, rehberlik becerisi, kişisel/mesleki temsil yeteneği ve öğretim liderliği, iki ya da daha çok dilli öğretim ortamlarında ana dilini öğreten Türkçe öğretmenleri için de temel gerekliliklerdir. Bunun yanında bu öğretmenlerin millî kültür ve Türkçeye ilişkin algıları da yeni nesillerin yetiştirilmesinde üstlendikleri rolün önemini ortaya koymaktadır. Çünkü öğretmenler, yukarıda da belirtilen ana dili öğretimi ile ilgili kimi yetersizliklerden dolayı oluşabilecek asimilasyonun önüne geçebilmek için algılarının yönlendirdiği ölçüde bir yaklaşım sergileyecek, öğretim sürecini buna göre yönlendireceklerdir.

Algı belirleme yollarından biri de metaforlardır. Metaforlar, bir nesne ya da kavramı açıklamak için kullanılan; bireyin yaşanmışlık, deneyim, algı ve düşüncesine göre şekillenen benzetmeler/ ilişkilendirmeler/ aktarmalar yoluyla anlaşılabilirliği kolaylaştıran ifade yapılarıdır. Palmquist (2001) metaforların, iki nesneyi veya kavramı birbirine bağlayan ve bir yaşam bağlamından diğerine geçiş

olarak kullanılan ya da iki farklı kavram ya da düşünceyi karşılaştıran sembolik dilsel yapılar olarak kabul edildiğini belirtir.

İlgili alanyazın incelendiğinde Türkçeye yönelik algı/görüş/düşünce/tutum çalışmalarının genellikle yabancı öğrenciler özelinde yapıldığı (Karatay ve Kartallıoğlu, 2012; Melanlıoğlu, 2014; Alyılmaz, Biçer ve Çoban, 2015; Dilek, 2016; Gürbüz ve Güleç, 2016; Tunçel, 2016; Şengül, 2017; Uçak, 2017; Aydın, 2017); bunlar arasında metaforlar aracılığıyla algıları inceleyen çalışmaların (Akkaya, 2013) da olduğu görülmektedir. Türk öğretmen adaylarının Türkçeye yönelik metaforik algıları da yapılan araştırmalar arasındadır (Aydın, 2011; Pilav ve Elkatmış, 2013). Balkanlarda Türkçe eğitimi ya da Balkan ülkelerinden biri özelinde Türkçe eğitimi üzerine yapılan çalışmalara (Solak, 2011; Kayadibi 2013; Osmanbegoviç-Bakışç ve Arslan, 2013; Ak-Başıoğlu ve Can, 2014; Balaban, 2014; Yiğit ve Arslan, 2014; Balcı ve Melanlıoğlu, 2016) ek olarak Makedonya özelinde yapılan Türkçe eğitimi çalışmalarına bakıldığında ise sınırlı sayıda araştırmanın bulunduğu söylenebilir. Akalın (2002), Makedonya’da eğitim dili olarak Türkçe; Hasan ve Adiller (2017) Makedonya, Radoviş Türklerinin Türkçe eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri; Kayadibi (2017) Makedonya’da Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni yetiştirme; Kayadibi ve Demir, (2018) Makedonya’da ilköğretim 7. sınıfta öğrenim gören Türk öğrencilerin konuşma becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi üzerine araştırmalar yapmışlardır.

Makedonya’daki iki dilli Türkçe öğretmenlerinin Türkçeye ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi, bu bölgelerde Türkçe eğitimi ve öğretmen yetiştirme ile ilgili yönlendirici olabileceği gibi, hem metaforik algı çalışmalarına hem de Makedonya’da Türkçe ile ilgili yapılan çalışmalara katkı sağlayabilir. Bu araştırmada, Makedonya’da yaşayan iki dilli Türkçe öğretmenlerinin Türkçeye ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. İki dilli Türkçe öğretmenlerinin Türkçeye ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
2. İki dilli Türkçe öğretmenlerinin Türkçeye ilişkin geliştirdikleri metaforlar hangi kavramsal kategorilerde toplanabilir?

YÖNTEM

Araştırma modeli/ deseni

Bu araştırmada Makedonya’da yaşayan iki dilli Türkçe öğretmenlerinin Türkçeye ilişkin metaforik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yaklaşımının fenomenoloji (olgu bilim) deseni benimsenmiştir. “Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39). Esasında nitel araştırmacılar, insanların oluşturdukları anlamları kavramayla

ilgilendirirler. Bu da onların dünyayı nasıl algıladıkları ve dünyada ne gibi deneyimler yaşadıklarıyla ilgilidir (Merriam, 2013). Fenomenoloji, “bireylerin bir fenomenle ilgili yaşadıkları deneyimleri betimlediği, kaynağını felsefe ve psikolojiden alan bir araştırma desenidir” (Creswell, 2013: 14). Bu tür çalışmalar; kişilerin bir olguyu nasıl deneyimlediklerini açıklayan araştırmalardır (Seggie ve Bayyurt, 2015).

Araştırma katılımcıları

Bu araştırma, 26-29 Haziran 2018 tarihinde Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) tarafından Makedonya'nın Ohri (Ohrid) şehrinde düzenlenen “Türkçe Eğitim Veren Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitim Programı” kapsamında eğitim alan Türkçe öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan *uygun örnekleme (convenience sampling)* yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, zaman, para ve işgücü açısından varolan sınırlılıklardan dolayı örneklemin kolay uygulama yapılabilecek birimden seçilmesi (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 92), araştırmacının en ulaşılabilir örneklem üzerinde çalışması (Cohen, Manion & Morrison, 2007) olarak ifade edilmektedir.

Araştırmada farklı yaş gruplarından ve farklı öğrenim düzeylerinden kadın ve erkek iki dilli Türkçe öğretmenleri -gönüllülük esasına dayalı olarak- araştırma grubuna katılmışlardır. Buna göre 71 katılımcıya ulaşılmış; ancak 5 katılımcı (19, 23, 39, 44, 53 numaralı katılımcılar) kendilerine verilen metaforik algı formunu amaca uygun olarak doldurmadığından (formdaki bazı kısımları boş bırakma, metafor ve gerekçesi arasındaki ilişkisizlik vb.) değerlendirmeye alınmamış, geriye kalan 66 katılımcı araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıları ile ilgili bilgiler tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan iki dilli Türkçe öğretmenlerine ilişkin bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	30	44,8
	Erkek	36	55,2
	Toplam	66	100
Yaş aralığı	21-25	12	19,4
	26-29	9	13,4
	30-33	9	13,4
	34-37	7	10,5
	38-41	6	9,0
	42 ve üstü	23	34,3
	Toplam	66	100
Öğrenim düzeyi	Lisans	52	79,1
	Yüksek lisans	13	19,4
	Doktora	1	1,5
	Toplam	66	100

Bilinen dil sayısı	2 dil	24	37,3
	3 dil	17	25,4
	4 dil	17	25,4
	5 dil	8	11,9
	Toplam	66	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, katılımcıların 30’u kadın, 36’sı erkek olup, 12’si 21-25, 9’u 26-29, 9’u 30-33, 7’si 34-37, 6’sı 38-41, 23’ü 42 ve üstü yaş aralığındadır. Bunun yanında 52’si lisans, 13’ü yüksek lisans ve 1’i doktora öğrenimi tamamladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca 24’ü 2 dil, 17’si 3 dil, 17’si 4 dil, 8’i de 5 dil bildiğini ifade etmiştir. Belirtilen diller, Türkçe başta olmak üzere Makedonca, Sırpça, İngilizce, Fransızca, Arnavutça, Hırvatça, Boşnakça, İtalyanca, İspanyolca, Bulgarca, Arapça, Almancadır.

Verilerin toplanması

Metaforlar, bulguları iletmenin güçlü ve zeki yolları olabilir. Güçlü bir metafor ile tek bir ibarede çok fazla anlam ifade edilebilir (Patton, 2014: 505). Bu çerçevede araştırmanın verileri, boşluk doldurmaya dayalı “Türkçeye Yönelik Metaforik Algı Formu” ile toplanmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan form, kişisel bilgiler (cinsiyet, yaş aralığı, öğrenim düzeyi ve bildiğiniz diller) ve metaforik algı sorusundan (“Türkçe ... gibidir. Çünkü ...”) oluşmaktadır. Her bir katılımcının bireysel olarak formu doldurması istenmiş, birbirlerini etkilememeleri için gerekli uyarılar yapılmıştır.

Araştırmanın verileri 26-29 Haziran 2018 tarihinde Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) tarafından Makedonya’nın Ohri (Ohrid) şehrinde düzenlenen “Türkçe Eğitim Veren Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitim Programı”nda görevli öğretmenlerden biri tarafından, gerekli izinler alınarak toplanmıştır. Katılımcılara formu doldurmaları için 10-15 dakikalık süre verilmiştir.

Verilerin analizi

Bu araştırmanın verileri *içerik analizi* ile çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2006), içerik analizinde yapılan işlemin, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamak olduğunu belirtmektedirler. Başka bir deyişle “içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır” (Büyüköztürk vd., 2012: 240).

İki dilli öğretmenlerin Türkçeye yönelik metaforik algılarını belirlemek amacıyla oluşturulan form, toplam 71 katılımcıya uygulanmıştır. Daha sonra, katılımcıların doldurduğu her bir forma tek tek katılımcı kodu verilmiştir. Metaforlar ile benzetme gerekçeleri arasında ilişki kurulamayan, ifade bakımından anlamsız/yetersiz görülen ya da belirli alanları boş bırakılan 5 form (19, 23 39, 44 ve 53

kodlu formlar) değerlendirme dışı bırakılmıştır. Değerlendirmeye alınan 66 formdan elde edilen metaforlar, gerekçelendirilmelerindeki benzerlik ve ilişkisellik durumlarına göre bir araya getirilmiş, kavramsal kategori kodları oluşturularak sınıflandırılmıştır. Kategoriler oluşturulurken Aydın, (2011), Akkaya (2013), Pilav ve Elkatmış (2013) ve Kolaç ve Aynal (2015)'ın benzer çalışmalarından da yararlanılmıştır.

Sınıflamada metaforlar değil gerekçeleri esas alındığından ve tekrar eden bazı metaforlar, farklı katılımcılar tarafından farklı şekilde açıklandığından, aynı metafor farklı kategorilerde değerlendirilmiştir. Örneğin “kuş” metaforunu Katılımcı 18 *“Türkçe bir kuş gibidir. Çünkü dünyanın her yanına kanan, barış dilini götüren bir dildir. Benim Türkçem barış dilidir.”* şeklinde açıkladığından “dünyada yaygın olma/ evrensellik” kategorisinde değerlendirilirken, Katılımcı 32 *“Türkçe kuş gibidir. Çünkü Kulağa hoş geliyor. Bizde farklı diller konuşulduğu için, yolda Türkçe konuşan birini duyunca adeta kulağıma hoş geliyor.”* şeklinde açıkladığından “ahenkli olma” kategorisinde değerlendirilmiştir. Çünkü metaforlar aynı olsa da algılayış ve bunu açıklayış şekilleri farklıdır.

Metaforların gerekçelendirilmesi ile ilgili önemli bir husus da Türkçe öğretmenlerinin dil kullanımındaki bazı eksik ve yanlışlarının oluşudur. Anlatım, imlâ-noktalama, ifade seçimi gibi konularda öğretmenlerin yazdıklarına müdahale edilmemiş, bulgular kısmında olduğu gibi aktarılmaya özen gösterilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik

Bir araştırmada geçerlik ve güvenilirlik, araştırmacının bilimselliğini/nesnellliğini sağlamada en önemli ölçütler olarak görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Merriam, 2013; Creswell, 2016). Bu araştırmada doğruluk ve inandırıcılığın sağlanabilmesi için öncelikle araştırma süreci, kapsamı, yöntemi ve işlem basamakları, uzman görüşü ve önerileri doğrultusunda planlanmıştır; gönüllülük esasına göre cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi ve dil bilme durumları bakımından farklı özelliklere sahip katılımcıların görüşlerine yer verilerek zengin bir betimlemeye gidilmeye çalışılmıştır. Araştırmacının tecrübe, ön yargı ve inançlarının verileri değerlendirme ve yorumlama sürecini etkilememesine özen gösterilmiş ve elde edilen veriler ayrıntılı şekilde raporlanmıştır. Elde edilen 66 geçerli metaforun gerekçelerinden aynı şeyin anlaşılıp anlaşılmadığının ortaya çıkarılması ve araştırma geçerliğinin artırılması için metaforlar ve gerekçeleri, araştırmacı dışında iki uzman tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Yine, metaforların kavramsal kategorilerinin oluşturulmasında ve gerekçelerine göre bu kategorilerde sınıflandırılmasında da iki alan uzmanının görüşlerine başvurulmuş, uzmanlar arası uyum düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda 4 metafor araştırmacınıninkinden farklı kategorilere dahil edilmiştir. Uzman görüşlerinde güvenilirliği sağlamak amacıyla Miles & Huberman (1994: 64) tarafından önerilen formül ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{[\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}]} \times 100$) kullanılmış ve uyum yüzdesi $\%94 (62 / [62+4] \times 100 = 93,93)$ olarak tespit edilmiştir. Uyumun $\%90$

ve üzeri olması durumunda arzu edilen güvenilirliğin sağlandığı (Saban 2009: 288) dikkate alındığında, araştırmanın güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Son olarak araştırmanın ham verileri başka araştırmacıların denetimine sunulmak üzere saklanmıştır.

BULGULAR

İki dilli Türkçe öğretmenlerinin Türkçeye ilişkin geliştirdikleri metaforlar

Araştırma sürecine dahil olan iki dilli Türkçe öğretmenlerinden elde edilen toplam 66 geçerli formdan elde edilen 43 metafor, katılımcı kodları ve frekanslarıyla birlikte Tablo 2’de yer almaktadır.

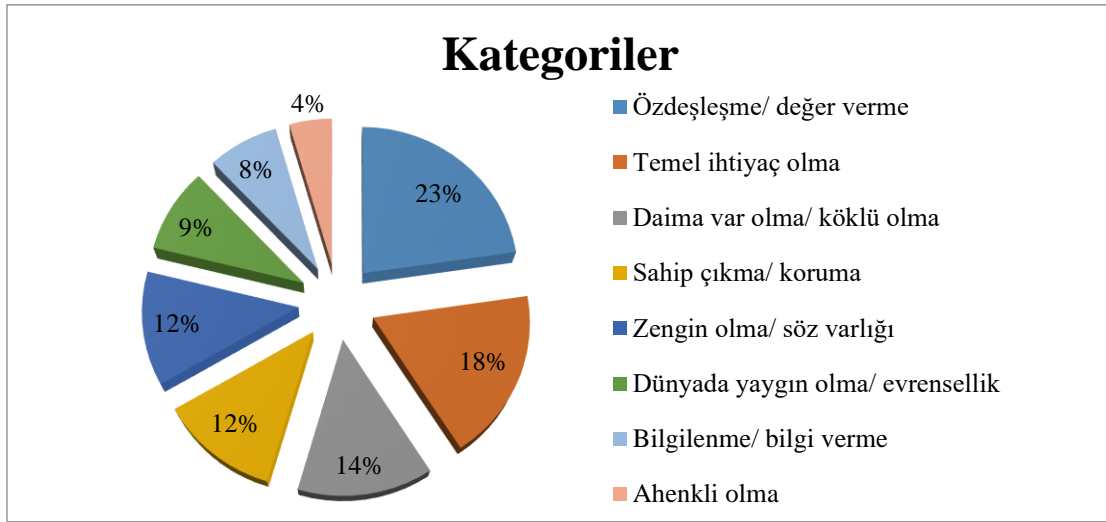
Tablo 2. İki dilli Türkçe öğretmenlerinin Türkçeye ilişkin geliştirdikleri metaforlar

Katılımcı	Metaforlar	f	Katılımcı	Metaforlar	f
1	Gelecek	1	27, 36	Irmak	2
2, 28, 62, 65	Güneş	4	29	Müzik	1
3	Toprak	1	33	Akan su, yenilen meyve	1
4, 46	Yaşayan ve yaşatan bir canlı	2	35	Dalga	1
5	Pırlanta	1	37	Anne	1
6	Zenginlik	1	38	Oksijen	1
7	Anka kuşu	1	40	İletişim	1
8, 70	Deniz	2	41, 50	Nefes	2
9	Buz kütlesi	1	45	Kimlik	1
10, 56	Kuş kanadı	2	47, 67	Bayrak	2
11, 30, 31, 42	Yaşam/hayat	4	48	Gün ışığı	1
12	Güzel kokulu güller	1	52	Dünyaya açılan kapı	1
13, 25, 51, 57	Ağaç	4	55	Çiçek	1
14, 16, 43, 58	Ana sütü	4	59	Varoluş	1
15	Işık	1	60, 61	Güzel bir şey	2
17	Benlik	1	63	Hava	1
18, 32	Kuş	2	64	Yıldız	1
20	Kâinat	1	66	Su	1
21	Dünyaya açılan pencere	1	68	Kişilik	1
22	Anne, baba, yurt	1	69	Gökyüzü	1
24, 34	Okyanus	2	71	Düşünce	1
26, 49, 54	Mücevher	3			
Toplam metafor sayısı					66

Tablo 2’de, katılımcıların en çok “güneş” (f: 4), “yaşam/hayat” (f: 4), “ağaç” (f: 4), “ana sütü” (f: 4), “mücevher” (f: 3) metaforlarını kullandıkları görülmektedir. Bunun yanında, “yaşayan ve yaşatan bir canlı”, “deniz”, “kuş kanadı”, “kuş”, “okyanus”, “ırmak”, “nefes”, “bayrak” ve “güzel bir şey” metaforları 2’şer kez kullanılmış; geri kalan metaforlar ise çeşitlilik göstermiş ve 1’er kez ifade edilmiştir.

İki dilli Türkçe öğretmenlerinin Türkçeye ilişkin geliştirdikleri metaforların kavramsal kategorileri

İki dilli Türkçe öğretmenlerinin Türkçeye ilişkin geliştirdikleri metaforlar, gerekçeleri ile birlikte tek tek incelenmiş, birbirleri ile benzerlik ve ilişkili olma durumlarına göre sekiz farklı kavramsal kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler, frekans değerlerine göre; “özdeşleşme/ değer verme” (f: 15), “temel ihtiyaç olma” (f: 12), “daima var olma/ köklü olma” (f: 9), “sahip çıkma/ koruma” (f: 8), “zengin olma/ söz varlığı” (f: 8), “dünyada yaygın olma/ evrensellik” (f: 6), “bilgilenme/ bilgi verme” (f: 5) ve “ahenkli olma” (f: 3) şeklinde sıralanmıştır (Bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Türkçeye ilişkin geliştirilen metaforların kategorilere dağılımı

Türkçeye ilişkin geliştirilen metaforların her birinin “gerekçelerine göre” hangi kategorilerde değerlendirildiğine yönelik ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Özdeşleşme/ değer verme

“Özdeşleşme/ değer verme” kategorisinde sınıflandırılabilir 10 farklı metafor üretilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. “Özdeşleşme/ değer verme” kategorisine ait metaforlar

Metafor	Katılımcılar	f	Metafor	Katılımcılar	f
Yaşam/hayat	11, 30, 31, 42	4	Mücevher	26	1
Bayrak	47, 67	2	Kimlik	45	1
Güzel bir şey	60, 61	2	Çiçek	55	1
Güzel kokulu güller	12	1	Var oluş	59	1
Benlik	17	1	Kişilik	68	1
			Toplam		15

Kendisini Türkçe ile özdeşleştiren, Türkçeye değer atfeden iki dilli Türkçe öğretmenlerinin Türkçeyi çoğunlukla “yaşam/hayat” (f: 4), “bayrak” (f: 2) ve “güzel bir şey” (f: 2) metaforları ile ifade ettikleri görülmektedir. Bu metaforları, birer kez tekrar eden “güzel kokulu güller”, “benlik”, “mücevher”, “kimlik”, “çiçek”, “var oluş” ve “kişilik” metaforları takip etmektedir. Öğretmenlerden bazılarına ait metaforlar, gerekçeleri ile birlikte aşağıdaki gibidir:

“Türkçe yaşam gibidir. Çünkü türkçemi, her yerde kullanıyorum. Evimden başka yerde iş yerimde, ve çevremde önce türkçe ile güne başlıyorum. Edebildiğimce her yerde türkçemi kullanmak istiyorum ve kullanıyorum.” (11)

“Türkçe bayrak gibidir. Çünkü o da özgürlüğümüzü simgeler. Bayrak göklerde dalgalandıkça bir milletin hür olduğunu anlarız. Türkçede yaşadıkça adeta bir bayrak gibi Türk milletinin hür olduğunu başka bir milletin boyunduruğu altında yaşamadığımızı gösterir.” (47)

“Türkçe güzel bir şey gibidir. Çünkü Türkçeyle konuşmaya, anlamaya, en iyi bir şekilde ifade edebiliyoruz. Aynı zamanda çevremizde var olan bütün zenginlikleri, varlıkları, Türkçemizin sayesinde anlamış oluyoruz ve iyi bir şekilde cevaplayabiliriz.” (60)

“Türkçe güzel kokulu güller gibidir. Çünkü bu güzel ve zarif dili konuştuğumda şahsen benim kalbim sanki kelebeklerle doluyor. Bu his belki de annemin karnındayken yazılmıştır.” (12)

“Türkçe benlik gibidir. Çünkü Benliğimi ifade etmeme yardımcı olan tek araçtır.” (17)

“Türkçe mücevher gibidir. Çünkü Türkçemiz en büyük hazinemizdir.” (26)

“Türkçe kimlik gibidir. Çünkü Türk milletinin dili Türkçedir. Türkçe deyince akla Türk gelir.” (45)

“Türkçe çiçek gibidir. Çünkü Çiçek çok güzel kokar işte Türkçe de her tarafa böyle güzel kokular saçar.” (55)

“Türkçe var oluş gibidir. Çünkü Türkçeyle kendimizi en iyi şekilde ifade ederiz, aynı zamanda çevremizde var olan bütün zenginlikleri türkçemiz sayesinde algılamış ve anlamlandırmış oluruz.” (59)

“Türkçe kişilik gibidir. Çünkü bir insanı özel kılan onun farklı kişiliğidir. Eğer bir insan farklı kişilere özenip onları benimserse kendi kişiliğini kaybetmiş olur tamamen farklı bir insan olur. Özel insan her zaman özeldir kişiliğini kaybetmeden başka insanlar, kişiliklere özenmeden, çünkü onun farklılığı özel kılan onun güzelliğidir.” (68)

Temel ihtiyaç olma

“Temel ihtiyaç olma” kategorisinde sınıflandırılabilir 8 farklı metafor üretilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. “Temel ihtiyaç olma” kategorisine ait metaforlar

Metafor	Katılımcılar	f	Metafor	Katılımcılar	f
Ana sütü	14, 16, 43, 58	4	Nefes	50	1
Kuş kanadı	10, 56	2	Hava	63	1
Anne-baba-yurt	22	1	Su	66	1
Anne	37	1	Düşünce	71	1
			Toplam		12

Türkçeyi temel ihtiyaç olarak gören iki dilli Türkçe öğretmenlerinin bunu ifade ederken genellikle “ana sütü” (f: 4) ve “kuş kanadı” (f: 2) metaforlarını kullandıkları görülmektedir. Bu metaforlara ek olarak, sadece birer kez tekrar eden “anne-baba-yurt”, “anne”, “nefes”, “hava”, “su” ve “düşünce” metaforları da dile getirilmiştir. Öğretmenlerden bazılarına ait metaforlar, gerekçeleri ile birlikte aşağıdaki gibidir:

“Türkçe ana sütü gibidir. Çünkü Türkçemiz ana sütü gibi temiz, saf ve zengindir. Her insanoğlunun temel gıdası ana sütüdür. Benim kişiliğimin temeli de Türkçemiz’dir. Dilimiz var oldukça biz de varız. Dilimize, dinimize sahip çıkalım” (16)

“Türkçe kuş kanadı gibidir. Çünkü nasıl ki bir kuş uçabilmek için kanada ihtiyaç duyarsa biz de yaşamımızı sürdürmek için dile ihtiyaç duyarız. Bu noktada Türkçe bizim yaşamımızdaki en önemli ihtiyaçlardan birini oluşturur.” (10)

“Türkçe ana-baba-yurt gibidir. Çünkü Ana dilinde konuşamayanlar, ana dilinde okumayanlar toplumun yetimleri gibidir.” (22)

“Türkçe anne gibidir. Çünkü Dünyaya gözümüzü açtığımızda ilk annemizi görürüz. Annemizin sütüyle ilk besinimizi alırız. O bizi büyütür ve korur.” (37)

“Türkçe nefes gibidir. Çünkü Her alışımında beni canlı tutar.” (50)

“Türkçe hava gibidir. Çünkü İnsan havasız yaşayamaz. O yüzden Türkçede havaya benzettiğimizden insan Türkçesiz yaşayamaz.” (63)

“Türkçe su gibidir. Çünkü bizim için hayat demektir.” (66)

“Türkçe düşünce gibidir. Çünkü düşünce olmadan insan günlük hayatta var olamaz. Her insan kendi ana dilinde düşünür. Her ne kadar yabancı dil öğrendiğimizde o dil gibi düşünmeye çalışsak da bunu çok zor başarırız. Bu yüzden Türkçe benim düşüncemdir. Düşüncelerim, duygularıma dönüşür Türkçe benim duygularım olur. Duygularım faaliyete geçer Türkçe benim hayatım olur.” (71)

Daima var olma/ köklü olma

“Daima var olma/ köklü olma” kategorisinde sınıflandırılabilir 8 farklı metafor üretilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. “Daima var olma/ köklü olma” kategorisine ait metaforlar

Metafor	Katılımcılar	f	Metafor	Katılımcılar	f
Yaşayan ve yaşatan bir canlı	4, 46	2	Deniz	8	1
Gelecek	1	1	Buz kütlesi	9	1
Güneş	2	1	Gün ışığı	48	1
Anka kuşu	7	1	Mücevher	49	1
			Toplam		9

Türkçenin daima var olduğunu/olacağını ve bunun çok köklü bir dil olmasından kaynaklandığını düşünen iki dilli Türkçe öğretmenlerinin tercih ettiği metaforların başında “yaşayan ve yaşatan bir canlı” (f: 2) metaforu gelmiş, onun dışındaki 7 metafor, “gelecek”, “güneş”, “anka kuşu”, “deniz”, “buz kütlesi”, “gün ışığı” ve “mücevher” şeklinde çeşitlilik göstererek sadece birer kez dile getirilmiştir. Öğretmenlerden bazılarına ait metaforlar, gerekçeleri ile birlikte aşağıdaki gibidir:

“Türkçe yaşayan ve yaşatan bir canlı gibidir. Çünkü Benim ile daima var olan bir dildir.”(4)

“Türkçe gelecek gibidir. Çünkü Gelecek her zaman umut, heyecan, coşku gibidir. Ben o yüzden Türkçeyi gelecek gibi görüyorum ve benzetiyorum. O yüzden Türkçenin ışığı gelecekte de sönmeyecek.” (1)

“Türkçe güneş gibidir. Çünkü Güneş her gün doğar Türkçe de böyle, her gün konuşulur. Eğitimciler tarafından Türkçe dili üzerinde araştırma yapılır ve bu dil tıpkı güneş gibi parlatılır.” (2)

“Türkçe anka kuşu gibidir. Çünkü bu topraklarda ne zaman unutulmaya çalıştırılırsa küllerinden yeniden doğar.” (7)

“Türkçe deniz gibidir. Çünkü sonu olmayan engine bir deniz gibi eşsiz bir dildir. Yüce ve hiçbirzaman yok olmayacak bir kültür, bir dildir.” (8)

“Türkçe buz kütlesi gibidir. Çünkü Türkçenin kökleri derinlerdedir. Bir buz kütesinin de çok derinlerde yer alan kökleri vardır. Bu kökler aracılığıyla buz kütlesi erimeden yüzyıllar boyu varlığını sürdürür. Türkçede tarihin derinliklerinde sürekli değişikliklere uğrasa da Bugüne kadar gelmesini bilmiştir.” (9)

“Türkçe gün ışığı gibidir. Çünkü Türkçe ve Türkçe dili hiç bir zaman kaybolmayacaktır. Türkiye Cumh. Varken biz de var olacağız.” (48)

“Türkçe mücevher gibidir. Çünkü Her zaman parıldıyor, değerini hiçbir zaman kaybetmiyor. Dünya dilleri arasında en değerlidir. Uzun bir tarihi vardır.” (49)

Sahip çıkma/ koruma

“Sahip çıkma/ koruma” kategorisinde sınıflandırılabilir 5 farklı metafor üretilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6. “Sahip çıkma/ koruma” kategorisine ait metaforlar

Metafor	Katılımcılar	f	Metafor	Katılımcılar	f
Ağaç	13, 25, 51, 57	4	Akan su/ yenilen meyve	33	1
Toprak	3	1	Nefes	41	1
Pırlanta	5	1			
				Toplam	8

Türkçeye sahip çıkma ve onu korumayı ön plana çıkaran iki dilli Türkçe öğretmenlerinin tercih ettikleri metaforların başında “ağaç” (f: 4) gelmiştir. Bununla birlikte tabloda, birer kez tekrar eden “toprak”, “pırlanta”, “akan su/yenilen meyve” ve “nefes” metaforları da görülmektedir. Öğretmenlerden bazılarının ait metaforlar, gerekçeleri ile birlikte aşağıdaki gibidir:

“Türkçe ağaç gibidir. Çünkü Türkçe dili de bir ağaç tohumu gibi ya da fidanı gibi dikilmek ister. O fidan gelişip köklü bir ağaç olması için bakım ister. Bir ağaç toprağa, suya, havaya, güneşe ihtiyaç duyar. Bunlardan biri olmazsa ağaç kendini koruyamaz, kurumaya başlar vey ok olur. Türkçe de ağaç gibidir, bakıma ihtiyacı vardır. Türkçe’yi korumak ve gelişimini sürdürmek için biz öğretmenlerin ona çok iyi bakması lazım.” (13)

“Türkçe toprak gibidir. Çünkü topraktan her şey üretiliyor. yani toprağa neyi ekiyorsan, sonunda iyi bakarsan (zamanla gerektiği malzemeleri, yani ekmiş olduğumuz bitkilerin ihtiyaçlarını zamanında verirsek) istediğimiz sonuca varırız, daha doğrusu onu biçeriz, işte biz insanlar da aynı şekilde, toprağın her yerde olduğu gibi Türkçemiz de her yerde, yani dünyanın dört bir yanında, doğru öğretirsek doğru öğrenilir, konuşulur ve hayatımızı güzelleştirir” (3)

“Türkçe pırlanta gibidir. Çünkü pırlanta her zaman iyi durur. iyi gözüktür, parlar ve eskimez. İyi bir öğretmen bu pırlantayı her zaman aydın ve parlak tutmalı ve öğrencilere anlatmalıdır.” (5)

“Türkçe akan su/yenilen meyve gibidir. Çünkü Temiz, berrak olmalı, meyve gibi temiz doğal ve düzgün olmalı. Türkçemizi koruyalım, düzgün şekilde öğrenelim ya da öğretilim. En önemlisi uutmayalım.” (33)

“Türkçe nefes gibidir. Çünkü aldığımız nefesin temiz hava olmasına nasıl dikkat ediyorsak dilimize de öyle dikkat etmeliyiz, korumalıyız, geliştirmeliyiz. Öğrencilerimize Türkçeyi öğretmek lazım. Dilimizi doğru şekilde kullansınlar ve yabancı dilden kelimeler kullanmasına gerek kalmayın.” (41)

Zengin olma/ söz varlığı

“Zengin olma/ söz varlığı” kategorisinde sınıflandırılabilen 7 farklı metafor üretilmiştir (Tablo 7).

Tablo 7. “Zengin olma/ söz varlığı” kategorisine ait metaforlar

Metafor	Katılımcılar	f	Metafor	Katılımcılar	f
Okyanus	24, 34	2	İletişim	40	1
Zenginlik	6	1	Mücevher	54	1
Kâinat	20	1	Deniz	70	1
Irmak	27	1			
				Toplam	8

Türkçenin anlamsal zenginliği ve söz varlığı kategorisinde iki dilli Türkçe öğretmenleri tarafından en çok ifade edilen metafor “okyanus” (f: 2) olmuştur. Bu metaforun dışındaki metaforlar, sadece birer kez tekrar eden “zenginlik”, “kâinat”, “ırmak”, “iletişim”, “mücevher” ve “deniz” şeklindedir. Öğretmenlerden bazılarına ait metaforlar, gerekçeleri ile birlikte aşağıdaki gibidir:

“Tüekçe okyanus gibidir. Çünkü Okyanus, bünyesinde türlü türlü varlıklar barındırır. Bu varlıklar aynı okyanus içinde farklı görevlere sahiptirler. Türkçe de aynı bir okyanus gibi bünyesinde farklı sözcükler barındırır. Bu sözcükler bir okyanusun içi gibi çok sayıda ve zengindirler. Onlar bu haldeyken, dilimiz de zenginleşir.” (24)

“Türkçe zenginlik gibidir. Çünkü birçok kelitemiz var ve bu kelimeler birbirinin yerine de kullanılabilir.” (6)

“Türkçe kâinat gibidir. Çünkü Sonu olmayan kültürüyle, geleneğiyle ve zenginliği ile zengin bir dildir.” (20)

“Türkçe Irmak gibidir. Çünkü Bir kaynağı var ve zamanla ona eklenen veya silinen nesnelere var. Nesnelere kastım kelimeler.” (27)

“Türkçe iletişim gibidir. Çünkü iletişimde dört beceriye ihtiyacımız vardır. Bir Türk için konuşma yazma okuma dinleme söz varlığımız olarak dünyada en zengin diller arasındadır.” (40)

“Türkçe mücevher gibidir. Çünkü mücevher zenginliktir. Sözlerle, kelime anlamlarıyla en zengin dil olarak sayılmaktadır.” (54)

“Türkçe deniz gibidir. Çünkü denizen içinde türeyen yüzlerce canlı gibi her gün yeni kelimeler yaratır.” (70)

Dünyada yaygın olma/ evrensellik

“Dünyada yaygın olma/ evrensellik” kategorisinde sınıflandırılabilen 6 farklı metafor üretilmiştir (Tablo 8).

Tablo 8. “Dünyada yaygın olma/ evrensellik” kategorisine ait metaforlar

Metafor	Katılımcılar	f	Metafor	Katılımcılar	f
Kuş	18	1	Dalga	35	1
Dünyaya açılan pencere	21	1	Dünyaya açılan kapı	52	1
Güneş	28	1	Gökyüzü	69	1
				Toplam	6

Türkçenin dünyada yaygın kullanılması, evrensel bir dil olması ile ilgili olarak iki dilli Türkçe öğretmenlerinin metaforları çeşitlilik göstermiş ve altı metaforun her biri sadece bir kez ifade edilmiştir. Bu metaforlar; “kuş”, “dünyaya açılan pencere”, “güneş”, “dalga”, “dünyaya açılan kapı” ve “gökyüzü” şeklinde sıralanmıştır. Öğretmenlerden bazılarının ait metaforlar, gerekçeleri ile birlikte aşağıdaki gibidir:

“Türkçe bir kuş gibidir. Çünkü dünyanın her yanına kanan, barış dilini götüren bir dildir. Benim Türkçem barış dilidir.” (18)

“Türkçe dünyaya açılan pencere gibidir. Çünkü dünyada en yaygın olan birkaç dilden biridir. Türkçe’de harfler yazıldığı gibi telaffuz edilmektedir ve bu nedenle öğrenilmesi kolay bir dildir. Türkçe’den diğer dünya dillerinde kullanılan kelime sayısı oldukça fazladır. Dünyanın en güzel ülkesinin dilidir” (21)

“Türkçe güneş gibidir. Çünkü her yerde vardır. Dünyanın en çok konuşulandan dillerden birisidir. nereye gidersen Türkçe konuşan bir insan bulursun. Türkçeyi bilersen zor duruma sık sık düşmezsin.” (28)

“Türkçe dalga gibidir. Çünkü Dünyanın neresine gitseniz denizi ve dalgaları görebileceğiniz gibi türkçe konuşan kişiler bulabilirsiniz.”(35)

“Türkçe dünyaya açılan kapı gibidir. Çünkü türkçeyi bilen kişi dünyanın çoğu yerine nereye giderse gitsin konuşulabilecek ve anlaşılacak bir dil olmuştur. Türkçe kardeşlik dilidir. Türkçeyi bilen öğretmenler el ele tutuşarak fedakârlık yapar onu evrensel bir dil haline getirebilirler.” (52)

“Türkçe gökyüzü gibidir. Çünkü her yerde var. sınırsızdır. her ülkenin en uzak yerine kadar ulaşır.” (69)

Bilgilenme/ bilgi verme

“Bilgilenme/ bilgi verme” kategorisinde sınıflandırılabilir 4 farklı metafor üretilmiştir (Tablo 9).

Tablo 9. “Bilgilenme/ bilgi verme” kategorisine ait metaforlar

Metafor	Katılımcılar	f	Metafor	Katılımcılar	f
Güneş	62, 65	2	Oksijen	38	1
Işık	15	1	Yıldız	64	1
				Toplam	5

Türkçeyi bilgi edinme ve bilgi aktarma aracıyla kullanılan bir unsur olarak gören iki dilli Türkçe öğretmenleri, bunu özellikle “güneş” (f: 2) metaforu ile ifade etmişlerdir. Yine “ışık”, “oksijen” ve “yıldız” metaforları da bu kategoride tercih edilen diğer metaforlardır. Öğretmenlerden bazılarının ait metaforlar, gerekçeleri ile birlikte aşağıdaki gibidir:

“Türkçe güneş gibidir. Çünkü türkçemizi kullanarak aydınlanıyoruz. Türkçemi, anadilimi ailemle öğrencilerimle, meslektaşarımla, dostlarımla her gün her yerde kullanıyorum. Bize ışık ve sıcaklık veriyor.” (62)

“Türkçe ışık gibidir. Çünkü ışık yolumuzu aydınlatır. Işık olmadan karanlık yolda yürüyemeyiz. Türkçede bize yol gösterir. Türkçeyle duygu ve düşüncelerimizi karşımızdaki insanlara aktarırız. Tıpkı karanlıkta ışığın insanlara yol gösterdiği ve aydınlattığı gibi Türkçe dilide bizim yolumuzu aydınlatır.” (15)

“Türkçe oksijen gibidir. Çünkü Bütün alınan Bilgileri beynimizin içinde bulundurmakla kalmaz açıklar anlatırız. Oksijeni aldığımız zaman vermemiz mecburi olduğu gibi.” (38)

“Türkçe yıldız gibidir. Çünkü Yıldız geceyi aydınlattı için türkçede yer yüzündeki insanları bir yıldız gibi aydınlatıyor ve bilgilendiriyor.” (64)

Ahenkli olma

“Ahenkli olma” kategorisinde sınıflandırılabilir 3 farklı metafor üretilmiştir (Tablo 10).

Tablo 10. “Ahenkli olma” kategorisine ait metaforlar

Metafor	Katılımcılar	f	Metafor	Katılımcılar	f
Müzik	29	1	Irmak	36	1
Kuş	32	1			
				Toplam	3

Türkçenin ritmik, melodik, ahenkli bir dil olduğunu düşünen iki dilli Türkçe öğretmenleri bunu sadece birer kez ifade edilen “müzik”, “kuş” ve “ırmak” metaforları ile dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden bazılarında ait metaforlar, gerekçeleri ile birlikte aşağıdaki gibidir:

“Türkçe müzik gibidir. Çünkü Melodik bir dil olduğu için kulağıma hoş geliyor.” (29)

“Türkçe kuş gibidir. Çünkü Kulağa hoş geliyor. Bizde farklı diller konuşulduğu için, yolda Türkçe konuşan birini duyunca adeta kulağıma hoş geliyor.” (32)

“Türkçe ırmak gibidir. Çünkü dilimizden su gibi akar gider. Karşımızda bulunan kişinin kulağına huzur verir. Türkçe o kadar yumuşak ve melodilidir ki insanı sakinleştirir. Çocuğa masal gibidir. Onu uyutur. Yaşlıya geçmiş gibidir. Ona eskiyi (gençliğini) hatırlatıp huzur verir.” (36)

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Makedonya’daki iki dilli Türkçe öğretmenlerinin Türkçeye ilişkin metaforik algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada 66 öğretmen tarafından 43 geçerli metafor geliştirilmiştir. Metaforların nicelik olarak fazla olması, öğretmenlerin Türkçeye yükledikleri anlamın oldukça zengin olduğuyla açıklanabilir. Ayrıca metaforlar arasında negatif anlama işaret eden herhangi bir ifadenin bulunmaması, yani Türkçe algısının tamamen olumlu olması, Makedonya’daki Türkçe öğretmenlerinin dil duyarlılıklarına işaret edebilir. Bu durum öğretmenlerin, görev yaptıkları okullarda ana dili bilinci oluşturabilme noktasında etkili olabilecekleri düşüncesini doğrulamaktadır. Araştırmada frekans değeri bakımından en fazla “güneş”, “yaşam/hayat”, “ağaç”, “ana sütü” ve “mücevher” metaforlarının tekrar edildiği görülmüştür. Pilav ve Elkatmış (2013) öğretmen adaylarının Türkçe kavramına ilişkin metaforlarını inceledikleri araştırmalarında, bazıları bu araştırma ile benzerlik gösteren “su”, “ağaç”, “deniz”, “hayat”, “yaşamak ve yaşam kaynağı” ve “çiçek”; Aydın (2011) ise “su”, “okyanus”, “ağaç” ve “çınar” metaforlarının en fazla tekrar edilen metaforlar olduğunu belirtmişlerdir.

İki dilli Türkçe öğretmenlerinin ifade ettikleri metaforlar “özdeşleşme/ değer verme”, “temel ihtiyaç olma”, “daima var olma/ köklü olma”, “sahip çıkma/ koruma”, “zengin olma/ söz varlığı”, “dünyada yaygın olma/ evrensellik”, “bilgilenme/ bilgi verme” ve “ahenkli olma” olmak üzere sekiz farklı kavramsal kategoride sınıflandırılmıştır. Her ne kadar algılar farklı farklı olsa da, algıların sınıflandığı bu kategorilerin genellikle birbirini desteklediği söylenebilir. Bu kategorilerin ve üretilen metaforların Türkiye’deki ya da yurtdışındaki Türkçeye yönelik algı araştırmalarında (Aydın, 2011; Akkaya, 2013; Pilav ve Elkatmış, 2013; Kolaç ve Aynal 2015) genellikle benzer oluşu ise büyük oranda ortak bir dil bilincinin varoluşuyla yorumlanabilir.

Araştırmada frekans değeri en yüksek olan kategori “özdeşleşme/ değer verme” kategorisidir. Özdeşleşme/ değer verme, kişinin üzerinde bıraktığı etkinin ona katılan mânâ ile bütünleşerek ifade edilmesi olarak açıklanabilir. Bu kategoride öğretmenlerin ürettikleri “yaşam/hayat”, “bayrak”, “güzel

bir şey”, “güzel kokulu güller”, “benlik”, “mücevher”, “kimlik”, “çiçek”, “var oluş” ve “kişilik” metaforları aracılığıyla kendilerini Türkçe ile özdeşleştirdiklerini, Türkçeye çok değer verdiklerini anlaşılmaktadır. Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları ile ilgili benzer bir çalışma yapan Akkaya (2013) da geliştirilen olumlu metaforların yarıya yakınının (%42,0) Türkçeye “değer verme” kategorisinde ortaya çıktığını ve bunların en çok “anne”, “hayat”, “su” ve “Türkiye” metaforları ile ifade edildiğini belirtmektedir. Aydın (2011)’in araştırmasındaki “değerli bir varlık olarak Türkçe” kategorisinde ise en çok “hazine”, “elmas” ve “sanat” metaforlarının dile getirildiği, araştırmamızda tespit edilen “mücevher” metaforunun da bulgular arasında yer aldığı görülmektedir.

İkinci kategori, “temel ihtiyaç olma” kategorisidir. Türkçeye bir canlının yaşamını devam ettirebilmesi için karşılanması zorunlu olan gereksinimlerden biri kadar önem atfedilmiştir. Bu kategoride öğretmenler Türkçenin kendileri için temel bir ihtiyaç olduğunu ifade etmek için “ana sütü”, “kuş kanadı”, “anne-baba-yurt”, “anne”, “nefes”, “hava”, “su” ve “düşünce” metaforlarını tercih etmişlerdir. Aydın (2011) da “yaşamsal bir gereklilik olarak Türkçe” kategorisinde bu araştırmadakiyle benzerlik gösteren “ana sütü”, “anne”, “can damarı”, “güneş”, “kalp”, “kan”, “kuşun kanadı”, “yaşam” ve “yaşamın kaynağı” metaforlarını; Kolaç ve Aynal (2015) ise “yaşamsal bir unsur olarak Türkçe” kategorisinde “kalp”, “beyin”, “atardamar”, “göz”, “el” ve “ayak” metaforlarının kullanıldığını belirtmişlerdir.

Üçüncü kategori “daima var olma/ köklü olma” kategorisidir. Bu kategori Türkçenin geçmişten beri varlığını sürdüren ve gelecekte de sürdürmeye devam edeceğine inanılan metaforlardan oluşmaktadır. Bunlar; “yaşayan ve yaşatan bir canlı”, “gelecek”, “güneş”, “anka kuşu”, “deniz”, “buz kütlesi”, “gün ışığı” ve “mücevher” metaforlarıdır. Kolaç ve Aynal (2015) tespit ettikleri “şarkı”, “hayat iksiri”, “ölümsüz aşk”, “memleket özlemi” ve “anne sevgisi” metaforları ile Türkçenin *daima varlığını sürdüreceğine*; “geçmiş”, “gelecek”, “kültür”, “ata” ve “köprü” metaforları ile de *köklülüğüne* gönderme yapmışlardır. Aydın (2011)’in “tarihsel bir simge olarak Türkçe” kategorisinde de bu araştırmadaki gibi “buz kütlesi” metaforu yer almıştır.

Dördüncü kategori olan “sahip çıkma/ koruma” kategorisi, Türkçenin kendine özgü olan özelliklerini ve kurallarını benimseyerek onu olumsuz dış etkenlerden muhafaza etmeye odaklanan metaforları içermektedir. Bu kategoride yer alan “ağaç”, “toprak”, “pırlanta”, “akan su/ yenilen meyve” ve “nefes” metaforlarının, özellikle Makedonya gibi kozmopolit, çok dilli ve çok kültürlü bir ortamda tercih ediliyor olması, Türkçenin asimile edilmesini önleyebilecek olması açısından sevindiricidir. Aydın (2011) da bu araştırmadaki sonuçla paralel olarak “korunması ve geliştirilmesi gereken bir dil olarak Türkçe” kategorisinde en fazla ifade edilen metaforun “ağaç” olduğunu ortaya koymuştur.

Beşinci kategori “zengin olma/ söz varlığı”dır. Türkçenin anlamsal zenginliğini ve söz varlığını ifade etmek için öğretmenler “okyanus”, “zenginlik”, “kâinat”, “ırmak”, “iletişim”, “mücevher” ve “deniz” metaforlarını kullanmışlardır. Türkçenin söz varlığının zengin olduğuna dair oluşturdukları

kavramsal kategorilerde, Suriyeli mülteciler özelinde çalışan Akkaya (2013) “deniz”; İsveç’teki Türkler özelinde çalışan Kolaç ve Aynal (2015) “nar”, “lastik” ve “şarap”; öğretmen adayları özelinde çalışan Aydın (2011) “su”, “okyanus”, “lastik”, “insan” ve “akarsu/nehir/ırmak”; Pilav ve Elkatmış (2013) da “su”, “ağaç”, “deniz” ve “çiçek” metaforlarının en fazla tekrar edilen metaforlar olduğunu ortaya koymuşlardır.

Altıncı kategori, “dünyada yaygın olma/ evrensellik” kategorisidir. Dünyanın her yerinde bilinir ve konuşulur olmak suretiyle, Türkçenin her yerde mutlak geçerliğinin olduğunu düşünen öğretmenler, bu düşüncelerini “kuş”, “dünyaya açılan pencere”, “güneş”, “dalga”, “dünyaya açılan kapı” ve “gökyüzü” metaforlarını kullanarak ortaya koymuşlardır.

Yedinci kategori olarak “bilgilenme/ bilgi verme” belirlenmiştir. Dilin en temel işlevlerinden biri olan bilgi edinme ve edinilen bilgiyi başkalarına aktarma eylemi, bu kategori altında “güneş”, “ışık”, “oksijen” ve “yıldız” metaforları ile ifade edilmiştir. Akkaya (2013) da araştırmasında “bilgilenme” kategorisi oluşturmuş ve bu kategoriye “anne”, “güneş”, “mektep” ve “öğretmen” metaforlarını dahil etmiştir. “Güneş” metaforunun her iki çalışmada da ikişer kez tekrar edildiği görülmüştür. Bilgilenme ve bilgi edinme, bir yönüyle de iletişim kavramına vurgu yapmaktadır. Aydın (2011), Akkaya (2013) ve Pilav ve Elkatmış (2013) dilin iletişim boyutuna dair metaforik algı kategorileri oluşturmuş ve farklı metaforlar sınıflandırmışlardır.

Sekizinci ve son kategori olan “ahenkli olma”; bir dildeki ses, hece, kelime, cümle ve paragraf sıralanışındaki akıcılıktan, söylenişte estetik çağrışımı harekete geçiren uyum, ses-söz benzerliği ve dizilişe kadar pek çok unsuru ifade eder. Bu kapdamda öğretmenlerin tercih ettikleri metaforlar “müzik”, “kuş” ve “ırmak” olmuştur. Akkaya (2013) oluşturduğu “ahenk” kategorisinde bu çalışmadakiyle benzerlik gösteren “gelin”, “kuş”, “müzik”, “Nancy Ajram” ve “şiir” metaforlarını; Aydın (2011) ise “estetik bir dil olarak Türkçe” kategorisinde “nota”, “pasta” ve “şarkı sözü” metaforlarını tespit etmiştir.

Genel olarak bakıldığında araştırmaya katılan Makedonya’daki iki dilli Türkçe öğretmenlerinin algıları ile dil duyarlılıkları arasında pozitif bir ilişki olduğu açıktır. Türkçeye büyük kıymet atfedildiği, olmazsa olmazlar arasında bakıldığı; onun geçmişten geleceğe sahip olduğu güç, bütün dünyada tanınıyor olması ve bunu sürdürmek için estetik ve anlamsal zenginliklerine sahip çıkma bilinci belirgin şekilde ortaya konmuştur. Ancak Kayadibi (2017) Makedonya’daki Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni yetiştiren Türkoloji bölümlerinin lisans programlarını inceleyip değerlendirdiği araştırmasında, bu bölümlerdeki ders içeriklerinin ortak olmadığını, derslerin alan ağırlıklı olduğunu ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Algılardaki pozitif yaklaşımın, daha etkili bir lisans programı ile desteklenmesi, bu bölgedeki Türkçe eğitiminin niteliğini de artırabilir.

Makedonya’da öğretmenler kadar azınlık okullarında ana dilinde öğrenim gören çocukların Türkçeye yönelik algı, tutum ve görüşleri de Türkçenin geleceği ve atılacak adımlar bakımından önemli olabilir. Bu nedenle, bu tür çalışmalara Makedonya özelinde ağırlık verilmesi yerinde olacaktır.

Teşekkür ve bilgilendirme: Bu araştırma için gerekli izinlerin alınmasında ve ilgili tarihlerde Makedonya/ Ohri’de bulunup verilerin toplanmasında büyük emekleri olan Değerli Hocam Doç. Dr. Ahmet Akkaya’ya teşekkürü bir borç bilirim.

KAYNAKÇA

- Ak-Baçoğul, D. ve Can, F.S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (10), 100-119.
- Akalın, Ş. H. (2002). Makedonya’da eğitim dili olarak Türkçe. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, (13), 7-13.
- Akkaya, A. (2013). Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları. *Ekev Akademi Dergisi*, 17(56), 179-190.
- 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.
- Aydın, G. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkiye ve Türkçeye ilişkin algılarının incelenmesi (Adü-Tömer örneği). *Journal of Awareness*, (Uluslar Arası Farkındalık Konferansı Özel Sayısı), 141- 164.
- Aydın, İ. S. (2011). Türkçe kavramının metaforik algılanma biçimleri. *Folklor/ Edebiyat* 17(2), 173-187.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd edition). Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Balaban, A. (2014). Arnavutluk’ta Türkçe öğretimi ve Arnavutların Türkçe öğrenme sebepleri. *Journal of International Social Research*, 7(33), 625-634.
- Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2016). Ana dili konuşuru olmayan öğreticilerin görüşlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 5(2), 986-1004.
- Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması: Kuramsal tartışmalar ve güncel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 5(2), 353-366.
- Bican, G. ve Demir, N. (2018). Danimarka’da Türkçe-Danca konuşan öğrencilerin dil baskınlığının iki dillilik temelinde incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 131-155.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, M. ve Denköva, Y. (2014). Makedonya’da Türkçe eğitim. (Ed. T. Bülbül ve Y. Çakıcı) 9. *Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi (16-18 Ekim) Bildiri Kitabı* içinde (s. 749-752). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge/Falmer.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni* (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Siyasal.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Dilek, İ. (2016). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerde ve eğitim dili Türkçe olan üniversitelere gidenlerde Türkçe algısı. *Aydın TÖMER Dergisi*, 1(2), 17-32.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- 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.
- Hasan, E. ve Adiller, S. (2017). Makedonya, Radoviş Türklerinin Türkçe eğitiminde sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 1-28.
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2012). Kırgız öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumları, *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, (4), 1-11.
- Kayadibi, N. (2013). Balkanlarda Türkçe eğitimi ve öğretimine genel bir bakış, (Ed. M. Arslan), *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde, (ss.129-138), Saraybosna.
- Kayadibi, N. (2017). Makedonya’da Türkçe öğretmeni, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni yetiştirme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5(1), 15-25.
- Kayadibi, N. ve Demir, N. (2018). Makedonya’da ilköğretim 7. sınıfta öğrenim gören Türk öğrencilerin konuşma becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 220-237.
- Kodal, T. (2014). Makedonya’nın bağımsızlığını kazanması ve Türkiye. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, XIV(29), 377-396.
- Kolaç, E. ve Aynal, S. (2015). İsveç’te yaşayan Türklerin “Türkçeye” yönelik metaforik algıları. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, (65), 71-94.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Perceptions of foreigners about process of learning Turkish. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 368-389.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*, (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Miles, B. M. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (Second Edition). London: Sage.
- Osmanbegoviç-Başıç, S. ve Arslan, M. (2013). Bosna Hersek’te Türkçe öğretimi ve öğrenciler açısından problemleri. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 100-112.
- Palmquist, R. A. (2001). Cognitive style and users’ metaphors for the web: An exploratory study. *The Journal of Academic Librarianship*, 27(1), 24-32.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Pilav, S. ve Elkatmış, M. (2013). Öğretmen adaylarının Türkçe kavramına ilişkin metaforları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1207-1220.

- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı.
- Şengül, K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistanlı Özbek Türklerinin Türkiye Türkçesine yönelik görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 91-100.
- Solak, E. (2011). Bosna-Hersek'te Türkçe ve Türk dili eğitimi ile ilgili çalışmalar. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 165-174.
- Tunçel, H. (2016). Yunan üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçeye yönelik algıları ve Türkçe öğrenme sebepleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 107-128.
- Turan, Ö. (1996). Makedonya'da Türk varlığı ve kültürü. *Bilig/ Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 21-32.
- Uçak, S. (2017). Irak'ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye, Türkler ve Türkçe algısı. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(14), 491-512.
- Ülker, Ç. (2005). Makedonya'daki Türkçe üzerine bazı değinmeler. *Türk Dünyası dil ve Edebiyat Dergisi*, (19), 103-109.
- Ural, S. (2016). Tarihi perspektif ışığında Makedonya'da Türklerin gündelik yaşamı. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 383-426.
- Yiğit, M. ve Arslan, M. (2014). Kültürel etkileşimin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine etkisi: Arnavutluk örneği. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (10), 1-13.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

EXTENDED SUMMARY

Introduction: Speaking multiple languages has become a common situation for all the segments and age groups of societies in many countries (Bican, 2017: 354) which has brought with it the popularity of bilingualism and multilingualism. Bilingualism is described as, “speaking two different languages at a mastery level that is close to one’s native language” (Cummins, 2000: 68-70) or “being able to regularly use two or more languages in daily life” (Grosjean, 2008: 10). In other words, bilingualism requires the alternative communicative use of a language or languages other than the mother tongue. Our fellow Macedonians living in Macedonia, which is home to many different nations as a cosmopolitan country are considered as such bilinguals.

It is crucial for individuals being exposed to two or more languages to be fostered in terms of their mother tongue skills because individuals who fail to become competent in their mother tongue cannot be expected neither to succeed at embracing their national identities nor at mastering another language’s syntax, grammar, phonetics, and basic linguistics concepts. “for bilingual children, the school is usually is the primary means of developing the mother tongue. When a child begins kindergarten or primary school, his/her bilingual development must be handled officially, regardless of age appropriateness for the mother tongue” (Baker, 2001: 269). Mother tongue teachers have the primary responsibility in ensuring this.

In addition to the basic requirements of the profession of teaching, these teachers’ perceptions of national culture and mother tongue underscores the importance of the role they assume in raising the new generations. Especially, mother tongue (L1) teachers living in other countries can be expected to display pedagogical approaches that are in line with their perceptions with regards to preventing the assimilation that may be caused by some inadequacies in teaching an L1.

Metaphors is one of the ways of determining such perceptions. Metaphors, are the structures of expression that are used to explain an object or a concept, and shaped by an individual’s lived experience, perceptions and thoughts which facilitate comprehensibility through comparisons/ associations/ transfers. This study aims to determine the Turkish language perceptions of bilingual teachers of Turkish living in Macedonia through metaphors. To this end, the present study sought answers to the following research questions:

1. What are the metaphors developed by bilingual teachers of Turkish on Turkish?
2. In which conceptual categories can the metaphors developed by bilingual teachers of Turkish regarding Turkish grouped?

Method: This study employed the phenomenology as a qualitative research design; and the sample was determined through *convenience sampling* as a purposive sampling method. The research participants were 66 teachers of Turkish who attended the “In-Service Training Program for Teachers

of Turkish" held during June 26-29, 2018 in Ohrid, Macedonia, by the Turkish Cooperation and Coordination Agency (TİKA).

The research data were collected by using the "Metaphorical Perception of Turkish Form" which is based on filling blanks. This form developed by the researcher is composed of a section on demographic information (gender, age range, level of education and the language you speak) and a metaphorical perception question ("Turkish is like because"). The data were collected between June 26 and 29, 2018. The obtained data were analyzed through *content analysis*. The metaphors obtained from a total of 66 forms were categorized on the basis of their similarity and relatedness in their justifications, and classified by creating conceptual category codes. Since in this classification not the metaphors but their justifications were taken as the basis and some recurring metaphors were explained by different participants in different ways, at times the same metaphor was placed in multiple categories.

Findings and conclusion: 43 metaphors were obtained from a total of 66 valid forms filled out by the bilingual Turkish teachers involved in the research process. It was found that the participants used the "sun" (f: 4), "life" (f: 4), "tree" (f: 4), "mother's milk" (f: 4), and "jewelry" (f: 3) as the most common metaphors. Furthermore, the metaphors "a living creature which makes others live", "sea", "bird's wing", "bird", "ocean", "river", "breath", "flag" and "a nice thing" were used twice; and the remaining metaphors, demonstrating a great extent of variance, were used for once.

Metaphors developed by bilingual Turkish teachers about Turkish language, were carefully analyzed together with their justifications, and eight different conceptual categories were identified according to their similarity and relatedness with each other. According to their frequency values (from the highest to the lowest), these categories were "identification/ valuing" (f: 15), "being a basic need" (f: 12), "eternity/ deep rootedness" (f: 9), "conservation/ protection" (f: 8), "richness/ vocabulary" (f: 8), "being globally widespread/ universality" (f: 6), "giving information/ receiving information" (f: 5) and "being euphonic" (f: 3).

In the "*identification/ valuing*" category, "life" (f: 4), "flag" (f: 2), "a nice thing" (f: 2) recurring only once "fragrant roses", "ego", "jewelry", "identity", "flower", "existence", "personality" metaphors; in the "*being a basic need*" category, "mother's milk" (f: 4), "bird's wing" (f: 2) and repeated for once mother-father-home", "mother", "breath", "air", "water", "thought" metaphors; in the "*eternity/ deep-rootedness*" category "a living creature that makes others live" (f: 2) and recurring once "future", "sun", "Phoenix", "sea", "ice mass", "sunlight", "jewelry" metaphors; in the "*conservation/ protection*" category "tree" (f: 4) and once-recurring "earth", "diamond", "running water/eaten fruit", "breath" metaphors; in the "*richness/ vocabulary*" category "ocean" (f: 2) and recurring once, "wealth", "universe", "river", "communication", "jewelry", "sea" metaphors; in the "*being globally widespread/ universality*" category recurring once, "bird", "the window opening to

world”, “sun”, “wave”, “door opening to the world” and “sky” metaphors; “*giving information/receiving information*” category, “sun” (f: 2) and recurring once, “light”, “oxygen”, “star” metaphors; and finally, in the “*being euphonic*” category, each of them mentioned only once, “music”, “bird” and “river” metaphors were reported by the participants.

Overall, that there are no negative statements reported by the participants, that is, participants’ fully positive perception of Turkish suggests a positive relationship between the Turkish language perceptions and sensitivities of bilingual Turkish teachers in Macedonia. The high number of metaphors can be explained by the fact that the teachers think that Turkish language is meaningfully rich. Driven by assigning great value to the Turkish language, considering it among the sine qua non of languages, ascribing it an eternal strength and global reputation, clear awareness on the part of the participants to sustain its aesthetical and semantic richness was definitely established by the current study, which leads to the well-grounded argument that these teachers can be effective in creating mother tongue (L1) awareness in the schools they teach.